

NARRATIVAS VISUALES DE LA NIÑEZ PERIFÉRICA

**APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE LA NIÑEZ A TRAVÉS DE LA
EXPERIENCIA ARTÍSTICA DE LA FUNDACIÓN CONSTRUYENDO JUNTOS**

ANA YULIETH ARELLANO CASTAÑO

COD. 2015272002

Asesora:

CIELO MORA COBOS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ

2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a los niños del recuerdo sur, por compartir conmigo parte de sus vidas. Un trabajo como este jamás alcanzará para contar todo eso que ustedes son, tampoco todo lo que aprendí de ustedes, ni mucho menos podrá dar cuenta la manera en que me cambiaron la vida. Agradezco que se hayan puesto en mi camino y haberme puesto en el suyo. A la fundación Construyendo Juntos, por permitirme haber formado parte de un espacio de construcción y emancipación de la niñez.

Agradezco a mi mamá , por apoyarme siempre aunque a veces no estuviera de acuerdo con mis decisiones. Gracias por ser la representación de la fuerza y la valentía, por resistir tanto en un mundo tan difícil para una madre cabeza de familia.

Gracias a mis profesores, por brindarme las herramientas bases para la escritura de este trabajo; por su postura crítica ante la pedagogía, las artes y la academia misma. Especialmente a Cielo Mora Cobos, por acompañarme en este proceso y por brindarme herramientas metodológicas para el trabajo. A Eduard Barrera y Andrés Bueno, por creer en este espacio como un lugar importante de enseñanza-aprendizaje y por haber aportado de manera significativa a su construcción. A mis compañeros tanto dentro como fuera de la academia, les doy las gracias por la escucha, por las ganas de construir y de compartir conmigo mucho de lo que saben y lo que hacen. Especialmente agradezco a Maria Fernanda Hernandez Cruz, por todo su aporte, por su apoyo y su escucha cuando esto no tenía rumbo, por compartir conmigo relatos de su niñez periférica y por su interés por este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

1. Los nadie, los hijos de nadie.	10
1.1. Descripción y formulación del problema	10
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo general	14
1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3 JUSTIFICACIÓN	15
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	17
2.2 Fases o momentos de la sistematización	20
2.3 Participantes	22
3.1 ANTECEDENTES	37
3.1.1 Sobre El Recuerdo: ¿cómo se ha escrito?	38
3.1.2 Desde la educación Artística Visual: Aportes nacidos en el interior de la LAV.	42
3.1.3 Desde otras disciplinas	43
3.1.4 Un poquito más allá	46
3.2.1 El niño moderno del proyecto civilizatorio	47
3.2.2 El niño consumidor dentro de la posmodernidad	53
3.2.3 La óptica paternalista sobre el niño de la periferia	57
3.2.4 Procesos de simbolización y narraciones visuales	62
3.2.5 Procesos de simbolización en la niñez.	64
3.2.6 ¿De qué hablamos cuando decimos narración?	68
3.2.7 Narrativas visuales: lo que se analizará	70

4.1 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y DEL TALLER DE NARRATIVAS VISUALES.	73
4.1.1 Una aproximación al Recuerdo sur y su niñez	73
4.1.2 Construyendo Juntos.	76
4.1.3 Aportes de la clase de Didácticas de las Artes y la Licenciatura en Recreación y Turismo	82
4.1.4 Práctica Pedagógica con la LAV	87
4.2. Del proceso general del taller de narrativas visuales en la Fundación Construyendo Juntos: experiencias y diarios de campo.	93

LISTA DE IMÁGENES

Fotografías

Fotografía 1. Por Paula Tovar (2018) Harold-Calvo. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 2. Por Paula Tovar (2018) Astrid Karina. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 3. Por Paula Tovar (2018) Kevin. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 4. Por niño del taller de fotografía (2019) Sayuri. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 5. Por Fabián Guzmán–Chente (2017) Camilo. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 6. Por anónimo (2017) Juan Diego (micrófono) Darwin (cámara). Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 7. Por Fabián Guzmán–Chente (2018) David. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 8. Por anónimo. Nicol. Recuperada de: Perfil de whatsapp, (2021).

Fotografía 9. Por Paula Tovar (2018) Sofía y Chente. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 10. Por Paula Tovar (2018) Sofía y yo. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 11. Por anónimo (2018) Laura y . Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 12. Por Fabián Guzmán–Chente (2016) Niño del Recuerdo sur. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 13. Por Ana Arellano (2018) Niñas del Recuerdo señalando algún lugar de Bogotá. . Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 14. Por Fabián Guzmán–Chente (2016) pato y vaca del Recuerdo sur. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 15. Por Fabián Guzmán–Chente (2017) Juan Diego, Kevin y Darwin jugando en el shut de la basura. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 16. Por Ana Arellano (2017) Niños y voluntarios pintando la casa y construyendo en jardín. . Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 17. Por Fabián Guzmán–Chente (2017) Primeros encuentros del taller de creación. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 18, Por Dayan-voluntaria (2018) Primer Festival de Muestras Artísticas de los niños del recuerdo sur, niñas y niños del taller de Danza. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 19. Por Ana Arellano (2018) Teatro de sombras. Unión de fundalectura y el taller de narrativas Visuales. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 20. Por Fabián Guzmán–Chente (2017) Primera clase del taller de títeres. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 21, Por Dayan-voluntaria (2018) Valeria en el taller de primera infancia. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos

Fotografía 22. Por Ana Arellano (2018) Teatro de sombras. Primer encuentro entre los niños de la fundación Construyendo Juntos y los estudiantes de didácticas de las Artes Visuales. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 23. Por Ana Arellano (2018) Teatro de sombras. Segundo encuentro entre los niños de la fundación Construyendo Juntos y los estudiantes de didácticas de las Artes Visuales. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Fotografía 24. Por Ana Arellano (2018) Teatro de sombras. Segundo encuentro entre los niños de la fundación Construyendo Juntos y los estudiantes de didácticas de las Artes Visuales. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Dibujos

Dibujo 1. Por Eyli (2019) Recuerdo de su hogar. Recuperado de: Archivo de la fundación Construyendo Juntos.

Figuras

Figura 1. Madrid. Agosto de 1910. Colonia infantil de Madrid a Santander. Niñas del asilo de las mercedes y niños del hospicio que han ido por cuenta de la Diputación Provincial de Pedrosa. Recuperado de:

<https://www.abc.es/archivo/fotos/ninas-del-asilo-de-las-mercedes-y-ninos-del-hospicio-que-han-ido-7331039.html>.

Figura 2. Grupo de estudiantes de 2° grado. Colegio Carlos Tascón (1932) Colombia.

Rescatado de: <https://expovirtuales.bibliovalle.gov.co/project/la-educacion-2/>.

Figura 3. La lección difícil. Pintura de William Adolphe Bouguereau. Recuperado de:

<https://www.pinterest.com/pin/417427459185840964/>.

Figura 4. Dibujo de María Verónica Amador (2017) Pastorcitos de Fátima. Recuperado de: archivo personal.

Figura 5. Dibujo de Daniel Castañeda (2017) Pastorcitos de Fátima. Recuperado de: archivo personal.

Figura 6. Monedas de cambio, campaña de la alcaldía de Bogotá para acabar con la mendicidad infantil (2019) recuperado de:

<https://scj.gov.co/es/c%C3%B3digo-policia/monedas-cambio>.

Figura 7. Por Chente y el grupo de comunicación de la Lic. En recreación y turismo de la UPN. Cartel del festival.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación sistematizó la experiencia que se dio dentro de la Fundación Construyendo Juntos. Para ello se abordaron las narrativas visuales de un grupo de niños y niñas, con el objetivo de evidenciar cómo se ha construido la niñez en este lugar periférico de Bogotá. El trabajo en la fundación se dio con algunos niños del barrio El Recuerdo -ubicado al sur de Bogotá en la localidad de Ciudad Bolívar- a través de varios talleres de educación artística, pero para este trabajo nos centraremos en algunas creaciones del taller de *narrativas visuales*, ya que en este taller se condensaron muchos de los aprendizajes y reflexiones que se vieron en momentos anteriores -en talleres como el de pintura, el de fotografía, el de títeres, etc.

Es importante también mencionar que mi trabajo y participación en la Fundación estuvo precedido por el trabajo de otros profesores y talleristas, por ende, cuando yo me acerqué a este espacio ya había un poder de convocatoria concreto: es decir, que iban muchos niños y que ya se adelantaban procesos a partir de las artes. De la misma manera, hay que tener presente que esta sistematización es posterior al trabajo pedagógico en el espacio, ya que aunque se haya hecho un proceso de recolección de datos y reflexión constante durante el tiempo del que hice parte de la fundación, estos han salido a flote bajo la óptica de sistematizar la experiencia pedagógica.

Ahora bien, pasaremos a introducir brevemente el contenido del trabajo. En el primer capítulo se aborda el planteamiento general de la investigación, que parte desde dos puntos: por un lado, la experiencia en el Recuerdo que de algún modo me llevó a concebir a sus niños como seres salvajes, independientes, con mucho carácter y decisión sobre ellos mismos. Por otro lado, esto me hizo pensar en los contrastes en relación a lo que ya conocía en otros espacios, pues al ver yo a estos niños tan rebeldes empecé a preguntarme el porqué de nuestra relación vertical entre niños-adultos dentro y fuera de los procesos pedagógicos. A partir de esta búsqueda teórica junto con la lectura del contexto, del trabajo previo en la fundación y el taller de narrativas visuales, se construyó la pregunta de investigación que

dará sentido al texto y que pretende indagar en cómo los aspectos narrativos de una muestra de creaciones del taller pueden dar cuenta de cómo se construye la niñez en El Recuerdo.

Más adelante, en la metodología se tomarán el enfoque cualitativo y la perspectiva de sistematización de experiencias, ya que la naturaleza de esta investigación es cuantitativa por tratarse de un proceso pedagógico y de creación. La sistematización de experiencias resulta idónea ya que el proceso del taller dentro de la fundación fue muy relevante para todos los participantes y de este modo podemos dejar un documento en el que lo analicemos desde las herramientas que nos brinda la investigación. Del mismo modo, es un insumo que nos permite evaluar el proceso a la luz de la academia y dejar a disposición de otros profesores, estudiantes y personas de la comunidad que se interesen en trabajar en este contexto o en otros similares. En este apartado de la metodología también se hablará un poco de los momentos de la investigación y de los participantes del taller.

En el marco conceptual se abordarán autores que aportan en dos grandes apartados : en los antecedentes hablaremos sobre cómo se ha escrito el barrio El Recuerdo y su niñez desde diversas perspectivas, desde un tono lastimero y heroico según en cual los investigadores van al barrio a salvar la población, desde trabajos de pedagogía que generan procesos colectivos más fuertes y desde la perspectiva de la educación artística visual en este y otros barrios periféricos.

Por su parte, en el marco teórico analizaremos cómo se ha entendido la niñez desde su construcción moderna, hegemónica, como consumidor y sujeto protegido por el Estado y la familia, lo que nos será útil en tanto contrasta con la construcción de identidad de los niños del Recuerdo. Después se hablará de los procesos de simbolización desde la educación artística visual y la semiología, para dar cuenta de qué se entiende por la narración visual.

La sistematización va en dos direcciones, por un lado está la sistematización de la experiencia general, en donde se narran algunos momentos específicos del proceso, así como los retos, problemáticas y reflexiones que suscitaron ciertos eventos como la llegada de más niños, las alianzas con otras instituciones, entre otros. Por otro lado, nos centramos en el análisis visual de una muestra muy específica de las narrativas que surgieron en el proceso y que nos permiten dar cuenta de cómo los niños y las niñas del Recuerdo se narran y se entienden a sí mismos.

En este apartado final de análisis y sistematización hay que tener presente que aunque la fundación se planteó como un espacio autogestionado, se buscaban alianzas institucionales en tanto que se querían generar procesos fuertes y no solo en la lógica de talleres itinerantes y porque, desde la óptica de la academia, como podremos ver se dan reflexiones distintas. También es importante, considerar que como profesores y participantes del espacio lo que más esperábamos es que llegara el día que los niños y niñas no nos necesitaran a nosotros para generar sus propios procesos de creación, análisis, estudio y apoyo mutuo. Esto se cerrará con un breve apartado de reflexiones finales y por su puesto, con el contraste entre lo planteado en los objetivos en relación con el proceso de escritura del trabajo.

Se espera que a través de este trabajo surgido en el marco de la Licenciatura en artes visuales y desde la Universidad Pedagógica Nacional, se pueda continuar con el debate de la relación entre la academia y el barrio y por ende, por las perspectivas según las cuáles se plantean los centros de práctica ya que el espacio de la fundación fue muy enriquecedor para los practicantes, como veremos en la sistematización a partir de sus propias palabras y miradas.

Un apunte con cariño

A ustedes los invade la ternura, el caos, las sonrisas, el llanto, el desenfreno melancólico, el fastidio, los abrazos, la tristeza, el baile, las dudas, la curiosidad, el ahora, el para siempre, el nunca más.

Ustedes se narran para no perderse, para no olvidar, para tenerse siempre.

Yo muero mil veces, las que sean necesarias para aprender de ustedes

Y vuelvo a nacer , las que sean necesarias para construir juntos.

De mis diarios de campo: un día con los niños del recuerdo sur.

1. PROBLEMÁTICA

1.1 Los nadie, los hijos de nadie.

Descripción y formulación del problema

Día tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, y a los del medio, a los que no son ni pobres ni ricos, el mundo los tiene bien atados a la pata del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.

Los niños, Eduardo Galeano.

La sociedad occidental se ha construido a partir de una configuración adulto centrista y hegemónica, cuya mirada sobre la niñez es vertical; de ahí que la dignidad y el derecho se alcance a través del trabajo y la productividad. Para Forrester (1999) el orden social imperante –o hegemónico- nos vende la condición estructural del sistema capitalista en forma de crisis momentáneas y pasajeras; además de fundamentar nuestra vida en el trabajo asalariado y situar nuestra dignidad en la idoneidad para ser explotados. Sin embargo, en este estado de cosas nos encontramos con algo aún más preocupante que ser explotado: no serlo.

Desde esta premisa, es posible afirmar que la niñez no escapa de estas lógicas propias de la sociedad occidental. Históricamente, se ha visto cómo la sociedad ha cultivado y protegido a la niñez como si se tratara de una proyección de los adultos mismos, de hombres en potencia y no como lo que son: sujetos en sí mismos, con sus propias maneras de entender el mundo y relacionarse en él. Pareciera incluso, que como sociedad solo le hemos otorgado a la niñez ese papel de sujeto en construcción, lo cual resulta problemático en tanto no se les permite ser en tiempo presente. ¿Será, acaso, que nuestro único compromiso con la niñez es asumirla como un proyecto y enrutarla para que se conviertan en grandes hombres y mujeres, con metas útiles para la sociedad? ¿Cuántas veces intentamos entender la complejidad relacional que es la loz en sí misma, con todo y su estructura de pensamiento, sus experiencias y su propia sensibilidad? Asimismo, habría que preguntarnos si la niñez se limita o se agota a lo que la sociedad le ha determinado

históricamente, es decir, desde la carencia y la noción de proyecto. Con respecto a esto, Korzác (citado por Liebel) nos dice que:

El niño no hace nada, nosotros hacemos todo (...) La relación entre adultos y niños es *trastornada por su dependencia material*. “Un mendigo, por lo menos, dispone libremente de las limosnas que recibe. En cambio, un niño, no tiene nada que le pertenezca, está obligado a justificarse por todo objeto que se le haya entregado para su uso. No puede romper, estropear o ensuciar nada, no puede regalar ni desechar nada. Está obligado a recibir lo que se le dé y contentarse con ello. Todo en su lugar y todo a su tiempo, tal como lo establecen las normas.” “Débil, pequeño, pobre y dependiente – falta mucho para que sea en un ciudadano verdadero. Tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos. Chiquillos, sólo niños, serán personas más adelante, pero ahora no todavía.” (Korzác, como se cita en Liebel, 2006. P 17).

Por fuera de los círculos de dinamismo que el capitalismo domina y significa existen comunidades periféricas¹, que en algunos casos no lo son por decisión propia, sino porque la lógica misma del sistema genera estos cordones geográficos de miseria alrededor de los grandes centros dinámicos de producción y consumo. Estas dinámicas de la rentabilidad hacen que la mecánica de oferta y demanda relegue a estas comunidades en una escala de valores que las minimiza y define sus experiencias desde parámetros preconcebidos que las enmarca en nomenclaturas de la compasión o el rechazo.

La niñez que hace parte de estas comunidades periféricas a los que se les denomina comúnmente como *niños pobres*, los *menos favorecidos*, los *populares*, los *nadie* –entre un largo etcétera de nomenclaturas nacidas desde los centros de poder o desde las periferias mismas-, le hacen resistencia a la tutoría de una sociedad que tras las vestiduras de la protección² esconde una objetivación despótica del niño, una estructuración que podría ser

¹ A lo que a aquí se le va a llamar *comunidades periféricas* hace referencia a todas las comunidades fronterizas y al margen de la órbita capitalista. Ya sean las comunidades indígenas (por su cosmovisión) o los barrios de las periferias de los grandes centros urbanos (que no responden a las lógicas de rentabilidad).

²

Si analizamos detalladamente la *Declaración de Ginebra de los derechos de los niños* (1924) “nos damos cuenta de que ésta “no se refiere a derechos de verdad” (Verhellen 1994a: 59), sino a obligaciones que los adultos tienen frente a los niños. De hecho, “el niño seguía dependiendo de la voluntad de los adultos para defender los derechos que establecía la Declaración” (ibid.). Su orientación en la protección y en la beneficencia no daba espacio para que se reconociera la autonomía de los niños, ni la importancia de sus deseos y sentimientos o su rol activo en la sociedad. Entonces, “los niños eran más un objeto de

considerada tiránica sobre sus experiencias vitales. Valdría la pena aclarar en este punto que no es el objetivo de esta investigación descalificar lo que se ha avanzado en términos de protección y derechos de la niñez.

Es por esto que esta investigación centra todo su interés en la niñez que habita el barrio *El recuerdo sur*, en la localidad de Ciudad Bolívar. En este espacio he podido compartir y aprender de los niños, a través de los procesos pedagógicos y artísticos que he acompañado dentro de la fundación *Construyendo Juntos* desde hace aproximadamente dos años. Hay muchas razones que me vinculan a este barrio y a su niñez, y se irán desglosando ampliamente a lo largo de este trabajo de escritura sobre el proceso. Aun así, me parece necesario mencionar aquí que, durante todo este tiempo, ha sido gracias a ellos que he comprendido que no hay una única manera de abordar la niñez; pues la admiración y el interés que tengo por los niños y niñas del Recuerdo, me han llevado a descubrir la niñez como un campo expandido (que se viene abordado dentro de los estudios sociales, culturales y pedagógicos, entre otros), cuyo interés es intenta dar respuesta a esta crisis que ha afrontado la niñez a lo largo del tiempo desde diferentes miradas.

Para este trabajo, se abordarán algunos referentes de este *campo expandido*, sobre todo desde la educación artística visual y más específicamente desde las narrativas visuales con las que se han construido caminos para que los niños del barrio y más específicamente los que asisten a la fundación *Construyendo Juntos* cuenten quiénes son y cómo se relacionan con su mundo. Hacemos hincapié en el taller de narrativas visuales porque participé en él como profesora del espacio y por ende puedo dar cuenta de muchas cosas que serían imposibles analizar solo teniendo referentes de otras personas, y porque este taller condensa en sí mismo de una serie de aprendizajes y experiencias que se dieron en la Fundación antes del taller.

Esta investigación intenta no abordar la niñez como una etapa de la vida, ya que vivir no debería consistir en ir cumpliendo metas del contrato social, una tras otra, como jugando un juego de video en el que te premian por el deber cumplido, y luego, a su debido

preocupación que personas con autonomía” (Freeman 1996: 3).⁵ Pero lo cierto es que, pese al principio defensivo de la Declaración (una reacción a los horrores y las consecuencias de la Primera Guerra Mundial), fue la primera vez que se pone un especial énfasis en las necesidades sociales y económicas de los niños.” (Liebel, 2006. P 12).

tiempo vienen las misiones más largas y complejas. En el Recuerdo, en cambio, las vidas de los niños y las niñas parecen marcadas por una temporalidad distinta. Una temporalidad en la que tal vez ellos no sufren la presión del sistema capitalista porque probablemente este no espera nada de ellos; fuera de su órbita, se los categoriza en la marginalidad y se los reduce a la vulnerabilidad.

Así pues, en la fundación Construyendo juntos hemos entablado un diálogo con los niños y niñas del barrio desde la educación artística visual. En este diálogo se privilegia la relación de los niños con su entorno y su cotidianidad, ya que estos elementos se han descubierto como detonantes y plataformas, a partir de las cuales ellos exponen caminos para significar y narrar su propio mundo. Si bien existen algunos factores que dentro del paradigma hegemónico son leídos reiterativamente en términos negativos -la ausencia de una protección constante de los padres, del sistema educativo y estatal; el trabajo infantil y la marginalidad social-, aquí funcionan como posibilitadores esenciales, que, al ser resignificados por los niños, contribuyen a una aproximación diferente a la que tradicionalmente está escrita y estudiada.

Aquí no se trata de pensar la reivindicación de los derechos de los niños (Korczak, 1919), pues quedamos anclados dentro del mismo paradigma. Se trata de avanzar por medio de las narrativas visuales a un ámbito donde los niños sean quienes establezcan el lenguaje y los modos de proceder, es decir, donde se supere la jerarquía de la racionalidad sobre el pensamiento práctico y experiencial que tienen los niños de las comunidades periféricas.

Aquí se intenta comprender a través de una sistematización de experiencias, cómo en el encuentro con los niños del Recuerdo y con los recursos que nos proporcionan las *narrativas visuales*, haciendo énfasis en el taller que llevaba este mismo nombre, hemos intentado abrir nuevos puentes de diálogo e interacción para significar y narrar el mundo desde la mirada propia de los niños.

Entendiendo las narrativas visuales como el proceso ético y estético por el cual nos hemos encontrado con los niños y niñas de la fundación. La narrativa visual se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de un

discurso visual implicando procesos de producción, distribución y apropiación (p. 1319, 2016. Amador-Baquiro)

En este contexto y en este estado de cosas, llegamos a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo desde las narrativas visuales elaboradas por los niños asistentes a la fundación *Construyendo Juntos* en el año 2018 se puede evidenciar la manera en que se es niño en el barrio el Recuerdo Sur de Ciudad Bolívar?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Comprender las narrativas visuales elaboradas por los niños asistentes al taller de narrativas visuales de la fundación *Construyendo Juntos* en el año 2018, para desde allí evidenciar la manera en que se es niño en el barrio El Recuerdo Sur de Ciudad Bolívar.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar algunas producciones visuales elaboradas por los niños dentro del taller de narrativas visuales que sean pertinente para la comprensión del cómo se es niño en barrio El Recuerdo Sur.
- Analizar los elementos narrativos y simbólicos que utilizan los niños en sus producciones visuales para contar sus historias.
- Reconocer las condiciones contextuales del barrio El Recuerdo Sur, a través de las experiencias de los niños, de los asistentes a la fundación y mi propia experiencia.

- Reconocer la pertinencia de la educación artística visual en la construcción de las narrativas visuales elaboradas por los niños asistentes al taller de narrativas visuales.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación acentúa toda su fuerza e importancia en la necesidad de reflexionar sobre el paradigma imperante en nuestro pensamiento individual y colectivo; el cual mira a la niñez a través de unas necesidades, exigencias, expectativas y prejuicios que pertenecen a la mirada del adulto en el marco de una sociedad mercantilista. Hay un proverbio africano, originado en Nigeria, que dice que *“hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de caza siempre glorificarán al cazador”*. ¿Qué pasaría entonces si nos atreviéramos a escuchar esas historias directamente de los leones?

Rara vez inclinamos la mirada intentando captar el prisma múltiple que es la percepción de un niño. De ahí la obstinación de este trabajo por hacer un esfuerzo reflexivo que permita comprender desde las narraciones visuales propias de los niños y niñas del *Recuerdo sur*, cuál es esa relación que tienen con su entorno a partir de sus propias experiencias sensibles, ya que *el mundo sería otro si su historia fuera contada por los niños*, y no por quienes lo han hecho siempre a través del poder de las palabras.

Es importante aclarar que este trabajo no intenta crear cuentos románticos sobre la niñez y mucho menos pretende direccionar las narraciones de estos a conveniencia propia de quien lo escribe o lo lee. Al contrario, tiene una fuerte inclinación por cuestionar la manera en que estamos entendiendo a los sujetos a los que nos dirigimos y la responsabilidad que les debemos. Asimismo, este trabajo intenta suscitar una reflexión en torno a cómo se entienden e interactúan los niños y niñas desde su contexto, para lograr cambios realmente significativos dentro de nuestras prácticas como profesores de artes.

Farson (1974), afirma que: “es necesario que cambiemos de idea: ya no hay que proteger a los niños sino sus derechos.” A lo que yo digo: ya no hay que proteger a los niños, ni a sus derechos. Hay que proteger su relación con el mundo. Y eso es lo que la educación artística ha proporcionado a los niños del barrio El recuerdo: una plataforma en

la que pueden materializar su universo sin que los adultos influyan en su expresión con sus ideas preconcebidas y expectativas de cómo debería ser. Al contrario, este espacio se desarrolla desde el asombro, la imaginación y el cuestionamiento constante a la educación artística visual. Esta disciplina se ha visto interpelada y acogida como instrumento de objetivación de las necesidades expresivas de los niños y las niñas.

Por otro lado, vale la pena soñar con la posibilidad de que este documento contribuya a la licenciatura en artes visuales; primero, porque puede ser un apoyo teórico, referencial y experiencial para los futuros compañeros que decidan investigar y cuestionar sobre la niñez y su papel en la sociedad; y segundo, por la manera en la que nos estamos pensando a los niños en la fundación y en el proceso de sistematización, así como la manera en que nos pensamos nuestras prácticas pedagógicas. El aporte es, precisamente, que este trabajo no se interesa por reflexionar sobre las didácticas, la planeación educativa o los contenidos -sin desconocer su importancia- sino, que se interesa especialmente por los procesos de simbolización y narración de los niños y niñas sobre ellos mismos y su contexto, siendo que desde el reconocimiento de estos símbolos y estas narraciones se espera acercarse a una comprensión y reflexión de cómo se es niño en El Recuerdo.

Por último me parece importante mencionar que el trabajo es pertinente para culminar mi proceso como licenciada en artes visuales, ya que implica retomar a la luz de la investigación una experiencia que fue muy significativa en términos de aprendizajes pedagógicos y personales . De algún modo esto representa un cierre necesario porque se pueden llegar a análisis y relaciones muy importantes que durante el proceso tal vez no se escribieron.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación-sistematización retoma como ejes metodológicos fundamentales dos caminos: *el enfoque cualitativo* como gran espacio epistemológico en el que se mueve por su accionar pedagógico y artístico visual, y la metodología de *sistematización de experiencias* desde un enfoque de educación no formal y si se quiere, *popular*, dada la naturaleza de la Fundación Construyendo Juntos. A partir de esta metodología, se plantean una serie de elementos propios de las narrativas visuales que serán las ópticas a partir de las que se analizarán la muestra de narrativas elegidas.

2.1 Enfoque y Metodología de Investigación

Cuando hablamos del enfoque cualitativo nos referimos al modo de investigar que recoge en sí la descripción o el análisis de las cualidades de un objeto o sujeto de estudio. El lugar opuesto a nivel epistemológico es el denominado enfoque *cuantitativo*, que tiene como interés central el análisis y la investigación desde los datos numéricos y como su nombre lo indica, relacionado específicamente con cantidades. Antes de pasar a desglosar el enfoque cualitativo en sí, es necesario tener en cuenta que su pertinencia deriva de varios aspectos: de manera general, si se está analizando un fenómeno relacionado con la pedagogía de las artes visuales, podemos encontrarnos con que una investigación cuantitativa puede resultar insuficiente -aunque no imposible- en el sentido en que los datos numéricos no son suficientes para describir fenómenos sociales y de creación.

Un enfoque es, a grandes rasgos, una estructura de pensamiento establecida para investigar. El enfoque cualitativo es de carácter inductivo (es decir, que resuelve su pregunta central a través de la recolección de datos e información brindada por la población), holístico (pues considera el fenómeno analizado como una unidad que se complementa desde todos los ángulos que la rodean, describiendo las experiencias cotidianas y brindándoles significado) y busca entender la realidad desde el punto de vista de quienes viven inmersos en ella. (Grimaldo, 2009). Las investigaciones cualitativas pretenden comprender e interpretar realidades o fenómenos cambiantes y se interesan por el proceso más que por el resultado; al hablar de la creación de narrativas visuales que están asociadas a todo un conjunto de características y experiencias de vida, se está hablando también de fenómenos humanos, sociales y de creación. En este caso, para el proceso específico del taller de narrativas visuales, contamos con por un grupo de aproximadamente 10 niños que asistían a la fundación Construyendo juntos, por ende estamos hablando de diez historias de vida distintas con algunos aspectos en común. Estos matices son precisamente gran parte de la riqueza que se espera captar desde el enfoque cualitativo.

Asimismo, este espacio debe considerarse desde la noción experiencial, pues tanto los niños como los profesores experimentamos una realidad dinámica que se representa a sí misma, en la que yo como profesora-investigadora he dejado a un lado mis preceptos y preconcepciones para centrarme en los sujetos -los niños y niñas- y algunas situaciones a comprender -las narrativas visuales y otros aspectos que nos hablan de sus historias de vida y sus construcciones como sujetos a nivel individual, colectivo e institucional.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la metodología es la manera en la que se planea cumplir con los objetivos iniciales, se elige la Sistematización de Experiencias siguiendo los postulados de Oscar Jara (2011), para quien *“las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles”* (p. 3). Por consiguiente, la experiencia pedagógica es susceptible de ser registrada, reflexionada, analizada y socializada para así generar conocimiento y sobre el proceso y transformar continuamente aquellas prácticas docentes en las que se identifiquen falencias de distinto orden (metodológico, teórico, comunicativo, discursivo y todo lo demás que atraviesa a la acción pedagógica). El proceso del taller y de la fundación

necesita ser sistematizado, en tanto lo considero como un lugar de aprendizaje a nivel pedagógico y artístico que merece ser compartido con la academia y con los niños que han hecho posible el proceso: nos vamos a centrar en el taller de narrativas visuales en el que participaron aproximadamente 10 niños, que plantean en sí un reto ya que cada uno tiene una percepción de la vida y la visualidad muy distinta de los otros, pero al mismo tiempo confluyen en muchos aspectos en el Recuerdo y en la forma cómo establecen sus subjetividades allí.

