 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 1 de 3	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de Grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	La enorme resistencia de los más pequeños: una mirada desde la geografía de las infancias por la dignificación del derecho a la ciudad	
Autor(es)	Barajas Escallón, Cindy Lorena; Galindo Ruiz, Karen Alejandra	
Director	Juan Sebastián Diago	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2024, 135 páginas	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Geografía de las infancias, el derecho a la ciudad, la cultura política de las infancias, pedagogías críticas	
2. Descripción		
<p>El espacio urbano, ha sido testigo de las injusticias sociales a las que se deben enfrentar los niños y niñas, visibilizar la voz y las experiencias de las infancias en IDIPRON es también exhibir una Bogotá, profundamente desigual que niega permanente los derechos de la niñez, en donde el costo de la crisis y la falta de oportunidades, la pagan los niños y niñas de los barrios populares. Por ende, el presente trabajo de investigación se propone cuestionar la “eternidad” del sistema capitalista desde la radicalidad y la ternura, nos invita a pensarnos en la necesidad de dignificar la vida, las formas de organización a la luz del cuidado y los espacios de socialización y participación de las infancias. Lo anterior, a partir de nuestro marco de acción, las pedagogías críticas e insumisas, que invitan a que dejemos de contemplar las desigualdades y comprometernos a transformar la realidad, no únicamente desde la mirada adultocéntrica, sino desde la propia incidencia de las infancias en sus territorios.</p>		
3. Fuentes		
<p>Arendt, H. (1997). <i>¿Qué es la política? Comprensión y política</i>. Paidós. Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. <i>Infancias Imágenes</i>, 16 (2). 330-334. Freire, H. (2013). Cultivar el amor por la vida. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, (439). 50-52 Freire, P. (2008). <i>Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo</i>. Siglo XXI. Huizinga (2007). <i>Homoludens</i>. Alianza Editorial. Lefebvre, H. (1975). <i>El derecho a la ciudad</i>. 3.a ed. Península</p>		

Malatesta, S. y Granados, J (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (63), 3. 631-640.

Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Universidad de Salamanca. Narcea.

Sampieri R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw Hill.

Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

4. Contenidos

Para desarrollar esta investigación se propone construir e implementar una propuesta pedagógica que reconozca las contribuciones de la geografía de las infancias y que esté orientada a la consolidación del derecho a la ciudad con niños de 6 a 13 años atendidos por el IDIPRON sede San Francisco (Cundinamarca). Para ello en un primer momento se desarrolla el problema de investigación, el que se preocupa por visibilizar las vulneraciones de niños y niñas del sur global y particularmente de Colombia, a su vez se deja en evidencia cómo en el espacio se refleja la injusticia social. Por su parte, también se desarrolló un marco conceptual a la luz de 3 categorías; La geografía de las infancias, el derecho a la ciudad para la niñez y la cultura política de las infancias. Metodológicamente se propuso un estudio de carácter cualitativo, que tiene como enfoque la observación participante. Mientras que alrededor del marco pedagógico, se problematizan desde autores latinoamericanos, la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, por lo que se reconoce la importancia de las pedagogías críticas e insumisas, la educación desde los afectos y la enseñanza problematizadora. En consecuencia, alrededor del capítulo de presentación de resultados, se opta por la narración en la investigación y se construyen 4 crónicas que dan cuenta de nuestra experiencia, con los niños y niñas de IDIPRON: 1. Geografías de la infancia una apuesta política, 2. Las niñas como sobrevivientes de la injusticia espacial, 3: La ciudad desde los ojos de los niños y, 4. De las pedagogías críticas al encuentro de los afectos.

5. Metodología

La metodología está enmarcada en la investigación cualitativa apoyada desde el método de la observación participante, a partir del cual se formulan las técnicas e instrumentos de recolección de información, en donde se acude a diarios de campo, historias de vida, círculos de la palabra, análisis de cartografía social colectiva y, la narración en la investigación; herramienta que permitió la construcción de cuatro crónicas para el análisis de la información recolectada.

6. Conclusiones

En este proceso de investigación, se evidenció que las apuestas por la reivindicación de los derechos de los niños y niñas deben ser apuestas reales que se materialicen desde la práctica y, además, inherentes a la condición socioeconómica, de género o etnia, pues el costo de la desigualdad no debería tener como resultado el olvido, el abandono y la exclusión de las infancias, por lo que es resignificando el derecho a la ciudad, que podemos negarnos a la normalización de la desigualdad, ya que, la ciudad no es solo testigo de la explotación en la que nos hunde el capitalismo, sino que también es un escenario que presencia la lucha de clases, además, consideramos que dignificar el derecho a la ciudad, es una de las primeras apuestas de un fin mayor que pretenda territorios más dignos fuera de las lógicas anticapitalistas que estén mediados por el bien común. El derecho a la ciudad para la niñez se traduce entonces, en incorporar las economías solidarias y la restauración ambiental, en habitar desde la dignidad, con condiciones

de vivienda, de servicios públicos, de salud y educación, con garantías para resignificar lo público, y que la niñez pueda ocupar de forma segura las calles, las plazas y los barrios, porque contamos con una sociedad cuidadora.

Por otro lado, la geografía de las infancias, enmarcada en las geografías críticas y feministas permitieron plantear nuevas formas de entender, ver y comprender el mundo al enunciar a la niñez, que antes no habían sido importantes para el conocimiento geográfico, en función de analizar colectivamente el desarrollo geográfico desigual capitalista y de abrir caminos de discusión respecto a las nuevas formas de reivindicación, resistencia y de dignificación del espacio visibilizando las necesidades de este grupo social respecto a sus relaciones socioespaciales y, cuestionando de manera estructural la vulneración del derecho a las ciudades para la niñez por parte de los adultos y las instituciones.

