



**políticas locales que escuchan:**  
*participación genuina de los niños y las niñas en La Mesa, Cundinamarca*

*Catalina Elizabeth Arenas Poveda*

Universidad Pedagógica Nacional – UPN

Fundación Centro de Niñez, Infancia y Adolescencia – CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá, D.C.

2026



*Esta investigación fue realizada con y por los niños y las niñas de seis escuelas rurales de La Mesa, Cundinamarca*

Escuela Alto del Frisol - IEDR San Javier  
Escuela Campo Santo - IEDR Ernesto Aparicio Jaramillo  
Escuela Buenavista - IEDR Anatoli  
Escuela Capata - IEDR San Joaquín  
Escuela Zapata - IED Francisco Julián Olaya  
Escuela Alto de Flores - IED Sabio Mutis

Catalina Elizabeth Arenas Poveda  
*Investigadora principal*

Maestría en Desarrollo Educativo y Social  
Universidad Pedagógica Nacional - UPN  
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Línea de investigación en desarrollo social y comunitario y políticas públicas.

*Directoras del trabajo de investigación*  
Elsa Castañeda Bernal  
Ginna Constanza Méndez Cucaita

La Mesa (Cundinamarca), Colombia  
Junio de 2026



## ***Dedicatoria***

*A las infancias rurales de La Mesa, a la de mi hijo David, a la mía, y a las que laten en la memoria de mis padres Alba Lucia y Santiago y mis abuelas Ligia y Elisa, y de mi compañero de vida Fredy, semillas que crecieron entre barro y silencios, sosteniendo la vida donde el mundo no supo mirarlas.*

*Que este trabajo sea un gesto de justicia que reconozca la grandeza de sus sentires y saberes, y una toma de posición frente a un mundo adulto que aún se resiste a ser transformado por ellas.*

## *Agradecimientos*

*Al territorio, por nombrarme y estremecerme,  
por enseñarme que sentir también es conocer y resistir.*

*Al universo, a Dios, por la sensibilidad que incomoda y transforma,  
por sostener una postura ética y política que insiste.*

*A mi hijo, por su compañía, sus preguntas y su risa,  
por recordarme el sentido de todo esto.*

*A mi mamá, por enseñarme a caminar este país sin miedo  
y acompañarme siempre hacia lo profundo.*

*A mi papá, por el cuidado silencioso que hizo posible este camino.*

*A mi abuelita, por su escucha, su fe y su raíz intacta.*

*A mi sobrina por sus preguntas limpias, por devolverme la mirada abierta.*

*A mi compañero de vida, por sostenerme, por no soltar, por estar siempre.*

*A quienes hicieron posible este proceso:*

*Rectores y rectora, maestras y comunidades, por abrir las puertas y creer;*

*Lina Escolar, por volver memoria los talleres;*

*Carolina Merchán, por leerme, sostener mis rabias e inspirar;*

*A las niñas de la Escuela Casa de Niebla, por enseñarme la pedagogía de la ternura;*

*a La Tertulia de la Calle Bonita, por hacer de este trabajo palabra compartida.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser casa que abraza y devuelve,  
por haber sostenido la madre adolescente que fui y forjó como profesional de la educación*

*y hoy a la mujer que regresa con una maestría soñada, luchada, arrebatada;  
por reconocer que el territorio también produce saber.*

*A Gina Méndez y Elsa Castañeda, mis guías e inspiración por confiar, acompañar e insistir.*

*A los niños y las niñas de las seis escuelas rurales,  
verdaderos autores de este proceso, por enseñarme a investigar.*

*A la digna rabia, por no dejarme conformar  
y recordar que la ternura también es lucha.*

*Al Concejo Municipal y a la Alcaldía,  
por demostrar que la participación no siempre decide,  
por recordarme que la incidencia se disputa  
y que nombrar lo que no avanza es un acto político.*

*Este trabajo es del territorio, de las infancias  
y de las luchas que lo sostienen.*

## Tabla de contenido

|                                                                                      |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Umbral (Introducción)</b> .....                                                   | <b>15</b> |
| <b>Trama de sentido</b> .....                                                        | <b>17</b> |
| Una investigación que nació senticaminando (Justificación) .....                     | 17        |
| Lo que la ley escribe y la vereda habita (Descripción del problema).....             | 20        |
| Voces que abrieron el paso (Antecedentes) .....                                      | 24        |
| <b>Horizontes</b> .....                                                              | <b>27</b> |
| Objetivo general .....                                                               | 27        |
| Objetivos específicos .....                                                          | 27        |
| <b>Territorios vivos</b> .....                                                       | <b>28</b> |
| Entrar al territorio .....                                                           | 28        |
| Seis escuelas, seis mundos .....                                                     | 29        |
| <i>Escuela Alto del Frisol - IEDR San Javier</i> .....                               | 30        |
| <i>Escuela Campo Santo - IEDR Ernesto Aparicio Jaramillo</i> .....                   | 31        |
| <i>Escuela Buenavista - IEDR Anatoli</i> .....                                       | 32        |
| <i>Escuela Capata - IEDR San Joaquín</i> .....                                       | 32        |
| <i>Escuela Zapata - IED Francisco Julián Olaya</i> .....                             | 33        |
| <i>Escuela Alto de Flores - IED Sabio Mutis</i> .....                                | 33        |
| Quiénes son los autores de esta investigación.....                                   | 34        |
| El territorio produce sentido .....                                                  | 36        |
| La política pública que los habita.....                                              | 38        |
| <b>Constelaciones teóricas</b> .....                                                 | <b>40</b> |
| La infancia como categoría social y actor político .....                             | 41        |
| El enfoque de derechos como perspectiva crítica de análisis .....                    | 43        |
| Las realizaciones: lo que la política promete y lo que los niños y niñas viven ..... | 44        |
| <i>Supervivencia: el derecho a estar vivo y sano</i> .....                           | 45        |
| <i>Desarrollo: el derecho a aprender y crecer en toda la potencia</i> .....          | 46        |
| <i>Ciudadanía: el derecho a saber que la voz propia importa</i> .....                | 46        |
| <i>Protección: el derecho a vivir libre de todo daño</i> .....                       | 47        |
| La participación genuina como praxis ético-política .....                            | 48        |
| El tokenismo: cuando participar no es participar .....                               | 49        |
| La incidencia efectiva: de la voz a la influencia .....                              | 50        |
| La provincialidad: una categoría teórico-empírica .....                              | 52        |
| El adultocentrismo: la estructura que ha silenciado las voces .....                  | 54        |
| <b>Laboratorio Creativo-Metodológico</b> .....                                       | <b>55</b> |
| La IBA como enfoque epistemológico .....                                             | 55        |
| Postura epistemológica de esta investigación .....                                   | 58        |

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La teoría del autor: los niños y niñas como productores de conocimiento situado.....                       | 59  |
| Diseño metodológico desde la IBA.....                                                                      | 60  |
| Técnicas artísticas y dispositivos .....                                                                   | 64  |
| Criterios de validez y confiabilidad .....                                                                 | 70  |
| Consideraciones éticas .....                                                                               | 72  |
| Derivas el proceso .....                                                                                   | 73  |
| Los mecanismos que median y los que excluyen .....                                                         | 73  |
| Lo que saben y sienten los niños y niñas de las veredas .....                                              | 88  |
| La supervivencia: lo que el territorio da y lo que el Estado no garantiza.....                             | 90  |
| <i>El desarrollo: la escuela que tienen y el horizonte que no alcanza</i> .....                            | 95  |
| La ciudadanía que se ejerce sin convocatoria .....                                                         | 101 |
| <i>La protección: una geografía del cuidado y del miedo</i> .....                                          | 105 |
| <i>Cuando las realizaciones son una sola experiencia de habitar</i> .....                                  | 110 |
| <i>La deriva de la incidencia: cuando el sistema no tiene formato para escuchar las infancias</i><br>..... | 111 |
| Hallazgos.....                                                                                             | 121 |
| Comprensiones sensibles y analíticas .....                                                                 | 122 |
| <i>El agua nombra seis problemas distintos con una sola palabra</i> .....                                  | 123 |
| <i>Los niños y las niñas son portadores de saberes ambiental</i> .....                                     | 124 |
| Los animales forman parte de la red afectiva de cuidado de la infancia rural .....                         | 124 |
| La soledad es parte de cotidianidad. ....                                                                  | 125 |
| El trabajo que los niños y las niñas hacen en la ruralidad. ....                                           | 126 |
| <i>La infancia rural de La Mesa no es homogéneamente colombiana.</i> .....                                 | 127 |
| Relación entre creación y conocimiento .....                                                               | 129 |
| <i>El mandato como acto político</i> .....                                                                 | 129 |
| <i>La fotografía como argumento político.</i> .....                                                        | 130 |
| <i>El silencio de Luciana es participación</i> .....                                                       | 131 |
| Resonancias e incidencias.....                                                                             | 132 |
| Aportes a la política pública .....                                                                        | 132 |
| Formas de incidencia desde lo sensible .....                                                               | 140 |
| Reflexiones finales.....                                                                                   | 147 |
| Posicionamiento de la investigadora.....                                                                   | 147 |
| Aprendizajes y límites .....                                                                               | 150 |
| Conclusiones .....                                                                                         | 152 |
| Aperturas futuras .....                                                                                    | 155 |
| Referencias.....                                                                                           | 158 |
| Huellas y rastros vivos (Anexos).....                                                                      | 164 |

## **Lista de tablas**

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabla 1</b> Arquitectura de los talleres-encuentros veredales.....                                  | 65  |
| <b>Tabla 2</b> Criterios técnicos y ético-metodológicos vs políticas públicas .....                    | 85  |
| <b>Tabla 3</b> Matriz de supervivencia por vereda “lo que tienen, lo que falta, lo que sueñan” .....   | 93  |
| <b>Tabla 4</b> Realización de desarrollo por vereda “lo que tienen, lo que falta, lo que sueñan” ..... | 99  |
| <b>Tabla 5</b> Formas de ciudadanía emergentes por escuela .....                                       | 104 |
| <b>Tabla 6</b> Geografía del cuidado y del miedo por vereda .....                                      | 109 |

## Lista de figuras

|                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> <i>Estación 1, Somos investigadores e investigadoras. Escuela Zapata, abril de 2026. ..</i>                                                        | 90  |
| <b>Figura 2</b> <i>Estación 1, Somos investigadores e investigadoras. Escuela Campo Santo, abril de 2026.....</i>                                                  | 90  |
| <b>Figura 3</b> <i>Obra colectiva, Ficha agropecuaria. Escuela Alto de flores, 2026.....</i>                                                                       | 91  |
| <b>Figura 4</b> <i>Estación 3, Desarrollo y aprendizaje. Escuela Capata, 2026. ....</i>                                                                            | 97  |
| <b>Figura 5</b> <i>Escuela Campo Santo, desempate para elección de delegado o delegada, 2026.....</i>                                                              | 102 |
| <b>Figura 6</b> <i>Estación 5, Protección y vida libre de violencia. Escuela Buenavista, 2026 .....</i>                                                            | 107 |
| <b>Figura 7</b> <i>Estación 5, Protección y vida libre de violencia. Escuela Alto del Frisol, 2026.....</i>                                                        | 107 |
| <b>Figura 8</b> <i>Fotografías estado de la infraestructura deportiva y educativa .....</i>                                                                        | 136 |
| <b>Figura 9</b> <i>Título de la obra: Equipo de Investigadores Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Zapata .....</i>                             | 142 |
| <b>Figura 10</b> <i>Título de la obra: Estudiantes - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Alto del Frisol .....</i>                              | 142 |
| <b>Figura 11</b> <i>Título de la obra: Ficha de agricultura - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Alto de flores .....</i>                      | 143 |
| <b>Figura 12</b> <i>Título de la obra: Amamos a Colombia - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Campo Santo .....</i>                            | 143 |
| <b>Figura 13</b> <i>Título de la obra Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Buenavista .....</i>                                                  | 144 |
| <b>Figura 14</b> <i>Título de la obra: El arte de los estudiantes de la Escuela de Capata - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Capata.....</i> | 144 |

## **Resumen**

Esta investigación nace de senticaminar el territorio que habitan las infancias de seis veredas de La Mesa, Cundinamarca: Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores. Desde la Investigación Basada en Artes como apuesta epistemológica y el enfoque de derechos como perspectiva crítica, reconoce a los niños y las niñas como autores y visibiliza sus saberes y sentires en torno a las realizaciones de sus derechos: sobrevivencia, desarrollo, ciudadanía y protección. El proceso identificó primero los mecanismos que median o excluyen la participación de las infancias rurales en la formulación de la política pública municipal de infancia, evidenciando que los espacios institucionales de decisión han sido sistemáticamente diseñados sin su presencia; exploró después, junto con aproximadamente sesenta niños y niñas, sus saberes a través de talleres-encuentro organizados en estaciones, donde la construcción de artefactos estéticos se constituyeron en acto político frente al mundo adulto. Los hallazgos muestran que el agua nombra seis problemas distintos según cada vereda, que son portadores de saberes ambientales precisos sobre su territorio, que los animales forman parte de su red afectiva de cuidado, que la soledad estructural es parte de su cotidianidad, que el trabajo-cuidado en contextos campesinos puede leerse como pertenencia al territorio, que la infraestructura vial, escolar y deportiva en mal estado condiciona el ejercicio cotidiano de sus derechos, y que la infancia migrante rural reclama un lugar dentro de los sistemas municipales de información. Estos hallazgos se ponen en diálogo con los ejes del documento técnico de política pública presentado al Concejo Municipal, evidenciando que sus indicadores carecen de línea base y aportando un mapa situado que las entidades responsables podrían incorporar. La investigación concluye que reconocer la autoridad de los niños y las niñas sobre su territorio hace emerger

mandatos ciudadanos por ende participación genuina, deuda pendiente en cómo se decide sobre la vida de las infancias rurales de La Mesa.

***Palabras clave:*** infancias rurales, participación genuina, Investigación Basada en Artes, enfoque de derechos, política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia.

## **Abstract**

This research is born from senticaminar the territory inhabited by the childhoods of six veredas in La Mesa, Cundinamarca: Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata, and Alto de Flores. Drawing on Arts-Based Research as an epistemological commitment and a rights-based approach as a critical perspective, it recognizes children as authors and makes visible their knowledge and feelings regarding the realization of their rights: survival, development, citizenship, and protection. The process first identified the mechanisms that mediate or exclude the participation of rural childhoods in the formulation of the municipal public policy on childhood, revealing that institutional decision-making spaces have been systematically designed without their presence; it then explored, alongside approximately sixty children, their knowledge through encounter-workshops organized in stations, where the construction of aesthetic artifacts became a political act before the adult world. The findings show that water names six distinct problems according to each vereda, that children are bearers of precise environmental knowledge about their territory, that animals form part of their affective care network, that structural solitude is part of their daily life, that care-work in peasant contexts can be read as belonging to the territory, that deteriorating road, school, and sports infrastructure conditions the daily exercise of their rights, and that rural migrant childhood claims a place within municipal information systems. These findings are brought into dialogue with the axes of the technical public policy document presented to the Municipal Council, revealing that its indicators lack a baseline and contributing a situated map that responsible entities could incorporate. The research concludes that recognizing the authority of children over their territory gives rise to civic mandates and therefore genuine participation, a pending debt in how decisions are made about the lives of rural childhoods in La Mesa.

**Keywords:** rural childhoods, genuine participation, Arts-Based Research, rights-based approach, early childhood public policy, childhood, adolescence and family.

## Resumo

Esta pesquisa nasce de senticaminar o território habitado pelas infâncias de seis veredas de La Mesa, Cundinamarca: Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata e Alto de Flores. A partir da Pesquisa Baseada em Artes como aposta epistemológica e a abordagem de direitos como perspectiva crítica, reconhece as crianças como autoras e visibiliza seus saberes e sentires em torno às realizações de seus direitos: sobrevivência, desenvolvimento, cidadania e proteção. O processo identificou primeiro os mecanismos que mediam ou excluem a participação das infâncias rurais na formulação da política pública municipal de infância, evidenciando que os espaços institucionais de decisão foram sistematicamente desenhados sem a sua presença; explorou depois, junto com aproximadamente sessenta crianças, seus saberes por meio de oficinas-encontro organizadas em estações, onde a construção de artefatos estéticos se constituiu em ato político diante do mundo adulto. Os achados mostram que a água nomeia seis problemas distintos segundo cada vereda, que as crianças são portadoras de saberes ambientais precisos sobre seu território, que os animais fazem parte de sua rede afetiva de cuidado, que a solidão estrutural é parte de sua cotidianidade, que o trabalho-cuidado em contextos camponeses pode ser lido como pertencimento ao território, que a infraestrutura viária, escolar e esportiva em mau estado condiciona o exercício cotidiano de seus direitos, e que a infância migrante rural reivindica um lugar dentro dos sistemas municipais de informação. Esses achados são colocados em diálogo com os eixos do documento técnico de política pública apresentado ao Concejo Municipal, evidenciando que seus indicadores carecem de linha de base e aportando um mapa situado que as entidades responsáveis poderiam incorporar. A pesquisa conclui que reconhecer a autoridade das crianças sobre seu território faz emergir mandatos cidadãos e, portanto, participação genuína, dívida pendente em como se decide sobre a vida das infâncias rurais de La Mesa.

***Palavras-chave:*** infâncias rurais, participação genuína, Pesquisa Baseada em Artes, abordagem de direitos, política pública de primeira infância, infância, adolescência e família.

## **Umbral (Introducción)**

En la provincia del Tequendama, donde los Ocobos florecen rosados, amarillos y blancos cuando el verano asoma y las mariposas alitas de cristal revolotean cerca de los nacimientos de agua, existe un municipio que sus propios habitantes llaman la ciudad amable y cordial y es La Mesa en el departamento de Cundinamarca, un territorio que guarda en sus caminos reales la memoria de los pueblos Panches, y aún conserva las estaciones del tren como cicatrices hermosas de lo que alguna vez fue el pulso económico de la región. Este es el territorio que habitan los niños y niñas de las veredas de La Mesa, dicho territorio, con toda su belleza y toda su complejidad, merece una política pública que los escuche de verdad.

Colombia tiene las leyes y, cuando esta investigación inició, La Mesa tenía una política pública de infancia en construcción, con un avance del 20% según la Alcaldía (2025), y una historia reciente de participación infantil que quedó en fotografías y actos conmemorativos, donde lo que faltaba era el método y la voluntad política de ir a los territorios donde los niños y las niñas están, sentarse en su campo, y dejar que sean ellos y ellas quienes digan lo que saben y sienten.

Esta investigación propiciar escenarios donde desde las veredas, los niños y las niñas expresaran sus saberes y sentires sobre su propia cotidianidad. La pregunta que la orienta nació de senticaminar ese territorio, y se construye con detenimiento en la Trama de sentido, y lo que convocó este umbral en su momento fue más simple, y era que todavía había tiempo de que la política pública de La Mesa se escribiera con las voces de quienes la habitan.

El título de este trabajo nombra una apuesta, las infancias rurales cuentan porque importan y porque narran, y las políticas locales que escuchan no son todavía las que gobiernan a

La Mesa, son las que esta investigación construyó, taller a taller, como evidencia de que ese modo de hacer política pública es posible.

Para responderla, esta investigación reconoce a los niños y niñas de seis veredas como lo que son, autores, y desde esa postura, la Investigación Basada en Artes y el enfoque de derechos son los dos pilares que sostienen cada decisión de este trabajo, y las cuatro realizaciones a saber que son sobrevivir, desarrollarse, ejercer ciudadanía y vivir protegidos, enmarcan las preguntas concretas que les devolvemos a los niños y niñas para que las respondan con la autoridad de quien las vive.

Este trabajo está ordenado de la siguiente manera: la *Trama de sentido* explica por qué se hizo la investigación, cuál es el problema y qué se ha escrito antes sobre el tema. En *Los Horizontes* se muestran las metas que queríamos alcanzar, y en los *Territorios vivos* conoceremos las seis veredas a través de las voces de sus propios habitantes. Por su parte, las *Constelaciones teóricas* explican las ideas principales que nos guiaron, unidas por la Investigación Basada en Artes (IBA), que cruza el municipio como una línea de tren. El *Laboratorio creativo-metodológico* muestra cómo trabajamos con los niños en el campo mediante el gran collage, el mapa-rompecabezas y las seis estaciones. Para terminar, las *Derivas del proceso* cuentan la historia de lo que pasó en cada vereda; los *Hallazgos* reúnen lo que aprendimos juntos; las *Resonancias e incidencias* proponen ideas para la política pública de La Mesa; y las *Reflexiones finales* cierran este viaje con el sentir de quien caminó el territorio.

Esta investigadora también llega a ese territorio con una historia, años caminando estas veredas como exfuncionaria pública, ahora lideresa social y consejera territorial de planeación de La Mesa y siempre madre, esa experiencia es parte del conocimiento situado desde el que se investiga, y la IBA lo reconoce como condición de posibilidad.

## **Trama de sentido**

### **Una investigación que nació senticaminando (Justificación)**

Hay un conocimiento se construye cuando se camina una vereda de madrugada, cuando se aprende que el barro de enero huele diferente al de octubre, cuando se descubre que el camino real que guía a la vereda Campo Santo guarda en sus piedras la memoria de los Panches y también la de niños y niñas que lo recorren cada mañana con el uniforme impecable, ese conocimiento que es caminado, a su vez es observado, analizado e interiorizado con todos los sentidos, viene de quien conoce el territorio con el cuerpo y las emociones antes de conocerlo con los conceptos; y, esta investigación nació así, senticaminando, al tiempo que, se fue construyendo una posición que es necesario nombrar antes de entrar al problema, antes de revisar los antecedentes, antes de cualquier otra cosa, y es que los niños y las niñas de las veredas de La Mesa no son los sujetos de este estudio, son sus autores, y esa afirmación es la base epistemológica, ética y política de todo lo que viene.

Nombrar esa posición exige reconocer desde dónde se mira y esta investigación se sitúa en la Investigación Basada en Artes (IBA) como apuesta epistemológica, es decir, como forma de entender quién puede conocer y en qué lenguajes ese conocimiento es legítimo, esa apuesta epistemológica se construye con detenimiento en las Constelaciones teóricas y en el Laboratorio

creativo-metodológico; aquí basta con decir que esta investigación nació convencida de que una fotografía tomada por una niña de ocho años puede decir sobre su vereda lo que ningún cuestionario podría replicar, y que esa convicción es la base desde la que se diseñó cada decisión que viene.

Esta postura epistemológica se ancla en la teoría del autor Mannay (2017), en quien crea, narra con dibujos, fotografías palabras, como productor de conocimiento situado, por ello esta investigación viene a reconocer a los niños y las niñas de seis veredas de La Mesa lo que siempre les ha pertenecido y es la autoridad sobre la expresión de su propia experiencia.

Esa autoridad existe en un territorio concreto, en cuerpos concretos, en una historia concreta, los niños y niñas de las veredas de La Mesa habitan un entre-lugar que el mismo Benítez (2021) quien estudió y caminó la provincia del Tequendama, nombró con precisión política como provincialidad, entendiéndola como demasiado cerca del pueblo para recibir las políticas del campo, demasiado lejos para acceder a los servicios de la ciudad. Por tanto, nombrar bien ese territorio es ya un acto político, siendo así, esta investigación asume la provincialidad como denuncia y como punto de partida para investigar con las infancias de estas veredas, que exige metodologías que partan de sus propios lenguajes, de sus propias formas de sentir y estar en el mundo.

Reconocer esa autoridad implica también confrontar lo que la niega, y lo nombro con claridad, el adultocentrismo, esa estructura cultural e institucional que organiza el mundo asumiendo que los adultos saben y deciden mientras los niños esperan, escuchan y obedecen. Esto se materializa en cada interacción con ellos y ellas, en cada política que habla de los niños sin preguntarles. Aquí basta con decir que este estudio asume como compromiso que la voz de

los niños y niñas no solo sea escuchada, sino que tenga influencia sobre las decisiones que gobiernan sus vidas.

Esta postura se apoya en una certeza que la sociología de la infancia ha demostrado con rigor y que el territorio confirmó senticaminando, que los niños y niñas son actores sociales que producen sentido sobre el mundo que habitan, y esa capacidad de leer la realidad críticamente existe desde temprana edad, mucho antes de que ninguna institución la reconozca.

Lo que esta justificación necesita decir es simple, pues cuando investigaciones recientes en Colombia honran esa agencia infantil, los resultados transforman tanto a las comunidades como a las instituciones (Bedoya-Ospitia et al., 2024; Muñoz-Echeverri et al., 2024; Barona, 2025) y eso es lo que se propone hacer.

Esta investigación se sitúa también en el enfoque de derechos como perspectiva crítica, como lente para preguntar cuán cerca o cuán lejos está la vida real de los niños y las niñas de lo que el Estado colombiano les prometió. La articulación entre IBA y enfoque de derechos es una postura política deliberada pues el arte sin incidencia es solo expresión, y la incidencia sin el arte de los niños y las niñas sería, otra vez, la voz adulta hablando en su nombre.

Investigar en clave sensible significa asumir que el rigor no está reñido con la ternura, que se puede construir conocimiento sólido, fundamentado, verificable, y al mismo tiempo hacerlo desde el respeto profundo por quienes investigan junto a ti. Paulo Freire (1970, 1997) pasó su vida diciendo que el diálogo verdadero es el encuentro de sujetos que se reconocen mutuamente como productores de conocimiento y se comprometen juntos a transformar el mundo y esa es la posición desde la que se escribe este trabajo, una investigación que nació senticaminando las veredas de La Mesa, que aprendió a mirar desde los ojos de quienes las habitan con sus cuerpos, sus sentidos y sus emociones y que se niega a terminar en un

documento que nadie lea, y que quiere, en cambio, que sus hallazgos lleguen a la alcaldía y al concejo municipal de La Mesa con la fuerza de quien los produjo, es decir, de los niños y las niñas que madrugan a recoger los huevos tibios antes de ponerse el uniforme, que reconocen en la floración de los Ocobos en las montañas la llegada del verano, y que saben, aunque nadie se los haya dicho todavía, que su voz importa y puede cambiar sus realidades.

### **Lo que la ley escribe y la vereda habita (Descripción del problema)**

En 1989, casi todos los países del mundo firmaron la Convención Sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989), tratado que comprometía a los Estados a reconocer a niños y niñas como sujetos con voz propia y con participación en los asuntos que les incumben. Colombia ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño, mediante la Ley 12 de 1991, expedida el 22 de enero de 1991; posteriormente, para cumplir con estos mandatos internacionales, el país aprobó la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia.

La anterior Ley dispone que las políticas públicas sean el instrumento de materialización de estos derechos, sobre todo, en lugares como la vereda Alto del Frisol, territorio que, cuando llega el invierno y los derrumbes cierran la vía, los niños y las niñas quedan sin escuela; en la vereda Capata, cuando se acaba el agua lluvia almacenada en el tanque del patio escolar, la piden a la vecina de la tienda, que también guarda agua lluvia, y con esa misma descargan la cisterna y cocinan el almuerzo del PAE; si definitivamente el agua falta, la clase también.

A una hora de distancia entre trocha y carretera, en la escuela de la vereda Zapata, hay un árbol de Ceiba gigante en la mitad de la cancha escolar, tiene más de cien años y ha inspirado poemas, pero está enferma, llena de termitas, y representa un riesgo real para los niños que juegan a su sombra, y nadie ha actuado; siguiendo los caminos hacia Anapoima, en la vereda

Alto de Flores, la escuela está partiéndose literalmente a la mitad y mientras todo esto ocurre, a pocos kilómetros, los condominios cambian el agua de sus piscinas constantemente. El mismo recurso que escasea para cocinar el almuerzo de los niños y las niñas sobra para los fines de semana de quienes llegan a descansar y algo de lo que poco se habla es que los padres de esos niños y niñas, que antes trabajaban la tierra junto a las quebradas, que bajan cantando entre cafetales y mangales, ahora cuidan esas piscinas, vigilan esas rejas, limpian esas casas; sus hijos e hijas crecen viendo esa contradicción todos los días sin que nadie les haya preguntado qué piensan de ella; todo lo anterior son apenas destellos de una realidad con toda su complejidad.

El municipio de La Mesa está construyendo en este momento su política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia para los próximos 10 años, con un avance reportado del 20% según la Alcaldía (2025), y he estado pendiente, he recorrido esos caminos, y lo que he encontrado es la ausencia de convocatorias genuinas para que los niños y las niñas rurales expresen sus ideas, para que sus saberes y sus formas de pensar y de ser en el mundo queden plasmados en esas decisiones. La política anterior, vigente entre 2013 y 2023, prometió hacerlo, y en la práctica se redujo a consultas esporádicas, a reuniones donde niños y niñas fueron convocados, los pocos asistentes fotografiados y luego ignorados, porque en el papel la política es clara, pero la vereda habita otra cosa.

Los números lo confirman con una frialdad que duele, según el diagnóstico del Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027, en La Mesa habitan aproximadamente 4.985 niños y niñas entre seis y once años, pero el informe de gestión 2025 reporta 7.039 niños y niñas vinculados en actividades de infancia (Alcaldía de La Mesa, 2025), que revisadas en detalle, corresponde a la sumatoria de asistentes a eventos como la celebración del Día de la Niñez y el Día Dulce del 31 de octubre, una cifra que supera el universo poblacional real y que, sin claridad metodológica

sobre si se trata de asistencias acumuladas, de niños contados varias veces o de adultos incluidos en los totales, pierde todo valor como indicador de cobertura real y más grave aún, en 2022 se documentaron 315 casos de violencia y presunto delito sexual contra la infancia en el municipio, una cifra estructuralmente grave para un municipio del tamaño de La Mesa (Alcaldía de La Mesa, 2024). Ante esos 315 casos, el informe de gestión 2025 reporta jornadas de sensibilización, la conmemoración del Día de la No Violencia y difusión en la emisora comunitaria, mientras la celebración del Día de la Niñez con 1.000 participantes y del Día Dulce con 4.000 aparece como uno de los indicadores principales de gestión en infancia, la celebración convertida en política, el evento convertido en evidencia de cumplimiento, lo que Hart (1992) acuñó hace más de treinta años como tokenismo y que sigue siendo dolorosamente vigente, pues los niños y niñas fueron convocados, fotografiados y olvidados, fueron la imagen que la institución necesitaba para decir que cumplió.

Este panorama es la expresión territorial de una exclusión estructural que las infancias rurales de provincia viven de manera sistemática en Colombia, habitando esa provincialidad, que los ubica demasiado lejos de las decisiones para que su voz llegue, demasiado cerca del problema para que su silencio lo haga invisibles.

Mientras Bogotá incorporó en su Política Pública Distrital de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023-2033 la participación real de niños, niñas y adolescentes como protagonistas de su formulación, con técnicas cualitativas diseñadas para recoger sus sentires y con voz propia en la fase de agenda pública, los municipios rurales como La Mesa siguen construyendo su política pública sin mecanismos reales de consulta a las infancias de sus veredas, y esa brecha entre lo que la ley escribe y lo que la vereda habita es la razón de ser de esta investigación y la urgencia que la mueve.

Una urgencia que encuentra su respuesta en la Investigación Basada en Artes, desde el enfoque de derechos, con los niños y niñas de seis veredas rurales de La Mesa como autores de su propio conocimiento sobre sus realizaciones, es decir, los logros concretos que según la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 del ICBF deben materializarse en la vida de cada niño y niña para que sus derechos sean reales, las cuales son 1) sobrevivir, 2) desarrollarse, 3) ejercer su ciudadanía y 4) vivir protegidos, para que lo que sienten y piensan sobre esas realizaciones viaje a la alcaldía y al concejo municipal de La Mesa con la autoridad de quien conoce ese territorio desde adentro, con sus piedras, sus olores, sus miedos, sus alegrías y sus silencios.

Todo lo anterior conduce a la pregunta que orienta este trabajo: *¿De qué manera los saberes y sentires de los niños y niñas rurales de La Mesa, Cundinamarca, sobre sus propias realizaciones de los derechos, pueden abrir caminos de incidencia en la construcción de la política pública municipal de primera infancia, infancia, adolescencia y familia?*

Soñando con que los niños y las niñas mesunos que madrugan a recoger los huevos tibios antes de ponerse el uniforme, que llegan impecables a la escuela aunque abunde el polvo o el barro, que reconocen en la floración de los Ocobos la llegada del verano, que los fines de semana juegan a trabajar en los condominios que reemplazaron el monte, que han debido dejar la vereda para tomar un bus hacia el bachillerato, e incluso aquellos y aquellas que vivieron experiencias de violencia sin que nadie los escuchara, puedan algún día leer estas páginas y saber que su voz importa, que esta vez sí viajó a los documentos, que llegó a los escritorios donde se toman las decisiones, que ellos y ellas son los verdaderos autores de esta investigación, y sus voces se materializaron en garantía de derechos, de oportunidades y condiciones dignas, funcionales y pertinentes en sus vidas y realidades.

## **Voces que abrieron el paso (Antecedentes)**

¿Cuántas veces se ha convocado a un niño o una niña a un espacio "participativo", se le ha puesto un micrófono en la mano, se le ha tomado una foto sonriendo, y luego sus palabras han quedado encerradas en esas paredes sin viajar a ninguna política, sin mover ninguna decisión? La respuesta pareciera que es demasiadas veces, no obstante, hay algo que crece y son las investigaciones que se niegan a repetir ese gesto, que apuestan por metodologías donde la voz de los niños y niñas construye conocimiento e incide y rastrear esas investigaciones fue el primer movimiento de este trabajo.

La búsqueda siguió dos caminos, el primero preguntó qué se sabe sobre la participación de niños y niñas en la construcción de políticas públicas de infancia en Colombia y América Latina y el segundo preguntó qué experiencias han usado las artes para investigar con infancias, especialmente en territorios rurales; lo que apareció fue revelador tanto por lo que está como por lo que todavía falta, puesto que las dos líneas han avanzado con solidez, aunque por caminos paralelos. Su encuentro desde la IBA como apuesta epistemológica, teoría de autor, infancias rurales, incidencia verificable en política pública municipal, sigue siendo un territorio poco transitado, y esa es precisamente la razón de ser de esta investigación.

En Marsella, Risaralda, en el Resguardo Indígena Kurmadó de la comunidad emberá chamí, hay niños de primera infancia que le enseñaron algo importante a Bedoya-Ospitia et al. (2024), y es que la subjetividad política no espera a que ninguna institución la convoque, que ya está ahí, moviéndose en los espacios comunitarios, construyéndose en el juego, en el cuidado, en las formas cotidianas de estar en el mundo, esa investigación etnográfica observó ese movimiento desde adentro y encontró que cuando la participación es genuina, cuando reconoce a los niños y las niñas como protagonistas capaces de actuar sobre su realidad, se convierte en el

escenario donde la potencia política de las infancias se manifiesta y crece, y es por ello, que para este trabajo, ese hallazgo es un fundamento empírico situado en la ruralidad colombiana, en la vida concreta de niños y niñas que habitan un territorio con nombre propio, su alcance se centra en comprender cómo se construye esa subjetividad política en la cotidianidad comunitaria; la pregunta por cómo canalizarla hacia la transformación de una política pública específica, y por el papel de las artes como mediadoras de ese proceso, queda abierta para que otras investigaciones la retomen.

En Medellín, desde 2014, Muñoz-Echeverri et al. (2024) construyeron algo que cierra cada ciclo en una muestra teatral, en un rap manifiesto, en recomendaciones de política que viajan a espacios de decisión real, y el Grupo Intergeneracional de Investigación (GIDI) es una experiencia de investigación acción participativa con niños, niñas y jóvenes que han vivido vulneraciones de derechos bajo protección del Estado, y que entiende las artes desde la foto-voz, el teatro, el dibujo, la creación musical como herramientas epistemológicas que reconocen la imagen y la expresión estética como formas legítimas de conocer y de transformar; esa experiencia es el antecedente metodológico que más se acerca al espíritu de esta investigación, especialmente en ese movimiento que los autores nombran como el tránsito de la pretensión equívoca de "dar la voz" al protagonismo real y al diálogo intergeneracional, su terreno es el contexto urbano e institucional de protección estatal en Medellín; en tanto, la pregunta por las infancias rurales en su propio territorio, con las realizaciones de la política nacional de infancia como eje organizador y la IBA como posición epistemológica central, pertenece a un horizonte distinto que este trabajo se propone construir.

Más cerca geográficamente en La Calera, Cundinamarca, el mismo departamento donde está La Mesa, Barona (2025) investigó con trece niños y niñas de un aula multigrado rural,

empleó la cartografía social infantil en seis talleres colaborativos para explorar cómo los niños y niñas interactúan con su entorno, construyen identidad y se vinculan afectivamente con su territorio, y lo que encontró tiene resonancias directas con lo que se vive en las veredas de La Mesa, ese amor por el lugar que se aprende con el cuerpo antes de poder nombrarlo, como base de una identidad comunitaria sólida; las dinámicas intergeneracionales del aula multigrado como espacio de aprendizaje colaborativo e interdisciplinario; la nueva ruralidad como categoría que exige metodologías capaces de reconocer el rol transformador de las infancias en sus propios territorios. Dicho esto, podría afirmarse que esa investigación es la más próxima a la presente en términos geográficos, metodológicos y de enfoque, y sus conclusiones sobre identidad territorial y agencia infantil rural son un punto de partida valioso; así mismo, su horizonte se detiene en comprender esas vivencias desde adentro; finalmente, la pregunta por cómo esa comprensión puede traducirse en incidencia política verificable sobre la política pública municipal de infancia es el paso que esta investigación da a continuación.

Lo que los tres antecedentes muestran en conjunto es un campo que ha avanzado con rigor y sensibilidad en el reconocimiento de las infancias como sujetos políticos, en el uso de las artes para investigar e incidir, y en la exploración metodológica con infancias rurales de Cundinamarca.

Lo que esta investigación pretende construir es su articulación posiblemente inédita, las infancias rurales como autoras en el sentido epistemológico preciso de la teoría de autor, de una investigación orientada a incidir en la construcción de la política pública municipal de infancia de su propio municipio; que lo que sientan una niña de Capata sobre el agua que no alcanza para cocinar el almuerzo en la escuela, o un niño de Zapata sobre el árbol lleno de termitas en la

cancha donde juega, llegue al concejo y a la alcaldía de La Mesa con la autoridad de quien conoce ese territorio desde adentro, eso es lo que esta investigación propone hacer.

## **Horizontes**

### **Objetivo general**

Visibilizar a través de una Investigación Basada en Artes (IBA), los saberes y sentires de las niñas y los niños rurales de La Mesa (Cundinamarca) en torno a la realización de sus derechos en la construcción de la política pública municipal de primera infancia, infancia, adolescencia y familia.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los mecanismos de participación que actualmente median la relación entre las infancias rurales y la formulación de la política pública municipal de infancia en La Mesa, Cundinamarca.
- Explorar junto con los niños y niñas, sus saberes y sentires sobre sus propias realizaciones a través de la IBA, desde el reconocimiento de su voz como autora de este trabajo
- Comunicar, junto con ellos, sus saberes y propuestas ante la Alcaldía, el Concejo Municipal y sus propias comunidades, como ejercicio de incidencia efectiva en la política pública de infancia.