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas(...)produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.” (Jara, 2011, p. 4).

Efectivamente, al revisar lo hecho e interpretarlo críticamente, es posible hallar tanto fallas como aciertos, que se deben cambiar o reforzar respectivamente y según cada situación que se presente en el aula. En concordancia, Jara (2011), propone cinco pasos clave para sistematizar una experiencia; estos son, a) el punto de partida, b) las preguntas iniciales, c) recuperación del proceso vivido, d) reflexión de fondo y e) puntos de llegada. Esto nos dará luces sobre los momentos de la investigación a nivel general:

En el punto de partida, *“es indispensable haber participado de alguna manera en la experiencia que se va a sistematizar”* (Jara, 2011, p. 8). Además, se debe tener registro de lo vivido, teniendo en cuenta que los participantes deben ser los protagonistas. Esto se puede evidenciar en mi participación como profesora-investigadora y sobre todo, en la participación activa de los niños y niñas del Recuerdo. En la segunda parte denominada *las preguntas iniciales* se definen los objetivos y se delimitan los aspectos más relevantes de la cuestión a investigar, como fuentes de información a consultar y procedimientos a seguir. En tercer lugar, *en la recuperación del proceso vivido*, se realiza una reconstrucción cronológica de los sucesos, identificando los instantes significativos; para luego, ordenar y clasificar en categorías la información obtenida.

Una vez categorizada la información, se analiza y se establecen relaciones de las que surgen más interrogantes como *reflexión de fondo*; los cuales, a su vez, contribuyen para identificar tensiones relevantes que deben ser interpretadas y reflexionadas para beneficio de los participantes. Finalmente, en los *puntos de llegada*, se da cumplimiento a los objetivos planteados y se formulan recomendaciones para implementar en la mejora de experiencias similares; por lo que, estos puntos, son también de partida ya que abren lugar a nuevos aprendizajes, los cuales deben ser difundidos para lograr una aplicación y ejecución efectiva y *real*.

Es importante mencionar aquí que esta sistematización de la experiencia se desarrolla desde un ejercicio narrativo en la escritura, ya que eso permitirá ver lo acontecido en la fundación Construyendo Juntos a la luz de varias perspectivas y con varios matices de los participantes -tanto de los profes como de los niños y niñas. Esta manera de escribir y pensar la sistematización de experiencias es consecuente, por lo tanto, con la necesidad de introducir diferentes voces hablando de la cotidianidad y la pedagogía en la fundación, ya que aunque el propósito general sea el análisis de un conjunto de narraciones visuales, el ejercicio de la palabra y de la memoria constituye gran parte de los procesos previos y posteriores a los encuentros que allí vivimos. Así, lo narrativo va más allá de lo metodológico y se asocia a una mirada sobre la realidad que se asienta primero sobre la individualidad y la subjetividad, y después, se vuelve condición para el conocimiento social desde la experiencia vivida (Bolívar, 2002).

Teniendo en cuenta esto, es importante mencionar que en el marco conceptual se retomará la cuestión de la experiencia y la investigación narrativa, en tanto no responden únicamente al cómo hacer sino al qué analizar: es decir, toda una selección de momentos, discursos, entrevistas, imágenes, charlas y juegos que nos hablan de la experiencia vivida en la fundación y nos permitieron sistematizarla.

2.2 Fases o momentos de la sistematización

Como pudimos ver, los momentos descritos por Jara (2011) están directamente relacionados con los momentos -etapas y fases- que una investigación cualitativa tiene generalmente. Por ello, en este pequeño apartado retomaremos los momentos propuestos

por Samiperi para determinar las fases y las etapas, de manera que será posible describir el proceso que se ha llevado a cabo para plantear esta sistematización, el *cómo* de esta sistematización.

Como lo menciona Jara y como lo vimos en el apartado anterior, es muy importante para los procesos de sistematización haber estado inmersos en el proceso de alguna forma. Por esto, ese sería el punto de partida: los talleres que tuvieron lugar en la fundación y especialmente el taller de narrativas visuales. Como profesora tuve la fortuna de compartir con los niños y niñas de la fundación durante un período de tiempo extenso, en el que nos fue posible reconocernos y construir procesos colectivos muy significativos, así como entablar relaciones personales más allá de la figura docente-estudiante. De estos momentos se tienen registros de diversa índole: por un lado, los diarios de campo entendidos como un elemento para la escritura momentánea y su posterior análisis. Se conservan no solo mis diarios, sino algunos de los diarios de los niños en donde cuentan algunas partes de sus experiencias.

Por el mismo camino, se tienen registros en distintos formatos: fotografías y vídeos. Algunos de estos registros fueron tomados por otros talleristas de la fundación -y por mí- para tener un acercamiento a los procesos a través de las imágenes. Esto tiene enorme potencia, ya que los registros visuales nos hablan de esas cosas que no podríamos encontrar en la sistematización de otro modo, pues nos muestran caras, espacios y acciones. Ahora bien, una cosa son las imágenes (fijas y en movimiento) del proceso a modo de registro y otras son las imágenes propias que tomaron los niños y que son producto de los aprendizajes de los talleres.

Por otra parte, como insumo contamos con una serie de experiencias a modo de entrevistas. Por razones de espacio y en concordancia con los objetivos de la investigación, son consideradas como un insumo que permite introducir otras voces al trabajo y producir una suerte de polifonía. Un ejemplo claro de esto lo veremos en los apartados en los que contamos la experiencia de consolidación de la fundación, pues se hace muy importante la voz de Chente para darle matices y sentidos.

Ahora bien, luego de tener todos estos insumos, se situaron lecturas diferentes sobre cómo se ven y entienden a las comunidades periféricas en los antecedentes y en el marco teórico para situar mejor el trabajo. A grandes rasgos, los autores seleccionados nos hablan desde diversas posiciones epistemológicas y de investigación: partimos de un recuento histórico en el que se intenta comprender cómo se ha entendido la niñez en occidente a lo largo del tiempo. Asimismo, se hace muy importante contraponer a esto la noción de niñez periférica, esa que se ha construido en los bordes geográficos y simbólicos de la ciudad. En este aspecto reconocemos dos tipos de investigaciones que se verán en el cuerpo de los antecedentes y del marco teórico: por un lado tenemos las investigaciones escritas desde personas ajenas al contexto que optan por un lenguaje lastimero y por otro lado, están algunos trabajos pedagógicos que se refieren a la niñez del Recuerdo de una forma más integral y holística, los que propenden por considerar de forma estructural sus condiciones de vida y su accionar independiente y fuerte.

Después de establecer los antecedentes y el marco teórico, pasaremos a analizar una muestra de las narraciones visuales que los niños crearon desde dos ópticas: primero, por supuesto, la óptica experiencial en la medida en que es importante narrarse a sí mismo y a los demás desde mi propia experiencia docente, para lo cual se hará uso de la narración oral y escrita, desde los diarios de campo y las memorias de los procesos. Por otro lado, es muy importante analizar las narraciones visuales considerándolas como tal, es decir que se analizarán los elementos propios de las artes visuales y no desde las narrativas literarias -por ejemplo- aunque por supuesto hay que reconocer su herencia (sobre esto se ahondará en el marco teórico)

Asimismo, es muy importante considerar que la noción de polifonía es muy importante para este trabajo dada su naturaleza: se intentarán integrar las voces y las miradas de otros talleristas a través de las fotografías y alguna entrevista (por ejemplo, las fotos de Paula y las palabras de Chente); se intentará integrar a los niños y niñas no solo a través de las narrativas visuales sino desde las experiencias vividas y desde los pocos diarios de campo que están en el registro; y también se intentará analizar diferentes maneras de entender la niñez y la niñez de la periferia, en donde encontraremos contrastes muy valiosos. En general, esta polifonía o si se quiere, estos matices de un solo fenómeno, darán

sentido a la pregunta y los objetivos. Asimismo, justifican las elecciones metodológicas, pues estas voces y miradas pasan a ser parte del todo al que se refiere la metodología cualitativa.

2.3 Participantes

En este apartado les presentaremos a los 10 niños y niñas que hicieron parte del taller de *narrativas visuales*. Es preciso mencionar aquí que muy probablemente durante todo el desarrollo de este trabajo de grado también se tendrán en cuenta diferentes narraciones y trabajos desarrollados por otros niños y niñas que hicieron parte de los otros talleres y espacios de la fundación y que con sus aportaciones tanto narrativas como visuales se contribuye al desarrollo de esta sistematización, sin embargo y lastimosamente no aparecerán todos los niños en este apartado ya que estamos analizando el taller de narrativas visuales y al ser una población tan cambiante y tan amplia, posiblemente se podrían escribir más de un libro sobre sus experiencias.

a continuación les presentamos a :



Fotografía 1. Por Paula Tovar (2018) Harold (Calvo)

Harold (Calvo) como lo conocen todas las personas del *recuerdo sur*, es un niño que para la fecha debe tener entre 8 o 9 años de edad. Es el segundo de cinco hermanos, él y su hermano Nano son los mayores. Ellos viven en el barrio con su padre y una señora que comparte la vida con su papá, es decir, que no es su madre biológica.

Calvo es uno de los niños que más tiempo llevaba en la fundación y que participó de manera muy activa en muchos de los procesos, siempre se caracterizó por ser un niño con una sensibilidad única y la relación afectiva más profunda que le pudimos conocer la tenía con su perrita *Luna*. Esta relación era tan fuerte y cercana que en algún momento su mamá se llevó a Calvo y a su hermano Nano a vivir con ella, pero él se devolvió para el Recuerdo, aún cuando él prefería vivir con su mamá, debido a que ella le incumplió la promesa de llevar a Luna con ellos.

“Siempre ella estaba a mi lado... yo siempre estoy con luna y cuando está luna aquí, yo estoy acá y si está allá voy pa allá” Calvo, 2019.

Calvo le aportó al taller de narrativas visuales su historia de amistad con Luna, y algunos dibujos que fueron los primeros bocetos de la producción audiovisual llamada también '*Luna*' que será parte del material de esta sistematización.



Fotografía 2. Por Paula Tovar (2018) Astrid Karina

Astrid Karina es una niña que tenía 9 años de edad para el momento en que estábamos en el taller de narrativas visuales. Junto con sus hermanas y primas, ella hizo parte del grupo de niños que estuvo desde el inicio de la fundación, quienes estuvieron en todas las etapas de restauración de la casa. Sus hermanas y primas, que son mayores, siempre estuvieron muy atentas a aprender todo tipo de cosas para poder estar pendientes de los niños más pequeños de la fundación.

Karina al principio era una niña un poco brusca, peleaba mucho con sus hermanas, primas y con los demás niños, cuando se ofuscaba mucho podía ser un poco violenta, pero

con el tiempo empecé a notar que su temperamento comenzó a cambiar. Cuando el tiempo pasó y llegó al taller de narrativas visuales ella no tenía las mismas actitudes violentas, sino que más bien se volvió una niña muy tranquila, y si se quiere, con un aura un poco melancólica. Con tiempo y dedicación nos hicimos muy amigas y debo confesar aquí que aunque yo sentía mucho cariño y admiración por los niños y niñas de la fundación en general, Karina tenía un espacio grande reservado dentro de mis afectos.

Poco a poco fui ganando su confianza y como era muy difícil a veces hablar empezamos a tener una especie de amistad epistolar, en la que nos podíamos contar cosas la una a la otra.



Fotografía 3. Por Paula Tovar (2018) Kevin

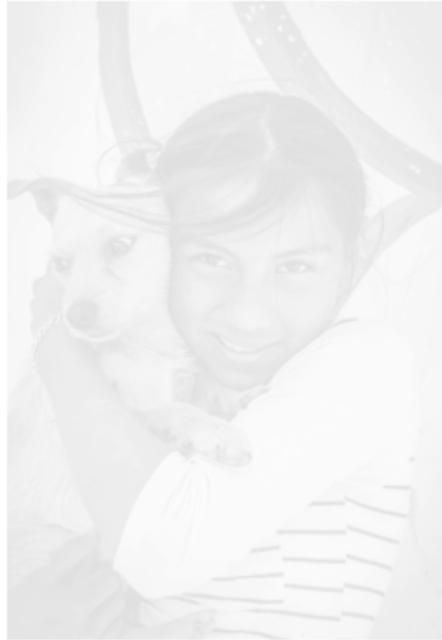
Kevin para ese entonces tenía 10 años, vivía con su abuela y dos hermanos con habilidades especiales. Su mamá dejó los niños a cargo de la abuela, que se dedica a la labor del reciclaje y para quien Kevin era su único apoyo no solo laboral, sino en todo lo relativo a la casa.

Un día, Kevin me confesó que quería estudiar así que decidí hablar con su abuela para ver cómo podía contribuir a su causa, ella se ofuscó mucho conmigo y en medio de su mal genio me hizo comprender que ella estaba muy sola, que si los podía alimentar no los podía poner a estudiar. Me hizo ver cómo debido a las circunstancias Kevin era su único apoyo, sin embargo, al final accedió a que fuera al colegio y me dejó muy claro que ella no podía hacer nada. Con Kevin nos pusimos en la tarea de matricularlo, nos tocó en un día subir y bajar una loma muchas veces, pero logramos conseguir el cupo en el colegio y

como él solo había hecho hasta primero de primaria lo dejaron en un programa que tienen algunos colegios públicos para que los niños se puedan nivelar a medida que van avanzando. Kevin ingresó al mismo colegio en el que estudian la mayoría de niños del Recuerdo.

El primer día de clase yo lo acompañé porque él tenía muchos nervios y de hecho muchos niños de la fundación nos vieron y decidieron acompañarlo hasta el salón, le pasaron lápices, borradores y demás implementos que podría necesitar. Me pareció muy bonito porque se les notaba la alegría de que Kevin hubiera entrado a estudiar, como si fuera un logro colectivo.

Yo estuve pendiente para ir a recoger el boletín del niño, pero para mi sorpresa un sábado la abuelita llegó a la puerta de la fundación, me llamó a un lado y me mostró el boletín. En ese momento me llené de alegría no solo porque Kevin demostró que de verdad tenía ganas de estudiar y porque le fue bien en el colegio, sino porque la abuelita se involucró más en el proceso al ir por las notas al colegio y tenía una actitud muy diferente, de ahí en adelante ella se encargó de todos los asuntos del niño y yo les ayudé a conseguir los uniformes y demás implementos que para ellos eran difícil de conseguir. Cada entrega, la abuelita me mostraba el boletín y Kevin avanzaba de cursos muy rápidamente. Cuando llegó a sexto grado empezó a tener problemas con el profesor, incluso un día en el que nos sentamos a hablar sobre eso, él me contaba que sentía que este profesor no lo estimaba ni poquito, por lo que él empezó a tener deseos de desertar y la llegada de la pandemia por supuesto afectó su proceso escolar y el de muchos otros niños del Recuerdo.



*Fotografía 4. Por niño del taller de
Fotografía (2019) Sayuri.*

Sayuri Camila es una niña que para ese momento tenía 12 años. Durante los últimos momentos que compartimos en la fundación ella destinaba la mayor parte de su tiempo cuidando de su mamá, quien se encontraba muy mal de salud. Aunque la niña y yo teníamos una relación muy cercana y afectiva, ella nunca me habló de lo que estaba pasando con su mamá, en cambio yo me enteré por Chelita (la señora que era la matrona de los niños y de todos nosotros en la fundación) que a la mamita de Sayuri le amputaron las dos piernas y la niña estuvo todo ese tiempo cuidando y velando por su mamá.

Sé por Chelita -quien estuvo muy pendiente de ellas e iba a verlas a su casa-, que la niña únicamente invertía tiempo al cuidado de su mamá y a asistir a la fundación como algo más personal y fuera de todas sus responsabilidades. A mi me parece que aunque esa es una circunstancia bastante fuerte para una niña de la edad de Sayuri, que ella lo asumió con mucho amor, cariño y cuidado hacia su mamá, el mismo que siempre tuvo para nosotros en el taller.

Sayuri le aportó al taller de narrativas visuales la historia de su perrito *Júpiter*, además de mucha creatividad y entusiasmo, también le aportó a toda la fundación mucho cuidado, pues era de las niñas que estaba pendiente de los más pequeños, se quedaba hasta el final para dejar la función en orden junto con otros niños y niñas, le ayuda a Chelita a servir los desayunos de todos los niños. Yo la recuerdo como un ser con demasiado cariño para dar.



Fotografía 5. Por Fabián Guzmán-Chente (2017) Camilo

La familia Chavez tiene seis niños que han estado presentes en los procesos desde los inicios de la Fundación. *Camilo* es el quinto de todos sus hermanos y al mismo tiempo fue el niño más pequeño que participó en el taller de narrativas visuales, pues para ese momento tenía entre cinco y seis años. Camilito estuvo conmigo cuando inicialmente yo había planteado el taller con los niños más pequeños y ahí vi que tenía una facilidad impresionante para contar historias. Aunque siempre fue un poquito pataletoso, con el tiempo aprendí que si yo seguía trabajando con los otros niños y esperaba a que él solito se calmara, él volvía como si nada y empezaba a fabricar unas historias tremendas, también tenía una manera muy particular de dibujar que seguro más adelante se podrá evidenciar de ser necesario.

De Camilo recuerdo dos anécdotas en particular que me parecen que describen muy bien su ser: la primera la contó *Shanon*, quien hizo parte del grupo de profes que estuvieron en la práctica pedagógica por parte de la licenciatura en Artes

visuales. Ella ya había estado en la fundación con uno de los grupos de la clase de didácticas de las artes visuales a cargo del profesor Eduard Barrera, para esa ocasión ella trabajó con Camilo y nos dijo que ella había elegido ese lugar de práctica porque al final de ese primer encuentro con él ella le había regalado un paquete de galletas y él sin destaparlas le preguntó cuántas galletas traía, ella le dijo que cuatro y él se quedó mirándola mientras le decía que cuatro no le alcanzaban, entonces ella le respondió que cómo que cuatro no le alcanzaban, y él le dijo “no, es que nosotros somos seis.” Considero que esa noción de apoyo mutuo y de hermandad lo caracterizaban mucho.

La segunda anécdota fue para una navidad que pasamos en la fundación para la cual se gestionó la figura de padrino o madrina para que cada niño tuviera su regalo de navidad. Entonces, la idea era que cada niño escribiera una carta en la que escribieran una prenda de vestir y un juguete bajo sus propios criterios de decisión. Camilito me preguntó muchas veces si de verdad solo podía pedir dos cosas, entonces yo le explique que no podíamos abusar de las personas que iban a dar los regalos, que ese era el acuerdo. Cuando terminó la carta yo sentí mucha curiosidad de saber qué había pedido por la insistencia que mostraba, así que revisé la carta y había pedido un par de zapatos y un paquete de galletas de navidad. En vista de que solo podía pedir dos cosas, él antepuso las galletas a el juguete mientras que la mayoría de los niños de su edad estaban pidiendo carros a control remoto.



*Fotografía 6. Por Anónimo (2017) Juan Diego (micrófono)
Darwin (Cámara).*

Juan Diego en ese momento tenía 11 años, lo recuerdo porque un año atrás hicimos una salida con un grupo de niños y niñas a Quiba y Juan iba charlando con Chente y conmigo pero de repente se enredó con una rama y se cayó al piso, para la mala fortuna de todos cayó en una piedra con punta y se abrió la frente horrible. Chente se devolvió con el resto de los niños a la fundación y yo me fui con Juan Diego para la clínica más cercana que era la de Vista Hermosa, allá no quisieron atender, ni siquiera le limpiaron. Nos tocó salir de ahí para el hospital de Meissen, en donde esperamos mucho tiempo antes de que lo atendieran, mientras tanto Chente fue a la casa de Juan y recogió los papeles del niño y como la abuelita de Juan es una señora de una edad muy avanzada, Chente le dijo que nosotros nos íbamos a encargar de las diligencias necesarias.

Yo nunca había estado en espera en un hospital con tanta preocupación, para mí fue muy triste ver a Juan con su carita así y esperando tantas horas. En ese momento, él y yo no teníamos mucha confianza pero él se recostó en mis piernas y se quedó dormido del cansancio. En todo el tiempo que estuvimos ahí nunca se quejó ni reclamó por la situación. Como a las cuatro de la tarde por fin nos llamaron, le limpiaron la herida y nos metieron a una oficina en la que la chica que nos atendió le preguntó a Juan por sus familiares; así me enteré de que la mamá de Juan había fallecido, que él no se sabía nada del papá y que la persona que estaba a su cargo era su abuela porque al hermano se lo habían llevado para el ejército. La señora también

nos dijo que Juan no estaba afiliado al médico y que el puntaje del sisben lo tenía muy alto por el papá, que le tenían que hacer una especie de cirugía y que la teníamos que pagar, pero además me dijeron que si no llegaba un familiar consanguíneo del niño iban a llamar a bienestar familiar. Yo respiré profundo y le pedí a Chente que fuera por la abuelita de Juan.

Todo terminó en que al niño no le hicieron nada más que la limpieza, la abuelita llegó con Chente y pudimos sacar al niño porque afortunadamente me habían pagado unos días de trabajo. Llegamos al recuerdo como a la 11 de la noche. Afortunadamente la abuelita le curó con los días la herida a punta de la telita que tienen las cáscaras de huevo.

Con Juan y su abuelita nos volvimos muy cercanos, fue muy chistoso que después de todo este suceso me dí cuenta que a Juan le encanta montar en bicicleta, el mismo las arma con piezas que reúne de todos lados y se tira de esas lomas del recuerdo haciendo unas piruetas impresionantes, su abuela me contó que no era la primera vez que se rompía la cabeza y que en el recuerdo las mejores médicas son las abuelas.

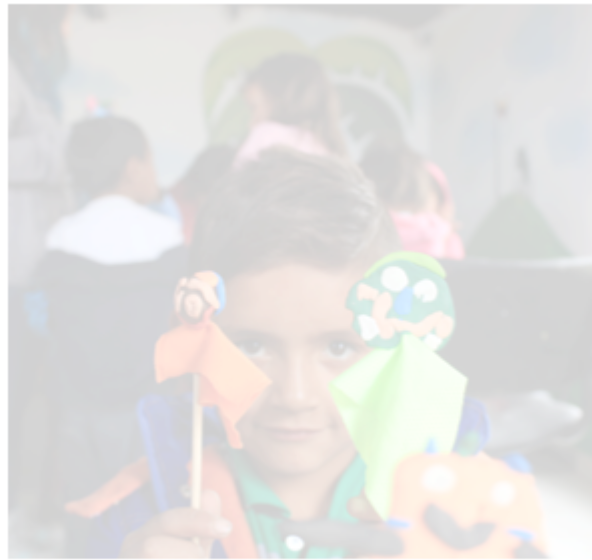
De todas maneras nosotros aprendimos que debíamos tener un registro de todos los niños, contactos de sus familiares, de sus EPS y todo lo demás. Lo curioso es que durante los años de la fundación, hubo muchos de ellos a los que no les reconocíamos algún familiar.

Juan le aportó muchísimo al taller de narrativas visuales, pues aunque no le gustaba mucho contar historias, sí tiene un talento inmenso para construir cosas, estuvo con Chente en el taller de títeres y para el corto de *Devil* le dieron vida al títere que es el personaje.

Por otra parte está *Darwin*, quien para ese momento tenía unos 10 o 11 años. En general los niños del Recuerdo Sur son niños con mucho carácter, pero para mí él y su hermana Anyela tenían un carácter único, me sorprendía la manera tan clara con la que expresaban las cosas que les gustaban o no, manifestaban muy directamente sus sentimientos, nos decían las cosas y motivaban a los otros a decírlas también: si a

ellos uno les prometía algo uno tenía que cumplirlo, para ellos la palabra era algo sagrado.

Darwin le aportó al taller de narrativas visuales gran parte de la construcción de la historia de *Devil*, él le dió vida al personaje no en términos de fabricación, sino más bien en esencia, él se esforzó mucho porque en la historia visual de *Devil*, este fuera un ser lleno de humanidad, pero esto se explicará más adelante.



Fotografía 7. Por Fabián Guzmán-Chente (2018) David

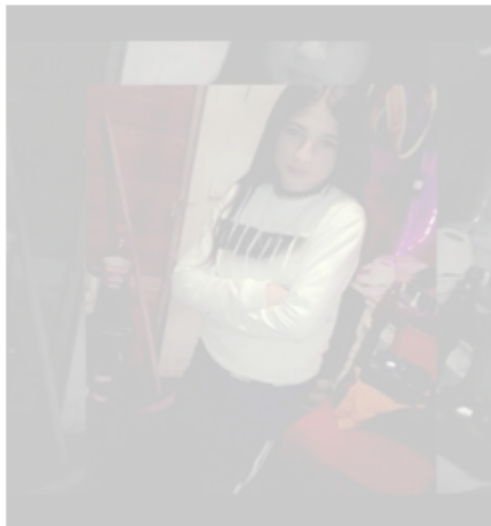
David en ese momento tenía 9 años. Para mi él siempre fue un niño muy tierno, casi no hablaba pero todo lo que sentía lo expresaba de una manera muy afectiva, conmigo siempre fue muy cariñoso.

A mi me sorprendió mucho que la mamá, cuando lo llevaba a la fundación nos decía que por favor le ayudáramos, que él se escapaba de la casa y que le iba muy mal en el colegio. A raíz de todo eso, con Chente decidimos empezar a subir un día entre semana para ayudar a los niños con refuerzo escolar y yo trabajé con David durante un tiempo y noté que él sabía muy bien las letras pero le costaba mucho construir palabras, así que empezamos a buscar temas que despertaran su interés para empezar a estudiar a través de ellos. En ese camino nos fuimos enterando que en la casa no le

tenían mucha paciencia y la manera de enseñarle era molerlo a golpes, por eso el niño se volaba de la casa y en la fundación encontró un lugar más amable para aprender.

Poco a poco con Chente entablamos diálogos con su mamá para explicarle que el aprendizaje del niño era parte de su responsabilidad, pero que tocaba encontrar caminos diferentes a los golpes, afortunadamente la señora también estaba muy presta a escuchar y lo suyo no era falta de amor, sino que para ese momento era la manera que ella conocía.

Yo en el principio a David no le veía mucho interés por el taller, creo que entró más bien porque le gustaba compartir conmigo. Al principio le daba mucha pereza hacer cualquier cosa, pero con el tiempo los otros niños también lo fueron involucrando y cada vez mostraba más interés y estaba más presto a aprender y participar.



Fotografía 8. Tomada del perfil de whatsapp

(2021) Nicol.

Nicol y su hermana *Sara* tenían en ese momento trece y doce años. Desde mi perspectiva, ellas dos tenían una facilidad impresionante para narrar sus vidas y siempre lo hacían a través de su mamá. La señora tiene una chaza de dulces en el centro y en los relatos de las niñas contaban que aunque la mamá tuvo una vida muy difícil y con muchos episodios marcados por la violencia jamás lo ha sido con ellas,

todo lo contrario, las niñas todo el tiempo hablaban de su mamá como un ser fuerte, valiente que da la vida por ellas.



Dibujo 1. Por Eyli (2019) Recuerdo de su hogar.

Eyli tenía por ese entonces 10 años, llegó junto con su familia a Colombia debido a la crisis económica y social que enfrenta el país vecino. Ella y su familia tuvieron que migrar desde una playa llamada Barquisimeto, no sé muy bien cómo llegaron al Recuerdo Sur, pero cada vez que hablaba con la *Eyli* no podía sino pensar en cómo la vida puede cambiar para una familia en un segundo. En el Recuerdo sur hay un número considerable de familias que han tenido que salir de sus hogares desde dentro y fuera de Colombia, ya sea por el desplazamiento forzado en relación al conflicto interno o como en el caso de *Eyli* y su familia, donde han tenido que dejar absolutamente todo atrás en su país de origen para preservar la vida.

“A *Colombia* llegamos porque mi mamá estaba embarazada otra vez de mi hermanita la que tiene dos años porque allá a mi tío se le murió un bebé recién nacido, porque los hospitales tienen bacterias entonces mi mamá no quería que se muriera la niña allá y vino fue a parir acá. Ahorita tenemos dos años aquí yo antes vivía en la costa, allá hacía mucha calor y acá, bueno, acá hace calor por las tardes y en las noches hace frío. Aquí por el momento a mi como tengo padrastro, mi padrastro no tiene trabajo y entonces mi abuelo tampoco tiene trabajo, entonces tenemos una venta en la casa de papas, cebolla, pimentón y otras cosas para poder pagar el arriendo.”
(Fragmento de un audio de *Eyli*, 2019)

Como desafortunadamente no tenía una foto de Eyli, podemos conocerla a través de un autorretrato que me regaló y al que tituló *'Recuerdo de miogar'*, en el que ella se dibuja en el mar, en las balsas sobre las que su familia pescaba para ganarse la vida. Este dibujo también hará parte del material de análisis que usaremos más adelante. Eyli le aportó su historia de vida al taller de narrativas visuales además de sus dibujos, su tranquilidad, una gran disposición y su ternura.

Ahora bien, para este apartado se hace necesario generar un acercamiento a las personas que estuvimos acompañando el proceso de los niños en la fundación, ya que para esta investigación también es importante rescatar la mirada que estos personajes tienen de la niñez. Para el fragmento que recoge a Chente, utilizaremos únicamente sus palabras para no alterar su mirada y serle lo más fiel posible a su percepción de la experiencia, de los niños, del Recuerdo.



