

Procesos Relacionales de Aprendizaje Vinculados al Territorio en los Niños/as de La Fortuna a  
Partir de Laboratorios de Creación.

Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en Artes Visuales

Johanna Katherine Garzón Castillo

Línea de investigación: Pedagogías de lo Artístico Visual

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá

2023

**Tabla de Contenido**

Resumen .....5

Introducción .....6

Caracterización de Contexto y Participantes .....7

1. Problema .....10

    1.1. Planteamiento del problema .....10

    1.2. Objetivos .....11

    1.3. Justificación .....11

    1.4. Antecedentes.....12

2. Marco teórico.....17

    2.1. Infancia.....17

        2.1.1. Prácticas y contexto: Explorando los procesos de aprendizaje infantil .....19

        2.1.2. Territorio e Infancia: Enlazando aprendizajes.....22

        2.1.3. Trazando Conexiones: la configuración Relacional .....25

    2.2. Procesos Relacionales: Configurando la lectura del Yo en el territorio. ....27

        2.2.1. Trazando Imaginarios: Infancia como Exploradora Creativa a través del Dibujo ..29

        2.2.2. Explorando Territorios Creativos: Laboratorios de Creación con la infancia.....34

3. Metodología.....39

    3.1. Enfoque Epistemológico .....39

    3.2. Diseño de Investigación .....41

    3.3. Actores .....47

    3.4. Ruta Metodológica.....49

        3.4.1. Etapa 0: Observación .....50

        3.4.2. Etapa 1: Acercamiento .....51

        3.4.3. Etapa 2: Diseño de Laboratorios de Creación .....52

        3.4.4. Etapa 3: Implementación de Laboratorios de Creación .....54

        3.4.5. Etapa 4: Análisis de Datos.....67

        3.4.6. Etapa 5: Resultados.....67

3.4.7. Etapa 6: Conclusiones .....	67
4. Resultados.....	68
4.1. Respecto a la Infancia en el barrio La Fortuna.....	68
4.2. En cuanto a los procesos relacionales de los niños en el territorio que habitan .....	73
5. Conclusiones.....	81
Referencias .....	84
Anexos.....	86

**Tabla de Anexos**

**Anexo A.** Diario de Campo .....86

**Anexo B.** Entrevista a Don Eddie.....86

**Anexo C.** Entrevista a Señora Leidy.....86

**Anexo D.** Entrevista a Janeth .....86

**Anexo E.** Entrevista a Yeick .....87

**Anexo F.** Entrevista a Saira.....87

**Anexo G.** Planeación Laboratorio 1 .....87

**Anexo H.** Planeación Laboratorio 2 .....87

**Anexo I.** Planeación Laboratorio 3.....87

**Anexo J.** Planeación Laboratorio 4 .....88

**Anexo K.** Planeación Laboratorio 5 .....88

**Anexo L.** Planeación Laboratorio 6.....88

**Anexo M.** Planeación Laboratorio 7.....88

**Anexo N.** Planeación Laboratorio 8 .....89

### Resumen

Este proyecto de grado se enfoca en reconocer la construcción de procesos relacionales de aprendizaje en niños/as del territorio La Fortuna del barrio La Fiscala. Utilizando laboratorios de creación y una metodología cualitativa, se trabaja con niños/as autóctonos del territorio, con edades entre 6 y 12 años. El objetivo es visibilizar cómo aprenden y se relacionan con su entorno en La Fortuna, destacando la importancia de considerar el contexto local y las interacciones comunitarias en estos procesos.

A lo largo de la implementación de este proyecto, se propone claramente evidenciar cómo los niños/as perciben y establecen relaciones con su territorio. Se emplean estrategias basadas en la aplicación del dibujo y la observación, buscando resaltar sus reconocimientos visuales y perceptibles de los elementos presentes en su entorno. La experiencia de la infancia en un determinado territorio no solo implica la ocupación física del espacio, sino que se entrelaza con aspectos emocionales, sociales y culturales, dando paso a las influencias que reflexivamente inciden en sus procesos identitarios con el territorio. En conjunto, se identifica la conexión entre los niños y su territorio, resaltando la importancia de enfoques participativos y creativos en la educación.

Como resultado, se determinan hallazgos relevantes en cuanto a la relación entre el territorio y la infancia. Esta relación constituye un ámbito crucial para el desarrollo integral de los niños, ya que influye directamente en su comprensión del entorno y en la formación de sus procesos relacionales de aprendizaje. Así pues, la utilización de los Laboratorios de Creación en el territorio no solo sirve como un escenario físico, sino como un espacio relacional y simbólico capaz de moldear la percepción que los niños tienen de sí mismos y de su lugar en la sociedad. De esta forma se contribuye a la construcción de la identidad con un enfoque relacional de aprendizaje.

**Palabras clave:** INFANCIA, TERRITORIO, PROCESOS RELACIONALES, LABORATORIOS DE CREACIÓN.

## **Introducción**

En el marco del presente proyecto de grado, se crea una exploración detallada de los procesos relacionales de aprendizaje en los niños/as del territorio La Fortuna del barrio La Fiscala. Este estudio se adentra específicamente en la influencia directa del entorno territorial en la construcción de conocimiento y experiencias significativas para la infancia. A través de la implementación de Laboratorios de Creación, buscó ir más allá de las limitaciones sociales, económicas y geográficas, centrándome en valorar y resignificar las vivencias infantiles en este contexto particular. Esto a partir de un enfoque centrado en la infancia y sus relaciones con el entorno, enriqueciendo los aprendizajes, reconociendo la singularidad y el potencial único de cada niño en La Fortuna. La investigación es la premisa fundamental para comprender y potenciar las interacciones de los niños con su territorio y contribuye a una visión más integral y participativa de la educación en contextos socioeconómicos vulnerables.

Asimismo, las segmentaciones sociales y económicas llevan a una distribución desigual de los privilegios en el ámbito educativo, influida por determinantes temporales y espaciales que han marcado sus evoluciones. Esta situación se refleja, particularmente, en la dificultad de la difusión, comprensión y práctica cotidiana en sectores socioeconómicos vulnerables. En consonancia con este diagnóstico, mi propuesta se enfoca en explorar formas de construir procesos relacionales a través de Laboratorios de creación, buscando visibilizar las percepciones en la Infancia del territorio de La Fortuna, reconociendo los procesos relacionales de aprendizajes de los niños, sin perder de vista la importancia única y valiosa de sus vivencias cotidianas, en relación con su territorio.

### Caracterización de Contexto y Participantes

En el año 2012, llegué a este territorio mediante colaboraciones laborales con entidades estatales. En ese entonces, estaba involucrada en procesos sociales que facilitaban encuentros pedagógicos relacionados con asuntos financieros. Mi relación con los habitantes de este territorio se inició con seis madres cabezas de hogar, las cuales escucharon mi propuesta en el marco de un proceso laboral con (IDIPRON y IED). En ese tiempo, estas mujeres me introdujeron al territorio periurbano donde vivían, conviviendo con personas que se dedicaban al reciclaje.

Este lugar es considerado una "invasión", pues desafía los estándares barriales y se aleja de las expectativas urbanas. Desde mis observaciones, lo describo como un territorio montañoso con climas fríos, terrenos inestables y casas asentadas en tierra y ladera. Carece de apoyos institucionales y gubernamentales, sin avenidas ni pavimentación en sus calles, dificultando sus procesos laborales y perpetuando la estandarización social en torno a la pobreza. Con el tiempo, conocí a líderes de la comunidad como el Sr. Eddie, quien, junto a las madres, me permitieron adentrarme en los reconocimientos de este territorio ubicado en el barrio La fiscalá, en la localidad quinta de Usme, esto en cuanto a la contextualización del territorio, que nos recibe en mi investigación.

Asimismo, con el transcurso de mis visitas conocí líderes de la comunidad como “Don Eddie”. Quienes me adentraron en su historia. Al respecto, Don Eddie asegura lo siguiente:

Nosotros construimos como tres, cuatro casas empezando, y después a la gente que se iba entrando iban armando, mucha gente se iba metiendo y se les iban entregando lotes, armaban como ellos quisieran. Hicimos reuniones para estar más organizados; se dijo que íbamos a construir una parte nosotros y después una de las vecinas. Doña Rosa inició con las prefabricadas, no existían por acá, ya después con el tiempo llegó esta organización llamada *Techo para mi país*. Vinieron por acá por ella, ella los trajo, entre esa organización, con la comunidad y conmigo hablamos en reuniones y ya, comenzaron a armar casitas de techo, así como las que hay en el barrio ahora. (Eddie Cortés, 2022, Ver Anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 11 y 12).

Con el tiempo asumí un reconocimiento del territorio. Pude observar sus desarrollos económicos y actividades laborales en torno al reciclaje. Comprendí que estos elementos del reciclaje no son solo sus fuentes de trabajo, sino que también son reutilizados por ellos mismos. Los usan para la creación de sus casas y su entorno. Esto resulta bastante interesante no solo como dinámica laboral, sino en términos de herramienta de supervivencia en el territorio. Al respecto, Don Eddie nos refiere lo siguiente ante estos desarrollos:

Entrevistador: Los Pobladores del territorio, trabajan en el reciclaje. ¿Los materiales para la creación de las casas, son los materiales sobrantes de sus labores?

Respuesta de Don Eddie: Si, porque uno trae la materia prima, como la madera donde la encuentra, las latas también, la tela asfáltica para las paredes y encerrar, se consiguen en la chatarrería donde uno trabaja, y pues todo es reciclable, siempre entorno a nuestra labor el reciclaje, lo que nos da de comer a muchos aquí

Entrevistador: ¿La utilización de estos materiales se podría considerar como de aprovechamiento por lo que son materiales en torno a las labores de toda la comunidad, en torno al reciclaje?

Respuesta de Don Eddie: la madera si, se ha utilizado madera para encerramiento de casa, lata para el techo, pero la mayor parte y utilizaban hasta tela asfáltica de la negra. Los materiales son reutilizables y más nosotros lo sabemos, se trata de sobrevivir.

(Eddie Cortés, 2022, Ver Anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 11 y 12).

Dado lo anterior, pude comprender que hay un aprovechamiento social que positivamente aporta en sus procesos relacionales y territoriales con el fin del bienestar individual y en común, a lo que me permite observar los procesos relacionales que se dan entre los habitantes.

Asimismo, realicé visitas esporádicas al territorio, tiempos después, estableciendo vínculos de amistad con sus habitantes. Durante estos encuentros, tuve la oportunidad de compartirles las intenciones y objetivos de este proyecto, expresando mi deseo de llevar a cabo este proyecto en colaboración con la población infantil, la cual ya mostraba cierto grado de reconocimiento hacia mi persona.

Acorde con las nociones ya dichas, propuse este Trabajo de Grado a realizar con los niños en los rangos etarios entre 6-12 años. Esta selección etaria obedece al criterio del psicólogo

francés Jean Piaget, pues es la Etapa de Operaciones Concretas: “Esta etapa tiene lugar entre los siete y doce años aproximadamente y está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo.” (Huitt, 2003). A medida que los niños crecen, empiezan a descubrir qué hay más allá de ellos mismos. Aprenden a prestar atención a diferentes cosas al mismo tiempo y a ver cómo están relacionadas entre sí. Esta elección se basa en entender cómo piensan y sienten los niños en esta etapa, para mostrar sus ideas y sentimientos de manera visible.

De aquí que, en este trayecto de interacción con la comunidad de La Fortuna, he experimentado la riqueza de construir relaciones auténticas, esenciales para la comprensión y el éxito de este proyecto. La elección de trabajar con niños en la Etapa de Operaciones Concretas no solo se basa en criterios psicológicos, sino también en la premisa de que este periodo crítico permite una apertura hacia la conciencia del entorno y la capacidad de establecer conexiones significativas.

De manera que este proyecto, no solo busca desarrollar procesos relacionales de aprendizaje, sino también amplificar las voces de la infancia, en torno a el contexto que lo circunda, reconociendo su papel activo en la construcción de su identidad y relación con el territorio. La reflexión constante en torno a estas experiencias guiará el camino hacia un enfoque más inclusivo y participativo en las percepciones y procesos relacionales de estos niños/as con su territorio de La Fortuna.

## 1. Problema

### 1.1. Planteamiento del problema

Focalizamos nuestra atención en Bogotá, específicamente en el barrio La Fiscala y en la invasión La Fortuna. Este territorio se clasifica como "invasión", marcando una distinción con el resto de la ciudad que sigue pautas oficiales de construcción. Esta categorización conlleva a la falta de presencia institucional, lo cual influye en las dinámicas sociales, educativas y laborales de la población. En términos educativos, la enseñanza se centra en la productividad y tareas básicas, descuidando la relación de la persona con lo que aprende y su conexión con el entorno. En definitiva, se carece de una educación relacional que valore la importancia del entorno, promoviendo la reflexión y mejoras para la comunidad. Además, se destaca la necesidad de dar visibilidad a este territorio y su población infantil.

Así mismo, un modelo de educación con mejores estándares pedagógicos, institucionales y de infraestructuras no se encuentran allí, lo que desmerece en este territorio el privilegio de ciertos sectores específicos de la sociedad. No obstante, es importante dar cuenta de que el derecho a la educación es una cuestión básica que debe trascender todo tipo de segmentación social y económica. Cabe nombrar a el Dr. Fals Borda quien indica en una corriente formativa de la política educativa que creo pertinente subrayar aquí; como lo es la corriente autonomista, que “busca la autenticidad y la independencia nacionales, sin perder la perspectiva y las vinculaciones internacionales que implica la lucha contra el imperialismo, cuya fuerza no reconoce fronteras; quiere romper esquemas importados de los países dominantes por ser anteojeas que impiden ver bien la realidad local y que, por el contrario, llevan a nuevas formas de dependencia ; anhela abrir el compás de la educación para que llegue realmente al pueblo y le sirva en sus diarias necesidades" (Ocampo López, 2009)"

En este contexto, propongo visibilizar y reconocer cómo los niños de La Fortuna perciben su entorno, como una forma de visibilizar, la gran importancia que con lleva descubrir y reconocer a la población infantil, y así comprender sus procesos relacionales de aprendizaje. Surge la pregunta: ¿Cómo es vivir en La Fortuna desde la perspectiva de un niño? ¿Cómo se relacionan con el territorio? ¿Qué aprendizajes se generan desde una perspectiva relacional con respecto a su entorno y condiciones? A través de laboratorios de creación, buscó identificar las

percepciones de los niños, reconociendo su relación con el entorno visual, la comunidad, la infancia y el territorio.

En este sentido, la pregunta central que abordará este trabajo es:

¿Cómo se construyen procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en los niños de La Fortuna a través de laboratorios de creación?

## **1.2. Objetivos**

### Objetivo General

- Plantear laboratorios de creación que permitan reconocer e identificar los procesos relacionales de aprendizaje en los niños/as con su territorio, La Fortuna del barrio La Fiscala.

### Objetivos Específicos

- Evidenciar la manera en que los niños y niñas perciben su territorio y se relacionan con éste.
- Proponer estrategias que faciliten el reconocimiento perceptual de los elementos presentes en el territorio, mediante la aplicación del dibujo.
- Analizar los resultados de los laboratorios, permitiendo al niño reconocer sus percepciones con respecto a su reflexión identitaria en torno al territorio.

## **1.3. Justificación**

La presente investigación se justifica en su intento significativo de enriquecer el diálogo en torno a las nociones educativas, tanto en contextos institucionales como en procesos no formales. Se propone contribuir al reconocimiento de aprendizajes individuales en procesos educativos formales, contrarrestando la tendencia a la generalización de conocimientos que prevalecen en dichos entornos. Se evidencia que estas dinámicas limitan la disposición creativa humana al imponer pautas visuales uniformes, segmentos repetitivos y prácticas somnolientas, alejando así el aprendizaje significativo.

En contraste, se plantea la realización de laboratorios de creación con niños/as de La Fortuna para visibilizar sus interacciones con el territorio. Estos laboratorios buscan

descubrir la relación de los niños/as con su entorno. La investigación busca dejar a un lado prejuicios y estigmatizaciones asociadas a la comunidad, sin limitar el aprendizaje al condicionar a recursos materiales. El interés radica en indagar sobre factores determinantes desde sus observaciones del territorio, explorando la dinámica de aprendizaje en un entorno que no ofrece facilidades educativas.

Se incentiva a los niños/as a reconocer su territorio y, a su vez, se reconozcan individual y colectivamente. Se emplea la metodología de laboratorios de creación, respaldada por dispositivos de mediación visuales como el dibujo, espacios dialogantes y de observación. Esta estrategia busca resignificar los factores y estímulos relacionales como fuentes de contenidos enriquecedores, promoviendo la construcción de significados, habilidades y realidades que contribuyen a la educabilidad social e individual de los niños/as.

#### **1.4. Antecedentes**

A continuación, se presentan los antecedentes que posibilitan el enlace de estudios teóricos y estudios de campo que se asemejan a la presente investigación. Se identifican hallazgos que apoyan la construcción de procesos relacionales para niños en torno a sus territorios, observaciones, sensaciones o emociones que posibilitan o dificultan aprendizajes.

El primer antecedente, es el trabajo de grado con el nombre: *La constitución de subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza*, escrito por Parra Castillo, Magda Liseth (2013), publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de una investigación realizada con niños y niñas de los barrios Olivos primero y segundo sector en Bosa, que entiende a los niños como actores determinantes en la historia. El trabajo cuenta sus narrativas y sus formas de vivir como seres sociales dentro de una comunidad, generando el interés en la vida real de cada niño. Pone sobre la mesa la posibilidad de comprender la infancia desde un desarrollo de subjetividades que se van construyendo en medio de su diario vivir y trascender en lo particular de cada uno. Termina hallando posturas prácticas y teóricas que permiten visibilizar las distintas formas de realidad de cada niño.

En ese sentido, la investigación de Parra (2013) pretende reconocer la subjetividad y la vulnerabilidad de la infancia, ampliando los tradicionales esquemas de la escuela y la normalización como marginales y subestimados para la verdadera comprensión de la infancia y

sus individualidades. Del mismo modo, hace referencia a la infancia latinoamericana mediante el análisis de cifras que describen dichas situaciones en las altas tasas de pobreza propias de este entorno. Esto se entiende como una marca de fragilidad social que justifica las nociones políticas que alimentan configuraciones y recrean lo invisible, sin ser visible la realidad. Mediante estos análisis se busca reconstruir la potencia y la singularidad, donde se pueda indagar la historia que se construye a partir de las propias vivencias de los niños, de su singularidad, de sus intereses y deseos personales; construcciones que permiten reconocer al sujeto.

Parra (2013) impulsa a los docentes a generar espacios de exploración creativa y de desarrollo de habilidades y destrezas en los niños y las niñas, a pesar de las adversidades que puedan estar enfrentando. Por lo tanto, aunque el documento fue escrito hace una década, es un antecedente muy relevante, ya que permite evaluar y generar estrategias para seguir fomentando teórica y prácticamente un ambiente seguro y estimulante.

El segundo antecedente, es el trabajo de grado con el nombre: *Una mirada a un territorio fragmentado y a la subjetividad de los niños- Prácticas desde lo relacional en Fúquene*. Escrito por Pedraza Jaramillo, Jennifer (2016), realizado para la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo se pregunta por la educación rural y sus condicionamientos, para lo cual pone en situación las dinámicas territoriales y visibiliza la infancia en Fúquene (Cundinamarca) y su desarrollo. Se evidencia un encuentro de práctica pedagógica donde la Maestra en Formación (MEF) tiene un acercamiento a los estudiantes de dos sedes de la Institución Educativa Departamental Nacionalizada de Fúquene (INEDEF) que permite comprender la apropiación territorial mediante laboratorios artísticos. Estos buscan generar narrativas de cada sede para lograr un reconocimiento territorial-geográfico que integra además otras sensibilidades. Se compilan en un libro álbum donde se visualiza no solo lo estructural, sino también las narrativas subjetivas y simbólicas de cada participante y las percepciones que tiene de sí mismo.

Desde la metodología cualitativa, Pedraza (2016) da lugar a la reflexión, recuperación, reivindicación y transformación sociocultural que se permea con las herramientas de lo relacional. Lo relacional surge como un aspecto fundamental y se basa en la investigación-acción para posibilitar acercamientos sensoriales con el territorio y sus problemáticas. Esto permite teorizar acerca de qué es habitar en ese territorio, lo que es una fuente de apoyo para la presente investigación, pues permite desglosar y relacionar los desarrollos alcanzados en esta

investigación en aspectos como: infancia, lo relacional, el territorio y lo dialogante como procesos experienciales.

El tercer antecedente, es el trabajo de grado con nombre: *Las artes plásticas como instrumento socializador de los niños y niñas del grupo "A" del centro Amar- Mártires I*. Escrito por: Pinzón Merchán, Angee Roxana. publicado por la Universidad Francisco José de Caldas (2017). Este trabajo analizó un componente muy importante en la infancia, a saber, la socialización. Esta funge como herramienta de inicio del desarrollo del niño, pues le permite reconocer las diferentes interacciones que tiene en cada una de sus etapas. Este estudio tiene lugar en la localidad de los Mártires de Bogotá, en el Centro Amar Mártires I, ubicado en el barrio Santa Fe. Allí funciona un centro especializado para reivindicar los derechos de los niños vulnerables o afectados por el trabajo infantil. La autora resalta que esta población enfrenta problemáticas de orden social, económico, familiar y psicológico, factores que llevan a una socialización dificultosa.