## **Territorios vivos**

Este capítulo habita en seis veredas que aparecen en estas páginas, sus escuelas, sus docentes como actores comunitarios, sus familias y sus infancias, siendo el territorio vivo desde el que hablan los autores de esta investigación (los niños y las niñas rurales), y ese territorio exige ser abordado por los sentidos antes de ser leído en las cifras, eso es lo que este capítulo intenta hacer.

### **Entrar al territorio**

Hay una manera de conocer La Mesa que no aparece en los informes del DANE ni en los documentos del Plan de Desarrollo Municipal, y es la que se aprende caminando sus veredas de madrugada, cuando el aire todavía huele a tierra húmeda y los primeros gallos marcan el ritmo de un día que empieza mucho antes de que el casco urbano despierte, esa manera de conocer es la que orienta este capítulo, porque el territorio que habitan los niños y las niñas de las seis veredas seleccionadas exige ser abordado por los sentidos antes de ser leído en las estadísticas, aunque las estadísticas también cuenten.

La Mesa, ubicada en la provincia del Tequendama a 74 kilómetros de Bogotá, tiene 148 km<sup>2</sup> de extensión, de los cuales el 97,7% es territorio rural (Alcaldía de La Mesa, 2024). Esa cifra, que en cualquier documento técnico puede verse como un dato más, dice algo que vale la pena detenerse a escuchar, y es que casi todo el municipio es rural, y sin embargo casi toda la atención institucional, la inversión y el imaginario colectivo se concentra en el casco urbano que ocupa apenas el 2,3% del territorio; esta investigación ocurre en parte de ese 97,7% que el municipio habitualmente mira desde lejos.

Ese entre-lugar del Tequendama, tiene nombre desde que Omar Alejandro Benítez Rozo (2021), docente, amigo y compañero de luchas académicas y sociales estudió, caminó y nombró con una precisión que es tanto analítica como política, en su tesis doctoral denominándolo

“Provincialidad” convirtiéndose en categoría emergente producto de su investigación; además las docentes y el docente de las seis escuelas rurales seleccionadas también describieron en las conversaciones que dieron inicio a este trabajo de campo. Lo anterior confirma que esa categoría está vigente y es dolorosa, por ejemplo la profe Gloria, con veinte años en la escuela de la vereda Campo Santo, lo resumió con sencillez “la gente no sabe ni dónde queda la vereda”; de la misma manera La profe Sofia, con veinte años en la escuela de la vereda Capata, añadió lo que eso significa en términos de inversión “los recursos se los llevan a las sedes donde hay más niños, pero lo que hace es que históricamente vayamos descuidando las escuelas rurales”; la profe Luz Estela, con diecisiete años en la escuela de la vereda Buenavista, lo dijo desde quien ha visto intentar cerrar su escuela más de una vez “mientras yo esté, trato de tenerla así sea con cinco estudiantes”.

Estas conversaciones ocurrieron en el marco de las visitas de socialización realizadas a cada institución educativa para presentar el proyecto de investigación y obtener el aval de los rectores para el trabajo con las comunidades, por tanto las docentes y el docente fueron los primeros interlocutores del campo y lo que emergió de esas primeras conversaciones fue una cartografía viva del territorio con sus tensiones, sus potencias, sus silencios y sus voces, un territorio que, como señala la IBA desde Barone y Eisner (2012), requiere ser conocido desde adentro, porque las dimensiones más significativas de la experiencia de habitarlo solo emergen cuando se les da espacio para aparecer en sus propios lenguajes.

### **Seis escuelas, seis mundos**

De las veintiocho escuelas rurales que tiene La Mesa, se seleccionaron seis, una por cada institución educativa pública del municipio, la decisión de situar los encuentros de esta investigación en escuelas veredales no obedece a un interés por los fenómenos educativos en sí

mismos, sino porque la escuela es el punto de encuentro, el espacio que ofrece las mejores condiciones para garantizar la participación genuina de los niños y las niñas, es un lugar conocido, seguro, donde ya tienen vínculos, donde hay un adulto de confianza, donde el tiempo y el espacio pueden organizarse alrededor de ellos, en ese sentido, la escuela es aquí un dispositivo de participación antes que una institución educativa.

La selección fue intencional y respondió a tres criterios articulados los cuales son 1) que la escuela contara con un único docente, 2) que tuviera entre ocho y quince estudiantes, y 3) que fuera la más alejada del casco urbano o del centro poblado. Esos criterios no son neutros, pues elegir las escuelas más pequeñas, más remotas y más solas dentro de cada institución es una decisión política, pues esta investigación va deliberadamente donde la institucionalidad llega menos, donde la inversión alcanza menos, donde las voces de los niños y niñas están más lejos del centro de decisiones, porque si la investigación busca que esas voces incidan en la política pública municipal de infancia, tiene que ir primero a buscarlas donde el sistema habitualmente no llega.

Lo que sigue es un retrato de cada mundo, construido desde las voces adultas de quienes lo habitan a diario como preámbulo para preparar el terreno y el campo de esta investigación.

### ***Escuela Alto del Frisol - IEDR San Javier***

Leonardo llegó hace un año a esta escuela, aunque lleva varios años ejerciendo la docencia, y en ese tiempo ha aprendido a leerla con la paciencia de quien sabe que el territorio tiene sus propios tiempos. Hay 15 niños matriculados de preescolar a quinto. “Duro”, dice, “*es ver a los niños caminar una hora para llegar acá*”, y en esa frase caben el invierno que cierra los caminos, los derrumbes que deciden quién puede estudiar ese día, y la ausencia de transporte escolar que

convierte el cuerpo de cada niño en el único vehículo disponible. La escuela tiene proyectos de huerta casera y reciclaje articulados con otras sedes, y una característica que Leonardo nombra con orgullo *“aquí no tienes que empujar, tienes que frenar”*, porque los niños son tan dados, tan cálidos, tan dispuestos, que el reto es canalizar esa energía, acompañarla, sostenerla. Las familias viven principalmente de la recolección de frutas y de los oficios del campo, con composiciones diversas, algunos niños viven con papá y mamá, otros con abuelos, otros con tíos que cargan con una responsabilidad para la que a veces les falta tiempo y lo que más proclama Leonardo en sus conversaciones con las familias es simple y urgente *“por favor escuchen a sus hijos”*.

### ***Escuela Campo Santo - IEDR Ernesto Aparicio Jaramillo***

Gloria lleva veinte años aquí y ya es parte del paisaje de la vereda, tanto como el café que se seca al sol en los patios y los niños ayudan a mover. Hay 17 niños matriculados de preescolar a quinto, cuatro o cinco de ellos viven a más de una hora de camino a pie, y la escuela funciona con una sola docente que prepara trabajo diferenciado para cada grado desde antes de que lleguen los niños, para que desde el primer momento todos tengan qué hacer. El proyecto que más entusiasmo a Gloria este año se llama Explorando raíces donde trabajan con comidas típicas, preparación de recetas, la relación entre el territorio y lo que se come. El día de la visita prepararon ensalada de frutas, y la escuela olía a guayaba y a mandarina, es una comunidad donde el aprendizaje entra por la cocina y el territorio llega al aula a través de lo que se siembra y se cosecha. Las familias trabajan en lo que haya en Bogotá, en el Espinal, en las fincas cercanas. Gloria lo dice con la tranquilidad de quien conoce bien la geografía de su comunidad *“el transporte está, pero sale caro”*, y en esa frase hay una historia de exclusión que los niños aprenden con el cuerpo antes de aprenderla con las palabras.

### ***Escuela Buenavista - IEDR Anatoli***

Luz Estela llegó hace diecisiete años y medio a una escuela que entonces tenía casi cuarenta niños y niñas, algunos de ellos indígenas que llegaron sin hablar español y a quienes ella enseñó a leer en una lengua que era nueva para todos. Hoy tiene menos niños, todos los grados menos cuartos, y la misma convicción de que “esta escuela permanece”. Los cultivos de café, mandarina y naranja marcan el ritmo de la vida familiar, y hay familias que llegaron de la costa, del interior, de muchos lugares del país, atraídas por condiciones que el territorio ofrece. La escuela tiene un proyecto de emprendimiento con una fundación externa donde los niños venden productos de panadería y dulcería, ahorran 500 pesos por producto vendido, y al final del año reciben ese ahorro acumulado; algunos han montado pequeños galpones de pollos con ese dinero, sosteniendo proyectos productivos propios. Hay una niña que lleva el liderazgo del silencio en el aula “*por favor ayudemos a la profe*”, dice, y todos responden. Luz Estela ama la poesía con una intensidad que contagia y por ello los niños y niñas aprenden sus poemas de memoria, porque la poesía, dice ella, tiene que ser tuya para que puedas decirla de verdad.

### ***Escuela Capata - IEDR San Joaquín***

Sofía tiene veinte años en la escuela de la vereda Capata y un premio departamental por su trabajo pedagógico, pero lo que más orgullo le da es el dato que nadie quiere creer, en dos décadas, solo dos niños han reprobado el año, y los dos tenían dificultades de aprendizaje complejas. La escuela tiene jornada única y Sofía organizó cada día de la semana un mundo distinto, el lunes es MasterChef donde preparan alimentos sencillos y prácticos, el martes danzas, el miércoles artística construyendo tarjetas, origami, puntillismo, pintura, el jueves deportes con el profesor de educación física de la alcaldía, el viernes refuerzo con juego. El agua llega por

carrotanque, cada dos meses llenan un tanque de 5.000 litros que abastece la cocina y los baños. Las familias viven de la agricultura, del mango, el limón, la mandarina, la naranja. Cerca del 50% de los niños vive con un solo progenitor. Sofía los cuida con una firmeza que los niños y niñas reconocen como cariño “*pendiente ellos se deben comer todo lo que el restaurante les da*”, dice, y en esa frase hay una política de cuidado más concreta que cualquier lineamiento institucional.

### ***Escuela Zapata - IED Francisco Julián Olaya***

Blanca Yolanda lleva doce años disfrutando, como ella misma dice, “*de este paisaje hermoso y de unos niños entre edades de cinco a doce años*”. La escuela atiende de preescolar a quinto, los niños gastan entre diez y cuarenta y cinco minutos para llegar, la alimentación es preparada en el lugar, y hay acceso a computadores para reforzar el aprendizaje. En la cancha hay una ceiba gigante llena de termitas que representa un riesgo real para los niños que juegan a su sombra, y la gestión para removerla todavía espera respuesta. Las familias son diversas en su composición solo cuatro niños tienen papá y mamá juntos, los demás viven con abuelos, con padrastros, en configuraciones que el sistema llama disfuncionales aunque sostengan la vida cotidiana de los niños con una solidez que merece otro nombre, algunos padres salen a trabajar al pueblo (casco urbano), otros recogen fruta. Los proyectos que trabaja la escuela son lectura, proyecto ambiental y lectoescritura.

### ***Escuela Alto de Flores - IED Sabio Mutis***

Esta escuela limita con el municipio de Anapoima, como si el territorio le recordara que los límites administrativos rara vez coinciden con los límites vividos. Tiene aproximadamente

quince niños de grado cero a quinto, está priorizada por gestión del riesgo porque el edificio presenta grietas estructurales graves, y los recursos para intervenir todavía esperan. El énfasis es ambiental donde los niños aprenden a leer el territorio desde la ecología, desde la relación entre la vida humana y los ecosistemas que los rodean. Las familias viven principalmente de los cultivos del mango. La escuela cuenta con servicio de alimentación escolar y la infraestructura expresa con mayor crudeza lo que el Estado ha postergado, pues mientras el edificio se raja, los niños estudian adentro, y la política pública avanza al 20%.

### **Quiénes son los autores de esta investigación**

En las seis escuelas rurales seleccionadas hay un total aproximado de 90 niños y niñas entre los cinco y los doce años, distribuidos en grupos multigrado que van de preescolar a quinto de primaria, todos habitan veredas del municipio de La Mesa que comparten una condición estructural, están dentro del municipio, pero fuera de su centro de atención, cerca del pueblo en kilómetros y lejos en recursos, en política, en imaginario, son infancias de la provincialidad.

Sus familias viven de lo que el territorio produce y de lo que el mercado laboral informal ofrece como el mango, el café, la mandarina, la naranja, los oficios del campo, el trabajo en construcción, el cuidado de fincas y de centros geriátricos, los empleos en Bogotá que obligan a salir antes del amanecer y regresar después del anochecer, esa economía define los horarios de los niños y las niñas, sus ausencias, sus presencias, las temporadas en que la cosecha puede más que la escuela y sus composiciones familiares son diversas como ya se ha nombrado.

Llegan a sus escuelas caminando, en moto, en bicicleta, en las rutas Inter veredales que pasan cada dos horas, o en los brazos de una maestra que sube y baja a la niña cuya mamá no puede. Sus cuerpos conocen el territorio antes de que ningún mapa se los explique, algunos saben cuándo el invierno va a cerrar el camino, cuándo el agua del tanque va a escasear, cuándo

la cosecha va a llamar a los adultos de la casa y ellos van a quedar al cuidado de los hermanos mayores o irán a ayudar; ese conocimiento corporal, situado, es una forma de saber que la escuela raramente reconoce y que esta investigación viene a honrar.

También son niños y niñas que bailan, que memorizan poemas, que montan emprendimientos con los ahorros de la venta de galletas, que lideran el silencio del aula con una sola frase, que le proponen al profe arreglar los tacos de la cancha, que aprenden origami y puntillismo los martes, que juegan con una alegría que el profe Leonardo describe sin dudar “*demasiado cálidos, demasiado dados, imposibles de frenar*”, son infancias con una potencia simbólica y expresiva que los testimonios de sus docentes revelan con claridad.

Para esta investigación serán autores los niños y niñas entre seis y once años de cada escuela, y cobra valor importante mencionar que pese a ubicarnos en la escuela como lugar de encuentro, esta investigación no aborda a los niños y niñas en calidad estudiantes, ni evalúa sus aprendizajes, ni analiza las prácticas pedagógicas de sus docentes, los convoca como autores de un conocimiento situado sobre su propio territorio y sus propias realizaciones, en términos de derechos, y usa la escuela como el lugar más adecuado para ese encuentro, el espacio donde ya están, donde se sienten seguros, donde hay un adulto que los conoce y que ha abierto la puerta con confianza. La investigación entra por la escuela para llegar a la vereda, a la familia, al territorio vivido que cada niño y niña carga consigo cuando cruza el umbral del aula cada mañana.

Los docentes que abrieron las puertas de sus escuelas en estas primeras conversaciones son también parte de la investigación, son los primeros lectores del territorio, quienes llevan años interpretando lo que los niños y las niñas viven, sin quitar el protagonismo de las infancias como autoras.

## **El territorio produce sentido**

Un niño que camina cuarenta y cinco minutos para llegar a su escuela al tiempo que recorre una distancia, interpreta un paisaje, aprende una geografía con los pies, construye una relación con el territorio, una niña que ayuda a mover el café que se seca en el patio incorpora un saber sobre el ciclo de la tierra, sobre el tiempo de las cosechas, sobre la relación entre el trabajo humano y lo que la tierra da; en el mismo sentido, un grupo de niños que prepara ensalada de frutas en el aula aprende a cocinar, pero también activa una memoria de sabores, de nombres, de colores que el territorio ha depositado en sus cuerpos desde antes de que entraran a la escuela y esas acciones cotidianas son también actos de producción simbólica, por tanto reconocerlas como tales es el primer gesto epistemológico de esta investigación.

La IBA parte de esta certeza, el conocimiento se construye con el cuerpo, con los sentidos, con las experiencias estéticas, con las prácticas artísticas y culturales que permiten acceder a dimensiones de la realidad que los métodos convencionales no alcanzan (Barone & Eisner, 2012). En ese marco, el territorio de La Mesa rural es uno de los actores de esta investigación, cuando el invierno que cierra los caminos de Alto del Frisol produce un saber sobre la exclusión, sobre la ausencia y el abandono escolar, que los indicadores de cobertura educativa no han logrado solventar, o el carrotanque que llega a Capata cada dos meses en verano produce un saber sobre la escasez que las políticas de acceso al agua no han resuelto, seguido de la ceiba llena de termitas en la cancha de la Escuela de Zapata que produce un saber sobre el abandono institucional que los niños conocen con el cuerpo mucho antes de poder nombrarlo, también la escuela que se parte a la mitad en Alto de Flores produce un saber sobre la precariedad que coexiste, todos los días, con la potencia de aprender adentro de ella.

Esa producción simbólica es lo que la teoría de autor viene a reconocer y que García-Montoya et al. (2024) mencionan que quien crea, dibuja, fotografía o narra produce conocimiento situado, es decir un conocimiento que viene de adentro, de quien creció en ese territorio y lo conoce antes de poder nombrarlo con la palabra, cuando posiblemente una niña de Capata fotografíe el tanque de agua y lo narre, estará produciendo una interpretación de su realización de supervivencia o cuando un niño de Alto del Frisol construya un collage sobre su escuela, estará poniendo en imagen una experiencia del territorio que tiene autoridad de autor.

Ospina-Alvarado et al. (2018) demostraron que los niños y niñas construyen subjetividad política desde temprana edad, que esa capacidad de leer el mundo críticamente y de querer cambiarlo existe mucho antes de que alguna institución la reconozca y en las veredas de La Mesa esa subjetividad se construye en los caminos de tierra y de piedra que los niños recorren cada mañana, en la cocina de la escuela donde el agua llega en camión, en la cancha donde la ceiba muere sin que nadie la toque, en el patio donde el café se seca y los niños aprenden que el trabajo de la tierra tiene ritmos que el calendario escolar no siempre respeta. Todo eso es territorio, todo eso produce sentido y todo eso podría estar en las fotografías, los collages y las narrativas orales grabadas que los niños y niñas construirán en los encuentros de esta investigación.

Esto es también lo que hace pertinente la apuesta metodológica de la IBA en este contexto específico, un territorio de provincialidad, donde las formas convencionales de consulta no llegan o llegan tarde y descontextualizadas, requiere metodologías que partan de los lenguajes que los niños y niñas ya usan para interpretar su mundo, por ello la fotografía, el collage y la narrativa oral son extensiones de lo que ya ocurre cuando los niños y niñas expresan sus saberes y sentires, por ello esta investigación pretende darle un espacio, un tiempo y un destino político a

esa producción simbólica existente, que tiene fuerza propia, y que todavía espera ser escuchada por quienes tienen el poder de actuar.

### **La política pública que los habita**

Hablar del territorio donde crecen los niños y niñas de las veredas de La Mesa exige también hablar de la política pública que se ha diseñado para garantizar sus derechos, porque esa política es parte del territorio, lo moldea, lo define, lo limita o lo amplía, aunque muchas veces llegue tarde, incompleta o simplemente no llegue. Esta sección recoge el estado actual de esa política, como realidad que los niños y niñas habitan todos los días, aunque no se les haya preguntado qué piensan de ella.

La formulación de políticas públicas orientadas a la garantía de derechos de la niñez en La Mesa tiene una historia corta, la primera política integral se adoptó para el período 2013-2023, con el propósito de alinear al municipio con los mandatos del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y avanzar en estrategias locales de atención integral a esta población, en tanto constituyó un avance en la formalización de compromisos institucionales, aunque su implementación encontró limitaciones que el propio balance del período revela como la falta de sostenibilidad financiera, de una estrategia clara de fuentes presupuestales que garantizaran la ejecución de los programas; participación infantil reducida a consultas esporádicas, sin incidencia real en las decisiones municipales; cobertura limitada en las zonas rurales, donde persistieron barreras de acceso a servicios educativos, de salud y recreación que profundizaron brechas con respecto al casco urbano; e insuficiente articulación institucional, que generó duplicidad de esfuerzos y ausencia de seguimiento sistemático (Alcaldía de La Mesa, 2013).

Esos límites son la expresión institucional de lo que los profesores de las seis escuelas describieron con sus propias palabras, una política que en el papel prometía escuchar a las infancias rurales y en la práctica las dejó fuera de sus decisiones. La vigencia de esa política terminó en 2023 sin una transición efectiva hacia un nuevo instrumento, y en el marco del gobierno municipal 2024-2027 el proceso de formulación de la nueva política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia se encuentra en un 20% de avance según los indicadores de la Alcaldía (2025).

Esta nueva formulación introduce elementos que abren posibilidades reales, el primero es que se organiza en cinco ejes estratégicos que, aunque no coinciden en número ni en nombre con las cuatro categorías de derechos que esta investigación adopta de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), sí tocan las mismas dimensiones de la vida de los niños y niñas, lo que permite un diálogo posible entre el marco de esta investigación y el marco de la política sin que ambos tengan que coincidir estructuralmente; el segundo, es la inclusión de la familia; el segundo, es la inclusión de la familia como eje complementario, reconociendo los entornos familiares como garantes de derechos, lo que es especialmente relevante en contextos rurales donde la familia extiende sus redes más allá del núcleo convencional; el tercero, es la construcción de un mapa de actores, herramienta que no existía en la formulación anterior y que permite identificar instituciones, organizaciones sociales y comunidades relevantes en la garantía de derechos de las infancias y el cuarto es el anclaje a los indicadores exigidos por la Procuraduría General de la Nación, buscando garantizar coherencia con lineamientos nacionales de seguimiento y evaluación.

El estado actual de la política pública de infancia en La Mesa muestra un tránsito entre un marco normativo vencido, un proceso frustrado en 2023 y una nueva formulación en curso que

busca superar las limitaciones históricas, en ese tránsito, esta investigación se sitúa de manera deliberada pues llega cuando la política todavía se está construyendo, cuando todavía hay posibilidad de que las voces de los niños y niñas de las veredas sean una fuerza que moldee lo que viene, por ellos poner en diálogo lo que los niños y niñas saben y sienten sobre sus propias realizaciones, en este momento es una apuesta de incidencia real, en el sentido que Lundy (2007) da al término de influencia verificable sobre las decisiones que se toman, no consulta simbólica que termina en un cajón.

Las infancias de Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores llevan años habitando las consecuencias de las ausencias y las promesas incumplidas de la política pública, esta investigación pretende darle forma, voz y destino político a lo que ya saben.

### **Constelaciones teóricas**

Hay teorías que se aprenden en los libros y hay otras que se aprenden senticaminando, y este capítulo intenta hacer las dos cosas al mismo tiempo, construir el andamiaje conceptual que sostiene la investigación y, al mismo tiempo, mostrar cómo ese andamiaje se fue revelando en el territorio, como cuando un fósil aparece en las piedras del río Apulo. La Investigación Basada en Artes atraviesa este capítulo como espina dorsal, aunque su desarrollo epistemológico y metodológico se despliega en el Laboratorio del capítulo siguiente aquí opera como lente que orienta la mirada sobre cada categoría, reconociendo que el conocimiento que los niños y niñas producen a través del arte es tan legítimo como cualquier categoría académica.

Las categorías que aquí se presentan algunas estaban en los libros y cobraron sentido nuevo cuando se caminó Campo Santo al amanecer o cuando la profe Sofía contó que en dos

décadas solo dos niños habían reprobado, otras emergieron del propio territorio, de ese entre-lugar que La Mesa habita sin que ninguna categoría preexistente la nombrara del todo bien.

Este capítulo se organiza en dos tipos de categorías a saber, las categorías centrales que son aquellas sobre las que esta investigación se pregunta directamente como los son la infancia como actor social, el enfoque de derechos como perspectiva crítica, y las cuatro categorías de derechos (supervivencia, desarrollo, ciudadanía y protección) que son las preguntas concretas que esta investigación le hace a los niños y niñas de las seis veredas a través del arte.

Las categorías teórico-empíricas son las que el territorio mismo fue confirmando y precisando a partir del diálogo entre los referentes conceptuales y las conversaciones exploratorias con los docentes durante las visitas de socialización: la provincialidad, que nombra el entre-lugar que estas infancias habitan, y el adultocentrismo, que nombra la estructura que las ha silenciado, así como las que vayan surgiendo con el desarrollo metodológico.

Y finalmente, atravesando todo el capítulo, como el agua que baja por las quebradas de estas veredas sin que nada la detenga, están los dos pilares epistemológicos de esta investigación, la Investigación Basada en Artes como forma de producir conocimiento con y desde los niños y las niñas, y el enfoque de derechos como perspectiva crítica para analizar lo que ese conocimiento revela.

### **La infancia como categoría social y los niños y las niñas como actores políticos**

Durante mucho tiempo, hablar de infancia significaba hablar de una etapa de la vida, un período de preparación para lo que vendría después y en esa mirada, los niños y niñas eran, ante todo, seres en proceso, donde la sociedad los cuidaba, los educaba, los protegía, pero no los preguntaba, así las cosas las políticas públicas se diseñaban para ellos, nunca con ellos.

La sociología de la infancia rompió con esa mirada de manera contundente y James y Prout (1997) demostraron que la infancia no es solo una etapa del desarrollo individual, sino una categoría social construida históricamente, lo que significa ser niño o niña lo moldean la cultura, las relaciones de poder y el territorio donde se crece; y vale la pena precisar que este trabajo habla de niños y niñas, cuando se trata de nombrarlos como actores concretos con voz propia, y reserva la palabra infancia para nombrar la categoría social sobre la que se piensa y se legisla, una distinción que no es solo terminológica sino que sostiene, desde el propio lenguaje, la apuesta política de esta investigación, por ejemplo un niño que camina una hora para llegar a su escuela en las montañas del Tequendama no está viviendo la misma infancia que uno que toma un bus en Bogotá, aunque los dos tengan ocho años y los dos estén cobijados por las mismas leyes, Prout (2004) profundizó esta idea al insistir en que estudiar la infancia exige cruzar disciplinas, porque la experiencia de crecer es demasiado compleja para que una sola mirada la abarque.

Este giro transformó la forma de entender quiénes son los niños y las niñas, puesto que negocian, reinterpretan, crean sentido, se resisten, participan en la configuración del mundo que habitan, por tanto son actores sociales, en el sentido preciso que Sepúlveda-Kattan (2021) trabaja para el contexto latinoamericano mencionando que son sujetos que producen conocimiento situado sobre su propia realidad, un conocimiento que tiene valor en sí mismo y que no necesita ser traducido por un adulto para ser legítimo.

Cuando ese mundo es una vereda del municipio de La Mesa, esta premisa cobra un peso particular pues los niños y niñas de las veredas de Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores no solo crecen en sus territorios, posiblemente los conocen con profundidad, poseen saberes desde lo corporal y situado, es decir aprendido con los pies, con el

hambre, con el miedo, con la alegría y es una forma de saber que esta investigación viene a honrar.

Reconocer que los niños y las niñas rurales son actores políticos es la condición de posibilidad para que esta investigación tenga sentido ético, entonces lo que digan, dibujen, fotografíen y narren sobre sus propias realizaciones tiene autoridad suficiente para llegar a los escritorios donde se toman las decisiones que gobiernan sus vidas.

### **El enfoque de derechos como perspectiva crítica de análisis**

Hay una diferencia importante entre conocer los derechos de los niños y las niñas y usarlos como lente para analizar críticamente lo que ocurre en sus vidas, por tanto, el enfoque de derechos aparece aquí como una manera de mirar, es decir, una perspectiva que permite preguntar, qué tan cerca o qué tan lejos está la vida real de los niños y niñas de las veredas de La Mesa de lo que el Estado colombiano prometió.

Boaventura de Sousa Santos (2014) plantea algo que esta investigación hace suyo desde el primer paso, y es que los derechos humanos son hoy el lenguaje hegemónico de la dignidad humana, pero ese lenguaje solo cobra sentido transformador cuando se convierte en práctica concreta, cuando baja del documento al territorio, cuando deja de ser declaración para volverse acción, pues un derecho que existe en el papel pero no en la vereda no es un derecho cumplido, es una promesa rota y las promesas rotas, en el caso de las infancias rurales de La Mesa, tienen nombre y apellido, tienen el nombre del camino que el invierno cierra, del médico que no llega, las violencias que nadie denuncia.

Desde esta perspectiva crítica, los derechos son la lente desde la cual se analiza lo que los niños y niñas expresan, cuando una niña de Capata dibuja esa imagen es la evidencia de una realización cumplida o incumplida, cuando un niño de Alto de Flores construye un collage sobre

su escuela es un argumento político, por tanto, el enfoque de derechos le da a esas expresiones artísticas un lenguaje que puede viajar hasta los espacios institucionales donde se toman las decisiones.

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), ratificada por Colombia e incorporada al Código de la Infancia y la Adolescencia por la Ley 1098 de 2006, reconoce en su artículo 12 el derecho de niños y niñas a expresar su opinión en todos los asuntos que les afecten y a que esa opinión sea tenida en cuenta de manera efectiva, siendo así la participación, bajo esta perspectiva, es una obligación ética, política y legal que el Estado tiene con ellos (Lundy, 2007).

La articulación entre la IBA y el enfoque de derechos en esta investigación es una postura política deliberada, pues el arte permite acceder a lo que no cabe en las palabras convencionales, y el enfoque de derechos exige que eso que emerge incida realmente en las decisiones que afectan la vida de los niños y niñas.

### **Las realizaciones: lo que la política promete y lo que los niños y niñas viven**

Si los derechos son el horizonte, las realizaciones son el camino, puesto que son el concepto que la política pública colombiana creó para nombrar la distancia, o la cercanía, entre lo que el Estado prometió y lo que efectivamente ocurre en la vida concreta de cada niño y cada niña, desde la Ley 1804 de 2016 se les define como las condiciones y estados que se materializan en la vida real y que hacen posible el desarrollo integral de las infancias (Congreso de la República de Colombia, 2016), siendo así son lo que efectivamente ocurre, o deja de ocurrir, en cada vereda, en cada mañana, en cada cuerpo.

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) agrupa el conjunto de derechos que reconoce en cuatro grandes categorías, la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación, y es sobre esas cuatro categorías, y no sobre las ocho

realizaciones específicas que enumera la política pública municipal, que esta investigación construye su propia organización analítica. La cuarta categoría, que la Convención nombra participación, se retoma aquí bajo el nombre de ciudadanía, porque lo que esta investigación busca mostrar no es solamente que los niños y niñas de estas veredas participen en espacios creados para ellos y ellas, sino que ejercen una ciudadanía plena incluso cuando esa palabra no llega a ningún espacio de decisión, de manera que ciudadanía nombra aquí algo más amplio que participación. Estas cuatro categorías son las que organizan esta investigación porque son exactamente las preguntas que los niños y niñas de las veredas de La Mesa pueden responder mejor que nadie: ¿Están vivos y sanos? ¿Pueden aprender y crecer? ¿Saben que su voz importa? ¿Se sienten seguros? Este tipo de preguntas, formuladas a través del arte, son el corazón de los encuentros que esta investigación propone.

### ***Supervivencia: el derecho a estar vivo y sano***

La realización de supervivencia garantiza el derecho a la vida, a la salud y a la nutrición adecuada como condiciones básicas de existencia (ICBF, 2018), en términos simples quiere decir que cada niño y niña esté vivo, que su cuerpo tenga lo que necesita para funcionar, que cuando se enferme haya alguien que lo atienda y un lugar al que pueda ir.

En las veredas de La Mesa, esta realización tiene texturas concretas, por ejemplo, en Capata, el agua llega por carrotanque y cuando esa agua se acaba, la clase se suspende, entonces para los niños y las niñas de Capata, el derecho al agua potable, que la Constitución consagra y la política pública promete, tiene el sabor de lo que falta, no de lo que se tiene.

En Alto del Frisol, el invierno decide quién puede llegar a la escuela, cuando los derrumbes cierran el camino, los niños que viven a más de una hora de caminata sencillamente no llegan. Estos casos son la normalidad de vidas que crecen en el 97,7% del territorio de La

Mesa que la atención institucional habitualmente mira desde lejos, y cuando esta investigación le pregunta a los niños y niñas sobre su supervivencia, les está devolviendo la autoridad para nombrar lo que viven.

### ***Desarrollo: el derecho a aprender y crecer en toda la potencia***

La realización de desarrollo asegura el acceso a la educación de calidad, al juego, al arte, a la cultura y al deporte como dimensiones del crecimiento integral (ICBF, 2018), en las escuelas rurales de La Mesa, el desarrollo pareciera que ocurriera con una creatividad que la institucionalidad rara vez reconoce, como ya lo hemos mencionado y vale la pena resaltar, La profe Sofía, en Capata, convirtió cada día de la semana en un mundo distinto, y en Buenavista, los niños venden productos de panadería, ahorran por producto vendido, el monte también enseña a los niños de Campo Santo aprenden sobre la tierra a través de las comidas que preparan, de las frutas que conocen por nombre y por sabor, de los ciclos de la cosecha que sus cuerpos incorporan.

Pero el desarrollo también tiene sus ausencias, una escuela que se está partiendo a la mitad, como la de Alto de Flores, no ofrece las mismas condiciones de aprendizaje que una escuela bien construida, una escuela a la que se llega caminando cuarenta y cinco minutos exige de los niños y niñas un esfuerzo físico previo al aprendizaje que ningún currículo contempla y cuando los niños y niñas construyan la capa del desarrollo en el gran collage, estarán respondiendo con autoridad de autores a una pregunta que parece los diagnósticos institucionales no les ha hecho directamente.

### ***Ciudadanía: el derecho a saber que la voz propia importa***

La realización de ciudadanía reconoce a cada niño y niña como sujeto político desde el principio de su vida, con derecho a la identidad, a la participación, a ser reconocido como actor que transforma su entorno (ICBF, 2018) y esta realización es quizás la más difícil de medir, porque no se ve en una estadística, se ve en si alguien pregunta o no pregunta, por decirlo de alguna manera.

En el caso de la política 2013-2023 de La Mesa, la respuesta es que los niños y niñas no fueron convocados de manera genuina fueron fotografiados, fueron escuchados en apariencia, y luego las decisiones siguieron tomándolas los adultos como si la consulta nunca hubiera ocurrido. Eso es lo que Hart (1992) llamó tokenismo, y sigue siendo dolorosamente vigente.

Ospina-Alvarado et al. (2018) demostraron que la subjetividad política, es decir, la capacidad de leer el mundo críticamente y querer cambiarlo, existe en los niños y niñas desde temprana edad y en las veredas de La Mesa esa subjetividad está viva en la niña que lidera la convivencia del aula, en el niño que le propone al profe arreglar los tacos de la cancha, en el grupo que decide que el proyecto de pollos es suyo y lo sostiene con sus propios ahorros; Cussianovich (2013) precisa justamente que la voz de los niños y niñas ya está ahí y la tarea es reconocerla y darle destino.

### ***Protección: el derecho a vivir libre de todo daño***

La realización de protección resguarda a los niños y niñas frente a toda forma de violencia, maltrato, explotación, abuso o discriminación, garantizando su derecho a crecer en entornos seguros (ICBF, 2018). En La Mesa, esta realización tiene una cifra que duele nombrar pues en 2022 se documentaron 315 casos de violencia y presunto delito sexual contra la infancia en el municipio (Alcaldía de La Mesa, 2024).

Ante esa cifra, el informe de gestión reportó jornadas de sensibilización y la conmemoración del Día de la No Violencia, así como la celebración del Día de la Niñez con mil participantes aparece como uno de los indicadores principales de gestión en infancia, los niños y niñas fueron convocados, fotografiados y olvidados, la fiesta convertida en política y el evento convertido en evidencia de cumplimiento.

### **La participación genuina como praxis ético-política**

La participación que esta investigación propone no es la del niño o la niña que levanta la mano en una reunión de adultos para decir lo que cree que quieren escuchar, sino que se sostiene, en cambio, en lo que Cussiánovich llama, refiriéndose a niños y niñas, "el paradigma de la promoción del protagonismo integral de los niñ@s-adolescentes" (Cussiánovich, 2013, p. 84), un paradigma que rompe con la mirada tutelar que ha dominado históricamente a la infancia. Para el autor, "la afirmación del protagonismo de un actor social no puede hacerse ni conceptual ni prácticamente al costo de negar o mutilar el protagonismo, el derecho a una participación protagónica del otro" (Cussiánovich, 2013, p. 102), lo que significa que reconocer a los niños y niñas de las veredas de La Mesa como protagonistas no le resta nada a los adultos que los acompañan, exige más bien que unos y otros ejerzan su protagonismo sin negar el del otro.

Cussiánovich y Figueroa (2009) advierten, además, que detrás de los discursos sobre participación se reproducen "versiones nuevas de viejos paradigmas" (p. 83), y que persisten "imprecisiones, intenciones poco confesables, formas absolutamente formales, pero que no representan incidencia, modificación del ejercicio del poder en la sociedad, relaciones y estructuras que permanecen intocables como reproductoras de asimetrías y desigualdades" (p. 92). Para estos autores, el protagonismo es una condición inherente a la humanidad misma, y el

reto no está en decidir si los niños y las niñas pueden o no participar, sino en qué medida vamos reconociendo y desarrollando esa capacidad en la vida práctica y concreta (Cussiánovich y Figueroa, 2009, p. 91).

Desde esta perspectiva, la participación genuina no puede reducirse a un impacto emocional pasajero, porque "la participación protagónica es una lucha permanente que pone en escena a dos actores, adultos y niños, niñas, en las que a veces los adultos se vislumbran por lo que hablan y hacen los niños y niñas, pero queda ahí, no se transforma este impacto emocional en una revisión de las relaciones de poder" que hacen posible que esa participación deje de ser excepcional y se vuelva cotidiana (Cussiánovich y Figueroa, 2009, p. 98).

Pero el protagonismo, para no quedarse en una convicción ética sin verificación posible, necesita traducirse en condiciones concretas que permitan distinguir cuándo una participación es genuina y cuándo es apenas su simulacro; Lundy (2007) tradujo esta convicción en cuatro dimensiones concretas que deben coexistir para que la participación sea real, la primera es el espacio, entendido como las oportunidades seguras y adecuadas para expresarse, en ambientes diseñados con y para los niños y niñas, la segunda es la voz, que exige que puedan expresar sus opiniones con sus propias palabras y en sus propios lenguajes, sin que los adultos reformulen ni corrijan lo que dicen, la tercera es la audiencia, que requiere que alguien escuche con disposición real, sin jerarquías que silencien de antemano, la cuarta es la influencia, porque lo que los niños y niñas digan debe tener un efecto verificable en las decisiones que se toman, pues sin esa influencia concreta, las tres dimensiones anteriores se convierten en decoración.

**El tokenismo: cuando participar no es participar**

Hart (1992) fue uno de los primeros en nombrar que existe una diferencia radical entre ser convocado a participar y participar de verdad, su trabajo identificó tres formas de no-participación que se disfrazan de participación genuina, la primera es la manipulación, donde los niños y niñas son usados para dar legitimidad a decisiones que los adultos ya tomaron, la segunda es la decoración, donde su presencia es puramente ornamental, un recurso estético al servicio de la institucionalidad, la tercera es el tokenismo propiamente dicho, donde se les concede una voz aparente, visible, incluso aplaudida, pero sin peso real en ningún proceso decisorio.