Fotografía 9. Por Paula Tovar (2018) Sofia y Chente

Fabián Guzmán, más conocido como *Chente*, dice: “Llegué al Al barrio El Recuerdo a mediados del año 2013, estaba cursando mi Tercer semestre en la universidad Pedagógica, cuando una compañera hizo una publicación en Facebook acerca de un proceso artístico que acaba de iniciar con niños y niñas de la localidad de Ciudad Bolívar. En las fotos se podía ver un barrio muy humilde donde niños de edades muy cortas estaban arrojando pintura hacia una pared que daba a un lote, una especie de acción

paiting, cuando vi las fotos inmediatamente supe que quería trabajar allí, sentí familiaridad y cercanía con este contexto al recordar el barrio donde había crecido y gran parte de mi infancia la veía reflejada allí, algo parecido a un déjà vu. Así que le hice saber a mi compañera el interés de estar allí y poder colaborar en lo que se necesitase, era un grupo de 4 chicas y como era una experiencia nueva tanto para ellas como para nosotros, todo se dio para poder acompañar este proceso junto a varios amigos míos. El espacio lo había dado una iglesia cristiana que llevaba algunos años trabajando con familias y principalmente con la población infantil de este barrio, la cual quería dar una serie de talleres artísticos y por medio de un voluntariado y les ofrecieron a las chicas poder trabajar apoyando estos talleres sin importar las creencias de cada uno.

Así comenzó todo. Los sábados en horas de la mañana nos reunimos, tomamos el bus en el portal tunal, el cual nos subió por una delgada y empinada vía a lo alto de la montaña, tocaba llegar al paradero de bus y allí caminar hasta el barrio el recuerdo bajo, la entrada del barrio nos recibía una ventisca con un mirador que daba hacia todo el sur y el centro de Bogotá. Al llegar por primera vez a la cancha del barrio nos encontramos con un grupo de alrededor de 50 niñ@s que estaban esperando nuestra llegada. Fue impactante ver tantas personitas esperando tu llegada, era la primera vez que me enfrentaba a una experiencia pedagógica con niños pequeños y con edades tan variadas, solamente respire y empecé a jugar y mágicamente empezaron a sumarse, sin conocerlos entre en confianza fácilmente, como si se tratase de un niño más ya era parte del grupo, pude familiarizarme rápidamente con ellos. Fue un tiempo de aprendizaje muy bonito, duramos trabajando alrededor de unos 5 meses subiendo todos los sábados y preparando actividades en grupo, pero debido a un disgusto entre mis compañeros y el director de la fundación dejamos de subir por unos meses, pero sentí grandes ganas de volver y compartir con aquellos seres así que tomé la decisión de regresar nuevamente pero esta vez sin mis compañeros de universidad.

Duré 3 años más trabajando en este lugar, liderando el taller de artes en esta fundación, pero principalmente generando muchos lazos y vínculos con la población infantil del sector. El taller se empezó a convertir en una excusa solamente para estar allí , jugar y compartir, con la única pretensión de ser felices

Recuerdo cuando llegué por primera vez al barrio, hubo una afinidad inmediata, sin conocernos en menos de una hora tenía un grupo de niños y niñas corriendo, jugando, abrazándose y riendo como si no hubiese mañana. Me sorprendía ver la energía y ese espíritu salvaje que predomina en cada uno de ellos, aquí no existían jerarquías, horarios, ni espacios establecidos, había una especie de libertad y abandono que nos permitía relacionarnos de una forma más cercana, las condiciones socioeconómicas y su entorno fueron muy similares al mío, lo que sin duda hacía que me viera reflejado y muy familiarizado en ellos. Básicamente me remontan a mi pasado, son un portal del tiempo, un espejo, me enseñan amar y vivir, (cosa que a veces olvido con frecuencia) me recuerdan la fascinación por jugar, por descubrir, aprender y crear.

La infancia del Barrio el recuerdo, se convirtió en esa escuela para la vida, en mi mayor ejemplo de resistencia e inspiración para no desfallecer ante el mundo. Han devuelto la esperanza en medio del caos, ayudando a sanar y a reconciliarme con ese niño interior que cada uno alberga.” (Palabras de Chente, 2019)



Fotografía 10. Por Paula Tovar (2018) Sofía y yo.

Ana Arellano- Juli. Un día caminando con algunos niños del recuerdo nos detuvimos a mirar la ciudad, desde El Recuerdo se alcanza a ver la capa de polución que orbita por encima de la ciudad, pero el recuerdo está tan arriba que uno logra ver la capa y sobre ella vuelve a ver el cielo azul.

Señalando lugares recordé que yo viví en mi niñez como dos barrios más abajo del Recuerdo, cerca a Arabia, no recuerdo con exactitud el nombre del barrio, pero recuerdo que estaba lleno de fábricas de ladrillo. Mi mamá, mi hermana y yo vivíamos en la casita más alejada del barrio, en una montaña donde no llegaba ni la luz, ni el agua. El agua la cargábamos mi hermana y yo con unos galones de la casa más cercana (eran los únicos vecinos que tenían casa con terraza) y en las noches iluminábamos con velas. Recuerdo que cuando mi mamá llegaba por las noches del trabajo empezaba a silbar de una manera muy particular y mi hermana y yo ya sabíamos que era ella y salíamos a su encuentro. Para un siete de velitas los vecinos se reunieron y compraron cable y unas rosetas, se las arreglaron clavando palos largos para mandar el cable por la montaña, pusieron un bombillo en toda la mitad dentro de la casa y otro en la entrada. Esa noche esperamos a mi mamá con los amiguitos del barrio dentro de la casa, con las luces apagadas y cuando empezó a silbar no salimos a encontrarla, la esperamos en la casa y cuando ya estaba llegando prendimos la luz. Yo era muy pequeña pero recuerdo que fue una de las pocas veces que la vi llorando.

Los niños del recuerdo me miraban muy sorprendidos, les parecía increíble que yo fuera como ellos, de Ciudad Bolívar, y alguno me dijo profe usted es de Ciudad Bolívar y es profe, y yo les dije claro, uno es de Ciudad Bolívar y puede ser cualquier cosa que quiera ser. Ese día comprendí que mi persistencia en trabajar en estos espacios radica en que yo también fui una niña de la periferia y como arte educadora en formación vuelvo a formarme en la periferia y en mi trabajo personal artístico nunca he salido de la periferia.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para este capítulo se cuentan con dos apartados, el primero corresponde a los antecedentes de esta investigación y el segundo al marco teórico. En el primer

apartado se consultaron algunas investigaciones previas que de forma directa o indirecta se relacionan con los temas de la pregunta de investigación y en el segundo, se abordarán el marco referencial y algunas consideraciones teóricas del presente trabajo, que por ende le apuntan a resolver y atender la problemática inicial.

3.1 ANTECEDENTES

Para iniciar este trabajo de grado, es necesario indagar por investigaciones que aporten en diferentes direcciones. En la primera parte de este capítulo se presentarán algunos trabajos de grado relacionados directamente con el territorio y la comunidad del Recuerdo, que nos ayudarán a entender un poco más la relación entre el barrio y la academia en sí; cómo se ha narrado, cómo se ha mirado. En la segunda parte abordaremos dos trabajos de pregrado de la licenciatura en artes visuales de la universidad pedagógica nacional, lo cual es muy pertinente, ya que por un lado nos ayudará a comprender con qué metodología y bajo qué óptica se ha abordado la niñez -y la niñez periférica- desde la UPN; por otra parte, se hace necesario reconocer el trabajo pedagógico que han desarrollado los egresados para retomar o no algunos aspectos teóricos.

En la tercera parte de este apartado, se abordarán igualmente algunas tesis de maestría que han nacido en el seno de diferentes licenciaturas de la UPN, en las que a grandes rasgos, se profundizará en la niñez de la periferia, la niñez trabajadora, las narrativas en la escuela y la identidad en la niñez. Para finalizar, se revisará un artículo en el que se ha problematizado la construcción de la niñez contemporánea, entendiéndose como un campo expandiendo epistemológicamente. En ese sentido, tanto para este apartado de antecedentes, como para el siguiente que corresponde al marco teórico, es muy importante para la investigación salirnos del determinismo histórico o biológico, según el cual la niñez puede reducirse a sujetos vulnerables, incompletos predestinados a cultivar su vida adulta. De hecho, las investigaciones que se presentarán a continuación, sobre todo en los de la UPN, llamaron mi interés porque aunque no sean todas desde las artes visuales, siento en ellas un interés muy

auténtico por consolidar procesos pedagógicos con la niñez de las periferias. En este sentido se reafirma la necesidad de que los leones cuenten su propia historia.

3.1.1 Sobre El Recuerdo: ¿cómo se ha escrito?

Para abordar los antecedentes que se relacionan directa o indirectamente con esta investigación, en este punto se abordarán algunas investigaciones que han surgido desde diferentes contextos académicos, disciplinas y objetivos, pero que confluyen en El Recuerdo. Esta revisión se hace importante, ya que quiere decir que el territorio y la comunidad del Recuerdo han sido previamente objetos-sujetos de estudio de otras personas e instituciones, por lo cual, se puede decir que; por un lado, puede ser un territorio reconocido en algunas comunidades académicas por tener en sí mismo muchas problemáticas que requieren de intervención; o que, tal vez, dicho interés por las problemáticas del barrio El Recuerdo tiene que ver con las mismas lógicas hegemónicas y verticales que crean centros y periferias geográficas. Sin embargo, en cualquier caso, la lectura de estas investigaciones y trabajos de grado, reconstruyen el discurso de cómo se mira el barrio desde afuera y nos ayuda a mejorar la comprensión del contexto para el lector.

Para este fragmento de los antecedentes, se hizo una búsqueda amplia en diferentes repositorios y se encontraron cuatro trabajos de grado (dos de pregrado y dos de especialización). De ellos, solamente uno surge desde una facultad de educación -específicamente desde la educación y la gestión ambiental-, mientras que los otros tres nacen en el contexto de dos ingenierías y de una especialización en gestión ambiental y urbana. Algo que es común a estos tres trabajos de grado consultados (es decir, los que no tienen una mirada pedagógica), es que se piensan como posibles *soluciones* a problemáticas que los investigadores han identificado en el territorio y que enuncian como *mejoramiento integral*, *rehabilitación del suelo* o *propuesta socio-ambiental*. Así por encima, se podría inferir que estos trabajos de grado reproducen el discurso paternalista y colonialista, según el cual una persona externa a la comunidad –pero posiblemente con más estudios que esta- puede

diagnosticar problemas y plantear soluciones para darles respuesta. Sin embargo, es necesario leer cada trabajo con mucha atención. A continuación, se hará una reseña muy breve de los textos y se utilizarán las letras en cursiva para explicitar de qué modo se nombra a la comunidad y a los niños y niñas que hacen parte de él. Además, se planteará una suerte de diferenciación sobre la manera en que se narra la comunidad en estos tres trabajos y el que surge en un contexto educativo, por razones que se explicarán en el desarrollo.

El primer trabajo consultado fue *Rehabilitación del suelo para uso agrícola en el barrio El Recuerdo, Ciudad Bolívar*, de María Sol Bernal (2015). En él, la autora propone una serie de huertas a partir de una inicial (es decir, la huerta piloto), en donde intervienen algunas personas de la comunidad del barrio y algunos voluntarios de la Fundación Techo Colombia. La autora propone que, si la comunidad sigue este *ejemplo*, “es una esperanza en la superación de la pobreza absoluta” (p.8:2015), pues, para ella, las comunidades *marginadas y de escasos recursos* pueden proveerse a sí mismas de alimento orgánico fresco y “vender los excedentes con el fin de complementar su sustento” (p.8). Más adelante, Bernal menciona que en la huerta colaboran niños y jóvenes y que eso ayuda a fortalecer conductas *éticas e íntegras* “para que en un futuro se alejen de las malas influencias, pandillas y actos de violencia” (2015, p.8) Uno de ellos es Josman, quien según la autora es una persona muy comprometida con el oficio de la huerta, pues asiste a pesar del clima y de los contratiempos y por eso es “de los pocos que piensa en su futuro y el de su familia”.

El segundo trabajo que se consultó fue *Mejoramiento integral de barrios como estrategia para mejorar las condiciones de vida de los asentamientos informales. Caso de estudio: barrio El Recuerdo Sur parte baja*, de Ingrid Gómez y Jair Bermúdez (2019). En este caso, los autores parten de un análisis documental y experiencial –con sujetos voluntarios del barrio, como los de la JAC- que les permite afirmar que en el barrio existen necesidades básicas que no están cubiertas, lo cual ocasiona que los habitantes del barrio hagan algunos estragos sobre la estructura ecológica del territorio. En este trabajo se enuncian algunas de las causas de las problemáticas sociales y ambientales, lo cual es, básicamente, la poca planificación

que afecta a estos barrios. Sin embargo, podría decirse que los cordones geográficos que se establecen en los bordes de la ciudad a forma de periferias, funcionan de forma adecuada con los objetivos del sistema capitalista y con sus reglas de oferta y demanda.

Más adelante, cuando los autores empiezan a hacer un diagnóstico sobre las condiciones materiales del barrio en materia de educación y recreación, ellos afirman que no hay “equipamientos para la educación que garantice la asistencia de los niños en edad escolar a un establecimiento educativo, lo que dificulta el desarrollo físico, emocional y de competencias.” (p.63, 2019) asimismo, mencionan que solo hay un lugar común para el entretenimiento de los niños y que a la comunidad le gustaría tener más espacios como este *para que los jóvenes no busquen otro tipo de entretenimiento*.

El tercer trabajo consultado se llama *Propuesta socio ambiental y sanitaria para el sector ilegal del barrio “El Recuerdo Sur” parte alta- Ciudad Bolívar-Bogotá*, de Paula Tatiana Sandoval Moreno (2017). En él, se hace énfasis en las problemáticas sociales que generan los bordes de la ciudad y las carencias de estos bordes, que por su condición de *ilegales*, acuden a *prácticas nocivas, ilegales e insalubres*. Más adelante, refiriéndose a los niños y los peligros que pueden encontrar en su contexto, el autor realizó una encuesta dirigida a cincuenta personas de la comunidad. 24 personas afirmaron que la mayor inseguridad para los niños es el uso de drogas ilícitas, ya que “se dejan influenciar fácilmente por malas amistades” (P.62, Sandoval, 2017). 13 personas dijeron que no hay ninguna inseguridad para ellos y los demás afirmaron que los peligros derivan de las personas desconocidas, los perros, los carros y los ladrones.

El cuarto trabajo consultado fue *Diseño de un sendero interpretativo con fines de apropiación del territorio en la Vereda Quiba -localidad de Ciudad Bolívar- como instrumento educativo en colaboración con la fundación Construyendo juntos*, de Alejandra Reyes, Natalia Duarte y Carlos Chiriví (2019). Este trabajo, como podemos inferir por el título, se desarrolló en el espacio de la fundación con los niños y niñas. El proceso fue muy significativo tanto para los investigadores como para los niños, en

la medida en que se generó un diálogo de saberes intergeneracional desde el reconocimiento de la estructura ecológica principal del barrio. Como resultado desde este trabajo colaborativo se hallaron varias cosas, entre ellas: un sendero interpretativo con seis puntos estratégicos a nivel ambiental, que fueron georreferenciados y cartografiados; un proceso de aprendizaje colectivo en el cual se reflexionó sobre los usos culturales de los elementos naturales y sus problemáticas consecuentes; y que, los senderos de interpretación no son únicamente un atractivo turístico para ser visitado por personas ajenas al contexto, sino que se convierten en una herramienta pedagógica muy potente en relación a la educación-investigación ambiental.

Los primeros tres trabajos, me conducen inevitablemente al proverbio nigeriano que abordamos en el planteamiento de la pregunta de investigación. En este caso los leones son los habitantes del Recuerdo y los cazadores son quienes han escrito parte de su historia para sus compañeros de universidad, sus pares, sus profesores y sus lectores. El problema radica en la utilización de epistemologías y lenguajes utilizados para marginar y adjudicar todo un conjunto de significados a la comunidad de forma categórica. Esto, sin duda, nos habla de una situación de colonialismo epistemológico y académico y de una suerte de hegemonía cultural, ya que no estamos hablando en los términos de simbolización y narración propios de las personas a las que nos referimos, sino en términos de personas que desconocen todas las implicaciones de vivir en los bordes. Por ejemplo, considero que si fuera un niño de la comunidad el que hubiera escrito el primer trabajo –el de las huertas- no se atrevería a decir que dentro de tantos niños que hay en el sector solo uno piensa en el futuro y en su familia.

3.1.2 Desde la educación Artística Visual: Aportes nacidos en el interior de la LAV.

Primero, es pertinente reseñar el trabajo *“Fotofilia, Experiencia de Investigación Acción Participativa en torno al hábitat y la fotografía con un grupo de niños, niñas y jóvenes de Altos de Cazucá”* de Maya Corredor. (Universidad Pedagógica Nacional, 2011). Este trabajo se desarrolló con un grupo de aproximadamente 15

niños, niñas y jóvenes en el territorio Altos de Cazucá (Soacha-Cundinamarca) e indaga por el lugar de la práctica artística en los procesos de movilización y formación comunitaria, y más específicamente en la Investigación Acción Participativa (IAP) enmarcada en la perspectiva crítico-social. Además de proponer algunos aportes del arte a esta metodología de investigación en el contexto educativo y colombiano.

Para esta investigación, la imagen fotográfica fue la catalizadora de los encuentros reflexivos entre los participantes y su territorio. También se utilizaron otros medios de expresión y creación artística, que se convirtieron en la herramienta fundamental de búsqueda y acción política de los niños y las niñas, construyendo así un espacio de investigación-creación que da cuenta de la relación que ellos han ido construyendo con su territorio. Como conclusión de su investigación la investigadora propone que la fotografía social debe enmarcarse de forma tanto práctica como epistemológica en la noción de *participación* como recorrido, como proceso y estructura, antes que como resultado, para llevar a las últimas consecuencias la pretensión de empoderamiento de los participantes. También resalta la IAP como una metodología que puede enriquecerse a través del poder de la imaginación, la creatividad, y la generación de laboratorios de creación artística, encontrando puntos en común con la investigación-creación.

En segunda instancia, se abordó el trabajo “*Proyecto Edén: Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso*” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016). Esta investigación busca compartir la experiencia que se desarrolló con los niños y niñas del barrio el Edén, en la localidad de Ciudad Bolívar, desde la IAP también . Este proceso inició en el año 2014 y seguía activo para el año 2016 (cuando se aprobó esta investigación) y su objetivo era develar las posibilidades de participación y acción desde diferentes manifestaciones visuales que reconocen y proponen los niños y niñas participantes, por medio de la producción de conocimiento colectivo a través de espacios de diálogo e interacción de experiencias.

Esta investigación también apunta a visibilizar el papel activo que tiene la niñez dentro de su territorio y cómo es posible hablar de su empoderamiento por

medio de la educación Artística Visual. La investigadora concluye que la educación artística fuera de la escuela tiene incidencia en la constitución de ciudadanía y la potencialidad de IAP articula nuevos espacios para la expresión, la colaboración y la resistencia, lo que permite percibir la educación artística también como opción social y política que presenta posibilidades reales de asumir la niñez como actores sociales y sujetos de derecho.

3.1.3 Desde otras disciplinas

En primera instancia, se retoma la tesis de Maestría en Estudios Sociales de Parra, Magda, titulada “*La constitución de subjetividad de niños y niñas que viven en condición de pobreza*” (Universidad Pedagógica Nacional, 2013). Esta tesis se desarrolló con niños y niñas de un barrio entre los límites de Soacha y Bogotá, que asisten a un colegio distrital³ y que trabajan. El propósito de la tesis es comprender las condiciones de vida de los niños y niñas a través de sus propias voces, de manera que se asumen como actantes y protagonistas de su historia. A través de estas voces se buscó comprender cómo se van constituyendo sus subjetividades por medio de la construcción de comunidades de sentido, necesarias para hacer frente a las condiciones en que viven. Además la autora busca evidenciar cómo estos niños y niñas recrean sus condiciones de vida y de pervivencia; construyendo así sus propios mundos y poniendo en cuestión los estigmas que se han ligado a la niñez, y especialmente, a la niñez que la autora nombra *en condiciones de pobreza*. Como metodología trabajó desde un enfoque investigativo cualitativo, ya que su interés fue realizar una mirada descriptiva-comprensiva-interpretativa.

de se valió de entrevistas a los niños participantes, talleres y visitas esporádicas a sus hogares y trabajos. Para el tratamiento de la información recurrió a la Triangulación Interpretativa, basada en el entrecruzamiento de diversas fuentes que hablan de un mismo objeto de estudio, para llegar a la comprensión de la realidad estudiada. La investigadora concluye que Estos niños y niñas generan vínculos y

³ En el documento no se especifica ni el barrio de donde **vienen** estos niños y niñas, ni el colegio donde estudian.

estilos de vida, determinando su cualidad de actuantes, para afrontar las situaciones que viven y se consideran hostiles para la niñez; problematizando así las concepciones de carencia e incompletud relacionadas a la infancia. Estos sujetos se apropian de la realidad y asumen sus roles con sentido de realidad generando una posición ante sus condiciones de vida.

La tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de Gómez, Karen. Malagón, Gustavo. Roa, Laura. titulada “*Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de los Mártires en Bogotá y el municipio de Cogua Cundinamarca. 2017*” (Universidad Pedagógica Nacional. UPN). La presente investigación busca visibilizar la construcción de las identidades infantiles a partir del reconocimiento de las narrativas de los niños y las niñas, para lo cual se parte de la premisa de que dichas identidades son influenciadas por el contexto donde se construyen. De este modo, el trabajo se centra en analizar las semejanzas y las diferencias entre niños y niñas de dos contextos sociales diferentes: el rural y el urbano. Dicho análisis comparativo se realiza desde la óptica del construccionismo social, desde donde se sustenta la formación de la identidad a partir de la cultura. Es así como surge el interés del grupo de investigación por visibilizar las voces de los niños y las niñas desde la construcción de su identidad, dando relevancia a sus propias narrativas.

De esta manera, se quieren identificar los sentidos y los significados que tienen los niños y las niñas sobre el contexto en el que viven, lo que les gusta, sobre aquellas construcciones individuales y colectivas que han realizado a lo largo de su vida. Como metodología se utilizó investigación de tipo cualitativo, interpretativo que permitió describir los fenómenos sociales relacionados con la configuración de las identidades de los niños en relación con la cultura, y permitió a los investigadores identificar y comprender los sentidos y los significados otorgados por los sujetos en el contexto cultural. Los investigadores hallan que se reconocen las características del contexto rural como potencia para el desarrollo y entorno seguro de la infancia, mientras que se detalla como la ciudad ha dejado de ser un espacio propicio para la construcción de identidades infantiles, debido a los peligros que perciben los propios niños en el entorno urbano. Así mismo, se explica cómo los diferentes momentos

históricos (en particular, los relacionados con la historia reciente) han influido en la construcción de identidad cultural, y a su vez cómo esto influye en la construcción de identidades infantiles.

La tesis de maestría en Educación de Torres, Luisa. Titulada “*Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar. Narrativas infantiles en la escuela*.” 2018 (Universidad Pedagógica Nacional. UPN). Propone comprender los sentidos y significados de las narrativas infantiles como herramientas didácticas para la formación ético-política de los niños y niñas, problematizando el lugar que se le da a la subjetividad infantil en la escuela y resalta la importancia de generar espacios dentro de esta donde se reconozca la voz de los niños y las niñas como formas de reconocimiento de lo social y lo subjetivo como un importante lugar desde el cual es posible validar el saber-ser de la niñez. En esta tesis se trabaja con un grupo de niños y niñas del C.E.D Manuelita Saenz, que queda ubicado en la localidad de San Cristobal Sur.

En este trabajo, la autora encuentra el arte y la literatura como un lenguaje sensible con el cual se puede representar la realidad y que a su vez le permite a los participantes expresar su sentir, crear, proponer alternativas distintas de acuerdo a su entorno social. Como metodología la investigadora reconoce biográficos o narrativos como una posibilidad para dejar ser a esa multiplicidad que son las voces de los niños, donde ella considera que lo vivencial, lo privado, lo íntimo se narran desde la propia experiencia. Como conclusión la investigadora considera que este proceso investigativo es una invitación a la necesidad de reflexionar respecto a la necesidad de generar escenarios dentro de la escuela en los cuales los niños puedan expresar las lecciones de humanidad que tienen para dejar a los adultos como un legado que parte de sus saberes y experiencias en un mundo que ha ocultado su voz.

3.1.4 Un poquito más allá

El siguiente artículo de Amador, Juan.C. Titulado “*Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*.” 2012” Publicado en la revista pedagogía y saberes n°37(Universidad Pedagógica Nacional. UPN). Se desprende de la tesis doctoral interinstitucional en Educación, Bogotá, Colombia.

Titulada “*Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*”⁴. Analiza la construcción social y subjetiva de la infancia en el contexto de dos referentes: la construcción social que surgió del proyecto civilizatorio de occidente y la sedimentación moderna- colonial de las sociedades de América Latina y el Caribe. Teniendo estos dos puntos de partida el autor identifica varios puntos claves que permiten reflexionar y problematizar la condición de infancia contemporánea y por el otro propone el surgimiento de una nueva condición infantil que se dirige hacia una epistemología de las infancias como un campo expandido que no se limita, ni se agota.

3.2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico se compone de dos grandes apartados: por un lado se encontrará un acercamiento a la construcción social de la niñez, que aunque ya no es el único modo de abordarla, si da cuenta de la forma en la cual se ha construido la noción de niñez históricamente en occidente y por ende, nos servirá para entender cómo se aplica en nuestro país y qué distancias existen entre la teoría y la vida cotidiana, la vida real. Antes, durante y después de la lectura de los referentes que abordamos en este fragmento del marco teórico, pude evidenciar algo que dista mucho a la niñez escrita y narrada en los libros: que en algunos espacios como el Recuerdo, los niños y niñas no esperan a ser adultos para decidir sobre sus cuerpos y que el discurso de la protección estatal y parental no se pone en práctica en muchos lugares en los que precisamente las instituciones brillan por su ausencia.

Esto lo menciono ya que, aunque el marco teórico nos dé muchas luces para comprender la niñez, es necesario tomar una distancia crítica de él. Porque aunque yo sea una mujer adulta escribiendo sobre un grupo de niños, tengo claro que ellos ya son, que no son un proyecto de seres humanos ni nada similar. Sobre esto se ahondará

⁴ Decidí tomar como referente el artículo en lugar de la tesis, porque al leerla completa me di cuenta que esta desbordaba mi trabajo de grado. En cambio el artículo me pareció un documento que va al punto en relación con la temática de esta investigación.

más adelante en la sistematización en sí, solamente es algo para tener en cuenta durante la lectura de este apartado.

Por otro lado, en el marco teórico se abordarán autores que nos ayudan a comprender los procesos de simbolización, la educación artística visual, las narrativas y las narrativas visuales. Esto se hará a través de autores muy diversos desde la semiología, la pedagogía, la cultura visual y los estudios visuales; lo cual será muy fructífero para el proceso ya que en esos cruces teóricos podemos hallar muchos aspectos relacionados entre sí que serían muy complejos de entender desde una sola óptica.

3.2.1 El niño moderno del proyecto civilizatorio

A veces creo que la gente no entiende lo solitario que es ser niño. Es como si no importaras (¡olvídate de mí!-Eternal sunshine of the spotless mind- Michel Gondry,2004. Citado de Escaño 2011).

La anciana bajó sus gafas y miró por encima de ellas alrededor de la habitación; luego las subió y miró por debajo. Raras veces, o nunca, miraba a través de ellas para ver una cosa tan insignificante como es un niño.

(Mark Twain; Las aventuras de Tom Sawyer. pág. 11)

La declaración de los derechos del hombre y el ciudadano expedida por la asamblea nacional constituyente francesa en 1789 es paralela al siglo de la industrialización, que empezó a mediados del siglo XVIII en Inglaterra y se extendió durante todo el siglo XIX por Europa. El naciente capitalismo industrial provocó el mayor desplazamiento humano de la historia, de las zonas rurales hacia barrios industriales ubicados en grandes ciudades como Londres. Para la consolidación de este tipo de capitalismo industrializado, las dinámicas productivas utilizaron toda la fuerza laboral a su disposición, incluyendo mujeres, niños y ancianos. La tensión subyacente entre los derechos e igualdades teóricas, recién inauguradas, y las necesidades productivas, se evidenciarán desde el comienzo mismo de la

consolidación de los diversos influjos del proyecto moderno, como lo evidencia Liebel:

En Europa, la idea de que los niños tienen (o deberían tener) sus propios derechos, nace en el siglo XVIII de las filosofías de la Ilustración (especialmente Jean Jacques Rousseau). Posteriormente, durante la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos (1789) formuló el principio de que toda persona posee derechos incondicionales e inalienables – como, por ejemplo, el derecho a la dignidad – también si éstos (todavía) no estaban establecidos legalmente.

(M. Liebel; 2006: p.10)

El tránsito del niño trabajador meramente productivo del capitalismo industrial – de jornadas laborales de más de 12 horas- al niño protegido del capitalismo de consumo puede parecer a simple vista un logro y un adelanto. Sin embargo, de la misma manera que la ilustración y el aparato productivo industrial fueron históricamente paralelos, también lo fueron la consolidación y mutación del capitalismo productivo al capitalismo de consumo con la declaración de Ginebra sobre los derechos del niño aprobada en 1924. Parecía que con el afianzamiento del sistema productivo industrial y el exceso de mano de obra producto de la explosión demográfica en los centros urbanos de Europa, los ideales y los derechos de los niños podían pasar de ser reivindicaciones teóricas y aplicarse a la vida comunitaria.