Para ello se utilizó la metodología cualitativa de investigación acción participativa. Esta busca reconocer grupos sociales, necesidades y problemáticas con el fin de lograr cambios significativos haciendo participes a los investigadores. Pinzón (2017), identifica problemáticas en los entornos escolares de los niños y genera puentes que ayudan a una sana comunicación que favorezca la creatividad, la espontaneidad y la motivación. La idea es fomentar vínculos emocionales y afectivos para facilitar relaciones en los entornos escolares que, a su vez, repercutan en otros entornos. Además, propone el arte como una herramienta mediadora y creativa que se presenta como lenguaje universal. Un lenguaje que no solo se destaca por su expresión material, sino también porque permite descubrir particularidades estéticas, emocionales, sociales y culturales. Todo mediante la comunicación de experiencias trascendentales procedentes de los contextos en que habitan los individuos.

En concordancia, Pinzón (2017) aporta a la presente investigación desde los análisis que realiza a partir del concepto de sociabilización y su importancia en la primera etapa de desarrollo de los niños, en referencia a su individualidad y a su entorno. Brinda, además, un análisis del dibujo como herramienta mediadora, es decir, herramienta que facilita diálogos y expresiones que registran objetivamente los procesos experienciales y visibilizan las subjetividades. Se resalta la manera en que se posibilita el uso de la lengua y el diálogo como puentes que

determinan las relaciones sociales, la comprensión con el otro y el reconocimiento de individualidades.

El cuarto antecedente es el trabajo de grado con nombre: *El territorio como eje para la comprensión y análisis de la relación entre el lugar y las percepciones comunales, desde la Biblioteca Comunitaria Alexander Contreras del barrio San Isidro, Bogotá*. Escrito por: Moreno Delgado, Jessica Elizabeth, año (2018), publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí se pueden encontrar aportes teóricos y narrativos, análisis, desarrollos y descripciones de prácticas en torno a los conceptos de Territorio y Territorialidad. Se narra desde la voz de los habitantes del barrio San Isidro en el Km 5 vía La Calera, donde se desarrolló la experiencia e investigación. La autora destaca que el territorio es un elemento espacial fundamental en la construcción de las relaciones sociales, culturales y políticas. Desde una perspectiva relacional, el territorio es entendido como un espacio geográfico impregnado de relaciones sociales y culturales, y en el que se construyen identidades y se establecen vínculos entre las personas y las comunidades. Es un elemento clave para la construcción de una identidad colectiva. No se trata únicamente de un espacio físico, sino que es un espacio de relaciones, de encuentros, de aprendizajes y de diálogos entre las personas que lo habitan y lo transitan.

Es de este modo que tomó este antecedente como fuente del concepto de territorio en mi investigación. Es claro que cada territorio tiene su propia identidad y su propia historia, pero existen similitudes que permiten descubrir elementos de un entorno, un clima, una geografía y una cultura que los hace únicos. Así se entiende mejor cómo los individuos interactúan con su entorno, reconociendo su importancia y sus singularidades.

El quinto antecedente, es un artículo llamado: *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil*. Autor: Manuel Hernández Belver de la revista, *Arte, Individuo y sociedad*. Del año (2002). Este artículo presenta el análisis investigativo del estudio de las formas artísticas que el niño encuentra para representar su entorno. Para ello se hace un análisis desde el siglo XIX, período en que se produce una nueva mirada sobre temas a los que no se les prestaba suficiente atención, como la mirada de la infancia.

El estudio del niño y del arte como medio de expresión permitió descubrir un mundo nuevo de percepciones diferenciales. El entorno en constante cambio contribuye a los análisis de

perspectivas arbitrarias de lo infantil y la especialidad de *realismo ingenuo* que coincide con sus formas de mirar. Por lo tanto, Hernández (2002), aporta para este proyecto posibilidades de definir el interés de los resultados de la mirada en los niños, sus formas de expresión vinculadas con las técnicas artísticas que mejor se les facilite como lenguaje, ya sea dibujo, lectura o pintura.

Por último, el sexto antecedente, es el trabajo de grado con nombre: *El Laboratorio de creación: una propuesta entendida a la luz de la mirada de los estudiantes de LAV*.

Escrito por: Beltrán Barrios, Hitzamo, año (2019), Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo se enfoca en el análisis de quince trabajos de grado realizados en la LAV, trabajos que implementaron los Laboratorios de Creación. Estos son a su vez tomados por la autora como insumos documentales que permiten considerar la investigación como base para plantear y desarrollar su propio laboratorio, llamado “Los lugares de la memoria”, que se desarrolla dentro de un semillero de la facultad. Esto para poner como eje central la memoria, la memoria familiar, la comprensión social y personal.

Por lo mismo, el aporte de Beltrán (2019), es fundamental para el presente estudio, ya que permite comprender los desarrollos y lineamientos de los laboratorios de creación en términos conceptuales y metodológicos, lo cual orienta y posibilita la comprensión de experiencias de los laboratorios de creación de las tesis analizadas por la autora. Así se amplía y se genera un acercamiento en mi investigación con los demás laboratorios, reflexionando desde la problematización, la experiencia y los resultados como información fundamental para mi análisis.

## 2. Marco teórico

En aras de reconocer cómo se construyen procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en los niños/as de la Fortuna a partir de laboratorios de creación, es preciso profundizar en torno a las nociones de infancia, aprendizaje relacional, territorio y laboratorio de creación. En ese sentido, en este capítulo se aborda en un primer momento lo concerniente a la infancia. Acto seguido, se abordan los procesos relacionales. Finalmente, en un tercer apartado se configura la idea de un proceso relacional de aprendizaje vinculado a los laboratorios de creación en el territorio con la infancia.

### 2.1. Infancia

Como madre de tres niños y auxiliar pedagógica en cursos de primaria en colegios del sur de Bogotá, creo firmemente que la infancia constituye una etapa crucial en el desarrollo humano. Durante este período, los cimientos del conocimiento y las habilidades cognitivas se establecen de manera intensiva. Es en estos años cuando los niños absorben información de su entorno, construyendo así las bases fundamentales para comprender el mundo que los rodea. En este contexto:

Se considera que la infancia es una construcción social e histórica moderna y no un dato general y a-histórico que impregna toda la historia de la humanidad, por tanto, no basta con estudiar a los niños y niñas, sino que también se debe analizar su contexto. Se puede estimar entonces que la categoría de infancia es flexible y maleable, ligada a los cambios que se presentan social, cultural, política y económicamente. (Jiménez; Pedraza; Aries; Marinelli y Rodríguez; y Burman, citados en Parra, 2013, p. 22)

Por lo tanto, esta construcción social no solo rodea al niño como un agente pasivo, sino que reconoce hábitos, lenguajes y formas que le permite desenvolverse en determinado ambiente. Un ambiente que influye activamente en los conocimientos y desarrollos de aprendizaje de los niños y niñas.

Ahora bien, dado que “la infancia es más que un cúmulo de ideas que se tengan de ella” (Parra, 2013, p. 22), no puede ser considerada sólo como un mecanismo automático y silencioso que se transita en la edad temprana. La infancia es parte primordial de la experiencia de nuevos conocimientos físicos, emocionales, cognitivos y experienciales, que fomentan el acceso a nuevas habilidades, enriqueciendo el desarrollo de múltiples maneras. Estas habilidades se determinan a su vez según los diversos entornos que rodean a la niñez.

En consecuencia, una mirada segmentada de la infancia reprime los diversos lenguajes que se interrelacionan en los entornos infantiles. A su vez invisibiliza las problemáticas que suscita el estudio cultural y social que enmarca a los niños y que desconfigura las nociones sistemáticas y automáticas de la infancia. Es por ello que, como resalta Parra (2013):

Hay una cantidad ilimitada de trabajos que referencian a la niñez e infancia que viven en condiciones de pobreza, pero referida a temas como maltrato, negligencia, condiciones de salud, desde ciencias específicas: economía, salud, trabajo social, etc. En ello se evidencia la falta de interés por ver al niño más allá de su calidad de vulnerable. (...) La infancia ha sido vista como una construcción sociocultural, dinámica y heterogénea, un espacio teórico, una institución social, que da cuenta de los significados y expectativas culturales relativas a una condición etaria. (p. 23).

Tal visión tradicional desvaloriza los modelos diferenciales que reconocen y aprecian las variaciones individuales de cada niño y niña. Es una visión que ignora las complejidades y riquezas que aportan el entorno al desarrollo infantil. Por supuesto, determinar esta etapa, reconocerla y estudiarla, brinda la noción de reconocimiento de esa unión tan ligada que tienen los niños y niñas con su entorno.

Sin embargo, dice Parra: “la definición y la demarcación de la infancia están repletas de significados sociales y políticos; por ello las definiciones de la infancia son relacionales, reflejando modelos de organización política existentes” (Parra, 2013, p. 24). Tales modelos permiten o evitan que los niños y niñas se construyen desde lo natural y exploren los múltiples reconocimientos que les rodean, a la vez que enriquecen o entorpecen su propio autoconcepto y definición exploratoria, ya sea desde el ámbito psicológico, institucional, social y/o familiar. En

efecto, es en la infancia que se configuran las relaciones con las demás personas y con el entorno inmediato.

En ese reconocimiento de romper la institucionalidad y la segmentación que se le impone a la infancia, sólo presupone una acomodación que surge a medida que los entornos van teniendo más visualización y notoriedad, algo netamente social, que separa a los niños y niñas de su entorno. Las concepciones occidentales sobre los niños y niñas como desconocedores, desamparados y con necesidad de protección de la esfera pública, pueden incapacitar y criminalizar a los niños que se las arreglan en el ambiente hostil y de depravación en que viven (Parra, 2013, p. 24).

Por consiguiente, aquí se rechaza la perspectiva que infravalora la infancia. Más bien, se brinda una postura que cuestiona y busca reivindicar las profundidades de las dinámicas entre el niño y su entorno. Así la infancia no se entiende como sujeta a paradigmas automáticos y repetitivos, sino que se reconoce al interior de las diversas formas diferenciadoras que exteriorizan los niños y niñas.

En definitiva, “los niños y niñas son sujetos activos, que dan cuenta del mundo social, demostrando que en lo contemporáneo se construyen sentidos y significados que se pueden considerar productos culturales; son seres dinámicos en la construcción de su mundo social” (Garrido, 1999, citado en Parra, 2013, p. 24). Por lo mismo, es necesario reconocer que los niños reconfiguran el mundo y, a su vez, que el mundo los configura a ellos, pues el entorno es una fuente de aprendizaje en pro de sus intercambios de saberes propios y relacionales.

### ***2.1.1. Prácticas y contexto: Explorando los procesos de aprendizaje infantil***

El aprendizaje en la infancia es un proceso multifacético que involucra no solo la adquisición de conocimientos académicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y motoras que sientan las bases para su éxito en la vida. En ese sentido, en este apartado se busca explorar las teorías, enfoques y prácticas que han guiado la comprensión respecto a las maneras en que los niños aprenden y cómo es posible promover su desarrollo.

Los niños y niñas son receptores de información, no solo biológica, sino social. Actúan en el entorno asimilando nueva información que reorganiza sus fases cognitivas. Las etapas cualitativas caracterizadas por formas específicas de pensar y razonar alimentan una etapa analizada como predecible que no se limita en segmentar por edades y que impulsa el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas y significativas (Piaget, 1981).

Por consiguiente, es necesario indagar a los niños y niñas formulando preguntas que permitan interpretar la información almacenada y procesada que ya el niño tiene sobre lo que lo rodea. No se deben generar cuestionamientos previos. Más bien, es preciso detallar u observar: ¿Qué es lo que ve?, ¿cómo lo ve?, ¿Cómo lo percibe?, ¿Cómo lo interpreta? Siendo estas preguntas mecanismos que permitan basarnos en las múltiples respuestas, respuestas que construyen un significado y un significante efectivo del reconocimiento biológico social, cultural político y emocional. Es esto lo que Piaget (1981), denominó la *subetapa intuitiva*, en la que indica; “tienen una gran cantidad de conocimientos, pero no son conscientes de la forma en que la adquirieron. La concentración, la conservación, la reversibilidad, la inclusión de clases y la inferencia transitiva son todas características del pensamiento preoperatorio” (p. 4). A lo que la Etapa de las Operaciones concreta de los 6 a los 12 años, el niño experimenta estas múltiples informaciones, construyendo en el niño comprensiones que amplifican sus reconocimientos, conceptos y relaciones.

Además, en esta etapa se construye esa relación del niño/a con el entorno. De modo que entrelaza sus aprendizajes, permitiendo el desarrollo de interpretaciones, exteriorizando experiencias, facilitando el simbolismo en lo que percibe. Lo que les rodea termina siendo una pieza fundamental en el proceso de lograr aprendizajes significativos. En esta etapa el entorno no aparece como algo repetitivo, sino que la variación de este dinamiza la interpretación y los significados. Se logra así una comprensión que esclarece la realidad del niño/a. Esto permite pensar acerca de las diferentes formas del aprendizaje, que a su vez permite cuestionar las comprensiones de la infancia. El niño/a procesa lo que le rodea como estímulos que fomentan aprendizajes previos y posteriores para un resultado que evoluciona según la experiencia, en determinadas etapas en acumulación de información.

Debemos desdibujar la idea del desarrollo infantil como algo fijo, unilineal, intemporal y etnocéntrico, que desvaloriza los modelos diferenciales; el modelo si existente sobre el niño lo ve como un recipiente pasivo de la experiencia, considerando a los padres y la sociedad como responsables de moldear y producir un carácter moral, en estas distinciones, ambiente e individuo se consideran contrarios, donde la respuesta del niño se considera biológica, solapando así lo social, reduciendo la relación del niño con el ambiente a la relación madre-hijo, ignorando las influencias de la cultura, cuestionando la moral del niño y creando disputas entre lo emocional y lo físico. (Burman, 1998, citado en Parra, 2013, p. 24).

Si aceptamos que la percepción de lo que ven los niños y niñas es fuente de aprendizaje, no es posible continuar con la idea del niño/a como un "cuenco vacío", sino que es necesario reconocer de entrada una multiplicidad de conocimientos de los que el niño ya está provisto. Los entornos, permiten el desarrollo de un lenguaje, voces que fomentan las ideas del mundo exterior que repercuten en las formas de actuar, pensar y sentir, que copian y reproducen modelos de hábitos y costumbres que se siembran como memorias reproductivas. Esta incorporación del entorno social en la vida del niño es descrita por Piaget de la siguiente manera:

Entre los siete y los doce años de edad, se atraviesa la *Etapa de las operaciones concretas*, en la cual una de las principales características es la introducción del niño a un mundo social más amplio donde el egocentrismo queda en segundo plano. (Piaget, 1981, citado en Pinzón, 2017, p.11).

Ahora bien, en este proceso el aprendizaje evoluciona de manera cognitiva, emocional, social y cultural, despertando una variedad de experiencias que amplía el campo de reconocimientos del niño. Ya no es solo un individuo, sino un ser social, cosa que conlleva a facilitar los reconocimientos de sus asociaciones y aprendizajes. El desarrollo del niño/a se ve influenciado por su entorno y las interacciones naturales.

### ***2.1.2. Territorio e Infancia: Enlazando aprendizajes***

Para comprender este apartado, es necesario comprender la infancia como algo que permea no sólo la individualidad de un sujeto inicial, sino memorias y pensamientos ligados a aquellos que le rodean. Así como el entorno permea a la infancia, la infancia también permea el entorno por medio de sus vivencias, que modifican y enriquecen los aprendizajes.

Con esta premisa, pretendo introducir el concepto de "Territorio" como un fundamento que no solo ocupa un área, sino que también acompaña la relación del individuo con su propia historia y memoria. De esta manera, se da forma no solo a su entorno externo, sino también al interno de quienes lo habitan, configurando así un contexto más amplio y significativo. No es un espacio que solo se puede ver desde las concepciones topográficas, sino que es un "universo" que se concibe entre significados que concatena el tiempo y el espacio como evidente inserción de ideas, patrones, sensaciones, percepciones, memorias y aprendizajes de los seres que allí habitan.

Por lo tanto, estructurar el concepto de Territorio en este proyecto de grado es vital para comprender cómo interfiere en los simbolismos de aprendizaje y comprensión. Puede entenderse como "el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado. Es una construcción social y nuestro conocimiento de éste implica el conocimiento del proceso de su producción" (Montañez & Delgado, 1998, citado en Moreno, 2008, p. 12). Dicho de otra manera, es el escenario que surge a partir de las vivencias de los sujetos que lo habitan. Es un sitio que no tiene límites en la imaginación creadora, sino que se convierte en el lienzo donde se trazan lenguajes, pensamientos, ideas, experiencias e historias que logran construcciones de aprendizajes.

Ahora bien, no podemos en totalidad demeritar su contexto físico, el territorio también se asocia a límites, fronteras y al espacio geográfico. Sus características, o sea, su estructura natural y geográfica, también intervienen en las dinámicas y desarrollos de quienes lo habitan. De este modo, el territorio es "entendido como una relación dinámica entre los componentes sociales (economía, cultura, instituciones, poderes) y aquello material e inmaterial que es propio del territorio donde se habita, se vive, se produce" (Dematteis & Governa, 2005, citado en Moreno, 2018, p. 20).

Además, que el enlace entre lo que se ve, se percibe y lo que se acciona en el territorio se convierte en un profundo proceso de aprendizaje cambiante e influyente. Un aprendizaje que reconoce las características internas y externas del que habita en torno a su territorio, en el que se llevan a cabo acciones que intervienen en el territorio mismo y permiten un amoldamiento y reconstrucción de sus estructuras físicas, perceptibles y relacionales. Es en ese sentido que el territorio permite ser habitado y los habitantes se establezcan, pues “el ser humano imprime en el espacio sus valores morales y sus discernimientos estéticos a los sitios y locaciones” (Tuan, 1977, citado en Moreno, 2018, p. 22). Esta relación que se crea en los habitantes con su territorio, como un espacio propicio para el aprendizaje, un punto de crecimiento y evolución, se establecen vínculos y raíces que abarcan aspectos identitarios. Estos lazos posibilitan reconocer el territorio como una fuente que se entrelaza con la memoria en el proceso de aprendizaje, influenciando las diversas formas de desarrollo que cada individuo experimenta.

Más aún, se generan concepciones duales entre los habitantes (infancia) y el territorio. Estas dualidades dan origen a dinámicas sociales y comunitarias que, a su vez, impulsan los procesos relacionales que se configuran con mayor detalle y distinción en las memorias y reconocimientos asociados al mismo. Los propios habitantes (niños), se convierten en impulsores de las relaciones y transformaciones, que a su vez reflejan conceptos como estatus, riqueza, pobreza, poder y dominio. Estos elementos sostienen las percepciones que fortalecen o debilitan las memorias de aprendizaje. Como expresó Fernández (2006), citado por Moreno (2008), "el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder, es al tiempo, una convención y confrontación, es un espacio de conflictualidades" (p. 13).

Cabe señalar que se configura no sólo la identidad territorial, sino también las perspectivas futuras. Los habitantes, desde su papel de exploradores y son cocreadores que contribuyen con pensamientos, ideas y construcciones moldeando la viabilidad, la experiencia en ese espacio y la relación comunitaria. “...Es entendido como aquella porción de espacio de recursos que cobra importancia como escenario de participación y control de diversos agentes de un grupo social”. (Moreno, 2008, p. 13). Así, la interacción dinámica entre los habitantes y el territorio se convierte en un proceso continuo de construcción y reinterpretación.

Aunque cabe señalar, que, en este caso de territorio “la Fortuna” como áreas desfavorecidas, los habitantes no solo resisten a pesar de los desafíos en zonas marginadas, los habitantes fortalecen su identidad y sus relaciones con el territorio, quizás por la relación de “supervivencia”. Esto implica reconocer y mantener un proceso social que escuche a todos, creando un fuerte sentido de pertenencia y colaboración. En lugar de desintegrarse, la comunidad se une para buscar beneficios colectivos. Aunque las condiciones territoriales son difíciles, también pueden impulsar la solidaridad y la construcción de identidad, incentivando nuevas nociones de relación con el mismo.

De esto, hay un reflejo en la configuración de sujetos y grupos sociales activos que logran posicionar con más fuerza su barrio y su población. Asimismo, esta condición zonal - fuera de desarticular a la población- ha impulsado un proceso de reconocimiento, apropiación e identidad con bastante fuerza alrededor de los beneficios colectivos y el desarrollo del barrio. (Moreno, 2018, p. 17).

Al mismo tiempo, se aborda la intervención de actores externos como apoyos institucionales o gubernamentales, ya sea positiva o negativamente, en el contexto de este territorio, la ausencia de respaldo gubernamental, se evidencia la conexión en el territorio a través de la carencia de oportunidades, deficiencias en los ámbitos educativos, alimentarios y de salud, generando así un estancamiento temporal y limitación en una porción territorial específica, a lo que no solo estanca un punto geográfico territorial, sino que silencia a quienes lo habitan.

Es posible que algunos territorios ni sean reconocidos por las institucionalidades gubernamentales, repercutiendo el abandono de este, sin reconocimiento de sus pobladores (infancia), sus necesidades o dinámicas, solo son territorios existentes para quienes lo habitan y los configuran en sus entornos vivenciales, estos recaen fuertemente en segmentaciones que limitan dichas optimizaciones. dan cuenta con mayor eco, de la falta de conocimiento de los territorios del país, pues con la titulación o no de una zona, no pueden eliminarse y esconderse a los habitantes –de tiempo atrás-

que la habitan, y muchos menos, pretender una aceptación de esto. (Moreno, 2018, p. 19).