Finalmente, hacemos un llamado a que los espacios educativos sean el lugar pedagógicamente dispuesto con el fin de que las infancias logren realizar su construcción como sujetos críticos capaces de reivindicar sus derechos, una lucha que debe estar enunciada urgentemente en nuestra agenda política en tanto son las infancias las que nos deben movilizar como sociedad, para pensarnos otras formas de organización social más incluyentes, fuera de las lógicas del capitalismo, que nos permita restaurar el tejido social. Después de todo, el quehacer pedagógico debe estar en función de potenciar la participación activa y propositiva, el pensamiento crítico y la reivindicación de los pueblos, para que así, la emancipación y liberación de la opresión dejen de ser una utopía y emprendan el camino a ser una realidad en la que poco a poco exista la apropiación colectiva del espacio habitado del que históricamente los niños y niñas han sido marginados, silenciados, excluidos y segregados. ¡Esto no es una derrota, la lucha apenas comienza!

Elaborado por:	Cindy Lorena Barajas Escallón y Karen Alejandra Galindo Ruiz
Revisado por:	Juan Sebastián Diago Camacho

Fecha de elaboración del Resumen:			2024
--	--	--	------



**LA ENORME RESISTENCIA DE LOS MÁS
PEQUEÑOS: Una Mirada desde la Geografía de las
Infancias y por la dignificación del Derecho a la Ciudad**

Proyecto Presentado para optar al Título de Licenciadas en
Ciencias Sociales

AUTORAS:

Cindy Lorena Barajas Escallón

Karen Alejandra Galindo Ruiz

ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO

Juan Sebastián Diago Camacho

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C.

2024

**LA ENORME RESISTENCIA DE LOS MÁS PEQUEÑOS: UNA MIRADA DESDE LA
GEOGRAFÍA DE LAS INFANCIAS Y POR LA DIGNIFICACIÓN EL DERECHO A LA
CIUDAD**

Proyecto Presentado para optar al Título de Licenciadas en Ciencias Sociales

AUTORAS:

Cindy Lorena Barajas Escallón

Karen Alejandra Galindo Ruiz

ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO

Juan Sebastián Diago Camacho

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C.

2024

Dedicatorias

A Marte, mi rojo y tierno marte,

Cada palabra estuvo pensada para ti. Este logro es tanto tuyo como mío, porque sin tu amor y tus cuidados, no habría sido posible. Espero que crezcas en un mundo donde vivir dignamente sea costumbre y la soberanía territorial sean una realidad. Cuestiona, nunca dejes de cuestionar, que la rebeldía te haga resistir a la opresión y luche por tu emancipación.

Con todo mi amor,

LORENA BARAJAS

A las niñas que alguna vez fueron las mujeres de mi familia, mujeres que se dedicaron a amar a los otros mientras resistían la hostilidad del capitalismo. Desde cualquier lugar en el que observe el sendero de mi historia, solo veo mujeres trabajadoras, guardianas de la vida que con los cuidados sostienen la sociedad misma. Gracias a ellas, una de nosotras llegó a la universidad pública y sin duda se materializarán los sueños de quienes vienen. Pequeña de cabello oscuro y pestañas largas, no olvides recordarle al mundo tus utopías.

ALEJANDRA GALINDO RUIZ

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a los niños y niñas, por llenar nuestros días de color, por ser la semilla de la esperanza y nuestro pilar de resistencia, pronto el futuro va a florecer y habitaremos desde la dignidad, porque venceremos, juntos y abroquelados, con la ternura radical.

Queremos agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional por su apoyo significativo en nuestra formación pedagógica y educativa. No solo ha sido un lugar académico, sino también una segunda casa que nos acogió y nos brindó la posibilidad de creer que con educación se transforma. Gracias por mantenerse como una trinchera de resistencia y como un surco de sentires, por ser el escenario donde se materializan sueños, el paraje donde ser y enunciar que existimos. Allí entre la calle 72 y 73 con 11 en la ciudad de Bogotá, hay un rinconcito en donde las paredes y los pasillos gritan libertad, organización y justicia, en aquel lugar nuestras plazas tienen como referentes a Darío Betancourt y a Camilo Torres Restrepo, la Universidad Pedagógica Nacional, es el lugar donde bien alto ondea la bandera de Palestina y de Cuba, la bandera de las causas justas, la bandera de las ideologías rebeldes, por ende es acá en donde se educa a los hijos del pueblo, una universidad al servicio de la clase que tiene el futuro en sus manos, te defenderemos pública, popular, gratuita y combativa siempre. Allí, entendimos que ser profe es asumimos como los sujetos históricos que tienen una enorme responsabilidad con la sociedad, de transformar el mundo, gracias a los profes, que hicieron de la revolución un criterio para guiar nuestras vidas

Gracias a los y las profesoras que nos acompañaron en este proceso. A nuestro tutor Juan Sebastián Diago, por resignificar nuestros saberes y por recordarnos que las mujeres populares y cuidadoras, son mujeres poderosas, gracias por estar en los momentos difíciles, sin su mirada y sus aportes, el presente trabajo de investigación no hubiese sido posible, la profe Natalia por ser un referente de mujer crítica, política y valiente, por ser la profe que desde un saber empático decide hacerles frente a las injusticias del mundo, por inspirarnos a continuar la lucha por un mundo mejor y más digno, recordándonos constantemente que las utopías pueden ser realizables., Al Profe Javier por mirar el espacio desde el lado de la verdad, el lado crítico, gracias por compartir con nosotras risas

y sueños, por confiar en nosotras y enseñarnos la importancia de la radicalidad y los afectos gracias por cada lección, cada consejo y cada palabra. Gracias también a nuestro profe Renan Vega Cantor, quien con valentía y dignidad sale de la prisión académica, sus palabras igual de consecuentes a sus posturas se enuncian hoy desde la libertad y siguen respondiendo a la necesidad de transformación y radicalización del mundo.