Lo que el paralelo entre estos “avances” jurídicos y transformaciones productivas nos muestran, es la ironía de que la legislación amparadora de la sociedad de naciones en Ginebra y la de las naciones unidas en 1959 va marcando el camino y ayuda al naciente capitalismo de consumo a constituir un sujeto posmoderno que ya no se definirá a partir del tránsito hacia un ciudadano moldeable, con sus derechos y deberes como meta, sino que se encaminará hacia la configuración de un consumidor definido e integrado a partir de la apropiación incesante de mercancías. Tal vez no sería descabellado pensar que los derechos de los niños no son un privilegio que le otorgan los adultos, sino que han sido pensados dentro del marco de la protección de

su integridad, es decir, como sujetos vulnerables carentes de autonomía⁵. La educación universal y gratuita propia de la modernidad podría no ser ese inocente retrato del espacio de emancipación del hombre, sino el ámbito en el que se materializa la disciplina del cuerpo y el adoctrinamiento necesario para que cumpla las necesidades socio-económicas de la sociedad en la que ha nacido, así lo expresa Escaño:

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, la iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta solicitud le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que denominó a la sociedad a partir del siglo XVIII

(Aries, 1988) citado de (Escaño, C. 2011. Pag, 28.)



Figura 1. Madrid. Agosto de 1910. Colonia infantil de Madrid a Santander. Niñas del Asilo de Las Mercedes y niños del hospicio que han ido por cuenta de la Diputación Provincial al sanatorio de la Pedrosa.

⁵ “Considerando que el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.” Declaración de los derechos del niño. Preámbulo.

Un problema como el de la configuración del modelo de hombre y el lugar del niño en él, bajo el paradigma de la modernidad, tiene muchas fuentes y orígenes. El lema de la ilustración: “¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (Kant; 2009: p. 249), nos pone frente al fin de la tutela de la religión sobre la humanidad, y nos da una perspectiva del inicio del proyecto de la modernidad: el mejoramiento del hombre por medios educativo-morales, no ya religioso-morales, propio de la Edad media. Esto implica, que el hombre nace con una inclinación hacia su emancipación ilustrada, y que por medio de la elección de su uso podrá salir de esa incapacidad culposa.



Figura 2. Grupo de estudiantes de 2º grado. Colegio Carlos Tascón 1932 (Colombia)

Tanto los estados primitivos como infantiles están determinados por esta estructura, en la que la razón sólo se encuentra como posibilidad. Será un proceso de iluminación arduo y constante de los propios presupuestos y principios lo que permitirá que el niño (en particular) y la humanidad (en general) abandonen la minoría de edad para hacer uso de la facultad de la razón. Que no es otra cosa, en términos kantianos, que hablar en nombre propio dentro del marco de la idea de ciudadanía y a través de la naciente opinión pública. En este esquema, la libertad está ligada a la conciencia, a la culpa y a la responsabilidad. A la base está la idea de que la infancia es un territorio del cual el hombre debe salir en el proceso constante de

mejoramiento: “cuyo destino primordial radica precisamente en este progreso.” (Kant; 2009: p. 252) Y así, superar la heteronomía que lo condena a la tutela del adulto y de las instituciones:

La infancia es un constructo fundamentalmente moderno (Aries, 1988). Es en ese periodo histórico-cultural cuando se da forma completa al concepto que ha llegado hasta nuestros días. Idea de infancia que define a un sujeto heterónimo, dependiente del adulto que le auspicia y le salvaguarda con ternura debido a su imperfección y carácter de ente incompleto. Este concepto influye de manera determinante en las relaciones interpersonales hasta tal punto que ayuda a reorganizar las estructuras sociales (de forma explícita en la “educación”). (Escaño, C. 2011. P. 26)

La historia nos ha mostrado que todo modelo de hombre occidental tiene un aparataje educativo que lo moldea y encamina sus acciones hacia determinados fines pre-establecidos. Y no creo que sea insensato pensar que todas las visiones de la



Figura 3 . La lección difícil, pintura de William Adolphe Bouguereau.

niñez, después de la modernidad, se las han tenido que ver con este paradigma, ya sea para afirmarlo, problematizar o refutar. Por mi parte, encuentro una distancia enorme frente a este, supuesto y digo que, la libertad no tiene una relación con la conciencia y la racionalidad, más bien son estas, precisamente, las que inhiben y extirpan al niño una disposición natural tanto a pensar y hablar en “nombre propio” como a simbolizar el mundo desde su propia sensibilidad. Aún nos falta mucho para comprender que el niño no es un proyecto de adulto, el niño ya es. Su valor no radica en ser un hombre en potencia, y nuestro deber con él no

debería ser enrutarlo hacia una meta, el niño es en sí mismo una complejidad relacional con pensamiento y sensibilidad propios. Ese sujeto de la modernidad es una ingenuidad que se pretende coherente, integrada, libre de cualquier tutela o heteronomía. Un sujeto separado de la vida misma y de la naturaleza para ponerla como objeto de sus reflexiones, pretendiendo ingenuamente que está por fuera de ella. Esta visión no tiene la posibilidad de sorprenderse en la interacción con los niños, tranquiliza y suple su incomprensión con una definición previa paternalista, compasiva y auxiliar que heredamos del pensamiento occidental que interroga y desintegra las experiencias reales que vive la niñez en su cotidianidad.

En clase, alguna vez contaron una historia que sucedió en una práctica pedagógica, en la que la profesora encargada de la clase les pide a los niños que dibujen una vaca. Todos los niños de la clase dibujaron el animal como generalmente lo vemos en los libros de texto o en imágenes; un animal de cuatro patas con cachos pequeños, ubres grandes y manchas. Uno de los niños de la clase dibujó una especie de mancha que tenía una textura que podría simular pelos. Cuando la profesora vio el dibujo se percibió un leve gesto de disgusto, como si el niño hubiera hecho eso para salir rápido del ejercicio. Una de las chicas practicantes le dijo que le permitiera al niño explicar lo que había hecho. Él explicó: que su abuelito tenía una vaca y cuando él iba a visitarlo lo acompañaba a ordeñarla, y mientras el abuelito le sacaba la leche él le tocaba el pelo porque se sentía muy suave.

Él niño no había dibujado la vaca, lo que dibujó fue la experiencia sensible que experimentaba en el contacto con el animal.

3.2.2 El niño consumidor dentro de la posmodernidad

Un niño no sólo debe tener el derecho al día de hoy y el derecho a ser como es, sino también el derecho a su muerte.

(Janusz Korczak, 1919. Citado de Liebel, 2006)

El paso de la sociedad moderna con su capitalismo industrial a la sociedad posmoderna con su capitalismo tardío, cuya máxima materialización es la sociedad de consumo, nos dejó como legado un correlato jurídico proteccionista y transformaciones en las expectativas y exigencias sobre el individuo moldeable y en desarrollo que para esta era el niño. No es gratuita la obsesión creciente de la sociedad contemporánea por protegerlo; tal vez lo que se esconde es una búsqueda por preservar y salvaguardar lo que considera su mejor recurso: los próximos consumidores. El niño como potencial consumidor al que no se le obliga a trabajar y se le defiende de todo, hasta de la propia vida, con su carga de violencia y obstáculos, pero al cual se deja a merced del bombardeo constante de la sobreexposición publicitaria. Una niñez, traspasado en sus proyecciones por la ética capitalista de la apropiación, convierte el juego por diversión en juego por competición, la identidad en adquisición de objetos, la felicidad en regalos, el hogar en el límite de su universo sedentario, la virtualidad en la nueva forma de vida:

“El impacto de las lógicas de consumo afecta a los niños desde fases muy tempranas, condicionando profundamente la manera en la que ven el mundo y en la que se ven a sí mismos, induciéndoles a una conducta cada vez más materialista y dependiente de la lógica de la posesión.” (Martín, J. pag 14)

La pretensión kantiana de superar la heteronomía parece hoy, ante la alfabetización universal y la sobre exposición de los niños a abundantes fuentes de información, una broma cruel. Su sensación psicológica de autonomía es directamente proporcional a su dependencia de los modelos y patrones publicitarios que orientan sus conductas. Mientras las legislaciones restringen cada vez más las interacciones correctivas a nivel físico, los niños y adolescentes son menos tolerantes a las frustraciones de una vida urbana que ha tenido la pretensión de anular toda contingencia. Si en la gran política se suele decir que la diplomacia es la continuación de la guerra por otros medios, Martín, J. nos pone en perspectiva sobre nuestra época:

Parece incuestionable que los jóvenes de hoy conforman la generación más consumista de las que ha habido hasta el momento, profundamente influida por el poder de las marcas y por las pautas de vida impuestas por el sistema de la publicidad (y no

olvidemos que la publicidad no es, en términos generales, sino la prolongación de la economía por otros medios). (Martín, J. 2011, pag 14)

El lazo comunitario queda reducido a la aprobación o desaprobación, dependiente de la eficacia de la respuesta al estímulo publicitario de turno. La escuela parece alentar unos derechos y deberes, dentro del marco del concepto de ciudadanía, que son reemplazados de facto por una moralidad basada en el éxito, que sustituye el deber por productividad y el derecho por consumo. La fantasía de su solipsismo y autonomía tiene su contrapunto en la profunda dependencia de sus representaciones del mundo, de las estructuras elaboradas para salvaguardarle del azar y las variaciones. Un niño siempre dependiente de los proyectos de hombre que se elaboran para él y que encubren, bajo el amparo, la profunda estructuración de una concepción previa que busca anular cualquier manifestación que provenga de la experiencia particular y contextual que ofrezcan sus incómodas manifestaciones. Un niño que nada cada vez más dentro de la estructura que ha sido creada para que encaje y responda al patrón y olvide la posibilidad de una experiencia de descubrimiento personal que lo singularice.

Lo anterior me remite a mi primera práctica pedagógica que desarrollé en el semestre 2019-1 en el Colegio Pastorcitos de Fátima, una institución de educación básica primaria de carácter privado donde la mayoría de las clases se imparten a través de libros de texto y donde la clase de artística no es la excepción. Este paradigma del niño como futuro consumidor se vio impugnado a través de los resultados de las actividades. En la presentación del libro de texto que utilizan como base para el ejercicio pedagógico, se plantea que:

Con la educación artística los niños y las niñas pueden crear, conocer, explorar y transformar el mundo que los rodea, al igual que ayuda a desarrollar las actitudes inherentes en cada niño y niña, todo esto atravesado por el desarrollo de la sensibilidad artística.

Pero realmente lo que uno puede evidenciar, es que estos libros realmente no le permiten al niño nada de lo descrito. Uno se encuentra con un libro lleno de ejercicios que ya están delimitados, que le exigen al niño seguir unos parámetros

figurativos ya impuestos. Al final de cada tema del libro se encuentran los ejercicios “a crear” y su objetivo consiste en: “Expresar la creatividad y la imaginación por medio de un ejercicio libre donde se manifiestan las habilidades adquiridas”, pero al revisar estos ejercicios se puede notar que de alguna manera ya están dados, es decir, en algunos temas, por ejemplo, en “la línea”, el ejercicio consiste en pintar un pez, utilizando crayones para identificar líneas gruesas y colores para líneas delgadas. En estos libros todos, absolutamente todo está dado, los niños no tienen la necesidad de pensar en nada más que en llenar sus libros y el profesor acompañante se convierte en un veedor de ello.

En los primeros días de la práctica⁶ los niños estaban desarrollando un ejercicio de simetría, la idea consistía en que tenían que copiar la otra mitad de un pollo que aparecía en una cuadrícula, al principio el ejercicio se les dificultó mucho y con mi compañera de práctica empezamos a hacer acompañamiento a cada uno de los niños, les decíamos que se lo pensarán como un ejercicio de observación, que miraran en cada uno de los cuadros qué era lo que había y que esa sólo era una manera de resolver el ejercicio, pero que seguramente habían muchas más. Al final, los niños pudieron resolver mejor su ejercicio, se pudo notar como muchos de ellos lograron superar la frustración y la impotencia que implica el no saber cómo poder resolver algo.

Al final del ejercicio, los niños colorearon sus pollos y para mi sorpresa todos los pollos eran amarillos con algunas partes (como el pico o las patas) naranjas. Fui por los puestos preguntando a los niños si ellos alguna vez habían visto un pollo de verdad y la mayoría me decía que no, que en televisión, en las revistas. Finalmente una niña me dijo que en su casa tenían dos pollos y emocionada le pregunte cómo eran esos pollos, ella me dijo que eran cafés e intento describirme la textura de las plumas. Le pregunte por qué no había pintado su pollo café. La niña se quedó callada con expresión de desconcierto, no supo decirme nada.

⁶ Esta reflexión fue sacada de mis diarios de campo de la práctica pedagógica realizada en el periodo 2019-1.



Figura 4. Dibujo de María Verónica Amador



Figura 5. Dibujo de Daniel Castañeda

La disociación, entre el concepto del pollo que se le exige en la escuela y el pollo de su casa, terminó por privilegiar la representación abstracta del objeto, el concepto es incluso más importante que lo representado. Así la infancia debe responder a un modelo (de ordenamiento y objetivación) y ajustarse a él, un modelo donde prima la representación dado del objeto a expensas de la experiencia particular. Se cae en el error de pensar que el niño es un hombre en formación que, cosificando todo, sustrae los objetos a un plano meramente abstracto, desvinculando la representación del objeto que se le pide colorear o dibujar del objeto tal y como es en la vida diaria.

3.2.3 La óptica paternalista sobre el niño de la periferia

La meditación tiene otra esencia que el tomar conciencia y saber de la ciencia; otra esencia también que la cultura (Bildung=formación). La palabra “formar” significa primeramente: pro-poner un proto-tipo y establecer una pre-inscripción. Significa además: dar forma a proyectos predispuestos. La formación trae un prototipo ante el hombre, para que según él eduque su hacer y omitir. La formación requiere una imagen

directriz, asegurada de antemano, y un lugar guarecido por todos lados. (Heidegger; 1993: p.137)

La crisis es la dinámica estructural del capitalismo, en cada una de ellas, desplaza su foco de miseria hacia las periferias y de un entorno a otro. Toda zona o círculo social, que no responda a la exigencia de rentabilidad, sufre indefectiblemente el destino de la marginación y exclusión. Luego, el capitalismo descarga una mirada paternalista sobre lo que le avergüenza y a la vez muestra sus contradicciones internas. Nada tan tranquilizador sobre lo que no se comprende, para un sistema que se precia de ser el mejor en que ha vivido el hombre, como una mirada de menosprecio y simplificación. El capitalismo no puede entender al niño porque toma un prototipo en el cual este debe encajar, la teoría viene antes de la experiencia y obliga al acontecimiento niño, a responder a sus exigencias y expectativas. El modelo ha cerrado las posibilidades, se hace inmune a la sorpresa, al cambio y a la interacción. Un ejemplo paradigmático de esto, se dio en los recientes bombardeos contra un campamento de las disidencias de las farc⁷ en Colombia, en el que murieron por lo menos 8 niños. En tal ocasión, el lenguaje reificado, objetualizador, propio del capitalismo, se evidenció en las declaraciones del senador Rodrigo Lara: “Estos muchachos de 14 años, que es la edad en la que empiezan a laborar, son reclutados por estas organizaciones; sea farc, sea disidencia. (Semana en vivo. 2019)⁸

El paternalismo hacia los niños por parte del adultocentrismo no es sorprendente, como no lo es el europeo hacia los indígenas y el tercer mundo, o el de los centros urbanos hacia la periferia. Tres tipos de paternalismo enquistados en nuestra manera de ver el mundo. Lo que si sorprende es que, las legislaciones progresistas y las organizaciones no gubernamentales, reproduzcan la ceguera que ellos mismo pretenden combatir:

⁷ Farc: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Grupo que recientemente firmó un acuerdo de paz con el gobierno de Juan Manuel Santos.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=hY7XLWTDVnY&t=53s>

La imagen de un niño es el mejor recurso para sensibilizar a la audiencia de la solidaridad, sea cual sea la cuestión que trate de resolverse. Esta mirada sobre la infancia tan simple y primaria como agresora, simplemente miente sobre la realidad, justificando los medios en función del fin.

(Joaquin Roldan. 2011. Pag, 148)

El estereotipo abraza una imagen icónica y anula la contingencia en la que vive cada niño. La singularidad humana se reduce a un modelo y exige sentimientos predecibles y respuestas ya ensayadas.

Es la mímica de la pornomiseria, de la emocionalidad fácil, de la explicación a mano que siempre deja al niño damnificado y al sistema en una posición favorable. Con este tipo de campañas se cierra la voz de quien es objetualizado y definido. Tal reseña del niño, como ser minusválido y sin facultades, tiene el efecto de una mordaza sobre lo que tiene que decir sobre sí mismo y su forma de relacionamiento con el mundo. Sus tristezas y alegrías son englobadas dentro de las circunstancias causales que el adulto define, y no sobre lo que realmente las provoca. Joaquín Roldán lo explicita de la siguiente manera:

Tanto las imágenes dulcificadas como las morbosas y crudas, buscan también provocar reacciones emocionales inmediatas, en particular seguidas de donaciones. Lo interesante es la figura del niño o la niña y no la situación que viven o sufren; utilizan el rostro de la infancia de forma impersonal, limitan la percepción que puede tener el público de su situación y dignidad personal y, con ello, obvian de facto todo lo que podría señalar a las causas de sus problemas y necesidades o a las circunstancias de su felicidad y diversión. (2011, pag 146)



Figura 6. Monedas de cambio, campaña de la alcaldía de Bogotá para acabar con la mendicidad infantil (2019)

No se desconoce que en un país como el nuestro hay un problema de redes de explotación infantil. Se señala que son precisamente estos estereotipos los que estimulan que los niños sean utilizados por los padres para causar lastima y recibir beneficios. Sabemos también que, cuando se efectúa la apertura y se les da la palabra, surgen casos donde los niños no trabajan por explotación, sino que, lo hacen como una manera de emancipación en la que no entienden el trabajo como una obligación. Que por intermedio de este, logran una emancipación que les permite no depender económicamente de un adulto y, por tanto, les da una posición diferente dentro de su contexto próximo.

En el texto de Liebel, *entre protección y emancipación*, se cuestiona el hecho de que los niños no tengan nada que realmente les pertenezca, el adulto les provisiona de todo lo que él cree que el niño necesita. Incluso si le dan un juguete él decide cuando el niño puede jugar con él. Para muchos niños, de las periferias, el trabajo no es sólo la manera en que pueden ayudar a sus familias debido a sus situaciones económicas particulares, sino que, estos niños encuentran también en el trabajo la manera de recuperar la independencia que el adultocentrismo les ha arrebatado.

En Perú existe un grupo organizado de niños llamado Movimiento Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (MNNATSOP) que desde hace 16 años vienen promoviendo la defensa y cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en general y en especial de la niñez trabajadora. Este movimiento demuestra en sus formas organizacionales que, estar por fuera de la tutela del estado y de las dinámicas legales de la economía, puede estimular redes de cooperación y de sentido nuevas que interrogan las hegemónicas. Así queda patente en una carta⁹ en la que los niños se dirigen al ministro de trabajo por una campaña contra el trabajo infantil, en la cual, los niños cuestionan los tópicos con los que se desdibuja y oscurece la contextualidad que los singulariza, detrás de lugares comunes como la miseria, la explotación, el trabajo infantil etc.:

“ Nos parece un abuso el colocar en el volante la foto de dos niñitos menores de 5 años de edad ya que es un lenguaje aprovechador para tener una reacción y una mirada negativa respecto a la infancia trabajadora y suscitar sentimientos de compasión y lástima. Así es fácil llegar a consensos contra nosotros los NNA trabajadores.

Al mencionar la frase” ¡No queremos más niños trabajando, los queremos ESTUDIANDO!”, nos damos cuenta que tienen una visión que niega otros espacios de nuestras vidas en las que también aprendemos pues no solo se aprende en el colegio. Además, más del 90% de los NNATs trabajan y estudian, incluso trabajamos para poder ir al colegio.“

(Carta del MNNATSOP al ministro de trabajo del Perú, 2012).

⁹ En el siguiente link se puede encontrar la carta completa e información sobre el MNNATSOP. <https://gsia.blogspot.com/2012/07/carta-de-los-ninos-trabajadores-del.html>

3.2.4 Procesos de simbolización y narraciones visuales

Antes de iniciar con el contenido general de este fragmento del marco teórico, se hace necesario mencionar que la educación artística visual se concibe como un espacio de creación, experimentación y expresión basada en la experiencia; pero, también como un espacio para el desarrollo del conocimiento en múltiples direcciones humanas, como el saber hacer, el análisis contextual, la lectura de imágenes, sonoridades y demás elementos de cada lenguaje, y la creación de narrativas desde la relación de la propia historia de vida con el contexto espacio-temporal.

Con respecto a esto, Eisner propone que la educación artística tiene dos justificaciones o razones de ser básicas: la *contextualista* y la *esencialista*. En el primer caso, nos referimos a la capacidad que tiene la educación artística de desarrollar procesos muy diversos y específicos dependiendo de los lugares para los que sean pensados, pues “depende de quién es el niño y qué tipo de necesidades tiene la comunidad (...) Para quienes defienden una posición contextualista, la finalidad de cualquier programa educativo concreto debería determinarse valorando la situación, estudiantes y recursos del profesorado inclusivos” (Eisner, P.3: 1995) Esta especie de valoración y evaluación de las condiciones materiales y culturales del contexto, fue de hecho el punto de partida más importante para la Fundación, pues su existencia toma sentido en tanto que el barrio El Recuerdo es un barrio compuesto por muchos niños y se hace necesario que ellos, como agentes activos de su espacio, pongan en evidencia su construcción como sujetos y su capacidad de narrarse, de tomar decisiones.

Por otra parte, la segunda justificación que propone Eisner en su trabajo -la esencialista-, tiene que ver con aquellos conocimientos que son propios de las artes y que ningún otro campo de estudio o disciplina es capaz de brindar. El reconocimiento de esto es muy importante, ya que en términos generales se entienden algunas disciplinas y campos de estudio como algo imprescindible y necesario para la vida, mientras que otras son subestimadas en cuanto a sus aportes al conocimiento. Así, para Eisner, el enfoque esencialista se opone al contextualista, porque “afirma que las

aportaciones más importantes del arte son aquellas que solamente el arte puede ofrecer” (p.7: 1995) asimismo, más adelante explica que “ al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual(...) las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual” (p.9: 1995)

Considero que, aunque Eisner ha centrado su trabajo en las problemáticas propias del papel de la educación artística en la escuela, es un referente adecuado para pensarnos las artes en la fundación porque de cualquier manera su crítica al sistema educativo se puede escalar a algunos procesos de educación no formal. Con esto no quiero decir que Eisner desconozca, critique o esté en contra de los procesos de educación artística popular, sino que la mayoría de su teorización sobre la educación artística está centrada en la educación formal, en el currículo y en el papel de las artes en el sistema educativo.

Creo que es importante resaltar los dos enfoques anteriores porque pienso que no deben excluirse y contraponerse, sino que se alimentan ambas cosas de forma recíproca. Evidentemente, el proceso debe pensarse desde un diagnóstico o una valoración previa para saber en qué condiciones materiales y experienciales se enmarca, sin dejar de lado las particularidades propias de la educación artística visual.

Sería desafortunado pensar que en un contexto como el de la fundación se debería dar la misma clase de apreciación visual que en una escuela especializada para tal fin; pero, sería aún peor supeditar las artes visuales a un objetivo más grande de otra disciplina. Ahora bien, teniendo en cuenta esta breve pero importante introducción pasaremos a definir teóricamente *los procesos de simbolización* y las *narrativas visuales* como elementos propios de las artes visuales.

Para tal fin se retomarán una serie de autores que han teorizado al respecto y, asimismo, se irán extrayendo de manera progresiva algunos de los aspectos específicos que van a nutrir el análisis posteriormente. Así pues, empezaremos por definir los procesos de simbolización en los niños y niñas a través de Piaget, Timon, Gadamer y María Acaso; luego, se definirá el concepto de narración desde Sigrun Gudmundsdotirr, Whyte y La Grecas; de tal modo, al final de este apartado, podremos ahondar en las narraciones visuales desde el trabajo de Amador-Baquiro y

Ruiz y Casona. Esta teorización es pertinente para el trabajo, en la medida en que este requiere un análisis de las narrativas visuales que se han desarrollado en tres momentos y espacios distintos con los niños del barrio El Recuerdo y de la fundación Construyendo juntos. De ahí surgen algunas preguntas que movilizan y dirigen este capítulo: ¿qué entendemos por simbolización y de qué manera se relaciona esto con las narrativas visuales? ¿desde qué autores y posturas teóricas hablamos para entender estas dos palabras? ¿es posible afirmar que los niños son sujetos creadores que simbolizan y narran?

3.2.5 Procesos de simbolización en la niñez.

Los símbolos, como unidades de sentido, están presentes en nuestro desarrollo como sujetos -es decir, a nivel individual- y como civilización o cultura -es decir, a nivel colectivo e histórico. De tal manera, el ser humano se relaciona con el símbolo desde que nace en una cultura determinada, por medio de una relación doble: de espectador y de creador. Aquí podemos recordar o esbozar de manera general esta relación, cuando en algún momento de la prehistoria los seres humanos se vieron en la necesidad de expresar y manifestar sus estados de ánimo (entre otras cosas que hoy consideramos *básicas* como las necesidades fisiológicas), se empezaron a formar gestos y sonidos incipientes, que, con el tiempo fueron evolucionando a palabras completas.

Aquí es donde entra en juego la imagen como potenciadora del lenguaje mismo, ya que suponían una relación diferente: no se trataba entonces de un conjunto de sonidos que eran muy susceptibles de perderse en un lapso muy corto de tiempo, sino que, como lo menciona Timón: “la idea representada por una *imagen* era entendida por cualquier persona, aunque ésta no hubiera estado presente en el momento de su realización. Poco a poco las imágenes comenzaron a formar parte de las comunidades y la comunicación mejoró y adquirió solidez y firmeza.” (p.81: 2003). De tal modo que, con el pasar del tiempo (y entendiendo que las comunidades prehistóricas no se pueden narrar dentro de una temporalidad única) las imágenes se convirtieron en una fuente de comunicación e información tan importantes, que es gracias a ellas que podemos conocer un poco más sobre las prácticas prehistóricas.

Recordemos que las imágenes prehistóricas se encuentran contenidas en muchos soportes, en donde los más representativos son tal vez los murales. Asimismo, hay que tener en cuenta que la escritura y el texto son evoluciones gráficas de los sonidos; una abstracción que requirió la síntesis de los sonidos y la representación del significado de ese sonido.

Con respecto a esto último, nos desplazamos hacia la teoría de Gadamer. En *La actualidad de lo bello*, Gadamer introduce el tema del símbolo desde su origen etimológico e histórico. Este autor afirma que se remonta a un término griego cuyo significado es “tablilla del recuerdo” (tessera hospitalis), un objeto que el anfitrión de un espacio regalaba a los huéspedes :

“rompía una tablilla en dos, conservando una mitad para sí y regalándole la otra al huésped para que, si al cabo de treinta o cincuenta años vuelve a la casa un descendiente de ese huésped, puedan reconocerse mutuamente juntando los dos pedazos (...) tal es el sentido técnico originario de símbolo. Algo con lo cual se reconoce a un antiguo conocido.” (Gadamer, 1991: p. 39)

Gadamer desarrolla su conceptualización sobre el símbolo a través de este relato. En ese sentido, se podría decir que el significado de la tablilla -es decir, del símbolo- se adquiere cuando dos sujetos juntan los fragmentos de su experiencia a través de elementos comunes. De este modo, y en relación con Timón (2003) podemos afirmar que los símbolos, como representaciones visuales de significados e historias, adquieren sentido cuando dos o más personas convienen en asociar a estos un conjunto de narraciones e de historias.

Ahora bien, teniendo en cuenta la clara relación entre símbolo e imagen, retomaremos a Acaso y a Piaget para entender cómo se han teorizado estos procesos desde las artes visuales y la educación artística. Para hablar desde la teoría de María Acaso, nos referiremos a 3 aspectos específicos: a. la cultura visual como campo expandido para pensar la imagen como texto susceptible de ser leído y en cual la autora se enmarca; b. los procesos de simbolización en la educación artística y por último, la perspectiva de la autora sobre la niñez.

La cultura visual y las imágenes en sí mismas, son representaciones visuales que han estado presentes a lo largo de la historia, desde el surgimiento de las primeras imágenes y símbolos de la civilización, sin embargo, como disciplina surge en el siglo pasado. Para Acaso, la cultura visual se puede entender como: “el conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada” (p.18: 2019) a partir de este marco de referencia, Acaso menciona y recuerda que la cultura visual también estuvo en las cuevas de la prehistoria donde sus moradores narraban historias en las paredes. Ahora bien, para Acaso, la cultura visual está estrechamente ligada con las imágenes que afectan y moldean nuestra cotidianidad y por ende, nuestra identidad.

Por otra parte, en el trabajo que ha desarrollado la autora sobre los procesos de simbolización, hay que tener en cuenta también uno de los aspectos centrales para la cultura visual: las imágenes son un texto susceptible de ser leído, con su propia gramática y que por lo tanto, son movilizadoras de conocimientos también. Para Acaso, la educación artística en niños y niñas representa una necesidad, ya que la información visual y los procesos expresivos le apuntan a tres procesos determinantes en su crecimiento: un proceso creativo, un proceso de desarrollo creativo y un proceso de simbolización. Por cuestiones de practicidad a nivel teórico, nos centraremos en el proceso de simbolización.

La autora retoma a Pestalozzi, por ejemplo, como uno de los primeros autores que hablaron de la expresión por parte de los niños. Asimismo, enmarca su trabajo en una línea teórica propuesta por Scully, Barnes, Kerschensteiner, Cooke y Dewey, quienes “consideran la expresión plástica infantil como un proceso de simbolización que impulsa el desarrollo intelectual del niño” (Acaso, 2000: p.42) Considero que estos aportes son muy importantes para este trabajo de grado, ya que permite conocer con un enfoque de temporalidad algunos de los autores que han trabajado teóricamente la simbolización y porque la sitúan en un punto clave para el desarrollo de la niñez. Por mí parte, yo considero que los procesos de simbolización y narración que se han desarrollado en la fundación, sí han permitido a los niños un desarrollo intelectual y de su propia sensibilidad ante su vida cotidiana y ante El Recuerdo.