Es esencial facilitar la conexión entre la infancia y el territorio como un componente intrínseco de un proceso evolutivo que contribuye mutuamente. Este proceso genera una memoria, a veces invisible, que nutre los aprendizajes, enriquece las dinámicas y fomenta la producción de conocimiento. La interacción con los habitantes permea en las memorias tangibles e intangibles, impactando en los procesos relacionales de aprendizaje, cambiantes y evolutivos, para el territorio y su infancia. Esto nos lleva a entender que el territorio no es simplemente un espacio geográfico, sino un entorno de relaciones que sustenta los aprendizajes y las memorias de quienes lo habitan.

### ***2.1.3. Trazando Conexiones: la configuración Relacional***

Con respecto a los procesos relacionales que emergen en estos desarrollos, se necesita comprender cómo el aprendizaje es relacional: un proceso que se desarrolla dentro del ejercicio de la relación con lo que le rodea. Se deben mirar los objetos, los sujetos, las formas y dimensiones para poder descubrir este aprendizaje y comprenderlo. Es importante identificar las dinámicas que se crean, ya que en estas son los entornos los que repercuten en el aprendizaje, y lo aprendido repercute en el pensamiento y la memoria, dando las bases, las experiencias, las nociones y los lenguajes que nos permitirán introducir en un mundo de comprensiones.

La aproximación a cada una de las principales relaciones que se mantienen en cuanto al desarrollo del niño y en medida de que éste sirve para hacer propio todo aquello que lo rodea rasgos, conductas u otros fragmentos del mundo. En la infancia, el cuerpo va a adquiriendo otra dimensión, y este a su vez, en los procesos de simbolización son intervenidos por elementos como la mirada, la voz, los objetos, el suelo, el agua, el sonido, y posteriormente la pintura, el grafismo y el lenguaje (Aceti et al. 2015, citados en Martínez, 2018, p. 22)

Asimismo, estos determinismos no son solo imágenes, espacios o situaciones que pasan con el devenir del tiempo, sino que son nociones significativas que actualizan la memoria de

este. Es la relación que se desarrolla lo que desglosa la manera y la forma de aprendizaje, siendo este significativo.

El carácter relacional está ya presente en la misma configuración de la identidad personal: uno se reconoce como quien es precisamente cuando entra en relación con la alteridad. Sólo frente a un Otro, el Yo se reconoce “como quien es en lo que es” (Altarejos, 2006, citado en Garro-Gil, 2017, párr. 11). Más aún, surge en el encuentro y la interacción con la alteridad, es decir, con el otro. El reconocimiento de la identidad personal se produce plenamente cuando se está en relación con alguien distinto. Se crea un espacio de identidad que se construye y se comprende mejor en el contexto de las relaciones con los demás, y es a través de estas relaciones que el individuo se reconoce y se afirma.

Esa constatación de la necesidad de los demás para descubrir y construir la propia identidad lleva a la sociología relacional a confirmar que el hombre es un ser-con-otro, un ser-en-relación (...) Esto significa que ya su misma estructura ontológica es relacional y, por consiguiente, necesita de los demás y de las relaciones con ellos para su propio desarrollo personal (Donati, 2011 y Wojtyla, 1998, citados por Garro-Gil, 2017, párr. 11)

La necesidad de un otro en el proceso educativo se deriva del hecho de que la alteridad resulta ser un campo fructífero de saberes, experiencias y percepciones que enriquecen al propio sujeto. “El hombre es social porque se relaciona y como fruto de esas relaciones tiene lugar el efecto emergente que es la sociabilidad, es decir, la relacionalidad social “(Donati y Solci, 2011, citados por Garro-Gil, 2017, párr.12). Así mismo, la naturaleza intrínsecamente social del ser humano se enfoca en su capacidad para establecer relaciones. Los procesos relacionales surgen como un efecto emergente de esas interacciones, indicando que la esencia de la sociedad se encuentra en la relacionalidad. En otras palabras, se define por su capacidad para conectarse y relacionarse con otros, y a través de estas relaciones, se desarrolla y emerge la sociabilidad, que representa la naturaleza de la experiencia significativa.

El aprendizaje humano comparte con el resto de los seres vivos la cualidad de la inmanencia, en el sentido de que la misma naturaleza condiciona a la

persona en cuanto a su dotación genética, sus capacidades, sus potencialidades, su temperamento, todo lo cual se puede manifestar además externamente. Pero al mismo tiempo es característico de la persona la trascendencia: esa capacidad propia únicamente del ser humano que le permite ir más allá de los propios límites naturales y trascender su propia naturaleza en un sentido proyectivo. (Marías, 1989, citado por Garro-Gil, 2017, párr. 14).

Por esta razón, no solo se detectan procesos relacionales externos, sino también circundan cualidades subjetivas que aportan a lo externo. Evidenciando así un proceso de dentro hacia fuera, de construcción del espacio externo a través de la propia singularidad de quien lo habita. En los procesos educativos se revela como un campo fértil de saberes y experiencias enriquecedoras, subrayando la importancia de las relaciones. Es decir, la relación entre infancia, territorio y aprendizaje es dinámica y cambiante, se debe reconocer su interconexión es esencial para comprender plenamente el desarrollo y la multiplicidad de acontecimiento relacionales que sumergen en un mundo de aprendizajes.

## **2.2. Procesos Relacionales: Configurando la lectura del Yo en el territorio.**

En este apartado, los procesos relacionales se convierten en bases de análisis y estudio. Mediante su desarrollo, formas y comprensiones, permiten deslumbrar hallazgos en la lectura del Yo.

Los análisis de las relaciones con el entorno llevan a identificar un panorama de significados y significantes que permiten a los sujetos relacionarse con este. Las cosas no son solo objetos, sino que pasan a recrear una unión material e inmaterial. A partir del mundo se traza una identidad: “(...) por el espacio, el universo me comprende y me absorbe como un punto; por el pensamiento yo lo comprendo” (Bourdieu 1991, citado en Astete, 2017, p. 348). Más aún, cuando lo que vemos se convierte en un panorama afectivo, esa subjetividad que se entrelaza con las emociones y las percepciones nos llevan a catalogar el entorno como un punto físico que coexiste con nosotros mismos.

Teniendo en cuenta los procesos relacionales, es importante entender cómo estos procesos se van desarrollando en las etapas de aprendizajes. El primer entorno relacional es el hogar, seguido de la escuela, donde la reproducción de patrones, repeticiones, entornos, lenguajes y formas, nos brindan una resolución de conclusiones y aprendizajes que conllevan a significados que amolden y empaticen con ese entorno. Así se crea una inclusión natural con el espacio, que de la misma forma otorga y esclarece una posición en el mismo.

El mundo me incluye materialmente, cosa entre cosas, cosas que comprendo, son el mundo mismo. El mundo social me comprende y me abarca, y en consecuencia la incorporación de las estructuras sociales en forma de estructuras de disposición, de posibilidades objetivas en forma de expectativas y anticipaciones, adquiere un conocimiento, un dominio práctico del espacio circundante. (Astete Barrenechea, 2017, párr. 4).

Este proceso de reconocimiento desde la relación logra repercutir en la memoria. Esta permite un desarrollo de códigos y formas para un desenvolvimiento del entorno, una repetición, que permiten al sujeto desenvolverse con una cierta naturalidad al interior de las dinámicas del entorno. A su vez, se remarcan entre esas relaciones los entornos sociales como puntos de interacción: los lenguajes, la cultura, las posiciones sociales y políticas. Esto determina puntos de acogida que alimentan la aparición de una identidad consonante con el entorno: lo que vemos en casa y fuera de ella. A causa de esto, se pasan por procesos analíticos y comparativos, reconociendo lo natural, lo perceptible y lo emocional, logrando procesos codificables que se relacionan, creando un puente perceptible donde lo que nos rodea es lo que pensamos y percibimos.

Es así que, la lectura del YO se dinamiza concatenando las múltiples relaciones que se generan con el entorno, creando conexiones con la memoria y la imaginación, enlazando lo material, lo subjetivo y lo perceptible, aceptando y, en otros casos creando nociones implícitas, que se relacionan con un estado de emancipación relacionando sus conocimientos previos, lo objetivo, lo subjetivo desde sus percepciones y lo emocional, construyendo sus propias nociones que lo relacionan. El “yo” que comprende en la práctica el espacio físico y social, no

en tanto sujeto en el sentido de las filosofías de la conciencia, sino más bien en un habitus como un sistema de disposiciones. El “yo” inscrito, implicado, en el espacio en el que ocupa una posición. Está habitualmente asociada a cierta toma de posición: opiniones, representaciones, juicios, etc. acerca de ese mundo físico y social. Esta postura permite romper la alternativa escolástica entre determinismo y libertad. (Astete Barrenechea, 2017, párr. 5).

En consecuencia, se crean nuevas formas de relacionarse más versátiles. Se abren múltiples posibilidades relacionales sin importar la diferencia del otro. Se forman códigos que se fusionan con los conocimientos y aprendizajes, incorporando lo natural, lo consciente y lo social. Elementos estos que llevan a la fabricación de nuevas nociones, que brindan posiciones que contribuyen en las dinámicas relacionales, donde se encuentra los aprendizajes relacionales, que circundan en los desarrollos de estos procesos.

### ***2.2.1. Trazando Imaginarios: Infancia como Exploradora Creativa a través del Dibujo***

La infancia, un periodo crucial de descubrimiento, de formación y creación, donde se revelan diversas formas que propician el florecimiento de entendimientos y conocimientos, se revela como configuraciones asociadas a la mimesis. Al respecto, Vygotsky (2001, citado por Pinzón, 2017), afirma:

Es sencillo comprender la gran importancia que tiene, para toda la vida del hombre, la conservación de su experiencia anterior, hasta qué punto eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y promoviendo hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas. sobre lo ya existente. (p. 3).

También se destacan habilidades en cómo los niños/as captan y reciben información y construyen temporalidades, entornos y emociones que se entrelazan con la memoria. Este proceso intensifica sus conocimientos previos, su inteligencia y creatividad, posibilitando la remembranza como una herramienta exploratoria y, al mismo tiempo, como medio de comunicación creativa que va más allá de las conexiones del desarrollo individual. Esto incluye la capacidad de comprender el entorno y su relación con él.

Se determina que en edades tempranas de la infancia se debe trabajar en la activación y la potencialización de la inteligencia en los niños, mediante operaciones que conlleven al desarrollo de su lógica de manera secuencial según las diferentes etapas del desarrollo que atraviesan y teniendo en cuenta que el desarrollo de la inteligencia también este dado por procesos naturales o espontáneos, que de cierto modo dependen del contexto en el que crecen y se desarrolla el niño. (Pinzón, 2017, p.14)

Además se reconoce que el desarrollo de la inteligencia también está influenciado por procesos naturales y espontáneos, los cuales están vinculados al contexto en el que los niños crecen y se desarrollan, la constante exposición del niño a información, como los patrones establecidos por su entorno familiar, social y cultural, le proporciona al niño nuevas experiencias que enriquecen su memoria, sus emociones, su inteligencia y su creatividad: “para que los estudiantes asimilen los conocimientos no solo son suficientes las teorías, sino que estas lógicas requieren de instrumentos de asimilación ligadas con las acciones y las operaciones que motiven al niño a explorar, crear y desarrollar...” (Pinzón, 2017, p 14).

Por ende, esta forma de exploración es fundamental para que los niños/as reconozcan, descubran y creen. Cuando se promueve de manera dinámica y se alimenta con diversas experiencias, los niños/as no solo expanden su conocimiento, sino que también enriquecen la relación entre su memoria, su entorno, su inteligencia y sus emociones. A medida que viven, absorben información y observan más, fortalecen las conexiones en su memoria, generando así una fuente más rica de creatividad e imaginación. Estas expresiones externas facilitan una exploración continua de nuevos horizontes imaginarios, fusionando su memoria, su imaginación y su realidad en un proceso dinámico y en constante evolución.

El interés no es otra cosa, en efecto que el aspecto dinámico de la asimilación. Como profundamente ha demostrado Dewey, el verdadero interés aparece cuando el yo se identifica con una idea o un objeto, cuando encuentro en ellos un medio de expresión y se le convierte en el alimento necesario para su actividad. (Piaget, 1981, citado en Pinzón, 2017, p. 14).

Es así que las herramientas artísticas, se convierten en un dinamizador influyente que acompaña al niño/a, como un lenguaje que trasciende las barreras, que permite mediar entre la memoria, la imaginación, el entorno y la realidad. En distintas facetas de desarrollos experienciales, permite desplegar sus emociones, sus pensamientos y experiencias de manera intrínseca entre la creatividad y los procesos de descubrimientos, fortaleciendo las conexiones sensibles que interioriza y exterioriza la infancia.

El arte en la infancia es un componente que facilita en gran manera, procesos comunicativos, sociales y de autoconstrucción en el niño, pues es un canal mediante el cual expresa sus pensamientos, intereses y sentimientos, haciendo uso de la capacidad creadora que se vive intensamente durante la infancia. (Pinzón, 2017, p.15)

Más aún, permite que el niño/a, descubran la dimensión estética del entorno. Les brinda una forma de lenguaje no verbal para expresar sus emociones: la línea, el trazo, los colores, se vuelven fuentes significativas de sus conocimientos previos. El dibujo figura como una forma de plasmar su memoria e imaginación, permitiéndole renacer en el niño/a una fuente creadora estética. La estética permite dar forma y comparar su realidad. Pero esta capacidad de interacción de la infancia y la herramienta dinamizadora debe ser dinamizada y propiciada con fuertes motivaciones e interés, información no lineal. Son necesarias nuevas perspectivas informativas que despierten su imaginación. Como resalta Pinzón (2017):

Es preciso comprender, que debemos permitir que los niños enriquezcan su capacidad creadora dejándolos actuar con autonomía y facilitándoles espacios y situaciones donde puedan aprender, asimilar y experimentar; para que de esta manera ellos puedan contar con tantos elementos que fortalezcan la actividad de su imaginación. (p. 16)

En este contexto, las herramientas artísticas desempeñan el papel de mediadores entre la realidad y la imaginación, sirviendo como fuentes que permiten evocar tanto lo interno como lo externo en la experiencia del niño o la niña. A través de un enfoque lúdico, se facilita la dirección de la creatividad y la exploración de los sentidos como expresiones simbólicas de sus significados. Para lograrlo, es esencial proporcionar un ambiente seguro y tranquilo que permita

al niño vincularse con el proceso. Se busca crear estrategias que inspiren y fomenten de manera creativa la exploración de aprendizajes y sensibilidades, de manera que el entorno no solo influye en ellos, sino que ellos, como agentes dinamizadores, intervengan con una estabilidad creativa profunda hacia su entorno.

Por consiguiente, para llegar a la relación de infancia y con una herramienta artística, postuló la herramienta del dibujo como mediador artístico para el desarrollo de los laboratorios de creación. Invitando a los niños y las niñas a experimentar por medio de esta técnica, siguiendo los postulados de Hernández (2002), que afirma lo siguiente:

Las movilizaciones del siglo XIX, entorno a la infancia, indicando estudios sobre la evolución comportamental infantil, que realizaron la ciencia, la psicología, la pedagógica y otras ciencias, ante tales estudios se generan nuevas formas de ver de los niños y niñas, la familia, lo educativo y lo social. Se pasó así de la mera inexistencia de la idea de infancia como tal en los siglos anteriores, hasta la cristalización del concepto de infancia como un estado diferente de existencia. (...) Desde esta perspectiva, la atención prestada a los dibujos infantiles siguió una evolución coincidente con el desarrollo de las ciencias del comportamiento que tomaron a la infancia directamente como objeto de estudio, esto es, la Psicología y la Pedagogía, y así, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones sobre dibujo infantil a finales del siglo XIX (p.10).

De lo anterior, se infiere que se impulsa el interés ampliamente el estudio en la etapa infantil, determinando sus nociones profundas, psicológicas y emocionales. En algunos se crea un desinterés por estos estudios, pero en otros se determinan movimientos que generen nuevas formas de que impulsen la necesidad de estudiar estas corrientes de la formación infantil, generando importancia a la estabilización de dichos estudios.

Además, surgen pensadores, pedagogos y artistas que apoyaron las nociones de la estética en la infancia, su educación y sus nociones del mundo de la infancia, donde era de análisis de sus interiorizaciones remarcadas en dibujos. A finales de siglo XIX, aparecieron ya

publicaciones específicas, citándose como las primeras los artículos de Cooke (1885 y 1886), a los que le siguieron numerosas publicaciones antes de 1900, escritas por autores como Corrado Ricci en Italia, Bernard Pérez en Francia, James Sully en Inglaterra, Carl Gotze y E. Grosse en Alemania o D. D. Brown en Estados Unidos. (Hernández, 2002, p.10).

Al mismo tiempo, cabe resaltar el librito de Corrado Ricci (1887, citado en Hernández, 2002), donde se pregunta si los dibujos de la infancia pueden ser considerados arte, generando polémica e indagación por parte de los analistas dentro de la cultura infantil. Permite abarcar y ampliar lo relevante de la infancia y el arte, sus reconocimientos, conocimientos y resultados. Algunos analistas negaron que tal cosa fuera el caso, pero aún se mantiene el debate, pues “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía” (Vygotsky, 2001, citado por Pinzón, 2017, p. 15).

Pero no se trata de tan solo premisas artísticas. Cabe resaltar que, dentro de los estudios, se destacan notables comprensiones y premisas de gran importancia a los aportes de los dibujos de la infancia, que surgen de la experimentación y la relación directa con el dibujo:

No obstante, el avance en este campo consistió en haber reconocido, por primera vez en la historia, que el dibujo infantil posee un encanto especial y que, gracias a él, se situaba muy próximo a la expresión artística. Afirmaba que el niño no representa nunca aquello que ve, sino lo que sabe y recuerda, y no simplemente lo que conoce, sino, sobre todo, lo que más le impacta, le interesa y le motiva. (Ricci, 1887, citado en Hernández, 2002, p. 10)

Todo esto confirma que el dibujo es un medio por el que los niños/as pueden apreciar su entorno, generando un proceso relacional de aprendizaje. Por otro lado, su memoria actúa como una herramienta mediadora, fusionando las nociones de la imaginación y la realidad, e incluso evocando emociones a medida que experimentan mentalmente con la figuración y percepción.

Por consiguiente, el dibujo se nos convierte en pieza fundamental en nuestros laboratorios de creación, como una herramienta exploratoria, que

nos permita dialogar, identificar sus lenguajes y significados, invitando desde el dibujo a dar forma, a las interacciones individuales con su entorno, despertando su memoria, sus emociones y reconociendo el pensamiento esquematizado de su realidad. Como la admiración por el arte primitivo, al que compara en su misma intención vital con el de los niños; ambos no buscan la representación en sus obras de una belleza concebida como tal, sino que es un signo de su intento de una belleza elemental que puede ser tosca, pero es el resultado absoluto y exclusivo del poder del pensamiento. (Töpffer, 1847, citado en Hernández, 2002, p. 12).

De manera que el dibujo es una herramienta fundamental para que los niños se comuniquen y expresen sus pensamientos, ideas y emociones. Además, se resalta la influencia del dibujo en los procesos relacionales de aprendizaje, revelando cómo la representación visual contribuye a la comprensión del entorno. En las últimas palabras, el acto de dibujar se presenta como un medio valioso para conectar la infancia y su entorno, fomentando el desarrollo cognitivo y emocional de manera significativa.

### ***2.2.2. Explorando Territorios Creativos: Laboratorios de Creación con la infancia***

En este apartado busco estrategias que potencien los procesos creativos de los niños. A través de la integración del desarrollo de los laboratorios de creación, exploro la intersección entre la infancia, el territorio y la creatividad, desentrañando las conexiones que dan forma a los procesos relacionales de aprendizaje, en los niños/as.

Ahora bien, se establecen las bases, la población etaria, el desarrollo de la construcción del yo como proceso relacional y la herramienta mediadora, factores que influyen de manera significativa para visibilizar los procesos relacionales de aprendizaje del niño/a.

En el marco de este trabajo de grado, se da desarrollo a partir de laboratorios de Creación, que funcionarán como mediadores entre el niño y el territorio. Esta herramienta se presenta como una fuente práctica, fomentando la creación libre y la participación de todos. Y así se establece una conexión significativa con el entorno visual que nos rodea: el territorio. La propuesta apunta

a la creación de un espacio especial, concebido como un laboratorio, donde se pueda experimentar, investigar y co-crear nuevas formas de observar y percibir nuestro entorno. Como señala Beltrán (2019):

Se busca encontrar relaciones o aproximaciones con los laboratorios de creación, permitiendo entender el que la idea de experimentación viene anclada con estos espacios, además que la mirada del investigador o científico es determinante para el sentido del espacio y para la construcción de este. (p. 28).

El propósito primordial de este proyecto consiste en crear espacios de experimentación a través de la ejecución de actividades creativas y exploratorias. La intención fundamental es descubrir y explorar nuevas perspectivas en relación con el entorno circundante. Esto implica fomentar la colaboración y el diálogo, brindando significado al espacio y fortaleciendo las conexiones entre los participantes. La interacción entre los niños y sus diversas perspectivas desencadena la construcción y resignificación del laboratorio.