Los agradecimientos, sin duda también son para las compañeras y compañeros, que conocimos recorriendo el camino hacia la dignidad, sujetos cargados de valentía las “aves que no se asustan de animal, ni policía” quienes al igual que nosotras, se han peleado un lugar en la sociedad, resisten día a día por mantenerse de pie y además asumen como propias las apuestas sociales de sus territorios, que poderosas son las aulas, cuando en ellas confluye el parche sentipensante, del barrio a las aulas. Gracias también a los amigos rebeldes y futboleros por tanta pasión desbordante. Agradecemos a las mujeres que acompañan nuestras vidas, por mantener encendida la llama de la rebeldía y la insumisión, para que nuestras voces sigan en pie de lucha contra los sistemas de opresión, con quienes hemos soñado tener una vida digna. Gracias por entender nuestras ausencias y por siempre tener una palabra de aliento en los momentos de dificultad. Nuestra amistad fue, es y será fundamental para reconocer la importancia de los vínculos afectivos y la solidaridad colectiva.

Gracias a nuestras familias, porque hicieron de nuestras conquistas un triunfo propio, gracias al trabajo incansable y al esfuerzo en nombre de materializar nuestros sueños. Gracias por llevar tanta paciencia, humildad y nobleza en el corazón, por acogernos en la enfermedad, en los momentos difíciles, en los aprietos cotidianos, gracias por hacer del amor una respuesta al sistema capitalista, por ustedes y de ustedes también es esta lucha por habitar desde la dignidad y defender de la vida.

Tabla de Contenido

Introducción	13
1. Delimitación del problema de investigación	18
1.1 Las infancias invisibles y transgredidas	18
1.2 El papel de los niños y niñas en la geografía de la infancia y en la conquista del Derecho a la ciudad	29
1.3 Caracterización de la población	35
1.4 Formulación problema de investigación	38
1.5. Objetivos	39
2. Revisión de antecedentes de investigación	40
2.1 Geografía de las infancias	41
2.1.1 Internacionales	41
2.1.2 Nacionales	43
2.1.3 Distritales	44
2.1.4 Institucionales	46
2.2 El derecho a la ciudad para la niñez	47
2.2.1 Internacionales	47
2.2.2. Nacional	49
2.2.3. Distritales	50
2.2.4. Institucional	52
2.3 Cultura política de las infancias	53
2.3.1. Internacionales	53
2.3.2 Nacional	54
2.3.3 Distritales	55
2.3.4 Institucional	56
2.4 Análisis a los resultados de la revisión de antecedentes investigativos.	58
3. Marco Teórico	62
3.1 Geografía de las infancias	65
3.2 El derecho a la ciudad para la niñez	69
3.3 La cultura política de las infancias	78
4. Marco Metodológico	84
4.1 Tipo de investigación	84
4.2 Técnicas y Herramientas de recolección de datos	85

4.2.1 Observación Participante	85
4.2.2 Diarios de campo	87
4.2.3 Cartografía Social Colectiva.....	88
4.2.4 Círculos de la palabra.....	89
4.2.5 Historias de vida.....	90
4.2.6 La narración en la investigación	92
5. Marco Pedagógico: Pedagogías desde los afectos, insumisas y latinoamericanas	93
6. El derecho a la ciudad para las infancias populares de las periferias de Bogotá: un abordaje a modo de crónicas.	101
6.1 Geografías de la infancia; una apuesta política	101
6.2 Ser niña es ser sobreviviente de la injusticia espacial	105
6.3 La ciudad desde los ojos de los niños	111
6.4 De las pedagogías críticas al encuentro de los afectos	117
7. Conclusiones.....	125
Referencias	132
Anexos	144

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Información ingreso al PARD por violencia sexual</i>	24
Figura 2. <i>Directorio Unidades de Protección Integral</i>	26
Figura 3. <i>Población</i>	37

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1.....	18
Ilustración 2.....	35
Ilustración 3.....	39
Ilustración 4.....	62
Ilustración 5.....	65
Ilustración 6.....	69
Ilustración 7.....	78
Ilustración 8.....	93
Ilustración 9.....	101
Ilustración 10.....	105
Ilustración 11.....	111
Ilustración 12.....	117
Ilustración 13.....	125

Índice de Anexos

Anexo A. Diario de campo A-1	144
Anexo B. Diario de campo A-2	146
Anexo C. Diario de campo A-3	149
Anexo D. Diario de campo A-4	151
Anexo E. Diario de campo A-5	153
Anexo F. Diario de campo A-6.....	156
Anexo G. Diario de campo A-7	158

Introducción

En función de enunciar y proponer una apuesta político-pedagógica desde nuestras voces, desde las voces que históricamente han sido silenciadas, del sur y para el sur, consideramos importante resaltar que creemos que las utopías emancipadoras y liberadoras sí son realizables; desde la educación, la pedagogía, las ciencias sociales, las geografías críticas y sin duda desde el pensamiento crítico ante la autoridad adultocéntrica y capitalista, sí desde la no exclusión y los afectos, podemos empezar a construir una ciudad latinoamericana donde los niños y las niñas sean libres de violencias y que además, sean reconocidos como sujetos políticos dentro de una sociedad, una sociedad cuidadora, una sociedad obrera, una sociedad insumisa.