Dentro del marco teórico al que hace referencia Acaso (2000), llama la atención para este trabajo toda la teorización de Piaget al respecto de los procesos de simbolización en los niños. Uno de los elementos que encuentro más pertinentes para este trabajo, es la perspectiva que tiene Dewey sobre la niñez y que de hecho, Acaso comparte en su trabajo: “Piaget partiría de la base roussoniana de que los niños no son adultos menos informados sino que, por el contrario, son seres humanos en pleno desarrollo de su inteligencia, conscientes del mundo a través de su sistema sensomotor.” (Piaget, citado por Acaso: p. 43: 2000) De tal modo, es posible afirmar que promover pedagógicamente la expresión de la niñez a partir de los lenguajes visuales, implica el reconocimiento de su sensibilidad e inteligencia, ya que a partir de ahí es que se configuran estos procesos de simbolización.

De esta manera, podemos afirmar que para los objetivos propios de este trabajo, se entenderán los procesos de simbolización como un conjunto de acciones destinadas a expresar significados a través de los símbolos. En este caso, se habla de los procesos de simbolización de los niños de la Fundación Construyendo Juntos, quienes a partir de procesos pedagógicos propios de las artes visuales, han tenido varios acercamientos a diferentes lenguajes (como la fotografía, el audiovisual, la pintura). Asimismo, es importante considerar que dentro de estos procesos, los niños han generado una serie de representaciones y narraciones que de algún modo han condensado elementos de su vida cotidiana por medio de la abstracción.

He aquí lo que nos interesa precisamente de estos procesos de simbolización: la manera en la que los niños y niñas son capaces de abstraer algunas propiedades de su realidad circundante -de las personas, de su barrio, los objetos, Quiba- para adjudicarlas a un conjunto de símbolos e imágenes, que junto con algunos otros elementos (que no son parte directa de la realidad que los rodea y por ende podrían constituir elementos imaginarios o irreales) forman un entramado en el cual ellos se narran y narran su barrio, los lugares de dónde vienen e incluso, donde quisieran estar.

3.2.6 ¿De qué hablamos cuando decimos *narración*?

Teniendo en cuenta el marco conceptual y teórico elaborado en el fragmento anterior sobre los *procesos de simbolización*, en este pequeño apartado se espera generar un acercamiento hacia algunos teóricos que han desarrollado su trabajo en torno a la *narración* en sí. Esta estructura se hace pertinente ya que este tema ha sido estudiado previamente desde la lingüística, los estudios literarios y la semiología, en mayor medida de lo que ha sido estudiado por las artes visuales. Dejar un panorama sólido en este apartado, permitirá hablar con mayor propiedad de las narrativas visuales y determinar luego, qué aspectos de esas narrativas visuales nos interesan para el momento del análisis.

Para entender un poco más el contexto del cual emerge esta palabra, retomaremos a Whyte (1981, Citado por Gudmundsdottir en 1998) quien afirma que la palabra narrar-y sus derivados: narrativo, narración- vienen del latín, lo cual lo relaciona de forma directa con el conocimiento, la academia y la vida profesional (199: p. 5) Ahora bien, como dijimos anteriormente, han sido muchas las disciplinas que se han interesado en el estudio de la narrativa, quizás porque dentro de su etimología encontramos que esta palabra está estrechamente ligada al conocimiento: el latín *narrare*, significa *contar una historia*. Más atrás temporalmente, se encuentra que *narrare* viene del *gnarus* (“sabio”) y este, a su vez, del *gno-* (“saber”). En ese sentido, y en primera instancia, podríamos decir que la narración es una historia contada.

Ahora bien, siguiendo la línea teórica propuesta por White, retomaremos a dos autores que son referentes en su obra la producción de su propia interpretación y teorización sobre la relación entre la historia y la narración. Nos referimos a Paul Ricoeur (1913-2005), filósofo y antropólogo que situó su trabajo desde la fenomenología hermenéutica; y a Barthes (1915-1980), filósofo y semiólogo. Para White, sus teorías se sitúan en dos extremos: por un lado, para Barthes: “la narrativa era el mito moderno de la civilización occidental, y como tal, una distorsión de la realidad, para Ricoeur era la manifestación epifánica en el discurso del fundamento metafísico del Ser, las estructuras fundamentales de la temporalidad” (La Greca,

2012: p. 229) de esta discusión White rescata que la narración opera en ambos sentidos: no es una mera forma de transmitir información ya que la narración tiene una estructura en sí misma, por tanto, “la narrativa debe ser considerada como una *manera de hablar acerca* de los acontecimientos, reales o imaginarios, y no como *la* forma de representarlos.” (La Greca, 2012: p.229)

De este modo, es posible afirmar que una de las problemáticas -o más bien, uno de los matices que conforman la actual discusión- a nivel teórico, tiene que ver directamente con la relación entre una narración y la historia en sí. De White rescatamos que la narración, como una manera o forma de representación, contiene en sí misma una serie de interrogantes y dilemas éticos, ya que:

“en la medida en que las estrategias de figuración – los tropos, las estructuras de trama– son irreductibles entre sí, debemos hacer un uso crítico de ellas en tanto diversos modos de hablar acerca de lo real histórico, modos de hablar que implican distintas decisiones interpretativas y, por tanto, distintos compromisos epistemológicos, éticos y estéticos” (p.232, La Greca: 2012)

Estos cuestionamientos éticos, estéticos y epistemológicos son muy evidentes en la formulación del trabajo, ya que este surge desde una necesidad auténtica de que los niños de la fundación sean quienes narren su propia historia. Así, de manera general, podemos entender la *narrativa* y la acción de *narrar* de manera directa con la acción de contar historias. De allí que el producto de esta investigación sea el análisis de las narrativas que los niños y niñas produjeron en el contexto de la Fundación; y no un análisis de mi propia narrativa sobre ellos, sus historias y El Recuerdo.

Ahora bien, teniendo en cuenta este marco teórico referencial en el que se enmarca el concepto de narrativa, en el siguiente fragmento de este apartado se intentará aterrizar el tema para hablar de *narrativas visuales* y dejar esbozado, de forma general, cuáles serán esos aspectos que nos interesan analizar dentro de algunas de las narrativas que se han elegido y a partir de las que se hará la sistematización de la experiencia pedagógica con los niños del Recuerdo.

3.2.7 Narrativas visuales: lo que se analizará

En el apartado anterior mencionamos un par de autores y discusiones que han surgido en los campos de la semiología y la lingüística -sobre todo- en tanto que el fenómeno de la narración se ha estudiado mayoritariamente desde estas ópticas, y porque a partir de allí han surgido varias de las teorizaciones en el campo de la semiótica y algunos estudios visuales. Esto toma sentido en varias direcciones: por un lado, se crea una suerte de perspectiva histórica para ver a grandes rasgos cómo se ha entendido la cuestión; y por otro lado, se puede definir con ello cómo se entenderá la narración en sí para efectos de este trabajo. Se entiende por *narrar* el acto de *contar historias*, indistintamente de los medios, soportes y lenguajes que se utilicen para ello, e independientemente de si las narraciones se entienden como algo dentro o fuera de la realidad tangible y contextual de los niños y niñas.

Ahora bien, dentro del proceso de la Fundación Construyendo Juntos, han surgido un montón de narrativas que no tienen que ver directamente con las artes visuales, como lo son las narraciones orales o escritas en formas de diarios de campo. Sin embargo, en este proceso de sistematización nos centraremos en las narrativas visuales como un lugar en el cual nos hemos encontrado con los niños y niñas de la fundación, por ser además un eje fundamental para todos los procesos desarrollados y por tratarse del espacio del cual surgieron las pedagogías del proceso, y por ende, este trabajo de sistematización e investigación. Sin embargo, esto no quiere decir que las narrativas puramente orales o escritas vayan a ser descartadas del todo, lo que quiere decir es que el punto de partida inicial para el análisis son las narrativas visuales de los niños y niñas de la fundación.

Para definir los aspectos que nos interesan analizar dentro de las narrativas visuales retomaremos por un lado a Amador-Baquiro (2016) y por otro, a Ruíz y Casona (2017). Amador-Baquiro resulta interesante en tanto que ha centrado su trabajo académico en lo que son algunas juventudes periféricas y en su construcción de narrativas sobre el conflicto, algo muy enriquecedor para este tipo de trabajos pedagógicos con comunidad, ya que el autor parte de sistematizar un conjunto de

experiencias que se contraponen a la narrativa *institucional* o *tradicional* y se posiciona, por ende, desde el punto de vista subjetivo y biográfico.

Personalmente, me parece necesario hacer hincapié en la potencia que tienen las historias contadas desde metodologías biográficas o que hacen uso de las historias personales, sobre todo en un contexto como el nuestro: en el que la memoria tradicional y oficial tiende a distorsionar y estigmatizar las voces de las juventudes en un país en guerra. Las voces de la niñez y de los jóvenes merecen ser tenidas en cuenta en la medida en que gran parte de los procesos *macro* de nuestra historia han afectado directamente sus cotidianidades.

Ahora bien, volviendo sobre el tema de las narraciones visuales, Amador-Baquiro vuelve sobre los postulados de Debray (1994) para hablar de cómo las imágenes han perdido su uso sacro y real -la imagen del ídolo- y han pasado a ser una práctica social, ética y estética. De ahí, nuestro autor se sirve para elaborar una suerte de definición para las narraciones visuales:

“ las transformaciones contemporáneas en torno al texto, al discurso y a la escritura, muestran que las narrativas no solo son orales o alfabéticas, sino que también pueden ser visuales(...) la narrativa visual se basa en la capacidad de la imagen para relatar sucesos de la vida cotidiana a través de un discurso visual que implica procesos de producción, distribución y apropiación” (p. 1319, 2016. Amador-Baquiro)

Un hallazgo muy importante con este autor radica precisamente en el reconocimiento de las dinámicas propias de las narrativas visuales, ya que si bien estos lenguajes tienen su propia gramática y son independientes hoy en día de la gramática de la literatura -o los textos escritos en general-, hay quienes optan por seguir analizando las narrativas visuales como si se tratase de una extensión, sucesión o evocación del texto escrito. Dentro de esta misma línea, nos encontramos a Ruíz y Casona (2017), quienes parten también de reconocer de manera crítica, la necesidad de utilizar criterios puramente visuales para analizar lo que desde su forma es visual. De tal forma, se hace imperativo para estos autores despegarse un poco de la tradición literaria y hablar en clave específica de artes visuales.

Personalmente, concuerdo con los autores, en el sentido en que, si bien las artes visuales se han valido de otras disciplinas y campos de estudio para analizar y profundizar en sus fenómenos, son necesarias las rupturas epistemológicas que contribuyan a configurarse como un campo serio y de aportaciones propias a las comunidades, a la academia y al análisis de problemáticas sociales.

Para cada una de las narrativas visuales que este trabajo pretende analizar, se plantean puntos clave que dan cuenta de cada proceso y de cada lenguaje. Así, para el caso de las narrativas audiovisuales, se analizarán los aspectos de tiempo, personajes, y escenarios. Asimismo, teniendo en cuenta que existen otros insumos que pueden nutrir de forma directa estas narrativas (como las narrativas orales y escritas de los niños y nuestra experiencia propia como talleristas y educadores) se espera lograr una especie de polifonía, pero sin terminar el trabajo como una extensión de mis propias ideas y prejuicios.

La idea inicial es que se note la narración de los niños y niñas, *que los leones tengan su propio espacio para contar su historia* y aunque se trate de una sistematización hecha en el marco de una institución pública de educación superior, se espera que no se pierda el sentido de las narraciones de los niños de la fundación. Asimismo, recordemos que una parte fundamental para este trabajo es encontrar los símbolos y narraciones que contribuyan a dilucidar esa niñez periférica, que no es la misma periferia de los grandes medios de comunicación; pero que tampoco es una niñez como la de los centros dinámicos.

3.2.8. Sobre la experiencia y el papel de la narrativa en la investigación educativa.

En este fragmento se retomarán algunas discusiones importantes de la narrativa en relación con la investigación educativa y con la experiencia de los participantes de un espacio. Es importante partir de que este texto está constituido por la experiencia de múltiples formas y en momentos distintos, pues podemos distinguir experiencias distintas en la práctica de la fundación antes de los convenios institucionales, luego de la alianza con algunas licenciaturas de la universidad y por supuesto, habría que tener en cuenta que cada persona que ha participado en el proceso venía con un montón de

experiencias personales y colectivas que sirvieron de base para la creación, el encuentro y la escritura de nuevas experiencias. Incluso podría decirse que ahora mismo se está generando una nueva experiencia para los lectores, basándose además en una selección de narraciones determinadas.

En este orden de ideas revisaremos a Larrosa (2006) cuando nos habla de la experiencia (cuya naturaleza distingue además del experimento y de la información), para luego retomar a Connelly y Clandinin (1995), quienes han teorizado ampliamente sobre las implicaciones y los aportes de la narración a la investigación educativa. Esto será importante por varias razones, primero porque es necesario crear una correspondencia entre los planteamientos metodológicos del trabajo y las búsquedas teóricas en lo que concierne a sistematizar experiencias. Segundo, porque será una manera de expandir el significado que podemos darle a la narrativa, de manera que ya no la entenderemos solamente desde la oralidad, la escritura o las narrativas visuales sino que podremos ver algo de su aplicabilidad y uso cuando nos referimos a la investigación educativa. Todo esto, como se dijo, se hace con el fin de generar más puntos de encuentro entre los aspectos metodológicos, teóricos y la muestra de narraciones visuales en sí.

Aunque Larrosa hace énfasis en la lectura como experiencia a lo largo de varios de sus trabajos, podemos extraer de ahí varias características importantes de la experiencia que se pueden llevar a la fundación y a cualquier aspecto de la cotidianidad. Una de estas características tiene que ver con el aprendizaje de lo que nos pasa ya que la experiencia va configurando a su paso la historia personal y colectiva, a diferencia de la información que puede entenderse como un discurso o un saber transmisible. Para Larrosa “ese es el saber de la experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (2006: 54) Considero que uno de los factores iniciales que llevaron al planteamiento de este trabajo tiene que ver precisamente con eso, con el reconocimiento de los niños y niñas como contadores de historias y contrariamente a lo que se pueda pensar, con una cantidad de experiencias que aportan a su construcción como sujetos ahora y no después.

Ahora bien, pasaremos a ver tres características que la Larrosa propone en su trabajo para caracterizar y distinguir la experiencia, estas son la singularidad, la irrepetibilidad y la incertidumbre. Cuando se refiere a la singularidad, Larrosa (2006) afirma que si bien un experimento es homogéneo “es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia es siempre singular, es decir, para cada cual la suya” (p. 56) Por ende, podríamos afirmar que aunque la casa de la fundación y los talleres eran los mismos, cada participante construyó su propia experiencia desde sus afectos, sus preguntas y en sí, de lo que pasaba.

De aquí podemos desplegar las otras dos características, pues esta singularidad implica que las experiencias no son repetibles, ya que de ser así pasarían al campo de los experimentos. Teniendo en cuenta el contexto de la fundación, se espera narrar de alguna manera varios de los momentos que fueron significativos para nosotros bajo la premisa de que pasó una vez y aunque el proceso de escritura pueda reconstruir la memoria de estos momentos, no dará cuenta total de la experiencia en tanto Larrosa afirma que “nadie lee dos veces el mismo poema, como nadie se baña dos veces en el mismo río (...) la experiencia siempre tiene algo de primera vez, algo de sorprendente” (p.57: 2006)

Ahora bien ¿de qué manera pueden condensarse estas características de la experiencia en este trabajo de grado? Como se mencionó en el capítulo de la metodología, la narrativa se entiende en este trabajo desde la metodología y también desde la teoría ya que atraviesa todas sus páginas. Por ende, es necesario teorizar un poco desde la investigación narrativa ya que esta contiene elementos que se pusieron en práctica desde la práctica en campo, es decir, antes del planteamiento de este trabajo y que además son un punto de conexión con la sistematización de experiencias (como tomar notas activamente, incluir la biografía en los planteamientos pedagógicos o generar espacios de charla y conversación que se podrían asociar a las entrevistas abiertas o no estructuradas)

Por su parte, Connelly y Claninin (1995) cuando se refieren a la investigación narrativa parten de algo imprescindible y es que los seres humanos somos “contadores de historias” y de que “el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p.11:1995) En ese orden de

ideas, investigar a través de la narrativa o sobre la narrativa, se hace pertinente para los procesos pedagógicos ya que permite sistematizar reconstruir de alguna manera la experiencia en la fundación. Con respecto a esto, existen algunos cuestionamientos básicos sobre el manejo que se le dará a la información y que de algún modo son regidos por Connely y Claninin.

Retomaré dos puntos muy específicos que son el argumento de Hollywood y la escritura de la experiencia. Sobre el primer término, los autores mencionan que este *peligro* de que las historias acaben bien al final -en la escritura apenas- tiene que ver precisamente con la escogencia de las palabras para hablar de los sucesos: “No sólo se pueden "falsificar los datos" y escribir una ficción, sino que también se pueden utilizar los datos para contar una mentira tan fácilmente como pueden utilizarse para contar una verdad” (p.44:1995: Connely y Claninin) En ese sentido, se espera que la escritura del análisis dé cuenta de todas las voces posibles entendiendo los alcances propios del documento al ser un trabajo de pregrado y tener una orientación específica. Del mismo modo, es importante entenderme a mí misma como contadora de historias también y como parte del proceso, ya que los elementos de la narrativa en la investigación lo permiten y lo exigen.

4. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y ANÁLISIS DE MUESTRA DE NARRATIVAS VISUALES.

Este será el capítulo destinado para la sistematización de la experiencia pedagógica. En términos de organización, el análisis irá en dos direcciones o momentos: en primera instancia, se hará un recuento general del proceso pedagógico dentro de la fundación Construyendo juntos y se enfatizará en el taller de narrativas visuales. No nos detendremos sesión por sesión, ya que sería una tarea muy extensa por la naturaleza del trabajo en el Recuerdo -ya que además, antes del taller hubo antecedentes de muchas personas, tanto de la UPN como de otros espacios y universidades, en el marco del trabajo voluntario pero también de convenios institucionales-, y porque la idea es analizar las narrativas que los chicos produjeron. En este primer momento se analizarán algunos diarios de campo (de los niños y los míos) y se narrará la experiencia. De ahí la necesidad de ahondar, en segunda instancia, en el análisis de las narrativas visuales, que aunque siguen siendo muy específicas y limitadas en relación con todo el proceso, dan cuenta de cómo se construye la niñez del Recuerdo, de sus perspectivas de creación, su relación con el barrio y su historia de vida.

4.1 SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y DEL TALLER DE NARRATIVAS VISUALES.

4.1.1 Una aproximación al Recuerdo sur y su niñez

Madurez del hombre adulto: significa haber
recontrado la seriedad que de niño tenía al jugar.
(Nietzsche; Más allá del bien y del mal)

Ser niño en una comunidad como “el recuerdo sur” puede parecer, a una mirada apresurada o con nociones preconcebidas, un evento desafortunado dado las circunstancias sociales, económicas, culturales, entre las que surge y transcurre la

vida en un barrio como este. Pero, al asumir la responsabilidad de compartir con la niñez de este sector momentos que van componiendo sus vidas, el panorama de lo que uno cree podría ser la niñez periférica se va transformando y uno debe estar atento para intentar captar algo de todo lo que abarca e implica ser niño en este contexto.



Fotografía 12. Por Fabian Guzmán (Chente)
niño del Recuerdo sur

El “*Recuerdo sur*” se encuentra ubicado al suroccidente de la ciudad de Bogotá, en la parte más alta de la localidad 19 (Ciudad Bolívar), a 3.100 msnm. Fue fundado en su mayor parte por personas que huían de la violencia generada por el conflicto armado del país, quienes dejaron atrás todo lo que eran con la promesa de preservar la vida. Una a una fueron llegando las diferentes familias que ahora habitan esta zona de la capital, olvidada por el Estado y muchas veces estigmatizada por una parte de la sociedad. Es un barrio de invasión, de lotes

comprados a bajos precios, sin documentos de legalización y al margen del ordenamiento jurídico. Se hace una promesa de venta en la que la persona se arriesga a ser desalojada del lote y a perder todo nuevamente. Por esa razón, lo primero que hacen las familias es posesionarse de los terrenos construyendo casas de manera precaria y con materiales endebles.

Desde la óptica estadística e instrumental (administración de los recursos, bienes y servicios) el barrio no cuenta con los estándares básicos de bienestar social y desarrollo productivo. Si bien en la actualidad se han mejorado sustancialmente las condiciones sociales y económicas -materiales-, el sector sigue estando caracterizado por la falta de planeación, ya que es un barrio que según la alcaldía mayor de Bogotá, está construido sobre terrenos no aptos para uso urbano debido a su alto riesgo de derrumbamiento y la falta de servicios públicos (principalmente de acueducto y

alcantarillado). Sin embargo, esto no constituye un obstáculo para las familias que buscan un lugar donde asentar las bases de una nueva vida. Aquí no me corresponde asegurar si una vida mejor o peor, solo mostrar otro enfoque posible, más allá de la razón instrumental:

“La maravilla y el misterio de la vida... ¡que sofocan en nosotros cuando nos convertimos en miembros responsables de la sociedad! Hasta que no nos obligaron a trabajar, el mundo era muy pequeño y vivíamos en su periferia, en la frontera, por decirlo así, de lo desconocido. Un pequeño mundo griego que, sin embargo, era lo bastante profundo para proporcionar toda clase de variaciones, toda clase de aventuras y especulaciones. Tampoco era tan pequeño, ya que tenía en reserva las potencialidades más ilimitadas. No he ganado nada con la ampliación de mi mundo: al contrario, he perdido. Quiero volverme cada vez más infantil, y superar la infancia en la dirección contraria". (Henry Miller; Trópico de capricornio. P.84.)



Fotografía 13. Por Ana Arellano (2018) Niñas del Recuerdo señalando algún lugar de Bogotá

Mirar “el recuerdo sur” desde la academia es descubrir que el barrio, con su mixtura entre ruralidad y periferia, también observa y cuestiona la vida urbana del Sur y centro de Bogotá. Aquí la atomización del individuo no es una opción y la solidaridad es cotidiana por la necesidad misma. Este es un contexto en el cual aspectos como el trabajo infantil puede no ser simple y llana explotación, sino una

forma de independencia y apoyo mutuo. Un lugar donde el centro comercial no se erige como el hábitat natural de intercambio social, donde al margen de los conceptos universales de *adolescencia* y fieles a la lectura contextual y contingente nos vemos obligados a empezar nuestra investigación sin dar nada por sentado.

Con respecto a esto, me permito citar unas palabras de uno de los profesores de la fundación: “Lo primero al llegar al barrio El recuerdo era toparse con un imponente mirador que siempre nos recibía, una bocanada de viento y un contrastado paisaje de la parte sur y central de Bogotá. Luego, empezábamos a bajar y a encontrarnos con una montaña pelada, llena de lotes y unos 30 o 40 ranchos. Alguna vez le oí decir a alguien que el barrio era parecido a un pesebre, y es verdad. No había ninguna calle pavimentada, en ese entonces no había acueducto, ni parques. Para ese entonces la gran mayoría de las casas estaban hechas con palos, estibas y latas. Se topaba uno en las calles: vacas, patos, gallinas con sus pollitos. Una mezcla entre la periferia y la ruralidad”. (Chente, profesor fundador de la fundación “Construyendo juntos”.)



Fotografía 14. Por Fabián Guzmán (Chente) patos y vaca

Estas palabras del profesor, son importantes en la medida en que nos hablan desde una perspectiva experiencial sobre el contexto. No es una narración nacida en el seno de investigaciones académicas, ni son relatos de la oficialidad. Este aspecto es muy importante para esta investigación ya que muchas veces los relatos oficiales y ampliamente difundidos sobre las periferias optan por un lenguaje lastimero o exotizante, que a la larga lo que generan es reforzar las relaciones hegemónicas y verticales entre las personas de los centros y las de las periferias.

4.1.2 Construyendo Juntos.

Su escuela no está en los libros, sino en la vida, en las experiencias acumuladas durante su niñez, en su sed insaciable de ver, de comprender, de captar lo que ocurre en la calle, en la vida de la calle, en la gran calle de la vida.

(Manegat; prologo, Las aventuras de Tom Sawyer)

Después de que Chente y otros compañeros suyos duraron varios años apoyando procesos artísticos en una fundación cristiana que quedaba en el sector, decidieron abrir un nuevo espacio dentro del barrio que no estuviera permeado por la tutela de ningún adoctrinamiento ideológico o religioso. Un entorno para los niños en el que ellos pudieran establecer, de acuerdo a sus necesidades, exigencias y potencialidades, las bases para facilitar las relaciones que intuían se encontraban en construcción. De ahí su nombre: Construyendo Juntos.

Yo llegué a la fundación a mediados de agosto del 2017 por una publicación que hizo Chente en sus redes sociales. En algún momento hablamos y me contó que aunque el proyecto ya estaba caminando y que para el momento tenía mucho impacto y proyecciones direccionadas a generar proyectos junto con los niños, faltaba mucho apoyo, porque ellos no contaban con la ayuda de ninguna entidad, ONG, ni nada que se le pareciera. Eso era bueno porque no se le tenía que rendir cuentas a nadie más que a los niños y permitía también mucha libertad de acción dentro del espacio para todos los que lo constituían.

Empecé a subir los domingos y un día entre semana, lo que fue muy acertado porque los sábados asistían muchos niños a la fundación y no era posible establecer una relación más cercana con ellos. Ante la poca presencia de voluntarios para apoyar los procesos, todo el tiempo se hacía necesario correr y hacer mil cosas a la vez. Por fortuna, en el espacio de los domingos no había talleres, sino que hacíamos otro tipo de actividades como cocinar; salir a caminar a Quiba y meternos a los charcos; ver largometrajes y cortometrajes; trabajar en la casa, armar la biblioteca y el cuarto de los niños más pequeños; sembrar en el jardín y un par de cosas más.

Pero, sobre todo, empezamos a conocernos. Empecé a presenciar sus vidas, a sentir que ellos compartían y me dejaban experimentar su



autenticidad, su espontaneidad, sus circunstancias llenas de contrastes; un salvajismo intuitivo de la mano de una ternura poética y rebelde. Pude ver que no eran niños programados y acostumbrados a obedecer, sino que estaban dispuestos a defender su autonomía adquirida frente a las circunstancias de su contexto. Quise estar allá, compartir su vitalismo, aprender de ellos, dejarme sorprender y poder alguna vez sorprenderlos.



Fotografía 16. Por Ana Arellano (2017) Niños y voluntarios pintando la casa y construyendo el jardín.

El primer año de la fundación¹⁰ fue un año de gestión, puesto que no teníamos nada. Entonces, junto con los niños empezamos a adecuar la casa, la restauramos¹¹, la pintamos. Poco a poco empezamos a darle una identidad y a la par ideamos estrategias conjuntas para conseguir sillas, muebles y sobre todo material para poder trabajar.

Los esfuerzos estaban concentrados en construir un espacio de educación no formal, para promover un acompañamiento pedagógico pensado desde una reivindicación de la vida y la niñez, que por sus características no está subordinada a la idea de tránsito a la adultez, sino como un proceso autónomo que está dotado de sentido por sí mismo. Asimismo, se pensó este proceso a través de distintos lenguajes artísticos que generan modos de narrar y mostrar las diferentes maneras en que se puede ser niño en un contexto como el colombiano.

Nuestra propuesta integradora intentó relacionar dimensiones como el conocimiento, la creación artística, el aprendizaje, la comunicación y el intercambio de saberes. Las metodologías y las didácticas que se empezaron a implementar en los

¹⁰ Yo siempre me cuestioné que la razón social fuera “fundación”, creo que organización u otra era más acorde con los intereses del proceso. Al principio eso no interfirió en el trabajo con los niños, pero **resultó ser** la razón de la disolución del colectivo.

¹¹ Ver video adjunto del proceso de restauración de la casa.

distintos talleres buscaban que los sujetos (tanto niños como voluntarios) estuvieran en una disposición de apertura a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro. Le apuntamos al hallazgo de una metodología que ayudará a generar nuevas formas de aprender y relacionarnos en la búsqueda de nuevos conceptos y caminos para el trabajo pedagógico artístico, con miras a la construcción de una nueva sociedad en la que la niñez tenga un papel activo.

La propuesta de Construyendo juntos valía la pena y la alegría, en la medida en que todo estaba por construir, nosotros no teníamos una fórmula mágica para proceder, así que todo se fue dando sobre la marcha y la necesidad del contexto y, por supuesto, de los niños que hacían parte de la fundación. De esa forma es que fuimos aprendiendo de los errores.

En el marco de esta perspectiva, era importante trabajar en un espacio fuera del asistencialismo para no enmarcar la niñez del Recuerdo en un discurso de compasión. Por el contrario, la expectativa siempre fue relacionarnos con ellos como lo que son; niños a los que la vida y el contexto mismo les ha permitido ser autónomos, activos y rebeldes. En el recuerdo descubrimos que los niños no dependen del paternalismo de los adultos o del Estado, porque la ausencia de estos les ha permitido crear comunidades de cuidado y apoyo mutuo.

Para finales del 2017 tuvimos la primera asamblea de la fundación, en la que como primer objetivo buscaba que los niños evaluaran el espacio, para saber si este cumplía con sus expectativas, y así podríamos ir mejorando cada vez más. De esa primera asamblea salieron los primeros bocetos de talleres y espacios que empezamos a implementar en la primera mitad del 2018:

- Taller de creación y narrativas Visuales

El taller de arte se pensó como un espacio de reflexión en el que por medio de distintas técnicas y materiales se potenció la creatividad de los niños. Se abordaron temáticas que permitieron una búsqueda de sí mismos a través de la experimentación y a la par, como era de esperarse,



Fotografía 17. Por Fabián Guzmán-Chente (2017)

surgieron reflexiones sobre la cultura a la que pertenecen. Así pues, se buscaba promover procesos de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo.



Fotografía 18, Por Dayan-voluntaria (2018) Primer Festival de Muestras Artísticas de los niños del recuerdo sur, niñas y niños del taller de Danza.