Conviene precisar, sin embargo, que el tokenismo no es simplemente ausencia de participación, es una forma de participación que la institucionalidad reconoce, aprueba y hasta celebra, precisamente porque no altera nada, es participación instrumentalizada, puesta al servicio de la imagen de la institución más que al servicio de quienes participan. Shier (2001) ofrece una herramienta útil para distinguir cuándo esto ocurre, su modelo describe cinco niveles progresivos de participación, que los niños y niñas sean escuchados, que se les apoye para expresar su opinión, que su opinión se tome en cuenta, que participen en la toma de decisiones, y que compartan poder y responsabilidad, y advierte que cada nivel exige un grado creciente de compromiso institucional, que va de la simple apertura a la obligación formal. Leído junto con Hart, el modelo de Shier permite ver que el tokenismo suele detenerse en los primeros niveles, escuchar y hasta tomar en cuenta la opinión, sin llegar jamás a la obligación institucional de compartir la decisión o el poder, que es donde la participación deja de ser instrumentalizada.

Cussiánovich y Figueroa (2009, p. 92) retoman este trabajo como referente pionero y advierten que estas formas persisten porque no son simplemente errores metodológicos de quienes diseñan espacios participativos, sino expresiones de una cultura que considera a los

niños y las niñas prescindibles como actores en las decisiones que los afectan, una cultura que tolera su presencia siempre que no implique una modificación real del ejercicio del poder.

Esa invisibilización, señala Cussiánovich (2013, p. 88), se racionaliza desde una visión en la que los adultos deciden en nombre de los niños y las niñas convencidos de que los representan y encarnan sus intereses, y es precisamente esa convicción la que hace al tokenismo tan difícil de superar, porque quienes lo practican con frecuencia creen que están cumpliendo con el mandato de escuchar a la infancia, el problema es la estructura, y una estructura que no se nombra no se puede transformar.

En La Mesa, este patrón tiene evidencia concreta y documentada, es así como la política pública 2013-2023 incorporó el lenguaje de la participación infantil y la redujo en la práctica a consultas esporádicas sin incidencia verificable en sus decisiones, y el proceso de formulación de la nueva política que está en curso desde 2025 no ha incorporado hasta ahora mecanismos reales de consulta a las infancias de las veredas, por tanto superar el tokenismo, es una postura ética que parte de reconocer que la dignidad y la capacidad de los niños y las niñas para actuar son la base de cualquier diálogo intergeneracional que merezca llamarse horizontal.

### **La incidencia efectiva: de la voz a la influencia**

Reconocer la agencia de las infancias rurales es el primer paso, pero si esa agencia no se traduce en transformaciones concretas en las políticas públicas que gobiernan sus vidas, se corre el riesgo de reproducir la lógica del tokenismo con mejor embalaje metodológico, por eso, esta investigación no se conforma con que los niños y niñas hablen, sino que aspira a que lo que digan tenga consecuencias reales en la construcción de la política pública de La Mesa.

El modelo de Lundy (2007) ofrece la lente con la que se evaluará si esa incidencia ocurre, pues las cuatro dimensiones son criterios concretos y la más exigente de las cuatro, la influencia

verificable, es la que distingue esta investigación de una consulta pues no basta con que la alcaldía escuche, hay que poder demostrar que lo que los niños y niñas dijeron cambió algo hacia la pertinencia y coherencia en la política que se está construyendo. Para ser precisos sobre el alcance de esta investigación en relación con ese criterio, es necesario distinguir tres planos que no deben confundirse. El primero es lo que esta investigación produce: conocimiento situado, riguroso y documentado sobre las realizaciones de las infancias rurales de La Mesa, elaborado por sus propios autores a través de la IBA. El segundo es lo que esta investigación posibilita: un ejercicio de incidencia con condiciones metodológicas, éticas y políticas para que ese conocimiento llegue efectivamente a los espacios donde se construye la política pública, con protocolos claros, delegados elegidos democráticamente y un evento de presentación ante las autoridades locales. El tercero es lo que esta investigación aspira, pero no puede garantizar: que la Alcaldía y el Concejo Municipal incorporen ese conocimiento en las decisiones concretas de la nueva política pública. Esa incorporación depende de voluntad política que está fuera del alcance de cualquier investigación académica. Lo que sí puede garantizarse, y es lo que este trabajo se compromete a hacer, es que las condiciones para esa incorporación sean tan sólidas, tan documentadas y difíciles de ignorar, que la decisión de no actuar requiera una justificación explícita.

La humildad también es parte de esta postura, pues la incidencia no siempre ocurre en el tiempo de una investigación, pero lo que sí puede ocurrir, y es lo que esta investigación se propone hacer, es sembrarla con una intencionalidad tan clara que sea difícil ignorarla.

### **La provincialidad: una categoría teórico-empírica**

Esta categoría no estaba prevista en el diseño inicial del marco conceptual, sino que emergió durante las visitas de socialización realizadas a las seis escuelas en la fase preparatoria del

trabajo de campo, cuando los propios docentes la nombraron con una precisión que ninguna categoría preexistente había logrado. Lo que comenzó como un detalle en las conversaciones se fue convirtiendo, encuentro tras encuentro, en algo que no podía no verse. Por eso la provincialidad es aquí una categoría teórico-empírica: tiene un fundamento conceptual sólido en la tesis doctoral de Benítez (2021), y al mismo tiempo fue confirmada y precisada por la experiencia vivida en el territorio antes del inicio formal del trabajo con los niños y niñas, es una categoría que emergió del diálogo entre la teoría y el campo.

Benítez (2021), como ya hemos mencionado, propone el concepto de provincialidad para nombrar ese espacio intermedio que no es del todo urbano ni del todo rural, un entre-lugar donde las categorías usuales no funcionan bien, donde las vidas no caben en las casillas que otros diseñaron.

Las seis escuelas donde se desarrolla esta investigación son rurales en su forma, multigrado, con baja matrícula, con un solo docente, pero las infancias que las habitan viven la provincialidad en toda su complejidad. Hay familias que llevan generaciones en la misma vereda y hay otras que llegaron hace poco porque el arriendo es más barato que en el pueblo, también hay niños que acompañan a sus padres a obras de construcción los fines de semana o hay padres que dejaron de ser campesinos para ser piscineros y vigilantes en las fincas de recreo que los bogotanos vienen a habitar los fines de semana.

La provincialidad atraviesa las cuatro realizaciones, la supervivencia de quien vive en el entre-lugar tiene características distintas a la de quien vive en el campo profundo o en la ciudad. El desarrollo, la ciudadanía y la protección también y reconocerla es fundamental porque implica que cualquier política pública que quiera responder de forma pertinente a lo que estos niños y

niñas necesitan debe partir de escucharlos a ellos, no de asumir de antemano qué tipo de infancias son.

### **El adultocentrismo: la estructura que ha silenciado las voces**

La segunda categoría emergente no apareció en el territorio con la misma sutileza que la provincialidad, el adultocentrismo se reveló de golpe, en cada reunión donde no había sillas a la altura de los niños, en cada política diseñada sin preguntarles, en cada convocatoria publicada para que los adultos hablen por los niños y además en medios a los que no tienen acceso.

El adultocentrismo es la estructura cultural e institucional que organiza el mundo asumiendo que los adultos saben, deciden y actúan, mientras los niños y niñas esperan, es un sistema que se reproduce sin que nadie lo decida explícitamente, porque está tan incorporado en las instituciones y en las prácticas cotidianas que se vuelve invisible.

Morales (2024) señala que el adultocentrismo silencia las voces infantiles y además las infantiliza, es decir, las trata como voces que todavía no son suficientemente maduras para ser tomadas en serio y Cussianovich (2013) va más lejos pues dice que trabajar con infancias implica trascender las miradas proteccionistas y adulto centristas para construir colectivamente conocimientos intergeneracionales que reconozcan la agencia crítica y la capacidad de liderazgo de niños y niñas.

Nombrar el adultocentrismo como categoría emergente de esta investigación es un acto político, porque lo que no se nombra no se puede transformar y porque la política pública de infancia que La Mesa está construyendo en este momento tiene la oportunidad, todavía espero, de ser formulada de otra manera.

Estos ocho elementos, que son, la infancia como actor político, el enfoque de derechos como perspectiva crítica, las cuatro realizaciones como categorías centrales, la participación

genuina, el tokenismo, la incidencia efectiva, la provincialidad y el adultocentrismo, son una constelación, se iluminan mutuamente, y juntas orientan el rumbo de lo que viene por tanto en el capítulo siguiente se desarrolla el laboratorio creativo-metodológico donde esta constelación toca tierra.

### **Laboratorio Creativo-Metodológico**

Esta investigación nació de la certeza que los niños y niñas de las veredas de La Mesa ya saben lo que necesitan, ya lo sienten, ya lo viven en el cuerpo todos los días, y que lo que falta no es que alguien vaya a decirles qué piensan, sino crear las condiciones para que lo que piensan viaje a donde las decisiones se toman y ese es el espíritu de este capítulo pues es el espacio donde la postura epistemológica de esta investigación toca tierra, donde las categorías del capítulo anterior encuentran su forma concreta, donde el arte se convierte en instrumento político y por eso se llama laboratorio, porque aquí se construye y se transforma.

Este laboratorio se sostiene sobre dos pilares que esta investigación declara de manera explícita la Investigación Basada en Artes como enfoque epistemológico, que es la forma de producir conocimiento con y desde los niños y niñas reconociéndolos como autores y no como informantes; y el enfoque de derechos como perspectiva crítica de análisis, que es la lente desde la cual se interpreta lo que los niños y niñas expresan, preguntando si sus realizaciones están siendo cumplidas o rotas y ambos pilares se sostienen mutuamente, sin los dos juntos esta investigación no tendría la fuerza que pretende tener.

### **La IBA como enfoque epistemológico**

Elegir la Investigación Basada en Artes no fue una decisión estética. Fue una decisión epistemológica, es decir, una toma de posición sobre quién puede conocer, qué formas de

conocimiento son legítimas y cómo ese conocimiento puede comunicarse de manera que llegue a quienes necesitan escucharlo.

Navarro Moral (2023), cuyo trabajo constituye la columna vertebral de este capítulo, define la IBA como una aproximación transdisciplinar para la construcción del conocimiento que combina los principios de las artes creativas con los procesos investigativos, sin embargo lo más importante de su propuesta es la claridad con la que señala que la IBA es una reconfiguración de los fundamentos mismos de la investigación, sus valores, su concepción de la realidad, su forma de producir conocimiento y su forma de validarlo.

### *La axiología de la IBA: los valores que la orientan*

Navarro (2023) identifica cuatro principios axiológicos que caracterizan la IBA que son la inmediatez, la creatividad, la imaginación y la estética. La inmediatez significa que el arte llega antes que el argumento; la creatividad, en su dimensión colectiva, es el pensamiento innovador que surge de la interacción entre personas diversas (Camargo-Borges, 2018); la imaginación es la capacidad de ir más allá de lo establecido y experimentar nuevas combinaciones de significado; y, la estética, lejos de ser un criterio de belleza superficial, es la forma en que el arte produce sentido, la belleza de una obra nace de lo que significa, no de lo que se ve.

En el contexto de esta investigación, estos cuatro valores se traducen en una premisa práctica donde los dibujos, collages, fotografías y narrativas orales de los niños y las niñas de La Mesa serán escuchados por lo que dicen, esa es la apuesta axiológica que hace posible que un niño que nunca ha tomado una clase de arte produzca conocimiento tan válido como cualquier informe institucional.

### *La ontología de la IBA: qué tipo de realidad estudia*

La realidad que la IBA investiga es subjetiva, intersubjetiva, emergente y cambiante (Leavy, 2011), es una realidad que se construye en la interacción, que emerge en el proceso, que tiene formas distintas según quién la habita y desde dónde la mira. Para Moraza-Pérez (2008), el arte ocupa el punto ciego de la ciencia, el lugar donde la sensación, es decir, lo que se siente, lo que se vive con el cuerpo, se convierte en el centro del conocimiento.

Esto tiene una consecuencia directa pues la realidad que los niños y niñas expresan a través del arte es una realidad completa en sí misma, con su propia lógica, su propio vocabulario y su propia autoridad, por ejemplo, la escuela que se parte a la mitad en Alto de Flores es una realidad. y todas esas realidades son tan válidas como cualquier diagnóstico técnico.

### *La epistemología de la IBA: cómo se produce conocimiento*

Eisner (2008) hace una distinción fundamental que esta investigación adopta: la diferencia entre lo descriptivo y lo evocativo, una investigación descriptiva busca crear una relación mimética entre el objeto y su representación, una investigación evocativa busca producir cualidades que generen un sentido empático con el objeto como hacer que quien observe sienta algo, comprenda desde adentro y la evocación provoca empatía, y la empatía es el medio para una comprensión más profunda y más honesta.

La IBA opera en el registro evocativo, cuando una niña de Capata construye un collage sobre el agua que falta, no está describiendo un problema técnico de abastecimiento hídrico, está evocando lo que significa crecer con carencia, lo que siente el cuerpo cuando el recurso más básico no está garantizado, esa evocación llega a quienes la ven, con fuerza.

### *El paradigma: la IBA en el horizonte transformativo*

Navarro Moral (2023) es explícito mencionando que los investigadores de IBA rechazan el paradigma científico-positivista asociado a investigaciones neutrales, objetivas y replicables, y optan por paradigmas más acordes con el fenómeno humano, esta investigación se ubica específicamente en el paradigma crítico-transformativo, que pone su centro de atención en la justicia social para mejorar la vida de los grupos que han estado históricamente marginalizados (Navarro Moral, 2023; Mertens, 2010).

Una investigación que busca que las voces de los niños y niñas rurales incidan en la política pública de su municipio no puede pretender ser objetiva en el sentido positivista pues ya eligió un lado, eligió el lado de quienes nunca han sido preguntados, eligió el lado de las veredas que el municipio mira desde lejos y esa elección es una postura política que se declara con claridad.

### **Postura epistemológica de esta investigación**

Esta investigación se para en la IBA como enfoque epistemológico y realiza su análisis desde la perspectiva crítica del enfoque de derechos, esta es la declaración de lo que esta investigación hace y de cómo lo hace, donde los dos pilares no son paralelos ni independientes, sino que se necesitan mutuamente.

#### **Pilar uno - la IBA como forma de producir conocimiento**

Desde la IBA, los niños y niñas de las seis veredas de La Mesa no son los sujetos de esta investigación sino que son sus autores, por tanto quien crea, dibuja, fotografía o narra está produciendo una interpretación del mundo que tiene autoridad propia y la investigadora no es la experta que llega a descubrir lo que los niños y niñas piensan, sino que es la facilitadora que crea las condiciones para que lo que ya piensan tenga un espacio, un tiempo y un destino político.

Pilar dos: el enfoque de derechos como perspectiva de análisis

Desde el enfoque de derechos, lo que los niños y las niñas expresan se analiza como evidencia del cumplimiento o incumplimiento de lo que el Estado colombiano les prometió, con toda la carga política que esa evidencia tiene, Boaventura de Sousa Santos (2014) señala que los derechos humanos solo tienen sentido transformador cuando bajan del documento al territorio y en esta investigación, el enfoque de derechos hace exactamente ese recorrido pues toma lo que los niños y niñas expresan desde su vida concreta y lo articula con lo que la política pública tiene la obligación de garantizar. La investigadora también es un sujeto situado en ese territorio pues llevo años caminando las veredas de La Mesa como lideresa social, consejera territorial, y siempre madre, y esa experiencia forma parte de la postura desde la que investigo, por tanto asumir esa posición con honestidad es parte del rigor que la IBA exige pues quien investiga no es neutral, y la transparencia sobre el lugar desde el que se mira es condición para la validez del conocimiento que se produce.

### **La teoría del autor: los niños y niñas como productores de conocimiento situado**

Hay una distinción que esta investigación toma en serio y que cambia todo lo que viene después, la diferencia entre un informante y un autor.

Un informante le da materiales a alguien más para que los analice, mientras que un autor produce conocimiento en sí mismo, pues sus creaciones son teorías encarnadas, interpretaciones situadas, lecturas del mundo desde una experiencia que nadie más puede tener en su lugar. La teoría del autor, aplicada desde la IBA, sostiene que quien crea, quien dibuja, narra, fotografía, compone, juega, es productor de conocimiento situado (García-Montoya et al., 2024; Barone y Eisner, 2012) y situado significa que ese conocimiento viene de adentro, es decir, de quien habita

el territorio con sus olores, sus miedos, sus alegrías y sus silencios, es el conocimiento preciso de esta vereda, de este cuerpo, de esta vida.

Leavy (2015) plantea que la IBA es una forma de cuestionar quién tiene autoridad para producir conocimiento y en qué lenguajes ese conocimiento se considera válido, bajo esa premisa, esta investigación reconoce que los niños y niñas de las veredas de La Mesa tienen autoridad para hablar sobre sus propias realizaciones, y que los lenguajes en los que lo hacen, el dibujo, el collage, la fotografía, la narrativa oral, son tan legítimos como cualquier informe técnico.

García-Montoya et al. (2024) documentan cómo la IBA abordada desde la ética del cuidado habilita formas de conocimiento emocionales y sensibles que se ajustan a la experiencia infantil, fortaleciendo vínculos pedagógicos horizontales entre adultos y niños y en esta investigación, esa ética del cuidado se traduce en un compromiso concreto que esta investigación sostiene desde lo que Mannay (2017) llama teoría de autor. Trabajando específicamente con niños y niñas, Mannay recupera el planteamiento de Lowenfeld, para quien "el terapeuta no debe tratar de interpretar el simbolismo del mundo, sino más bien esperar que los sentidos sean identificados por el niño" (Mannay, 2017, pp. 80-81), un principio que Mannay retoma para la investigación cualitativa y que aquí se traduce en que la investigadora no debe interpretar el sentido de un collage, un mapa o un mandato, sino esperar que ese sentido lo identifiquen, con sus propias palabras, los niños y niñas que lo crearon. Ese énfasis en el descubrimiento individual de su propio sentido, señala Mannay (2017, p. 81), "se hace eco de los principios de la teoría de autor y adopta una postura democratizadora y dialógica, que otros planteamientos psicoanalíticos han sido acusados de excluir", y es esa postura, democratizadora y dialógica, la que sostiene la ética del cuidado que esta investigación practica. Aplicar la teoría de autor no es

negar ingenuamente que exista un acto de mirar, es descolocar deliberadamente a la investigadora del lugar de autoridad interpretativa que la tradición académica le asignó, y devolver esa autoridad a quien creó la imagen, el mapa, el collage o el video. Por eso esta investigación no interpreta las producciones de los niños y niñas, no las parafrasea, no las convierte en algo más académico, y en cambio pregunta directamente a cada niño y cada niña qué quiso decir con lo que hizo, en vez de decidirlo por ellos desde una autoridad que esta investigación decidió no ejercer.

### **Diseño metodológico desde la IBA**

Esta investigación se para en la vertiente crítico-transformativa de la IBA, aquella que no se conforma con comprender la experiencia humana, sino que aspira a que ese conocimiento produzca transformaciones concretas en las condiciones que lo generaron, y desde esa postura, el enfoque metodológico es cualitativo, porque le interesa la comprensión en profundidad de experiencias situadas, no su medición ni su generalización estadística; y porque reconoce que la realidad que habitan los niños y las niñas de las veredas de La Mesa es demasiado compleja, demasiado encarnada y demasiado propia para ser capturada por instrumentos que no partan de sus propios lenguajes.

Estos tres planos, la IBA como postura epistemológica, lo cualitativo como lógica de indagación, y lo crítico-transformativo como horizonte ético-político, son inseparables en esta investigación pues el primero define quién puede conocer y en qué lenguajes ese conocimiento es legítimo; el segundo describe cómo se indaga; y el tercero declara la intención que lo mueve, es decir, que lo que los niños y niñas expresen sobre sus propias realizaciones no quede encerrado en estas páginas sino que viaje, con la autoridad de quien lo produjo, a los espacios donde se construye la política pública de La Mesa.

Participan los niños y niñas de entre seis y once años de las seis escuelas rurales seleccionadas: Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores donde el número aproximado de participantes por vereda es de diez a quince niños y niñas, para un total aproximado de sesenta a noventa autores.

El muestreo es intencional no probabilístico (Navarro Moral, 2023; Patton, 2015) ya que las escuelas fueron elegidas con criterios deliberados, los cuales son que contaran con un único docente, que tuvieran entre ocho y quince estudiantes, y que fueran las más alejadas del casco urbano dentro de su institución educativa, dichos criterios son una decisión política pues esta investigación va deliberadamente donde la institucionalidad llega menos.

#### *Fases del proceso*

- Fase 1 - Análisis de mecanismos de participación revisión documental de la política pública de infancia vigente y vencida, análisis del avance de formulación 2024-2027, y conversaciones con docentes y actores institucionales. Esta fase produce el diagnóstico sobre cómo se ha mediado la participación genuina de las infancias rurales en las decisiones que gobiernan sus vidas. Incluye también la socialización del proyecto, la obtención del aval institucional, los consentimientos informados de las familias y el asentimiento oral de los niños y niñas.

- Fase 2 - Exploración con los niños y niñas a través de la IBA: un taller-encuentro de aproximadamente dos horas y cuarenta y cinco minutos por vereda, organizado en seis estaciones secuenciales sobre el gran collage. Los niños y niñas, como autores de esta investigación, expresan sus saberes y sentires sobre sus cuatro realizaciones (supervivencia, desarrollo, ciudadanía y protección) a través de fotografía, recortes, palabras escritas, color y cartografía

corporal. Cada encuentro produce una pieza del mapa-rompecabezas de La Mesa y un conjunto de narrativas grabadas en voz propia.

- Fase 3 - Sistematización, análisis y construcción del documento de incidencia, aquí el análisis de las producciones artísticas y las narrativas grabadas se organiza en tres niveles articulados, el primer nivel toma como unidad primaria de análisis la obra colectiva de cada vereda por estación, se lee visualmente qué aparece, qué ausencias hay, qué materiales concentraron la atención del grupo y en qué zonas del soporte, el segundo nivel opera sobre el campo narrativo por estación las grabaciones producidas por los niños y niñas de una misma vereda en una misma estación se escuchan en conjunto, buscando resonancias y disonancias, es decir, qué temas aparecen en varias voces y cuáles emergen en una sola con un peso particular y la a matriz tiene–falta–sueñan organiza este campo sin que cada grabación sea una unidad de análisis independiente, lo que hace manejable el volumen sin traicionar la pluralidad de voces. El tercer nivel extrae del campo narrativo de cada estación dos o tres citas textuales que iluminen con mayor precisión lo que la obra colectiva expresa, en tanto, estas citas no pretenden ser representativas en sentido estadístico sino que son seleccionadas por su densidad expresiva y su capacidad de decir lo que el grupo construyó con autoridad de autores. Este procedimiento es coherente con el criterio de cristalización (Richardson, 1997) que ya orienta la validez de esta investigación buscando la revelación de una realidad desde múltiples voces sobre una obra compartida, con ese material se construye el documento de incidencia, que habla en voz de los niños y niñas con sus propias palabras.

- Fase 4 - Comunicación e incidencia pública: evento protagonizado por los seis delegados elegidos democráticamente por sus grupos donde las seis piezas del mapa-rompecabezas se ensamblan ante la Alcaldía, el Concejo Municipal y las comunidades, así

mismo, las voces grabadas de los setenta o más niños y niñas viajan al lugar donde se encuentren las autoridades locales y la comunidad allí se firma un compromiso público con posibles indicadores concretos y plazos reales, que queda en custodia de la comunidad.

### **Técnicas artísticas y dispositivos**

El corazón metodológico de esta investigación es un taller-encuentro organizado en seis estaciones secuenciales con una duración total de aproximadamente dos horas y cuarenta y cinco minutos, es un dispositivo de producción de conocimiento situado, diseñado para que los niños y niñas de las veredas de La Mesa sean los autores de su propia investigación sobre sus realizaciones. La estructura por estaciones cumple también una función reguladora: cada transición entre estaciones ofrece un momento natural de pausa, reorientación y movimiento que previene la fatiga, especialmente en grupos de niños y niñas entre seis y once años. El taller se articula además con los tiempos propios de la jornada escolar, respetando los momentos de descanso y de alimentación ya establecidos en cada institución, por lo que el inicio y el cierre del encuentro se acuerdan con cada docente de acuerdo con la rutina de su escuela.

La decisión de trabajar con un único soporte colectivo por vereda, una pieza del mapa-rompecabezas del municipio de La Mesa, construida en capas sucesivas (Ver Anexo 1), tiene fundamento en la IBA: Barone y Eisner (2012) sostienen que una obra colectiva habitada por diez niños y niñas tiene diez autorías simultáneas, y García-Montoya et al. (2024) documentan que la narrativa individual sobre una obra compartida no diluye la autoría, la multiplica. Desde el punto de vista analítico, esto significa que cada grabación individual es una interpretación autónoma sobre un objeto colectivo, lo que enriquece el campo narrativo sin dispersarlo: las voces no se promedian ni se sintetizan en una sola lectura, sino que se leen en diálogo, buscando

lo que resuenan entre sí y lo que cada una agrega de manera singular. El procedimiento de análisis en tres niveles descrito en la Fase 3 responde precisamente a esta lógica.

El instrumento usa recortes de letras y palabras tomadas de revistas, periódicos y materiales impresos locales pues los recortes de letras exigen una búsqueda, una selección, una decisión de quién busca qué y ese proceso es en sí mismo un acto de autoría, además, las palabras recortadas tienen la textura del mundo que los niños y niñas pueda que conozcan, la tipografía de los libros de texto, de los periódicos locales, de los catálogos que llegan a las tiendas de la vereda.

A continuación, se presenta la arquitectura completa del encuentro:

**Tabla 1**

*Arquitectura de los talleres-encuentros veredales*

| Tiempo      | Estación                                                        | Duración | Qué ocurre                                                                                                  |
|-------------|-----------------------------------------------------------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0–20 min    | Est. 1 Somos exploradores (Agenciamiento)                       | 20 min   | Fotocarné, asentimiento oral, foto de autoría impresa y pegada al centro del soporte colectivo.             |
| 20–50 min   | Est. 2 Lo que necesita mi cuerpo pa' estar bien (Supervivencia) | 30 min   | Conversación detonadora, Capa 1: recortes de revista y letras recortadas, narrativa grabada individual.     |
| 50–75 min   | Est. 3 Lo que aprendo aquí en la vereda (Desarrollo)            | 25 min   | Conversación detonadora, Capa 2: palabras recortadas y escritura propia, narrativa grabada individual.      |
| 75–105 min  | Est. 4 Mi vereda en mis manos (Ciudadanía)                      | 30 min   | Conversación detonadora, Capa 3: fotografía intervenida + palabras recortadas, narrativa grabada individual |
| 105–130 min | Est. 5 Donde me siento tranquilo/a (Protección)                 | 25 min   | Conversación detonadora, Capa 4: color directo + silueta corporal, narrativa grabada opcional.              |
| 135–165 min | Est. 6 Nuestra voz llega al municipio (Mandato)                 | 30 min   | Galería interna, título colectivo, mensaje grabado, voto secreto, rito del mandato.                         |

*ESTACIÓN 1 Somos exploradores del monte*

Esta estación construye el agenciamiento antes de cualquier exploración temática pues los niños y niñas deben reconocerse como sujetos de conocimiento, es decir como autores, antes de empezar a construir, por eso la primera pregunta no es sobre sus realizaciones, sino que es sobre quiénes son ellos en esta investigación.

El nombre de la estación evoca el modo de conocer que define a estas infancias, el explorador del monte no necesita un manual para leer el territorio, pues lo conoce con el cuerpo, con la nariz, con los pies, esa es exactamente la posición epistemológica que esta estación instala, antes de hablar del territorio, cada niño y niña afirma que ya lo conoce o no.

Cada niño y niña recibe un foto carné que lo acredita como investigador o investigadora del proyecto, lo decora con su propio nombre o seudónimo, y decide cómo quiere aparecer en la obra colectiva. La fotografía de autoría, que puede ser su cara, sus manos, algo que traiga puesto, algo del entorno que lo represente, se imprime en el momento mediante una impresora portátil compacta que funciona por conexión bluetooth con el teléfono celular de la investigadora, sin necesidad de wifi ni de electricidad fija, y que produce impresiones en formato pequeño adecuado para el soporte colectivo; esta solución técnica responde directamente a las condiciones de conectividad limitada de las veredas y garantiza que el gesto de impresión ocurra en el mismo espacio y tiempo del encuentro. La fotografía impresa se pega al centro de la pieza del mapa y todo lo que venga después crecerá alrededor de esas presencias individuales.

## *ESTACIÓN 2 Lo que necesita mi cuerpo pa' estar bien*

Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 (ICBF): *Cada niño y niña está vivo, sano y bien alimentado. Derecho a la vida, a la salud, a la alimentación adecuada, al agua potable, a un entorno que no ponga en riesgo su integridad física.*

El nombre de esta estación habla en el idioma de las veredas, 'Pa' estar bien' es la forma en que un niño de ocho años podría decir lo que la política llama supervivencia, el conocimiento que se busca es el que los niños y niñas ya tienen, y para que aflore, la pregunta tiene que estar formulada en su propio lenguaje.

El material de esta capa son recortes de revista, catálogos, libros escolares antiguos, periódicos locales y letras o palabras recortadas de cualquier impreso, los niños y niñas buscan y seleccionan imágenes y palabras que muestren cómo es vivir y crecer sano en su vereda, lo que tienen, lo que les falta, lo que necesitan sus cuerpos. La selección de una imagen o de una palabra ya es una decisión de autoría.

Al cierre de la capa, cada niño y niña que quiera toma la grabadora y narra sobre lo que el grupo construyó, la investigadora no interpreta, no parafrasea, no corrige, solo graba y si diez niños y niñas narran sobre la misma capa, hay diez narrativas, la pluralidad de interpretaciones sobre la misma obra es el dato.

### *ESTACIÓN 3 Lo que aprendo aquí en la vereda*

Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 (ICBF): *Cada niño y niña puede aprender, jugar y crecer en toda su potencia. Derecho a la educación de calidad, al juego, al arte, a la cultura, al deporte y al desarrollo de sus capacidades.*

El nombre de esta estación viene de algo que las veredas de La Mesa conocen, pues hay elementos que solo se aprenden ahí, el niño que sabe cuándo va a llover con solo mirar el color de las montañas, la niña que conoce el nombre de algunas plantas del camino, ese conocimiento situado, territorial, corporal, es el que esta estación viene a honrar.

El material de esta capa son palabras recortadas de revistas y periódicos, combinadas con escritura propia con marcador grueso directamente sobre el soporte, pueden escribir encima de

las imágenes ya pegadas, al lado, en cualquier lugar del collage y la palabra escrita por los niños y niñas, con su propia letra, su propia ortografía, es un dato en sí mismo.

#### *ESTACIÓN 4 Mi vereda en mis manos*

Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 (ICBF): *Cada niño y niña sabe que tiene voz y que esa voz importa. Derecho a participar, a ser escuchado/a, a pertenecer a su comunidad y territorio, a incidir en las decisiones que afectan su vida.*

“Mi vereda en mis manos” tiene una doble lectura que esta estación sostiene con intención, en un sentido literal los niños y niñas toman fotografías de su vereda con sus propias manos, deciden qué fotografiar, cómo encuadrar, qué mostrar y en un sentido político la vereda les pertenece, y reclamar esa pertenencia, marcarla, señalarla, intervenirla con su propia letra sobre la fotografía impresa, es un acto de ciudadanía.

El gesto de intervenir la foto con marcador o con palabras recortadas, escribir encima, señalar algo, marcar lo que quieren que cambie, pegar palabras que digan lo que la imagen sola no alcanza a decir, es en sí mismo un acto político pequeño y poderoso, aquí la investigadora no sugiere qué fotografiar ni cómo intervenir, la consigna es abierta fotografien algo importante de su vereda, algo que sea suyo, que quieran proteger o cambiar.

#### *ESTACIÓN 5 Donde me siento seguro/a*

Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 (ICBF): *Cada niño y niña vive libre de toda forma de violencia, abuso, explotación o abandono. Derecho a crecer en un entorno seguro, a ser protegido/a por la familia y el Estado.*

El nombre de esta estación no pregunta por el miedo ni por la violencia, sino que pregunta por la tranquilidad, esa inversión es deliberada y tiene un fundamento ético claro puesto

que preguntar directamente sobre situaciones de riesgo en un espacio grupal puede revictimizar, exponer, forzar revelaciones en contextos que no son seguros para recibirlas, pero preguntar por dónde se siente tranquilo o tranquila invita a hablar desde el bienestar, y lo que falta para sentirlo emerge de manera natural, sin que nadie tenga que nombrarlo antes de estar listo.

El cambio de material es deliberado y tiene función metodológica y ética, los crayones aplicados directamente sobre el papel, sin recortar ni pegar, es más físico, más inmediato, más íntimo que las capas anteriores, marca que este momento es diferente y la silueta corporal permite expresar lo que se siente por dentro sin tener que nombrarlo directamente.

La participación en la narrativa oral grabada de esta estación es completamente opcional, la investigadora no solicita, no insiste, no hace silencio expectante, si un niño o niña quiere hablar, escucha, si no, también. Un collage con poco contenido en esta capa también es dato el silencio expresivo es información.

Si cualquier niño o niña hace una revelación de abuso o maltrato, la actividad se detiene con calma, se acompaña con cuidado y se activa con la maestra o maestro inmediatamente la ruta de atención correspondiente, es importante mencionar que la investigación siempre cede ante el bienestar de quien investiga junto a ella, jamás se pregunta directamente sobre situaciones de violencia.

#### *ESTACIÓN 6 · Nuestra voz llega al municipio*

Esta estación cierra el círculo epistemológico y abre el político, los niños y niñas pasan de ser productores de conocimiento a ser emisores de un mensaje con destino real, aquí el gran collage, la pieza del mapa, ya está completo y aquí el grupo lo mira a manera de galería interna, lo nombra con un título colectivo, graba un mensaje final dirigido a las personas que toman

decisiones en La Mesa, y elige por votación secreta a un delegado y una delegada que llevará la obra y el mensaje al evento de incidencia.

El delegado y delegada es quien el grupo eligió para llevar sus palabras, antes de finalizar, el grupo pronuncia en voz alta “Lo que tú digas allá es lo que todos dijimos acá” este mandato no es la transferencia democrática de la representación, y es en sí mismo un ejercicio de ciudadanía real.

### *El evento de incidencia política*

El evento de incidencia es un acto político protagonizado por los niños y niñas de las seis veredas seleccionadas, los delegados y delegadas se ubican en el centro del espacio, cada uno con su pieza del mapa-rompecabezas, en silencio, las van encajando una a una hasta que aparece el mapa completo de La Mesa, nadie explica nada todavía y se permite que el mapa hable solo.

Las grabaciones, las voces de los setenta o más niños y niñas que no pueden estar presentes físicamente, se reproducen para que los representantes institucionales y las comunidades presentes las escuchen, seguido a ellos los funcionarios responden directamente a los mensajes enviados, y al final se firma un compromiso público con indicadores concretos y plazos reales, que queda en custodia de la comunidad y los delegados cierran el evento, sus palabras son las últimas.

### **Criterios de validez y confiabilidad**

Navarro (2023), siguiendo a Lincoln y Guba (1985), propone cuatro criterios de confiabilidad para la investigación cualitativa que esta investigación adopta:

- **Credibilidad:** la extensión en la cual los distintos puntos de vista de todos los participantes han sido incluidos. Se garantiza a través del protocolo de narrativa, ninguna voz reemplaza a otra, y del proceso de devolución en el evento de incidencia.

- Transferibilidad: la extensión en la cual los hallazgos pueden ser útiles en contextos similares. La metodología y el instrumento son transferibles a otros municipios que estén construyendo su política pública de infancia en contextos de provincialidad.

- Confianza: que el proceso haya sido conducido de manera consistente y verificable. El protocolo de archivo, código de identificación de grabaciones, fichas de registro por estación, fotografía de cada capa, garantiza que el proceso pueda ser reconstruido.

- Confirmabilidad: que los hallazgos reflejen la realidad de los participantes más que el punto de vista de la investigadora, mecanismo que esta investigación garantiza aplicando la teoría de autor (Mannay, 2017), que retoma de Lowenfeld el principio de que "el terapeuta no debe tratar de interpretar el simbolismo del mundo, sino más bien esperar que los sentidos sean identificados por el niño" (pp. 80-81), por tanto, el protocolo de registro, donde durante el taller-encuentro la investigadora graba y escucha sin corregir, sin completar ni sustituir lo que los niños y niñas dicen con sus propias palabras, es la aplicación concreta de ese principio.

A estos cuatro criterios, la IBA añade uno específico que Richardson (1997) propuso para las investigaciones cualitativas de carácter artístico y evocativo: la cristalización, en lugar de la triangulación. La triangulación busca confirmar un hallazgo desde múltiples ángulos hasta llegar a una conclusión estable, sin embargo, la cristalización reconoce que la realidad no es un punto fijo sino una figura multidimensional que cambia según desde dónde se mire, exactamente como un cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas y transformaciones (Navarro Moral, 2023).

En esta investigación, la cristalización ocurre cuando las múltiples voces, imágenes y narrativas producidas en las seis veredas se ponen en diálogo, no para llegar a una síntesis única, sino para revelar la complejidad de lo que significa crecer en la provincialidad de La Mesa.

## **Consideraciones éticas**

La ética en esta investigación es una postura que atraviesa cada decisión, desde el diseño del instrumento hasta la manera en que los materiales llegan al evento de incidencia. El principio ético central es el cuidado (García-Montoya et al., 2024), por tanto se requiere cuidar los vínculos, cuidar las voces, cuidar los cuerpos, cuidar el proceso.

Las familias deberán firmar un consentimiento informado que explica con claridad en qué consiste la investigación, qué se hará con los artefactos estéticos producidos y cómo se protegerá la identidad de los niños y niñas cuando sea necesario, ya las instituciones educativas han dado su aval, y al inicio de cada encuentro, los propios niños y niñas dan su asentimiento oral.

Ninguna obra, fotografía o grabación se usa sin autorización explícita de quien la produjo y al cierre de cada encuentro, el grupo decide colectivamente si autoriza que su obra y sus grabaciones se presenten en el evento de incidencia.

La investigadora no interpreta las producciones de los niños y niñas en voz alta delante del grupo, no sugiere lecturas, no completa frases, no reformula respuestas para hacerlas más presentables, pues la teoría del autor no admite mediación que reemplace la voz original.

La Estación 5 tiene un protocolo ético diferenciado donde la participación en la narrativa grabada es completamente voluntaria, jamás se pregunta directamente sobre situaciones de violencia y no se interpreta la silueta ni el uso del color en voz alta delante del grupo, así mismo ante cualquier revelación de una situación de abuso o maltrato, la actividad se suspende con calma y se activa inmediatamente con la docente la ruta de atención correspondiente.