Es en este contexto donde las distinciones no tienen cabida en estos procesos, pues el acierto y el error desaparecen, y en su lugar emerge la experiencia de la creación. En este escenario, los desarrollos dialógicos adquieren gran relevancia, ya que, en las construcciones participativas, los roles de poder se disuelven al reconocer al otro. Este enfoque permite investigaciones objetivas y subjetivas que dinamizan los procesos tanto a nivel individual como en interacción con los demás. “Pensamos que los laboratorios de investigación creación han apoyado y promueven el ejercicio de la plena humanidad en su dimensión material e inmaterial. Igualdad, libertad de expresión, participación, diálogos interculturales, promoción de la diversidad, son derechos que se movilizan en estos procesos de creación artística” (Ruiz, 2010, citado por Beltrán, 2019, p. 28).

Al mismo tiempo, los laboratorios de creación son espacios que reivindican y fomentan los ejercicios participativos tanto materiales como inmateriales, impulsando el desarrollo creativo desde la igualdad, la libertad y la diversidad, integrándose con un mismo fin.

Deseo subrayar que se reconoce el papel de cada uno como parte primordial del ejercicio. Esto contribuye a resignificar la identidad, las percepciones y nociones desde la igualdad, y determina las influencias sociales y educativas. “Se resignifica al ser permeado por lo cultural y artístico, deviene posibilidad y derecho a la creación de sí, a la construcción y expresión del deseo, al encuentro y relación con el otro” (Lineamientos de los Laboratorios, 2010, citado por Beltrán, 2019, p. 28).

Es importante hacer énfasis en la naturaleza participativa, provocando espacios participativos que destacan la interacción, el intercambio de ideas, la expresión verbal y no verbal, donde se resignifique el diálogo y la expresión, implicando la colaboración y creación conjunta. “Estos espacios no buscan llegar a una finalidad material u objetual, sino que fomentan la participación, comunicación y construcción con los pares”. (Beltrán, 2019, p 29). La meta, entonces, es identificar otros aspectos del proceso que permitan reconocer las dinámicas relacionales, participaciones activas, espacios de interés y procesos investigativos de interés sobre lo que nos rodea y entrelaza, involucrando activamente a los participantes.

Ahora bien, los laboratorios de creación invitan a la inclusión en la producción de conocimientos. Se reconoce y se valora la contribución de la educación. Esto, sin embargo, implica fortalecer los vínculos que relacionan al niño entre la educación y sus formas, reconociendo conexiones que enriquezcan las experiencias de conocimientos.

Los Laboratorios buscan avivar los nexos entre la educación formal y la no formal. Esta relación se comprende como diálogo de saberes, en el cual la educación formal no es el único lugar de producción de conocimientos y de construcción de sentido de realidad, pues en los espacios de educación no formal se desarrollan otros saberes y lugares de producción de conocimiento; por tanto, allí es factible que surja y acontezca lo diverso y lo diferente. (Lineamientos de los Laboratorios 2010, citado por Beltrán, 2019, p. 29)

Conforme a los laboratorios de creación, establece una propuesta de conexión más estrecha entre la educación formal y educación abierta, considerando que las dos pueden aportar como fuentes de conocimientos, sin determinismo de superioridad, sino fomentar la diversidad

de perspectivas y enfoques globalizando las interacciones como aportes que cada uno da desde sus campos, como construcción de procesos de aprendizaje.

A su vez, dentro de los laboratorios de creación, siempre hay un tutor o acompañante que se convierte en dinamizador o facilitador entre los participantes. Esta persona delimita los lineamientos, pero no como un ente de poder, sino como quien va delimitando las fases de realización, sin intervenir en la libertad que cada participante tiene en su creación. Esto con el fin de dinamizar las reflexiones que se generen, los estados conversacionales donde la creación vaya más allá de una producción. La idea es contemplar posibilidades que incentiven lo relacional y quizás lo comercial.

“Los laboratorios como finalidad buscan que las personas participantes puedan generar reflexiones a futuro que les permita organizarse como grupos, ya sea para comercializar producciones artísticas o para compartir sus experiencias con otras personas” (Beltrán, 2019, p. 29). Es así que podemos compararlo con la presencia de interlocutor y un receptor, donde juntos dinamizan la creación. Tal cosa fomenta la libertad expresiva, y van construyendo nociones de reconocimiento dialogantes, experimentando lo subjetivo y lo objetual.

Hay que mencionar, además, que los laboratorios de creación permiten diversas apropiaciones de creación como se ha recalado anteriormente. La experiencia es vital dentro del reconocimiento de la coexistencia relacional, pero hay otras dos determinaciones que alimentan la dirección de los laboratorios a realizar, ya que tiene un enfoque que brinda direcciones metodológicas.

La consolidación de los laboratorios de creación (LC) surge desde el pensamiento artístico, donde la idea del hacer, no se encuentra privilegiada, si no comprendida dentro de un proceso donde también está la investigación, la creación, y el encuentro entre pares. La metodología de trabajo surge desde la necesidad del contexto donde se va a llevar a cabo el proceso, es decir que la propuesta se da con sentido respecto al territorio, la población, los saberes y los sujetos. (...) Se concibe la experiencia en los LC como un privilegio a lo estético, que debe estar al alcance de cualquier sujeto en el territorio nacional. La experiencia juega un papel determinante en la

consolidación de los LC. En estos espacios es determinante pensar en cómo acontecen las cosas, como afecta esto al sujeto en su vida y la construcción de esta, se busca por medio de preguntas generar pensamientos reflexivos que permitan obtener experiencias sensibles de estos procesos. (Beltrán, 2019, p. 30).

De ahí que lo estético no concierne como un proceso limitante, sino como una experiencia que fomenta la creación. La metodología se convierte en espacio investigativo que enriquece la relación con el laboratorio y la creación, y la permea de múltiples conocimientos creativos, en disposición. La experiencia relacional se suscita en el tiempo-espacio del laboratorio. Es una experiencia que construye reflexiones que no solo abarcan a la creación sino al participante mismo desde sus significados, y les brinda amplitud en sus libertades de experimentación sensibles.

Como resultado, el dibujo se convierte en una herramienta que fomenta la creación, desarrollándose procesos investigativos que no limitan a un resultado sino a una relación sensible, entre el punto y la línea donde se relacionan las sensibilidades y las percepciones de la coexistencia en el territorio, por medio de preguntas en asocio con este. Allí se genera una serie de preguntas, que de manera creativa y visual buscan ser resueltas, también este espacio entiende la imagen como texto, y como manera argumentativa frente a un proceso de investigación- creación. En el ejercicio el estudiante hace uso de la técnica que se ajuste a la naturaleza de su pregunta. (Beltrán, 2019, p. 32).

En cuanto a la propuesta, también se crean estrategias que facilitan dinámicas de activación de procesos relacionales. Se desarrollan ejercicios que repercuten en observación; desarrollos que permiten formas participativas y dialogantes. Esto para lograr interacciones subjetivas y significativas, creando estados investigativos que impulsan a enriquecer los procesos creativos.

Se permite, entonces, un reconocimiento experiencial en la infancia. Aquí se dibujan y desdibujan las nociones objetivas y subjetivas, y se incentiva la actividad creadora como una

forma tácita de plasmar un conocimiento desde lo visual, lo dialogante y lo participativo. Reconociendo la imaginación, la creatividad y su realidad como una manera directa que amplíen sus expresiones artísticas, permitiendo expresiones figurativas y otras no tan figurativas. El fin es llegar a una creación artística visual significativa relacionada con su territorio como entorno y a él como participante activo dentro de este.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Enfoque Epistemológico**

Esta investigación se suscribe en el paradigma cualitativo. Este posibilita “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Sampieri et al, 2004, p. 358). Aquí se comprende cómo se construyen procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en niños/as de La Fortuna a partir de laboratorios de creación. El proyecto se aborda desde las perspectivas de los participantes, contribuyendo a una comprensión más completa y contextualizada de los fenómenos estudiados.

Este enfoque permite desarrollar un estudio no lineal, ya que no se limita a una sola teoría. Implicando más bien la flexibilidad de formular preguntas de investigación durante el proceso de recolección de datos y posterior a este (Sampieri et al., 2004). Se propicia, en este caso, un desarrollo investigativo más amplio de los procesos de los niños/as del territorio La Fortuna, lo que facilita el análisis teórico, la comprensión de los hechos y la espontaneidad de los sucesos. Y se mantiene una conexión constante con el análisis.

Asimismo, la investigación cualitativa requiere la inmersión en entornos naturales. Esta particularidad permite la identificación detallada de lugares, situaciones y participantes, junto con sus dinámicas y realidades inherentes. De este modo, conforme se brinda el valor a todos los datos, “el enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad” (Corbetta, 2003, citado en Sampieri et al., 2004, p. 9). En el contexto del análisis de aprendizajes relacionales, la esencia radica en capturar la autenticidad y la complejidad de los sucesos. En efecto, la inmersión en entornos naturales se convierte en una herramienta valiosa que potencia la validez y relevancia de los

hallazgos obtenidos, fortaleciendo la calidad y robustez de la investigación. Esto es debido a que concede una aproximación a los niños/as del territorio de la Fortuna, mientras desconfigura las nociones sistemáticas y permite adentrarse en sus variaciones individuales y subjetividades.

En este punto, cabe destacar que al sumergirse en el territorio de La Fortuna y al realizar estos procesos con la población infantil (de 6 a 12 años), no se trata simplemente de explorar físicamente, sino de involucrarse en un proceso relacional que comienza desde el primer encuentro. Estas interacciones proporcionan herramientas relacionales que impulsan y activan estados de empatía con los participantes y el territorio.

Adicionalmente, como resaltan Sampieri et al., (2004), la investigación cualitativa “es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar, sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas le otorguen)” (p. 10). Por ende, el enfoque cualitativo se compromete a comprender la realidad desde la autenticidad de los contextos y las interpretaciones subjetivas de los participantes, en lugar de aplicar una visión reduccionista, medible o cuantificable. De esta forma consigue resultados acordes a los aprendizajes relacionales y sus desarrollos en los niños de la fortuna en torno a su territorio.

Por consiguiente, para ahondar en la interpretación de los procesos relacionales de los niños/as en el territorio de La Fortuna, es esencial destacar que la perspectiva naturalista otorga gran importancia al entramado relacional. Este involucra objetos, formas, dimensiones, hechos y subjetividades sujetas a la relación de los niños con su territorio. La no intervención o manipulación del mismo permite descubrir y comprender los dinamismos y “realidades” que circundan en los procesos relacionales de los niños acorde a su territorio.

Teniendo en cuenta que en esta investigación cualitativa se analizan los procesos experienciales, se involucra la capacidad de visibilizar en la población y el territorio aspectos que podrían pasar desapercibidos. Sin embargo, para llegar a este proceso de visibilización se lleva a cabo una observación y registro mediante el uso de diversas herramientas documentales. Estas se integran como parte fundamental de la recopilación de datos. Entre estas herramientas, se destacan métodos como entrevistas abiertas, análisis de experiencias personales, registros de diarios de campo, fotografías y proceso de dibujo. Cada una de estas técnicas y herramientas

contribuyen a la generación de datos, ofreciendo una perspectiva amplia y enriquecedora tanto de los aspectos históricos retrospectivos como de la dimensión introspectiva que abarcan lo teórico y lo individual.

Otras de las herramientas implementadas para mantener los registros apropiados fueron diario de campo, fotografías y entrevistas. En el diario de campo, se detalla cada encuentro en el territorio con los niños, incluyendo la fecha, hora, procesos desarrollados, hechos relevantes y opiniones de los asistentes a cada encuentro. Las fotografías, se mantuvieron para observar los espacios en los que los niños realizaron sus laboratorios y para registrar a los participantes. En cuanto a las entrevistas, éstas se aplicaron a los niños participantes y a dos líderes del Territorio, quienes registraron sus conocimientos históricos del mismo, con finalidad de dar un punto de partida a los conceptos sociales inherentes a la misma infancia participante.

A su vez, en los laboratorios se mantuvieron espacios dialogantes donde “la actividad central del ambiente de aprendizaje debe ser el diálogo a diferencia de la instrucción, puesto que esto les dará a los participantes la oportunidad de aprender mientras se expresan, al tiempo que hay una negociación de saberes” (Stenhouse, citado en Adoumieh, 2013, párr. 56). Semejantes espacios permitieron descubrir elementos de su extrospección vivida en el laboratorio y de la misma manera ejercicios introspectivos, dinamizados con preguntas en torno a lo vivenciado, creado y observado.

Dicho brevemente, en conjunto, estas características de la investigación cualitativa brindan una comprensión completa y contextualizada de la temática a abordar. Es decir, se destacó la autenticidad y la riqueza de las experiencias en un enfoque naturalista e interpretativo. Es por esto que las herramientas y métodos que este enfoque posibilita se alinean naturalmente con la complejidad y las nociones de los aprendizajes relacionales en el territorio, permitiendo una investigación detallada, contextualizada y participativa.

### **3.2. Diseño de Investigación**

Como diseño de investigación, se eligió la sistematización de experiencias, la cual contribuye para no sólo obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. “(...) Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de

elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles” (Jara Holliday, 2011, p. 3); sino también, para *poner en sistema* la información producida durante una vivencia.

En este caso, se organiza, categoriza y analiza la experiencia docente con los niños de La Fortuna durante la implementación de los laboratorios de creación, y se reflexiona en torno a esta experiencia para hallar fallos y aciertos vinculados a la labor ejercida. Tal cosa enriquece y transforma el quehacer profesional. De ahí la importancia de sistematizar las experiencias docentes y socializarlas con los interesados en repensar y replantear sus prácticas en el aula.

Para sistematizar las experiencias en torno a la educación, aquí se toman en cuenta las orientaciones de Jara Holliday (2011), quien sugiere seguir los siguientes cinco pasos:

En el primero de ellos, se establece el *punto de partida*. En este caso, es de carácter informativo y de recolección de datos. Por lo mismo, se plantea un encuentro inicial con algunas madres y padres de las familias del territorio que ya estaban familiarizados conmigo. El propósito de este encuentro radicó en compartir la propuesta de este trabajo de grado, incluyendo sus intenciones, ideas, desarrollos y normas a seguir con sus niños y con la investigación. “Se trata de partir de nuestra propia práctica, de lo que hacemos, de lo que pensamos, de lo que sentimos” (Jara Holliday, 2011, p. 8). En ese sentido, se destaca la importancia de partir de nuestra propia práctica relacional con el territorio, de lo que hacemos, pensamos y sentimos, subrayando así la relevancia de la conexión personal en el proceso.

En el primer encuentro, se establece un proceso relacional empático al compartir con los padres de familia y sus hijos. En esta interacción, se esclarecen las intenciones de trabajar con niños de 7 a 11 años. Se aclara que es un proceso investigativo con enfoques académicos e investigativos, a lo que se comunica que es el dibujo desarrollado por laboratorios de Creación, la herramienta mediadora de resultados y hallazgos, para explorar los aprendizajes y relaciones que emergen en los niños con su territorio.

Considerando las respuestas, diálogos y disposiciones de los niños y padres que aprueban su participación, se procede a proporcionar una carta institucional que respalda estos procesos con niños debido a su corta edad. Dicha carta detalla lo acordado en este primer encuentro, incluyendo las normativas institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional de

Colombia y la debida firma del adulto que autoriza la participación del niño. Este ordenamiento garantiza una planificación cuidadosa y respetuosa de las interacciones en el entorno de investigación, reconociendo a los demás participantes indirectos que respaldaron los desarrollos de esta investigación.

Los hombres y las mujeres protagonistas de la experiencia deben ser los principales protagonistas de la sistematización. (Sin embargo, en muchos casos será necesario contar con apoyos externos: para coordinar la metodología, para organizar la información, para profundizar en temas de reflexión, para elaborar los productos comunicativos... pero en ningún caso estos apoyos podrán “sustituir” a las personas que han vivido la experiencia en hacer la sistematización). (Jara, Holliday, 2011, p. 8).

Este primer encuentro de partida planifica y reconoce a todos los participantes, directos e indirectos, en concordancia a los ordenamientos sistemáticos que logran procesos relacionales que son de vital importancia en la recolección de datos, ya que se logra un primer proceso de aprendizaje ante la relación que se genera entre los participantes directos e indirectos con el investigador y el proceso expuesto a desarrollar.

Para establecer un punto de partida significativo para la sistematización, se inicia la recopilación de datos de participantes, especialmente de menores de edad, para destacar el inicio del proceso que implica la vivencia directa con los niños, programando encuentros en el territorio los sábados a las 2:30 p.m.

Para empezar, estos encuentros se llevaban a cabo en el salón comunal. Esto cambió a lo largo de los Laboratorios debido a reuniones con otras entidades del territorio. Afortunadamente, se resolvió gracias a la generosidad de una madre que ofreció su casa para los Laboratorios de creación. El grupo comenzó con 15 niños participantes, pero debido a razones familiares y personales, fueron siendo asistentes flotantes, hasta que la cifra de asistentes se redujo gradualmente hasta llegar a 4 participantes constantes que asistieron a las 8 sesiones de desarrollo de los Laboratorios.

Con respecto al registro de estas experiencias, se toman notas en diarios de campo, donde se especifica la hora, la fecha de inicio de los Laboratorios como finalización del mismo,

un listado de los asistentes y la recopilación detallada de los hechos como de los procesos dialogantes con los niños, sus voces y sus dinámicas en la sesión de cada Laboratorio. Los registros fotográficos plasman los espacios donde se hacían los laboratorios, pues estos se desarrollaron en espacios cerrados (Salón comunal-Casa de madre de familia) y abiertos de la zona, permitiendo reconocer los procesos relacionales de los niños con su territorio.

Conforme a la sistematización de experiencia como lo destaca Jara Holliday (2011), enseguida, se formulan algunas *preguntas iniciales* asociadas a las experiencias, con la intención de difuminar la linealidad en los procesos relacionales de aprendizaje en la infancia y rescatar los procesos relacionales diferenciales que suscita cada uno en su individualidad. Esto da lugar a espacios de preguntas que ofrecen una breve introducción a lo que se observa durante la experiencia vivencial en los laboratorios, creando así un marco para complementar las vivencias y guiar los procesos relacionales de los niños con el territorio de La Fortuna. Algunas de estas preguntas exploratorias incluyen: ¿Qué es lo que vemos?, ¿Cómo lo vemos?, ¿Cómo lo percibimos?, ¿Cómo lo interpretamos?

En efecto, estas preguntas iniciales buscan abrir un espacio de reflexión y diálogo que permita una comprensión más profunda de las experiencias de los niños y su conexión con el entorno, apelando a la Pedagogía Dialogante, la cual indica que “los contenidos se basan en lo cognitivo, procedimental y valorativo [y] propone que la escuela debe enfocarse en el desarrollo cognitivo o del pensamiento, privilegiando la comprensión, el análisis, la deducción, la interpretación y la argumentación” (De Zubiría, 2006, citado en Flores y Forero, 2018, p. 54). En este contexto, se realizó registro de entrevistas a los niños participantes en torno a estas preguntas, fomentando no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo integral de las capacidades de pensamiento de los participantes. Se capturaron las diversas perspectivas y percepciones que los participantes tienen sobre su realidad, contribuyendo así a la construcción de un conocimiento más enriquecedor y contextualizado.

Teniendo en cuenta que el tercer paso en la sistematización de experiencias propuesta por Jara Holliday (2011) implica *recuperar el proceso vivido*, en este caso se recupera dicho proceso analizando los datos recolectados mediante la implementación de los laboratorios de creación. Para este tercer paso, se organizan los 40 dibujos de 4 niños de la Fortuna, a los que se

les invitó a seleccionar y dibujar uno de los ocho puntos colindantes del barrio, que corresponden a las elevaciones alrededor del área que comprende el territorio que habitan. La ejecución de este ejercicio tuvo como objetivo principal observar el territorio desde una perspectiva externa, incorporando elementos geográficos como la imagen, la forma y las subjetividades.

La intención subyacente era fomentar la interacción con lo visualizado desde una posición elevada y circundante en las periferias a la invasión, permitiendo la exploración de diversas perspectivas; porque, a menudo, se percibe el territorio de manera repetitiva, desde patrones establecidos, aunque contemplarlo desde diferentes ángulos, surgen significados, pensamientos y nociones sociales y personales únicas. La realización de esta actividad en grupo potenció aún más estas perspectivas, ya que cada participante tenía la oportunidad de observar desde distintos puntos, enriqueciendo así la visión general. Este enfoque colectivo proporcionó valiosas nociones sobre las interacciones y procesos relacionales de aprendizaje en el contexto del territorio de La Fortuna.

En concordancia, esta metodología posibilita una experiencia no enfocada en un resultado predefinido, sino más bien como una experimentación en curso. La agilidad de estos laboratorios facilitó la recuperación constante de los procesos, especialmente en el ámbito del aprendizaje relacional. En consecuencia, se convirtieron en una herramienta valiosa para organizar y categorizar la riqueza práctica generada en relación con el espacio seleccionado del territorio.

Paralelamente, la recolección de datos, además del registro en diario de campo, incluyó entrevistas divididas en dos espacios: participantes indirectos y participantes directos. Las entrevistas a los participantes indirectos, como la madre de una niña participante y el líder Eddie, se aplicaron para evidenciar la mirada de algunos adultos que han crecido en este territorio, y según sus versiones son líderes y habitantes iniciales en el territorio, de la misma manera su testimonio es relevante para comprender el contexto, buscando así una comprensión más profunda del territorio desde perspectivas que abordan aspectos físicos, geográficos y sociales, estas entrevistas a estos participantes indirectos fueron realizadas al iniciar el proceso con los niños, por lo tanto su intervención fue momentánea.