Por esta razón, en el siguiente documento se presenta la investigación titulada: *La enorme resistencia de los más pequeños una mirada desde la geografía de las infancias y la dignificación del derecho a la ciudad*. En ella se encuentra el proceso desarrollado en un periodo de tiempo de dos años, que se configura desde el segundo semestre de 2022 hasta el primer semestre del año 2024, enmarcada en la línea de investigación Geografías críticas y Educación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

El ser mujeres y ser cuidadoras nos permitió indignarnos, conmovernos y reflexionar alrededor de la segregación socioespacial a las infancias en la cotidianidad de una ciudad como Bogotá, conjuntamente, se establecieron cuestionamientos sobre ¿Para quién está hecha la ciudad? y ¿Por qué se nos ha negado el derecho a la ciudad? Con base en estas preguntas decidimos tener como objetivo construir y desarrollar una propuesta pedagógica que reconozca las contribuciones de la geografía de las infancias y que esté orientada a la consolidación del derecho a la ciudad con niños y niñas atendidas por el IDIPRON, San Francisco, un lugar que acoge permanentemente a

niños, niñas y adolescentes (NNA) con condiciones de vulnerabilidad que han transitado la ciudad desde otras perspectivas y, por lo tanto, son infancias que como nosotras le han hecho frente a un sistema adultocéntrico y excluyente.

Inicialmente, el descontento y el malestar de vivir en una ciudad que responde a medidas capitalistas y neoliberales, nos permitió, en la primera parte del documento, desarrollar el problema de investigación dividido en dos apartados importantes: el primero se denomina *Infancias invisibles y transgredidas*, en donde presentamos un marco internacional sobre las condiciones que enfrentan los niños y las niñas de los países del sur global y se señala que la ausencia de derechos para las infancias debe entenderse desde una perspectiva estructural, en donde el reparto desigual que promueve el capitalismo, la violencia y el abandono de estado y las instituciones, inciden en la vulnerabilidad que enfrentan las infancias y en la naturalización de la violencia y el ejercicio de poder que en ocasiones ejerce la sociedad y la familia. Particularmente, en Colombia, el género, la discapacidad, el grupo étnico y la edad han incidido en el aumento de las violencias ejercidas en niños y niñas. Además, las vulneraciones a los derechos de las infancias giran en torno al conflicto armado, al abuso sexual, las condiciones de habitabilidad de calle, al maltrato y el trabajo infantil.

A partir de esta perspectiva, se encuentra el segundo apartado llamado *El papel de los niños y niñas en la geografía de las infancias y en la conquista del Derecho a la ciudad*, en donde se busca visibilizar la necesidad de pensarnos el espacio desde una perspectiva crítica, a la luz de las necesidades de las infancias en Colombia, teniendo en cuenta la importancia de su reconocimiento como sujetos de derechos, sujetos políticos, sujetos espaciales y críticos, que hacen parte de las configuraciones sociales, entendiendo la geografía de las infancias y el derecho a la ciudad como una apuesta política en el marco de la justicia espacial.

Seguidamente, con el propósito de tener una contextualización global sobre los ejes centrales del presente trabajo de grado, en el segundo capítulo, se encuentra el análisis de antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional, distrital e institucional, particularmente frente a sus categorías centrales: *Geografía de las infancias*, *el derecho a la ciudad para la niñez* y *la cultura política de la infancia*. Para lo anterior, se sistematizaron alrededor de 20 investigaciones entre tesis, monografías, informes, artículos de investigación y libros realizados entre el 2013 y 2021, que dan cuenta de la investigación de las diversas problemáticas y diversas barreras que le impiden estructuralmente a los niños y niñas habitar el espacio y, asimismo, la significativa reivindicación del lugar de enunciación de las infancias, no solo desde un carácter espacial, sino político.

En coherencia con el análisis previo, en un tercer capítulo, se encuentra la problematización teórica base de la presente investigación. Son abordadas las lógicas del capital y la segregación histórica a los grupos sociales menos favorecidos en clave del espacio geográfico, desde autores y autoras marxistas, posestructuralistas, latinoamericanos y anticapitalistas. Desde allí se plantea la importancia de entender el papel de la geografía crítica como una apuesta por la dignificación del espacio para quienes se enfrentan al desarrollo desigual (Harvey (2007), Smith (2020), Haesbaert (2013) y Santos (2000)). Por lo tanto, se realiza una conceptualización desde las categorías trabajadas; *la geografía de las infancias*, desde Soto (2018), Delgado (2003), López et al. (2006), Baylina et al. (2006), nos permite reconocer a los niños y niñas como sujetos sociales, reivindicándolos a su vez como actores de creación y producción espacial, en donde su voz y sus experiencias alrededor del habitar y del espacio nos inviten a pensarnos en la resignificación de lo que implica el cumplimiento del derecho a la ciudad para la niñez desde un marco interseccional y latinoamericano. Así mismo, la categoría alrededor *del derecho a la ciudad para la niñez*, desde

Lefebvre (1975), Harvey (2013), Tonucci (2015) y Segovia (2017), nos abre el panorama de la ciudad como un escenario de disputas de clase, donde los niños y niñas se encuentran en desventaja, por lo que la reivindicación del derecho a la ciudad, nos invita a pensarnos en otras formas de organización desde lo colectivo, pues el derecho a la ciudad, no es solo una apuesta espacial sino social, política y cultural, que le hace frente a la negación de las infancias en la ciudad y la sociedad. Entender lo cultural como político, nos aproxima a la siguiente categoría denominada *la cultura política de las infancias*, se cuestiona que la sociedad desde lo cultural les impida a los niños y niñas ser promotores de la justicia y los derechos, desde Botero (2006) y Paulo Freire (2008), por lo que la educación debe ser un escenario para que las infancias se construyan como sujetos políticos y sociales y, desde allí, construyan sus aportes emancipadores.