Todo el material producido, los grandes collages, las fotografías, las grabaciones, pertenece a las comunidades que los crearon, por tanto al final del evento de incidencia, las obras

regresan a las veredas. Esta investigación acompaña hasta donde necesita llegar y luego lo devuelve.

Todo lo que este laboratorio propone está diseñado con un solo horizonte y es que los niños y las niñas de La Mesa, son los autores de esta investigación.

### **Derivas del proceso**

Este capítulo analiza las derivas que el proceso de investigación produjo al ponerse en contacto con la realidad del municipio, aclarando que una deriva es lo que ocurre cuando el territorio lleva a quien investiga a donde no había planeado llegar, pero que resulta ser exactamente donde necesitaba estar, siendo así las tres secciones que siguen recorren esas derivas, el primero examina los mecanismos que median la relación entre las infancias rurales y la formulación de política pública en el municipio, leyendo los documentos institucionales disponibles a la luz de lo que el trabajo de campo produjo; el segundo despliega los saberes y sentires que los niños y las niñas de las seis escuelas rurales construyeron sobre sus propias realizaciones durante los taller-encuentro; y el tercero narra y analiza lo que ocurrió cuando el proceso intentó llevar esas voces al espacio de decisión del Concejo Municipal. Por tanto, los tres movimientos son inseparables, porque lo que revela el análisis documental del primero es confirmado por las voces del segundo, y lo que intentó hacer el tercero es la consecuencia directa de los dos anteriores.

### **Los mecanismos que median y los que excluyen**

El siete de mayo de 2026, mientras adelantaba conversaciones con concejales del municipio buscando la manera de que las voces de los niños y niñas rurales llegaran a los espacios de

decisión, la Alcaldía de La Mesa radicó ante el Concejo Municipal el documento técnico de la nueva Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia 2026–2036. Ese gesto institucional, que en su propio documento se presenta como el resultado de escuchar las voces de niños, niñas y adolescentes de los distintos sectores del municipio, llegó al Concejo sin que ninguno de los setenta niños y niñas que participaron en esta investigación supiera que existía, sin que nadie hubiera ido a sus escuelas a preguntarles, y sin que sus veredas aparecieran como territorios con nombre propio en los instrumentos que definían su futuro. Esa coincidencia no es anécdota, es un dato político que esta investigación tiene la responsabilidad de analizar, y para hacerlo bien hay que leer la historia completa, porque lo que el presente produce solo se entiende desde lo que el pasado construyó y dejó inconcluso.

La primera política pública de infancia de La Mesa fue adoptada mediante el Acuerdo Municipal 017 del 11 de diciembre de 2013, y rigió hasta 2023. Su punto de partida fue un diagnóstico situado que el municipio construyó con datos reales organizados por las cuatro categorías de derechos. En existencia, documentó que el 26% de los niños y las niñas presentaba alteraciones en el crecimiento, que la desnutrición crónica afectaba al 7% de los menores de cinco años y que las fuentes de agua rural eran precarias e insuficientes. En desarrollo, registró que la cobertura en educación primaria llegó al 93% entre 2010 y 2012, pero que solo el 30% de los niños y niñas accedía a actividades de recreación, cultura y deporte. En protección, documentó 12 casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes atendidos en medicina legal, y registró con preocupación que en el área rural se identificaron casos de maltrato físico y sexual en niños de 6 a 8 años. En ciudadanía, informó que el 100% de los gobiernos escolares estaba operando (Concejo Municipal de La Mesa, 2013, p. 34–40). Sobre ese diagnóstico real construyó

sus objetivos, sus acciones y sus indicadores, y esa era su fortaleza metodológica más importante.

Sin embargo, ese mismo diagnóstico revela una ausencia que atravesó los diez años de vigencia de la política. El indicador de gobiernos escolares operando al 100% proviene de la batería de indicadores de la Estrategia Hechos y Derechos por la Niñez, la Adolescencia y la Juventud, el mecanismo nacional de rendición de cuentas que coordinan el Departamento Nacional de Planeación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Procuraduría General de la Nación y la Federación Nacional de Departamentos, y que aplica de manera estandarizada a todos los municipios del país y ese origen no descalifica el indicador, al contrario, revela que el límite no es exclusivo de La Mesa sino un límite del propio instrumento nacional, porque mide la existencia y el funcionamiento formal de los gobiernos escolares, cuánto operan, no si esa operación se traduce en incidencia sobre las decisiones que afectan a quienes los integran.

Los gobiernos escolares operaban al 100%, y aun así esa participación parece no se articuló con los espacios de decisión donde se formulaba la política que les concernía, por tanto, los niños y las niñas tenían voz en el aula y no la tenían en el municipio, y la política 2013-2023 no diseñó ningún mecanismo para cruzar esa frontera, y cuando su vigencia terminó en 2023 sin una transición efectiva hacia un nuevo instrumento, ese vacío no fue nombrado como un límite a corregir, sino que simplemente se heredó, esta investigación revisó tanto el diagnóstico del Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027 como el Informe de Gestión 2025, los dos instrumentos donde correspondería nombrar y corregir esa limitación, y no se encontró mención alguna a la brecha entre participación escolar e incidencia política, lo que sí aparece, como se muestra más adelante, son cifras de asistencia a eventos puntuales presentadas como indicador de gestión en infancia.

Esa herencia no se rompió con la nueva formulación, se repitió con otro nombre, y esta vez el propio documento la desmiente a sí mismo, puesto que el esquema metodológico de la política 2026-2036 (Alcaldía de La Mesa, 2026) declara que se enmarca "dentro del enfoque de políticas públicas top-down, es decir que es el municipio quien, a partir de una racionalidad técnica, tendrá bajo su responsabilidad las acciones directas"(p. 38), y precisa que "la consulta no es vinculante para la autoridad, es decir la autoridad no tiene la obligación de incorporar la totalidad de los aportes recibidos" (p. 38). Sin embargo, unas páginas antes, el mismo documento describe ese proceso de formulación de otra manera completamente distinta, afirma que la estructura de sus problemas y objetivos es "el reflejo directo y legítimo de la realidad vivenciada y sentida por los verdaderos protagonistas, los niños, niñas y adolescentes", lograda a través de "mesas de trabajo, diálogos directos y ejercicios lúdicos de cartografía social", y concluye que "esta política se erige sobre un mandato ciudadano y generacional, asegurando que cada componente estratégico y cada indicador de éxito responda a las necesidades y aspiraciones que la propia infancia y adolescencia de La Mesa demandó" (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 40). Un mismo proceso que es a la vez, una consulta no vinculante para la autoridad y un mandato ciudadano y generacional que la política entera obedece, y trece años después del diagnóstico de 2013, la frontera entre la voz escuchada y la voz que decide sigue sin cruzarse, solo que ahora el documento que la sostiene se contradice a sí mismo sobre qué fue lo que realmente ocurrió.

Diez años después, el Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027 incorpora en su diagnóstico de condiciones de población los datos territoriales más recientes disponibles sobre la infancia en el municipio, según el Sisbén 2024, los niños y niñas de 6 a 11 años representan el 12,46% de la población total del municipio, y la tasa de exámenes médico legales por presunto delito sexual contra esta población alcanzó un indicador de 315 en 2022, según estadísticas del

DANE (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, p. 123). En cuanto a las condiciones de vida del territorio, el mismo diagnóstico documenta que el 18,3% de la población total de La Mesa se encuentra en situación de pobreza multidimensional, porcentaje que sube al 28% en los centros poblados y la zona rural dispersa, mientras que en el casco urbano se queda en el 10,6% (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, p. 132). Las privaciones que más concentra la ruralidad son la falta de acceso a fuente de agua mejorada, con un 21,3% frente al 0,6% urbano; el material inadecuado de paredes y pisos, con 8,2% y 10,1% frente a menos del 1% en cabeceras; y el rezago escolar, con 13,3% rural frente al 11,7% urbano (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, p. 132); estos datos, producidos con fuentes oficiales y consignados en el documento aprobado por el Concejo en 2024, describen con precisión el territorio donde los niños y niñas de las seis escuelas rurales habitan sus realizaciones cotidianamente; sin embargo, la nueva política pública de infancia radicada ante ese mismo Concejo dos años después no los retoma, no los cita, no los cruza con sus propios ejes estratégicos ni los usa como punto de partida para ninguna de sus metas.

Lo que ocurrió en el período intermedio profundiza la paradoja, puesto que el Informe de Gestión 2025 reporta que la relación institucional con las infancias del municipio tuvo como hitos principales “la celebración del Día de la Niñez con la participación de 1.000 niños, niñas y adolescentes” y “la celebración del Día Dulce con 4.000” participantes (Alcaldía de La Mesa, 2025a, p. 41); el mismo informe consigna que durante esa vigencia “7.039 niños y niñas” fueron “vinculados en actividades de infancia” (Alcaldía de La Mesa, 2025a, p. 41), una cifra que supera el universo poblacional de niños y niñas entre 6 y 11 años que el DANE proyecta para el municipio; superior a ello contar asistentes a celebraciones puntuales no equivale a garantizar derechos, y presentar esa suma como indicador de gestión en infancia convierte el evento en

política pública y la fotografía en evidencia de cumplimiento, esa tensión entre los números declarados y la realidad que los niños y niñas de las veredas habitan no requiere interpretación forzada, es lo que Hart (1992, p. 9) llamó tokenismo, la participación como gesto visible sin incidencia real, y en La Mesa tiene fecha, fotografía y nombre de evento.

El documento técnico de la nueva política invierte exactamente el punto fuerte de la política anterior. La de 2013 tenía un diagnóstico riguroso con datos desagregados por realización y carecía de mecanismos reales de participación infantil en la formulación. La de 2026 tiene un discurso ambicioso sobre participación, pero carece del diagnóstico que debería sustentarlo. Lo que presenta como diagnóstico es una enumeración del marco normativo aplicable y algunos datos poblacionales generales, sin que aparezca un solo análisis sobre el estado actual de las realizaciones de derechos en el territorio (Alcaldía de La Mesa, 2026, pp. 4–12). Por tanto, no es claro si los niños y niñas de La Mesa acceden a la salud o con qué dificultades lo hacen, cuántos están fuera de la escuela, qué revelan los datos de violencia sexual que el propio Plan de Desarrollo ya documentó para 2022, ni cuál es el estado real de la participación infantil. Los datos existían, estaban disponibles, habían sido aprobados por el Concejo Municipal dos años antes, y la nueva política no los integró.

Esto, podría reflejar el por qué la Matriz de Implementación presenta todos sus indicadores de resultado sin ningún valor de línea base desde el cual medir el avance prometido, por tanto, sin saber cuántos niños y niñas acceden hoy a servicios de salud, no es posible atribuir con rigor al efecto de la política el incremento del 30% que el Eje 1 promete para 2036; sin saber cuántos espacios de participación infantil existen hoy, no es posible establecer con certeza si la meta de constituir 45 para 2036 representa un avance real o una cifra sin punto de comparación, por tanto una política sin línea base puede ser objeto de seguimiento, pero pierde la posibilidad

de establecer con rigor un punto de partida que permita atribuirle a ella, y no a otras causas, los cambios que se observen.

A esta limitación se suma otra, de naturaleza financiera, pues el documento técnico (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 57) declara una estrategia de financiación que contempla fuentes municipales, departamentales, nacionales y de cooperación, incluyendo los planes operativos anuales de inversión (POAI) de cada dependencia, y esa diversificación es coherente con lo que corresponde a un municipio, porque el Concejo Municipal de La Mesa no tiene competencia para comprometer de antemano recursos departamentales, nacionales o de cooperación, esos dependen de gestiones y decisiones que exceden su jurisdicción; sin embargo, lo que sí resulta preocupante, porque sí depende enteramente de la propia administración municipal, es que la Matriz Financiera asocia cada una de sus metas presupuestadas, de manera explícita, a números de metas específicas del Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027, y proyecta sus diez años de ejecución, hasta 2036, aplicando a cada meta un incremento anual idéntico del 0.4%, cifra que se repite de manera uniforme todas las líneas presupuestales, desde la meta de salud hasta la de participación infantil, justamente, esa uniformidad revela que las cifras no responden a un ejercicio de costeo real de lo que exigiría escalar cada eje año a año, cuánto costaría llegar a más veredas, contratar más agentes comunitarios, sostener más espacios de participación, sino a una fórmula de indexación mecánica aplicada sobre montos que en su origen fueron fijados para el período 2024-2027. Una política pública, está llamada a ser superior en jerarquía y en duración al gobierno de turno que la formula, y a comprometer a las administraciones que vengan después con lo que promete, si toda su evidencia financiera concreta depende de un instrumento que termina en 2027 y de una fórmula que no calcula lo que sus propias metas requieren, la pregunta que queda abierta es, qué sucederá con los ejes de esta política durante los nueve años que restan

hasta 2036, cuando gobiernen alcaldes distintos con sus propios planes de desarrollo, y si existe algo en esta política, más allá de una cifra indexada del PDM vigente, que efectivamente los obligue a sostenerla.

En cuanto a la participación, el documento declara en su justificación que la formulación se sustentó en la participación activa de niños, niñas, adolescentes y familias de los distintos sectores del municipio, y que los árboles de problemas y objetivos se construyeron a través de mesas de trabajo, diálogos directos y ejercicios lúdicos de cartografía social realizados en el casco urbano y las veredas (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 6).

Lo anterior condensa varios problemas a la vez, el primero es metodológico y no es menor, especialmente en una política dirigida a infancias”, la cartografía social no es una herramienta lúdica, es una metodología de investigación participativa con tradición teórica y protocolo propio, que produce conocimiento situado precisamente porque parte del saber de quienes habitan un territorio (Ramos et al., 2022, p. 96). Llamarla herramienta lúdica revela que quien redactó el documento no comprende lo que afirma haber hecho, o que lo que se hizo no fue realmente cartografía social sino otra actividad a la que se le puso ese nombre para darle peso metodológico que no tiene. El segundo problema es que cuando se lee el Esquema de Participación Ciudadana, la sección donde debería estar el método que respalda esa afirmación, el documento describe cuatro grupos focales, dos reuniones introductorias y un proceso de formación, y aclara de manera explícita que la metodología responde a un diseño *top-down* que da prioridad a la planificación institucional, y que la consulta ciudadana realizada no es vinculante para la autoridad (p. 8). No aparece ninguna referencia a cómo se llegó a las veredas dispersas, qué niños participaron, bajo qué condiciones, en qué fechas ni con qué instrumentos.

La cartografía social mencionada en la justificación no tiene lugar, fecha ni participantes documentados en el cuerpo del texto ni como anexos que se puedan consultar.

Esta brecha entre lo que el documento declara y lo que diseña no es una inconsistencia menor, es la expresión formal de un modelo de participación que Lundy (2007) analizó con precisión cuando argumentó que la voz no es suficiente, que para que la participación sea real se necesitan cuatro condiciones, “el espacio para que los niños y niñas se expresen, la voz que el Estado esté preparado para escuchar, la audiencia que reciba esa expresión con seriedad, y la influencia verificable sobre las decisiones que se toman” (p. 933). La nueva política de La Mesa garantiza formalmente la primera, declara haber dado espacio, pero no documenta las otras tres. Una consulta no vinculante que no registra método, fecha ni territorio no produce influencia verificable, produce en el mejor de los casos la apariencia de haber escuchado.

Hay un problema adicional en la arquitectura conceptual del documento que no puede pasarse por alto. El documento técnico enuncia su marco de enfoques desde la Alcaldía, desde la institución que formula, como si el enfoque fuera una postura declarativa de quien gobierna y no una lente analítica que parte de la realidad de quienes habitan el territorio. Y en ese marco enlista enfoques que se yuxtaponen sin articulación: derechos, género, diferencial, territorial, entre otros, como si fueran categorías independientes que se suman sin tocarse (Alcaldía de La Mesa, 2026, pp. 9–11). Esa enumeración no evidencia una lectura interseccional, es decir, la comprensión de que una niña rural de una vereda dispersa de La Mesa no experimenta su infancia primero como niña, luego como rural, luego como pobre, luego como sujeto de derechos, sino todo eso a la vez y de manera indisociable, y que las vulneraciones que la afectan operan precisamente en esa confluencia. Una política pública que no lee la intersección no puede

diseñar respuestas que lleguen donde más se necesitan, y los datos del Plan de Desarrollo ya mostraban con claridad que ese lugar es la ruralidad.

Es en ese contexto donde cobran pleno peso analítico las voces de los niños y niñas que participaron en esta investigación. Al inicio de cada taller-encuentro, como parte del momento en que les explicaba porqué estaba allí y qué íbamos a hacer juntos, les conté que existían diferentes tipos de leyes y que una de esas era la ley municipal de los niños y las niñas, y les pregunté si alguien de la alcaldía había ido a sus escuelas a hablar con ellos sobre esa ley. En las seis escuelas, sin excepción, la respuesta fue negativa. Luego les pregunté si conocían sus derechos y cuáles eran. Los nombraron con soltura y con certeza, los derechos que la institución les ha enseñado a reconocer, el derecho a la vida, a la salud, a la educación, a la familia. Y cuando les pregunté si creían que deberían ser escuchados para construir una ley sobre ellos, todos dijeron que sí. En una de las escuelas, uno solo de los niños agregó un derecho que ninguno de sus compañeros había mencionado, *a ser escuchados*.

Ese dato condensa lo que el Objetivo 1 de esta investigación buscaba comprender. Los niños y niñas de las veredas de La Mesa conocen sus derechos a través de lo que los adultos les han enseñado a reconocer: un catálogo de las realizaciones que el Estado promete garantizarles, vida, salud, educación, protección. El derecho a participar, a ser consultados, a que su voz tenga influencia verificable sobre las decisiones que organizan su vida, es el que más le cuesta a la institucionalidad reconocer y el que menos han interiorizado como propio los niños. Y las niñas.

Lo que esta investigación ha podido documentar, entonces, admite distinguirse en tres planos. La evidencia, verificable directamente en el documento técnico, es que no aparece un análisis del estado actual de las realizaciones en el territorio (pp. 4-12), que los enfoques

declarados se enlistan sin articulación explícita entre ellos (pp. 9-11), que la Matriz de Implementación no registra línea base para ninguno de sus indicadores, y que la estrategia de financiación descrita no se traduce en recursos adicionales verificables en la Matriz Financiera. La interpretación que esta investigación hace de esa evidencia es que, leída en conjunto, describe un documento que no cumple los criterios técnicos que la propia Guía ICBF-DNP (2018) establece para la formulación de políticas públicas de infancia, según el detalle fila por fila que ya presenta la Tabla 2, diagnóstico situado, línea base para todos los indicadores, y presupuesto propio y diversificado. La valoración política que se deriva de esa interpretación, y que esta investigación sostiene con la misma claridad con que distingue las dos anteriores, es que cuando esas ausencias técnicas recaen sobre una población de especial protección constitucional, dejan de ser solamente un problema de forma y se convierten en una falla en el compromiso sustantivo con la garantía de sus derechos, siendo una falla ética y política de fondo.

Los niños y las niñas no son una población más, son sujetos cuya especial vulnerabilidad exige del Estado el más alto estándar de rigor, de evidencia y de escucha real, precisamente porque no tienen voto, no tienen representación directa y dependen de que los adultos que toman decisiones sobre ellos hayan hecho la tarea. Y la tarea, en este caso, era ir a las veredas, era cruzar los datos disponibles en el propio Plan de Desarrollo, era preguntar, era documentar, era construir con quienes habitan el territorio. El Plan de Desarrollo ya había mostrado que el 28% de la población rural vive en pobreza multidimensional, que la inasistencia escolar rural casi triplica la urbana, que el rezago escolar es significativamente mayor en las veredas, que la tasa de presunto delito sexual contra niños y niñas alcanzó 315 en 2022 (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, p. 132).

Esos datos señalaban con claridad que las veredas son exactamente el lugar donde los esfuerzos deberían concentrarse, y que las infancias rurales son exactamente la población que más necesita ser escuchada. La política pública de infancia radicada el siete de mayo de 2026 llegó al Concejo sin haber ido allá. Cussianovich (2013) argumentó que trabajar con infancias exige trascender las miradas proteccionistas y adulto centristas para construir colectivamente conocimientos intergeneracionales que reconozcan la agencia crítica de niños y niñas. Lo que el documento técnico hace, en cambio, es hablar de los niños y niñas sin haber ido a buscarlos, formular una política sobre sus vidas sin haberles preguntado, y aspirar a garantizarles derechos sin haber documentado cuáles de esos derechos están siendo vulnerados, ni dónde, ni cómo. Que esa política haya llegado al Concejo el mismo día en que yo tenía en mis manos las voces grabadas de setenta niños y niñas de las veredas, hablando de lo que tienen, de lo que les falta y de lo que sueñan, no es solo una paradoja del tiempo, es la evidencia más precisa de la distancia que existe entre la política que se escribe y la infancia que habita.

Lo que el análisis anterior despliega no es una acumulación de fallas aisladas sino un patrón que se repite y que tiene consecuencias acumuladas sobre las infancias rurales del municipio. Para hacer esa lectura comparativa con la precisión que merece, el cuadro que sigue organiza los tres instrumentos que han regido o que pretenden regir la infancia en La Mesa a lo largo de más de una década, el Acuerdo 017 de 2013, el Plan de Desarrollo 2024–2027 y la nueva Política Pública de Primera infancia, infancia, adolescencia y familia 2026–2036, confrontándolos con dos tipos de exigencias, las que la Guía del ICBF-DNP establece como criterios técnicos de toda política pública de infancia, y las que el enfoque de derechos e IBA exige desde una perspectiva ética y metodológica. No se trata de un ejercicio de calificación sino

de evidencia, porque cuando los criterios se cruzan con los documentos reales, lo que queda visible es exactamente la distancia entre lo que la política promete y lo que llega a las veredas.

**Tabla 2**

*Criterios técnicos y ético-metodológicos vs políticas públicas*

| <b>Criterio</b>                                                   | <b>Política 2013–2023<br/>(Acuerdo 017)</b>                                                                                                                    | <b>Plan de Desarrollo 2024–<br/>2027</b>                                                                                                                                                                                                                    | <b>Política PIIAF 2026–2036</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CRITERIOS TÉCNICOS (Guía ICBF-DNP, 2018)</b>                   |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Diagnóstico situado con datos desagregados por realización</b> | Cumple. Presenta datos por existencia, desarrollo, protección y ciudadanía con fuentes propias del territorio (Concejo Municipal de La Mesa, 2013, pp. 34–40). | Cumple parcialmente. Incluye datos de infancia en el diagnóstico general de población, con desagregación rural-urbana, pobreza multidimensional y violencia sexual, pero no organizado por realizaciones (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, pp. 123–132). | No cumple. La sección de diagnóstico enumera el marco normativo aplicable y datos poblacionales generales sin analizar el estado actual de ninguna realización (Alcaldía de La Mesa, 2026, pp. 4–12).                                                                                              |
| <b>Línea base para todos los indicadores</b>                      | Cumple. Los indicadores parten de datos reales documentados en el diagnóstico propio.                                                                          | Cumple. Los indicadores del Plan tienen base en datos Sisbén 2024 y estadísticas DANE.                                                                                                                                                                      | No cumple. La Matriz de Implementación presenta todos los indicadores sin ningún valor de línea base (Alcaldía de La Mesa, 2026, Matriz de Implementación).                                                                                                                                        |
| <b>Metas cuantificables derivadas de la línea base</b>            | Cumple con las metas definidas para el período 2013–2023.                                                                                                      | Cumple para el cuatrienio con metas atadas al Plan Operativo Anual.                                                                                                                                                                                         | Cumple formalmente en la redacción, pero las metas carecen de validez técnica al no tener línea base desde la cual medirlas.                                                                                                                                                                       |
| <b>Presupuesto propio y fuentes diversificadas</b>                | Presenta fuentes de financiación vinculadas al presupuesto municipal.                                                                                          | Vincula recursos del Plan Plurianual de Inversiones con metas de infancia.                                                                                                                                                                                  | Presenta fuentes diversificadas tanto propias como de gestión.                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Sostenibilidad más allá de un período de gobierno</b>          | Cumple en intención, con horizonte de diez años.                                                                                                               | No aplica, es un instrumento de cuatrienio.                                                                                                                                                                                                                 | Cumple parcialmente. Presenta presupuesto proyectado a diez años, pero anclado en su totalidad a metas del Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027, con incrementos anuales del 0.4% que posiblemente no corresponden a un ejercicio de costeo real (Alcaldía de La Mesa, 2026, Matriz Financiera). |
| <b>Esquema de participación ciudadana</b>                         | No documenta mecanismos de participación infantil en la formulación.                                                                                           | Incluye estrategia participativa en la                                                                                                                                                                                                                      | Cumple parcialmente. El esquema declara participación de niños y                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                 |  |                                               |                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------|--|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>documentado y vinculante</b> |  | formulación del Plan, con énfasis en adultos. | niñas, pero describe un diseño top-down explícito y aclara que la consulta no es vinculante. El documento no tiene evidencias de aplicación del esquema que propone (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 8). |
|---------------------------------|--|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

---

***CRITERIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS (Enfoque de derechos e IBA)***

---

|                                                                                                    |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Reconocimiento de los niños y niñas como sujetos políticos, no como objetos de intervención</b> | Reconocimiento parcial. Los niños y niñas aparecen como beneficiarios de atención, no como participantes en la formulación. | Reconocimiento parcial. El diagnóstico usa datos sobre la infancia, pero no recoge sus voces ni las incorpora como perspectiva analítica.                                    | Declarativo, no verificable. El documento enuncia a los niños y niñas como sujetos protagónicos, pero la metodología descrita no documenta ningún proceso en el que su voz haya incidido en las decisiones (Lundy, 2007, p. 933).          |
| <b>Participación con influencia verificable sobre las decisiones (Lundy, 2007)</b>                 | Ausente. La ciudadanía se midió como identidad y participación escolar, sin mecanismos de incidencia política real.         | Ausente en lo referente a infancias. No se diseñó ningún mecanismo específico para recoger y procesar la voz de los niños y niñas.                                           | Ausente. Una consulta no vinculante sin registro de método, fecha, territorios ni participantes no produce influencia verificable (Hart, 1992).                                                                                            |
| <b>Lectura interseccional de las vulneraciones</b>                                                 | Ausente. La ciudadanía se midió de manera homogénea, sin cruce entre condición rural, género, pobreza y acceso diferencial. | Parcial. El Plan desagrega datos rural-urbano y registra brechas de pobreza multidimensional, pero no cruza esas condiciones con la experiencia específica de las infancias. | Ausente. Los enfoques se enumeran de manera yuxtapuesta, sin articulación entre ellos ni lectura de la confluencia de condiciones que define la experiencia de una niña rural de vereda dispersa (Alcaldía de La Mesa, 2026, pp. 9–11).    |
| <b>Presencia metodológica real en el territorio rural</b>                                          | Ausente. No hay registro de que la formulación haya llegado a las veredas para recoger información con las comunidades.     | Parcial. La estrategia participativa del Plan tuvo presencia territorial, pero orientada a adultos y a centros poblados.                                                     | Ausente. La cartografía social declarada en la justificación no tiene lugar, fecha ni participantes documentados en el cuerpo del texto, y las veredas no aparecen como territorios con nombre propio en ninguno de los ejes estratégicos. |
| <b>Coherencia entre diagnóstico, objetivos y metas</b>                                             | Alta. Los objetivos se derivan del diagnóstico situado, aunque la participación infantil no se articuló como eje.           | Alta para el período que le corresponde. El diagnóstico del Plan informa sus metas de cuatrienio con coherencia.                                                             | Baja. Los objetivos y ejes estratégicos no pueden derivarse de un diagnóstico que no existe, y los datos disponibles en el Plan de Desarrollo aprobado dos años antes no fueron retomados ni citados.                                      |
| <b>Rigor ético con población de especial protección constitucional</b>                             | Parcial. La política reconoce la especialidad de la población pero no traduce ese reconocimiento en                         | Parcial. El Plan documenta datos graves de vulneración, como los 315 casos de presunto delito sexual en 2022, pero no diseña para                                            | Insuficiente. El más alto estándar de rigor que exige la condición de especial vulnerabilidad constitucional no se puede cumplir sin un                                                                                                    |

---

|                                           |                                                |                                                                                                          |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| mecanismos de formulación participativos. | ellos respuestas específicas en el cuatrienio. | diagnóstico situado, sin línea base, sin participación real y sin recursos propios (Cussianovich, 2013). |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Fuente: elaboración propia a partir de Concejo Municipal de La Mesa (2013; 2024), Alcaldía de La Mesa (2026), ICBF-DNP (2018), Lundy (2007), Hart (1992) y Cussianovich (2013).*

La lectura horizontal de la Tabla 2 muestra que ninguno de los tres instrumentos cumple de manera completa los criterios ético-metodológicos que el enfoque de derechos e IBA exige, pero la brecha entre lo técnico y lo ético se profundiza de manera progresiva. La política de 2013 tenía diagnóstico riguroso y carecía de participación real, el Plan de Desarrollo 2024–2027 tiene datos territoriales sólidos pero no los cruza con la voz de los niños y niñas, y la nueva política 2026–2036 que llega al Concejo no presenta de manera suficiente un diagnóstico situado de las realizaciones de derechos, particularmente para las poblaciones rurales, ni evidencia con claridad cómo esa información se traduce en líneas base, metas e indicadores de resultado, sin participación verificable y con un presupuesto alejado posiblemente del costeo real, precisamente en el momento en que la investigación que se documenta en estas páginas tiene en sus manos las voces grabadas de sesenta niños y niñas de las veredas hablando de lo que tienen, de lo que les falta y de lo que sueñan.

Pero hay algo que los tres instrumentos comparten más allá de sus diferencias, y es que en ninguno el desafío consistió en construir mecanismos institucionales que permitan demostrar qué ocurre con las propuestas infantiles después de ser escuchadas, todos se quedaron en abrir, o declarar que abrían, espacios de participación. Los gobiernos escolares de 2013 operaban al 100% sin que nadie documentara qué pasaba después con lo que proponían. El Plan de Desarrollo 2024-2027 recoge datos, pero ningún mecanismo de retroalimentación hacia quienes podrían producirlos. Y la política 2026-2036 declara mandato ciudadano y generacional sin un solo procedimiento que muestre la ruta que sigue una propuesta infantil desde que se enuncia hasta que

se convierte, o no, en decisión. Esa distancia entre el documento y el territorio no es un dato menor, es el argumento central del capítulo que sigue

### **Lo que saben y sienten los niños y niñas de las veredas<sup>1</sup>**

Seis escuelas rurales, seis veredas, aproximadamente sesenta niños y niñas de entre seis y once años, seis artefactos estéticos del mapa-rompecabezas que todavía espera ser ensamblado en el Concejo Municipal de La Mesa.

Esta investigación se para en la IBA como enfoque epistemológico y realiza su acción analítica y comprensiva desde la perspectiva crítica del enfoque de derechos, lo que significa que las narrativas de los niños y las niñas, materializadas en obras colectivas, voces, dibujos, fotografías y gestos, construidas durante los seis taller-encuentro, sean el argumento mismo.

El procedimiento analítico que seguí tiene tres momentos articulados. El primero fue la lectura visual de cada obra colectiva, es decir las seis piezas del rompecabezas, como primer texto analítico anterior a cualquier voz transcrita, el segundo fue el análisis del campo narrativo por estación y por realización, cruzando las transcripciones con las fichas de campo para identificar los fragmentos de mayor densidad expresiva, los que no pueden parafrasearse sin perder algo esencial. El tercero fue la lectura transversal de doce observaciones que emergieron como patrones,

---

<sup>1</sup> Las voces de los niños y las niñas que aparecen en este capítulo se citan con una descripción funcional que incluye género, escuela o vereda, y cuando resulta analíticamente relevante, la estación del taller en que emergieron. Cuando varias voces se entrelazan en una misma narrativa colectiva, se atribuyen al grupo de la escuela correspondiente; en el caso de las obras colectivas, estas pertenecen al grupo completo de cada escuela, dicha decisión respeta tanto la naturaleza colectiva de la producción IBA como la protección de la identidad de cada participante, y es coherente con el principio de que en esta investigación las voces no son de individuos aislados sino de **territorios que hablan**.

porque son el resultado de que seis territorios hayan dicho cosas similares de maneras distintas, y esa convergencia es en sí misma un hallazgo.

Hay algo más que necesita ser nombrado antes de entrar al análisis, y es la condición que hizo posible todo lo anterior, lo que los niños y las niñas pudieron decir, dibujar, fotografiar y discutir no dependió únicamente del diseño metodológico, dependió también de que el espacio del taller fuera un espacio de confianza real.

En Alto del Frisol, una niña que según su maestro no habla ni permite ser tocada comenzó desde la segunda estación a pedir la palabra, a buscar el parque para su foto de investigadora, a sonreír cuando se le preguntó si estaba cómoda; en Alto de Flores, un niño que no ha consolidado su proceso de lectoescritura encontró en la fotografía y el dibujo un mecanismo de expresión y comunicación que lo convirtió en uno de los participantes más activos del grupo, y cuando se les preguntó con quién se sentían seguros, pidió que escribieran el nombre de la investigadora en el collage; luego en Capata, una niña quiso que la investigadora apareciera junto a ella en su foto de autoría, redefiniendo desde la relación lo que la metodología había previsto como acto individual.

Esos tres momentos son evidencia sobre lo que hace posible la participación infantil, una actitud, la de quien llega a la vereda dispuesta a aprender y no solo a recoger datos (Cussianovich, 2013). Esto es un hallazgo de esta investigación, y el capítulo de reflexiones finales lo retomará con la profundidad que merece.

El análisis que sigue se organiza por las cuatro realizaciones a saber a) supervivencia, b) desarrollo, c) ciudadanía y d) protección porque esa es la lente que la política pública usa para leer la infancia y porque esta investigación quiere hablarle a esa política en sus propios términos, desde lo que el campo produjo.

## Figura

1

*Estación 1, Somos investigadores e investigadoras. Escuela Zapata, abril de 2026.*



## Figura 2

*Estación 1, Somos investigadores e investigadoras. Escuela Campo Santo, abril de 2026.*



**La supervivencia: lo que el territorio da y lo que el Estado no garantiza**

“La agua vital. Vital. Agua vital. En los ríos, en las ciudades, en el campo. ¿En tu casa tienes agua vital? No. Yo sí, desde el viernes pasado. Mi papá tiene que cocinar con agua en bolsa.”

(Voces del grupo, Zapata, Est. 2)

Esas palabras las construyeron varios niños y niñas de la vereda Zapata complementándose mutuamente en la Estación 2 del taller-encuentro, lo que produjeron podría verse como un mapa de la desigualdad intravereda trazado con la precisión de quien la habita, unas casas tienen agua desde el viernes pasado, otras compran agua en bolsa, otras toman de la llave, aunque el agua esté sucia porque no hay otra opción. El Plan de Desarrollo 2024–2027 documenta que el 21,3% de la población rural dispersa carece de acceso a fuente de agua mejorada (Concejo Municipal de La Mesa, 2024, p. 132), pero no dice que dentro de una misma vereda unas familias tienen agua desde el viernes y otras no la han tenido en ocho días, eso lo dijeron los niños y las niñas.

### Figura 3

*Obra colectiva, Ficha agropecuaria. Escuela Alto de flores, 2026.*



Las seis piezas del rompecabezas llegaron a este análisis con nombres que los grupos eligieron, y esa elección es ya el primer texto analítico, anterior a cualquier transcripción; “Equipo de investigadores” en Zapata, “Estudiantes” en Alto del Frisol, “Ficha de agricultura” en Alto de Flores, “Amamos a Colombia” en Campo Santo, “El arte de los estudiantes de la Escuela de

Capata” en Capata, y en Buenavista no un nombre sino una declaración pronunciada en coro, “Nosotros somos Buena Vista”, que precede al mandato individual como si la identidad colectiva tuviera que afirmarse antes de que pudiera hablar cada voz, el hecho de que Zapata se nombre como investigadora, que Alto de Flores se nombre desde la agricultura, que

Buenavista se nombre desde el nosotros, son posicionamientos epistemológicos que en IBA preceden y condicionan todo lo que la obra produce (Navarro Moral, 2023, p. 47). Leer la pieza del rompecabezas de cada escuela como primer texto analítico es leer cómo cada comunidad se sitúa en el mundo antes de nombrar lo que le falta.

Lo que esas obras dicen sobre supervivencia, cuando se leen en conjunto, es que el agua es el hilo que las atraviesa a todas, en Alto del Frisol el grupo lo dijo con la contundencia de la experiencia inmediata *“El agua sale turbia, hace como ocho días que no hay agua”* (voces del grupo, Alto del Frisol, Est. 2). El taller se realizó en esa condición, con ocho días de sequía acumulada, la Estación 2 reflejó una conversación sobre la supervivencia de ese día.

En Alto de Flores la solución es la que el territorio permite cuando el Estado no llega, donde se requiere almacenar agua lluvia para bañarse, lavar los platos y hacer la comida, sabiendo que durante el verano no habrá más agua que la que el cielo envíe. En Capata, un niño describió el sistema hídrico de su casa con una frase que sintetiza lo que ocurre cuando la infraestructura pública no existe *“Mi papá conectó una manguera po’allá de un nacimiento”* (niño, Capata, Est. 2).

En Buenavista el agua falla por otra causa, las tuberías que se tapan o se rompen sin que nadie las repare y en Campo Santo el agua está pero llega turbia, y el río Apulo, que da vida a la vereda, es también el río que puede llevarse a la gente cuando crece.

Cada una de esas formas del problema del agua es distinta, y esa diversidad es analíticamente tan importante como el patrón que las une. Una política pública que responda a la falta de agua rural con un solo instrumento llegará incompleta a todas las veredas, porque en Zapata el problema es la calidad, en Alto del Frisol es la continuidad del servicio, en Alto de Flores es la estacionalidad, en Capata es la ausencia total de red pública, y en Buenavista es el mantenimiento de la infraestructura que ya existe, aquí los niños y las niñas de estas seis escuelas pusieron sobre la mesa del análisis un mapa del problema que ningún documento técnico de los revisados en el capítulo anterior había producido, porque ninguno fue a preguntarles.