Por otro lado, las entrevistas a los niños participantes directos fueron permanentes, dentro del desarrollo de cada Laboratorio de creación, llevadas a cabo al inicio y durante cada laboratorio, permitieron vislumbrar nociones objetivas y subjetivas que contribuyeron al desarrollo de aprendizajes relacionales no solo con el territorio, sino también entre los propios participantes. La información recopilada en las entrevistas, que dan cuenta del modo en que se construyen procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en los niños/as del barrio la Fortuna a partir de los laboratorios de creación planteados, se clasifica (resaltando en azul lo concerniente a la infancia y en verde lo que se refiere a lo relacional con el territorio) y se analiza de acuerdo con las siguientes categorías: *Infancia en el Barrio La Fortuna y Procesos relacionales de los niños en el territorio que habitan*. (Ver Anexos B a F).

En efecto, la estrategia de recolección de datos, que abarcó tanto entrevistas con participantes indirectos como directos, se reveló como una herramienta valiosa para comprender los procesos relacionales de aprendizaje en el contexto del Barrio La Fortuna. Las entrevistas a participantes indirectos, como la madre de una niña participante y el líder comunitario, proporcionaron visiones del territorio, abordando aspectos físicos, geográficos y sociales. Por otro lado, las entrevistas a los niños participantes directos ofrecieron una perspectiva única y rica en detalles sobre las experiencias y aprendizajes relacionales.

La clasificación y análisis de la información, destacando aspectos relacionados con la infancia y lo relacional, enriqueció el entendimiento de la dinámica del territorio. La combinación de estos métodos permitió capturar diversas perspectivas y dimensiones y contribuyó significativamente al análisis y reconstrucción comprensiva de la experiencia en el Barrio La Fortuna.

Luego, siguiendo las orientaciones de Jara Holliday (2011) en el cuarto paso, se genera una *reflexión de fondo*, la cual busca comprender las prácticas de manera analítica, sintetizando e interpretando críticamente el proceso vivido; en este caso, dicha reflexión se expone en el cuarto capítulo -dedicado a los resultados- y se aborda de acuerdo con las categorías planteadas, es decir: *Infancia en el barrio La Fortuna y Procesos relacionales de los niños en el territorio que habitan*. Para terminar, en el quinto capítulo, se establecen los *puntos de llegada* (Jara Holliday, 2011) o conclusiones de la experiencia sistematizada y se comunican los aprendizajes obtenidos

de la misma; esto, con el fin de actualizar la labor profesional del docente con base en las experiencias recopiladas y difundidas por los educadores.

En conclusión, el proceso de sistematización, centrado en la recuperación de datos de los laboratorios de creación, ha permitido explorar diversas perspectivas sobre los procesos relacionales en la infancia en torno a el territorio de La Fortuna. La agilidad de los laboratorios facilitó la organización y categorización de la práctica generada en relación con el espacio seleccionado. La recolección de datos mediante entrevistas enriqueció la comprensión del territorio desde múltiples perspectivas y proporcionó una visión integral de los procesos relacionales de aprendizaje, contribuyendo significativamente al análisis y la reconstrucción comprensiva de la experiencia en el barrio.

Asimismo, la estrategia de sistematización empleada revela su pertinencia al proporcionar una comprensión holística de los procesos relacionales de aprendizaje en el barrio. La combinación de métodos, desde los laboratorios de creación hasta las entrevistas, se ha traducido en una visión integral que enriquece y profundiza el análisis, permitiendo una reconstrucción comprensiva que captura la complejidad de la experiencia en La Fortuna. Esta elección metodológica demuestra ser efectiva al brindar una perspectiva multifacética que aborda las dimensiones fundamentales de los procesos de aprendizaje en el contexto del territorio.

### **3.3. Actores**

En este apartado, se describen a los participantes de la investigación, de tipo directo o indirecto. Los participantes indirectos, son dos habitantes del territorio de la Fortuna, cuyas valiosas opiniones se obtuvieron a través de una entrevista (Ver Anexos B y C). La primera entrevistada, la Sra. Leidy Gutiérrez, madre de una de las niñas que participó en los Laboratorios de Creación, fue esencial al ofrecer su casa para realizar dichos laboratorios. El segundo entrevistado, es el Eddie Cortés, oriundo de Tunja-Boyacá, dice que fue desplazado de sus tierras con su familia desde que era muy pequeño, escapando con sus padres de ser parte de las líneas de la guerrilla, de ese territorio. Don Eddie se denomina Líder del territorio hace ya más de 20 años, es esposo de una de las primeras integrantes que llegaron al territorio de La Fortuna, es quien da su apoyo en la divulgación y para la convocatoria a la comunidad, para su participación en dicha investigación, él participativamente comparte sus perspectivas e historias en torno al territorio.

Ambos son mayores de edad y cuentan con más de 20 años de convivir en el Territorio de La Fortuna.

Los participantes directos son los niños que participaron en los Laboratorios de Creación y que luego se les entrevistó (Ver Anexos D, E y F). La selección de estos niños se llevó a cabo de acuerdo con los criterios de selección presentados y discutidos durante la reunión inicial (realizada el 13 de agosto de 2022 a las 2 p.m. en el Salón Comunal del Territorio de La Fortuna, ubicado en el barrio de La Fiscala), donde se estableció que la edad de los participantes sería entre los 6 y 12 años, además de otros requerimientos, como ser habitante del territorio y participar de manera voluntaria. Dicha reunión se convocó por medio del megáfono bajo la coordinación de los líderes barriales en días previos, se realizó con el propósito de informar sobre las intenciones y objetivos de la investigación y contó con la participación no solo de mujeres madres que ya habían tenido experiencias vivenciales conmigo en años anteriores, sino también con habitantes del sector que respondieron afirmativamente a la convocatoria realizada con el fin de explorar las identificaciones de los voluntarios en relación con los procesos vinculados a su territorio.

En este punto, es preciso resaltar que la elección de edades se respalda a su vez en la teoría de Piaget (citado en Pinzón, 2017), quien sostiene que, “durante la etapa de las operaciones concretas, los niños consolidan los vínculos sociales a través del lenguaje y la comunicación” (p. 2); del mismo modo, se establece un desarrollo cognitivo que facilita la comprensión y la interacción social, lo que resulta crucial para explorar los procesos relacionales de los niños en relación con su territorio, permitiendo así abordar de manera más precisa los procesos vinculados a la relación de los niños con su entorno en La Fortuna.

Por otro lado, para llevar a cabo esta selección, se solicita que los niños participantes residan dentro del territorio de la Fortuna. Esta elección responde a la necesidad de centrar la investigación en aquellos niños que viven y experimentan cotidianamente la dinámica y la vida en este territorio específico. La vivencia directa en el entorno fortalecerá la autenticidad de los procesos relacionales de los niños con su entorno.

De manera que, al enfocarse en niños residentes de La Fortuna, se busca capturar de manera más precisa las interacciones y aprendizajes relacionales que surgen en su día a día en

este contexto específico de los Laboratorios de Creación asociados a su espacio vivencial, de esta manera contribuirá a una investigación más contextualizada y relevante para comprender y hallar la relación de los niños con su territorio de La Fortuna.

Dentro de este marco, es esencial subrayar la relevancia de incorporar tanto a adultos como a niños en la investigación, ya que esta diversidad de participantes enriquece significativamente la comprensión de los procesos relacionales en el territorio de La Fortuna. Los adultos, con su experiencia y conocimiento del entorno, brindan una visión integral del contexto sociocultural y geográfico, mientras que los niños, al ser habitantes directos, ofrecen perspectivas frescas y genuinas sobre sus vivencias en el territorio.

De modo que, la inclusión de ambas generaciones permite capturar una gama completa de experiencias y percepciones, contribuyendo así a una investigación amplia y enriquecedora. En este contexto, se destaca la inclusión tanto de adultos como niños, quienes aportaron valiosas perspectivas y experiencias al desarrollo de la investigación.

### **3.4. Ruta Metodológica**

En este apartado, se describe la ruta trazada para alcanzar los objetivos planteados; es decir, las etapas que se ejecutaron para desarrollar la presente investigación. La metodología aplicada se fundamenta en las orientaciones de Jara Holliday (2011) para sistematizar experiencias educativas, además de manejar un enfoque participativo y empático, involucrando la relación de la infancia con el territorio de La Fortuna; por ende, la ruta a seguir se diseñó no sólo con la intención de capturar las experiencias objetivas y subjetivas de los participantes, sino también siguiendo los lineamientos teóricos, proporcionando así una visión integral de los procesos relacionales en el contexto del barrio.

En concordancia, este proyecto cuenta con 6 etapas: Observación, Acercamiento, Diseño de Laboratorios de Creación, Implementación de Laboratorios, Análisis de datos y Resultados. Cabe precisar que, la primera de estas etapas se considera la Etapa 0, pues se llevó a cabo previo al desarrollo de esta propuesta, sin embargo, fue fundamental para su planteamiento, dado que es allí cuando se realiza la Observación de las dinámicas de los habitantes del sector con el territorio que habitan, de lo cual surgen las preguntas que orientan esta investigación.

De acuerdo con Jara Holliday (2011), los dos primeros pasos para sistematizar experiencias implican vivir las experiencias y registrarlas para generar cuestionamientos relevantes al respecto (punto de partida y formulación de preguntas iniciales). En este caso, las cuatro primeras etapas (de la 0 a la 3) (Observación, Acercamiento, Diseño e Implementación de Laboratorios) corresponden a esos dos primeros pasos sugeridos por el autor; a su vez, las etapas 4 y 5 (Análisis de datos y Resultados), se vinculan con el tercer y el cuarto paso respectivamente (recuperar el proceso vivido y reflexión de fondo). Finalmente, se presentan las conclusiones como una sexta etapa (punto de llegada).

A continuación, se describe cada una de las etapas ejecutadas para lograr los objetivos trazados.

#### ***3.4.1. Etapa 0: Observación***

En 2011, trabajé en colaboración con la Alcaldía de Bogotá y el IDIPRON como facilitadora en talleres de microfinanzas, en sesiones enfocadas en el desarrollo económico de las madres de la comunidad de La Fortuna. Estos talleres, permitieron una inmersión profunda en las problemáticas del territorio, tales como la pobreza, la drogadicción, la falta de apoyo institucional y las difíciles condiciones de vida. Es allí donde nace el interés por este sector; la presencia constante de los hijos de las madres participantes de las sesiones durante aproximadamente un año y medio llevó mi atención a la población infantil con el propósito de analizar sus relaciones y comportamientos con el entorno.

Esta experiencia despertó en mí la necesidad de iniciar observaciones investigativas para comprender la relación de la población infantil con las complejidades del territorio de La Fortuna. Mi objetivo fue reconocer las formas particulares en que los niños/as se enfrentaban a los desafíos; claramente, sin emitir juicios sino centrándome en entender los procesos relacionales de aprendizaje de la población infantil con dichas condiciones. La técnica de observación participante, utilizada en esta etapa, proporcionó un primer acercamiento sistemático y controlado al territorio, brindando una visión privilegiada de su realidad.

Esta fase es fundamental y previa al presente proyecto, ya que la observación realizada ofreció una perspectiva única de las complejidades y matices de la vida cotidiana en La Fortuna,

lo cual contribuye no sólo a comprender los procesos relacionales de aprendizaje, sino también a plantear posibles intervenciones y transformaciones basadas en la reflexión constante sobre las prácticas observadas. En ese sentido, la observación participante se presenta como un puente esencial que conecta la realidad vivida de los niños en La Fortuna con la investigación y la comprensión académica.

En los años sucesivos hasta el 2022, continué visitando el territorio de manera periódica, manteniendo relaciones con algunos de sus habitantes, como el líder comunitario y la mayoría de las madres que había conocido y sus hijos/as. Ese año tomé la decisión de implementar los Laboratorios de creación con los niños/as del sector, lo cual dio paso a las siguientes etapas de la investigación.

### ***3.4.2. Etapa 1: Acercamiento***

Ya en el año 2022, se formula el presente proyecto y tiene lugar la etapa de acercamiento al territorio de La Fortuna. Esta etapa establece las bases de la investigación, proporcionando valiosas aproximaciones sobre las reacciones que influyen en la participación de la población infantil en el sector. En efecto, este acercamiento contribuye al desarrollo de este proyecto y sienta las bases para un análisis más profundo de los procesos relacionales en la población infantil, promoviendo un enfoque integral y enriquecedor.

Para lograr este acercamiento, organicé una reunión comunitaria el 13 de agosto de 2022 a las 2 p.m. en el Salón comunal del territorio, respaldada por las madres con las que había trabajado y por el Sr. Eddie, líder de la comunidad. En este encuentro, se presentó la propuesta, se formó el grupo de niños interesados y se entregó una carta institucional para obtener permisos. Este evento no solo se centró en acercarse a los niños, sino que también facilitó el diálogo sobre horarios y lugares para la investigación, creando espacios de interacción que fomentaron el reconocimiento mutuo entre padres, niños y yo.

Este acercamiento permitió ingresar profundamente en el tejido socioeconómico y cultural del sector para explorar las dinámicas que influyen en la vida cotidiana y la experiencia de los niños en el territorio, revelando cómo las condiciones geográficas y socioeconómicas impactan a sus habitantes. Este proceso no solo proporciona una visión completa del territorio,

sino que también identifica elementos cruciales para comprender los procesos relacionales de aprendizaje en la población infantil de La Fortuna.

En esta etapa, se hizo uso de la técnica de la entrevista, como se indica anteriormente, la cual se convierte en un vehículo esencial para profundizar en la comprensión de las realidades que emanan del territorio de La Fortuna.

### ***3.4.3. Etapa 2: Diseño de Laboratorios de Creación***

En esta etapa, surge la oportunidad de explorar las experiencias infantiles a través de laboratorios de creación. Estos se conciben con la convicción de que los niños son protagonistas activos en la construcción de su realidad, co-creando ambientes que nutren su imaginación y fortalecen la conexión con su territorio. El diseño de estos laboratorios ofrece una oportunidad única para integrar conocimiento académico con la dinámica local, participando activamente en la construcción de ambientes de aprendizaje significativos centrados en la infancia.

En la planificación de los Laboratorios de Creación, se aborda la pregunta central: ¿Cómo construir procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en los niños de La Fortuna a través de laboratorios de creación? La respuesta se busca mediante la implementación de laboratorios que reflejen las percepciones y relaciones de los niños con su entorno. Se emplean preguntas introductorias, además del dibujo y de la observación para reconocer visualmente las experiencias de los niños. El análisis de resultados facilita la revelación de la evolución y mecanismos relacionados con la reflexión identitaria en su territorio.

Por consiguiente, se diseñan 8 laboratorios de creación, ejecutando los dos primeros en espacios cerrados (Salón de clases, salón comunal), para reconocer a los participantes y explorar algunos conceptos como: ¿Qué son los laboratorios de creación?, ¿Qué es el dibujo?, ¿Qué es el punto y la línea?, ¿Qué son las figuras geométricas?, esto con el fin de reconocer las herramientas mediadoras que se utilizan en los LDC; para dar paso luego a los seis laboratorios que se proponen, aplicando los conceptos aprendidos previamente y aplicarlos en las siguientes actividades a desarrollar al aire libre. Cabe resaltar que, para el desarrollo de cada uno de los laboratorios se les proporcionan todos los materiales a los participantes y se les formulan preguntas introductorias, para facilitar así un entorno dinámico que fomente la expresión creativa

y la interacción activa de los niños con su entorno. Específicamente, los laboratorios se diseñan de la siguiente manera:

**Laboratorio 1:** En este laboratorio de creación, se busca facilitar el reconocimiento mutuo y la comprensión grupal mediante preguntas, actividades y dinámicas de dibujo, enfocándose en enriquecer conceptos para aclarar los desarrollos en el laboratorio, evidenciando los procesos relacionales de aprendizaje tanto individuales como grupales. (Ver Anexo G)

**Laboratorio 2:** En este Laboratorio de Creación, se propone la creación de estrategias que faciliten la comprensión de elementos básicos del dibujo, fomentando la expresión creativa y centrándose en nuestro primer territorio, el cuerpo: el rostro. (Ver Anexo H)

**Laboratorio 3:** En este laboratorio, se pretende que los niños/as identifiquen lugares significativos donde puedan reconstruir sus historias y fortalecer la conexión con su entorno. Se busca evidenciar los procesos relacionales, fomentando la participación activa y la comprensión del espacio habitado, individual y socialmente. (Ver Anexo I)

**Laboratorio 4:** El objetivo de este laboratorio es fomentar la observación, la expresión creativa, el asociar formas geométricas con elementos del territorio y el expresar estas percepciones a través del dibujo. También se busca evidenciar los procesos relacionales de aprendizaje en torno al territorio, promoviendo la conexión emocional y social con el lugar habitado. (Ver Anexo J)

**Laboratorio 5:** Este laboratorio fomenta la conexión con el entorno mediante estrategias de observación detallada y dibujo. Se busca evidenciar los procesos relacionales de aprendizaje de los niños sobre su territorio, integrando elementos locales en las representaciones. (Ver Anexo K)

**Laboratorio 6:** En este laboratorio de creación, se crean estrategias que estimulan la participación activa de los niños mediante preguntas introductorias, para que expresen sus percepciones y sentimientos acerca del territorio a través de la observación. (Ver Anexo L)

**Laboratorio 7:** En este laboratorio, se invita a la observación del territorio y a plasmarlo con el dibujo, además de fomentar el diálogo sobre percepciones y relaciones con el mismo. (Ver Anexo M)

**Laboratorio 8:** En este laboratorio, se explora la frase “La Entrada y La salida, son la misma puerta”; esto, por estar ubicados en la entrada -que es la misma salida- del territorio. Siendo el último punto del Laboratorio, se fomenta la creatividad reforzando conceptos previos a través del dibujo. El objetivo radica en reflexionar sobre el recorrido creado en los laboratorios anteriores y en recopilar evidencias de los procesos relacionales que tuvieron los niños/as en relación con su territorio en La Fortuna. (Ver Anexo N)

Una vez diseñados los Laboratorios de Creación, se da paso a la etapa de Implementación.

#### **3.4.4. Etapa 3: Implementación de Laboratorios de Creación**

Los laboratorios de creación dirigidos a los niños/as del territorio de La Fortuna, se centraron en crear estrategias que contribuyan a los niños/as como herramientas prácticas y participativas que evidencien la comprensión de sus procesos relacionales con el territorio. A lo largo de varias sesiones, se fomenta la observación, la experimentación y la expresión creativa como medios para comprender y representar el territorio que habitan los participantes. Cada laboratorio aborda aspectos específicos, como la percepción del espacio, la identificación de formas y la representación objetiva y subjetiva, promoviendo así una participación activa y reflexiva de los niños y evidenciando la construcción de los procesos relacionales que ellos tienen en su territorio. Estas actividades han permitido no sólo explorar el territorio físico, sino también comprender las experiencias, memorias, narraciones y emociones asociadas a este espacio, proporcionando una valiosa perspectiva desde la mirada de los niños/as del territorio.

**Primer Laboratorio de Creación:** Este laboratorio, fue realizado en el salón comunal de La Fortuna por tres horas, la sesión incluyó ejercicios que exploraron la percepción de los niños/as sobre sí mismos, estimulando el diálogo. Además, se llevaron a cabo ejercicios sensoriales para expresar gustos y disgustos, identificando métodos de comunicación objetiva y subjetiva, lo cual contribuyó a la comprensión individual y colectiva en relación con el entorno y

con ellos mismos. Cabe resaltar que la colaboración de la comunidad al facilitar el salón comunal como área de estudio de los Laboratorios de creación, evidencia la participación activa de la comunidad con referencia a su población infantil; asimismo, subraya la importancia del apoyo comunitario en la realización de estas iniciativas educativas. Esta muestra de solidaridad no solo facilita el desarrollo de mi actividad, sino que también fortalece los lazos entre la comunidad y las nuevas propuestas, reconociendo hallazgos de los procesos relacionales que se generan en el lugar.

También se evidencia la participación de más de 10 niños, cuya asistencia inicial no se conocía, en la inscripción. A lo largo del desarrollo, se enfrentaron desafíos debido a la diversidad de edades entre los niños, lo que generaba risas y bromas ajenas a la actividad. Esto causó ciertas demoras, ya que los más pequeños se sentían intimidados por los mayores, pero la mayoría de los niños mayores, que no habían estado en nuestra reunión inicial, se fueron saliendo del salón en el transcurso del desarrollo del laboratorio. Se mitigan las distracciones mediante la contextualización prevista.

Como se ha dicho, se crearon espacios que promovieron el diálogo, donde los niños participaron activamente, compartiendo opiniones sobre su territorio. Les realizó una pregunta introductoria, ¿cómo llegaron aquí?, los niños participan activamente compartiendo sus memorias, cómo lo hace la siguiente participante:

Nicol, nos contó que venía de un pueblo muy lejano y ya estaba acostumbrada de cambiar de casa, pero ese barrio no le gustaba porque hacía mucho frío y había mucha basura, los niños entre todos debatieron y llegaron a la conclusión, para que no haya basura todos deben ayudar siendo limpios y más porque ellos eran recicladores, dijo Alejandra Arévalo, todos estuvieron de acuerdo. (Nicol Poveda, en comunicación personal, 11 de febrero de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, sesión uno).