En el cuarto capítulo, está la propuesta pedagógica en la construcción del diseño metodológico desde el enfoque cualitativo, con la observación participante como método y los instrumentos de recolección de información; el diario de campo, la cartografía social, los círculos de la palabra, la historia de vida y la narración en la investigación. Por su parte, también se encuentra un desarrollo conceptual sobre la población o universo, que corresponde a la caracterización de los niños y niñas que habitan el IDIPRON, sede San Francisco. En el marco pedagógico, se establece que las pedagogías insumisas problematizan la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente de la geografía. Entonces, se plantea una apuesta educativa que reconoce nuestros contextos como gentes del sur y propone reivindicar los pueblos desde los afectos.

Posteriormente, en el capítulo quinto de la investigación, se presentan los resultados de la investigación a través de cuatro (4) crónicas tituladas: *La geografía de la infancia, una apuesta crítica y política*, *Las niñas como sobrevivientes de la injusticia espacial*, *La ciudad en los ojos de los niños* y *De las pedagogías críticas al encuentro con los afectos*; dichas crónicas se relacionan

con las categorías establecidas y, más importante aún, dan cuenta de la estrategia pedagógica dirigida por talleres a partir de nuestro encuentro con los niños y niñas que resisten la hostilidad de la configuración espacial de la ciudad.

Por último, las conclusiones, presentan los alcances del presente proyecto de investigación, centrando la mirada en las acciones emancipadoras que deben estar mediadas en nuestro que hacer docente y que además reivindica las infancias, sus geografías y sus formas de habitar, existir y hacerle frente a las configuraciones sociales, poniendo en cuestión nuestra formación docente. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y un apartado de anexos.

1. Delimitación del problema de investigación

Ilustración 1.



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Infancias libres, desde Palestina hasta Bogotá.

1.1 Las infancias invisibles y transgredidas

Los significados alrededor de la infancia y su reconocimiento como sujetos sociales y de derechos, se han venido configurando desde una agenda política e internacional relativamente reciente, pues hasta el 20 de noviembre de 1959, la organización de las Naciones Unidas reconoce la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime, por la cual "...el niño es reconocido universalmente como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social,

moral y espiritualmente con libertad y dignidad” (ONU, 1959). Sin embargo, el planteamiento de los derechos de los niños, no se puede concebir de manera homogénea, puesto que, a pesar del avance y la intención de garantizar la integridad de las infancias en las últimas décadas, el abandono estatal, la desigualdad y el peso histórico y cultural de la violencia hacia los niños y niñas, se sigue naturalizando en las familias y siendo parte de la estructura social.

La violencia contra las infancias da cuenta de un agrietamiento en las sociedades que constituye un problema a menudo naturalizado y legitimado, tal y como lo sostienen Gutiérrez y Acosta (2013), quienes afirman que “[l]a violencia contra los niños y niñas, se desarrolla dentro de sus propios contextos, y se asocia a factores culturales, sociales y económicos, en el marco de una cotidianidad, que discurre entre violencia física, sexual y psicológica” (p. 262). Pero la vulneración de derechos humanos es también una vulneración de espacios seguros y de recursos materiales e inmateriales, es decir, la precarización económica para las infancias no solo va relacionada con la exposición a violencias, si no con la exclusión social, que impide a los niños y niñas construirse como sujetos sociales y, al contrario, las infancias vulnerables y precarizadas, desde que crecen se asumen como infancias invisibles. En este contexto, para Gonzales et al. (2016), “[l]os niños y niñas de los sectores más excluidos crecen como ciudadanos de segunda, sin derecho a tener derechos y con una conciencia clara del lugar de subordinación que ocupan en la sociedad” (p. 20). Fenómeno que traspasa incluso las fronteras geográficas y culturales, pero que particularmente afecta a las infancias del sur global.

De acuerdo con lo anterior, el informe de carácter global realizado por la organización *Save The Children* (2017), titulado *Infancias Robadas*, visibiliza las condiciones de desigualdad, inestabilidad, vulnerabilidad y violencia que sufren las infancias en los países más precarizados. Entre las situaciones que destaca el estudio, se evidencia el retraso en el crecimiento debido a la

desnutrición que afecta a 156 millones de niños menores de 5 años: “En Kenia el 26 por ciento de su infancia sufre retraso en el crecimiento, en Uganda, el 34 por ciento, en Malawi, el 36, en India, el 39 y en Yemen, el 47 por ciento” (p. 11). De igual manera es posible evidenciar como no hay garantías para los derechos de los niños y niñas, pues el difícil acceso a la educación ubica a los países de África subsahariana con el mayor índice en desescolarización. Sumado a lo anterior, la explotación laboral en los niños y niñas alcanza cifras alarmantes en países como Nepal y Haití.

A su vez, frente a el matrimonio infantil entendido también como una violencia sexual que afecta en mayor medida a las niñas, el estudio sugiere que las tasas más elevadas se encuentran en países de África y Centro América. Además, respecto a la violencia particularmente en las niñas, según la Unicef (2019) en África Subsahariana, Egipto y Sudán, se evidencia la severidad de la mutilación genital en la que tres millones de niñas, son sometidas a esta práctica cada año. Por otro lado, el aumento en las cifras relacionadas con las guerras ha repercutido en que las infancias se enfrenten al desplazamiento forzado e incluso el infanticidio, en dónde los países de América Latina, entre ellos Colombia, se convierten en los espacios más peligrosos para los niños y niñas (*Save The Children, 2017*).