**Tabla 3**

*Matriz de supervivencia por vereda “lo que tienen, lo que falta, lo que sueñan”*

| Vereda                 | Lo que tienen                                                                        | Lo que falta                                                                          | Lo que sueñan                                                     |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>Zapata</b>          | Frutas, cultivos, ganado, mulas, bosques, peces. “Con la naturaleza al lado”         | Agua limpia en casa. “Mi papá tiene que cocinar con agua en bolsa”                    | “Póngannos agüita para bañarnos, lavarnos, cocinar, hacer café”   |
| <b>Alto del Frisol</b> | Caña, frijol, papa, frutas, artesanías, saber comunitario sobre derrumbes            | Agua turbia y discontinua. “Hace ocho días que no hay agua”. Hospital a una hora      | Carreteras arregladas, cancha cubierta, internet funcional        |
| <b>Alto de Flores</b>  | Laguna propia, peces con nombres locales, botánica medicinal, agua lluvia almacenada | Farmacia inexistente. “Hasta La Mesa, como 40 minutos en moto”. Agua solo en invierno | Tanque arreglado, cancha con techo, acceso estable a medicamentos |

|                                  |                                                                                         |                                                                                                       |                                                                                             |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Campo Santo</b>               | Huerta escolar medicinal, abundancia de frutas, conocimiento del río Apulo y sus ciclos | Agua turbia. <i>“El Salto de las Monjas se puede llevar a la gente”</i>                               | Río con cuidado institucional, cancha habilitada, escuela pintada                           |
| <b>Capata, Hungría y La Vega</b> | Agua de nacimientos y ríos locales, plantas medicinales, saber materno de curación      | Ambulancias que pasan sin detenerse. <i>“Han pasado ambulancias pero no han venido. Es diferente”</i> | Que llueva más para que haya mas agua, canales destapados, arreglo vial hasta la parte alta |
| <b>Buenavista</b>                | Bananos, mangos, gallinas, café como primer saber productivo de los niños               | Agua intermitente. <i>“A veces no hay porque se rompen las tuberías”.</i>                             | Que arreglen el agua y la luz, que el puente no se caiga, que la escuela no cierre          |
|                                  |                                                                                         | Hospital a una o dos horas                                                                            |                                                                                             |

---

*Nota.* Elaboración propia, a partir de fichas de campo y transcripciones. Las citas textuales conservan el lenguaje original de los niños y las niñas.

Junto al agua, los niños y las niñas de estas seis escuelas pusieron en circulación otro tipo de saber que la política de supervivencia no suele registrar. En Alto del Frisol, un niño formuló con la exactitud de quien ha pensado el problema muchas veces el dilema que plantea vivir a una hora del hospital cuando una culebra muerde *“Cuando lo muerde una culebra, toca llegar muy rápido al hospital, como una hora. O apretarse el pie para que no se entre más el veneno. Pero el hospital está muy lejos en comparación al tiempo que tiene uno para llegar”* (niño, Alto del Frisol, Est. 2), ese niño no está describiendo una situación de vulnerabilidad, está formulando un problema de política pública con causa y consecuencia. En Alto de Flores, los peces de la laguna tienen nombres propios en el saber del territorio mojarra roja y mojarra de la negra que el currículo de ciencias naturales no recoge y que la política de infancia no nombra como patrimonio cultural de la infancia rural.

En Capata, el saber materno de curación con plantas que una niña describió con precisión *“Mamá pone a hacer guapanela, le echa limón y eso queda más ácido y a mí me quita la gripa porque mamá siempre sana con yerbitas curativas”* (niña, Capata, Est. 2) es una forma de medicina que existe y sana.

Lo que los niños y las niñas de estas seis veredas hicieron visible sobre la supervivencia es que esta realización descansa en dos pilares paralelos, lo que el territorio produce y lo que las familias inventan para suplir lo que el Estado no garantiza, por ejemplo apagar el incendio con baldes antes de que lleguen los bomberos, conectar una manguera a un nacimiento, preparar guapanela con limón para la gripa, almacenar agua lluvia para el verano, son actos de supervivencia que no aparecen en ningún indicador de política pública porque los indicadores miden lo que el Estado provee, no lo que las familias construyen cuando el Estado no llega. Boaventura de Sousa Santos (2014) argumenta que las epistemologías del Sur exigen reconocer los saberes que el pensamiento hegemónico ha declarado invisibles, precisamente porque esos saberes sostienen vidas que las instituciones no alcanzan a sostener solas (p. 23), lo que los niños y las niñas de estas veredas dijeron en sus taller-encuentro es exactamente lo que él describe, un conocimiento situado, urgente y políticamente relevante que espera ser escuchado.

***El desarrollo: la escuela que tienen y el horizonte que no alcanza***

*“A mí me gusta cantar. ¿Y aquí pueden aprender a cantar? No. ¿Dónde cantas?*

*En la casa.”*

(Niña, Campo Santo, Est. 3)

Ese intercambio sucedió en la Estación 3 de Campo Santo y condensa algo que el análisis de la realización de desarrollo necesita sostener desde el principio y es la brecha entre lo que la

escuela rural debería garantizar y lo que puede garantizar con lo que tiene, no es una falla de voluntad de los maestros ni de las familias, es la expresión territorial de lo que la política pública ha dejado de llevar.

La niña de Campo Santo canta en la casa porque en la escuela no hay nadie que la acompañe a hacerlo, ese canto que existe sin reconocimiento, sin acompañamiento pedagógico, sin espacio institucional, es una realización del desarrollo truncada en su dimensión artística, y la IBA como enfoque epistemológico tiene la capacidad de hacerlo visible precisamente porque escucha lo que los instrumentos estandarizados no preguntan (Barone & Eisner, 2012, p. 89).

La lectura visual de las obras colectivas en esta realización muestra que los niños y las niñas dibujan simultáneamente lo que tienen y lo que falta, y que ese espacio entre ambas cosas es donde la política pública debería intervenir. En Alto del Frisol, Ian construyó en su pieza del rompecabezas una imagen que condensa el universo del desarrollo que la escuela rural debería garantizar: *“Un árbol, un libro español, un balón, una flor, el sol, la luna, y paz”* (niño, Alto del Frisol, Est. 3). Estas palabras en una sola imagen dibujadas por un niño de vereda con marcadores sobre pieza del rompecabezas.

En Capata, una niña dibujó los cuatro elementos importantes, que son casa, árbol, caballo, mamá, esos dibujos son teorías sobre lo que significa desarrollarse bien, y merecen ser leídas con el mismo rigor con que se leen los marcos conceptuales de los documentos de política (García-Montoya et al., 2024, p. 112).

#### Figura 4

*Estación 3, Desarrollo y aprendizaje. Escuela Capata, 2026.*



Lo que el análisis de desarrollo produce es evidenciar a la escuela como el lugar de sentido más importante que los niños y las niñas tienen, y como espacio físicamente precario que el abandono institucional ha dejado deteriorar; cuando se les preguntó qué pasaría si no tuvieran escuela, las respuestas en todas las veredas fueron contundentes: *“Tórtolos pa’toda la vida”* (voces del grupo, Capata, Est. 3), *“No sabríamos escribir. No aprenderíamos. No sabríamos leer”* (voces del grupo, Campo Santo y Buenavista, Est. 3); esa valoración de la escuela convive, con la descripción detallada de su deterioro. En Alto del Frisol, los vidrios de los salones rotos y

los computadores dañados; en Buenavista, las paredes con grietas y los pasillos resbaladizos por el musgo; en Alto de Flores, el techo que falla y la nevera dañada que convierte el refrigerio escolar en un derecho intermitente, presente algunos días y ausente otros según si la ruta pasa y si el equipo de frío funciona. Un derecho que depende de que una nevera funcione ya no es un derecho, es una contingencia.

En Zapata, la tensión más inesperada del análisis de desarrollo tiene nombre propio “la ceiba”, un árbol de más de doscientos años que crece en el espacio donde construyeron la cancha de fútbol de la escuela. Los niños y las niñas lo nombraron en la Estación 3 *“La ceiba. Porque la profe no la han ayudado si no paga para que corten el árbol. Para jugar al fútbol en la cancha”* (voces del grupo, Zapata, Est. 3); lo que esa frase revela tiene al menos dos análisis, el primero es el abandono institucional enmarcado en la garantía del derecho al juego pues en esta escuela depende de que una maestra pague de su bolsillo o gestione la tala de un árbol, porque ninguna institución ha respondido al problema; y, la segunda es una tensión que el análisis no puede resolver fácilmente ¿hay que cortar la ceiba de doscientos años para que los niños puedan jugar, o hay que construir otro espacio y convivir con ella? esta pregunta no tiene respuesta simple, pero el hecho de que sea una pregunta que los niños y las niñas de Zapata tienen que hacerse solos, sin apoyo institucional de ningún tipo, sí tiene una respuesta clara sobre el estado de la política pública en esa vereda.

El análisis sobre el desarrollo produce también un hallazgo que interpela directamente a las metodologías de investigación con infancias, y en particular a las que hacen depender la voz infantil de la escritura, puesto que en Alto de Flores participó un niño de aproximadamente 10 años que no ha consolidado su proceso de lectoescritura, podría pensarse que en una metodología convencional, ese niño hubiera sido un participante aislado, uno que no puede llenar fichas ni

escribir en el collage, sin embargo en el taller, fue uno de los participantes más activos del grupo, sus fotografías y dibujos argumentaban, y cuando se les preguntó con quién se sentían seguros y cuáles eran sus referentes de confianza, pidió que escribieran el nombre de la investigadora en el collage, ese gesto no solo dice algo sobre la confianza que el espacio del taller produjo, dice algo sobre qué tipos de voz reconocemos como válidos y cuáles descartamos antes de escucharlos.

De manera análoga, en Alto del Frisol una niña que presenta una condición del habla que la habría mantenido al margen de cualquier proceso participativo encontró en las actividades del taller el espacio para pedir la palabra, elegir su foto, sonreír y responder. El modelo de Lundy (2007) exige que haya espacio para que los niños y niñas se expresen; lo que este análisis muestra es que el espacio no basta si el método no está diseñado para recibir otras formas de expresión y comunicación que no son verbales ni escritas (p. 933).

**Tabla 4**

*Realización de desarrollo por vereda “lo que tienen, lo que falta, lo que sueñan”*

| <b>Vereda</b>          | <b>Lo que tienen</b>                                                                          | <b>Lo que falta</b>                                                                          | <b>Lo que sueñan</b>                                                          |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Zapata</b>          | Escuela, naturaleza como aula, leyenda de la niebla como identidad territorial                | Actividades extracurriculares equitativas. La ceiba de 200 años tensiona el derecho al juego | Convivir con el árbol y tener cancha, más compañía, más aprendizajes diversos |
| <b>Alto del Frisol</b> | Escuela valorada, saber sobre plantas y derrumbes, movilidad familiar como cadena de esfuerzo | Cancha en tierra que la lluvia vuelve inutilizable, internet funcional, vidrios reparados    | <i>“Matemáticas rápidas, paz, árbol, libro, balón”</i>                        |
| <b>Alto de Flores</b>  | Escuela, conocimiento ecológico, sueños                                                       | Refrigerio confiable, nevera funcional,                                                      | Representar a los ausentes, profesiones de                                    |

|                                  | vocacionales de servicio público                                                       | actividades que no impliquen migración                                                        | servicio. El sueño ya implica migración                                       |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Campo Santo</b>               | Escuela con huerta medicinal, parque, bosque de San Pablo, café como práctica          | Música y canto en la escuela, cancha arreglada, reconocimiento del trabajo campesino infantil | <i>“Cantar en la escuela, jugar sin caerse, que nadie pelee”</i>              |
| <b>Capata, Hungría y La Vega</b> | Escuela, finca como aula, saber campesino, café como identidad                         | Patinaje —deseo que el territorio no puede satisfacer—, reconocimiento del saber campesino    | Ser psicóloga, veterinario, policía. Sueños que el territorio no puede formar |
| <b>Buenavista</b>                | Escuela como el espacio más importante (Danilo). Café como saber y desarrollo (Juanse) | Que la escuela no cierre, paredes reparadas, cancha habilitada                                | Que los cinco niños sean razón suficiente para mantener la escuela abierta    |

*Nota.* Elaboración propia a partir de fichas de campo y de transcripciones. Las citas textuales conservan el lenguaje original de los niños y las niñas.

Un último hallazgo de esta estación sobre el desarrollo merece ser nombrado con la atención que le corresponde, el sueño vocacional como dato político, en Alto de Flores, los niños y las niñas nombraron espontáneamente tres profesiones en un mismo aliento, bombero, policía, profesora mientras que en Capata, mencionaron psicóloga, veterinario, policía; en Buenavista, el café aparece como primer saber productivo y como forma de pertenecer al territorio, y lo que esos sueños tienen en común es que ninguno de ellos puede realizarse en la vereda puesto que no hay escuela de bomberos, ni facultad de veterinaria, ni carrera de psicología en las veredas de La Mesa, ni siquiera en el casco urbano, por tanto esos sueños ya implican migración, y esa

migración que el desarrollo exige no es una elección libre sino una condición estructural. Siguiendo las narrativas de las escuelas, en Buenavista, mientras tanto, cinco niños, cuatro de ellos hijos de familias venezolanas que llegaron siguiendo el trabajo agrícola, estudian en una escuela que está en tensión por un comentario que se ha vuelto popular y es el riesgo de cerrar por baja matrícula; lo que esto representa no es una decisión administrativa menor, es la amenaza de que la única institución que los reconoce como presentes en el territorio colombiano desaparezca antes de que el sistema los haya visto llegar.

### **La ciudadanía que se ejerce sin convocatoria**

*“Buenos días, mi nombre es Fabián Danilo Rodríguez Jiménez. El día de hoy yo quiero arreglar las vías.”*

(Niño, Buenavista, Est. 6)

Fabián Danilo Rodríguez Jiménez vive en la vereda Buenavista, y habló ante la cámara con su nombre y sus dos apellidos completos. Ese gesto de nombrarse con nombre y apellidos antes de decir lo que quiere es la afirmación de que quien habla existe, tiene nombre, habita un territorio y tiene algo que decir sobre él. Joiner Andrés Ramírez Abudelo hizo lo mismo, con el mismo tono, sobre las paredes que necesitan arreglo; y los niños y las niñas de Zapata le hablaron a la alcaldesa por nombre y cargo, no al sistema ni al municipio en abstracto, sino a una persona con responsabilidad concreta sobre lo que les falta, esas son formas que los niños y las niñas de estas veredas produjeron porque el espacio del taller les dio las condiciones para hacerlo.

Este momento del análisis es el que directamente dialoga con lo que el capítulo 7.1 documentó sobre la política pública, porque lo que el campo produjo sobre ciudadanía es exactamente lo que el proyecto de política afirma haber garantizado sin documentar cómo, donde

el Esquema de Participación Ciudadana del proyecto de política radicada en mayo de 2026 declara haber dado espacio a los niños y las niñas para expresarse, pero no documenta método, fecha, territorios ni participantes (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 8). Lo que estos seis talleres-encuentro muestran es que el espacio, cuando existe de verdad y con condiciones reales, produce ciudadanía sin que nadie tenga que pedirla, emerge sola, en formas que el diseño metodológico no siempre anticipó.

El análisis de ciudadanía tiene al menos tres formas distintas que vale la pena nombrar por separado, no porque sean excluyentes sino porque cada una revela algo diferente sobre cómo se ejerce la ciudadanía infantil cuando se le da espacio real, la primera es el mandato dirigido por nombre y cargo en Zapata, donde los niños y las niñas no le hablaron al municipio en abstracto, le hablaron a la alcaldesa, y le dijeron específicamente qué necesitan, agua, placa-huellas, que no hayan roba perros, y una piscina en la escuela rural como deseo; la segunda, es la representación de los ausentes, y en Alto de Flores, cuando se habló de los niños y las niñas que no pueden ir a la escuela porque no tienen dinero para cuadernos ni útiles, el grupo no solo los nombró con solidaridad explícita, sino que declaró representarlos también, *“Ustedes son los representantes de esos niños también”* fue la forma en que la investigadora devolvió ese reconocimiento, y el grupo lo asumió y finalmente la tercera es la elección de delegados y delegadas con proceso y mandato claro para ir al Concejo, donde Alejandra en Zapata, Emanuel en Alto del Frisol, María Paula en Alto de Flores, Emmanuel en Campo Santo, Alex y Alejo en Capata, Santiago en Buenavista muestran seis escuelas con seis procesos de elección distintos, todos producidos por los propios grupos.

### **Figura 5**

*Escuela Campo Santo, desempate para elección de delegado o delegada, 2026.*



El momento más tenso y analíticamente rico de esta estación de ciudadanía ocurrió en Capata, en dos direcciones simultáneas; en la primera, cuando los niños y las niñas podían postularse como delegados, emergieron voces que revelan un mandato familiar de no participar: *“Usted no que su mamá no la deja”*, *“Usted no se postule que no lo llevan”*, *“Acuérdese que su mamá le dijo que no participara de cosas así”* (voces del grupo, Capata, Est. 6). Esas frases hacen visible que la política de participación infantil suele identificar obstáculos institucionales, la falta de espacios, la ausencia de mecanismos formales, pero ignora que también hay obstáculos familiares que operan como veto sobre la voz de los niños y las niñas antes de que llegue a algún espacio público; y, en la segunda dirección, es relevante mencionar que fue en Capata donde el único niño en todo el trabajo de campo, antes de que la investigadora propusiera algún tema sobre derechos, nombró espontáneamente el derecho a ser escuchados como parte del catálogo de derechos que conocía, estas dos situaciones juntas, es decir, el bloqueo familiar y la

voz que lo atraviesa de todas formas, son la imagen más precisa que la investigación produjo sobre el estado real de la ciudadanía infantil en estas veredas.

La fase de campo produce también un hallazgo que interpela al modelo de Lundy (2007) desde dentro, pues la participación no verbal surge como forma legítima de ciudadanía, donde Luciana, de Buenavista, no habló ante la cámara en ningún momento del taller, pero eligió fotografiar, señaló con el dedo, dibujó, recortó, tomó decisiones grupales, y su silencio ante la cámara fue en sí mismo una decisión. El modelo de Lundy exige espacio y voz, pero la voz de Luciana era gestual, visual y colectiva, y esa forma de voz produjo ciudadanía con la misma legitimidad que la de quienes hablaron con nombre y apellido, paralelamente, la niña de Alto de Flores con dificultad en el habla participó en todas las estaciones del taller, eligió qué fotografiar y mostrar, estuvo presente en cada decisión grupal. Esta es la evidencia de que la política de infancia no tiene categoría para la participación no verbal, y de que cualquier mecanismo de participación que mida la voz infantil por el volumen del habla está excluyendo de antemano a una parte de los niños y las niñas que también necesitan ser escuchados. Las narrativas visuales, sonoras, corporales, performáticas, postuladas por la IBA, se hicieron presentes.

## Tabla 5

### *Formas de ciudadanía emergentes por escuela*

| Vereda | Tipo de acto ciudadano                             | Lo que lo hizo posible                                     | Lo que lo limitó                                            |
|--------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Zapata | Mandato dirigido a la alcaldesa por nombre y cargo | Espacio de confianza del taller, fotografía como argumento | No haber sido consultados antes de decisiones territoriales |

|                                  |                                                                                         |                                                                                            |                                                                                               |                                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Alto del Frisol</b>           | Agenda con evidencia, elección de delegado                                              | fotográfica, política, proceso de elección propio                                          | Cámara como herramienta de elección                                                           | Espacios públicos abandonados, cancha sin mantenimiento |
| <b>Alto de Flores</b>            | Representación de los ausentes, elección de delegada                                    | Reconocimiento explícito de quienes no pueden ir a la escuela                              | Participación no verbal de la niña con dificultad en el habla aún sin categoría institucional |                                                         |
| <b>Campo Santo</b>               | Mandato sobre convivencia, infraestructura y territorio como una sola demanda           | Fusión de estaciones como dato metodológico: las realizaciones no son categorías separadas | Tiempo insuficiente para trabajar la ciudadanía como estación propia                          |                                                         |
| <b>Capata, Hungría y La Vega</b> | Único grupo donde el derecho a ser escuchados emergió espontáneamente                   | Análisis vial con causa, efecto y solución formulado por un niño                           | <i>“Su mamá no la deja”: bloqueo familiar como obstáculo a la participación</i>               |                                                         |
| <b>Buenavista</b>                | Mandato colectivo con nombre propio, participación verbal y no verbal en el mismo grupo | Identidad colectiva como primer acto político antes del mandato individual                 | Silencio de Luciana ante la cámara sin categoría institucional para la voz gestual            |                                                         |

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de fichas de campo y de transcripciones.

### ***La protección: una geografía del cuidado y del miedo<sup>2</sup>***

---

<sup>2</sup> Hay una deriva metodológica en la Estación 5 el primer diseño presentado, contemplaba la silueta corporal como técnica central de esta estación, sin embargo revisando las condiciones reales de cada escuela, el tiempo disponible, los grupos multigrado, la energía que ese tipo de encuentro exige a los niños y las niñas, tomé la decisión de reemplazar la silueta corporal por la estampada de la mano directamente sobre la pieza colectiva del rompecabezas (artefacto estético), tomada con el mismo fundamento ético del diseño original, dar al cuerpo un lugar en la obra, pero ajustada a la realidad que en dos horas y media aproximadamente debían ocurrir seis estaciones con grupos de niños y niñas de distintas edades en un mismo espacio, la mano estampada, simbólicamente es el cuerpo mismo que se imprime en la obra, y lo hace sobre la pieza compartida, no sobre una hoja individual, lo que convierte el gesto de protección en un acto colectivo, todas las manos juntas marcando el mismo territorio.

*“En mi casita”. “En Funza no me da miedo porque están todos mis varones”.  
“Quedarme sola en la casa”. “La escuela”. “En las carreteras”. “Que pasen  
personas caminando”. “Ahí por la subida de mi casa, una vez bajó un señor ahí,  
drogándose.”*

(Voces del grupo, Zapata, Est. 5)

En las seis escuelas les pregunté dónde se sentían seguros y dónde no, lo que emergió fue una geografía afectiva del territorio con personas concretas y memorias compartidas, siendo así se infiere que la seguridad se ubica siempre en lo conocido como la casita, la escuela, la finca, el papá, el salón, Funza como ciudad de origen de un niño que la lleva consigo como refugio simbólico y el miedo se ubica siempre en los bordes, es decir, en las carreteras, la oscuridad, los extraños, los espacios abandonados, lo anterior no coincide con lo que la política de protección expone cuando habla de factores de riesgo y factores protectores en abstracto, porque la geografía que los niños y las niñas de estas veredas producen es específica, tiene nombre de lugar, nombre de río, nombre de señor, nombre de perrita.

El señor Daniel de Campo Santo merece un párrafo propio, pues los niños y las niñas de Campo Santo lo nombraron en la Estación 5 como memoria colectiva de riesgo, *“Cuando el río del Salto de las Monjas está muy llovido, se puede llevar la gente al agua.” “Que el señor Daniel se dejó llevar con la corriente”.* *“Entonces necesitamos de cuidados”* (niña, Campo Santo, Est. 5). Esa frase articula tres dimensiones que la teoría de autor (García-Montoya et al., 2024) reconocería como propias de quien ha comprendido que su experiencia es también argumento, pues emergen el riesgo ambiental, la memoria de una pérdida comunitaria y la demanda política de cuidado institucional, la historia del señor Daniel es la razón por la que el río y sus pobladores necesitan cuidado del Estado.

**Figura 6**

*Estación 5, Protección y vida libre de violencia. Escuela Buenavista, 2026*



**Figura 7**

*Estación 5, Protección y vida libre de violencia. Escuela Alto del Frisol, 2026*



El hallazgo posiblemente más inesperado dentro de la realización de protección se presentó en todas las veredas, los animales domésticos aparecen como parte de la red de cuidado de la infancia rural, en Zapata, un niño narró el robo de su perrita con el mismo peso emocional con que otro niño narró la presencia del señor drogándose en el camino “*Que no hayan roba perros en la vereda porque me robaron una perrita. Y sabía jugar fútbol*” (niña, Zapata, Est. 5), la perrita que sabía jugar fútbol es un detalle importante, pues no es un adorno de la narrativa infantil, es la especificidad del duelo animal en la infancia rural, la demostración de que ese vínculo tiene una historia y una cualidad propias que lo hacen irremplazable; en Capata, la gata envenenada por un vecino fue enterrada junto al perro de la tía “*Y yo dije, abuela, su gata se murió. Empezó a llorar. La enterramos cerca donde está un perro de mi tía que murió también*” (niño, Capata, Est. 5), en tanto, la política de protección no contempla el vínculo animal como factor de bienestar infantil y esta investigación demuestra que debería tenerse en cuenta.

La soledad es el otro hallazgo silencioso, y merece ser nombrada como una condición estructural de la infancia rural, en Zapata, una niña mencionó sus miedos desde “*Quedarme sola en la casa. Estar sola*” (niña, Zapata, Est. 5), mientras en Capata, la soledad toma otra forma “*Solo me siento segura sola en mi cuarto*” (niña, Capata, Est. 5), ahí la soledad no es ausencia de compañía sino refugio, el único espacio donde el afuera no amenaza, estas dos formas de la soledad, la que espera que alguien llegue y la que se encierra para estar a salvo, son datos que la política de desarrollo aun no nombra y que la política de protección debería leer como señales de que algo en el tejido de cuidado de estas comunidades necesita atención.

Hay tres registros de la realización de protección que este análisis nombra pero no despliega más allá de lo que los niños y las niñas quisieron mostrar, porque la responsabilidad ética de la investigación exige exactamente esa contención, y estas son un secreto de una niña en Alto de Flores, registrado en las fichas de campo como señal a monitorear sin revelación explícita y el miedo al secuestro nombrado por niñas de Capata, así como el silencio de Luciana ante la cámara en Buenavista, que ya fue analizado en el movimiento de ciudadanía como forma de participación y que aquí aparece también como dato de protección, el derecho a no hablar ante la cámara es también un derecho, y respetarlo es parte de lo que hace que el espacio del taller sea seguro.

**Tabla 6**

*Geografía del cuidado y del miedo por vereda*

| Vereda        | Lugares seguros              | Personas que cuidan               | Lugares y situaciones de miedo          | Lo que piden al Estado         |
|---------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Zapata</b> | La casita, la escuela, Funza | La familia, los varones del grupo | Las carreteras, quedarse sola, personas | Que no hayan roba perros, agua |

|                                  |            |                                                                            |    |                                                        |    |                                                                                                 |                                                                                                   |      |
|----------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|                                  |            |                                                                            |    |                                                        |    | desconocidas, el señor drogándose                                                               | potable, seguras                                                                                  | vías |
| <b>Alto Frisol</b>               | <b>del</b> | La casa, familia                                                           | la | La familia, maestro                                    | el | El parque abandonado donde se cortan, la cancha en ruinas                                       | Espacios públicos cuidados, que el abandono no sea la norma                                       |      |
| <b>Alto Flores</b>               | <b>de</b>  | La casa, Calucata como vereda de origen, el bosque (ambivalente)           |    | La familia, la investigadora (niño sin proceso lector) | la | El bosque con culebras, la oscuridad, el secreto de Salomé                                      | Que todos los niños puedan ir a la escuela                                                        |      |
| <b>Campo Santo</b>               |            | La casa, comunidad, escuela                                                | la | La comunidad, la maestra, memoria del señor Daniel     | la | El río Salto de las Monjas crecido, la cancha que lastima                                       | Que el río no se lleve a nadie más, que la cancha no lastime, que nadie pelee                     |      |
| <b>Capata, Hungría y La Vega</b> | <b>y</b>   | La finca, el papá, la habitación propia, el palo grande al lado de la casa |    | El papá, abuela, Dios                                  | la | La oscuridad, el miedo al secuestro, los animales envenenados, ir a apagar la bomba en la noche | Que no envenenen animales, que el arreglo vial llegue a la parte alta, que Wendy se sienta segura |      |
| <b>Buenavista</b>                |            | La casa y la escuela                                                       | la | La familia, la maestra con 40 años en la escuela       | la | El puente que puede caer, la cancha que rompe el paso, la escuela que puede cerrar              | Que arreglen las canchas y las paredes, que el puente resista, que la escuela no cierre           |      |

*Nota.* Elaboración propia a partir de fichas de campo y de transcripciones.

***Cuando las realizaciones son una sola experiencia de habitar***

En Campo Santo, cuando el tiempo del taller empezó a agotarse, fusioné las estaciones de ciudadanía y mandato en un solo momento, lo que produjeron en ese momento conjunto fue diferente, y esa diferencia es en sí misma un hallazgo metodológico, pues a partir de la IBA diseñé estaciones diferenciadas porque las realizaciones de la política nacional de infancia son categorías analíticas distintas, pero en la vida de los niños y las niñas de Campo Santo, convivencia, infraestructura y territorio no son categorías separadas que se trabajan en orden, son una sola experiencia de habitar que se nombra toda junta cuando el tiempo apremia y hay que decir lo esencial.

Lo que los cuatro movimientos de este capítulo producen juntos, leídos como el cuerpo de la investigación y no como categorías, es un conocimiento sobre la infancia rural de La Mesa que los documentos institucionales revisado en el capítulo anterior no contemplaron y no porque esos documentos sean malos, sino porque no fueron donde los niños y las niñas están, no les preguntaron lo que esta investigación les preguntó, y no escucharon con el método que permite que lo que se dice sea lo que realmente se quiere decir. El agua sin garantía, la escuela valorada y deteriorada al mismo tiempo, la ciudadanía ejercida sin que nadie la haya convocado, la geografía del miedo trazada con nombres propios de lugares y de personas; justamente ese es el conocimiento que aproximadamente sesenta niños y niñas de seis veredas rurales de La Mesa pusieron en circulación entre abril y mayo de 2026, ese conocimiento llegó a los talleres-encuentro con mandato explícito de ir al Concejo Municipal, con delegados elegidos por votación propia, con piezas de un mapa-rompecabezas que esperan ser ensambladas. Lo que ocurrió con ese intento de llevar esas voces al espacio de decisión es el análisis que sigue.

***La deriva de la incidencia: cuando el sistema no tiene formato para escuchar las infancias***

El ocho de mayo de 2026, un día después de que la Alcaldía de La Mesa radicara ante el Concejo Municipal el documento técnico de la Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia 2026–2036, yo radiqué ante esa misma Corporación un Derecho de Petición<sup>3</sup> solicitando una Sesión Especial para que los delegados y delegadas de las seis escuelas rurales pudieran presentar sus mandatos ante los concejales antes de que la política fuera votada, mientras el sistema producía el instrumento que pretende regular la vida de las infancias rurales sin haber ido a buscarlas, la investigación que sí había ido producía el instrumento para llevar sus voces al mismo espacio, la simultaneidad es en sí misma un dato político, y el capítulo que sigue lo analiza.

El Derecho de Petición radicado el 8 de mayo de 2026 se consolidó no solo en un elemento constitucional, sino el resultado del desgaste, pero también la oportunidad de buscar espacios para las infancias adecuados a sus maneras de participar, por tanto, se convierte además en argumento construido capa por capa y con fundamento normativo en el Artículo 23 y el Artículo 44 de la

---

<sup>3</sup>El Derecho de Petición radicado el 8 de mayo de 2026 ante el Honorable Concejo Municipal de La Mesa, Cundinamarca, lleva por asunto “Solicitud de realización de Sesión Especial ante el Concejo Municipal en el marco del estudio del Proyecto de Acuerdo de Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia 2026–2036, con participación de niños y niñas delegados de las escuelas rurales del municipio, cuestionario previo a funcionarios de la Administración Municipal y extensión de invitación formal a entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.” El documento se estructura en nueve secciones: identificación de la peticionaria, fundamentos de derecho, hechos que fundamentan la solicitud, petición concreta en ocho puntos, propuesta metodológica para la sesión especial en siete momentos, consideraciones sobre el uso de los resultados de la investigación, cuestionario previo a la administración municipal en once preguntas organizadas en cuatro ejes, consideraciones adicionales y notificaciones. La peticionaria actúa en doble condición: como candidata a Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación CINDE, y como Consejera Territorial de Planeación en representación del sector social del municipio. La propuesta metodológica para la sesión incluye la adecuación del recinto como entorno de trabajo conjunto y no como escenario de audiencia, la facilitación por parte de la investigadora responsable del proceso, la presentación de las seis piezas del mapa-rompecabezas y la reproducción de los videos-mandato producidos por los niños y niñas al cierre de cada taller, el ensamblaje colectivo del rompecabezas con participación de los concejales, y la firma de un compromiso público con las huellas de manos de los delegados y delegadas junto a las firmas de los concejales y funcionarios de la administración municipal presentes. El cuestionario previo propuesto para la administración municipal aborda cuatro ejes con relación al proyecto de acuerdo de la PPPIAF: diagnóstico y conocimiento del territorio, participación en la formulación de la política pública, implementación y sostenibilidad, y articulación institucional, esta petición invoca expresamente el Artículo 161 del Reglamento Interno del Concejo Municipal (Acuerdo 001 de 2023), que dispone que cuando la Corporación vaya a discutir temas relativos a los niños y la juventud, convocará a las organizaciones o grupos representativos de los mismos, y los Artículos 167 y 168 del mismo reglamento, que regulan la Sesión Especial como mecanismo de participación ciudadana directa. El documento completo reposa en el registro público del Concejo Municipal de La Mesa y está disponible como anexo de esta investigación.

constitución política de Colombia, el Artículo 31 del Código de Infancia y Adolescencia, el Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, y los Artículos 161, 167 y 168 del propio Reglamento Interno del Concejo Municipal, que establece de manera explícita que cuando la Corporación vaya a discutir temas relativos a los niños y la juventud, convocará a las organizaciones o grupos representativos de los mismos, por ello el debate de una política pública de infancia es exactamente el caso que esa norma contempla, y el Derecho de Petición lo dice con esa precisión, incluye además una propuesta metodológica detallada para la sesión, con siete momentos diseñados para garantizar que la participación de los delegados y delegadas sea genuina y no decorativa, un cuestionario previo de once preguntas para la administración municipal organizado en cuatro ejes, y el compromiso de entregar antes de la sesión un documento de resultados de la investigación categorizado por realización de derechos, que tradujera en lenguaje de política pública los saberes y sentires recogidos en los talleres, donde los niños y las niñas de las veredas rurales de La Mesa han producido mandatos, han elegido delegados y delegadas, y el Derecho de Petición le dice al Concejo que ellos y ellas están esperando que esta Corporación cumpla con lo que su propio reglamento le ordena, escucharlos.

Ese documento representa hasta el momento el ultimo de cinco intentos de abrir el espacio, y para entender por qué tuvo que ser el último es necesario contar los cuatro anteriores, porque cada uno revela algo distinto sobre cómo funciona el sistema cuando la participación infantil llega con agenda propia y no con el formato que el sistema conoce.

El primero ocurrió cuando el presidente del Concejo, en una conversación directa, reconoció el proceso investigativo y propuso articularlo con el Día del concejalito, una actividad institucional del mes de mayo en la que niños y niñas de los colegios del municipio simulan ser concejales por un día, la propuesta tenía buena intención pero revelaba una incomprensión de

fondo, el Día del Concejalito es un ejercicio de simulación democrática donde los niños ocupan los roles institucionales que los adultos diseñaron, no un espacio donde los niños llegan con mandatos propios de sus territorios y exigen que alguien los escuche, en tanto lo que los delegados y delegadas de las seis escuelas rurales tenían no era un juego de roles, era una agenda construida colectivamente sobre el agua, las carreteras, los animales envenenados, los ríos que se llevan personas, las escuelas que no pueden cerrar y esa agenda no cabe en minutos de simulación institucional.

El segundo intento fue con la secretaria del Concejo, quien, con la mejor disposición real para colaborar, entendía la importancia del proceso, sin embargo, el obstáculo que emergió en esa reunión no fue de voluntad sino de estructura; el protagonismo infantil que Cussiánovich y Figueroa (2009) sitúan como una condición inherente a la humanidad misma chocó aquí con una estructura que no sabe reconocerlo como tal, si los niños y niñas rurales eran los protagonistas del evento, los colegios privados y los del casco urbano no podían quedar por fuera, porque el sistema de representación institucional no tiene categoría para la especificidad territorial, puesto que aún se considera que todos los niños del municipio son iguales en términos de convocatoria, y esa igualdad formal produce exactamente la desigualdad real que esta investigación documenta, cuando todos tienen el mismo espacio, los que vienen de las veredas compiten en igualdad de condiciones con los que tienen más recursos, más visibilidad y más acceso al sistema, y siempre pierden.

El tercer momento fue una reunión conjunta donde la solución que el sistema ofreció fue que los delegados y delegadas se inscribieran como cualquier otro ciudadano y usaran los diez minutos que el reglamento otorga a cada intervención ciudadana, expliqué por qué eso era inviable, un niño o niña de entre seis y once años no puede presentar su mandato ante un micrófono fijo, en

un atril diseñado para adultos, con tiempo cronometrado y con la posibilidad de que se le retire la palabra si un compañero o compañera quiere complementar lo que está diciendo. El espacio institucional del Concejo no está diseñado para recibir la voz de la infancia en sus propios términos y lenguajes, y forzar a los niños a adaptarse a ese formato no es participación genuina, es exactamente lo que Hart (1992) llamó tokenismo, la apariencia de participación sin ninguna de sus condiciones reales.

El cuarto intento fue a través de un concejal que tenía por reglamento derecho a proponer una sesión propia, y que con disposición genuina incluyó la participación de los delegados y delegadas como uno de los puntos de su agenda. En ese momento emergió el obstáculo más revelador de todos, otros miembros de la Corporación argumentaron que el punto tenía vicios de procedimiento y que no podría ser considerado, especialmente por no cumplir con los tiempos que “ordena” el reglamento interno, es así como el punto de los niños salió de la agenda. De nuevo.

Lo que ese cuarto cierre reveló no fue solo un problema de procedimiento sino algo que el presidente del Concejo había anticipado con una frase que vale la pena analizar, manifestó que si la solicitud viniera de la alcaldía y fuera una solicitud institucional sí podría convocar una sesión para escuchar a los niños. Y proponía seguir buscando estrategias.

Aquí está el bloque completo del fragmento que entra en el punto 7.3, con los cuatro párrafos en secuencia:

No puedo dejar de escribir en estas líneas mis sentires también, porque el análisis no estaría completo sin ellos, en el aire quedó esa sensación de que la voz de los niños y las niñas rurales no fue bloqueada por razones procedimentales solamente, sino porque quien media encarna también un liderazgo social y político desde orillas contrarias a las mayorías del Concejo, puesto que mi

existencia como investigadora, como lideresa social y política, como Consejera Territorial de Planeación con posiciones propias sobre los asuntos públicos del municipio, fue leída por el sistema no como una garantía de rigor sino como una “tensión” político-electoral, lo que hay que decir es que esa lectura tiene consecuencias reales sobre los niños y las niñas de las veredas, que no eligieron a su investigadora por su filiación política sino porque alguien fue a su escuela, se sentó en el suelo con ellos, les preguntó qué tenían, qué les faltaba y qué soñaban, y les creyó.

Hay un contraste que es en sí mismo un hallazgo político, pues los rectores y docentes de las seis escuelas rurales, conociendo mi trayectoria, conociendo mi posición en el municipio, conociendo exactamente quién era la persona que llegaba a sus puertas, abrieron esas puertas sin dudar, comprendieron que lo que venía a hacerse con los niños y niñas era legítimo, riguroso y necesario, y pusieron sus escuelas, su tiempo y su confianza al servicio del proceso.