- Taller de danza

El taller de danza infantil surgió como un espacio anclado a la experiencia y contexto de los niños, niñas y adolescentes en sus intereses y formas comunicacionales, como posibilidad para el desarrollo expresivo, el reconocimiento de sus corporalidades y su influencia en el entorno.

- Taller de literatura

Este taller le apuesta a la literatura como un eje transversal -no una herramienta- en el que se potencia *el asombro y la imaginación* de los participantes. Este lenguaje artístico está encaminado a reconocer y apropiarse de la condición social y cultural de los niños y niñas. Es por ello que a través de la narrativa, sus historias de vida y la escritura creativa ellos fueron desarrollando un punto de enunciación particular.



Fotografía 19. Por Ana Arellano (2018) Teatro de Sombras. Unión de Fundalectura y el Taller de Narrativas Visuales

- Taller de títeres



Este taller surge desde la necesidad de ser conscientes, críticos y activos en el marco de las problemáticas ambientales relacionadas, sobre todo, al manejo de los residuos sólidos. La reflexión sobre el uso adecuado de los residuos nos llevó asimismo a la búsqueda de materiales reutilizables para generar procesos de creación, potenciar el desarrollo de distintas habilidades y destrezas que fomenten el desenvolvimiento personal, emocional y del saber hacer. Así, se construyeron títeres, marionetas, escenarios, vestuarios, construcción de personajes, creación de relatos, etc.

- Taller para la primera infancia

Este espacio se hizo necesario para poder trabajar con la población entre los 0 -5 años, ya que evidentemente la creación artística en estas edades no puede -ni debe- categorizarse de la misma manera que con los niños más grandes por términos de experiencias, de motricidad y de lenguaje. La idea fue priorizar el aprendizaje significativo en esas edades a través del trabajo artístico literario, de la expresión misma de los niños y niñas y desde sus propios intereses. Este espacio se caracterizó por ser propicio para el surgimiento de muchas experiencias con los niños, en donde la experimentación en torno al lenguaje, comunicación y la interacción fueron espacios fundamentales.



Fotografía 21. Por la profe Dayan (2018) Valeria en el Taller de Primera Infancia

El reconocimiento de estos espacios se hace muy importante en el sentido en que permiten al lector dar cuenta del proceso que se ha llevado en la Fundación a través del tiempo. Esto implica reconocer que la educación artística como eje fundamental de este espacio no está pensada desde los conceptos de *resultado* y

muestra, sino desde el enfoque procesual. Por otra parte, se puede evidenciar con esto que los talleres tuvieron ópticas muy distintas pero que se integraron con el tiempo en una especie de mirada holística, en donde los niños y niñas siempre tuvieron la libertad y la posibilidad de tomar las riendas en la toma de decisiones sobre sus propios procesos. Por último, pero no menos importante, se hace necesario mencionar que los talleres fueron desarrollados por un conjunto amplio de personas que entregaban su tiempo, conocimiento y experiencia en un diálogo de saberes intergeneracional de manera libre y espontánea. Todas estas características toman sentido por la naturaleza del espacio, ya que, al ser un espacio de educación no formal y autogestionado no se adoptaron las lógicas coercitivas de los colegios en general.

4.1.3 Aportes de la clase de Didácticas de las Artes y la Licenciatura en Recreación y Turismo

Para el primer semestre del 2018 yo matriculé la clase de *Genealogía de las relaciones académicas* con el Profesor Eduard Barrera y para la primera entrega presenté un trabajo que realizamos con los niños dentro del taller de creación, que consistió en una especie de libro álbum donde los niños contaban un poco de quienes son y qué cosas les gustan a través fotografías. Para dicha entrega les conté al profe y a mis compañeros sobre el trabajo que veníamos desarrollando en la fundación, lo que le llamó mucho la atención al profe Eduard. En ese entonces yo estaba participando como asistente en otra clase que estaba a su cargo, *Didácticas de las artes visuales*, por lo que a él le pareció muy oportuno que los estudiantes de ese espacio diseñaran una planeación para la fundación –para un día solamente– en la que aplicaran los conceptos, temas y metodologías vistas durante el semestre, es decir, como trabajo final. A continuación leeremos unas palabras del profe Eduard sobre estos momentos:

Entonces yo me encuentro en un escenario educativo que es el de didáctica en las artes visuales, un espacio en el que... es chistoso porque la didáctica siempre es abordada desde lo teórico siendo que la didáctica es el hacer del docente, es el saber desde el hacer, entonces veo que hay una oportunidad de transformar ese escenario educativo, llevarlo hacia un escenario de práctica docente, de reflexión de la práctica docente, de la práctica educativa,

y veo que esa... ese lugar tendría que ser ese escenario que acabo de conocer, que acabo de reconocer como una posibilidad educativa que despierta la sensibilidad educadora y veo que ahí hay un lugar importante y potente y que podría entonces, el espacio de didáctica, favorecer, uno, el acompañamiento al ejercicio que están haciendo desde allí pues Ana, Chente y los demás en el escenario de Construyendo juntos y también veo la posibilidad de que los chicos en formación, de los docentes en formación que están en ese espacio académico, tengan una experiencia de la sensibilidad docente y de acompañar procesos educativos con comunidad in situ que me parece supremamente importante y necesario. (Profesor Eduard Barrera,2021)

Para mis compañeros, en cambio, la experiencia estuvo muy cargada de emociones por varias razones, primero porque llegar al recuerdo no es fácil y aunque muchos de ellos viven en el sur de la ciudad, ir al barrio es como ir a un viaje muy particular porque independientemente del lugar de la ciudad desde donde uno vaya, hay que tomar mínimo dos transportes y generalmente la ruta t11 es la que lo sube a uno del portal del tunal hasta Alpes (que es la última parada del sitp) y se puede demorar hasta 40 minutos en pasar. De Los Alpes en adelante, hay que caminar un trecho mediado por una vista panorámica de la ciudad, que como vimos en el relato de Chente o en el mio, siempre genera un impacto considerable por la belleza del lugar y las condiciones de desigualdad en relación a los centros dinámicos de la ciudad. Asimismo, los colores de la montaña son impactantes en tanto nos hablan de un pasado cercano en el que la extracción de minerales y piedras ha pelado el verde del ecosistema.

La inmersión es que normalmente se habla de que cuando tú vas a reconocer un espacio educativo haces una caracterización, te contextualizas para saber con qué población vas a trabajar, pero esto se vuelve es una acumulación de datos, entonces yo hablo de la inmersión en el ejercicio de que tú tienes que ir hasta el lugar para reconocer, no solamente con los datos que te pueden contar otros sino que tienes que hacerlo, pero yo planteo que esta inmersión tiene que ser un viaje, tiene que ser un recorrido. Entonces se plantea con ellos la posibilidad pues de llegar al sitio, además que es súper retirado para la vida cotidiana de los estudiantes. Está en la periferia entonces la forma de llegar hasta construyendo juntos también es todo un recorrido que va abriendo como mayor expectativa y también te va enfrentando a unas realidades de país y unas realidades de ciudad que no estamos acostumbrados, que tal vez todos digamos que reconocemos, pero que no es lo mismos entrar uno allí al territorio. (Profesor Eduard Barrera,2021)

Por otra parte, algunos de mis compañeros de clase no habían tenido la oportunidad de desarrollar procesos comunitarios o populares. No digo esto como una afirmación generalizada, ya que un número considerable de ellos si había desarrollado procesos barriales en contextos diferentes y con poblaciones diversas. Lo digo en el sentido en que, para muchos profes egresados de la UPN, estos contextos pedagógicos siguen siendo un poco desconocidos o ajenos, pues es común centrar la atención en los procesos escolares formales y no en estos espacios *alternos*.

Una de mis compañeras me decía con respecto a esto que ella no esperaba llegar a jugar, sino que había preparado su clase como si se fuera a desarrollar en un espacio formal. Es evidente que en los procesos populares como el de la fundación, es necesario generar planeaciones, objetivos y metodologías, pero, por la manera en la que se desarrolló el día, muchas de esas cosas no fueron tomadas en cuenta, sino que muchos profes terminaron en una dinámica más amistosa de la que se esperaba.

Cuando llegamos a la fundación estaban los niños esperando a todos los profes y compartimos un desayuno orquestado por Chelita y algunos niños. Después de esto, se dijeron algunas palabras del profe Eduard, de nuestros compañeros y de nosotros como fundación. Acordamos que cada profe trabajaría con uno o dos niños, lo cual generó un lazo de empatía y cierta conexión entre cada niño y su profe. En este punto es donde digo que las planeaciones se cayeron, ya que algunos profes esperaban una clase común y corriente entre un grupo de niños que desarrollaran su planeación. Pero no, en cambio fuimos a Quiba, lo cual fue muy bonito para los profes que desconocían este tipo de ecosistemas dentro de los bordes ciudadanos, pero también para aquellos que se han identificado como niños de la periferia y crecieron jugando en espacios similares.



Fotografía 22. Por Ana Arellano (2018) Primer encuentro entre los niños de la Fundación Construyendo juntos y los Chicos de la clase de Didácticas de las Artes Visuales

La experiencia fue tan enriquecedora y significativa para todos, tanto así que el profesor Eduardo decidió que para el próximo semestre de la clase de didácticas les propondría a los estudiantes ir a la fundación en tres momentos durante el semestre, fue así cómo empezó a construirse un gran puente entre varios espacios de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Construyendo Juntos.



Fotografía 23. Por Ana Arellano (2018) Segundo encuentro de los niños de la Fundación Construyendo Juntos y los chicos de la clase de Didácticas de las Artes.



Fotografía 24. Por Ana Arellano (2018) Segundo encuentro entre los niños de la Fundación Construyendo juntos y los Chicos de la clase de Didácticas de las Artes Visuales

El profesor Eduard le contó a la profesora Carolina (docente de inglés de la licenciatura en recreación y turismo de la Universidad Pedagógica Nacional) algunas cosas sobre el proceso que se venía desarrollando con los niños, por lo que ella lo acompañó en el primer encuentro que tuvimos entre los chicos de didácticas y la fundación en el segundo semestre del 2018. A ella le gustó y le impactó mucho el trabajo, así que les propuso a los chicos que estaban en inglés IV la idea de desarrollar una propuesta para gestionar lo que sería la primera muestra artística de los niños de la Fundación Construyendo Juntos.

Los chicos de la clase de inglés comenzaron a subir a compartir con los niños de la fundación, nos ayudaron a gestionar materiales para el trabajo con los niños y rápidamente empezaron a organizarse por grupos que cumplirían diferentes tareas. Así fue cómo entre todos (los niños, los voluntarios los chicos de la clase didácticas y los chicos de recreación y turismo) en un esfuerzo conjunto, interdisciplinar y contextual, desarrollamos el primer festival y muestra artística en la que los niños pudieron mostrar todo el trabajo desarrollado durante un año en el que mostraron a sus familias, al barrio y a todos los asistentes al festival parte de sus sentires, sus intereses, sus reflexiones, sus habilidades, entre muchas otras más.

4.1.4 Práctica Pedagógica con la LAV

El año 2019 inició con la ausencia de Laura y Dayan, quienes por motivos laborales no pudieron continuar con el proceso. Este acontecimiento fue algo que como fundación lamentamos mucho debido al gran trabajo que ellas desarrollaron allí durante un año. Nosotros sabíamos que el voluntariado y los mismos niños son una población flotante, por eso con Chente llevábamos un año intentando consolidar el convenio de práctica pedagógica con la Licenciatura en artes visuales. Con la LAV ya teníamos la experiencia que se dio con el acompañamiento del profesor Eduard y los



Figura 7. Por Chente y el grupo comunicación de Lic. En recreación y turismo. Cartel del festival.

profes-estudiantes en el marco de la clase de Didácticas, en donde se evidenció que el convenio sería enriquecedor tanto para los niños de la fundación como para la universidad, pues tenía toda la potencia para convertirse en un importante espacio de aprendizaje, investigación y reflexión para la licenciatura. Por otro lado, nosotros no queríamos que la fundación se moviera en medio de talleres espontáneos y momentáneos, sino que enserio deseábamos poder fortalecer el voluntariado a través de procesos fuertes, significativos y que se fueran transformando de acuerdo a las necesidades y momentos que se presentaran sobre la marcha.

Fue así como después de varios intentos y gracias a las intervenciones de algunos profesores que conocían el trabajo con los niños en la fundación (quienes lo concebían como un proceso necesario dentro de nuestras prácticas docentes), pudimos contar para el periodo 2019-2 con el primer convenio de práctica pedagógica con la LAV.

Al principio tuvimos mucho miedo por varias razones: la ubicación del barrio, lo complicado que podía ser llegar, la falta de referencias al ser una práctica nueva dentro del programa de estudios de la LAV. Pensábamos que estas eran razones suficientes para que el espacio de práctica no tuviera acogida dentro de los estudiantes de la LAV, o para que ningún docente se interesase en acompañar el espacio, pero para nuestra alegría el profesor Andrés Bueno lo eligió por encima de otras opciones que podían haber sido indiscutiblemente más cercanas para él. Sé de sus propias palabras que desde que vio la opciones le pareció interesante -además de necesario- acompañar un espacio de niños diferente a la educación formal.

Las experiencias que se pueden generar en contexto, desde las múltiples lecturas que los practicantes pueden hacer de él, contribuyen a fortalecer la investigación desde lo artístico y lo pedagógico, de esta manera es esencial que los estudiantes dimensionen sus saberes situandolos conforme a lo que conocen y a lo que hay por conocer con prácticas concretas y posibilidades de pensar los problemas que requieren abordajes inter y transdisciplinares. Asimismo se espera que a través de esta práctica pedagógica se cierre un poco la brecha entre los procesos académicos y las necesidades vitales que se viven en el territorio que se habita.

(Programa analítico para la práctica pedagógica en la Fundación Construyendo Juntos, 2019).

Para ese semestre tuvimos seis practicantes incluyéndome a mí. El primer encuentro en la fundación se hizo sin la presencia de los niños, a petición del profesor Andrés, quien nos ofreció un desayuno para que nos conociéramos: para que nosotros como fundación les contáramos de qué se trataba la propuesta de Construyendo Juntos, mientras que ellos como practicantes nos contaran porqué habían escogido ese centro de práctica. Shanon, Esteban y Germán habían estado el año anterior desde la clase de didácticas de las artes visuales y decidieron continuar con nosotros gracias a eso en el espacio de práctica. Gabriela y Fernando no hicieron inscripción a centros de práctica por lo que les asignaron esta, pero aún así -y teniendo en cuenta que para el caso particular de Fernando la fundación le quedaba extremadamente lejos de su lugar vivienda- ellos asumieron la práctica con mucha responsabilidad, respeto y me atrevería a decir que con gran cariño.



Fotografía 25. Por Andrés Bueno (2019) Primer día de practica pedagógica, reconociendo el contexto.

El año 2019 fue un año de muchas complicaciones: no contamos con la presencia de Laura y Dayan y debido al festival muchos niños nuevos empezaron a llegar, cada sábado el aumento era de más o menos diez niños (llegamos a dar 100

desayunos) y lastimosamente no contábamos con recursos humanos ni materiales para llevar con dignidad esta coyuntura. Sentíamos cómo todo se nos estaba saliendo de las manos, Chente y yo sentíamos que solo estábamos cuidando a los niños y pensar que no podíamos llevar un proceso fuerte con ellos nos estaba agotando tanto física como mentalmente.

Los niños que llevaban todo el proceso de la fundación también empezaron a notar que la fundación estaba perdiendo el rumbo, algunos (pocos) no volvieron. Sin embargo, varios empezaron a ocuparse de los más pequeños y a hacer propuestas para trabajar con ellos. Eso nos alegró sobremanera porque la aspiración más grande que teníamos nosotros desde el principio era que ese espacio algún día no nos necesitase, que los niños empezasen a generar caminos en los que ellos mismos tuviesen la capacidad de asumir las riendas de ese lugar que se venía construyendo. Nos angustiaba saber que íbamos a empezar la práctica en medio de una especie de crisis que fue evidente para nuestros nuevos compañeros. Lo que había era trabajo por hacer.

Poco a poco nos fuimos organizando: el profesor Andrés nos pidió a cada uno una propuesta de planeación para trabajar con los niños; Shanon y Germán se encargaron de llevar un registro de cada uno de los niños, que nos permitía saber cómo era su tránsito por la fundación, sus intereses allí, etc., y así poco a poco volvimos a empezar.



Fotografía 25. Por Andrés Bueno (2019) Fernando trabajando con los niños y las niñas de su taller



Fotografía 26. Por Andrés Bueno (2019) Esteban con los niños del taller de graffiti

Empezamos a implementar una metodología que consistía en empezar la jornada jugando, lo que nos pareció un acierto porque los niños quemaban un poco de toda la energía que los alberga y por ende, llegaban con una disposición distinta a los talleres (más tranquila, por así decirlo). Además, el juego nos permitió entablar relaciones más cercanas y afectivas con los niños, así como nos permitió comunicarnos con los niños que estaban en talleres diferentes de los que nosotros

hacíamos parte. En estos espacios hasta Chelita salía a jugar y saltaba lazo junto con los niños.

Por otra parte, fue muy interesante ver que aunque a veces nos dividimos por grupos para competir, anotar puntos y toda la cosa, cuando terminaban los juegos a los niños no les causaba ningún interés ganar o perder: para ellos lo importante era la emoción del momento, no ganar. A nosotros eso nos llamaba mucho la atención porque en la vida escolar -y por ende, en la vida en general, en cualquier otra institución- la competencia nos atraviesa y es una constante. También aprendimos de su mundo jugando, aprendimos que el apoyo mutuo no es un concepto condensado en los libros de teoría anarquista, sino que es la solidaridad que practican muchos niños en la periferia, muchos niños del Recuerdo (y adultos, claramente). Además, este conjunto de prácticas se contraponen al argumento según el cual si no competimos, no *avanzamos*, o aquel que dice que la competencia entre los humanos es *natural* y que no se puede imaginar un mundo con un sistema educativo, político y económico distinto al que vivimos hoy.



Fotografía 27. Por Andrés Bueno (2019)

Jugando con los niños

4.2. Del proceso general del taller de narrativas visuales en la Fundación Construyendo Juntos: experiencias y diarios de campo.

El taller de Narrativas Visuales fue un taller que surgió antes de la primera asamblea de los niños y niñas de la fundación. El espacio inicialmente se llamó *taller de creación* y estaba más encaminado hacia una construcción de procesos artísticos que le permitieran a los niños y las niñas reflexionar acerca de su entorno. Al principio este taller lo empezamos a trabajar en conjunto con Chente mientras que cada uno estaba a cargo de otros talleres, pero con el tiempo lo dividimos para que pudiera ser más provechoso sin dejar de colaborar entre talleres para potencializar aún más la construcción de lo que derivaba de cada uno, además los niños también tenían la posibilidad de asistir a más de un taller de acuerdo a sus afinidades, por lo que los talleres no se daban en el mismo horario.

Fue así como el taller de Narrativas Visuales se convirtió en un espacio en el que los niños y las niñas participantes compartían diferentes historias, que generalmente se relacionaban con sus historias de vida. En todo el tiempo que llevaba compartiendo con ellos pude notar que tenían una facilidad para relatar de manera muy particular aspectos relacionados con su día a día: su relación con el entorno, con sus familias, con los animales, con su pasado, entre otras cosas. A mí me parecía muy importante que ellos pudieran materializar esos relatos, no solo porque serían parte de esa huella que podría dar cuenta cómo se es niño en un contexto como el del Recuerdo sur, sino también porque fue un proceso que nos permitió tanto a ellos como a mí reflexionar acerca de la niñez periférica, de su sensibilidad, de sus prioridades, de su forma de relacionalidad. Este taller se interesaba más por aprender de ellos, de su relación con su mundo a la par que aprendíamos modos de materializar narrativamente esos mundos, esos relatos.

Por otra parte, en el taller también surgió el apoyo mutuo y la colaboración entre niños y talleres: por ejemplo, desde el taller de títeres y el de literatura tomábamos insumos e historias para llevarlas a un piezo visual, ya fuera a través de dibujos, pinturas o piezas audiovisuales -por lo general estaban trabajadas bajo esta técnica-, lo cual dependía de los intereses de los niños y las niñas. Debo mencionar

aquí que la dinámica del taller fue siempre un proceso en construcción, lo que nos permitía la evaluación constante de la metodología y el quehacer pedagógico en su interior. Considero que estos ejercicios de evaluación colectiva y participativa fueron fundamentales para la fundación y para el taller, porque eran la forma en la que podíamos reflexionar sobre el hacer e ir puliendo detalles cada día, buscando así más y mejores herramientas de trabajo que estuvieran acordes con las necesidades narrativas de los niños. Asimismo, estos procesos de revisión se planteaban pensando en los niños y niñas como sujetos activos dentro de su formación, ya que en las asambleas se tenía la oportunidad de tener un diálogo abierto, sincero y respetuoso.

También es importante mencionar a grandes rasgos los dos momentos que vivenciamos en el taller de narrativas visuales: el primero, que inició a principios del año 2018 y culminó con el festival de muestras artísticas, fue un proceso más orgánico que el segundo en tanto que, en medio de lo intuitivo y de ciertas carencias materiales, fue muy fluido como ya se mencionó en los apartados anteriores. De este primer momento salieron narrativas visuales que le aportarán mucho al objetivo de este trabajo de investigación. El segundo momento estuvo marcado por el convenio entre la UPN y la fundación, es decir, con el proceso de las prácticas pedagógicas de los profesores en formación de la LAV. Aunque para este momento la propuesta metodológica y de contenidos tenía una construcción más sólida gracias a las reflexiones que nos surgieron desde los lazos con la academia y gracias a la experiencia que teníamos como antecedente, hay que decir que el proceso no fue tan fructífero en términos de construcciones narrativas visuales.

Las problemáticas que ya se empezaban a gestar debido a las carencias en términos de voluntariado y recursos materiales, se hicieron más densas cuando el proceso del taller se vio afectado por el paro nacional de fines del 2019. Esto afectó la continuidad de la práctica pedagógica no solo con la fundación, sino que, por razones institucionales y administrativas muchos estudiantes no contaban con las garantías para desplazarse a sus centros de práctica (sobre todo, hablando en relación a la salud, ya que la medida tomada por la administración de la UPN de suspender el semestre, afectó las afiliaciones a riesgos de los practicantes). Después, a inicios del año 2020,

afrontamos lo que fue la crisis económica más grande que llegó a vivir la fundación, que sumada a la pandemia nos llevó a unas condiciones imposibles de superar para la pena de todos los niños, niñas y profesores que habitábamos el espacio.

4.2 ANÁLISIS DE NARRATIVAS VISUALES

En el taller de narrativas visuales surgieron varios procesos de creación en los que se abordaron las narrativas de los niños y niñas, desde el dibujo, la oralidad, la escritura y como hemos podido ver desde audiovisual. Principalmente, este será el taller que se va a analizar aunque también es importante reconocer algunos aspectos de los momentos anteriores -como el taller de títeres o el de fotografía-, ya que en ellos los niños experimentaron técnicas que aplicaron en la construcción de sus narrativas y porque desde ahí podremos entender otros rasgos personales y contextuales desde los cuales se construyen aspectos propios de la niñez del Recuerdo. Parte de esta información está en el apartado del marco metodológico, por lo que siempre podemos volver sobre estos momentos para entender de manera global la forma en la que se desarrollaron las historias.

Para el análisis de las narrativas audiovisuales, se tendrán en cuenta tres momentos: por un lado, nos recogemos en los aspectos formales y visuales, es decir, en todos esos aspectos que nos muestran las imágenes en sí y que están relacionados directamente con los conceptos propuestos por Ruíz y Casona (2017). En un segundo momento, se intentará hacer un análisis de estas imágenes desde sus posibles significados, sus relaciones con las vidas de los niños y niñas de la fundación para así entender cómo es que ellos narran su propia vida, su niñez desde la periferia. En este segundo punto, por supuesto, entrarán algunos aspectos que narraré desde mi punto de vista como profesora, sobre todo lo relacionado con los aspectos del proceso, que nos ayudan a comprender mejor el contexto de cada producción.

Finalmente, lo que se intentará hacer es una especie de relación entre algunos de los autores del marco teórico con estas narrativas visuales, para intentar matizar, contrastar y hallar puntos de reflexión afirmativos o negativos. Cuando digo

afirmativos o negativos me refiero específicamente a que se pueden encontrar consensos y disensos entre la producción académica y la vida real (o este fragmento de realidad), es decir, las narraciones que los niños produjeron en el taller. Ahora bien, es posible que estos tres momentos no estén demarcados con números, subtítulos o párrafos específicos, sino que se pueden cruzar entre sí a lo largo de todo el análisis ya que se trata de un entramado complejo en donde se mezclan aspectos propios de la pedagogía de las artes visuales y de las historias de vida de los niños de la fundación.

Yo siento y pienso que el espacio nos permitió desarrollar dos tipos de relatos. Por un lado, estaban los relatos individuales en los que los niños y niñas se narraban por medio de sus relatos más personales, de donde salieron historias como la de Calvo y su relación con su perrita Luna. Por otro lado, estaban los relatos colectivos en los que los niños proponían un tema o en donde este se daba de manera más natural, como sucedió con el corto del diablo -Devil-, en el que a partir de una charla acerca de una película de terror llamada Anabel, empezamos a reflexionar quién era el diablo y qué era lo que sabíamos de él. Así los niños y las niñas contaron de manera más espontánea los relatos que habían escuchado de sus familias, de las películas y de otros espacios de expresión cultural.

Para analizar cada una de las narrativas visuales que se han elegido como muestra para esta investigación, retomaremos un poco de lo que era el proceso de creación colectiva, esto es importante ya que le da contexto y fondo a cada creación. Recordemos que cada una de las narrativas que surgieron en el proceso nunca estuvieron pensadas desde la noción de resultado y muestra solamente, sino que estaban atravesadas por la noción de *proceso*. Por eso, retomaremos algunos de los aspectos más memorables y significativos de estos procesos, porque es pertinente considerar cada pieza como un lugar en el que se condensan historias de vida, aspectos biográficos, relaciones con el entorno y en sí, un conjunto narrativo que nos habla de cómo sus autores se entienden a sí mismos como niños.

Dentro de la lógica de una niñez que participa activamente dentro de sus procesos de formación y la toma de decisiones sobre sus tiempos y expectativas, el

taller inició por conocernos, por salir a caminar e ir a visitar los lugares que para los niños eran más importantes dentro del barrio y sus alrededores. Así fue cómo conocí Quiba, uno de los espacios que funden en sí mismos la ruralidad y la periferia, al que íbamos frecuentemente porque era el espacio favorito de una cantidad considerable de niños y niñas que asistían en la fundación. Con el tiempo también pude comprender cómo estos espacios representan para ellos un punto clave en la conformación de sus identidades y pude ver cómo esos niños y esas niñas que yo sabía tan rebeldes encontraban un espacio amplio en el



Fotografía 27. Por Fabián Guzmán- Chente (2018) Recorriendo el barrio
Taller de narrativas Visuales

cual era posible expandir los límites corporales que suponían los espacios cerrados y pequeños. De esta experiencia me gustaría citar a Karina, quien nos habla de la primera vez que fue a caminar a Quiba:

“Cuando íbamos con Chente y Ricardo a Quiba, nosotros encontramos una cueva. Fuimos los primeros en encontrarla, entonces hicimos un juramento, que no le íbamos a decir a nadie en donde estaba, hicimos una canción con la cueva y que...y cada niño llevaba una papa, un plátano, una yuca para hacer un sancocho enfrente de la piedra. Nosotros nos representábamos por medio de esa piedra, porque por esa piedra nosotros empezamos a ir a Quiba, y pues llegábamos de allá de Quiba y llegábamos a la fundación que era un ranchito, y llegábamos allá a cantar canciones cristianas, canciones para niños, dibujábamos. En esa fundación solo habían tres colores y Ricardo los partió en pedacitos para todos los niños.” (Relato de Karina de su primera visita a Quiba, 2018.)



Fotografía 28. Por Ana Arellano (2018) Salida a Quiba

En vista de que los sábados estaban todos los otros talleres y demás actividades de la fundación, decidimos reunirnos también un día entre semana con los niños y niñas del taller para poder tener más espacio de trabajo debido a que el sábado la fundación estaba muy llena. Eso nos permitió encontrar otras maneras de trabajo, por ejemplo Nicol y su hermana Sara propusieron que podíamos hacer una sesión de cocina, puesto que ellas eran las que cocinaban para sus hermanos más pequeños y sabían hacer un arroz con leche muy rico. Yo llevé los ingredientes y pude ser participe, en estos espacios propuestos por los chicos, de conversaciones muy interesantes en las que podíamos reflexionar acerca de diversos temas en los que ellos de manera muy natural relataban su cotidianidad.

Fue así como se empezó dar lugar a relatos y construcciones como Devil, un cortometraje realizado por los niños y niñas de la fundación Construyendo Juntos en el marco del taller de *narrativas visuales* que tuvo lugar en el año 2018. En él se narra la historia del diablo en dos formas paralelas; por un lado se oyen las voces en off de los niños narrando quien es el diablo a partir de la construcción social que ellos tienen de él y por el otro lado, en la narrativa visual, se puede ver la construcción propia que los niños hacen de este ser. <https://youtu.be/psGbkhs09M0>.

Ahora bien, pasaremos a analizar directamente la construcción de la narración en Devil. Como mencionamos, esta historia surgió de una forma muy natural cuando

empezamos a indagar a partir de una película los significados que ellos han construido sobre la figura del diablo. Esta parte realmente fue fácil para los niños porque esos relatos del diablo eran parte de su construcción como sujetos. Por ejemplo, contaban que sus mamás decían que *si se portan mal el diablo les jala las patas por la noche*, así comprendí la aproximación que ellos tenían a un ser como el diablo estaba más ligada al castigo social en general, donde la familia específicamente ha instaurado la idea del diablo como ente coercitivo que les permite moldear las prácticas de los niños y las niñas a partir del miedo.