Esta mirada del contexto internacional, nos convoca hoy a hablar de las infancias en Palestina. La guerra contra los niños y niñas palestinos y su pueblo es el más indignante reflejo, de que los derechos de los niños son una utopía sobre el papel, como sí la declaración de los derechos de los niños se refiriera únicamente a los niños del norte global. Son las armas del capitalismo y la impunidad imperialista, lo que hoy nos lleva a presenciar uno de los más grandes infanticidios de la historia, con más de 12.300 menores asesinados en los últimos 4 meses “Gaza es un cementerio de niños” (Unicef, 2024). Cualquier expresión de dignidad humana básica, se les ha negado a los palestinos, los niños que no han perdido la vida han salido de debajo de los

escombros gravemente heridos, otros luchan por sobrevivir, en medio de la ausencia de agua y alimentos. El estado de ocupación israelí les ha arrebatado todo, su futuro, su familia, su hogar; les arrancaron su territorio, su escuela y la posibilidad de recibir atención o refugio en un hospital. Esta geografía de la desolación y la violencia, en nombre del colonialismo, es apenas evidencia del inmenso miedo, tristeza y angustia de los niños y niñas en Palestina, que viven resistiendo y buscando bajo las ruinas de lo que era su ciudad algo de humanidad.

Ser niño en Palestina es habitar uno de los 19 campos de refugiados y vivir bajo un régimen de apartheid, impuesto por Israel desde 1967, en su propia tierra. Es abrazar la libertad como bandera y horizonte bajo la vigilancia de los puestos de control y el muro ilegal. Es no poder circular para asistir a la escuela. Es nacer en los puestos de control militares y estar sometidos a constantes violaciones del derecho internacional. Ser niño es trabajar en familia para cosechar frutos que serán robados, es crecer en la tierra donde cementan el agua para que mueran de sed y los recursos naturales son saqueados. Ser niño en Gaza es sumar a los juegos el cuidado de heridos por bombardeos y habitar ruinas, imaginando palacios. Las infancias palestinas padecen desnutrición y anemia y viven con angustia las deficientes condiciones higiénicas. El desplazamiento y hacinamiento aumenta las probabilidades en mujeres y niñas de ser agredidas sexualmente. Ser niño en Palestina supone vivir discriminado, bajo leyes racistas como la Ley del Estado Nación Judío, sin posibilidad de reagrupación familiar ni ciudadanía. Ser niño en Palestina es luchar contra la indiferencia de un mundo que elige borrar su historia, para alinearse detrás del capital. Pero ser niño, ser niña en Palestina es también haber crecido con la fuerza de quienes empujan hasta hacer crecer ese verano invencible en

el pecho, con la firmeza y la dulzura de los que, sin necesitar demasiado, se pintan con la fuerza de la lucha y la rebeldía, otro cielo donde lo que desparrama el viento no son cohetes, misiles y balas, sino los colores de su identidad hecha bandera. Ser niño en Palestina es festejar cumpleaños entre escombros que fueron hogar, es correr el sentido del miedo, y desafiarlo hasta convivir con él y domesticarlo y convertirlo en una mascota para abrazar con sus seres queridos, con la conciencia de los que aprendieron que cada segundo puede ser el último. (Kaniuka, 2023, párr. 8-11)

Por su parte, en el contexto nacional, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como organización colombiana dedicada a la prevención y protección integral de la niñez y la adolescencia y que se enfoca en fortalecer a las familias colombianas, especialmente a las más necesitadas, “personas que viven situaciones de inobservancia, amenaza y/o vulneración” (ICBF, 2021, párr. 3), reconoce que Colombia se ha visto marcada por la violencia generada en el marco del conflicto armado y las infancias han estado inmersas, han sido víctimas y testigos de los diversos actores armados. De acuerdo con El Observatorio del ICBF (2012), en el Boletín número 3, se afirma que los niños y niñas vinculados a grupos armados, terminan allí por el engaño y las promesas de estas organizaciones, por la vulnerabilidad socioeconómica y por los atributos de poder que representan los actores armados. Sin embargo, no se reconoce al Estado como responsable del comportamiento de los miembros de sus fuerzas armadas, así como tampoco se da cuenta del abandono de las instituciones, con las comunidades apartadas, los territorios olvidados y las infancias que emergen del conflicto armado.

Así mismo, el Boletín número 7 del observatorio del ICBF (2013), visibiliza el maltrato infantil, físico, psicológico o por negligencia, por parte de las familias, como la principal causa de denuncias que ha recibido el ICBF, ubicando a la primera infancia, con el más alto índice de

violencia. Es decir, en el hogar, que debería representar el lugar de acogimiento para los niños y niñas se ha naturalizado el maltrato infantil en las familias y el uso de la fuerza física como castigo, en nombre de la disciplina y el correcto comportamiento.

Lo anterior, amparado por la legislación que, hasta el 25 de marzo de 2021, prohibió el castigo físico en el artículo 262 del Código Civil Colombiano (2021), el cual establece que “...los padres o la persona encargada del cuidado personal de los hijos tendrán la facultad de vigilar su conducta, corregirlos y sancionarlos moderadamente” (párr. 1). Por su parte, estas prácticas se fortalecen en la medida en que socialmente se ubica al adulto en una posición de poder y superioridad frente a los niños y niñas que, como plantean Benavides y León (2013), constituye una herencia cultural de crianza que se transmite de padres a hijos.

Del mismo modo, en Colombia, la violencia sexual es uno de los delitos contra menores de edad, que se tipifica en la Ley 1146 de 2007 la cual establece que:

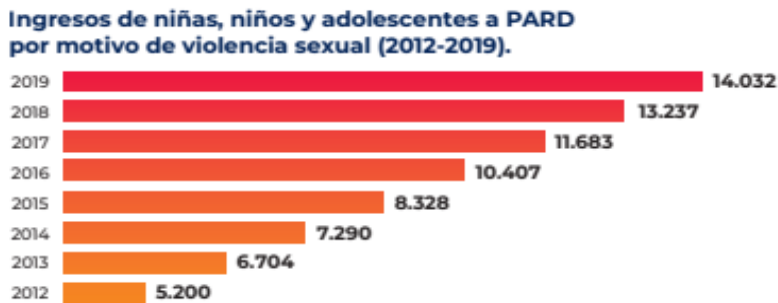
Todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor. (Congreso de Colombia, 2007, párr. 1).