El sistema educativo rural de La Mesa, ese que opera con neveras dañadas y canchas en tierra y escuelas que pueden cerrar por baja matrícula, demostró tener una alta capacidad de reconocer la participación infantil genuina, diferente a la corporación política que tiene el mandato constitucional de garantizarla, lo que podría verse como una ironía, es la evidencia de que la voluntad de escuchar a las infancias rurales existe en el territorio, habita en quienes están cerca de los niños y niñas todos los días.

Sin embargo, mientras senticaminaba ese camino de cinco intentos, no podía dejar de pensar en algo que me incomoda profundamente y que el análisis requiero nombrar, y es que pude radicar ese Derecho de Petición porque tengo condiciones que no son universales, como formación académica, capacidad de lectura crítica de documentos normativos, acceso a fuentes jurídicas, organizo mi tiempo para buscar, para redactar, para insistir, para volver a intentarlo; pude invocar el Artículo 161 del Reglamento Interno del Concejo porque alguien me dijo que lo buscara, y

porque sé cómo buscar; pude construir un argumento de once páginas con fundamento en ocho normas distintas porque ese es el tipo de conocimiento que mi trayectoria me ha dado, pero esa trayectoria no es la norma, es la excepción, y esa excepción revela una trampa estructural que el enfoque de derechos debe empezar a hacer visible, y es que los mecanismos formales de participación ciudadana están diseñados para quienes ya saben cómo usarlos.

Pero ¿qué pasa con las familias de las veredas de La Mesa que no saben que existe el Artículo 161 del Reglamento Interno del Concejo, ni que tienen derecho a exigir una Sesión Especial, ni que una consulta no vinculante no es participación real? ¿Qué pasa con los propios niños y niñas que no saben leer ni escribir, y que aun si supieran, no comprenderían el lenguaje técnico de los documentos de política que deciden sobre su vida? ¿Qué pasa con los adultos de esas comunidades, muchos de ellos también con baja escolaridad, que no saben cómo acceder a los mecanismos de control social ni que tienen el derecho de influir en las decisiones públicas que los afectan?, y esto no es solo una condición de las familias campesinas, sino de la mayoría de los ciudadanos, incluso profesionales con formación, desconocen cómo funcionan realmente los mecanismos de participación, dónde están escritos, cómo se activan, a quién se dirigen, y me queda el sabor real de que el sistema los tiene disponibles en el papel y los mantiene inaccesibles en la práctica, y esa inaccesibilidad es una condición que perpetúa quién puede hablar y quién no en los espacios donde se toman las decisiones.

"Boaventura de Sousa Santos (2014) argumenta que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, y que la exclusión de ciertos saberes, de ciertas voces y de ciertas formas de conocer el mundo no es una consecuencia secundaria de la desigualdad sino uno de sus mecanismos de reproducción, justamente lo que este proceso de incidencia reveló es que esa exclusión cognitiva opera también en el acceso a los mecanismos formales de participación; no

basta con que el derecho exista escrito en una norma si quienes más lo necesitan no tienen las condiciones para invocarlo, donde una política pública de infancia que aspire a la participación genuina de las infancias rurales no puede limitarse a diseñar mecanismos formales y declarar que están disponibles, tiene, además, la obligación de construir las condiciones para que esos mecanismos sean realmente accesibles para quienes habitan los territorios más alejados, para quienes no saben leer, para quienes nunca han pisado el recinto del Concejo, para quienes no conocen la diferencia entre una sesión ordinaria y una sesión especial, porque de lo contrario, la participación seguirá siendo un derecho de papel que solo pueden ejercer quienes ya tienen poder suficiente para exigirlo, y los niños y niñas de las veredas rurales de La Mesa seguirán esperando.

Lo que eso revela trasciende mi situación personal y toca el corazón del paradigma crítico desde el que esta investigación se para, pues el enfoque de derechos no es un marco decorativo que se invoca en la justificación de los documentos y se suspende cuando incomoda, es una obligación constitucional que no admite excepciones según quién sea la persona que lo exige.

El Artículo 44 de la Constitución Política no dice que los derechos de los niños y niñas prevalecen sobre los demás cuando el mensajero es conveniente para el sistema, son sin condición. En este caso la casa de la democracia, el recinto donde se debate la ley que va a regir la vida de esas infancias rurales por diez años, es exactamente el lugar donde esa incondicionalidad debería sostenerse con mayor firmeza.

La voz de los delegados y delegadas quedó atrapada en una disputa que no les pertenece, en una tensión entre poderes institucionales que los niños y niñas de Zapata, Alto del Frisol, Alto de Flores, Campo Santo, Capata y Buenavista no crearon, lo que ellos y ellas tienen que decir sobre el agua que llega turbia, sobre las carreteras que no se pueden transitar en invierno, sobre los animales que los vecinos envenenan, sobre la perrita que sabía jugar fútbol y que fue robada, sobre

la escuela que puede cerrar porque solo quedan cinco niños, no ha llegado al Concejo no porque no fuera relevante, no porque no estuviera documentado, no porque no tuviera sustento normativo, sino que probablemente porque quien lo llevaba no era la persona que el sistema reconoce como interlocutora válida en ese momento político. Eso es una falla estructural del sistema, no de la investigación, y nombrarlo con esa claridad es parte de lo que el paradigma crítico exige, no se debe naturalizar lo que es estructural, no aceptar como inevitable lo que es una elección política de quienes tienen el poder de abrir o cerrar las puertas.

La participación infantil genuina, cuando no viene avalada por la institucionalidad que el sistema ya conoce y controla, no tiene puerta de entrada, esa esa es la conclusión más incómoda de este proceso, y también la más sincera, y esta investigación tiene la obligación de dejarla escrita, porque los niños y las niñas de estas veredas se merecen que alguien lo nombre con precisión por qué su voz todavía no ha llegado a donde debería llegar.

Siguiendo con ello y entrando al análisis propio de los mecanismos de participación de las infancias rurales ante el concejo municipal, retomo nuevamente a Lundy (2007) quien argumentó que la participación real exige cuatro condiciones, espacio, voz, audiencia e influencia verificable y lo que los cinco intentos revelan, leídos en conjunto, es que el sistema legislativo municipal de La Mesa tiene una sola de esas condiciones disponible de manera consistente, el espacio simulado, el que ya existe en la forma del Día del Concejalito, del gobierno escolar, del uso de la palabra ciudadana en plenaria, pero ese espacio no garantiza voz en los propios términos de los niños y niñas, ni audiencia que reciba esa voz con la disposición para generar incidencia, ni mucho menos influencia verificable sobre la política que los afecta, pues cuando se exigieron las otras tres condiciones, el sistema cerró sus puertas cinco veces.

Hay algo más que este proceso produjo y que el análisis tiene la responsabilidad de nombrar los niños, las niñas, las maestras y las familias que participaron en los seis taller-encuentro están a la espera y esto en sí mismo es un hallazgo político de primer orden, puesto que al ser un derecho tratado en el taller, se consideró que la participación es algo posible, y que los niños y las niñas de las veredas de La Mesa, los de Zapata que le hablaron a la alcaldesa por nombre y cargo, los de Buenavista que dijeron su nombre y apellido completo ante la cámara, los de Alto de Flores que eligieron a su delegada para ir al Concejo, hayan creído genuinamente que van a ser escuchados, es la evidencia más poderosa de que la participación infantil cuando existe genuinamente genera expectativas reales que el sistema tiene la obligación de honrar, por tanto es una deuda política con las infancias contar con los mecanismos y metodologías para su participación genuina, y esto también es un hallazgo que debe ser considerado en la política pública.

Sin embargo la incidencia ocurrió, aunque no en el formato que se diseñó, el Derecho de Petición radicado el ocho de mayo es un documento público que reposa en el registro del Concejo Municipal, fundamentado en el propio reglamento interno de la Corporación, y que tiene plazo legal de respuesta, además un tiempo especial según el reglamento son 5 días para responder; así mismo los seis delegados y delegadas fueron elegidos por sus grupos con mandato real, y ese proceso de elección es un ejercicio de ciudadanía que no depende de que el Concejo los reciba para ser válido, ocurrió, quedó grabado, y es parte del cuerpo de esta investigación. Las obras colectivas, los videos-mandato, las fichas de campo, esta tesis, son objetos políticos que circulan, aunque el evento formal no haya ocurrido, y que llegan a espacios de producción de conocimiento que también son políticos.

Todo lo que este capítulo ha documentado, el diagnóstico de 2013, el esquema de la política 2026 que se declara a la vez consulta no vinculante y mandato ciudadano, los cinco intentos

fallidos de cruzar la frontera entre las infancias rurales y el Concejo, y la respuesta del 15 de mayo que abre la puerta solo después de un procedimiento de doce puntos, responde a una sola tensión de fondo, la que existe entre la participación consultiva, donde a alguien se le pregunta su opinión sin que eso obligue a nadie a nada, y la participación incidente, donde esa opinión tiene un efecto verificable sobre lo que finalmente se decide.

La capacidad participativa de las infancias rurales de La Mesa no estuvo nunca en duda a lo largo de este proceso, artefactos estéticos, mandatos ciudadanos, delegados elegidos por votación, un derecho de petición fundamentado en el propio reglamento del Concejo, lo que faltó, en cada uno de los episodios narrados, fueron los dispositivos institucionales capaces de convertir esa capacidad en influencia y nombrar esta distinción con precisión, participación consultiva de un lado, participación incidente del otro, es lo que permite ver que el problema de La Mesa no es que sus niños y niñas no sepan participar, es que ninguna de las dos políticas que este capítulo analizó, ni la de 2013 ni la de 2026, diseñó todavía el puente entre ambas.

El capítulo 9 de esta tesis, dedicado a las resonancias y la incidencia, retomará estas formas de incidencia desde lo sensible con la profundidad que merecen. Este capítulo de derivas deja como conclusión provisional que la distancia entre lo que el sistema promete y lo que hace cuando la participación llega de verdad no es una distancia de intención sino de estructura, nadie en el Concejo Municipal de La Mesa dijo que los niños y las niñas de las veredas no merecían ser escuchados, pero lo que el sistema dijo, con cada cierre, es que no tenía el formato para hacerlo, y eso, que parece un problema técnico, es en realidad la definición más precisa del problema que esta investigación vino a nombrar y que justamente la investigación basada en artes puede llegar a resolver.

## **Hallazgos**

El capítulo seis narró lo que ocurrió en cada una de las escuelas rurales propias de esta investigación, estación por estación, realización por realización, con las voces y las obras de los niños y las niñas de Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores. Este capítulo describe los patrones que el análisis transversal de las fichas de campo y de las obras colectivas permitió identificar, el conocimiento que esta investigación pone en circulación sobre la infancia rural del municipio de La Mesa, y la demostración de lo que la Investigación Basada en Artes (IBA) hizo posible que otros métodos de indagación posiblemente no habían podido producir de la misma manera.

Los hallazgos se organizan en dos movimientos, el primero recoge las comprensiones sustantivas sobre las realizaciones de los niños y las niñas, es decir, lo que el análisis del campo revela sobre la vida concreta de estas infancias en relación con sus derechos a sobrevivir, desarrollarse, ejercer ciudadanía y vivir protegidas, y el segundo, pregunta por las condiciones que hicieron posible que ese conocimiento emergiera, y encuentra en tres momentos específicos del trabajo de campo la evidencia de lo que la IBA produce cuando está diseñada para reconocer al niño o a la niña como autor con autoridad sobre su propio territorio.

### **Comprensiones sensibles y analíticas**

Hay un tipo de conocimiento que no aparece en los informes de gestión ni en los diagnósticos técnicos municipales, no porque esos documentos sean insuficientes en sí mismos, sino porque fueron contruidos desde afuera del territorio y posiblemente sin la participación de quienes lo habitan con el cuerpo y los sentidos desde que nacieron, y este trabajo encontró, al sentarse con aproximadamente sesenta niños y niñas de seis veredas rurales de La Mesa entre abril y mayo de 2026, que existe ese conocimiento, que es preciso, que es político y que merece ser leído con el mismo rigor con que se leen los marcos conceptuales de los documentos de política pública

(García-Montoya et al., 2024). Lo que sigue son las siete comprensiones transversales que el análisis produjo.

### ***El agua nombra seis problemas distintos con una sola palabra***

En las seis veredas, el agua apareció como la primera realización truncada, la condición de todo lo demás, sin agua no hay salud, no hay cocina, no hay baño, no hay jornada escolar posible, sin embargo, lo que el análisis transversal de los talleres-encuentro revela es que el agua no es un solo problema, puesto que se presenta en seis formas distintas de vivir la misma ausencia; en Zapata, el problema es la calidad, unas casas tienen agua desde el viernes pasado, otras compran agua en bolsa, otras toman de la llave, aunque el agua salga sucia porque no hay otra opción; en Alto del Frisol, es la continuidad del servicio, el taller se realizó con ocho días de sequía acumulada y esa condición atravesó cada estación, yéndonos para Alto de Flores, es la estacionalidad, el agua existe en invierno porque cae del cielo y se almacena en tanques, pero en verano la escasez obliga a racionar lo que quedó guardado, conectando hasta Capata, es la ausencia de red pública, y la solución es artesanal y familiar, como la manguera que el papá de uno de los niños conectó a un nacimiento natural; en Buenavista, es el mantenimiento de una infraestructura que existe pero que nadie repara cuando se tapa o se rompe y en Campo Santo, el río Apulo da vida a la vereda pero llega turbia, y el mismo río que provee puede llevarse a la gente cuando crece.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de la política pública de agua rural, una respuesta institucional única al problema del acceso hídrico en las veredas de La Mesa llegará incompleta a todas ellas porque las causas son distintas y posiblemente las soluciones también lo son, los niños y las niñas de estas seis escuelas pusieron sobre la mesa del análisis un mapa del problema que este trabajo quiere poner a disposición de los tomadores de decisiones del

municipio, porque ese mapa fue construido por quienes conocen el territorio con precisión de quien lo vive todos los días.

### ***Los niños y las niñas son portadores de saberes ambiental***

Nombres propios de ríos y de tramos de ríos, taxonomía local de peces que los niños de Alto de Flores nombraron como mojarra roja y mojarra de la negra sin que nadie se los preguntara, botánica medicinal transmitida por madres y abuelas como la guapanela con limón para la gripa que describió una niña de Capata con precisión de quien ha visto sanar, protocolos comunitarios ante derrumbes e incendios que un niño de Alto del Frisol formuló con la lógica de quien ha pensado el problema muchas veces. Todo ese conocimiento ecológico situado emergió en los talleres sin que la investigación lo buscara, y emergió porque la metodología estaba diseñada para escuchar en los lenguajes propios de quienes hablan.

Barone y Eisner (2012) argumentan que el conocimiento se construye con el cuerpo, con los sentidos, con las experiencias estéticas que permiten acceder a dimensiones de la realidad que los métodos convencionales no alcanzan, lo que este trabajo encontró en las seis veredas confirma esa premisa con evidencia concreta, pues los niños y las niñas de La Mesa rural saben sobre su territorio con una profundidad que viene de habitarlo, y ese saber es un elemento que la política pública de infancia podría incorporar como insumo para el diseño de programas con pertinencia territorial, especialmente en lo que refiere a las realizaciones de supervivencia y desarrollo.

### ***Los animales forman parte de la red afectiva de cuidado de la infancia rural***

En Zapata, un niño narró el robo de su perrita con el mismo peso con que otro niño narró la presencia de un hombre consumiendo drogas en el camino a la escuela, y así lo dijo "Que no hayan roba perros en la vereda porque me robaron una perrita, y sabía jugar fútbol." esa especificidad de

ese detalle, la perrita que sabía jugar fútbol, es la forma en que un niño de vereda describe un vínculo que perdió y en Capata, la gata envenenada por un vecino fue enterrada junto al perro de la tía, y el niño que lo narró lo hizo con la misma gravedad con que otra nombró el miedo a ser raptada.

Los marcos de realizaciones de la política nacional de infancia y adolescencia (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2018) contemplan la protección frente a violencias directas, pero no incorporan el vínculo con los animales domésticos como factor de bienestar infantil, este hallazgo sugiere que en los contextos rurales, donde los animales son compañía, trabajo, y parte del tejido cotidiano de la vida, la política de protección de la infancia podría ganar en pertinencia si reconoce esas redes afectivas y las incluye en su comprensión de lo que significa crecer con seguridad y con cuidado.

### ***La soledad es parte de cotidianidad.***

En Zapata, una niña nombró entre sus principales miedos el quedarse sola en la casa y el estar sola, con la misma naturalidad con que otros niños nombraron las culebras y los extraños en el camino; en Capata, otra niña dijo que solo se sentía segura sola en su cuarto, donde la soledad no era ausencia de compañía sino el único espacio donde el afuera no amenazaba; estas dos formas de la soledad son distintas y ambas dicen algo sobre las condiciones estructurales de la infancia rural, y los niños y las niñas organizan su vida en esa geografía de ausencias.

La política de desarrollo de la infancia no tiene categoría analítica para la soledad estructural como condición de vida en contextos rurales de provincia, lo que este trabajo recoge no es una acusación a las familias, que trabajan con lo que el territorio y el mercado laboral informal les ofrecen, sino un elemento que invita a pensar en qué tipo de acompañamiento

institucional puede ser pertinente para estas infancias en las horas en que los adultos no están y esta comprensión conecta directamente con lo que Benítez (2021) nombró como provincialidad, estar demasiado cerca del pueblo para recibir las políticas del campo y demasiado lejos para acceder a los servicios de la ciudad, de ahí el mandato de *“háganos una piscina en la escuela”*

### ***El trabajo que los niños y las niñas hacen en la ruralidad.***

Coger café, lavar los uniformes, dar de comer a los animales, ir a la finca, estas actividades en los talleres de Campo Santo, Buenavista y Capata, aparecieron en las narrativas con la naturalidad de quien describe el ritmo de su día, la pregunta analítica que este hallazgo plantea no es si esas actividades constituyen trabajo infantil en sentido peyorativo, sino qué categoría de la política pública puede leerlas con justicia, la distinción que el campo produce es entre el trabajo como explotación que priva de derechos y el trabajo como pertenencia al territorio, como forma de participar en la economía familiar y de aprender los saberes que esa economía transmite de generación en generación.

El Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) protege a los niños y niñas de las peores formas de trabajo infantil, y esa protección es necesaria e irrenunciable, pero lo que este trabajo encontró en las veredas de La Mesa sugiere que la política pública podría enriquecerse con una mirada diferencial que reconozca el trabajo-cuidado en contextos campesinos como una dimensión de la realización del desarrollo, sin romantizarlo ni ignorar los riesgos cuando excede lo que un niño o niña puede sostener, además porque ellos y ellas mencionaron querer aprender a trabajar, desean aprender temas agropecuarios, esa es una conversación que los propios niños y niñas iniciaron en los talleres, y que merece ser escuchada por quienes diseñan los instrumentos

de política, por tanto la relación entre género, cuidado y trabajo infantil queda como línea futura en las aperturas de este trabajo.

***La infancia rural de La Mesa no es homogéneamente colombiana.***

Buenavista hace visible algo que las otras cinco escuelas también viven, pero en esta se profundizó y es que cuatro de los cinco niños que asistieron al taller son venezolanos, hijos de familias que llegaron al municipio siguiendo el trabajo agropecuario, una escuela donde la maestra lleva cuarenta años y dice, con la firmeza de quien ha sostenido una institución casi sola, que la escuela existe porque ellos existen.

Lo que el análisis de este caso revela es que la política municipal de infancia no tiene un capítulo para la infancia migrante rural, para los niños y las niñas que ya habitan el territorio de La Mesa, que ya tienen voz, que ya produjeron conocimiento en este proceso, y que corren el riesgo de quedarse sin la única institución que los reconoce como presentes si la matrícula baja un poco más.

El cierre de una escuela por baja matrícula puede leerse como una decisión administrativa, pero lo que este trabajo propone es leerla también como una decisión sobre qué infancias cuentan y cuáles no, la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) no distingue entre niños según su nacionalidad y la política local tampoco debería hacerlo, por tanto este hallazgo invita a que los instrumentos de planificación educativa del municipio y del departamento incorporen la movilidad migratoria rural como una variable que requiere atención diferencial, pues es una realidad que ya está ahí, siendo así la situación de las infancias migrantes rurales queda como línea futura en las aperturas de este trabajo.

***Los entre-lugares, cuando la provincialidad atraviesa las realizaciones***

La provincialidad que Benítez (2021) nombra como estar demasiado cerca del pueblo para recibir las políticas del campo y demasiado lejos para acceder a los servicios de la ciudad, se evidenció una y otra vez, con una misma estructura repetida bajo formas distintas, un entre-lugar donde el derecho existe en el papel pero la distancia, física o institucional, lo vuelve inalcanzable en el momento en que se necesita.

En supervivencia, el entre-lugar tiene la forma exacta de un hospital que existe pero no llega a tiempo, un niño de Alto del Frisol lo dijo con precisión, cuando lo muerde una culebra hay que llegar muy rápido al hospital, "como una hora", o apretarse el pie para que no avance el veneno, pero el hospital está muy lejos en comparación al tiempo que se tiene para llegar; en Alto de Flores el entre-lugar es la farmacia inexistente, a cuarenta minutos en moto, y en Capata, Hungría y La Vega son las ambulancias que pasan pero no se detienen.

En desarrollo, el entre-lugar cambia de forma pero no de estructura, una niña de Campo Santo quería aprender a cantar y no pudo, "¿Dónde cantas? En la casa", y en Capata, Hungría y La Vega el patinaje quedó registrado como un deseo que el territorio no puede satisfacer, no porque no exista el derecho a la recreación y la cultura, sino porque la oferta que lo haría posible no llega hasta ahí, solo habita en el casco urbano.

En ciudadanía, el entre-lugar deja de ser geográfico y se vuelve institucional, lo que limitó el acto ciudadano no fue solo la distancia sino no haber sido consultados antes de decisiones territoriales, la vereda tenía voz y mandato, pero esa voz no encontró el canal que la llevara a la mesa donde se decide.

Y en protección, el entre-lugar se vuelve relacional, niñas que nombran la soledad como uno de sus principales miedos con la misma naturalidad con que otros nombran las culebras, en

un territorio donde no existe el equipamiento comunitario de cuidado que llenaría ese espacio intermedio entre estar acompañado y estar en riesgo.

El mismo patrón se repita en cuatro realizaciones distintas, permite afirmar que la provincialidad es una categoría analítica que la propia investigación demuestra, una experiencia diferencial de ciudadanía infantil que la organización territorial de los servicios produce de manera sistemática, y que la política pública debería nombrar si quiere responder a las infancias rurales desde lo que efectivamente viven.

### **Relación entre creación y conocimiento**

Hay una pregunta adicional que atraviesa esta investigación desde la justificación hasta el cierre, y que el capítulo de hallazgos tiene la responsabilidad de responder con evidencia y es ¿qué hizo posible que ese conocimiento emergiera de esta manera y no de otra? La respuesta es que la IBA produce un tipo de conocimiento de naturaleza distinta, encarnado, colectivo, con autoría propia, que puede llegar a los espacios de decisión con la fuerza de quien lo produjo (Barone y Eisner, 2012; García-Montoya et al., 2024) por tanto en esta investigación, ese principio se tradujo en el compromiso de que las producciones de los niños y las niñas llegaran a los espacios de incidencia con sus palabras y sus imágenes, sin intermediación interpretativa adulta.

Lo que sigue son tres momentos concretos del trabajo de campo que demuestran esa afirmación.

### ***El mandato como acto político***

En Buenavista, un niño le dijo a la cámara "Buenos días, mi nombre es Fabián Danilo Rodríguez Jiménez. El día de hoy yo quiero arreglar las vías." Joiner Andrés Ramírez Agudelo hizo lo mismo, con el mismo tono, sobre las paredes que necesitan arreglo; en Zapata, el grupo le habló

directamente a la alcaldesa por nombre y cargo, esa forma de nombrarse con nombre y apellido completo antes de decir lo que se quiere no surgió de una instrucción de la investigadora, surgió del espacio, de la obra que el grupo había construido colectivamente y que ya les pertenecía.

Leavy (2015) plantea que la IBA es una forma de cuestionar frente a quién tiene autoridad para producir conocimiento y en qué lenguajes ese conocimiento se considera válido, por tanto lo que estos dos momentos de la fase de campo demuestran es que cuando un niño o una niña de vereda llega a la cámara con su nombre completo y con un mandato construido colectivamente, está ejerciendo exactamente esa autoridad, la creación colectiva lo hizo posible porque la obra pertenecía a quienes la construyeron, y el mandato fue el último gesto de esa propiedad.

### ***La fotografía como argumento político.***

En Alto del Frisol, los niños y las niñas fotografiaron la cancha deteriorada, el parque abandonado con infraestructura dañada, los vidrios rotos de los salones, los computadores dañados, las carreteras con piedras, cada fotografía era una pieza de un caso visual construido con precisión, así como en Buenavista, uno de los niños se tomó una foto en el baño para mostrar la falta de agua en ese espacio, un gesto que va más allá del registro, pues es una forma de argumentar que requiere que alguien te crea que tienes algo que mostrar; en Alto de Flores y en Capata, cuando la impresora presentó fallas y las fotos no pudieron imprimirse, los grupos escribieron sus demandas en nubes de cartulina y la investigadora se comprometió a pegar las fotografías una vez impresas.

Lo que ese momento de la falla metodológica reveló es uno de los hallazgos epistemológicos más precisos de esta investigación, la ciudadanía que los niños y las niñas de estas veredas ejercieron no dependía del dispositivo, dependía de que alguien les creyera que tenían algo que mostrar y algo que decir y la nube de cartulina reemplazó la foto impresa sin reemplazar el

argumento, y esa sustitución funcionó porque el espacio del taller ya había establecido que lo que ellos producían tenía valor y destino por tanto, la fotografía como herramienta IBA produjo en estas seis escuelas la evocación de lo que significa crecer en un espacio que el Estado no ha terminado de cuidar, esa distinción, entre el conocimiento que describe y el conocimiento que evoca, es uno de los fundamentos epistemológicos de la IBA como enfoque, porque la evocación provoca comprensión empática desde adentro, y esa comprensión es más honesta con la experiencia de quien la vivió que cualquier representación mimética del objeto (Barone y Eisner, 2012)

### ***El silencio oral de Luciana es participación***

Luciana, de Buenavista, no habló ante la cámara en ningún momento del taller, no pronunció su mandato, no grabó su voz, no se postuló como delegada, sin embargo, participó en todas las decisiones grupales, eligió qué fotografiar, señaló con el dedo, dibujó, recortó, estuvo presente en cada momento del proceso, su silencio ante la cámara fue en sí mismo una decisión, y la investigadora la respetó sin intervención, porque el protocolo ético de esta investigación reconoce el derecho a no hablar como parte del derecho a participar.

El caso de Luciana interpela las formas de participación tradicionales, porque su voz era gestual, visual y colectiva, y produjo ciudadanía con la misma legitimidad que la de Fabián Danilo, que habló con nombre y apellido completo, además, en Alto de Flores, un niño de aproximadamente diez años que no había consolidado su proceso de lectoescritura fue uno de los participantes más activos del grupo, sus fotografías, narrativas y dibujos argumentaban, y cuando el grupo identificó a sus personas de confianza, él pidió que escribieran el nombre de la investigadora en el collage, ese gesto, el de incluir a la adulta que lo escuchó como parte de su red

de seguridad, dice algo sobre lo que hace posible la participación infantil y que resulta complejo medir.

Estos tres momentos, el mandato con nombre propio, la fotografía como argumento y el silencio que también es voz, responden juntos la pregunta que orienta este subcapítulo, donde la IBA hizo posible la participación porque estaba construida sobre una premisa epistemológica que esta investigación adoptó desde la justificación, los niños y las niñas de las veredas de La Mesa no son sujetos de estudio, son autores, y cuando alguien llega a un territorio convencida de eso, y diseña un espacio que actúa en consecuencia, lo que emerge no es lo que el método buscaba, sino lo que los autores tenían que decir.

### **Resonancias e incidencias**

El capítulo anterior dejó establecido qué conocimiento produjo esta investigación y qué hizo posible que ese conocimiento emergiera, este capítulo retoma esos hallazgos y los orienta a propuestas técnicas, respondiendo en qué puede convertirse ese conocimiento cuando llega a los lugares donde se decide sobre la vida de las infancias rurales de La Mesa, y de qué maneras, además de la palabra escrita, ese conocimiento ya está incidiendo o puede incidir desde lo sensible, desde las obras, las fotografías, los videos que los niños y las niñas de las seis veredas dejaron en este proceso.

### **Aportes a la política pública**

Los siete hallazgos de comprensiones sensibles y analíticas que el subcapítulo 7.1 desplegó, son también, leídos uno a uno, una hoja de ruta de lo que la Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia 2026-2036 podría incorporar si decide cruzar sus ejes

estratégicos con la voz de quienes habitan las veredas; este subcapítulo organiza ese cruce siguiendo el orden de los cinco ejes que el propio documento técnico de política define.

El Eje 1, Garantía Integral de Derechos para Niñas, Niños, Adolescentes y Familias, promete un incremento del 30% en la cobertura y el uso efectivo de servicios esenciales de salud, protección y acompañamiento psicosocial, sin embargo, ese indicador no tiene línea base, y lo que los niños y las niñas de las seis veredas mostraron es que ni siquiera podría tenerla si se formula como un solo número, la construcción de esa línea base, con el detalle que exige, es una tarea que esta investigación recomienda emprender de manera formal más adelante, en las aperturas futuras de este trabajo, y para la cual aporta insumos situados.

El hallazgo del agua que nombra seis problemas distintos con una sola palabra es el ejemplo más claro, la falta de agua en Zapata es un problema de calidad, en Alto del Frisol de continuidad, en Alto de Flores de estacionalidad, en Capata de ausencia de red pública, en Buenavista de mantenimiento y en Campo Santo de un río que da y que también amenaza. Una meta municipal de incremento del 30% no puede medir avances reales sobre seis situaciones que son totalmente diferentes entre sí, y lo que esta investigación aporta es precisamente ese mapa diferenciado, construido por quienes conocen el territorio porque lo habitan todos los días, que la Secretaría de Salud y Desarrollo Social y la ESE Regional, responsables de ese indicador, podrían usar como insumo para diseñar líneas base por vereda en lugar de una línea base municipal que homogeneiza lo que no lo es.

El mismo Eje 1 mide la tasa de disminución de vulneraciones de derechos y riesgos psicosociales a través de la Policía de Infancia y Adolescencia, las Comisarías de Familia y el sector salud, fuentes todas que registran violencias dirigidas directamente a niños y niñas, pero el hallazgo sobre los animales como parte de la red afectiva de cuidado de la infancia rural, muestra

un tipo de daño que esas fuentes posiblemente no registrarían como evento relevante para el bienestar infantil, y lo que esta investigación propone, sin pretender que ese cruce sea sencillo, es que la noción de riesgo psicosocial que el Eje 1 busca medir podría ampliarse para reconocer que en los contextos rurales el daño a la red afectiva no humana es también daño a la infancia, y que las rutas de atención integral que ese eje promete implementar podrían incluir ese reconocimiento en su diseño.

El Eje 2, Desarrollo Integral, Educación Inclusiva y Entornos Protectores, se propone implementar 25 iniciativas de educación inclusiva, arte, juego, deporte y cultura, e incrementar en un 35% la participación en ellas, ninguna de esas iniciativas, tal como están enunciadas en la Matriz de Indicadores, parte del saber que las infancias rurales ya tienen, y lo que este trabajo encontró es que ese saber existe, es preciso y está disponible, los nombres de los peces, la botánica medicinal y los protocolos comunitarios ante derrumbes e incendios que los niños y las niñas de Alto de Flores, Capata y Alto del Frisol mostraron sin que la investigación lo buscara son contenido legítimo de aprendizaje que no tendría que crearse desde cero, sino reconocerse en diálogo con el currículo, lo que convertiría el Eje 2 en un eje que aprende del territorio en lugar de uno que llega al territorio a enseñar. En la misma dirección, el trabajo que los niños y las niñas de Campo Santo, Buenavista y Capata describieron, coger café, lavar uniformes, dar de comer a los animales, ir a la finca, junto con el deseo que ellos y ellas mismos expresaron de aprender temas agropecuarios, abre una puerta concreta para que esas 25 iniciativas incluyan formación agropecuaria diseñada con y para infancias rurales, no como sustituto de la protección frente a las peores formas de trabajo infantil que el Código de la Infancia y la Adolescencia garantiza, sino como reconocimiento de que el trabajo-cuidado en contextos campesinos es también una forma de pertenencia al territorio y de aprendizaje intergeneracional.

El Eje 2 también se propone intervenir quince entornos escolares y comunitarios para mejorar accesibilidad, seguridad y protección, y reducir en un 30% los incidentes de violencia, inseguridad y barreras de accesibilidad, y aquí el reclamo por el arreglo de las vías, presente en las seis veredas y documentado fotográficamente por los niños y las niñas, tiene tres razones precisas que ellos y ellas mismos explicaron, la primera es que las vías en mal estado dañan los vehículos de sus familiares, especialmente las motos, que son el medio de transporte con el que las familias se mueven hacia la escuela, hacia el trabajo y hacia el centro de salud, la segunda es que el deterioro de las vías aumenta los derrumbes, que en ocasiones cierran el paso hacia la escuela y dejan a los niños y las niñas sin la posibilidad de asistir, y la tercera es que una vía en buen estado aumenta la percepción de seguridad con la que los niños y las niñas recorren el camino entre la casa y la escuela, una percepción que en contextos rurales dispersos no es un detalle menor sino una condición para que el derecho a la educación pueda ejercerse todos los días del calendario escolar. A esto se suma el reclamo por el arreglo de los escenarios deportivos, presente también en las seis escuelas aunque con matices distintos según el territorio, en unas veredas la cancha está en barro y se vuelve intransitable cuando llueve, en otras el cemento está quebrado y representa un riesgo de caída para quien juega, una meta de participación deportiva del 35% no puede cumplirse en una cancha donde jugar implica el riesgo de una caída o la imposibilidad de pisar el barro, lo que los niños y las niñas de las seis veredas mostraron con sus fotografías y sus mandatos es que la infraestructura educativa y deportiva no es un asunto separado de las realizaciones de desarrollo y de protección, es la condición material sobre la cual esas realizaciones pueden o no ejercerse,

## Figura 8

*Fotografías estado de la infraestructura deportiva y educativa*



y esa es precisamente la lectura que el Eje 2 podría incorporar si decide leer sus quince entornos por intervenir a la luz de lo que las seis veredas ya señalaron con precisión sobre dónde está el deterioro y por qué importa.

El Eje 3, Fortalecimiento Familiar y Corresponsabilidad Social, se propone treinta ciclos formativos de Escuelas de Familia y veinte redes comunitarias de cuidado, y es el eje donde la soledad estructural que nombraron entre sus principales miedos, con la misma naturalidad con que otros niños nombraron las culebras y los extraños en el camino, podría empezar a tener un lugar, esa ausencia no tiene categoría en ninguno de los cinco ejes de la nueva política, y no se trata de que las familias estén fallando, ellas trabajan con lo que el territorio y el mercado laboral informal les ofrecen, sino lo que las redes comunitarias de cuidado del Eje 3 promete fortalecer, y que podrían diseñarse pensando específicamente en las horas en que los adultos no están, que es cuando esa soledad estructural ocurre, y esto conecta con lo que Benítez (2021) nombró como provincialidad, estar demasiado cerca del pueblo para recibir las políticas del campo y demasiado lejos para acceder a los servicios de la ciudad.

El Eje 4, Participación Protagónica de Niñas, Niños, Adolescentes y Familias, se propone constituir 45 espacios de participación y lograr que el 100% de las instituciones educativas y el 80% de las veredas y barrios tengan mecanismos activos de participación infantil, juvenil y familiar; conviene detenerse en cómo el propio documento describe el proceso que la formuló, porque revela la misma estructura adulto céntrica que este eje dice querer superar; aquí se evidencia que el documento técnico define su metodología de formulación como top-down y no vinculante para la autoridad (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 38), y sin embargo relata en su narrativa del problema público que ese mismo proceso fue un "mandato ciudadano y generacional" construido con las voces protagónicas de la infancia (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 40), y eleva la "participación incidente, autónoma y segura" al rango de objetivo específico de toda la política (Alcaldía de La Mesa, 2026, p. 49); por tanto, que un mismo documento pueda sostener ambas descripciones de un único proceso sin advertir que se contradicen es evidencia de

una estructura adulto céntrica que puede nombrarse a sí misma como protagónica sin comprometerse con las condiciones que esa palabra exige, y es el eje donde el adultocentrismo que el subcapítulo 4.8 nombró como la estructura que ha silenciado las voces, y que el subcapítulo 6.1 documentó en la nueva política como un proceso que no registra dónde, cuándo ni con quién ocurrió la participación que declara haber tenido, encuentra su contraparte más directa en lo que esta investigación produjo.

Los sesenta niños y niñas de las seis veredas nombraron sus derechos como quien repite lo que la institución le ha enseñado a reconocer, vida, salud, educación, familia, y solo uno de ellos, en una sola escuela, agregó por iniciativa propia el derecho a ser escuchado, ese dato es la medida exacta de lo que el adultocentrismo produce, una infancia que conoce los derechos que los adultos le enseñaron y que no ha interiorizado como propio el derecho a participar en las decisiones que organizan su vida, y sin embargo, en el mismo proceso, esos niños y esas niñas eligieron democráticamente a sus delegados y delegadas, hablaron a la cámara con nombre y apellido completo, y dirigieron mandatos a la alcaldesa por nombre y cargo, lo que demuestra que la capacidad de participación protagónica no estaba ausente, estaba sin espacio. El Eje 4 se propone crear ese espacio, 45 espacios de participación constituidos y mecanismos activos en el 80% de las veredas y barrios, y lo que esta investigación aporta es la evidencia de que cuando ese espacio se diseña con una premisa distinta a la adulto centrista, cuando se parte de que los niños y las niñas tienen autoridad sobre su propio territorio, lo que emerge no es participación decorativa sino mandatos con destinatario, nombre y fecha, que es exactamente el tipo de influencia verificable que Lundy (2007) distingue de la consulta y para que esos 45 espacios no repitan lo que el Informe de Gestión 2025 llamó vinculación de niños y niñas en actividades de infancia, contar asistentes a una celebración. Sería necesario que su diseño incorpore las

condiciones metodológicas como las que esta investigación documentó, protocolos claros, delegados elegidos democráticamente, y un mecanismo de devolución donde la voz infantil llegue a quienes toman decisiones sin mediación interpretativa adulta.

El Eje 5, Gobernanza, Articulación Intersectorial y Gestión del Conocimiento, se propone un Sistema Municipal de Información Primera infancia, Infancia, Adolescencia y Familia con módulos de registro, seguimiento, alertas y analítica, y la infancia migrante rural que el caso de Buenavista hizo visible, donde cuatro de los cinco niños que asistieron al taller son venezolanos, interpela directamente ese sistema, que al ser diseñada sin reconocer la variable de movilidad humana (migración rural e inclusive urbana), repetirá la misma omisión que esta investigación encontró, una escuela donde la maestra dice con la firmeza de quien ha sostenido la institución casi sola, “que la escuela existe porque ellos existen”, y podría desaparecer del mapa de la política si la matrícula baja un poco más, y el sistema de información que el Eje 5 promete tendría la oportunidad de incluir esa variable desde su diseño, no como un ajuste posterior sino como parte de su arquitectura inicial.