En otro encuentro del taller, Nicol y su hermana Sara nos relataron la historia de su madre, una mujer que ha luchado incansablemente por sus hijos y que dejó al papá de estos para que no tuvieran que sufrir ninguna clase de abuso. En un momento en el que las niñas relataban la historia de su mamá, empezaron a reflexionar acerca del tema del diablo que habíamos tratado en la sesión pasada y Nicol decía que para ella el diablo más que un ser malvado, se evidenciaba en los actos de su papá. Entonces yo les propuse que la primera narrativa visual conjunta la construyéramos a partir de esa figura del diablo, pero no del diablo como ese ser intangible al que le debemos tener miedo, sino más bien una figura del diablo como planteaba Nicol, más cercana a nuestra cotidianidad. Mi propuesta de explorar esta mirada que los niños estaban indagando y reestructurando del diablo, me pareció pertinente ya que

Fue así como entre todos empezamos a buscar cómo iba a ser ese diablo que queríamos representar y en el camino comenzó a surgir un ser que también sentía, que sufría, los niños empezaron a construir al diablo a partir de sus referentes familiares y hasta de ellos mismos. Entonces el diablo había pasado de ser ese personaje solo lleno de maldad, que nos produce mucho miedo a un ser más parecido a nosotros y a nuestros actos.

La siguiente pregunta fue cómo convertir esa idea a una narrativa visual. Junto con Chente empezamos a buscar referentes como cortos, que veíamos junto con los niños y luego analizábamos para ver cómo ellos resolvían el tema de la narrativa en relación con la forma. Fue así como de manera colectiva se empezó a dar vida a

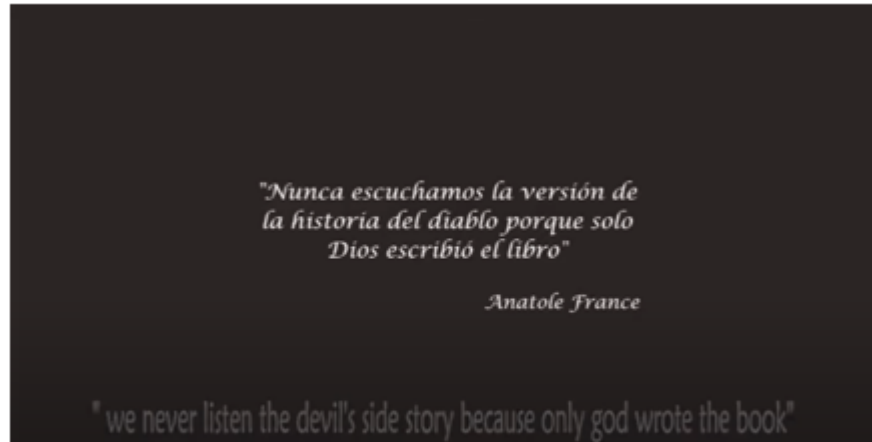
Devil. Con respecto a esto, es importante retomar lo que hablábamos sobre los procesos de simbolización en el marco teórico, ya que desde Timón (2003) los símbolos se entienden como representaciones visuales que toman sentido cuando dos o más personas convienen en asociar a estos un conjunto de significados, narraciones o historias. En este caso, el diablo es símbolo de toda una herencia cultural católica que impone el castigo en relación a la espiritualidad en las instituciones como la familia y la escuela.

Con respecto a esto, también me gustaría mencionar que el audiovisual Devil condensa en sí mismo un aspecto transversal a la formación de la niñez en Colombia y es la violencia. El diablo no solo es símbolo del castigo, sino del castigo por medios coercitivos e incluso, para Sara y Nicol, el diablo es el símbolo de la violencia intrafamiliar ejercida por su padre hacia su madre. En relación con este tema, me gustaría resaltar el trabajo de María Himelda Ramírez, quien a través de múltiples estudios sociales sobre la violencia y la preocupación por teorizar sobre los espacios íntimos y privados, que se vio reflejada en la teoría producida por mujeres en la década de 1980, afirma que la socialización en instituciones como la familia y la infancia está siempre mediada por la violencia en nuestro país:

“Conviene señalar que en nuestro medio, los castigos físicos y psicológicos no solo están bastante difundidos, sino que, gozan de gran aceptación entre los distintos sectores sociales. Esa aceptación obedece en gran parte a que los castigos se conciben como medidas idóneas para lograr imponer orden, disciplina, silencio” (Ramírez, 1989, p. 174)

Retomar estos referentes se hace pertinente en tanto que han teorizado desde diferentes perspectivas los fenómenos de violencia dentro de instituciones como la escuela y la familia. De algún modo, en las historias de vida de los niños y niñas de la fundación, y por ende en muchos momentos del taller, se pudo evidenciar cómo los contextos de violencia en los que ellos han vivido se permean en su cotidianidad y en la forma como se han construido.

En este cortometraje, la primera imagen que vemos es una frase de Anatole France escrita en letra blanca sobre fondo negro:



Fotograma 1. Tomado del corto Devil realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

Considero que este fotograma sitúa el contexto y la intención del video, que tiene que ver con conocer otras perspectivas de esas historias que han sido contadas de forma unilateral. En general, el diablo se entiende como una de las personificaciones más reconocidas a nivel cultural en la espiritualidad de occidente. Este personaje, que está caracterizado por encarnar históricamente al castigo y al destino peligroso de quien desobedece, fue dibujado y desdibujado por los niños en sus narraciones.

Por otra parte, esta frase la podemos asociar a esas otras formas en las que la niñez se puede narrar a sí misma, pues en la tradición cultural de occidente también se condensan las construcciones históricas de quienes tienen el poder de la escritura. Así, es posible afirmar que sobre la niñez periférica se han construido discursos que han modelado la manera en la que es percibida por el resto de la sociedad y que en algunas ocasiones tienden a estigmatizar sus modos de vida. Considero que la relación entre el diablo y la niñez de las periferias se da en tanto que en ambos casos se crean narraciones y discursos externos que van configurando a su vez, sus propias construcciones de sujetos. Qué diferente sería la existencia de estos seres si hubiesen escrito sus propios libros y sus propias investigaciones.

Como vemos, solamente la introducción al cortometraje ya está creando relaciones entre la forma y lo que se puede contar con ella. Ahora bien ¿cómo se

relaciona esto con los autores trabajados en el marco teórico? como vimos en el apartado en el que abordamos la niñez (páginas 44-46) lo que se ha concebido como la niñez está ligado históricamente a un aparataje mucho más amplio que lo define en medio de relaciones desiguales. El papel de los niños y las niñas en la sociedad ha sido definido siempre por ramas del conocimiento encarnadas en adultos, por disciplinas que no se han molestado siquiera en preguntar a los niños mismos por sus necesidades y en general, por adultos que consideran la niñez como un estadio, una etapa de la que mantienen algunos recuerdos y de la cual es importante salir bien librado pues afecta el destino último de la vida: la adultez.

Desde estas consideraciones, me parece necesario y urgente que la niñez tenga múltiples espacios de participación en la vida social, dentro de lo que cabría por supuesto la posibilidad de enunciarse y narrarse a sí misma frente al mundo. De hecho, si miramos algunas manifestaciones generales de la cultura, podemos ver cómo los grandes medios, las instituciones de socialización y los adultos ejercen su poder sobre esos cuerpos y formas de vida a través de varios mecanismos, entre los que resalto la escritura. Esto lo podemos evidenciar, por ejemplo, en algunas de las investigaciones del apartado de los antecedentes, en donde se retomaron algunas investigaciones que decían algo sobre el Recuerdo o sobre la niñez que lo habita. Vimos, por ejemplo, que algunos trabajos con solo nombrar a la población de sus trabajos, generan una brecha en relación al conocimiento y a las condiciones materiales de los niños, pues los enuncian desde un tono lastimero e incluso vertical.

Más adelante en Devil, se empieza a oír el conjunto de voces de los niños y niñas del taller que apuntan en muchas direcciones. Algunos optaron por contar del diablo lo que nos han dicho a todos: que aparece en lugares oscuros, en el armario, debajo de la cama o en el espejo, mientras que Darwin por ejemplo, dijo “muy malo, y bueno... la mayoría de gente dice que es rojo, con cachos, cola puntiaguda, tiene un tridente y que es rojo... pero la verdad es que él no es así” (Minuto 0:22, Devil, Fundación Construyendo Juntos) Para Darwin, al igual que para Nicol, el diablo era un ser más parecido a nosotros, por eso él dice *muy malo y bueno*.

Lo que yo le entendía a Darwin en este proceso, es que para él el diablo no es solamente un ser lleno de lo que llamamos maldad, sino que actúa de acuerdo a las circunstancias. En estos momentos los niños empezaron a simbolizar sus relatos personales y familiares en la historia del diablo, es ahí cuando el diablo pasa de ser una construcción social y cultural de la espiritualidad a ser también la representación que los niños tienen de sus seres queridos y cercanos.

Con el caso particular del papá de Nicole y Sara, se creó una metáfora en la que su papá es el diablo y su mamá una rosa, el diablo está profundamente obsesionado con la rosa y la corta porque la quiere solo para él, ella muere y él en su dolor emprende un viaje buscando una rosa igual. En ese viaje podemos apreciar a un diablo que siente hambre, frío, sueño, que sufre, que es frágil. De esto podemos inferir que del mismo modo en que los adultos tenemos una idea preconcebida de lo que son los niños, ellos también están reflexionando sobre los adultos y a partir de este corto, podríamos pensar también cómo a partir de sus narrativas ellos sienten y representan la adultez.

Por otro lado, considero que gran parte de la potencia de este ejercicio tiene que ver con la mezcla de voces que se extiende hasta el final del video, ya que esto nos ayuda a identificar algunos aspectos comunes en varios temas, desde las nociones colectivas que están atravesadas por el catolicismo, la familia, la escuela y demás instituciones, hasta los tintes personales con los que cada niño y cada niña decide contar la historia: esto es, desde sus propias características narrativas.

En el video también es posible ver a grandes rasgos la construcción física del personaje principal, que fue creado en el marco del taller de títeres propuesto por Chente.



Fotograma 2. Tomado del corto Devil realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

El títere está elaborado sobre una estructura ligera que le permite una amplia capacidad de movimiento y que de algún modo se disputa la noción de ser poderoso y fuerte que destruye e incluso que ataca. De ahí que Valentina en el minuto 2:15 mencione que “...es más grande que yo. El diablo asusta a todas las bebés y a las niñas como, a todas las niñas como yo” (Devil, Fundación Construyendo Juntos). El contraste entre la imagen que ellos produjeron como títere y la del imaginario colectivo choca en tanto el títere es un objeto frágil que incluso puede ser arrastrado por el viento. Esta fragilidad de algún modo se complementa en el video con las acciones de un cuerpo que se ve cansado en su búsqueda, que se arrastra, que lucha con su propio peso para continuar. La cuestión de los colores influye mucho también en cómo se narra este personaje, ya que están un poco rebajados y opacos, lo que mezclado con el trabajo sonoro, crea una atmósfera un poco melancólica.

En otros momentos del video, en las narraciones de los niños y niñas se condensan toda una serie de creencias populares que por supuesto habrán heredado de diferentes medios o personas de su entorno. Por ejemplo, en el minuto 3:33, Juan Diego afirma que “uno se puede librar del diablo con agua bendita y sal alrededor de uno” (2019, Fundación Construyendo Juntos)

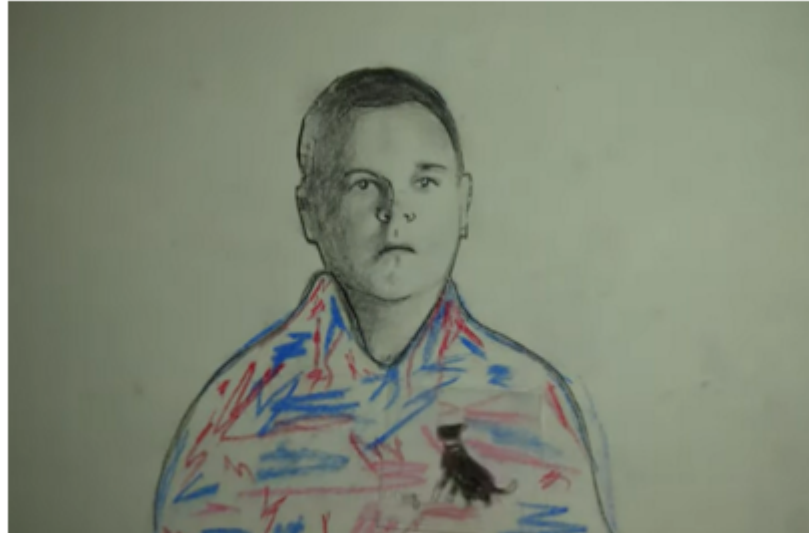
Por otra parte, en el audio de fondo del video también es posible evidenciar las relaciones que los mismos niños crean entre sus vidas y el personaje que construye. En el segundo 0:15 se escucha cuando Darwin dijo: “*Ya no es un ángel, él es como...*” a lo que Angie responde: “*¿Cómo yo?*”. En ese momento él la miró rápidamente y le dijo “*si, como nosotros, solo que malo*” (Segundo 0:15. Devil. Fundación Construyendo Juntos). Esta pequeña conversación entre Darwin y Angie esconde toda una historia detrás: Angie tiene una cualidad especial en su habla, que no sé decir con precisión médica o fisiológica de qué se trata, solo sé que habla un poco diferente a los demás niños de su edad.

Ella nos había contado que en diferentes espacios -como en el colegio-, los demás niños solían molestarla por su hablar diferente, situación que no se presentó en la fundación, ya que Angie y su familia viven en el recuerdo desde que ella era demasiado pequeña y como lo se ha mencionado en diferentes lugares los niños y niñas en este lugar han creado redes de cuidado y apoyo mutuo. En ese sentido, podemos escuchar como Darwin es solidario con su compañera ante su sentir de diferencia, cuando la enuncia como una persona que es *como él, como nosotros*. Esta historia la menciono por varias cosas, la primera y la más evidente, es porque forma parte del proceso de producción audiovisual; la segunda, es porque en estos procesos podemos ver cómo los niños y niñas generan cierta identificación con el personaje que intentan narrar; y la tercera, porque entiendo que para Angie es muy significativo sentir que aunque en otros espacios la pueden hacer sentir diferente, para Darwin y para los otros niños el diablo no era solamente como ella, era como todos nosotros.

El segundo audiovisual a analizar es *Luna*, un cortometraje de animación realizado también en el marco del taller de narrativas visuales. En él podemos apreciar a Calvo, un niño de 7 años (de quien leímos un par de cosas en el fragmento de Metodología), quien narra su relación con su perrita Luna desde una voz en off y con imágenes hechas bajo la técnica de pintura en movimiento. Para Luna como ya lo habíamos mencionado la dinámica se dió de manera distinta; El corto surge de la necesidad que tiene calvo de narrar su historia de amistad con Luna para no olvidarla,

para recordarla después de que fue envenenada. alguna vez una persona me dijo que esa relación que tenían Calvo y Luna solo la podía entender él, que era demasiado fuerte y aunque yo considero que eso es verdad, creo que en el corto hubo una búsqueda muy importante por intentar simbolizar ese lazo de amistad.

Luna condensa en sí una narración de Calvo aunque también fue una creación colectiva. En este audiovisual, a grandes rasgos, él cuenta varios matices y momentos de su relación con su perrita: hablar de Calvo es hablar de Luna y hablar de Luna es hablar de Calvo, por eso el sonido de su voz juega un papel muy importante. Por otra parte, las imágenes que se encuentran a lo largo de esta producción exceden totalmente el literalismo y pasan al plano de lo simbólico. Como en la siguiente imagen, en donde se ve una representación gráfica de Calvo hecha a manera de rotoscopia análoga y luego aparece la perrita -en una especie de rotoscopia también- corriendo directamente al corazón de Calvo.



Fotograma 3. Tomado del corto *Luna* realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

El hecho de que Calvo narre algunos aspectos de su subjetividad a través de la relación con su perrita Luna, habla de cómo se ha establecido su sensibilidad ante el mundo, ya que él la podía considerar como una compañera más que como una

mascota. Es decir, que en esta relación de algún modo se anula la verticalidad occidental, en la que los hombres están jerárquicamente por encima de los niños y estos últimos por encima de los animales. Asimismo, nos podemos aproximar a cómo se narran los niños del Recuerdo desde sus propios afectos.

Con esto no quiero sugerir que la academia deba dejar de lado el análisis de las condiciones materiales de quienes viven en la periferia, ya que mientras las lógicas de la sociedad estén enmarcadas dentro de la lógica capitalista, se van a generar unos centros y unos bordes que tienen que ser cuestionados, vividos y analizados por la academia. Lo que quiero decir, más bien, es que cuando Calvo habla de sí mismo lo hace a través de cosas que son significativas para su construcción como sujeto de este mundo y no desde las condiciones que los adultos han establecido para él.

En el video es posible ver la utilización de técnicas experimentales sobretodo a través de la ilustración, la animación y la rotoscopia análoga. Estas técnicas fueron muy pertinentes para el proceso porque nos permitieron utilizar cosas que estaban a nuestro alcance, pero sin la necesidad de perder el asombro y la imaginación ante lo que se estaba creando. Su puesta en práctica también permitió una experimentación muy amplia con el material, con las imágenes y con las imágenes en relación con el discurso que ha construido Calvo.

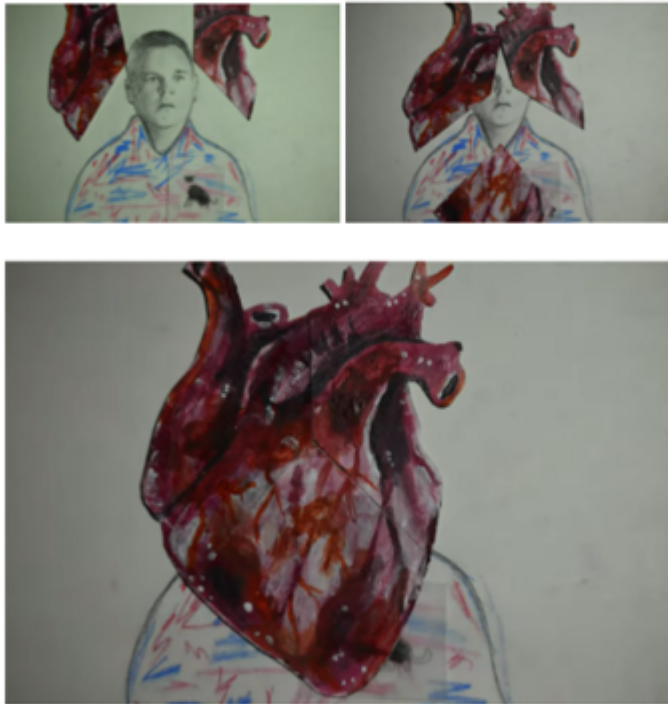


Fotograma 4. Tomado del corto Luna realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

Por ejemplo, en la primera escena del video, cuando Calvo está contando cómo se conoció con Luna y cómo pensó en su nombre, vemos parte del proceso de exploración con el material y con las imágenes, bien sea desde rotoscopias análogas, la contraposición o los contrastes. En este fragmento él cuenta que encontró a Luna en un basurero, que la llevó con él y tras pasar varias noches pensando en el nombre, decidió llamarla así.

Después de la imagen de la perrita corriendo hacia el corazón de Calvo, se creó otra imagen utilizando algunos un símbolo en el que convenimos como sociedad para enmarcar los sentires y las acciones relacionadas con el amor: el corazón. Esta imagen se construyó con el corazón recortado y ciñéndose sobre el mismo retrato de Calvo, lo que de algún modo ponía en imágenes de una forma simple, el momento en el cual su perrita entró en su corazón, a formar parte de sus afectos y a hacerlo latir. Esto también se podía entender como una hipérbole, que según Casona y Ruíz se define como la magnificación de un objeto, persona o parte de ella a partir del uso de recursos visuales:

“también la magnificación de virtudes o defectos que permite mostrar detalles aumentados. Hay diversas formas de lograr el efecto: por aproximación, por aumento, por recorte... Se puede utilizar con el fin de exagerar un rasgo personal que puede ser también virtud o defecto y, con frecuencia, con fin de ridiculizar o despertar el sentido del humor” (Casona, Ruíz: 2017, p. 50)



Fotograma 5. Tomado del corto Luna realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

En este caso la hipérbole de algún modo expresa la fuerza del vínculo entre Calvo y Luna y la intensidad de sus afectos. Aquí de nuevo se hace necesario recalcar la importancia de analizar las imágenes en múltiples direcciones, pero siempre desde la imagen misma, su construcción, su gramática y sus recursos de creación, por supuesto sin perder de cuenta que surge y vive en un contexto específico.

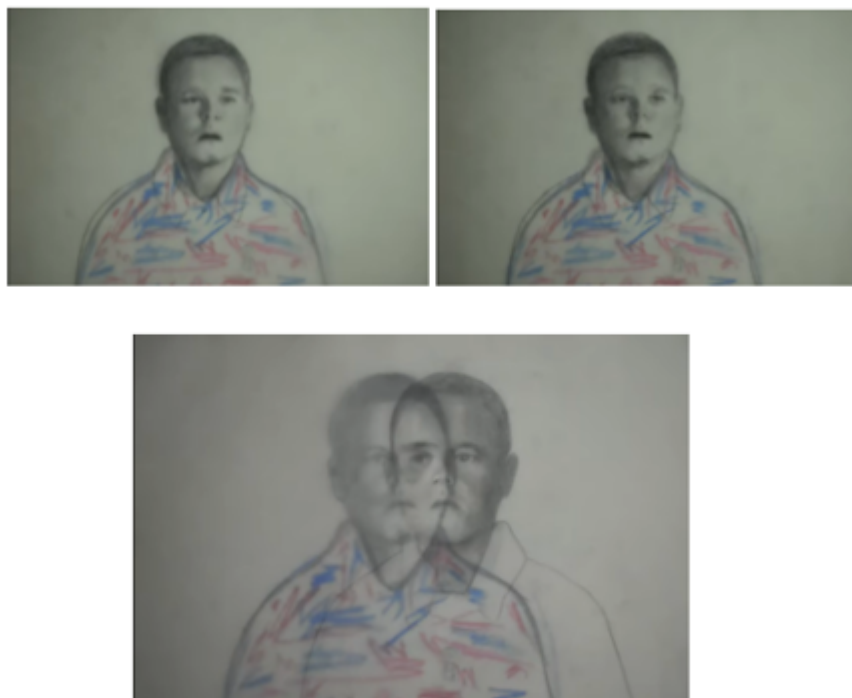
Estas posibilidades que nos brinda la técnica también tienen que ver con reconstruir las memorias de Calvo, lo que es un ejercicio muy pertinente porque se disputa la noción según la cual tener memoria es un asunto de gente mayor. Esta noción cultural atraviesa múltiples espacios dentro y fuera de la cultura occidental, de

allí que en algunos lugares la gente vieja ocupe los lugares de enunciación, de conocimiento o de poder: por ejemplo, cuando en una casa se reúnen a escuchar historias del pasado es muy común que los abuelos tomen la palabra, porque se cree erróneamente que la memoria reside en ellos. Por supuesto que una larga vida ha de tener muchos recuerdos, pero eso no quiere decir que una vida más corta en años no tenga un repertorio de memorias sobre las cuales hablar, pensar y preguntar. Como este podríamos encontrar muchos ejemplos de la relación memoria-conocimiento y que, en general, me parecen insuficientes ya que los niños tienen sus propias memorias y sus propias historias.

Diferente tema es que los adultos no preguntemos sobre esas memorias porque nos parezcan irrelevantes sus hallazgos, porque no ocupen una línea narrativa académica o algo similar. Con respecto a esto, Halfon (2011) afirma que:

“La memoria narrativa no es fluida. No es continúa. Más que como una película se manifiesta como una serie de imágenes fragmentadas. De cuadros. De recuadros. De fotografías (snapshots) viejas y gastadas, descolorándose ya” (p.23: 2011)

Para hacer énfasis en las memorias de Calvo y teniendo en cuenta que la memoria no se narra de una forma lineal, estática y continúa, visualmente se utilizaron algunos recursos que juegan con la narración oral, como alterar la imagen de Calvo desde la contraposición de varias imágenes suyas y en algún momento, desde la creación de unos bordes difusos sobre su imagen.



Fotograma 6. Tomado del corto Luna realizado en el marco del taller de Narrativas Visuales (Construyendo Juntos)

Cuando veo estas imágenes de bordes difusos, me remito a mis propias memorias, que no son del todo claras y por ende son borrosas. Posiblemente esto no evoca las mismas relaciones en la mente del lector, lo cual resulta lógico, ya que según Benito y Casona “Las formas tienen connotaciones subjetivas según nuestra percepción y psicología. Debemos prestar especial atención a estas evocaciones, ya que pueden constituir la base del mensaje visual.” (p. 42: 2017) Por ende, esta cuestión de los bordes difusos puede entenderse diferente desde la posición de cada espectador, sin embargo, en relación con el discurso oral de Calvo estas imágenes pueden remitirnos a pensarlo a él desde sus propias memorias, sus recuerdos y por supuesto a cómo su identidad es atravesada por su amor hacia Luna.

4.3. REFLEXIONES, APRENDIZAJES Y HALLAZGOS FINALES SOBRE EL PROCESO

Para cerrar este capítulo se analizó la totalidad de la información recolectada en la sistematización de la experiencia, los diarios de campo y las entrevistas realizadas,

la información fue categorizada en matrices, de acuerdo a unas categorías ya establecidas: el barrio el recuerdo, los niños del recuerdo, la fundación Construyendo Juntos, la educación artística visual y el quehacer docente. Una vez se categoriza la información relevante se interpreta y los hallazgos son presentados en el siguiente apartado.

En este proceso se pudo identificar que existen dos grandes maneras de entender la niñez en este trabajo: desde el punto de vista de los adultos y desde el punto de vista de los niños y sus propias narraciones, sin embargo, eso no implica que estas se contraponen o que son opuestas, solo que surgen desde puntos de enunciación diferentes. Sin embargo, cabe repetir que los talleristas de algún modo tuvimos en la fundación una relación con nuestro pasado, nuestra memoria y nuestro presente, en tanto podemos identificarnos como niños que también jugaron y aprendieron en la periferia. Considero que esto sumado a la idea de construir desde las artes, la pedagogía y lo colectivo, nos permitió tomar una distancia crítica con lo que la sociedad concibe como niñez en términos de asistencialismo y adultocentrismo -que revisamos en el marco teórico.

4.3.1 Sobre el barrio el Recuerdo

El barrio el Recuerdo recoge en sí a gente de muchos espacios del país e incluso fuera de éste. Las personas que viven allí tienen en común el desarraigo de sus tierras originales, el dolor de la partida, el dolor de una guerra ajena a ellos mismos y la resiliencia necesaria para empezar de nuevo en un lugar distinto.

“El barrio nos gustaba más antes, antes nos podíamos divertir más por los potreros y porque donde Ricardo hacían juegos y ponían plásticos y echaban jabón y nos resbalábamos por los potreros y no habían palos ¡eso era muy chévere! Íbamos a las piedras de abajo y jugábamos, nos tomábamos fotos y que, y ya. Ahora que, ahora es poblado” (Tomado de Karina, 2018)

De las narraciones de los niños y niñas podemos inferir varias cosas: primero, que lo que los adultos llaman infraestructura para jugar no es necesario para ellos. Esto lo vemos cuando en sus narraciones cuentan que antes había más espacio para

jugar porque habían más potreros. Esto nos lleva a pensar, de nuevo, que la ciudad está terriblemente mal pensada, que los colegios los piensan los adultos, los parques los piensan los adultos y el tiempo que los niños dedican a estos espacios es decidido por adultos, de ahí la importancia de la reflexión de Liebel en el marco teórico donde cita a Korczak, ya que expone que los niños no tienen nada que les pertenezca pues los adultos los abastecen de todo: lo que ellos puedan necesitar, pero así mismo, ellos deciden el tiempo y el momento en los que los pueden usar. Aunque es preciso mencionar aquí, que en el recuerdo la dinámica se torna diferente, por lo que ya hemos mencionado que la asistencia del Estado y de las instituciones de socialización han generado cierta capacidad de dirección y decisión de los niños sobre lo propio.

En los centros dinámicos se puede identificar que la infraestructura está más intervenida (en términos de planeación urbana, de transporte, de vivienda) y por ende, están más intervenidos los espacios determinados para jugar. En el Recuerdo, al contrario, los niños han tenido la posibilidad de explorar el espacio de un modo distinto en la medida en que se pueden apropiarse de espacios muy amplios que ellos determinen para jugar. Eso vemos precisamente en la narración de Karina y de los demás niños, que teniendo en cuenta la falta de presencia estatal en términos de infraestructura, ellos cuentan con espacios más amplios para jugar. Con ello no hay que restar la responsabilidad del Estado sobre la calidad de vida en las periferias, sino que es algo que se da al margen de su intervención y que los niños pueden evidenciar.

En el barrio no solamente hay familias de otras partes de Colombia sino fuera de ella, la crisis humanitaria del país vecino, Venezuela, hizo a la familia de Eylli trasladarse hasta el Recuerdo. Considero estos movimientos como algo muy impactante, me parece sorprendente pensar en cómo las crisis políticas y sociales pueden acabar con el tejido social de tal manera que las familias tengan que emigrar por la falta de garantías para una vida digna. En ese orden de ideas, es necesario pensar que esos trayectos se dieron hacia un barrio periférico que se ha caracterizado por la ausencia del Estado y por estar al margen de los planes de organización urbana territorial. Con esto quiero decir que la crisis de los derechos humanos puede ser tan cruel en algunos territorios dentro y fuera del país, que es mejor adentrarse en un

barrio de una gran urbe en el que tampoco se puede contar con las cosas básicas como garantía de vida.

Eyli, por su parte, nos contaba que viene de una playa caliente, lo que también es curioso porque irse a vivir a una montaña -de casas- en Bogotá debió significar un choque cultural y corporal considerable. También Eylin contaba que ahora su familia tiene “una venta de papas, cebolla, pimentón y otras cosas para poder pagar el arriendo” (tomado de Eyli,2018) en vista de que su familia no cuenta con otro empleo estable. Recalco que todo esto muestra dos caras de la misma situación: una, el abandono del Estado ante sus responsabilidades básicas sobre el derecho a la vida y al trabajo como una de las garantías de la vida misma. La segunda, que nos muestra cómo la gente se las arregla día tras día generando sus propios empleos y construyendo sus propias casas en terrenos tan hostiles.