Por lo tanto, en los delitos sexuales relacionados con el acceso carnal violento y la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes se tipifica la prostitución, la pornografía, el turismo sexual, el trato con fines sexuales y los matrimonios serviles con menores de edad. Frente a estos delitos el observatorio del ICBF (2014) afirma que la vulnerabilidad relacionada con la desigualdad, la pobreza, el desplazamiento forzado, la exclusión escolar, el

conflicto armado, el hacinamiento, la violencia intrafamiliar y los conflictos emocionales, son factores de riesgo que crean las condiciones para contribuir a la explotación sexual de la infancia.

Así mismo, el ICBF (2014), reconoce que son las niñas y mujeres adolescentes quienes se encuentran más vulnerables, al igual que da cuenta de que, entre el 2012 y 2019, el 54% de niñas, niños y adolescentes que ingresaron al PARD (Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos) fue porque sufrieron algún tipo de violencia sexual, tal y como se evidencia en la figura 1.

Figura 1. *Información ingreso al PARD por violencia sexual*



Fuente: ICBF (2014)

Del mismo modo, el trabajo infantil surge en los diversos contextos en los que se desarrollan los niños y niñas y constituye una vulneración de derechos, que afecta el proceso de desarrollo, el goce de la infancia o el acceso a la educación, ubicando a los niños y niñas en condición de explotación, en trabajos normalmente no remunerados, o que ponen en riesgo su salud física y su integridad. Por lo que, desde el observatorio del ICBF (2017), se hace un llamado al gobierno nacional para que adopte medidas de prevención y erradicación frente a la prevención del trabajo infantil, en contextos de informalidad, ruralidad y trabajo doméstico, que particularmente se desarrollan en Colombia.

Además, la alta permanencia o la condición de calle de niños y niñas, ha sido una realidad presente, que responde a la falta de garantías de acogimiento y protección de niños, niñas y adolescentes en estado de indefensión y vulnerabilidad, por parte de las instituciones del Estado, así lo afirma el ICBF (2014), quien tiene la obligación de garantizar, proteger, promocionar y restablecer los derechos de los menores, que confluyen o habitan el espacio público. En ese orden de ideas, la misma institución plantea que la permanencia o habitabilidad de calle tiene, para los niños, niñas y adolescentes, factores de riesgo como el uso y abuso de sustancias psicoactivas,, embarazos indeseados, riesgo de adquisición del VIH y otras infecciones de transmisión sexual, alto riesgo de ser víctima de abuso sexual y explotación sexual comercial infantil, involucrarse en prácticas delictivas, exposición constante a todo tipo de violencia y traumatismos, ser víctimas de la indiferencia y/o el maltrato social, la vulnerabilidad frente accidentes de tráfico, exposiciones a enfermedades infecciosas y trastornos de desnutrición.

Ahora bien, en articulación con el ICBF, en Bogotá, Cundinamarca y Tolima, se encuentra el IDIPRON, Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud, una entidad pública que atiende enfoques más específicos en poblaciones en situación de vulnerabilidad. En comparación, el ICBF se encarga de velar por el cuidado y la protección de los derechos de la niñez en relación con las familias ofreciendo servicios de protección integral, atención a primera infancia, adopción, prevención del trabajo infantil o restitución de derechos, en cambio, el IDIPRON brinda atención a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión y fragilidad social, situación de calle o en riesgo de habitarla, consumos de sustancias psicoactivas, situación de riesgo por violencia intrafamiliar, abuso sexual o maltrato, con un enfoque integral a estas poblaciones incluyendo programas de prevención, intervención, rehabilitación, acompañamiento legal y psicosocial, alternativas al sistema penal tradicional, alojamiento,

alimentación, atención médica, educación y formación para el trabajo, enmarcados en un enfoque de género, un enfoque diferencial, un enfoque de cultura ciudadana, un enfoque de participación y un enfoque territorial.

El IDIPRON es fundado por el padre Javier de Nicoló, con la idea de atender a los niños de la calle, con la misión de proteger a los más vulnerables haciéndole frente a la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la discriminación.

Los niños de la calle, llamados “gamines”, recibieron la atención del IDIPRON desde su fundación, porque ellos eran reconocidos como la población más marginada, excluida y vulnerable de la sociedad bogotana para ese entonces. (IDIPRON, 2022, p. 13).

A su vez, el IDIPRON cuenta con diferentes casas y sedes en Bogotá, Cundinamarca y Tolima como se evidencia en la figura 2.

Figura 2. Directorio Unidades de Protección Integral



Fuente: <https://www.idipron.gov.co/directorio-unidades-de-proteccion-integral>

En la actualidad, IDIPRON delimita la población atendida en tres grandes grupos: Primero, Niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) habitantes de calle o en riesgo de habitarla (ciudadanos en condición de habitabilidad en calle), Segundo, NNAJ en alto grado de vulnerabilidad física y social: en conflicto con la ley o en riesgo (a quienes identificamos también como trapevistas), y tercero, NNAJ en alto grado de vulnerabilidad física y social: población en condición de riesgo de Explotación Sexual Comercial De Niñas, Niños y Adolescentes, este último grupo se limita a la población de niños, niñas y adolescentes a diferencia de los dos primeros que sí incluyen jóvenes. (IDIPRON, 2022)

A pesar de los cambios y adaptaciones del modelo pedagógico del instituto, a través del tiempo, se evidencia que se sigue reconociendo que la desigualdad y la pobreza estructural está presente principalmente en los sectores más excluidos y olvidados de la sociedad. Además, tras la pandemia del COVID – 19 se evidenció un recrudecimiento de esa desigualdad estructural. El IDIPRON (2022), expresa, en el texto “*Actualización del modelo pedagógico del IDIPRON para el siglo XIX*”, la descripción de algunos elementos que aumentan los escenarios de violencia y de precariedad; la habitabilidad de calle, la desigualdad de ingresos, la desigualdad social, aumento de la pobreza, el desempleo, el trabajo informal y el trabajo indigno, la disparidad y violencia de género, discriminación, xenofobia, consumo irresponsable de SPA, violencia policial, la impunidad y falta de acceso a la justicia.