Adicionalmente se evidencia una comprensión transversal; y son los entre-lugares que esta investigación documentó en las cuatro realizaciones, el hospital que existe pero no llega a tiempo en supervivencia, el patinaje y el canto que el territorio no puede ofrecer en desarrollo, la consulta previa que no llegó a Zapata en ciudadanía, y la soledad estructural que el Eje 3 ya recoge en protección, son problemas que un solo eje no puede resolver por separado, porque su causa no está en la falta de un servicio específico sino en la manera en que el municipio organiza territorialmente su presencia; por eso, más que una recomendación para un eje en particular, el entre-lugar es un aviso metodológico para el diseño completo de la política, cualquier indicador que se formule como meta municipal única, sin desagregación territorial, va a repetir la misma

problemática que esta investigación encontró en el diagnóstico de 2013 y que persiste en 2026, medir en promedio lo que se vive de manera radicalmente distinta según qué tan cerca o qué tan lejos quede cada vereda del servicio que se supone la cubre.

Hay un hilo que atraviesa los aportes anteriores y que conecta directamente con lo que el subcapítulo 6.1 documentó sobre la Matriz de Implementación, ninguno de los indicadores de resultado de la nueva política tiene línea base, y lo que esta investigación pone a disposición no son líneas base completas, porque esa no es su función ni su alcance, pero sí son datos situados, recientes, producidos por quienes habitan el territorio, sobre seis veredas específicas, en cuatro realizaciones específicas, que las entidades responsables de cada eje, la Secretaría de Salud y Desarrollo Social, la Secretaría de Educación, Cultura y Juventud, la Secretaría de Gobierno y la Dirección de Planeación Municipal, podrían usar como punto de partida para construir las líneas base que hoy no existen. En ese sentido, el aporte de esta investigación a la política pública no es solo lo que dice sobre la infancia rural de La Mesa, es también el método con el que lo hace, porque demuestra que es posible ir a las veredas, sentarse con los niños y las niñas, y construir con ellos conocimiento que la política puede aprovechar, lo que faltó hacer antes de radicar la política ante el Concejo Municipal y que es exactamente lo que esta investigación hizo.

### **Formas de incidencia desde lo sensible**

Si estas letras pudieran evocar los sonidos, los colores, los rostros, de las infancias rurales y rezumar en el *sensorium*<sup>4</sup>, para movilizar la consciencia, el pensamiento crítico, el tomar

---

<sup>4</sup> Término multifacético referido a la agrupación de organismos y procesos que integran las sensaciones, las percepciones y las cogniciones en el cerebro. Se refiere al lugar donde se forman y se perciben todas las interpretaciones que cada persona tiene sobre el mundo. Para Arcos (2009:144) el *sensorium* es la suma de la percepción de un organismo, el "asiento de la sensación" donde experimenta e interpreta los ambientes en los que vive. Contemporáneamente, el *sensorium* implica la corporeidad y un sin número de relaciones que se desprenden de ella en el campo perceptivo, que no se circunscribe al círculo de las artes sino que se extiende al conjunto de las esferas humanas; en particular, a la sociopolítica —es decir, a la cultura en un sentido mucho más amplio—.

acción, seguramente las decisiones políticas de mi pueblo hoy serían otras. Con ello quiero decir que la incidencia que esta investigación busca no se agota en el documento escrito que el lector tiene en sus manos, ocurre también, y de manera quizás más profunda, en las obras, las fotografías, los videos que los niños y las niñas de las seis veredas produjeron durante el proceso, y este subcapítulo se detiene en esas formas de incidencia que hablan desde la experiencia, desde lo sensible, en sus propios lenguajes, sin la mediación de la palabra técnica.

El gran collage y el mapa-rompecabezas de La Mesa (artefactos estéticos) son, antes que un recurso metodológico, un ejercicio de ensamblaje, y lo que cada vereda hizo al construir su , fue incorporar el territorio directamente, con sus fragmentos, sus colores, sus fotografías, recortes, sus manos estampadas en pintura sobre el cartón, esa forma de hacer corresponde al ensamblaje, como estrategia artística, *“ha funcionado históricamente como un revulsivo frente a la condición mimética de los procesos artísticos, una manera de no imitar el mundo sino de traerlo, con sus imperfecciones, directamente a la obra”* (Méndez Llopis, 2017, p. 61).

Cada grupo trabajó con lo que tiene al alcance, las fotografías que se lograron imprimir, los colores que había esa tarde, las palabras que se sabían escribir, ese modo de hacer, que Méndez Llopis (2017) describe a través de la figura del bricoleur, *“fragmenta la realidad para obtener de ella su propia materia de creación, construyendo o deconstruyendo el presente con lo disponible”* (p. 61), y eso fue lo que ocurrió en las seis veredas, donde cada pieza del mapa-rompecabezas se hizo con el territorio mismo, sus ríos representados, sus canchas dibujadas, sus palabras recién aprendidas; esas seis piezas fueron diseñadas, desde la Fase 4 del laboratorio creativo-metodológico, para encajar unas con otras ante la Alcaldía, el Concejo Municipal y las comunidades, hasta formar el mapa completo de La Mesa,

**Figura 9**

*Título de la obra: Equipo de Investigadores Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Zapata*



**Figura 10**

*Título de la obra: Estudiantes - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Alto del Frisol*



### Figura 11

Título de la obra: *Ficha de agricultura* - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Alto de flores



### Figura 12

Título de la obra: *Amamos a Colombia* - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Campo Santo



**Figura 13**

*Título de la obra Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Buenavista*



**Figura 14**

*Título de la obra: El arte de los estudiantes de la Escuela de Capata - Autores: Niños y niñas estudiantes de la Escuela Rural Capata*



ese ensamblaje no llegó a ocurrir, porque el evento de incidencia que lo haría posible no se realizó, y esa ausencia no es un vacío metodológico de esta investigación, es la confirmación sensible de lo que el subcapítulo 6.1 documentó con los instrumentos de política, que no hubo metodologías acordes a los niños y las niñas para que esa escucha ocurriera.

Las seis piezas existen, completas, y también ellas son incómodas, en el sentido en que Méndez Llopis (2017) habla de la *“incomodidad de estas estrategias artísticas, que está en el contacto, entre autores, entre piezas, entre lo que se muestra y lo que se vive, y que nace de nuestro desuso de la afectividad, de la disconformidad con las formas habituales de mostrar el mundo”* (p. 64), las piezas de La Mesa no piden ser bellas, piden ser vistas, listas para encajar, cada una con las huellas de las manos de quienes la construyeron visibles, y esa espera, el municipio que todavía no aparece completo porque sus partes no han sido reunidas ante quienes deciden, es en sí misma una imagen política, quizás más elocuente que el ensamblaje mismo hubiera sido, porque muestra con la misma claridad con que el agua, las vías y las canchas mostraron sus ausencias, que la pieza que falta no es la de ninguna vereda, es la de la institución.

La Huella 2, el foto carné de investigador o investigadora, y la Huella 3, los videos-mandato ciudadano (Niños y niñas de las seis veredas de La Mesa, 2026) son el lugar donde la incidencia toma la forma más directa que esta investigación puede ofrecer, cuando Fabián Danilo Rodríguez Jiménez le dice a la cámara su nombre completo antes de decir que quiere arreglar las vías, y cuando el grupo de Zapata le habla directamente a la alcaldesa por nombre y cargo, lo que queda registrado no es una opinión infantil sobre un problema municipal, es un mandato, en el sentido más literal del término, una instrucción que alguien con autoridad para hacerlo entrega a alguien con la responsabilidad de cumplirla, y esos videos, disponibles en el enlace que esta

investigación pone a disposición, son la pieza que mejor demuestra lo que el subcapítulo 7.2 llamó el mandato como acto político, porque no necesitan interpretación, hablan en la voz de quienes los produjeron y con el peso de quienes tienen autoridad sobre su propio territorio, aunque ese mandato todavía no haya llegado a su destinatario en el espacio para el que fue concebido.

La Huella 4, las matrices de análisis tiene-falta-sueñan organizadas por vereda y por realización, es quizá el artefacto estético donde lo sensible y lo analítico se encuentran de la manera más explícita, porque cada celda de esas matrices es una síntesis de lo que los niños y las niñas dijeron, sintieron y mostraron en los talleres-encuentro, y leída como un todo, esa matriz es un documento de incidencia que cualquier funcionario municipal podría abrir y encontrar, vereda por vereda, lo que falta y lo que se sueña, sin necesidad de leer las más de cien páginas que preceden este capítulo, en Capata, Hungría y La Vega, lo que sueñan es que no abandonen animales ni casas y que el arreglo vial llegue también a la parte alta, en Buenavista, lo que sueñan es que la escuela continúe y que los cinco niños que quedan sean razón suficiente para mantenerla abierta, en Zapata, lo que sueñan es que la alcaldesa escuche y responda, esa matriz, ensamblada con las otras huellas, es el documento de incidencia que habla en voz de los niños y las niñas con sus propias palabras, tal como esta investigación se propuso desde su diseño metodológico.

El Derecho de Petición radicado ante el Concejo Municipal el ocho de mayo de 2026 es la forma más formal de incidencia que esta investigación produjo, y es también, deliberadamente, una pregunta abierta, esta investigación lo formuló con fundamento, con método y con la voz de sesenta niños y niñas de seis veredas, lo que el Concejo responda, o no responda, será en sí mismo un dato político sobre el lugar que las infancias rurales ocupan hoy en

la institucionalidad municipal, y ese dato, cualquiera que sea, pertenece también a la historia que este trabajo cuenta.

Lo que las formas de incidencia desde lo sensible tienen en común, las seis piezas del mapa-rompecabezas listas para un ensamblaje que aún no ha podido ocurrir, los videos-mandato, las matrices tiene-falta-sueñan y el Derecho de Petición, es que todas ellas existen porque los niños y las niñas de Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores estuvieron ahí, tomaron la cámara, estamparon sus manos, y que su incidencia ya está construida, completa y a la espera, lo que sigue, en el capítulo que cierra esta investigación, es la reflexión sobre lo que ese estar ahí significó para quien senticaminó este territorio junto a ellos y ellas.

## **Reflexiones finales**

### **Posicionamiento de la investigadora**

Cada madrugada tenía su propio ritual antes de llegar a las escuelas, organizar los temas laborales y del hogar, que mi hijo y mi mami me ayudarán, correr, desayunar lo que mi papi nos cocinó, recoger los materiales, pasar por Lina, que se encargaba de lo audiovisual, y conducir hacia las veredas por caminos difíciles en pleno decreto de alerta roja por ola invernal en el municipio, perdernos, preguntarle a algún vecino dónde quedaba la escuela, esa búsqueda, ese perderse y encontrar el camino preguntando, ya me estaba diciendo algo sobre lo que los niños y las niñas me iban a contar, porque era la misma provincialidad de la que habla Benítez (2021), estar tan cerca y a la vez tan lejos, y yo lo estaba viviendo en el cuerpo antes de escucharlo en sus palabras.

El territorio me recargaba el corazón antes de llegar, los colores de las montañas, las formas de las nubes, la neblina abrazando las palmeras en los picos, los mangales y cafetales

extensos, las quebradas que cruzan la carretera, y esa aparición del río Apulo en los valles, con toda su grandeza, esa belleza no era un paisaje de fondo, era parte de lo que después escucharía en las escuelas, porque ese mismo territorio que me recargaba de esperanza era el que los niños y las niñas nombraban cuando hablaban de lo que tienen, y también el que nombraban cuando hablaban de lo que falta y de lo que sueñan.

Esperaba, al diseñar esta investigación, que existiera una tensión entre mi lugar como investigadora y mi lugar como adulta a quien los niños y las niñas reconocieran como persona de confianza, y sin embargo esa tensión no ocurrió, lo que ocurrió fue otra cosa, me volví una niña más, si ellos estaban en el piso, yo estaba en el piso, si se levantaban a caminar, caminábamos todos, tuve la fortuna de contar con un equipo que se encargó de la logística, de las fotos, de los videos, de los materiales, para que yo pudiera concentrarme enteramente en estar con ellos y con ellas, y desde el primer momento en cada escuela busqué la conexión desde la empatía, la ternura, desde la comunicación afectuosa, desde la valoración de lo que decían, eso permitió un trabajo armónico, donde la confianza no fue una condición previa que había que ganar, fue lo que se construyó jugando, saltando, sentándonos en el piso, y cuando al final me decían que se sentían seguros conmigo, eso le dio a esta investigación la fuerza ético-política deseada.

Hubo momentos que me transformaron y que me hicieron cuestionar mi propio lugar, en varias escuelas los profesores mencionaban, antes de empezar, que algún niño o alguna niña era complicado, que no hablaba, y luego, en el taller, veía a ese mismo niño o esa misma niña participar, decidir qué fotografiar, dónde poner su mano, qué dibujar, no siempre con palabras, pero siempre con autoridad sobre lo que estaba construyendo, y eso me dejó con un deseo que todavía me acompaña, que estas metodologías pudieran llegar también a los docentes, porque el

arte permite expresar con tranquilidad lo que se sabe y lo que se siente, y permite que quien escucha reconozca y valide ese saber.

También hubo un dolor que no puedo dejar fuera de este posicionamiento, el no haber logrado ese espacio de participación significativa, como lo nombra el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), ante el Concejo Municipal, los niños y las niñas lo estaban esperando, y a mí me duele profundamente ver cómo quienes toman las decisiones en este municipio le cierran la puerta a escuchar a las infancias rurales, mientras al mismo tiempo insisten en la importancia de que la gente participe, de que asista a los debates, sin que esas participaciones incidan realmente en lo que se decide, y esa fue también una tensión que viví en carne propia, como ciudadana, como consejera territorial de planeación, porque ni siquiera ese nombramiento fue suficiente para lograr que se escuchara a los niños y las niñas.

Los diez meses que tomó construir el anteproyecto los escribí desde la ilusión, desde un sentimiento genuino de querer posicionar y respaldar a las infancias rurales, y los capítulos que narran el trabajo de campo los escribí desde otro lugar, desde lo que solo puedo nombrar como digna rabia y frustración, ese tránsito, de la ilusión a la digna rabia, no es un cambio de ánimo, es lo que ocurre cuando una investigación deja de ser una promesa sobre el papel y se convierte en el encuentro real con sesenta niños y niñas que tienen mucho que decir y un municipio que todavía no ha encontrado la manera de escucharlos.

Esta maestría me enseñó que la academia también resiste y también atiende el territorio, me permitió escribir este trabajo de grado en autoría con los niños y las niñas, lo cual es profundamente emancipador cuando se reconoce a las infancias como productoras de conocimiento, y en el pueblo, quienes han estado cerca de este proceso, también lo han reconocido como un ejercicio de reflexión sobre cómo situamos a las infancias rurales y sobre

cómo, históricamente, les hemos negado el derecho a participar, a decidir, a agenciar su propia vida, esa reflexión me sigue intrigando, y es desde ahí que escribo lo que sigue.

### **Aprendizajes y límites**

El primer límite que esta investigación encontró fue el tiempo, y ese tiempo no se comportó igual en las seis escuelas, en algunas, entre una estación y la siguiente, era necesario detenerse, hacer un juego, recuperar la energía y la atención del grupo antes de continuar, en otras, las cuatro estaciones se desarrollaron de corrido, sin que la energía decayera en ningún momento, esa diferencia no fue un problema a resolver sino un dato más sobre cada territorio y cada grupo, y a eso se sumaron fallas técnicas, como los problemas con la impresora que ya se documentaron en el subcapítulo 7.2, que generaron percances puntuales pero que también, como se vio, terminaron revelando algo sobre la metodología misma. Lo que estas variaciones dejan como aprendizaje es que un trabajo de campo de esta naturaleza necesita un equipo que acompañe, alguien que se encargue de la logística, de las fotografías, de los videos y de los materiales, para que quien investiga pueda concentrarse en estar presente con los niños y las niñas, sin esa estructura de apoyo, sostener seis encuentros de esta complejidad en seis territorios distintos no habría sido posible.

Los límites que más pesan, sin embargo, no fueron metodológicos, fueron institucionales y políticos, y aquí la Investigación Basada en Artes ya no es la herramienta que explica el límite, sino el lente crítico que esta investigación adoptó desde su enfoque crítico, el que lo revela; la ley reconoce los derechos de los niños y las niñas, y existen sistemas formales de participación, pero no hay estructura, ni método, ni siquiera una reflexión instalada sobre lo que significa una participación genuina y/o significativa de la infancia, el Concejo Municipal se presenta como la casa de la democracia, tiene un reglamento interno que habla de participación, existen leyes que

ordenan que todos y todas sean escuchados antes de tomar decisiones, y sin embargo, pese a la gestión previa que esta investigación hizo con concejales, sensibilizándolos, ese espacio finalmente no se abrió mientras se debatía la política pública, ese límite no es un límite de esta investigación, es un límite del sistema que esta investigación se propuso documentar.

De ese límite institucional se desprende el aprendizaje ético más importante de todo el proceso, esta investigación había diseñado, con la confianza de que el espacio en el Concejo existiría, una estrategia de elección de delegados y delegadas para llevar la voz de las seis veredas a ese espacio, cuando ese espacio no se concretó, la alternativa que el reglamento ofrecía era que los niños y las niñas se inscribieran, subieran al atril, hablaran ante un micrófono, en el formato que ya existe para la participación ciudadana, y la decisión que tomé fue no aceptar esa alternativa, porque hacerlo habría sido incoherente con todo lo que esta investigación sostiene, que la participación debe ser genuina, debe ser significativa, debe posibilitar otros formatos de circulación de los saberes y sentires de los niños, niñas en procesos de construcción de conocimiento, y debe incidir en la agenda pública, no llevar un apellido de participación sin contenido, sometiéndolos a ese formato, que finalmente habría sido tokenismo, habría traicionado el principio ético-político que esta investigación defiende desde su justificación, ser responsable con lo que se promete a los niños y a las niñas, y ser coherente con lo que se investiga, fue, en ese momento, más importante que ocupar el espacio que sí estaba disponible.

Hay un aprendizaje ético adicional que atraviesa todo el trabajo de campo, y que tiene que ver con la habilidad de saber cuándo ahondar y cuándo no, en los talleres surgieron temas que podían tocar episodios dolorosos o revictimizantes, y parte del rigor ético de esta investigación estuvo en reconocer esos límites en el momento, sin necesidad de protocolos que se decidieran después, esa misma línea ética, sostenida desde la pregunta de investigación hasta

el último capítulo de hallazgos, es lo que permite que este trabajo pueda presentarse ante quien lo lea con la tranquilidad que el cuidado de quienes participaron estuvo presente en cada decisión.

Por último, queda una pregunta que esta investigación no puede responder pero que sí puede formular con toda claridad, si una investigadora, con los recursos que pudo reunir para este trabajo, logró llegar a seis veredas, sentarse con sesenta niños y niñas, y producir el conocimiento que estas páginas documentan, qué podría hacer la Alcaldía de La Mesa, con todos los recursos humanos, logísticos y económicos que ya tiene disponibles, si decidiera hacerlo.

## **Conclusiones**

Esta investigación se propuso visibilizar, a través de la Investigación Basada en Artes, los saberes y sentires de las niñas y los niños rurales de La Mesa en torno a la realización de sus derechos, en el marco de la construcción de la política pública municipal de primera infancia, infancia, adolescencia y familia y ese objetivo se cumplió, las seis comprensiones del subcapítulo 7.1, las tres demostraciones epistemológicas del subcapítulo 7.2 y las huellas del subcapítulo 8.2 son ya ese conocimiento puesto en circulación, producido con sesenta niños y niñas de seis veredas, con sus nombres, sus voces, sus manos y su autoría.

El primer objetivo específico buscaba identificar los mecanismos que median la relación entre las infancias rurales y la formulación de la política pública de infancia, y lo que el subcapítulo 6.1 documentó es un patrón que se profundiza con cada instrumento, la política de 2013 tenía diagnóstico pero ningún mecanismo de participación infantil, el Plan de Desarrollo 2024-2027 tiene datos territoriales sólidos que no cruza con la voz de los niños y las niñas, y la nueva política llegó al Concejo sin diagnóstico situado ni para las poblaciones rurales, sin línea base y sin participación verificable, ni evidencia con claridad como esa información se podría traducir en líneas base, metas e indicadores de resultado, justo cuando esta investigación tenía en

sus manos las voces de sesenta niños y niñas hablando de lo que tienen, lo que les falta y lo que sueñan.

El segundo objetivo específico buscaba explorar junto con los niños y las niñas sus saberes y sentires, desde el reconocimiento de su voz como autora de este trabajo, y lo que los subcapítulos 7.1 y 7.2 demuestran es que la IBA produjo un conocimiento que no aparece en los diagnósticos técnicos, encarnado, colectivo y con autoría propia, el mandato con nombre propio, la fotografía como argumento son la evidencia de que cuando se reconoce a un niño o a una niña autoridad sobre su territorio, lo que emerge es lo que los autores tenían que decir, no lo que el método buscaba.

El tercer objetivo específico buscaba comunicar, junto con los niños y las niñas, sus saberes y propuestas ante la Alcaldía, el Concejo Municipal y sus comunidades, y se cumplió. Las seis piezas del mapa-rompecabezas siendo los artefactos estéticos, los videos-mandato, y el Derecho de Petición existen, están disponibles y fueron efectivamente comunicados a las autoridades correspondientes, radicado el 8 de mayo de 2026 con una metodología propia de abordaje para el desarrollo del espacio que se solicitaba.

El 10 de mayo, en la sesión del Concejo Municipal donde se dio lectura pública al derecho de petición, un concejal calificó la solicitud como "una payasada" mientras el texto era leído, reacción que esta investigadora, registró en el momento en que ocurrió, cinco días después, el 15 de mayo, el Concejo respondió por escrito en dos vías; la primera trasladó por competencia a la Alcaldía Municipal las preguntas técnicas dirigidas a la Administración, traslado que a la fecha de cierre de este trabajo sigue sin respuesta (Concejo Municipal de La Mesa, Oficio CMLM N.º 084-2026, 15 de mayo de 2026); la segunda requirió a la peticionaria completar la solicitud con doce puntos de precisión antes de decidir sobre el mecanismo aplicable (Concejo

Municipal de La Mesa, Oficio CMLM N.º 085-2026, 15 de mayo de 2026), entre ellos, en qué calidad participaría la investigadora en el espacio solicitado, si como vocera, investigadora, facilitadora metodológica o invitada especial.

Esa pregunta concentra el problema mejor que cualquier otra parte del oficio, puesto que la participación de los niños y niñas de las seis veredas ante su Concejo Municipal no es un favor que alguien gestiona en nombre propio y que por tanto exige aclarar bajo qué credencial se solicita, es un derecho que la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) les reconoce directamente a ellos y ellas, con independencia de la calidad que ostente la persona adulta que acompaña el proceso, preguntar bajo qué calidad se solicita el espacio traslada la carga de legitimación desde el derecho de los niños y niñas, que no debería estar en discusión, hacia el estatus de quien investiga, y la mayoría de las doce precisiones exigidas, además, ya estaban contenidas en la metodología que el propio derecho de petición incluía desde el principio.

Frente a esa respuesta, esta investigadora se inscribió y participó de manera oral en una sesión posterior del Concejo Municipal, presentó ahí los aportes de esta investigación a la política pública, y ratificó al cierre de su intervención que con eso daba respuesta oral al contenido sobre participación de niños y niñas que el derecho de petición había planteado, mientras quedaba a la espera del espacio específico para que fueran las voces de los niños y las niñas, y no la suya, las que llegaran directamente al Concejo, esa espera, a la fecha de cierre de este trabajo, continúa.

Lo que este recorrido confirma, en dos registros que se sostienen entre sí, es que la comunicación sí ocurrió y que fueron los adultos con la potestad institucional de escuchar quienes decidieron no abrir el espacio para que esa comunicación llegara en la voz de sus autores originales, esto reflejado en el tono con la reacción del 10 de mayo; en la forma con la pregunta

sobre la calidad de quien solicita, el traslado sin respuesta, y los doce puntos exigidos sobre una solicitud que ya traía su propia metodología; evidenciando así, la misma estructura adulto céntrica que esta investigación ha descrito a lo largo de sus hallazgos, la que no necesita negar un derecho para vaciarlo de ejercicio, le basta con volverlo procedimentalmente inalcanzable.

Con este cierre, Lundy (2007) queda confirmado en su propia lógica, espacio, voz y audiencia se construyeron, y la cuarta condición, la influencia, es precisamente lo que este recorrido institucional dejó pendiente, no por falta de comunicación sino por decisión de quienes debían abrir la puerta.

### **Aperturas futuras**

Lo primero que esta investigación proyecta hacia adelante es la posibilidad de que la metodología aquí construida, las cuatro fases, las seis estaciones, el mapa-rompecabezas como ensamblaje, (artefacto estético) se convierta en una metodología de participación replicable, no solo para las infancias rurales de La Mesa sino para otros municipios de Colombia, instituciones como las alcaldías, los concejos municipales y el propio Instituto Colombiano de Bienestar Familiar podrían retomarla, adaptarla a sus territorios, y usarla como un instrumento que ya demostró que es posible llegar a las veredas, sentarse con los niños y las niñas, y producir conocimiento que la política puede usar.

De esa misma posibilidad se desprende una segunda apertura, más específica, los hallazgos y las reflexiones de este trabajo podrían orientar la creación de mecanismos de participación propios para las infancias, diseñados desde sus formas de expresión y comunicación no desde los formatos que ya existen para adultos, mecanismos que garanticen las cuatro condiciones que Lundy (2007) identifica, espacio, voz, audiencia e influencia verificable, y que estén contenidos en los reglamentos internos de los concejos municipales, no como una

excepción que depende de la buena voluntad de quien preside en un momento dado, sino como una norma que obligue a la institucionalidad a escuchar a las infancias en sus propios términos, cada vez que se legisle sobre su vida.

El desafío, como este trabajo lo documentó de principio a fin, no consiste únicamente en abrir espacios de participación, sino en construir mecanismos institucionales que permitan demostrar qué ocurre con las propuestas infantiles después de ser escuchadas; esos mecanismos tendrían que incluir, como mínimo, un procedimiento de devolución que informe a quienes participaron qué ocurrió con sus propuestas, un plazo reglamentario para esa devolución, y un responsable institucional identificable ante quien las infancias y sus acompañantes puedan preguntar por el estado de lo que comunicaron, de modo que esa pregunta tenga una respuesta institucional verificable.

La tercera apertura tiene que ver con lo que viene después de esta investigación en La Mesa, mientras se escriben estas líneas, la Política Pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Familia 2026-2036 ya fue aprobada por el Concejo Municipal, sin que se realizara la sesión especial que el Derecho de Petición solicitaba, ese hecho, que ocurre después de que esta investigación cerrara su trabajo de campo, no cierra la pregunta que el Derecho de Petición dejó abierta, la transforma, porque ahora la pregunta ya no es si el Concejo escuchará a los niños y las niñas antes de votar, sino si la Alcaldía, en la implementación de una política que se aprobó sin diagnóstico situado, sin línea base y sin participación verificable, decidirá hacer lo que no hizo en su formulación, y esta investigación, que hasta ahora ha estado del lado de los aportes que podían hacerse a una política en construcción, tiene ahora la posibilidad de convertirse en un ejercicio de seguimiento, de verificar si los indicadores del Eje 1 al Eje 5 se cumplen, si las líneas base que hoy no existen se construyen, y si los datos que las infancias

rurales produjeron encuentran, en la implementación, el lugar que no encontraron en la formulación. En esa misma dirección, esta investigación recomienda explícitamente que la construcción de las líneas base territoriales que la Matriz de Implementación no registra se emprenda como una tarea técnica formal, a cargo de las entidades competentes, la Secretaría de Salud y Desarrollo Social, la Secretaría de Educación, Cultura y Juventud y la Dirección de Planeación Municipal, y que los datos situados que aquí se documentaron, por vereda y por realización, se usen como insumo de partida para ese ejercicio. Esta investigación aporta el insumo, no la línea base misma, que exige series de tiempo, indicadores estandarizados y validación institucional que exceden su alcance y su diseño metodológico, y es justamente esa tarea pendiente, con ese alcance técnico específico, la que queda recomendada aquí para quienes tienen la competencia de emprenderla.

Una cuarta apertura surge de los límites que este trabajo reconoce en su propio diseño, el trabajo infantil en contextos rurales y la presencia de infancias migrantes, visibles en los hallazgos de este trabajo, merecen una profundización que exige un instrumento metodológico propio, dirigido específicamente a esas preguntas. Quedan entonces como recomendación explícita para investigaciones futuras y para las alcaldías que retomen esta metodología, profundizar en la relación entre género, ruralidad, cuidado y trabajo infantil, y en la situación de las infancias migrantes rurales.

Por último, queda la apertura que tiene que ver con las seis escuelas y las comunidades que hicieron posible este trabajo, las obras colectivas, los grandes collages, los artefactos estéticos del mapa-rompecabezas, pertenecen a quienes los crearon, y como ya se dijo en el archivo de huellas y rastros, al final del proceso esas obras regresan a las veredas, esa devolución no es un cierre, es el inicio de otra posibilidad, que cada escuela, con sus propios artefactos

estéticos, con sus propias matrices tiene-falta-sueñan, encuentre en ellas un instrumento propio para seguir nombrando lo que tienen, lo que les falta y lo que sueñan, con o sin esta investigadora, porque si algo demostró este proceso es que los niños y las niñas de Alto del Frisol, Campo Santo, Buenavista, Capata, Zapata y Alto de Flores ya saben cómo hacerlo.

## Referencias

Concejo municipal de La Mesa, Cundinamarca. (2013). *Política pública de infancia, adolescencia y juventud 2013–2023*. La Mesa, Cundinamarca.

Concejo municipal de La Mesa, Cundinamarca. (2024). *Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027: Juntos recuperemos La Mesa con compromiso y equidad social* (Acuerdo 003 de 2024). <https://www.lamesa-cundinamarca.gov.co/Transparencia/Normatividad/ACUERDO%20003%20DE%202024.pdf>

Concejo Municipal de La Mesa. (2026, 15 de mayo). *Oficio CMLM N.º 084-2026, Traslado parcial por competencia*.

Concejo Municipal de La Mesa. (2026, 15 de mayo). *Oficio CMLM N.º 085-2026, Requerimiento de complementación de información.*

Alcaldía de La Mesa. (2024). *Memorias de la estrategia “Conversando Recuperemos La Mesa” en el marco de la formulación del Plan de Desarrollo Municipal 2024–2027.* La Mesa, Cundinamarca.

Alcaldía de La Mesa. (2025). *Informe de gestión 2025.* La Mesa, Cundinamarca.

Alcaldía de La Mesa. (2025). *Documento de avance de formulación de la política pública de infancia, adolescencia y familia 2024–2027.* La Mesa, Cundinamarca.

Alcaldía de La Mesa. (2026). *Documento técnico Política pública de primera infancia, infancia, adolescencia y familia.* [Documento técnico presentado al Concejo Municipal] La Mesa, Cundinamarca. Documento no publicado

Arcos, R. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. Bogotá: Nómadas No. 31 octubre de 2009, Universidad Central Colombia, p. 140.

Barona, T. (2025). Voces del campo: Infancias rurales a través de sus propias cartografías. *Sociedad e Infancias*, 9(2), 309–319. <https://doi.org/10.5209/soci.104084>

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts-based research.* SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>

- Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Liberato-Murcia, L. J., & Ospina-Alvarado, M. C. (2024). Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.6178>
- Benítez, O. (2021). *Enseñanza de las ciencias en la provincia: Un estudio desde el enfoque CTS* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13462>
- Sousa Santos, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*.  
<https://www.academia.edu/37135308>
- Sousa Santos, B. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia*. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia*.  
[https://normas.cra.gov.co/gestor/docs/ley\\_1804\\_2016.htm](https://normas.cra.gov.co/gestor/docs/ley_1804_2016.htm)
- Cussiánovich, A. (2013). El derecho a la participación de JANN: Metodologías y prácticas para la formación de educadores [Ponencia].  
<https://bice.org/app/uploads/2013/11/Ponencia%20A%20Cussianovich%20Brasil%202013.pdf>

Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

[https://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich\\_Protagonismo.pdf](https://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Cussianovich_Protagonismo.pdf)

Cussiánovich, A., y Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? En M. Liebel y M. Martínez Múgica (Eds.), *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 83-99). IFEJANT.

[https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancia\\_y\\_DDHH\\_Liebel\\_Martinez.pdf](https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancia_y_DDHH_Liebel_Martinez.pdf)

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2024). *Estimaciones y proyecciones de población por municipio, 2015–2035*. <https://www.dane.gov.co>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Censo nacional de población y vivienda 2018: Proyecciones poblacionales municipales 2018–2035*. <https://www.dane.gov.co>

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2025). *Terridata: Ficha municipal de La Mesa, Cundinamarca*. <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/25386>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

García-Montoya, J. M., Cardona-Salazar, L. M., & Ospina-Alvarado, M. C. (2024). Aportes de la investigación basada en artes al cuidado de la primera infancia en contextos educativos. *Revista Educación*, 48(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55995>

Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2018). *Política Nacional de infancia y adolescencia 2018–2030*. <https://www.icbf.gov.co>

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203362600>

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). Guilford Press.

Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* (S. Alcina Zayas, Trad.). Narcea. [https://www.academia.edu/39900601/M%C3%A9todos\\_visuales\\_narrativos\\_y\\_creativos\\_en\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa\\_Dawn\\_Mannay](https://www.academia.edu/39900601/M%C3%A9todos_visuales_narrativos_y_creativos_en_investigaci%C3%B3n_cualitativa_Dawn_Mannay)

- Méndez Llopis, C. (2017). La edición incómoda. Del ensamblaje como estrategia artística en las publicaciones periódicas. *Tercio Creciente*, 13, 49-68. <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.3>
- Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 22(1), 151–193.
- Muñoz-Echeverri, I. F., Gómez-Mendoza, M. A., & Alvarado-Salgado, S. V. (2024). Investigar con niños protegidos por el Estado colombiano. *Desidades*, 39, 117–136. <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i39.61712>
- Navarro Moral, C. (2023). Naturaleza de la investigación basada en arte. Bases y fundamentos para su desarrollo. *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 54: 255-269.
- Niños y niñas de las seis veredas de La Mesa. (2026). Videos-mandato de los delegados y delegadas [Video]. Google Drive. [https://drive.google.com/file/d/1A6BJoOfToH6E7kbd22g\\_E2PdAIBAMNmO/view](https://drive.google.com/file/d/1A6BJoOfToH6E7kbd22g_E2PdAIBAMNmO/view)
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Prout, A. (2004). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203323113>

Ramos, D. A., Movilla, J. A., Rozo, A., & Rodríguez, C. L. (2022). Cartografía social teatral con niños y niñas en Colombia. *Letras Verdes*, (31), 95–114.

<https://doi.org/10.17141/letrasverdes.31.2022.5063>

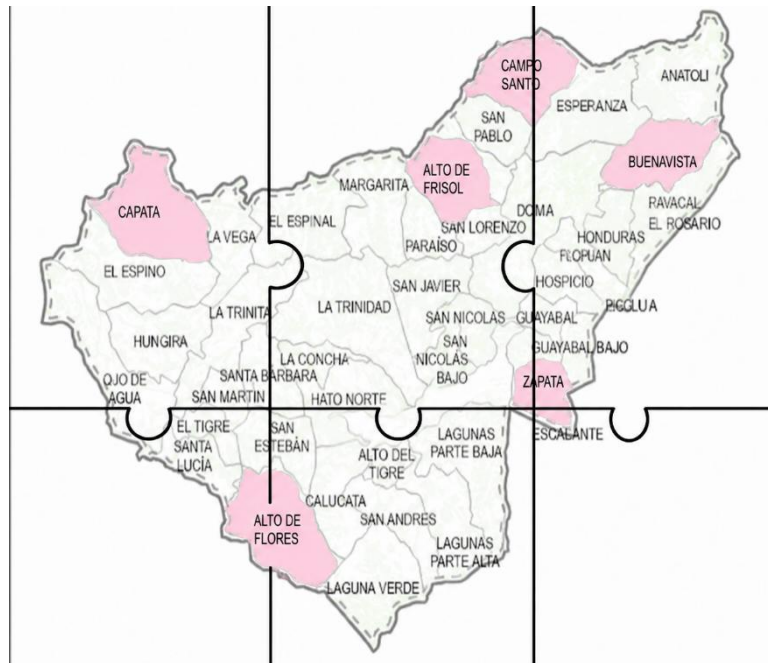
Sepúlveda-Kattan, N. (2021). *Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación*. <https://orcid.org/0000-0003-4835-8936>

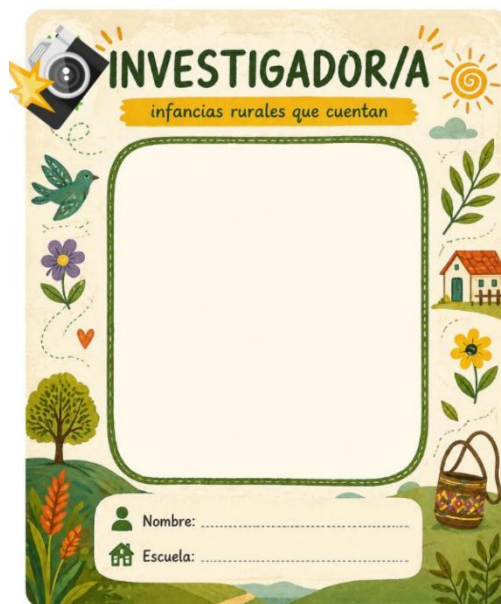
Shier, H. (2001). Pathways to participation, openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

### **Huellas y rastros vivos (Anexos)**

Este archivo se organiza en dos tipos de materiales, las huellas son lo que los cuerpos y las voces de los niños y niñas dejaron impreso, existían porque ellos y ellas existieron, porque fueron a la escuela ese día, porque tomaron la cámara, porque estamparon sus manos, porque dijeron su nombre completo antes de decir lo que querían y los **rastros** son lo que el proceso dejó en el camino para que otros puedan seguirlo, replicarlo, llevarlo a otra vereda, a otro municipio que también esté construyendo su política pública de infancia sin haber ido a preguntar.