Alejandra Arévalo compartió su experiencia, resaltando la diversidad de vivencias que enriquecen al grupo. Su historia, marcada por un cambio de residencia y una percepción negativa del entorno, incitó la exploración de los procesos de aprendizaje relacionados con el entorno. La conclusión conjunta sobre la importancia de la colaboración en la limpieza, especialmente en su

papel como recicladores, destaca la participación activa y la asociación relacional ante los temas debatidos y dialogados en grupo, desde sus nociones convivenciales en su territorio.

Esta implementación resalta la importancia de permitir que los niños compartan sus vivencias y opiniones, fomentando un diálogo abierto y constructivo. Además, evidencia la capacidad del grupo para reflexionar y llegar a diálogos constructivos. Este proceso inicial de reconocimiento sienta los procesos relacionales para un ambiente de aprendizaje participativo y colaborativo, donde las experiencias individuales se convierten en oportunidades para la reflexión grupal y el desarrollo de valores compartidos.

Se abordaron de manera didáctica los sentidos, como el aditivo, la vista, el olfato y el tacto, en un ejercicio, este reveló cómo la percepción y el entusiasmo de los niños inspiraron un laboratorio de creación centrado en estos. A través de la música, ejercicios de taparse los ojos, reconocimiento de olores, exploración táctil y la relación con el otro. La actividad culminó con la experiencia gustativa al probar diferentes dulces.

Este laboratorio no sólo enriqueció la comprensión de los sentidos, sino que también promovió la conciencia sensorial y la conexión de los niños con su entorno inmediato. La diversión, risas y desafíos interpersonales resaltan la riqueza de los procesos relacionales, proponiendo estrategias que facilitan los reconocimientos individuales y grupales, impulsando herramientas creativas, que apoyan la comprensión de hallazgos que revelen los procesos relacionales de los niños/as de la Fortuna.

***Segundo Laboratorio de Creación:*** En este laboratorio se tuvo un retraso inicial ya que el Sr. Eddie no se encontraba cerca para dar apertura al salón; sin embargo, con el trabajo en equipo con los niños se logró la adaptación del entorno para realizar el laboratorio de manera eficiente. Así, se evidencia la participación activa desde el comienzo. La dinámica desarrollada dentro de los laboratorios como la ubicación en círculo desarrollo un mejor proceso de interacción entre los niños surgiendo un ambiente participativo y dialogante. además, se dio una premisa donde se les recalca a los niños, la no necesidad de la perfección, ante los resultados, a lo que promovió la aceptación de la variedad de resultados, enfocándose en la experiencia, la

exploración y la libertad más que en la precisión, lo que permitió reconocer en cada uno los procesos relacionales en torno a la experiencia y al territorio.

Se debe agregar que el ejercicio de dibujar el rostro a través del tacto, se destaca la relevancia de explorar el dibujo desde diversas percepciones sensoriales. Se subraya cómo esta práctica puede enriquecer la manera en que se percibe y se establece conexión con el entorno, evidenciando los procesos relacionales de aprendizaje a través de ejercicios que involucran la exploración sensorial.

Este enfoque respalda la concentración y la creatividad, promoviendo un aprendizaje más completo y significativo al vincular las experiencias sensoriales con el acto de dibujar y de la misma manera contribuyó para que los niños/as expresen sus procesos relacionales en torno a sus emociones ante lo conocido y lo desconocido, generadas por el ejercicio. Al respecto, se genera el siguiente registro de observación en el diario de campo:

Edwin, le daba impotencia cerrar los ojos, decía que no le gustaba porque no sabía que estaba haciendo, sus compañeros por su escándalo le propusieron taparse los ojos con la chaqueta para que estuviera tranquilo, pero Edwin sólo se propuso seguir sus instintos y realizó su actividad con serenidad. Sofía lo intentó por primera vez, pero olvidaba no levantar la mano y volvía a intentarlo. Karen, se concentró, pero en momentos en que me veía lejos de ella, yo alcanzaba a ver cuándo abría los ojos, hasta que le dije que la estaba viendo y se concentró, olvidaba no levantar la mano, pero logró el ejercicio con mucha concentración. Jeick Sebastián, lo intentó en varias oportunidades, los primeros los realizó con rapidez, algo que él mismo se criticaba por no frenar y calmarse, decía que era un ejercicio de sentirse, lo intentó 4 veces donde a cada ejercicio le daba y se recalca las indicaciones: no levante la mano, toque despacio, la presión en la hoja más suave... ya todos habían terminado sus ejercicios y se contaban la experiencia, para Charo y William fue extraño mantener los ojos cerrados y tratar de seguir lo que sentían, les generaba rabia y temor; para Jeick, Samuel y Karen, definían sus rostros desde lo “extraño”, hablaban de las formas y la ubicación de las partes en el rostro, a Janeth le gustó mucho, decía que nunca había dibujado con el tacto y

que eso le permitía confiar de otra manera, decía que la necesidad de ver hacia que abriera poco los ojos, pero ella se presionaba. (Observación investigadora, 25 de febrero de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Segunda sesión)

En efecto, se evidencia que las emociones y sensaciones son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje, resaltando la importancia de considerar cómo estas experiencias influyen en la asimilación de conocimientos. La relación entre emociones, sensaciones y aprendizaje destaca un enfoque integral y completo del proceso de aprendizaje en los Laboratorios de Creación.

***Tercer Laboratorio de Creación:*** En este laboratorio, en la antesala de la sesión planificada, se enfrentó un desafío logístico al descubrir que, el salón comunal que inicialmente había sido destinado para los laboratorios no estaría más disponible, debido a la realización de actividades de una Fundación estatal con la comunidad. En vista a lo sucedido, el laboratorio empezó una hora más tarde de lo previsto. Ante esta situación, se gestionó la búsqueda de un espacio alternativo. A pesar de la inesperada complicación, se estableció una comunicación eficiente entre los niños/as, evidenciando la necesaria relación con el otro, logrando mecanismos de solución del espacio. Este incidente visibiliza la comprensión, la flexibilidad y la colaboración de los niños/as, adaptándose a circunstancias imprevistas durante los LDC.

En el cambio de espacio, se evidencian las narraciones de los niños/as en relación con su territorio, y con su comunidad, destacando sus memorias y percepciones. De la misma manera el cambio de locación brinda una mejor observación del territorio que propicia nuevos descubrimientos y una mejor capacidad de los niños para señalar y describir la ubicación de sus casas, destacando su arraigo e identificación con el territorio. Por lo tanto, como lo indica mi observación en el diario de campo:

Aproveché el espacio para salir a la puerta con los niños e invitarlos a dar una opinión de lo que observaban. Jeick, decía que veía su hogar. Saira, decía que veía caminos y muchos árboles. Janeth, decía que veía un lugar desordenado con mucha naturaleza. Sofía, decía que ese lugar se parecía al pueblo de dónde venía, pero en este hacía frío. Samuel, decía: que era un lugar como un pesebre con muchas casitas, donde hay animales y árboles.

Alejandra, decía que era el lugar donde creció y muy bacano. (Observación investigadora, 11 de marzo de 2023, Ver Anexo A Diario de campo, Tercera sesión)

En consonancia con la planificación, el recorrido en el territorio y el uso de una piedra como metáfora fomentan la relación y proyección de la presencia en el territorio, sugiriendo una conexión íntima con el lugar y una conciencia de su movimiento en el entorno. La actividad se concibe como una estrategia que contribuye a la construcción de nociones sociales y territoriales, observando cómo los participantes desarrollan relaciones con el entorno y las historias asociadas al territorio, como evidenció en la siguiente observación del diario de campo:

Jeick nos dio las indicaciones, nos decía: sigamos derecho, a la derecha podemos ver la casa de la tienda, atendido por una Sra. malacrosa y los niños se reían, seguíamos caminando juntos, Jeick relataba, en la esquina está la tienda de mi tía quien vende los helados más ricos, todos lo abuchean... (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 11 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Tercera Sesión).

De este modo, la experiencia se convierte en una estrategia que resalta la importancia de los procesos relacionales en el aprendizaje, destacando cómo la narrativa y la conexión emocional enriquecen la comprensión del entorno. La interacción social y la participación activa revelan que el aprendizaje es un proceso colaborativo y relacional.

***Cuarto Laboratorio de Creación:*** En este laboratorio, dada la baja asistencia ese día y la reducida participación, logramos aprovechar al máximo la experiencia al aire libre y sentar las bases para futuras exploraciones en torno al territorio. Es así que se plantean preguntas introductorias, en torno a los laboratorios de creación, induciendo a una implementación centrada en el diálogo, la observación y la reflexión, fomentando la creatividad y el reconocimiento del otro ante sus perspectivas del territorio.

Como punto de partida, se inició con preguntas fundamentales como: ¿Qué es el territorio de la fortuna? ¿Qué conocemos del territorio de la Fortuna? ¿Cómo es el territorio de La Fortuna?, una de las respuestas de los participantes, se registró en el diario de campo de la siguiente manera:

Janeth respondió: es un hogar para muchas personas, aunque seamos una invasión. Samuel respondió, es un lugar con muchas personas. Shaira, respondió, en mi territorio la Fortuna hay muchas casas, pequeñas, grandes, bonitas, feas, donde viven muchas personas que son felices. Jeick, respondió, es un lugar a veces pacífico y a veces violento, pero es un hogar y un barrio donde hemos crecido y somos buenos. (...) ¿Qué conocemos del territorio de la Fortuna? Shaira, decía, que lo conoce casi todo, pero hay esquinas que no puede pasar y los papás no la dejan ir. Janeth, decía que esos espacios eran porque algunos muchachos iban a fumar droga y ellos ya sabían que no podían acercarse allí. Samuel, decía que no conocía a donde lo han llevado y que no quiere conocer más. Jeick, decía, que él sí conocía todo, que el papá le mostraba todo eso para que viera la realidad, le dice su papá, pero para él, depende de cómo se vea las cosas y lo que uno busca, porque para él La Fortuna, tiene espacios lindos de naturaleza y uno puede salir de caos. (Observación investigadora, 12 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Cuarta sesión)

En efecto, la utilización de estrategias como las preguntas introductorias no se limitan a obtener respuestas inmediatas, sino que también facilitan que los niños/as se relacionen de manera narrativa reflejando sus experiencias individuales en la construcción de su comprensión del entorno tanto desde una perspectiva objetiva como subjetiva, enriqueciendo el LDC.

Considerando que, al emplear ejercicios con figuras geométricas, el punto y la línea, se crean estrategias de aprendizaje, donde los niños desarrollan ejercicios de percepción y nociones comparativas relacionadas con lo que observan en su entorno. Como lo identifique desde mi observación en el diario de campo:

Mirábamos el territorio y los invité a mirar el croquis, los bordes del territorio, y observar: con qué figura se podría comparar el territorio, si tenía una forma o una figura. Janeth respondió: el territorio tiene forma de rombo y todos estuvieron de acuerdo. Les pregunté qué otras formas encontrábamos en el territorio. Jeick, comparaba las casas con rectángulos y cuadrados. Shaira, comparaba a algunos árboles con triángulos en sus hojas, todos opinaron

haciendo comparación de las formas en puertas (Rectángulo), ventanas (cuadrados y rectángulos), llantas (Círculos), techos (muchas formas), paredes y caminos (cuadrado, curvas, rectángulos y triángulos) ... Estas respuestas evidencian la relación de los aprendizajes previos con su entorno. (observación investigadora, 12 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Cuarta sesión)

A su vez, se invita a los niños/as a descubrir los conceptos educativos presentes en su territorio, se facilita la exploración de relaciones significativas con el entorno, permitiendo que los aprendizajes se encuentren integrados en su espacio y entorno.

***Quinto Laboratorio de Creación:*** En este laboratorio al aire libre, se propone la elección del próximo punto de observación, lo que permite a los niños notar cómo cambiar de ubicación afecta su perspectiva y genera nuevos procesos relacionales con lo cotidiano en el territorio de La Fortuna. Esta dinámica estimula la creatividad y diversifica sus percepciones. Se destaca especialmente su capacidad para detectar una casa con altos decibeles de volumen, entre todas las casas de la invasión, evidenciando la aguda interpretación y respuesta de los participantes ante cambios en su entorno; lo cual tiene lugar en las anotaciones del Diario de campo:

Ya ubicados en el punto seleccionado, nos sentamos a observar, líneas, figuras geométricas encontradas en el paisaje del territorio, los niños decían que esta perspectiva, aunque no es lejana del último punto, se notaban otras cosas. Janeth, decía que ya no se veía en la forma del territorio un rombo sino se cortaba la figura, veía unos árboles que no había visto desde el otro punto. Samuel, decía que desde este punto el ambiente cambia, porque la música que salía a todo volumen de una de las casas hacía que el ambiente cambiará, inclusive la casa se viera más importante que otras, solo por la música que es para todo el territorio, ósea el escandaloso. Samuel, también encontró unos gusanos de mazorca y decía que también quería interactuar con ellos, decía que ellas sucesivamente harían un círculo, utilizando varias herramientas encontradas en el espacio para plasmar lo aprendido. Shaira, decía que notaba a Deisy salir de la tienda, se veía

pequeñita, pero desde allí ya sabía dónde vivía su amiga. Jeick, decía que, a pesar de ver muchas casas, sus formas y tamaños, le gustaba estos laboratorios porque se salía de la invasión y encontraba un espacio con la naturaleza, que puede observar y sentir. (Observación investigadora, 19 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Quinta sesión)

Además, se evidencian procesos relacionales al reconocer cambios en la forma del territorio, donde antes lo detallaron en forma de rombo y ahora lo detectaron de otra forma al desarrollar su agudeza de observación. Desde otros hallazgos, detectaron unas chizas o gusanos de mazorca, flores, plantas, donde generaron puentes relacionales creativos con lo que les suministraba el territorio para sus dibujos. La interacción con materiales del entorno evidencia una conexión palpable entre los conceptos y la utilización de éstos en la creación, resaltando los procesos relacionales que se desarrollan entre los niños/as y su territorio.

***Sexto Laboratorio de Creación:*** En este Laboratorio, se experimentaron demoras debido a la lluvia, lo que llevó a abrir un diálogo para buscar soluciones con los niños. Al notar que el territorio estaba mojado, se evidenció la disposición de los niños para explorar incluso en condiciones húmedas y frías. Su actitud indica una familiaridad y adaptación al clima, mostrando una conexión natural con el territorio en términos geográficos y climáticos. Esta percepción no se considera un problema, sino más bien una característica de su territorio, destacando así el vínculo relacional de los niños/as con su entorno.

Además, en este Laboratorio, se subrayó la relevancia de las emociones, sentimientos y percepciones, haciendo hincapié en la utilización de sus sentidos sensoriales como elementos fundamentales para reconocer los procesos relacionales de los niños/as en el territorio de La Fortuna. Se destaca el valor otorgado a estas nociones como parte significativa de la experiencia vivida. Como se puede identificar en el relato de uno de los participantes del LDC, registrado en el diario de campo:

Jeick me interrumpe recordando la sesión anterior, diciendo: Lo que estábamos haciendo era descubrir, era salir del caos para mirarlo de otras formas... Jeick sigue interrumpiendo diciendo que era en serio, que si salían de

la invasión pues notarán todas las cosas desde afuera, pero desde adentro les toca vivir y aguantar como encerrados y desde el laboratorio el silencio es perfecto, el sonido de la naturaleza es perfecta. (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 26 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Sexta sesión).

En vista de esta reflexión, se evidencia la habilidad de los niños para analizar críticamente su entorno, buscando perspectivas para comprenderlo. Los procesos relacionales que emergen resaltan la importancia de comprender sus emociones y percepciones frente al territorio desde diversas dimensiones. La dualidad de habitar y deshabitar profundiza sus procesos relacionales de aprendizaje, generando una comprensión matizada de su relación con el entorno, desde diferentes puntos del mismo.

***Séptimo Laboratorio de Creación:*** Este laboratorio no inició a la hora planeada, ya que tuvimos que cambiar del punto elegido por los niños/as para su observación, por cuestiones de molestia por los dueños de las casas cercanas. Este inconveniente destacó la adaptación a las dinámicas comunitarias. A pesar de cambiar de ubicación por seguridad, la reacción empática de uno de los niños muestra su conexión con los habitantes del territorio, subrayando la importancia de identificar las relaciones de los niños/as con su comunidad, este episodio evidencia sus relaciones con quienes habitan, de esta manera la importancia de construir puentes de respeto y empatía en el proceso de exploración, como se indica en el diario de campo:

...Jeick, me dijo que no me preocupara que la gente es así allá, y que ese trato fue amable, para cuando en verdad pelean... (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 26 de marzo de 2023. Ver Anexo A, Diario de campo, Séptima Sesión)

Paso seguido, nos encontramos con una piedra elevada como punto de encuentro, buscamos generar un espacio de diálogo que se centrará en la conexión con la naturaleza y el entorno rural. La experiencia resultó ser tranquila y enriquecedora, ya que el silencio permitió a los participantes escuchar y apreciar los diversos sonidos del territorio rural. Los niños evidenciaron la belleza de su territorio desde las zonas rurales, que circundan a la invasión, descubriendo los sonidos de las aves, el viento y haciendo comparación con un concierto que

suavizaba el ruido cotidiano, de esta manera, se revela este instante significativo, en el diario de campo:

Jeick nos dice que esta experiencia le parecía especial, porque dentro de la invasión es muy difícil escuchar el viento, se escucha gritos, música de cantina, niños llorando, gente peleando o quizás solo hablando, pero se escucha groserías. En cambio, aquí, se escucha como si el viento cantara, los pajaritos también y parece un concierto. (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 26 de marzo de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Séptima sesión)

A causa del laboratorio se genera un hallazgo en los niños/as detectando la riqueza de su territorio, especialmente en términos de entorno natural. Desarrollando la apreciación por los espacios rurales y la conexión con la naturaleza. El enfoque en puntos fuera de la invasión, en espacios rurales limítrofes con la urbanidad, genera comparaciones entre las dimensiones rural y urbana. Al prestar atención al sonido, se evidencian las diversas características auditivas del territorio. Destaca aprendizajes significativos que influyen en las relaciones al habitar y no habitar, visibilizando las relaciones desde lo sonoro con el territorio de La Fortuna.

***Octavo Laboratorio de Creación:*** En este último laboratorio de creación, que marca el cierre de la serie, nos ubicamos en la entrada que también es salida del territorio de La Fortuna. Durante la actividad, se destaca el proceso relacional significativo, especialmente en Janeth. Mientras habla sobre habitar y llevar a cabo el laboratorio dentro del territorio, se evidencia su incomodidad, en el diario de campo:

Janeth, decía que estando abajo dentro de la invasión, no se sentía cómoda al dibujar, ni observar porque había gente que la miraba y había mucho ruido, carros pasando, niños jugando y uno que otro madreando a alguien. (Janeth Mendoza, en comunicación personal, 1 de abril de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Octava Sesión).

Ahora bien, podríamos ubicar estas nociones dentro de sus procesos relacionales en torno al desarrollo de su edad y las relaciones, pero desde los inicios de los laboratorios ella expresa su

incomodidad con los habitantes de la invasión, al no sentirse parte de los mismos, como se encuentra en una respuesta a la entrevista realizada a ella:

Pues cuando yo era más pequeña, no vivía dentro del territorio, alrededor y pues ahora de grande que vivo dentro, siendo parte de un territorio, tampoco hago parte del territorio porque en sí, no comparto con nadie. (Janeth Mendoza, en comunicación personal, 19 de marzo de 2023. Ver Anexo D, Pregunta a Janeth)

Se evidencia que la experiencia compartida por la niña destaca que, aunque físicamente vive dentro del territorio de La Fortuna, sus expresiones evidencian una desconexión emocional y social con los habitantes. Su percepción de no ser parte, a pesar de estar presente, visibiliza la importancia sobre cómo los niños construyen su sentido de pertenencia y sus relaciones con el otro, demostrando cómo las experiencias tempranas impactan en sus procesos relacionales.

Así mismo, los niños/as se establecen como agentes activos, sus voces participantes dan vida a la experiencia en el territorio. En este laboratorio, se comparten recuerdos entre ellos, creando un entramado de reconocimientos mutuos que destaca sus relaciones con el territorio. En efecto, los niños/as notan cambios en su entorno, dando lugar a espacios cambiantes y dinámicos que evolucionan o involucionan con el tiempo, influyendo tanto en su experiencia territorial como en sus vidas personales, pero a pesar de notar cambios no tan positivos, los niños/as visibilizan la importancia de explorar el territorio desde nuevas perspectivas y comprenderlo más allá de los estigmas, sino desde la experiencia, como se evidencia en el desarrollo de este laboratorio, relatado en el diario de campo:

Jeick, nos contaba como recuerda haber llegado al territorio y decía que él era pequeño, pero recuerda cosas, recuerda que no había tantas casas, que él vivió en una casa grande de arriba, pero los sacaron, hasta que la mamá consiguió ese lote. Considera que al no haber mucha gente era bueno, porque no era tan peligroso, pero no había tantos amiguitos, lo importante es que llegaron amiguitos. (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 1 de abril de 2023. Ver Anexo A Diario de campo, Octava sesión).

A su vez, se visibiliza la necesidad de comprender las múltiples realidades que coexisten en La Fortuna y se enfatiza la importancia de abordar las experiencias emocionales y sociales de los niños en el contexto de sus procesos relacionales de aprendizaje. Hay que mencionar, además, que se revela un hallazgo en los niños/as que, al adentrarse en el territorio desde este punto, donde está la invasión y sus habitantes, los niños condicionan sus percepciones y desarrollos, encontrando obstáculos que revelaron.