4.3.2 Sobre la niñez del recuerdo sur

Encuentro que esta categoría de la niñez del recuerdo está atravesada por dos subcategorías: una que se da sobre una mirada de las personas que compartimos con los niños del recuerdo dentro del marco de la fundación, que si bien es una mirada desde fuera, desde adultos, es una mirada que a mi parecer rompe con esos parámetros que pudimos evidenciar desde el marco teórico que establece la verticalidad histórica de la relación adultos-niños: en ese sentido no solo se disputa la mirada sobre ellos sino la forma de relacionarnos. La segunda subcategoría y la más importante, es la que se da desde la mirada de los niños del Recuerdo, en la que obviamente ellos no explicitan cómo es ser niños y niñas en el recuerdo, ya que todo el tiempo *están siendo* niños en el recuerdo desde su existencia y esto lo vemos en su narrativa oral, textual y visual, es decir que esta mirada se da en este trabajo desde sus propias narraciones y por ende, desde su cotidianidad.

- **Una mirada que traspasa la heteronomía paternalista del niño de la periferia.**

La mirada de las personas que compartimos con los niños del Recuerdo dentro del marco de la fundación (aunque constituye en sí es una mirada desde fuera, desde adultos) se ha alejado de las características hegemónicas enunciadas en el marco teórico, que reducen y reproducen a la niñez como una heteronomía. Yo encuentro aquí una preocupación genuina por compartir con la niñez periférica, entendiendo que hay un contexto y unas características que les permiten desarrollarse de manera distinta a las niñez en otros contextos. Encuentro también aquí, que entre las personas que compartimos este espacio percibimos unas características muy marcadas en los niños y niñas que sería muy importante analizar.

“encontramos que hay un sentido de supervivencia grandísimo y es una supervivencia que está muy marcada por la necesidad de resurgir y de ser resilientes. Encontramos eso, infancias resilientes que se iban re-significando con las situaciones contextuales, obviamente que no podríamos ignorar las económicas de un Estado que los tiene en un abandono absoluto, pero aun así de esa desigualdad encontramos niños demasiado activos, inteligentes, amorosos, con una sensibilidad artística fuerte.” (Tomado de Dayan, 2020)

La resiliencia, o capacidad para sobreponerse a la dificultad es un concepto que surge de la inquietud por identificar aquellos factores que permiten a las personas sortear dificultades y condiciones adversas que se le presentan en su vida cotidiana de una manera favorable. Estos factores de origen social e individual, según algunas investigaciones recientes, pueden modificar conceptos tradicionales como el de *vulnerabilidad*, que podemos identificar en el caso de los niños del Recuerdo ya que una situación adversa puede constituir un factor de movimiento para el mejoramiento de las condiciones de vida a nivel individual y colectivo, en lugar de tener una consecuencia fatal. Considero que en el Recuerdo la falta de garantías estatales, sociales y en algunos casos familiares, han creado en los niños y niñas ciertas comunidades de cuidado de forma orgánica:

“ Unos niños también con una percepción política, yo le entraría también a esa parte, porque el sentido político está en que gestionaban su participación más allá de tener una conciencia o una noción sobre política muy estigmatizada, siento yo que había una noción y un sentido político por apostar, entrar, por votar, por decidir, por delegarse entre ellos mismos muy interesante, que se dio, vuelvo y lo reitero desde los más pequeños (es una apuesta muy

interesante de estudiar) hasta los más adolescentes que hacen lecturas más globales del mundo.” (Tomado de Dayan- voluntaria 2020)

Otro asunto importante es el de la percepción política que menciona Dayan, porque como ella lo dice, aunque aquí no hay una noción de política tan marcada en términos de organización como la que propuesta que vimos en el marco teórico donde se evidencia a los MNNATSOP (movimiento de niños y niñas trabajadores del Perú) cuyo movimiento político cuenta con las bases suficientes para exigirle a su Estado las garantías para desarrollar los distintos aspectos de sus vidas, en especial a través del trabajo. En el Recuerdo también encontramos que en los niños existe esa noción de participación, del voto, de la exigencia, que dentro del proceso se fueron fortaleciendo, reflexionando y potencializando desde los distintos espacios de la fundación.

Esta no es una niñez cualquiera, es una niñez que está consciente de su capacidad de movimiento y organización; de allí que en algún momento de la fundación, como se mencionó en el apartado de sistematización, los niños y niñas empezaron a organizarse en grupos pequeños para plantear actividades propias de su interés. De aquí surge también esta cultura del cuidado y del apoyo mutuo, esta necesidad de pensar en colectivo, de cuidarse del mundo, de pensar en el otro.

Considero que estas muestras de solidaridad se dan en estos espacios en los cuales las instituciones estatales han estado ausentes o han fallado, porque precisamente las personas comprenden que en la competencia dura y salvaje solo sobrevive el más fuerte, mientras que en el ejercicio de la solidaridad hasta el más débil física o económicamente tiene la posibilidad de vivir. Parte de la competencia salvaje y cruel es la que ha dividido a Bogotá entre los centros dinámicos y los bordes periféricos: por ejemplo, espacios como el botadero de Doña Juana o las ladrilleras en todo el Sur oriente de la ciudad, son muestras de que en algún momento a muchas entidades y empresas les pareció más sencillo dañar los ecosistemas en nombre de la *libre competencia*, con el fin de ofrecer determinados productos. Mientras tanto, cuando estos negocios dejaron de prosperar, las personas que quedaron allí o en los barrios aledaños encontraron en el apoyo mutuo una manera de vivir más tranquilos,

de vivir en comunidad ante las amenazas propias de los suelos intervenidos y el afán del desempleo.

- **Ellos no se enuncian como niños, son niños y nos cuentan como son a través de sus narrativas**

Desde las narrativas visuales se puede analizar la experiencia desde los mismos niños narrando su cotidianidad, pues en el proceso de la fundación, dentro y fuera del taller de *narrativas visuales* logramos entender muchos aspectos de la construcción de identidad de los niños. Esta se encuentra marcada y atravesada por múltiples factores, por ejemplo, por el territorio: ya que desde allí ellos nos hablan de una serie de tránsitos y de caminos, de los que podemos inferir que son importantes en tanto se convierten en punto de partida para algunas acciones, pensamientos y narraciones. Recordemos que en el taller de narrativas visuales hubo un momento amplio en el que nos dimos la posibilidad de conocernos más a fondo, en donde la oralidad nos permitía pensarnos como individuos y como colectivo.

Por ejemplo, cuando Karina nos hablaba de los principios de la fundación, en su narración se evidenciaba el gusto que le producían las fuentes hídricas de Quiba, el espacio del monte, las cuevas. Sobre una cueva específica, Karina nos contaba que cuando la encontraron con Chente y Ricardo, acordaron no contarle a nadie y cuando los demás niños empezaron a ir, se armó un sancocho con aportes de cada uno, por lo que “nosotros nos representábamos por medio de esa piedra, porque por esa piedra nosotros empezamos a ir a Quiba” (Tomado de Karina, 2018)

Además, podemos ver aquí como la piedra de la cueva puede evocar un momento importante para todas las relaciones de amistad de los niños del Recuerdo, por lo que podemos decir que desde allí, ya ellos tenían muchos significados comunes como habitantes del barrio y como niños de la periferia que habían identificado, es decir símbolos que aparecieron antes de que nos sentamos a hablar de narrar con imágenes. Esta cuestión de los símbolos, significados y asociaciones comunes está presente también de manera clara en el corto Devil, pues aunque cada voz está marcada por su propia historia de vida, todas ellas confluyen en el Recuerdo.

Por otro lado es muy importante recalcar un asunto que viene siendo transversal durante toda la sistematización y es la manera en que los niños han generado comunidades de cuidado debido a las carencias de una asistencia estatal, social y familiar, es decir que les ha permitido resistir en un contexto que para nosotros podría ser desfavorable por las carencias del medio. En las narrativas de los niños encontramos que esa ausencia de la adultez les ha permitido incluso desarrollarse de manera más autónoma y con una gran sensibilidad, con lo pudimos evidenciar en la relación de amistad de calvo y luna. Para hablar un poco más de esta sensibilidad, de su cotidianidad, podemos citar aquí una conversación entre Camilo y uno de los profes:

A mis hermanas les gusta la plata para comprarse dulces y yo me compro es manillas. Me gusta ponérmelas porque cuando yo voy al colegio con manillas me dan monedas, me dan monedas sin que yo les de manillas, ellos dicen ‘le regalo esta moneda sin manillas’ yo se las presto y ellos me dan plata. -¿O sea que las alquilas? -Si. -¿Y qué tal, cómo es el negocio, prospero? -Si, pero a veces las vendo.- ¿Y si las vendes cobras más? -Cobro poquito. Cobro a cien cuando las presto y doscientos cuando las vendo, a mis amigos les gustan mucho las manillas y si les presto una me dan una moneda y si les presto dos me dan dos monedas y así. - ¿Y cuánto te haces en un día? -En un día me pongo de a seis o siete manillas -¿Y qué haces con la plata? -Compro más manillas y la otra es para el pan, para el pan para los perritos y también me gusta jugar, me gusta jugar con los perritos a cogidas. (Tomado de Camilo, 2018)

Este relato de Camilo se podría analizar desde diferentes miradas, pero me gustaría detenerme en el final, cuando me cuenta qué hace con la plata que se gana con las manillas, ya que su respuesta refleja la condición en la que viven los perros en el recuerdo y en general en el sector de Los Alpes. En general podría decirse que es una situación bastante triste en tanto es muy precaria, incluso en algún momento con los niños del taller de narrativas visuales pensábamos en que la historia del Recuerdo sur la podríamos simbolizar a través de sus perros, yo siento que esas comunidades de cuidado que generan los niños en estos espacios también abarcan una relación muy estrecha con los animales, sobre todo con los perros. En las bitácoras de los niños se encuentran registrados los lazos que han creado con ellos, incluso algunos como

Calvo y Yasury los pusieron en las portadas de estas bitácoras y es importante resaltar también que de esos lazos se empezaron a generar acciones más contundentes de cuidado por parte de los niños en los que nosotros también tuvimos la oportunidad de acompañarlos y de aportar.

4.3.3 Sobre el proceso de la fundación Construyendo juntos

Y eso fue lo que hizo Construyendo Juntos. Es un escenario de posibilidad en la que todo puede pasar y los niños allí lo sabían y lo saben y los jóvenes lo saben, los que hacen parte del equipo y parte de la experiencia y nosotros que llegamos como visitantes a este escenario también sentimos que todo puede pasar. Y por eso es que se vuelve relevante el ejercicio. (Tomado de Eduard Barrera,2021)

Es importante tener en cuenta que, aunque la fundación evidentemente no era el único espacio en la vida de los niños, si fue un espacio muy importante en el que ellos no solo aprendieron desde diferentes propuestas artísticas, sino que -como lo lo hemos venido evidenciando desde toda la sistematización- fue un espacio donde los niños y las niñas podían ser.

Como educadora en formación considero que uno de los retos que plantea un espacio como este (es decir, un lugar de educación no formal autogestionado, barrial y en construcción) tiene que ver precisamente con estar en un espacio donde *casi nada* está por sentado y uno se debe esforzar muchísimo más, pues es más sencillo llegar a un espacio en el que las metodologías y los contenidos están predeterminados para quienes ejerzan su hacer pedagógico allí. Por el contrario, en un lugar como construyendo juntos, donde todos estamos construyendo procesos pedagógicos y artísticos -valga la redundancia- encontramos la posibilidad de salir de espacios de práctica pedagógica que como estudiantes de la UPN percibimos como sesgados.

Con esto no afirmo que todos los estudiantes asumimos cada espacio de práctica como sesgado, pero puedo afirmar que entre compañeros si hemos tenido conversaciones en las que notamos el sesgo en las prácticas, el acento en perseguir los espacios de educación formal, las actividades museísticas y los formatos por encima de la evaluación constante de los procesos. También hay que aceptar que dentro de la

LAV se estaba abriendo el espacio a espacios de educación no formal, aunque se vieron afectados por la coyuntura del 2020.

Construyendo juntos intentó romper esa linealidad de las instituciones formales en las que los profesores llevan la batuta porque el mismo medio nos obligó a hacerlo, por ejemplo debido a la edad, ya que de repente teníamos un grupo de niños de 5 años hasta 17 y había que idear estrategias y metodologías para que los talleres puedan funcionar. Como decía el profesor Eduard, no se podía improvisar, sino por el contrario tener plan A,B,C y hasta D. De esta y muchas formas el espacio se convierte en un escenario de muchas posibilidades tanto creativas, reflexivas, propositivas, metodológicas -entre otras cosas- tanto para los niños como para las personas que acompañamos el espacio.

Como lo mencioné en la parte introductoria de esta investigación, fue muy importante la convergencia de dos espacios educativos tan distantes como Construyendo juntos y la Lav -distantes en términos contextuales y metodológicos- porque eso permitió generar puentes y construir nuevas formas de hacer. Considero que es necesaria esta relación entre la academia y los barrios desde el acompañamiento de los espacios y por ende, desde la sistematización de estas experiencias, ya que dan cuenta de cierto interés por alejarse de las formas hegemónicas de entender los procesos educativos y la niñez, con respecto a esto el profe Eduard nos compartió algunas palabras:

Pero cuando estás en un escenario casi personalizado, en escenario no formal, en una casa en la que todos acabamos de compartir un pan y un chocolate el escenario es otro. Entonces la sensibilidad docente, vuelvo y digo, no se hace desde el escenario de encuentro, o bueno, sí la determina el escenario de encuentro, pero no se da porque tú seas el profesor que tiene una bata y te tienen que hacer caso, sino se da desde el la relación humana y ahí hay una potencia total. Entonces Construyendo juntos va a dar, va a ser ese escenario de posibilidad, va a ser ese escenario de exploración que para los chicos es supremamente potente (Tomado de Eduard Barrera, 2021)

Este espacio exige porque estás trabajando junto a unos niños que no entienden de pasividad, que están allí por decisión propia y por ende no piensan asistir al espacio como si se tratase de cumplir con una obligación.

4.3.4 Sobre la educación artística visual.

Los niños y niñas del Recuerdo ya tenían muchas posibilidades de lectura y acción frente a su contexto antes de Construyendo Juntos, sin embargo, la educación artística y la educación artística visual llegaron a potenciar la capacidad de narrarse a ellos mismos por medio de imágenes y un conjunto de recursos visuales. Este proceso artístico estuvo atravesado por otros aspectos como la necesidad de gestionar recursos, organizar espacios y tiempos y atender cuestiones más cotidianas que se daban en el transcurso del tiempo.

Las artes visuales en la educación y en la fundación significan la posibilidad de acercarnos a fenómenos reales, tangibles y palpables o a cuestiones más abstractas que hacen parte de los imaginarios colectivos y personales. Esto lo vimos en la fundación cuando a través de recursos visuales los niños simbolizaban cuestiones de la vida social y otras cosas que se gestaban en medio de sus sensibilidades, lo vimos en las imágenes del video de Calvo, que presentaban un suceso real por medio de imágenes que se construían de una forma irreal, desproporcionada, que nos hablaba de sus afectos. Lo vimos en Devil, cuando a través de un imaginario colectivo los niños y niñas sintetizaron un montón de ideas, en donde construyeron un personaje tridimensional que mezcla aspectos de la realidad y de la ficción, del castigo, de la violencia, de lo malo y de lo mágico.

Asimismo, esto tiene que ver con las posibilidades de las artes visuales, que se han venido expandiendo con el tiempo y la aparición en el mapa de la cultura visual y los estudios visuales, que permiten tratar aspectos de las imágenes inscritas en el contexto a modo de análisis y aprendizaje, recordemos que fue a través de una película que estaba en tendencia en ese entonces (Anabelle) que se dio la discusión sobre lo que significa el diablo, esto fue algo que se dio en varias ocasiones, la posibilidad de desplegar un montón de discusiones desde imágenes de la cultura

visual y lo que ello suscitaba en los niños. Esto estaba estrechamente relacionado con hacer preguntas, pues desde allí, desde una simple pregunta surgían cosas asombrosas.

Por otra parte, podemos afirmar que durante los talleres se daba el espacio para mezclar de forma muy especial los dos enfoques propuestos por Eisner en el marco teórico: el esencialista y el contextualista ¿por qué? porque en algunos momentos nos sentábamos a crear imágenes en distintos soportes, experimentar técnicas y reflexionar sobre la forma misma; pero, en otros momentos simplemente hablábamos sobre lo que pasaba en los días allí en El Recuerdo. De esta manera podemos concluir, que para el trabajo en la fundación ambas perspectivas se retroalimentaron y se complementaron.

- **Sobre el quehacer docente.**

“ Desde allí empezamos a transformar nuestro sentir como maestras evidenciando que no es el estado de vulnerabilidad que tienen estos niños no es una condición de asistir, de dar, sino era un estado recíproco de pura alimentación energética, emocional pedagógica fuerte, en donde todos nos estábamos nutriendo en el proceso.” (Tomado de Dayan- voluntaria, 2020)

Construyendo juntos fue un espacio para pensarnos y construir desde la educación artística, para encontrar maneras en que los niños pudieran narrar y reflexionar desde diferentes propuestas visuales sobre cómo es su mundo, cómo se relacionan en él. Fue también un espacio que nos permitió a nosotros -como profesores en proceso de formación- explorar métodos y rutas que nos permitieran alcanzar las expectativas y las necesidades de los niños, pero al mismo tiempo nos permitió ir nutriendo nuestros propios procesos educativos.

Este breve apartado se encuentra con el de *narrativas*, en el sentido en que para nosotros los profes fue un proceso supremamente humanizante, que además nos permitió salir de nuestros lugares de confort para tener una experiencia supremamente demandante, en términos de ser creativos, de compromiso, de gestión y de comprender nuevas maneras del hacer pedagógico. Estas nuevas maneras

exigían la reconfiguración de la relación tradicional entre profesor-estudiante, los modos de participación y por ende, la apertura de los espacios para encontrarnos con el otro, para ampliar la subjetividad desde lo colectivo, para desplegar el campo de lo sensible en lo comunitario y es aquí donde lo ético y lo político empiezan a encontrar estrecha relación con el hacer artístico.

Por ejemplo, al principio nosotros no pudimos conseguir una persona especializada en el arte danzario que pudiera aportar su conocimiento al proceso de los niños, entonces se organizó una reunión y Laura y Dayan, las dos profes practicas, empezaron a acompañar ese proceso desde un conocimiento como dice Dayan *más coloquial*, pero que tuvo muchos aciertos porque ellas se esforzaban mucho por indagar junto con los niños por sus culturas y encontraron que el bamboleo, la champeta, entre otros géneros, dieron paso a un proceso identitario muy fuerte a través de la danza.

Esto se puede escalar a lo que sucedía en otros espacios de la fundación, ya que incluso sin darnos cuenta, cada vez íbamos reflexionando sobre lo ocurría en cada taller y eso nos permitía encontrar recursos, métodos, herramientas y contenidos para fortalecer cada propuesta. Es bonito ver que estos pequeños cambios los suscitaban las mismas clases y se ponía en práctica lo que cada profe ha aprendido y experimentado desde los espacios de formación académica y otros espacios diferentes, más relacionados con lo cotidiano.

“Acompañábamos ese proceso muy desde la pasividad, pero una pasividad muy asertiva en el sentido que veíamos hasta qué punto ellos mismos se proponían sus límites, cómo resolvían conflictos entre ellos.”. (Tomado de Laura- voluntaria 2019)

Esto que expone Laura es muy importante en el sentido en que esa pasividad que ella expone no iba direccionada a dejar a los niños solos en sus procesos, sino que tiene que ver con que nosotros como profesores intentamos manejar cierta distancia entre nuestras perspectivas y posturas a temas como las afinidades políticas y cómo entendemos el mundo. Esto tenía que ver con que nosotros estábamos muy interesados en propiciar que ellos construyeran su pensamiento desde sus propios sentires y desde sus propias inquietudes, entonces cuando nos preguntaban por

ejemplo sobre nuestras inclinaciones políticas nosotros re direccionamos la pregunta para saber ellos qué pensaban y lo discutíamos desde allí. Su importancia era tal, porque una de las apuestas más grandes como acompañantes de los niños era que en algún momento ese espacio ya no nos necesitara y que ellos lo pudieran asumir en su totalidad, que se convirtiera en su proyecto comunitario y que lo pudieran sacar adelante.

CONCLUSIONES

Para concluir, resta decir que esta sistematización de la experiencia ha intentado hacer un esfuerzo por condensar el proceso desde las dos narrativas visuales de la muestra (que nos ayudaron a entrever cómo se construyen los niños de la periferia, del Recuerdo) y desde la experiencia de las personas que tuvimos la oportunidad de compartir con ellos en la fundación Construyendo Juntos, sin embargo, jamás podrá quedar aquí ni una cuarta parte de todo lo que significó este lugar de encuentro, de charlas, de creación, de aprendizaje y de enseñanza mutua; no se puede condensar mucho de todos los que habitamos este espacio y todo lo felices que fuimos.

Por esta misma razón mi conclusión más importante es para que la Licenciatura en artes visuales, la Facultad de bellas artes, la Universidad Pedagógica Nacional y las universidades públicas e incluso privadas, le apunten más a la colaboración conjunta con esta clase de procesos porque en ellos encontraremos diversas maneras de entender la niñez, de relacionarnos con ella y por ende, de entender la pedagogía. Por supuesto, esta colaboración debe darse en el marco de una evaluación ética y pedagógica del hacer.

En el proceso de planeamiento y escritura de este trabajo, he de admitir que ha sido complicado crear los puentes necesarios entre la academia y el trabajo barrial, popular y colectivo: sin embargo, esto se hace necesario, ya que considero que la universidad pública debe estar al servicio de la vida real, de lo que ocurre fuera de sus muros, en la periferia, sobre todo en la medida en que algunos de los que fuimos los niños de la periferia estamos hoy en la universidad pública.

También considero que este tipo de espacios puede aportar de manera concreta a la misión de la UPN en tanto esta dice que es una institución orientada por la formación de “profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad.” (Consejo superior de la UPN, 2010) por ende, la diversidad de espacios de práctica, de reflexión del

quehacer docente y de investigación debe ser amplia y debe incluir procesos barriales y populares.

Asimismo, hay que mencionar que esta investigación puede servir como un antecedente para los trabajos que en un futuro estén interesados en espacios similares, pues la experiencia es algo muy particular y la necesidad de teorizar es latente en tanto queda mucha tela para cortar al respecto.

Ahora bien, pasaremos a dar unas conclusiones generales orientadas en relación a la pregunta de investigación y los objetivos de la misma. En cuanto al objetivo general (que tiene que ver con analizar con la muestra de narrativas visuales producidas por los niños asistentes al taller en el 2018, para entender a partir de allí cómo se es niño en El Recuerdo) , me parece que se logró partir del análisis visual y del análisis contextual, entender a grandes rasgos las características que nos permiten decir que la niñez del Recuerdo tiene unas cualidades muy específicas que la diferencian de la niñez de los centros dinámicos. Parte de estas características tienen que ver con el abandono estatal y la falta de conexión con las instituciones de socialización como la escuela o la familia.

Esto ha producido un terreno particular en el que los niños del barrio han desarrollado autonomía, no son dóciles, obedientes e incapaces; ellos son diferentes en tanto saben lo que quieren y saben que pueden ejercer su criterio. También identificamos en su actuar y en su narrar, una niñez que se aleja de las narrativas adultocéntricas y hegemónicas según las cuales ellos están preparándose para ser sujetos en su adultez: ellos ya están siendo, ya comprenden su contexto, lo viven y lo exploran sin la necesidad de la supervisión adulta. Esto corresponde directamente al primer objetivo específico, ya que en él se esperaba identificar algunas de las producciones de los niños que contribuyan a entender cómo se es niño en el Recuerdo.

En cuanto al segundo objetivo específico, que era analizar los elementos narrativos y simbólicos que utilizaron los niños para narrarse a sí mismos, pudimos ver cómo ellos utilizaron elementos de su propia cotidianidad para sentarse a discutir y a crear sus imágenes. Esto estuvo sumado a los múltiples talleres de educación artística, los cuales no podemos decir que llegaron a plantear una sensibilidad artística

sobre ellos sino que les dieron ciertas herramientas para poder concretar en imágenes sus ideas. Estos talleres tuvieron dos matices entrelazados: el conocimiento propio de las imágenes pero un análisis constante del contexto, he aquí lo que planteaba Eisner en el marco teórico, la perspectiva *esencialista* y la perspectiva *contextualista*.

También, aunque en el proceso nos sentamos a hablar sobre los símbolos y las narraciones visuales, es lógico que ya ellos tenían símbolos como sujetos del barrio, de la periferia del país y por ende, de las construcciones occidentales -que por supuesto se disputan todo el tiempo- sobre cuestiones como el castigo, la amistad, la familia, la escuela, los animales, las montañas, entre otras cosas. Algunos de estos símbolos mediante los cuales los niños se entienden y se narran se pudieron potencializar en ejercicios de creación colectiva a través de las artes visuales, de ahí la importancia de la educación artística dentro y fuera de la escuela o más bien uno de sus aportes concretos: la posibilidad de contar historias y de dar elementos para crear a partir de cuestionamientos e inquietudes propias (tanto de la forma visual, como del contexto próximo o general)

El tercer objetivo específico que plantea reconocer los aspectos contextuales del barrio el Recuerdo sur, nos llevó a reconocer varios de los aspectos estructurales y coyunturales que han determinado la vida en el Recuerdo. Para ello, recurrimos a varias fuentes en los antecedentes y en el marco teórico, quienes hablaban de la formación inicial del barrio y de sus condiciones de vida. Esto se sumó con nuestra experiencia como talleristas, con el compartir con los niños e incluso con otras personas del barrio, y aunque no fue el proceso más largo temporalmente hablando, si nos permitió entrever las lógicas en las cuales se mueve la comunidad día tras día: una comunidad solidaria, resiliente y trabajadora, que vive en carne propia los estragos de la ausencia estatal, de la violencia interna, del desplazamiento, la violencia urbana y la mala planeación de las ciudades.

Por último, el cuarto objetivo específico plantea el reconocimiento de la pertinencia de la educación artística visual en la construcción de las narrativas producidas en el taller. Con respecto a esto vimos desde un aspecto narrativo y de interpretación, que la educación artística fue la piedra angular del proceso, ya que aunque existía siempre la necesidad de ir replanteando un montón de cosas nos

movíamos desde las artes y su pedagogía. Vemos también que la educación artística visual permitió hablar de las imágenes de la vida cotidiana, analizar los imaginarios individuales y colectivos que apelan a la realidad de los niños y niñas y por ende, funcionó para entablar diálogos entre los niños y su contexto desde la creación. Como decíamos en algún momento, las artes visuales fueron de gran aprendizaje sobre las imágenes desde su misma forma y también como un medio con múltiples recursos narrativos que propenden a la construcción visual de historias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2012). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. Obtenido de Organización de Estudio.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, (12), 41.
- Acaso, M. (2019). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los libros de la Catarata.
- Amador-Baquiro, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2).
- Amigo, B., Bravo, M. C., Sécaïl, C., Lefébure, P., & Borrell, A. (2016). Televisión, diversidad y hegemonía cultural: un estudio comparado de los estereotipos étnicos

dominantes en los sistemas televisivos de Chile y Francia. *Cuadernos. info*, (39), 151-164.

Bermúdez García, J. J., & Gómez Albarracín, I. L. (2019). *Mejoramiento integral de barrios como estrategia para mejorar las condiciones de vida de los asentamientos informales. Caso de estudio: barrio El Recuerdo sur parte baja* (Doctoral dissertation).

Bernal Peña, M. S. Rehabilitación del suelo para uso agrícola en el barrio El Recuerdo, Ciudad Bolívar.

Bockler, C. G. (1969). Colonialismo, violencia y universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 31(4), 1027-1040.

Consejo Superior Universitario. (2010) *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Acuerdo 007, abril de 2010. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 08 de mayo de 2020 de: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/2>

CONNELLY, M., CLANDININ, J., & GREENE, M. (1995). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. *Barcelona: Editorial Laertes*.

Duarte Flórez, N., Reyes Palacios, A. C., & Chiriví Castellanos, C. M. Diseño de un sendero interpretativo con fines de apropiación del territorio en la Vereda Quiba–localidad de Ciudad Bolívar-como instrumento educativo en colaboración de la Fundación Construyendo Juntos.

Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Forrester, V. (1999). *El horror económico*. Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.

Grimaldo, M. (2009). *Manual de Investigación en Psicología. Investigación Cualitativa*.

Gudmundsdóttir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 52-71.

- Halfon, E. (2011). La memoria infantil.
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *kaidara. org. Acceso el, 8.*
- Korczak, J. (1919). *Cómo amar a un niño: un niño en la familia* . Remolcar. Editorial en Varsovia.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia II. *Revista Educación y Pedagogía, 18.*
- La Greca, M. I. (2012). El valor de la narratividad en Hayden White: crítica, ambivalencia y escritura de la historia. *Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía, Buenos Aires: EDUNTREF, 227-241.*
- Liebel, M. (2006). Entre protección y emancipación. *Derechos de la infancia y políticas sociales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.*
- Marín Viadel, R. (2011). Infancia, mercado y educación artística. *Málaga: Algibe.*
- Ramírez, M. H. (1989). La socialización en la violencia: Una acentuada tendencia en la familia y en la escuela. *Barranquilla: SE.*
- Ruiz, J., & Casona, C. (2017). Narrativa Visual: Recursos.
- Sandoval Moreno, P. T. (2017). Propuesta socio ambiental y sanitaria para el sector ilegal del barrio “El Recuerdo Sur” parte alta-Ciudad Bolívar-Bogotá.
- Timón, V. P. (2003). Imagen narrativa: De la imagen prehistórica a las tecnologías de la imagen. *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 1(1), 72-92.*
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas.* Envión editores.