## -компета





Enlace con acceso al material audiovisual completo:

[https://drive.google.com/drive/folders/1i106LO2d\\_O\\_EzuUofTCaz1XwfR8PTsUT?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1i106LO2d_O_EzuUofTCaz1XwfR8PTsUT?usp=drive_link)

### Huella 3

*Videos-mandato niños y niñas de las escuelas*

[https://drive.google.com/file/d/1A6BJoOfToH6E7kbd22g\\_E2PdAIBAMNmO/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1A6BJoOfToH6E7kbd22g_E2PdAIBAMNmO/view?usp=drive_link)

### Huella 4

*Matrices de análisis (tiene–falta–sueñan) por vereda y realización*

Realización, Supervivencia

| Campo                | Zapata                                                 | Alto Frisol                             | Alto Flores                                             | Campo Santo                                           | Capata, Hungría y La Vega                                                                         | Buenavista                                                                                |
|----------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LO QUE TIENEN</b> | <i>Frutas, cultivos, ganado, mulas, bosques, peces</i> | <i>Caña, huevos, frutas, artesanías</i> | <i>Frutas, laguna, peces (mojarra), botánica propia</i> | <i>Frutas, huerta, plantas medicinales, río Apulo</i> | <i>Frutas de la vereda, manguera conectada a nacimiento, agua de ríos (La Vega y Peña Negra),</i> | <i>Bananos, naranjas, mangos, gallinas, huevos, chapolas de café. El café como primer</i> |

|                      |                                                    |                                              |                                                   |                                              |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                              |
|----------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                    |                                              |                                                   |                                              | <i>plantas medicinales, chapolas de café como saber identitario</i>                                                                                               | <i>saber productivo de los niños</i>                                                                                                         |
| <b>LO QUE FALTA</b>  | <i>Agua limpia en casa (bolsas o sin servicio)</i> | <i>8 días sin agua; hospital a 1 hora</i>    | <i>Agua en verano; farmacia a 40 min en moto</i>  | <i>Agua turbia; acceso al río regulado</i>   | <i>Ambulancias que pasan sin detenerse; agua artesanal sin garantía institucional; acceso al hospital a más de una hora</i>                                       | <i>Agua que a veces no hay por tuberías rotas; laguna de Pedro Pablo percibida como excluyente; hospital a una o dos horas hasta La Mesa</i> |
| <b>LO QUE SUEÑAN</b> | <i>Agua potable, placa-huellas, piscina</i>        | <i>Carreteras, internet, cancha cubierta</i> | <i>Arreglo tanque, cancha con techo, farmacia</i> | <i>Cancha, río regulado, escuela pintada</i> | <i>Que llueva más, que arreglen las carreteras y destapen los canales, que no abandonen animales ni casas, que el arreglo vial llegue también a la parte alta</i> | <i>Que arreglen el agua y la luz, que el puente no se caiga, que los 5 niños tengan escuela</i>                                              |

### Realización, Desarrollo

| <b>Campo</b>        | <b>Zapata</b>                                                                     | <b>Alto Frisol</b>                                                      | <b>Alto Flores</b>                                                  | <b>Campo Santo</b>                                                                     | <b>Capata, Hungría y La Vega</b>                                                                      | <b>Buenavista</b>                                                                                 |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LO QUE TIENE</b> | <i>Escuela, naturaleza como aula, niebla como identidad territorial y leyenda</i> | <i>Escuela, cancha (deteriorada), movilidad familiar como cadena de</i> | <i>Escuela, laguna, conocimiento ecológico, sueños vocacionales</i> | <i>Escuela, huerta con plantas medicinales y comestibles, cultivo de café, parque,</i> | <i>Escuela, finca como aula, saber campesino, café como identidad. El patinaje aparece como deseo</i> | <i>Escuela como el espacio más importante (Danilo), café como saber y desarrollo (Juanse), el</i> |

|                                   |                                                                                                                                                                          | <i>esfuerzo<br/>doméstico</i>                                                                           |                                                                                                                   | <i>bosque de<br/>San Pablo</i>                                                 | <i>que el<br/>territorio no<br/>puede<br/>satisfacer</i>                                                                                                                         | <i>parque,<br/>cultivar y<br/>dibujar</i>                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LO<br/>QUE<br/>FALTA</b>       | <i>Activ.<br/>extracurricular<br/>es equitativas;<br/>la ceiba de 200<br/>años tensiona<br/>el derecho al<br/>juego con la<br/>convivencia<br/>con la<br/>naturaleza</i> | <i>Cancha<br/>pavimentada,<br/>internet<br/>funcional,<br/>vidrios de<br/>los salones<br/>reparados</i> | <i>Refrigerio<br/>confiable,<br/>nevera<br/>funcional,<br/>actividades<br/>que no<br/>impliquen<br/>migración</i> | <i>Música/can<br/>to en la<br/>escuela,<br/>cancha<br/>arreglada</i>           | <i>Patinaje,<br/>actividades<br/>fuera de la<br/>finca,<br/>reconocimien<br/>to del saber<br/>campesino<br/>como<br/>realización<br/>del<br/>desarrollo</i>                      | <i>Refrigerio<br/>confiable,<br/>nevera<br/>funcional,<br/>actividades<br/>que no<br/>impliquen<br/>migración,<br/>reconocimien<br/>to del café<br/>como saber<br/>productivo<br/>infantil</i> |
| <b>LO<br/>QUE<br/>SUEÑA<br/>N</b> | <i>Más compañía,<br/>más<br/>aprendizajes<br/>diversos,<br/>convivir con<br/>los árboles y<br/>tener cancha</i>                                                          | <i>Matemática<br/>s rápidas,<br/>paz, árbol,<br/>libro, balón</i>                                       | <i>Representa<br/>r a los<br/>ausentes,<br/>profesiones<br/>de servicio<br/>público</i>                           | <i>Cantar en<br/>la escuela,<br/>jugar sin<br/>caerse, que<br/>nadie pelee</i> | <i>Ser<br/>psicóloga,<br/>veterinario,<br/>policía.<br/>Sueños<br/>vocacionales<br/>que el<br/>territorio no<br/>puede<br/>formar: el<br/>sueño ya<br/>implica<br/>migración</i> | <i>Que la<br/>escuela<br/>continúe, que<br/>el café sea<br/>reconocido<br/>como saber,<br/>poder jugar<br/>sin que el<br/>puente<br/>amenace</i>                                               |

### Realización, Ciudadanía

| <b>Campo</b>             | <b>Zapata</b>                                                                                 | <b>Alto<br/>Frisol</b>                                                                                             | <b>Alto Flores</b>                                                  | <b>Campo<br/>Santo</b>                                     | <b>Capata,<br/>Hungría y La<br/>Vega</b>                                                                                                                                                                                                | <b>Buenavista</b>                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LO QUE<br/>TIENEN</b> | <i>Voz propia,<br/>mandato<br/>dirigido a<br/>la<br/>alcaldesa<br/>por nombre<br/>y cargo</i> | <i>Agenda<br/>fotográfica<br/>a con<br/>evidencia,<br/>mandato<br/>colectivo<br/>con<br/>agenda<br/>específica</i> | <i>Elección de<br/>delegada,<br/>representación<br/>de ausentes</i> | <i>Voz de<br/>Dulce<br/>María,<br/>memoria<br/>del río</i> | <i>Reconocimiento<br/>del territorio de<br/>tres veredas,<br/>análisis vial con<br/>causa y<br/>solución,<br/>derecho a ser<br/>escuchados<br/>nombrado<br/>espontáneamente<br/>antes de que<br/>la investigación<br/>lo propusiera</i> | <i>Mandato<br/>colectivo<br/>(nosotros<br/>somos<br/>Buena<br/>Vista),<br/>nombres<br/>propios ante<br/>la cámara,<br/>participación<br/>verbal y<br/>no verbal en<br/>un mismo<br/>grupo es y</i> |

|                      |                                                          |                                                                    |                                                        |                                                                                                        |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                   |
|----------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |                                                          |                                                                    |                                                        |                                                                                                        |                                                                                                                                                      | <i>locales en un mismo grupo</i>                                                                                                  |
| <b>LO QUE FALTA</b>  | <i>Ser preguntados antes de decisiones territoriales</i> | <i>Espacios públicos habilitados y mantenidos para la infancia</i> | <i>Reconocimiento de niños que no van a la escuela</i> | <i>Tiempo para trabajar la ciudadanía como estación propia; el canto y la cultura local reconocido</i> | <i>Que las ambulancias paren, que el arreglo vial llegue a la parte alta de las tres veredas, que los canales sean destapados</i>                    | <i>Que la escuela no cierre, que la matrícula cuente a quienes están; categoría institucional para la participación no verbal</i> |
| <b>LO QUE SUEÑAN</b> | <i>Que la alcaldesa escuche y responda</i>               | <i>Que mejore lo que el grupo fotografió y nombró</i>              | <i>Tener voz en el Concejo</i>                         | <i>Que el río no se lleve a nadie más, que la cancha permita jugar, que todos sean felices</i>         | <i>Que no abandonen animales ni casas, que el arreglo llegue a las tres veredas, que sean escuchados en las decisiones que afectan su territorio</i> | <i>Que arreglen el agua y la luz, que los 5 niños sean razón suficiente para mantener la escuela abierta</i>                      |

### Realización, Protección

| <b>Campo</b>         | <b>Zapata</b>                                            | <b>Alto Frisol</b>                        | <b>Alto Flores</b>                           | <b>Campo Santo</b>                      | <b>Capata, Hungria y La Vega</b>                                                                                                                         | <b>Buenavista</b>                                                                                        |
|----------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LO QUE TIENEN</b> | <i>Casa, escuela, Funza como referencia de seguridad</i> | <i>Casa, familia</i>                      | <i>Casa propia, bosque (ambivalente)</i>     | <i>Casa, comunidad, memoria del río</i> | <i>Finca, papá, habitación, el palo grande al lado de la casa. La escuela no aparece como lugar seguro en Capata, a diferencia de las otras escuelas</i> | <i>Casa y escuela como espacios de seguridad. El grupo llega con energía a pesar del rumor de cierre</i> |
| <b>LO QUE FALTA</b>  | <i>Agua limpia, fin del robo de mascotas,</i>            | <i>Espacios públicos cuidados, cancha</i> | <i>Que el secreto de Salomé sea atendido</i> | <i>Que el río no amenace, que la</i>    | <i>Que los animales no sean envenenados,</i>                                                                                                             | <i>Que el puente no se caiga, que la</i>                                                                 |

|                          |                                                                  |                                                    |                                                           |                                                    |                                                                                                                                                |                                                                                                                                    |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | <i>vías<br/>seguras</i>                                          |                                                    |                                                           | <i>cancha no<br/>lastime</i>                       | <i>que Wendy<br/>se sienta<br/>segura, que<br/>la oscuridad<br/>nocturna no<br/>sea amenaza</i>                                                | <i>escuela no<br/>cierre, que<br/>5 niños no<br/>queden sin<br/>institución<br/>por<br/>matrícula<br/>baja</i>                     |
| <b>LO QUE<br/>SUEÑAN</b> | <i>Que no<br/>haya roba<br/>perros, que<br/>haya<br/>piscina</i> | <i>Que el<br/>abandono<br/>no sea la<br/>norma</i> | <i>Que todos los<br/>niños puedan<br/>ir a la escuela</i> | <i>Que el señor<br/>Daniel no<br/>sea olvidado</i> | <i>Que el<br/>puente no se<br/>caiga, que<br/>Wendy se<br/>sienta<br/>segura, que<br/>no<br/>envenenen<br/>más<br/>animales<br/>domésticos</i> | <i>Que<br/>arreglen las<br/>canchas y<br/>las paredes,<br/>que los 5<br/>niños<br/>tengan<br/>escuela el<br/>año que<br/>viene</i> |

---

### **Rastro 1.**

*Protocolo del taller-encuentro veredal (guía de campo)*

### Nota metodológica de los instrumentos

El presente anexo contiene los instrumentos metodológicos diseñados para la Fase 2 de la investigación. Su estructura responde a dos decisiones epistemológicas articuladas, la Investigación Basada en Artes (IBA) como forma de producir conocimiento con y desde los niños y niñas reconociéndolos como autores; y, el enfoque de derechos como perspectiva crítica de análisis.

Los instrumentos se organizan en torno a un único soporte de construcción colectiva por vereda, el artefacto estético: mapa-rompecabezas de La Mesa, sobre el que los niños y niñas construyen cuatro capas sucesivas, una por cada categoría de derechos de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que esta investigación adopta, supervivencia, desarrollo, ciudadanía y protección. El encuentro completo tiene una duración aproximada de dos horas y cuarenta y cinco minutos, articulada con los tiempos propios de la jornada escolar de cada institución.

### La arquitectura visual del soporte

Las capas se superponen orgánicamente y lo que las diferencia es el material

| Capa                   | Realización         | Material distintivo                                   | Posición en el soporte            |
|------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Foto de autoría</b> | Identidad - Autoría | Fotografía impresa individual                         | Centro - ancla de toda la obra    |
| <b>Capa 1</b>          | Supervivencia       | Recortes de revista                                   | Alrededor de las fotos de autoría |
| <b>Capa 2</b>          | Desarrollo          | Palabras escritas y recortes                          | Sobre y alrededor de la capa 1    |
| <b>Capa 3</b>          | Ciudadanía          | Fotografías intervenidas con marcador                 | Integradas a las capas previas    |
| <b>Capa 4</b>          | Protección          | Pintura de dedos - Estampado de mano sobre el collage | Borde exterior envuelve todo      |

### **Compromisos éticos irrenunciables**

- Asentimiento informado oral al inicio los niños y niñas deciden qué comparten y qué no, en cualquier momento del encuentro.
- Consentimiento escrito de las familias y autorización institucional, gestionados antes de cada visita.
- Ninguna obra, foto o grabación se usa sin que el niño o niña lo autorice explícitamente.
- La investigadora no interpreta en voz de los niños o las niñas sino que pregunta, escucha, registra. La teoría de autor no admite mediación que reemplace la voz original.
- En la Estación 5, la participación es completamente opcional en todos sus momentos, estampar la mano, elegir el color, hablar en la grabadora. No se comenta ni se insiste si alguien no quiere participar. Quien no estampa su mano también está presente en la obra.
- Ante cualquier revelación de situación de riesgo, se suspende la actividad con cuidado y se activa la ruta de atención con la docente.
- Todo el material producido es devuelto a la comunidad en el evento de incidencia. Las infancias son los protagonistas; la investigadora, mediadora.

### **Alistamiento y materiales**

Antes del trabajo de campo, preparación de las piezas del mapa:

- Recortar seis piezas de cartón con la forma de cada sector. Identificar cada pieza por detrás con el nombre de la vereda.
- Imprimir los foto carnés de investigador e investigadora en cartulina, tamaño tarjeta uno para cada niño o niña.
- Preparar revistas para recortar (ver detalle por estación).

- Preparar etiquetas de autoría colectiva, papelitos de votación y hoja de mandato para la Estación 6.
- Gestionar consentimientos informados y autorizaciones institucionales antes de cada visita.

### Lista de materiales por encuentro

| Categoría                               | Materiales                                                                                                                   |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Soporte del gran collage</b>         | Pieza del mapa-rompecabezas de esa vereda                                                                                    |
| <b>Fotografía e impresión</b>           | Cámara o Tablet con cámara, impresora portátil con conexión bluetooth al teléfono celular (sin necesidad de wifi) .          |
| <b>Identidad investigadora (Est. 1)</b> | Fotocarné impreso en cartulina (1 por niño y niña) Marcadores para decorar                                                   |
| <b>Capa 1 - Supervivencia</b>           | Revistas, catálogos, periódicos locales en cantidad suficiente - Tijeras (1 por cada 2 niños ) Pegante en barra              |
| <b>Capa 2 - Desarrollo</b>              | Marcadores gruesos de colores                                                                                                |
| <b>Capa 3 - Ciudadanía</b>              | Cámara para fotografías del territorio Impresora portátil bluetooth Marcadores permanentes para intervenir las fotos         |
| <b>Capa 4 - Protección</b>              | Pintura en varios colores Platos pequeños o tapas para mezclar Esponjas pequeñas (para quien prefiera no ensuciarse la mano) |
| <b>Grabación (Est. 2–6)</b>             | Grabadora de voz o teléfono                                                                                                  |
| <b>Cierre (Est. 6)</b>                  | Etiqueta de autoría colectiva (1 por obra) Papelitos para votar                                                              |

### Cronograma del encuentro

El encuentro tiene una duración total aproximada de dos horas y cuarenta y cinco minutos (165 minutos), la secuencia es lineal todos los niños y niñas participan juntos en cada estación, el tiempo indicado es orientador, no rígido. La estructura por estaciones cumple también una función reguladora pues cada transición ofrece un momento natural de pausa, reorientación y movimiento que previene la fatiga en grupos de niños y niñas entre seis y once años.

El horario de inicio y cierre se acuerda con cada docente respetando los momentos de descanso y alimentación propios de la jornada escolar.

| Tiempo | Estación | Duración | Qué ocurre |
|--------|----------|----------|------------|
|--------|----------|----------|------------|

|                    |                            |        |                                                                                                                                                                          |
|--------------------|----------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>0–20 min</b>    | Est. 1 - Investigadores/as | 20 min | Fotocarné, asentimiento, presentación, foto de autoría individual impresa y pegada al centro del soporte.                                                                |
| <b>20–50 min</b>   | Est. 2 - Supervivencia     | 30 min | Conversación detonadora (5'), Capa 1: recortes de revista (15'), narrativa grabada individual (10').                                                                     |
| <b>50–75 min</b>   | Est. 3 - Desarrollo        | 25 min | Conversación detonadora (5'), Capa 2: recortes (12'), narrativa grabada individual (8').                                                                                 |
| <b>75–105 min</b>  | Est. 4 - Ciudadanía        | 30 min | Conversación detonadora (5'), Capa 3: foto intervenida (15'), narrativa grabada individual (10').                                                                        |
| <b>105–130 min</b> | Est. 5 - Protección        | 25 min | Conversación detonadora (10'): qué los protege y qué los amenaza en su vereda. Estampado de la mano con pintura sobre el collage (10'). Narrativa grabada opcional (5'). |
| <b>135–165 min</b> | Est. 6 - Cierre y autoría  | 30 min | Galería interna, título colectivo, mensaje al municipio grabado, voto, rito del mandato.                                                                                 |

### **Estación 1 - Somos investigadores e investigadoras** 20 minutos

#### **Momento 1 - Presentación mutua (4 min)**

La investigadora se presenta como quien viene a aprender, no a enseñar.

#### **Momento 2 - ¿Qué es investigar? y asentimiento (5 min)**

Asentimiento informado oral

#### **Momento 3 - El foto carné (3 min)**

Cada niño/a recibe su carné, lo decora con marcadores, escribe o dicta su nombre o seudónimo. Este objeto materializa la transformación de identidad: de niño/a investigador/a.

#### **Momento 4 - La foto de autoría (8 min)**

Cada niño/a decide cómo quiere aparecer en el gran collage, la fotografía se toma con la cámara de la investigadora y se imprime en el momento mediante una impresora portátil. La imagen impresa se pega al centro de la pieza del mapa.

|                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Consigna para los niños y niñas</b> «Vas a hacerte una foto que diga: yo estoy aquí, yo soy el autor o la autora de esta obra.» «Puede ser tu cara, tu mano, algo que traigas puesto, algo que veas aquí que sientas que te representa.» «Tú decides cómo aparecer.» |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Instrumento: Foto carné de investigador/a**

Imprimir en cartulina, tamaño tarjeta de crédito. Un carné por niño/a.

**Registro de la investigadora - Estación 1**

| Campo                                           | Observaciones                                                  |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Vereda Fecha                                    |                                                                |
| Participantes                                   |                                                                |
| ¿Cómo llegaron?                                 | ¿Hubo nerviosismo, curiosidad, resistencia?                    |
| Decisiones de foto de autoría                   | ¿Qué eligió cada niño/a para representarse? ¿Hubo dudas?       |
| Preguntas significativas de los niños/as        | Registrar textualmente si es posible                           |
| ¿Qué aparece que no estaba en el marco teórico? | Lo inesperado, lo que el territorio sabe y la teoría no previó |
| Notas éticas                                    | ¿Algún niño/a expresó dudas sobre participar? ¿Cómo se manejó? |

## Estación 2 - Supervivencia y salud

Capa 1 del gran collage - Recortes de revista - 30 minutos

**Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018–2030 (ICBF):** Cada niño y niña está vivo, sano y bien alimentado. Derecho a la vida, a la salud, a la alimentación adecuada, al agua potable, a un entorno que no ponga en riesgo su integridad física.

### Conversación detonadora (5 min)

- «¿Qué necesita su cuerpo para estar bien? ¿Lo tienen aquí en la vereda?»
- «Cuando se enferman, ¿qué pasa? ¿A dónde van?»
- «¿Hay días en que el almuerzo no llega a la escuela? ¿Cómo se sienten esos días?»
- «¿De dónde viene el agua que toman en tu casa? ¿Cómo saben si está buena?»

### Capa 1 - Supervivencia y salud

Material distintivo: Recortes de revista, catálogos y periódicos locales

**Consigna para los niños y niñas** «Alrededor de sus fotos de autoría, construyan la primera capa del collage. Busquen y peguen imágenes que muestren cómo es vivir y crecer sano en esta vereda, lo que tienen, lo que les falta, lo que necesitan sus cuerpos. No hay imagen incorrecta. Si no encuentran la imagen perfecta en la revista, pueden dibujar o escribir.»

### Narrativa grabada - Teoría de autor (10 min)

Cuando la capa está lista, cada niño/a que quiera dice algo sobre lo que el grupo construyó. **La investigadora NO interpreta, NO parafrasea, NO corrige. Solo escucha.** Si diez niños/as narran sobre la misma capa, hay diez narrativas. No se busca consenso ni síntesis. La pluralidad de interpretaciones sobre la misma obra es el dato.

### Preguntas de acompañamiento (elegir una o dos):

- «¿Qué pusieron en esta parte del collage? ¿Por qué eligieron esas imágenes?»
- «¿Qué parte te parece más importante? ¿Por qué?»

- «Si la persona que decide si hay médico cerca pudiera ver esto, ¿qué quisieras que entendiera?»
- «¿Qué cambiarías si pudieras?»

#### **Alertas éticas:**

- Si algún niño/a revela situación de desnutrición grave o abandono en el cuidado básico, no explorar, acompañar con cuidado y activar ruta de protección.

#### **Registro de la investigadora - Estación 2**

| <b>Campo</b>                                           | <b>Observaciones</b>                                                      |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vereda - Fecha</b>                                  |                                                                           |
| <b>Descripción de la capa 1</b>                        | ¿Qué imágenes eligieron con más frecuencia? ¿Qué dejaron fuera?           |
| <b>Fragmento de narrativa más significativo</b>        | Registrar textualmente — voz de quién                                     |
| <b>Diversidad de interpretaciones</b>                  | ¿Qué dijeron distintos niños/as sobre la misma imagen o zona del collage? |
| <b>¿Qué aparece que no estaba en el marco teórico?</b> | Lo inesperado del territorio                                              |
| <b>Tensiones o momentos críticos</b>                   |                                                                           |

### **Estación 3 - Desarrollo y aprendizaje**

Capa 2 del gran collage – Dibujos - 25 minutos

**Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018–2030 (ICBF):** Cada niño y niña puede aprender, jugar y crecer en toda su potencia. Derecho a la educación de calidad, al juego, al arte, a la cultura, al deporte y al desarrollo de sus capacidades físicas, emocionales, cognitivas y sociales.

#### **Conversación detonadora (5 min)**

Elegir una o dos preguntas. Escuchar. No completar ni reformular las respuestas.

- «¿Qué es lo que más les gusta aprender? ¿Lo aprenden en la escuela o en otro lugar?»
- «¿Hay algo que aprendes aquí que en la ciudad no podrías aprender nunca?»
- «¿Tienen cancha, libros, juegos, internet en su escuela?»
- «¿En qué momento del día sienten que su mente y su cuerpo están más contentos?»

#### **Capa 2 - Desarrollo y aprendizaje**

Material distintivo: Dibujos con marcadores

Pueden dibujar directamente sobre el pliego, sobre los recortes ya pegados, encima de las fotos.

**Consigna para los niños y niñas** «Sobre lo que ya construyeron, añadan dibujos escriban lo que aprenden en la vereda, en la escuela, en la casa, en el monte. Lo que sueñan aprender. Lo que quisieran que existiera. Pueden escribir encima de las imágenes, al lado, en cualquier lugar. Sus palabras, su letra.»

#### **Narrativa grabada - Teoría de autor (8 min)**

Cuando la capa está lista, cada niño/a que quiera dice algo sobre lo que el grupo construyó.

#### **Preguntas de acompañamiento (elegir una o dos):**

- «¿Qué dibujaron? ¿Por qué esas?»

- «¿Hay algo que aprendes aquí que en la ciudad no podrías aprender nunca?»
- «¿Qué le pedirías a quien puede ayudar para tu escuela?»
- «¿Cómo quisieras que fuera tu escuela o tu vereda cuando crezcas?»

### Registro de la investigadora - Estación 3

| Campo                                                  | Observaciones                                             |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Vereda - Fecha</b>                                  |                                                           |
| <b>Palabras más frecuentes</b>                         | Registrar las palabras que aparecieron con más frecuencia |
| <b>Fragmento de narrativa más significativo</b>        | Registrar textualmente — voz de quién                     |
| <b>¿Qué aparece que no estaba en el marco teórico?</b> | Lo inesperado del territorio                              |
| <b>Tensiones o momentos críticos</b>                   |                                                           |

### Estación 4 - Ciudadanía y participación

Capa 3 del gran collage - Fotografía intervenida - 30 minutos

**Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018–2030 (ICBF):** Cada niño y niña sabe que tiene voz y que esa voz importa. Derecho a participar, a ser escuchado/a, a pertenecer a su comunidad y territorio, a incidir en las decisiones que afectan su vida.

### Conversación detonadora (5 min)

Elegir una o dos preguntas. Escuchar. No completar ni reformular las respuestas.

- «¿Alguna vez alguien importante les ha preguntado su opinión sobre algo de la vereda?»
- «¿Qué es lo más importante de su vereda para ustedes? ¿Quién lo cuida?»
- «¿Hay cosas de su vereda que quisieran que no cambiaran? ¿Y cosas que sí quisieran cambiar?»
- «Si hubiera alguien que de verdad quisiera escucharlos, ¿qué le contarían primero?»

### Capa 3 - Ciudadanía y participación

Material distintivo: Fotografías del territorio impresas e intervenidas con marcador

Las fotos se toman con la cámara de la investigadora y se imprimen en el momento

**Consigna para los niños y niñas** «Fotografien algo importante de su vereda. Algo que sea suyo, que quieran proteger o cambiar. Las fotos se imprimen y las pegan en el collage. Luego pueden intervenir sobre ellas con marcador: escribir encima, señalar algo, marcar lo que quieren que cambie. La foto es suya — pueden hacer lo que quieran con ella.»

### Narrativa grabada - Teoría de autor (10 min)

Cuando la capa está lista, cada niño/a que quiera toma la grabadora y dice algo sobre lo que el grupo construyó. **La investigadora NO interpreta, NO parafrasea, NO corrige. Solo graba. Solo escucha.** Si diez niños/as narran sobre la misma capa, hay diez narrativas. No se busca consenso ni síntesis. La pluralidad de interpretaciones sobre la misma obra es el dato.

### Preguntas de acompañamiento (elegir una o dos):

- «¿Qué fotografiaron? ¿Por qué eso y no otra cosa?»
- «¿Qué le hicieron a la foto? ¿Qué quisieron decir con eso?»
- «¿Hay decisiones que afectan su vida y en las que nadie les preguntó?»
- «Si alguien que toma decisiones en La Mesa pudiera ver esta parte del collage, ¿qué quisieras que sintiera o entendiera?»

**Alertas éticas:** Esta estación puede activar dolor por experiencias de exclusión o injusticia. Si eso emerge, validar sin explotar emocionalmente. No forzar continuidad.

### Registro de la investigadora - Estación 4

| Campo          | Observaciones |
|----------------|---------------|
| Vereda - Fecha |               |

|                                                 |                                        |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------|
| ¿Qué fotografiaron?                             | Temas y objetos más frecuentes         |
| ¿Cómo intervinieron las fotos?                  | ¿Qué escribieron, marcaron o tacharon? |
| Fragmento de narrativa más significativo        | Registrar textualmente — voz de quién  |
| ¿Qué aparece que no estaba en el marco teórico? | Lo inesperado del territorio           |
| Tensiones o momentos críticos                   |                                        |

### Estación 5 - Protección y vida libre de violencia

Capa 4 del gran collage - Huella de mano con pintura - 25 minutos

**Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018–2030 (ICBF):** Cada niño y niña vive libre de toda forma de violencia, abuso, explotación o abandono. Derecho a crecer en un entorno seguro, a ser protegido/a por la familia y el Estado.

#### Conversación detonadora (5 min)

Empezar siempre por lo positivo. No preguntar directamente sobre situaciones de violencia.

- «¿Hay un lugar en la vereda donde te sientes completamente tranquilo/a? ¿Cómo es ese lugar?»
- «¿Hay lugares en la vereda donde se sienten completamente seguros/as?»
- «¿Hay momentos en que sienten miedo o incomodidad? (No tienen que decir por qué.)»

#### Capa 4 - Protección

Material: Pintura de dedos o tempera en varios colores - Platos o tapas - Esponjas (opcional)

Al final, cuando las seis piezas se ensamblen en el evento ante el Concejo Municipal, el mapa completo de La Mesa, como artefacto estético, aparecerá con las manos de todos los niños y niñas de las seis veredas.

**Consigna para los niños y niñas** «Con la pintura que quieran y en el color que quieran, estampen su mano en el borde del collage en el lugar del mapa donde se sientan más protegidos.

### Narrativa grabada - Opcional (5 min)

La participación en esta narrativa es completamente opcional. La investigadora no solicita, no insiste, no hace silencio expectante. Si un niño/a quiere hablar, escucha. Si no, también. **Si alguien quiere las preguntas posibles son:** • «¿Por qué pusiste tu mano ahí?» • «¿Qué hay en ese lugar que te hace sentir seguro/a?» • «¿Hay algo en la vereda que te da miedo o te preocupa?» • «¿Hay alguien o algo que te cuida?»

### Alertas éticas:

- **ALERTA MÁXIMA:** Si cualquier niño/a hace una revelación de abuso o maltrato, detener la actividad con calma, acompañar y activar inmediatamente el protocolo de protección. Prioridad absoluta sobre cualquier objetivo de investigación.
- Jamás preguntar directamente sobre situaciones de violencia. La pregunta es siempre sobre seguridad y protección, nunca sobre victimización.
- Si un niño/a no quiere participar en esta capa, se respeta sin comentario ni insistencia.

### Registro de la investigadora - Estación 5

| Campo                                                  | Observaciones                                                                         |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vereda - Fecha</b>                                  |                                                                                       |
| <b>Descripción de la capa 4</b>                        | ¿Dónde del mapa pusieron las manos? ¿Qué colores eligieron?<br>¿Cuántos participaron? |
| <b>¿Dónde estamparon las manos?</b>                    | ¿Quién participó en trazarla? ¿Cómo la intervinieron?                                 |
| <b>Fragmento de narrativa (si hubo)</b>                | Registrar textualmente — voz de quién                                                 |
| <b>¿Qué aparece que no estaba en el marco teórico?</b> | Lo inesperado del territorio                                                          |
| <b>Tensiones o momentos críticos</b>                   |                                                                                       |

---

**Pendientes éticos o de seguimiento**

---

**Estación 6 - Somos autores nuestra voz llega al municipio**

Cierre político - Galería - Mensaje - Voto - Mandato - 30 minutos

Esta estación cierra el círculo epistemológico y abre el político pues los niños y niñas pasan de ser productores de conocimiento a ser emisores de un mensaje con destino real. El gran collage la pieza del mapa ya está completa y se constituye en un artefacto estético. Ahora el grupo lo mira, lo nombra, le da un título y lo entrega a quien lo llevará al municipio.

**Secuencia (30 minutos)****Momento 1 - La galería interna (5 min)**

El gran collage se coloca en el suelo y los niños/as se alejan unos pasos y lo miran como en una exposición.

**Momento 2 - Título colectivo de la obra (5 min)**

El grupo le pone título al gran collage. El título es del grupo, no de la investigadora.

«Esta obra necesita un nombre, un nombre que lo diga todo, o que diga lo más importante. ¿Cuál sería?»

**Momento 3 - El mensaje al municipio (10 min)**

Grabación final. Esta es la voz que va al evento y que escucharán las personas que toman decisiones en La Mesa.

|                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>«Ahora cada quien que quiera puede decirle algo a esas personas La investigadora no sugiere, no completa, no parafrasea. Solo graba. Solo escucha.»</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Momento 4 - Elección del/la delegado/a (5 min)**

El/la delegado/a no es el/la 'mejor' ni quien habla más bonito, es quien el grupo elige para llevar sus palabras al evento.

«Quien vaya al evento no va a hablar de sí mismo/a, va a llevar lo que hicimos todos juntos hoy, este gran collage va, las grabaciones van, el mensaje de todos va. El/la delegado/a es el portador/a.»

Se vota en secreto con papelitos. Se cuenta en público. El resultado se respeta.

### **Momento 6 - Cierre ritual (2 min)**

Se agradece el espacio a los niños y las niñas por brindar sus saberes.

### **Instrumento: Etiqueta de autoría colectiva**

Una etiqueta adhesiva para el gran collage.

|                                                |                                                                                                         |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título de la obra</b>                       | <b>Elegido por el grupo</b>                                                                             |
| <b>Autores y autoras</b>                       | Nombres o seudónimos de todos los participantes                                                         |
| <b>Vereda</b>                                  |                                                                                                         |
| <b>¿Autorizan usar esta obra en el evento?</b> | <input type="checkbox"/> Sí, queremos que la vean <input type="checkbox"/> Preferimos que no se muestre |

### **Registro de la investigadora - Estación 6**

|                                                   |                                                         |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Campo</b>                                      | <b>Observaciones</b>                                    |
| <b>Obras totales producidas</b>                   | Gran collage: 1 - Fotografías: ____ - Grabaciones: ____ |
| <b>Título elegido por el grupo</b>                |                                                         |
| <b>Frase más significativa del encuentro</b>      | Registrar textualmente                                  |
| <b>Delegado/a elegido/a y proceso de elección</b> |                                                         |
| <b>Disposición del grupo al cierre</b>            |                                                         |

---

**¿Qué aparece que no  
estaba en el marco  
teórico?**

---

**Pendientes éticos o de  
seguimiento**

---

**Insumos confirmados para el evento**      ¿Autorizaron el uso de la obra y las grabaciones?

---

### **Matriz de análisis - Tiene / Falta / Sueñan**

Se construye por realización y por vereda.

| <b>Realización</b>   | <b>Lo que tienen</b> | <b>Lo que falta</b> | <b>Lo sueñan</b> |
|----------------------|----------------------|---------------------|------------------|
| <b>Supervivencia</b> |                      |                     |                  |
| <b>Desarrollo</b>    |                      |                     |                  |
| <b>Ciudadanía</b>    |                      |                     |                  |
| <b>Protección</b>    |                      |                     |                  |

### **Del análisis al documento de incidencia**

El producto que se entrega es un documento político con tres características:

- Habla en voz de los niños y niñas, con citas textuales de las grabaciones
- Está organizado por las cuatro realizaciones con la matriz tiene/falta/sueñan, cruzada por vereda cuando hay diferencias territoriales significativas.
- Termina con demandas concretas formuladas en el lenguaje que los propios niños y niñas usaron, no en lenguaje técnico de política pública.

### **Evento de incidencia política**

Es un acto político protagonizado por los niños y niñas de seis veredas, las obras y los mensajes de los 50 o más niños/as que no pueden estar presentes físicamente están en cada pieza del mapa, en cada voz grabada, en el mandato que cada delegado/a carga.

### **El ensamblaje del mapa**

El momento político central del evento. Los seis delegados/as se ubican en el centro del espacio. Cada uno/a tiene su pieza, el gran collage de su vereda las van encajando una a una hasta que aparece el mapa completo de La Mesa.

**Nadie explica nada todavía. El mapa habla solo.** Después, cada delegado/a pone la mano sobre su pieza y dice el nombre de su vereda y el título que el grupo le puso a su obra.

### Estructura del evento

| # | Momento                        | Qué ocurre y quién protagoniza                                                                                                                            |
|---|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Apertura de los autores        | Los seis delegados/as abren el evento. Ellos/as presentan, dan la bienvenida.                                                                             |
| 2 | Ensamblaje del mapa            | Las seis piezas se encajan hasta formar el mapa completo. Cada delegado/a nombra su vereda y el título de su obra.                                        |
| 3 | Galería de obras               | El mapa completo y las fotografías se exponen. Concejales, alcaldía y comunidad caminan por la galería, los delegados/as pueden estar junto a sus piezas. |
| 4 | Narrativas en voz propia       | Se reproducen fragmentos de las grabaciones de cada vereda. La voz es la de los niños/as, no la de la investigadora.                                      |
| 5 | Mensajes al municipio          | Se reproducen los mensajes finales grabados en la Estación 6. Los funcionarios escuchan en silencio.                                                      |
| 6 | Respuesta institucional        | Los representantes responden directamente a los mensajes. Si esquivan, los delegados/as pueden preguntar: «¿Y qué van a hacer con esto?»                  |
| 7 | Compromiso público verificable | Se firma un compromiso con posibles indicadores concretos y plazos reales. Queda en custodia de la comunidad.                                             |
| 8 | Cierre de los autores          | Los delegados/as cierran el evento. Sus palabras son las últimas.                                                                                         |

Nota. Sobre el alcance de la incidencia: esta investigación produce conocimiento situado y posibilita las condiciones metodológicas y políticas para que ese conocimiento llegue a los espacios de decisión. La incorporación efectiva de ese conocimiento en la política pública depende de voluntad política institucional que está fuera del alcance de cualquier investigación académica. Lo que sí puede garantizarse es que las condiciones para esa incorporación sean tan sólidas y documentadas que la decisión de no actuar requiera una justificación explícita.

## Registro de seguimiento post-evento

| Campo                             | Observaciones                                                          |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Fecha y lugar del evento          |                                                                        |
| Asistentes institucionales        | Concejales: ____ Alcaldía: ____ Comunidad: ____                        |
| ¿Se firmó el compromiso público?  | <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No - Razón: _____ |
| Compromisos adquiridos            | Registrar textualmente con plazos y responsables                       |
| Mecanismo de seguimiento acordado | ¿Cómo se verificará el cumplimiento? ¿Quién lo hará?                   |
| Reacción de los delegados/as      | ¿Cómo vivieron ser portadores de la voz de su vereda?                  |
| ¿Qué cambió, aunque sea un poco?  |                                                                        |

## Rastro 2.

*Derecho de Petición radicado ante el Concejo Municipal (8 de mayo de 2026)*

Se puede encontrar en el siguiente enlace [https://drive.google.com/file/d/1wBayKfgpOR\\_9LP-U4YOo9cmOrmOxiRwx/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1wBayKfgpOR_9LP-U4YOo9cmOrmOxiRwx/view?usp=drive_link)

/+}+'+{  
+2