Aunque los puntos estratégicos para el desarrollo de los LDC se eligieron en común acuerdo entre los niños y yo, se observó que, en los lugares circundantes y espacios rurales, los niños mostraron una mayor apertura y disposición durante los laboratorios. Sin embargo, al enfrentarse a la invasión, sus habitantes y entornos sociales, se evidenció una limitación en su disposición. Otro hallazgo notable fue el desarrollo de los niños en este laboratorio; al realizar los dibujos en este punto, central dentro de la invasión, los niños/as eligieron espacios separados, lo que indica una limitación en sus relaciones con sus compañeros del LDC. Esto sugiere que dentro de sus espacios sociales y dentro de la invasión, no se establece una conexión fluida entre ellos en su cotidianidad, visibilizando sus diferentes procesos relacionales dentro de sus entornos cotidianos, que se visibiliza desde la observación del laboratorio y relatado en el diario de campo:

Les pasé sus materiales, cada uno buscó un espacio diferente y lejano de cada uno. Janeth, dobló la hoja en 6 partes, no entendí qué hacía, pero dejé que sola se desarrollará. Shaira se ubicó en un lugar escondido y Jeick se hizo en toda una pared mostrándole a la gente lo que hacía. Samuel se sentó en el pastizal y se puso a dibujar. (Observación investigadora, 1 de abril de 2023, Ver Anexo A Diario de campo, Octava sesión)

Así que se evidencian y se visibilizan los procesos relacionales de los niños en el territorio de La Fortuna, permitiendo observaciones, percepciones, pensamientos, nociones e identidades en torno al reconocimiento de su territorio. Este panorama visibiliza la importancia crucial de comprender sus interacciones en la totalidad de sus contextos, subrayando la complejidad y dinámica de sus experiencias, que sustentan los procesos relacionales de aprendizaje en el territorio de La Fortuna.

#### **3.4.5. Etapa 4: Análisis de Datos**

Una vez recolectados los datos provenientes tanto de las entrevistas aplicadas como de los laboratorios de creación, cuya implementación quedó registrada en los diarios de campo, se debe organizar y clasificar la información, en este caso se plantean dos categorías de análisis; la primera de ellas se denomina *Infancia en el barrio La Fortuna* y abarca los testimonios de los participantes directos e indirectos, además de las observaciones de la investigadora en torno a la implementación de los laboratorios. La segunda categoría se denomina *Procesos relacionales de los niños en el territorio que habitan* y aborda lo concerniente a la relación de los niños/as con su territorio.

Cabe mencionar que, para el proceso de categorización de las entrevistas y los diarios de campo, se otorgó un color a cada categoría y se resaltó cada testimonio u observación de acuerdo con el color asignado. En ese sentido, en las entrevistas (especialmente en la de don Eddie, por ser la más larga) se resalta con azul lo concerniente a la infancia y con verde lo que se refiere a lo relacional con el territorio (Ver Anexo B: Entrevista a Don Eddie); asimismo, en los diarios de campo, se resalta en azul lo que está asociado a la infancia y en verde lo vinculado a lo relacional con el territorio (Ver Anexo A).

#### **3.4.6. Etapa 5: Resultados**

En esta etapa, se compilan los hallazgos relevantes de cada categoría de análisis y se triangula la información proveniente de tres fuentes: de los participantes (entrevistas y registros de diarios de campo), de la teoría y de quién investiga. Estos hallazgos, se presentan en el siguiente capítulo, dedicado a los resultados.

#### **3.4.7. Etapa 6: Conclusiones**

La última etapa corresponde al punto de llegada, es donde se evidencia cómo se dio cumplimiento a los objetivos trazados; por lo tanto, se presenta una conclusión general con respecto a cada objetivo. Dichas conclusiones, se abordan en el quinto capítulo de este documento.

## **4. Resultados**

En este apartado se exponen los hallazgos relevantes en torno a la infancia en el barrio La Fortuna y a los procesos relacionales de los niños/as en el territorio que habitan, la información analizada proviene de los Diarios de campo y entrevistas transcritos en los anexos.

### **4.1. Respecto a la Infancia en el barrio La Fortuna**

En este caso, resulta crucial comprender la infancia a través de una serie de factores que son fundamentales para entender las subjetividades en formación. Se comprenden dos puntos relacionales distintos: uno relacionado con los procesos de los niños/as con el territorio y otro vinculado a los procesos relacionales emergentes con los habitantes de la invasión. Resaltó la importancia de los procesos relacionales con los habitantes, ya que ejercen un impacto significativo en los niños/as del territorio. Estos procesos son fundamentales, ya que constituyen la base de la convivencia y las interacciones, contribuyendo al desarrollo de las relaciones con el otro. y de estos circulan diversos factores relevantes, como la presencia de sustancias psicoactivas, el abuso de las mismas, problemas psicológicos no tratados, la condición de reinserción a la sociedad de algunos padres de familia, embarazos a temprana edad, falta de oportunidades educativas, las condiciones geográficas del lugar (viviendas construidas sobre ladera), y el desempleo.

Tales condiciones afectan directamente a la infancia en sus procesos relacionales de aprendizaje y fundamentan su comprensión del mundo. Como se puede evidenciar en el diario de campo, según experiencia vivida en los LDC, junto a la infancia:

¿Qué conocemos del territorio la Fortuna?, Shaira decía, que lo conoce casi todo, pero hay esquinas que no puede pasar y los papas no la dejan ir. Janeth,

decía que esos espacios eran porque algunos muchachos iban a fumar droga y ellos ya sabían que no podían acercarse allí. Samuel, decía que no conocía a donde lo han llevado y que no quiere conocer más. Jeick, decía que él sí conocía todo, que el papá le mostraba todo eso para que viera la realidad, le decía su papá. Pero para él, depende de cómo se vea las cosas y lo que uno busca. (Observaciones Investigadora, 12 de marzo 2023. Ver anexo A Diario de campo, Cuarta sesión)

Es necesario estar estrechamente vinculados con la infancia para comprender sus relaciones tanto con el territorio como con quienes lo habitan, a fin de reconocer adecuadamente dichas interacciones. Se visibilizan también estas experiencias, con Don Eddie quien fue un participante indirecto y en una oportunidad me facilitó una entrevista, indicando estos factores que circundan a la Infancia de este territorio. Entrando a profundidad en lo dicho anteriormente, lo indica el señor Eddie:

Porque hay papás que les gusta ir allá a la esquina. y fumar marihuana, teniendo hijos, meter vicio, ¿Quiénes soportan eso?, los hijos. (...) Es difícil tocar ese tema de drogadicción, porque aquí ya hay pelados que eran pequeños, hoy día son viciosos, como en el caso del pelado que me tiene amenazado que me iba a matar mi familia. (...) Pues había uno que otro que, como tres personas consumían nomás, pero hoy en día esas tres personas han dañado mucho niño, mucho joven, y luego se meten ellos, entonces ya viene gente de otro lado a consumir, sí me entiende, ya viene gente de otro lado a mirar si puede consumir drogas y se meten a consumir. Pero es delicado. (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 24).

Estas dinámicas, a su vez, van en detrimento del sentido de pertenencia de algunos habitantes del territorio que, frente a las prácticas ya evidenciadas arriba, prefieren alejarse, y se evidencia cómo la población infantil, se permea de estas nociones que circunda en el territorio. Como lo dice una de las niñas participante de los LDC, Janeth Mendoza, a continuación:

Tengo muchos recuerdos ahora la verdad, no sé cuando era pequeña, pero estar acá...Me tiene pensando...Mirando...la mata de manzanitos, porque no recuerdo mucho cuando era más pequeña. Pero recuerdo uno, siempre viví a los

alrededores, más aquí en el campo, y pues aún de grande ya vivo dentro de la invasión, pero en sí, no hago parte del territorio porque no comparto con nadie, me incomoda las drogas, cuando se ponen borrachos y las groserías. (Janeth Mendoza, Comunicación personal, 26 de marzo de 2023, ver anexo D: Entrevista a Janeth, Diario de campo Séptima Sesión).

Es necesario identificar este fenómeno para dar cuenta de la multiplicidad de relaciones que pueden darse con su entorno. Como señala Tuan (1977, citado por Moreno, 2018): “el ser humano imprime en el espacio sus valores morales y sus discernimientos estéticos a los sitios y locaciones” (p. 22). La memoria y la historia que se configura alrededor de estos espacios es determinante en el proceso de relacionamiento con el territorio y quienes lo habitan.

Indiscutiblemente, estas relaciones despiertan observaciones sensibles dentro de la familia, la sociedad y la infancia. Esto produce un sin fin de alteraciones en el aprendizaje y en la conducta. Así, el territorio suscita emociones que, dependiendo de la valoración dada al espacio, pueden dar paso a diversas actitudes, como el autocuidado, la defensa, el temor y la acomodación. Además, se permean de condiciones difíciles de escasez, peleas y pobreza social que circundan en los procesos relaciones en la Infancia del territorio la Fortuna. Como lo relata Don Eddie:

La mayoría trabajan en el reciclaje, pero eso está pesado, se da una cosa con la otra, a todo lo de alimentación le subieron, pero a todo lo que bota (reciclaje) la gente le bajaron por el piso, como quien dice, no queremos tantos colombianos, los vamos a matar, imagínese que sí, si se pagaba bien el archivo y todo eso, hoy en día está barato, la gente puede trabajar toda una noche, trasnochando para ganarse \$30.000, toda una noche escogiendo, trabajando, viniendo al otro día para terminar ganándose \$30.000 pesos, no es justo y que tienen niños estudiando, esos \$30.000 ¿para qué los utilizan? Comprarle por lo menos unos panecitos para el chino, unos huevos y una librita de arroz para el otro día. Y como un día se trabaja y otro día no, entonces esa libra de arroz soporta para el otro día también para el desayuno de los chinos se va a trabajar y viene y le da comida, o sea es una pobreza inminente, se está viviendo una pobreza muy dura. (...) Porque sí se está viendo la pobreza dura, dura, se está viendo. aunque no lo crea que no, pero es la

realidad. Todo está tan caro que ya la gente no come, que, si llevan para comprar una libra de arroz, no tienen para comprar más, No es que, se está viendo, se está viendo, hay muchas familias con el caso, como le digo, aquí hay familias que hacen un almuerzo, una comida diaria. Cuál es la comida que ellos por la mañana a los hijos les dan agua de panela con pan como se está viendo, el único barato es el pan a 400, que subió, estaba a 200 ahora a 400, uno lo compra para que la gente coma también, un cafecito con pan ya llena la barriguita. (...) Yo veo la necesidad, no le digo yo compro el saldo de hueso, una ollada de caldo, papa de rechazo compro, hago una olla de caldo y tenemos pa` dos días tomamos caldo nosotros también, pero se le da a la misma comunidad se le da. ¿Por qué? Porque uno ve que hay muchos niños, ningún niño tiene que aguantar, los niños tienen que ser totalmente alimentados. (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, Preguntas 25 y 26).

De igual manera me sustentó en las apreciaciones de Carli, S. en Argentina, las del cuerpo de investigación del doctorado sobre Infancia y Juventud del CINDE-Universidad de Manizales, los trabajos de Jiménez, A. y su grupo de investigación EMILIO y en los de Pedraza y de Amador (citados en Gómez, 2013) al decir que:

Es necesario reconocer la singularidad de niños y niñas que viven situaciones de vulnerabilidad y reconocer su calidad de sujetos en potencia. (...) permiten comprender la urgencia de ahondar en el análisis de las narrativas de niños y niñas, de sus propias experiencias y de esta manera indagar sobre las construcciones orales que realizan respecto a su vida, construcciones que permiten evidenciar al sujeto en potencia, su singularidad, sus intereses y deseos personales.(...) Actualmente se hace necesario enfatizar en estudios que permitan conocer al niño y la niña desde la subjetividad en formación, desde su dinamismo y complejidad, desde su emergencia, reconociendo en ellos, esa capacidad de pervivir en un ambiente hostil. La intención implícita de ello es tratar de comprender las regulaciones culturales desde las cuales los niños y las niñas, como actores

sociales se constituyen sujetos en las diferentes prácticas que realizan. (pp. 10-11).

Así que es imperante reconocer estos entornos en consonancia con la esencia misma de quienes lo habitan. Hacer esto sin romantizar la infancia, sino aclarando sus realidades, no con modos de criminalizar, sino resaltar estas ideas que reinventan las múltiples posibilidades investigativas. Comprender que la infancia no es un único molde (a menudo una idea suscitada desde la idea de infancia de las clases medias, Disney...), sino que se genera orgánicamente desde distintas relaciones y se corresponde con estos a través de dinámicas que se pueden identificar un reconocimiento en la infancia ante lo que ven y lo que perciben, como lo relata Jeick, participante de los LDC, aquí:

A la vez destruyen la naturaleza, pero necesitan vivir, y veo cómo forman una casa, también pues veo a las casas que ya están hechas y las que todavía no. (...) Y desde aquí de alguna otra forma. viendo todo este proceso de las casas construidas, se genera dentro de lo que hemos hablado, de pobreza, de esa pobreza material. Y pues el material es escaso, pues aquí mismo yo estoy viendo que mucha gente tiene hartas cosas y otras no tienen para construir, no tienen para terminar de construir sus casas. (Jeick Sebastián, comunicación personal, 12 de marzo de 2023, ver anexo E: Entrevista a Jeick, Diario de campo, Cuarta sesión).

En este contexto, se revela la complejidad de la relación de los niños/as de La Fortuna con su entorno, donde la construcción de viviendas se convierte en un reflejo de las tensiones entre la necesidad de habitar y los desafíos de la pobreza. Ilustrando la lucha contra la escasez de recursos y las disparidades socioeconómicas presentes en el territorio. Esto evidencia la importancia de comprender las dinámicas complejas que influyen en la configuración del espacio habitable que rodea a la infancia y sus procesos relacionales de aprendizaje de los niños/as afectando la calidad de vida.

Adicionalmente, este trabajo plantea también una visión específica en los problemas de género, raza y edad. Otro aspecto es la maternidad adolescente es uno de los flagelos que aparecen circundando la infancia. Sin políticas públicas que atiendan esta situación, no es descabellado catalogar la situación como una en donde hay niños que crían niños. Evidentemente, los procesos relacionales se ven alterados a consecuencia de esto, pues las

dinámicas de crianza resultan insuficientes, no sólo a causa de la falta de preparación e información a la hora de la gestación, sino por la situación económica que se instaura. Don Eddie reafirma esta noción con su siguiente respuesta:

Hay chinas jóvenes, son madres cabeza de familia, como en el caso de mi hija, madres cabeza de familia. y otras que los maridos se han ido, sí, en la mayor parte sí hay madres cabeza de familia. Una parte tienen sus maridos, pero la misma si tienen maridos y no son juiciosos. (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 23).

No obstante, vale la pena dar cuenta de que ciertos fenómenos no son de plano normalizados por los niños/as. Estos son capaces de generar diferenciaciones claras entre lo que se considera “bueno” y “malo” en algunos casos.

Razón por la cual, estos hallazgos alrededor de la infancia nos permiten comprender las nociones objetivas y subjetivas que configuran la infancia, sus percepciones, sensibilidades, pensamientos, imaginarios y memorias. No deslegitimado ninguna condición, sino generando puntos de partida que se ajusten a esas relaciones y realidades sociales. Esto resulta ser un incentivo para la construcción, la cooperación y el acompañamiento, sin complejidades, o pretensiones de reivindicaciones o cambios, que no son reales, sino más con la finalidad de comprender y reconocer la infancia como punto emergente de la investigación.

#### **4.2. En cuanto a los procesos relacionales de los niños en el territorio que habitan**

La relación entre el niño y el territorio es primordial para el desarrollo de la infancia, brindándole conocimientos previos que le facilitan el ejercicio de su sensorialidad, su propiocepción y el tacto. Pero esto evoluciona en diferentes direcciones según la característica del territorio: si es un territorio urbano, se encontrará con espacios rudos, fuertes y ruidos diversos de máquinas, entre otros; si es rural, las dinámicas se determinarán más desde la naturaleza, animales, sonidos de animales y el silencio, generando una gran diferencia de aprendizajes relacionales para los niños.

De esta manera, Don Eddie nos sitúa en el contexto del territorio en la primera entrevista:

Era montaña y había alguna casa. Era un potrero rodeado de montañas, era montañosa. Había cuatro casas que eran las antiguas, cuatro casas antiguas habían contado está, y tres más de arriba, no había más casas, solo había cuatro casas, pero era muy rural, muy campo. (...) Sí, ese es uno de los puntos más fundamentales que nosotros tenemos acá pues aquí la gente se antojó en tener pollos, patos, pues en el caso mío tengo patos. ¿Por qué? Porque es que nosotros somos naturaleza, (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, preguntas 8 y 18).

La descripción de don Eddie permite identificar factores relevantes a la hora de trazar esquemáticamente la relación del niño con el territorio. Como ya se dijo arriba, existen sonidos, objetos y experiencias distintas dependiendo del entorno que habite el niño (urbano o rural). Así, se puede identificar que La Fortuna es una intersección entre ambas. Es por ello por lo que el niño/a puede adquirir un conjunto mixto de información y estímulos, como se experimentó en el LDC indicado aquí:

Jeick interviene nos dice; eso le parecía especial, porque dentro de la invasión es muy difícil escuchar el viento, se escucha gritos, música de cantina, niños llorando, gente peleando o quizás solo hablando, o quizás se escucha una que otra grosería, en cambio aquí (punto elegido para LDC periferia), se escucha como si el viento cantara, los pajaritos también y parece un concierto. (Jeick Sebastián, en comunicación personal, 26 de marzo de 2023. Ver anexo A Diario de campo, Séptima sesión)

Al respecto, es importante dar cuenta del mecanismo mediante el cual el niño se relaciona con dichos estímulos, pues la relación con el territorio es de entrada una relación afectiva. Ello implica que resulta fundamental comprender la forma en que el niño, en tanto agente cognitivo, lleva a cabo el relacionamiento. Ante esto, es pertinente revisar las Etapas del desarrollo propuestas por Piaget (citado en Pinzón, 2017), donde se remarca que:

El niño desde el momento del nacimiento hasta la aparición del lenguaje articulado se comunica y aprende mediante la interacción física con el entorno, esta etapa es denominada Etapa sensoriomotora; donde el desarrollo cognitivo se logra a través del juego asociado con objetos, personas y animales. (p. 11).

Es importante señalar que la noción de territorio no se limita únicamente al suelo, lo natural y al paisaje, sino que contiene los elementos físicos que allí existen. Por lo tanto, un análisis del territorio debe incluir necesariamente, en este caso, las casas y sus distintas materialidades. Algo a resaltar es que, aunque sea un territorio rural, sus pobladores ingresan materiales de reciclaje desde lo urbano para crear sus viviendas. Esto permite a la infancia reconocer desde la pura materia de su casa la labor de sus padres. Adicionalmente, le brinda un sentido extraordinario de lo útil y lo práctico, en tanto que logran comprender cómo fabricar una vivienda a partir de materiales de los más diversos. Este es ya un modo de aprendizaje relacional. De la entrevista se rescata esta respuesta de Don Eddie, al respecto:

La madera si, se ha utilizado madera para encerramiento de casa, lata para el techo, pero la mayor parte utilizaban hasta tela asfáltica de la negra. (..) sí, porque uno trae los materiales de la madera donde la encontraba uno, trae la madera que se encuentra, y la traída de las latas pues había gente que iba conseguía lata en la chatarrería y pues todo es reciclable, siempre en torno al reciclaje, que la mayoría trabaja. (Eddie Cortés, comunicación personal, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, preguntas 13 y 14).

Así pues, tal cosa da paso a aprendizajes relacionales que se sujetan a la utilidad, el tamaño, el peso, texturas y a la forma, procesando sensibilidades que despiertan el interés de la infancia para mejorar sus desarrollos de percepción. Esto permite a través de la experiencia el enriquecimiento de los conceptos, conectándose con su realidad, su inteligencia, sus comprensiones y determinando lo que lo rodea como parte de su entorno.

Todo esto parece confirmar, que la relación con el entorno está conformada a partir de la individualidad de cada niño/a. Es decir, la historia personal, los marcos de comprensión del mundo instaurados por la familia, las amistades, los esquemas de emocionalidad y afectividad, todo ello conforma lo que será el marco desde el cual se va a dar el proceso relacional. Es, por lo tanto, un proceso de naturaleza subjetiva. Sin embargo, la presencia de las otras personas impregna conceptos, ideas, modos de pensar, cultura y lenguajes. Y así se crean códigos y formas de relaciones sociales. Es, entonces, un proceso también de carácter intersubjetivo.

Este proceso de incorporación de nuevas formas de ver, de pensar y de percibir viene de otros territorios. Como dice don Eddie: “Bueno primero. Aquí hay gente desplazada, hay gente

prácticamente campesina, si hay gente que llegan acá con historias fuertes” (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 20). Es un cruce de vivencias que se da desde lo histórico, pero se entrelazan como nuevas formas que aporten para el bien común, prestando como espacios de ayuda, pero también de aprendizajes relacionales, con el otro desde puntos colaborativos y de convivencia. Como lo dice Pinzón (2017):

La Socialización primaria y es justamente aquí, donde se basan los fundamentos de la misma, debido a que durante este ciclo de la vida existen aspectos que determinan en gran medida la construcción de la identidad y el desarrollo particular del mundo social de cada persona; dentro de los aspectos que rigen esta construcción están el contexto social, la familia, la afectividad, el lenguaje, la escuela y muchos otros agentes de tipo social, educativo, cultural, y psicológico. (p. 18)

De esta manera, se concatenan las pautas de relación creando percepciones que reconstruyen los procesos relacionales en los niños/as, aun dentro de la diversidad de patrones que lo rodean.

Por otro lado, al ser catalogado como invasión, se limitan las ayudas para con la comunidad y su infancia, precisamente el contexto geográfico no les brinda la posibilidad de generar estructuras estables donde vivir. El hecho de habitar una ladera dificulta en gran medida la posibilidad de construcciones sólidas. La materialidad de los espacios, en su austeridad, no genera la comodidad suficiente para propiciar espacios de desarrollo personal lo suficientemente ricos. Entre estos últimos, evidentemente, se encuentran los espacios educativos.

De manera que nuestra única defensa y mejor manera es incentivar los desarrollos, es reconocer espacios creativos y relacionales que motiven a la infancia a exteriorizar pensamientos y reflexiones acerca de lo que los rodea, generando un sin fin de procesos de aprendizajes que repercutan en la misma infancia. Aquí me sujeto a las premisas de Parra (2013), quien reconoce la necesidad de:

Comprender las condiciones de vida de los niños y niñas que viven en la pobreza, a través de sus propias voces, reconociéndose como protagonistas, en lugar de considerarlos como cifras. El interés está en determinar cómo se van constituyendo sus subjetividades, sin reducir el estudio a parámetros

psicologistas que intentan determinar qué deben hacer, pensar, conocer y crear los niños y niñas. (p. 9).

Es posible que este intento esquematiza un estudio más profundo de análisis sobre esta infancia. La idea es que estos hallazgos permiten visibilizar esta situación e invitar a futuros investigadores a seguir estos estudios, con la finalidad de reconocer su resiliencia y empatía, pese a las condiciones.

Simultáneamente en las concepciones relacionales con el mundo individual y social, se reconocen los rastros que reconfiguran los imaginarios, los pensamientos, la percepción y la realidad, como lo recuerda Galvis (2006, citado en Parra, 2013) “reconocer la existencia del mundo de los niños y niñas es otorgarles un estatuto significativo para construir sus propios objetos de sentido” (p. 26). Como se pudo evidenciar en el diario de campo en los LDC, donde se pueden determinar cada forma de relacionarse de la infancia:

Janeth, decía que estando abajo dentro de la invasión, no se sentía cómoda al dibujar, ni observar porque había gente que la miraba y había mucho ruido, carros pasando, niños jugando y uno que otro madreando a alguien. (...) Les pase sus materiales, cada uno buscó un enfoque diferente. Janeth, dobló la hoja en 6 partes, no entendí qué hacía, pero dejé que sola se desarrollará, Shaira se ubicó en un lugar escondido y Jeick se hizo en toda una pared mostrándole a la gente lo que hacía. Samuel se sentó en el pastizal y se puso a dibujar. (Observación investigadora, 1 de abril de 2023, Ver Anexo A, Diario de campo, Octava sesión)

Asimismo, estos procesos relacionales de los niños en el territorio de La Fortuna son intrincados y multifacéticos. Se evidencia la influencia directa de la interacción con el entorno y los habitantes en sus experiencias. Visibilizar la comprensión de las relaciones entre los niños y su entorno es esencial para ofrecer intervenciones educativas y sociales que fomenten experiencias inclusivas y enriquecedoras. Este análisis resalta la necesidad de considerar los contextos sociales y emocionales para comprender plenamente la construcción de identidad y sentido de pertenencia de los niños en La Fortuna.

Otro rasgo de los procesos relacionales que constituyen a su vez con factores que no son propios del territorio: factores externos. Estas pueden ser políticas públicas, instituciones y

entidades que intervienen en el territorio. Desde allí también se generan diálogos entre la infancia y nuevos elementos. Sin embargo, según los habitantes de La Fortuna, puede darse el caso en que la planeación de las estrategias de intervención por parte de actores externos no esté planeada en los términos adecuados. En particular, hay un caso que da cuenta de esto. Relato de Don Eddie:

Pues a ver tenemos el tema de la Universidad senda, ellos vienen acá les dan práctica a los niños, les dan fútbol, se la pasan jugando con ellos, les dan charlas aquí, hacen actividades, ponen película, o sea que no se sientan como solos. Wild Wars era otra organización que venía, también nos hacía recreación (...) fue llegar IDIPRON acá a ofrecerles el estudio y todo se dañó, se dañó una pelada, hoy en día la tienen en un internado, tiene 17 años, están en internado por drogadicción, ya se le ha torcido la cara de la misma droga que consumía, porque participaba en IDIPRON, hay pelados que se retiraron, que están acá y otra vez volvió IDIPRON, entonces nosotros queremos como sacarle el trasero, decirles no. Lo que pasa es que no porque no queremos que ellos toquen el tema de las drogas, de nada de eso, si vienen aquí, Simplemente vamos a hacer deporte, lo contrario no cuenten con nosotros pa' nada, porque el hecho que ustedes den un regalo y vengan a decir los niños para enseñarles, decirles que no consuman, le están dando la actividad al niño encima que el popper que todo eso es que yo escucho, o sea, yo veo esos niños, y no vienen preparados con métodos de educación, sino les van hablando, sin mirar sus edades, ni sus entendimientos, sino les van generando la duda sobre las drogas y ellos, son niños les da curiosidad y más si ven a sus titulares papas haciendo y llega la entidad y reafirma que ellos también, sin ordenan la información, pues los niños piensan, ¿qué es eso? ¿Quiero experimentar? ves, y no lo pueden hacer con ellos, con otras personas, adultas, jóvenes o hagan una mirada poblacional, así como sumercé lo está haciendo, pero no. Entonces estoy esperando que ellos me llamen para reunirme voy a decirles, qué pena si de aquí en adelante, ustedes el día sábado van a venir, después de las 12 del día, y solo el deporte, ¿por qué? Porque sabemos que ustedes están nombrando las drogas y el chino quiere consumir, quiere ser consumidor, gracias a que están mal

informados y así no es, pero creen que, por ser entidades, ya uno les tira el tapete, no. (Eddie Cortés, 2022, ver anexo B: Entrevista a Don Eddie, Pregunta 27).

Esto pone en evidencia la necesidad de un control sobre los factores externos que intervienen en el territorio. No hablo de un control que los mantenga fuera. Más bien, un control que permita establecer líneas de diálogo entre los participantes del proceso. Como ya se ha visto, todo proceso relacional requiere de elementos que interactúen entre sí. Por lo tanto, es necesario que los habitantes (sus líderes, al menos) y las instituciones y entidades lleguen a puntos de consenso. Es necesaria la creación de un plan de acción de manera conjunta, como se realizó los LDC, permitiendo acuerdos que permitieran la participación activa de los participantes, sin imponer o sobrepasar los lineamientos del territorio socialmente como se muestra en el diario de campo aquí:

En esta sesión invite a los niños a realizar nuestros encuentros al aire libre, observando el territorio, desde la casa de la Sra. Leidy podíamos reconocer el territorio desde lo alto, permitiéndonos estar en las periferias, dándonos cuenta de que el territorio está en la parte baja de una montaña. Seguido hablábamos de elegir 4 puntos, que nos ayudaría a realizar un recorrido del territorio buscando diferentes formas de observar y donde quizás podríamos ubicarnos en las siguientes sesiones, en esta sesión elegimos hacia el norte del territorio, una esquina de la periferia que nos permitiera observar el territorio, pero desde un punto alto. Esto con el fin de reconocer el territorio desde diversos puntos, desarrollando los laboratorios desde diferentes perspectivas y aprovechar la dinámica visual que ofrece el paisaje del territorio. Logrando dinámicamente un diálogo y acuerdo que sean cómodos para el mejor desarrollo de los LDC. (Observación Investigadora, 12 de marzo de 2023, Anexo A, Diario de campo, Cuarta sesión).

En consonancia con esto, es necesario reevaluar y analizar el rol que, desde la planeación misma, los actores externos asumen sobre los territorios y sus habitantes. Al tratarse de un proceso relacional, es importante notar que la construcción del aprendizaje está diseñada desde ambos lados, es decir, atendiendo a las necesidades, las formas propias de entendimiento y las dinámicas de quienes habitan el territorio. Lo que se plantea, por lo tanto, es un actuar acoplado a

todos los elementos que participan del proceso, y no a una serie de intervenciones que limitan, sino la contribución a los procesos relacionales de aprendizaje en niños/as del territorio.

Con el fin de replantear los enfoques de las intervenciones en el territorio, reconociendo la necesidad de un proceso relacional cuidadoso y equitativo. Esto implica una reevaluación profunda del papel desempeñado por los actores externos en la planificación, enfocándose en una construcción de aprendizaje diseñada de manera significativa. En última instancia, la propuesta es un actuar que evidencie los procesos relacionales como parte fundamental en los elementos involucrados en los procesos, habitantes, territorio e infancia.

Así pues, lo dicho a lo largo de este apartado permite dar cuenta de los resultados que tuvieron los LDC en el territorio de La Fortuna con los niños/as participantes. Y se logra resaltar a su vez relatos que permiten trazar lineamientos más estrictos y acordes a las experiencias de estos LDC. Por lo tanto, lo visto aquí permite crear estrategias de implementación de procesos relacionales en las niñas/os del territorio de La Fortuna.

## 5. Conclusiones

Una vez finalizado este proyecto de grado, se cumplieron a cabalidad los objetivos de la siguiente manera:

Para alcanzar el objetivo general, se plantearon laboratorios de creación que construyen procesos relacionales de aprendizaje vinculados al territorio en los niños/as del barrio la Fortuna. A partir de la realización de ocho Laboratorios de Creación, en los que se construyeron espacios y momentos de interacción, que fueron mediados por la herramienta del dibujo, hubo la posibilidad de plasmar creativa y libremente el territorio en cada niño. Esto suscita espacios conversacionales y dialogantes entre ellos, una reconstrucción de sus memorias, sus pensamientos, en conjunto con sus emociones, generando espacios profundos entre ellos como grupo y como individuos, permitiendo reconocer e identificar los procesos relacionales de los niños/as con su territorio de la Fortuna.

En ese sentido, en los dos primeros Laboratorios, se propone una exploración del primer territorio: el cuerpo, el Yo como identidad. Esto incluye los sentidos y las formas físicas, por medio de ejercicios donde la experimentación sensorial permite descubrir instantes únicos, reconociendo que los sentidos de cada uno, aunque diferentes, son puentes de comunicación con el mundo que los rodea. Se logra nexos que invitan a reconocer al otro, además de reconocer las memorias que se desarrollan en el cuerpo. Se distinguen las interpretaciones de lo externo como los son los ambientes que habitan y que los relaciona como territorio. Se crean espacios identitarios, donde la herramienta del dibujo se vuelve el mediador, como conjuntos del laboratorio artístico visual que coexisten en esos momentos de creación.

Los siguientes laboratorios prosiguieron con espacios de exploraciones del territorio: laboratorios de observación y escucha. Por medio del dibujo trazaban las creaciones de estos encuentros. Partiendo ya del reconocimiento del territorio, se crea el reconocimiento del lugar donde habitamos. Esto lo hacemos eligiendo puntos en la periferia que nos permitieran ver el territorio desde puntos altos. Con esto buscando ver el territorio como un lugar externo que habitamos, proponiendo preguntas introductorias, que encauzan y fomentan la creatividad exploratoria en cada niño/a. Las preguntas usadas fueron: Primer Laboratorio- ¿Cómo llegamos a este territorio?, Segundo laboratorio: ¿Qué es el dibujo y sus herramientas? Tercer laboratorio: Caminata y exploración del territorio. Cuarto Laboratorio: - ¿Qué es el territorio la Fortuna?, - ¿Cómo es el territorio de la fortuna?, ¿Qué conocemos del territorio de la fortuna? ¿Qué formas geométricas tiene el territorio de la Fortuna? Quinto Laboratorio: ¿Qué veo del territorio de la Fortuna?, ¿Qué se destaca de mi observación del territorio de la Fortuna? ¿Cuáles sonidos emana el territorio de la Fortuna? Estas preguntas introductorias, se fueron repitiendo en los siguientes laboratorios, evidenciando sus procesos relacionales con el territorio. De igual manera, aproveché cada espacio para llevar a cabo diálogos y reflexiones que, al reconocer el territorio a través de observaciones, memorias, sonidos, dibujos y participación activa, enriquecieron enormemente los Laboratorios de Creación. Sin lugar a duda, se establecieron laboratorios de creación que posibilitaron el reconocimiento e identificación de los procesos relacionales de aprendizaje que impregnan a los niños y niñas en el territorio de La Fortuna.

Por otro lado, en cuanto al alcance de los objetivos específicos:

En el primer laboratorio se evidenció la percepción y relación de los niños y niñas con su territorio. Los procesos empleados durante los Laboratorios de Creación llevaron a los niños a concebir el territorio no solo como un lugar habitado, sino como una entidad integral que evoluciona junto a ellos. A través de dinámicas y observaciones, se evidenciaron sus procesos relacionales de aprendizaje, fomentados por preguntas introductorias que estimulaban tanto su memoria objetiva como subjetiva. Se les proporcionaron herramientas creativas y sensoriales que evidenciaron las nociones sensibles y perceptibles. Estas experiencias no sólo influenciaron su relación con el espacio, sino que también contribuyeron a reconocerse a sí mismos como una entidad territorial (Yo) que reside en un lugar, entendido no solo como una entidad geográfica, sino también como un entorno social, cultural y sensitivo donde coexisten.

Para el segundo objetivo, se diseñaron estrategias que facilitaran expresiones creativas mediante la herramienta del dibujo, permitiendo el reconocimiento visual de experiencias por parte de los niños/as y su conexión con las percepciones y sus emociones. Se identificaron disposiciones que influyen en la relación de los niños con su entorno, explorando aprendizajes derivados de estas interacciones en los Laboratorios centrados en la observación y el dibujo. Estas estrategias revelaron diálogos que identificaron sus memorias, valorando sus nociones, premisas, emociones, percepciones, dificultades y descubrimientos. Además, los ejercicios de observación en las periferias del territorio generaron hallazgos que destacan las variaciones en la relación de los niños con el territorio al habitarlo en la invasión, en comparación con estar fuera de la invasión específicamente en las periferias donde se realizaron los LDC, acompañados de las preguntas introductorias. Esta premisa evidenció la diversidad de percepciones de cada niño en relación con su entorno. De manera que estas estrategias permitieron la sensibilización en el aprendizaje relacional del niño como mecanismo de autopercepción. Antes de esta exploración, se observaba que la noción que el niño tenía de sí mismo se limitaba a ser un sujeto en un espacio, sin establecer conexiones de aprendizaje o reconocimientos.

Por consiguiente, se cumplió el tercer objetivo específico, se manifiesta a través de un proceso reflexivo y participativo en el cual los niños, al revisar y discutir sus creaciones en el laboratorio, logran un mayor entendimiento y conocimiento de sus propias percepciones. Al compartir y analizar estas creaciones, se facilita que los niños reconozcan y conozcan sus propias percepciones y percepciones grupales, lo que contribuye a una evolución en su reflexión identitaria en relación con el entorno. Así mismo se logran procesos de reconocimientos que van más allá de la individualidad, ya que también promueve la comprensión más profunda de su conexión con el territorio y con el otro, y de la misma manera promueve reconocer los mecanismos que influyen en sus construcciones de la identidad, visibilizando los procesos relacionales con su territorio de la Fortuna.

Así que, a través de los laboratorios de creación implementados con el fin de alcanzar diversos objetivos específicos, se logra una profunda exploración y comprensión de la identidad infantil en relación con el territorio de La Fortuna. Este enfoque participativo y reflexivo no sólo visibiliza las complejidades de sus interacciones, sino revelan como la herramienta de los laboratorios de creación son valiosas para enriquecer la experiencia infantil, fomentando una

comprensión más rica y significativa de la identidad y los procesos relacionales de aprendizaje en niños/as del territorio de la Fortuna.

### Referencias

- Adoumieh, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *SAPIENS*, 14(1). 23-40.
- Beltrán, H. (2019). *El Laboratorio de Creación: Una propuesta entendida a la luz de la mirada de los estudiantes de la LAV*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10124>
- Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Editorial Península.
- Flores, N. y Forero, E. (2018). *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo la pedagogía dialogante en la institución agrícola educativa rural n° 12 del corregimiento de carraipía la guajira*. Universidad de La Sabana.  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/35248/TRANSFORMACI%C3%93N%20DE%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20DE%20AULA%20A%20PARTIR%20DE%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DEL%20MODELO%20LA%20OPEDAGOG%C3%8DA%20%20DIALOGANTE%20.pdf?sequence=1>
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Rev. Mexicana de Sociología*, (79), 3.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032017000300633](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000300633)
- Grimaldo, M. (2009). *Investigación Cualitativa*. Manual de Investigación en Psicología.  
[https://www.researchgate.net/publication/266260101\\_INVESTIGACION\\_CUALITATI](https://www.researchgate.net/publication/266260101_INVESTIGACION_CUALITATI)  
[V](#)

- Hernández, M. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Libro Arte, individuo y sociedad, (1)*. 9-46. Universidad Complutense de Madrid.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2142631>
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para sistematización de experiencias*.  
[http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones teorico-practicas para sistematizar experiencias.pdf](http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Moreno, J. (2018). *El territorio como eje para la comprensión y análisis de la relación entre el lugar y las percepciones comunales, desde la Biblioteca Comunitaria Alexander Contreras del Barrio San Isidro, Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11189>
- Parra, Y. M. (2013). *La constitución de subjetividad de niños y niñas que viven en condiciones de pobreza*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1191>
- Pedraza, J. A. (2016). *Práctica desde lo relacional en Fúquene, una mirada a un territorio fragmentado y a la subjetividad de los niños*. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1331>
- Pinzón, A. (2017). *Las artes plásticas como instrumento socializador de los niños y las niñas del grupo "A" del centro amar Mártires I*. Universidad Francisco José de Caldas.  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5449>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*.  
<https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. 6ta ed. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7, (12). 223-239.  
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html/>

Martínez, E. (2021). Desarrollo integral infantil desde la perspectiva relacional en niños y niñas de 0 a 3 años. Universidad Andina Simón Bolívar.

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8479/1/T3694-MTDI-Martinez-Desarrollo.pdf>

## **Anexos**

### **Anexo A.** *Diario de Campo*

Para acceder al anexo A, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1FzQQLKyeFEWYhJPBrwoa-ityyQWgQplB/view?usp=sharing>

### **Anexo B.** *Entrevista a Don Eddie*

Para acceder al anexo B, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1JPidMqWDwQN9-9Yj2klDVRmzGjyGx9W-/view?usp=sharing>

### **Anexo C.** *Entrevista a Señora Leidy*

Para acceder al anexo C, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1mKAXmZNLgvOHwN146Ea46qAvUjsF--Ov/view?usp=sharing>

### **Anexo D.** *Entrevista a Janeth*

Para acceder al anexo D, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1kdKA7bOASkpdU76qvpU9yEUTkKahCNum/view?usp=sharing>

**Anexo E.** *Entrevista a Jeick*

Para acceder al anexo E, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1oVlpOCR-7tgRpoq2IT33OUTNSYrhURZV/view?usp=sharing>

**Anexo F.** *Entrevista a Shaira*

Para acceder al anexo F, ingrese al siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1JT7Mw6qpNGTUWM0z7J\\_BoU9bcy-uTsxZ/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1JT7Mw6qpNGTUWM0z7J_BoU9bcy-uTsxZ/view?usp=sharing)

**Anexo G.** *Planeación Laboratorio 1*

Para acceder al anexo G, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1M8X2sQqynKyRtMCQW6W9333zhrxvJj3i/view?usp=sharing>

**Anexo H.** *Planeación Laboratorio 2*

Para acceder al anexo H, ingrese al siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1MWIZ0CHLDs86O\\_YMcjfx3cIukEcvRG0G/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1MWIZ0CHLDs86O_YMcjfx3cIukEcvRG0G/view?usp=sharing)

**Anexo I.** *Planeación Laboratorio 3*

Para acceder al anexo I, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1-GaSaLbOJejxdr9Lr-8eYsK-UtEaXnoU/view?usp=sharing>

**Anexo J.** *Planeación Laboratorio 4*

Para acceder al anexo J, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1GjBc9SzVUd2dtpIhfSRtafbTrCitKQbO/view?usp=sharing>

**Anexo K.** *Planeación Laboratorio 5*

Para acceder al anexo K, ingrese al siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/14Jy66iW28j0azai7-64fUPBBCE3vYm\\_M/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/14Jy66iW28j0azai7-64fUPBBCE3vYm_M/view?usp=sharing)

**Anexo L.** *Planeación Laboratorio 6*

Para acceder al anexo L, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1pV6fjf99ri4sttDYHg3yEzBH8r9rUgNP/view?usp=sharing>

**Anexo M.** *Planeación Laboratorio 7*

Para acceder al anexo M, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1jXuVeSdN0dHWeDwbXvhA-P-Jzg6K1Wou/view?usp=sharing>

**Anexo N. Planeación Laboratorio 8**

Para acceder al anexo N, ingrese al siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1IWZJlIandM8RN74-ni-GoGW9Zsx-G-ME/view?usp=sharing>