Un elemento importante es el cierre de escuelas por el confinamiento que provocó el abandono de estas, lo que generó pérdidas de aprendizaje en habilidades cognitivas, alrededor de matemáticas, lectura, escritura y socioemocionales (BID 2020. Págs. 57-60), especialmente en niños y niñas menores de 5 años. A su vez, las niñas corren más riesgo de ser sobrecargadas con

labores domésticas y de cuidado, y de sufrir violencia doméstica y sexual (CEPAL 2021. Pág. 22, citado por IDIPRON, 2022).

Por su parte, la atención por habitabilidad de calle registra que entre 2016 y 2021 se atendieron aproximadamente la cuarta parte de la población vinculada al instituto, alrededor de 8.027 NNAJ en situación de calle, además, la atención por conflicto con la ley o en riesgo de estarlo en conjunto con el seguimiento del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), registra 1.677 NNA vinculados entre 2016 y 2019. Por otro lado, la publicación del Seguimiento a los Compromisos del Plan de Desarrollo –Segplan, citado por IDIPRON (2022), plantea que entre 2016-2019 se atendieron 197 casos de víctimas de Explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes en Bogotá (158 mujeres) y 950 en riesgo de ESCNNA (490 mujeres), para un total de 1.147 NNA. A su vez, explica qué:

A nivel nacional, de los 1.954 casos de NNA registrados entre 2012 y 2019, el 80,8% eran adolescentes y el 14,5 % eran niños y niñas entre los 6 y 11 años. Además, el 85,57 % fueron mujeres. (p. 33)

En consecuencia, la precariedad económica, el desempleo, el hacinamiento en los hogares, el difícil acceso al sistema educativo con garantías, el conflicto armado, la desigualdad y la pobreza estructural, la migración, el género, la etnia y la clase social, son factores sociales que inciden en que se ejerzan diversos tipos de violencias hacia las infancias y se les vulnere los derechos y el acceso a construirse como sujetos en los territorios y ciudades. Así mismo, el maltrato infantil, no solo afecta a las víctimas directas, los niños y niñas, sino que la violencia, incide en la ruptura del tejido social, pues a pesar de que exista la mediación del ICBF y el IDIPRON, en algunos casos como instituciones, la ausencia de Estado ha traído las afectaciones sociales, emocionales y psicológicas, para los infantes, sus familias y la sociedad, por lo que el impacto a largo plazo se

sigue traduciendo en los mismos estilos de crianza, mediados por la desigualdad de oportunidades y el reparto desigual de los afectos.

Es decir, si bien el ICBF y el IDIPRON, vienen haciendo un importante trabajo en el restablecimiento de derechos y hacen presencia en gran parte del territorio nacional, aún es evidente el vacío estatal y la falta de garantías para los niños y niñas de la periferia y las comunidades apartadas. Por ende, como justicia restaurativa, es necesario que las apuestas sociales, pedagógicas y educativas, se inscriban dentro de una iniciativa colectiva, en la que se priorice la participación de las infancias, al igual que el empoderamiento de los niños y niñas desde la participación, como sujetos de derechos que hacen parte de un territorio en el que cumplen un papel fundamental.

1.2 El papel de los niños y niñas en la geografía de la infancia y en la conquista del Derecho a la ciudad

En el territorio se visibilizan relaciones de dominación, que dan cuenta de una organización territorial desigual y una posesión del espacio limitada para unos y monopolizado por otros, quienes generan una geografía del poder caracterizada por la inequidad de clase. Para Montañez y Delgado (1998) el territorio, es un espacio de conflicto y disputa pues afirman que “La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual” (p. 124). En ese sentido, los niños y niñas de la Colombia olvidada difícilmente encuentran un espacio digno donde tejer relaciones sociales, donde estudiar con garantías, donde jugar seguro, donde vivir sin miedo, en medio de esta configuración social del espacio; que nos ha propuesto el abandono del Estado y el Capital. Al respecto Heike Freire (2013) sostiene que:

Los niños y niñas de hoy necesitan con urgencia poder moverse en libertad, jugar espontáneamente, mojarse, tocar, mancharse, subir a los árboles, escalar, esconderse, explorar un territorio, seguir rastros, hacer mapas, encontrar atajos, descubrir tesoros, construir refugios y fuertes, cazar, pescar, crear pequeños universos imaginarios, cuidar y cultivar plantas y animales, descubrir misterios y vivir aventuras (p. 51).

En este contexto, la geografía de las infancias permite tejer la construcción de identidades dentro de un territorio, desde la mirada de los niños y niñas, visibilizando la participación de las infancias en la planificación y reconstrucción de un espacio que responda a sus necesidades y su visión del mundo, a sus propias lecturas sociales, sentimientos e interpretaciones, alrededor del espacio que habitan en su cotidianidad y transforman a través del juego, el arte y sus formas de relacionarse, con acciones implícitas en el territorio y las ciudades, que constituyen formas de ser, estar y resistir en un mundo que no fue pensado para la niñez. Por ende, empezar a ver la ciudad, desde la perspectiva de las infancias puede transformar el espacio hacia un entorno que una vez fue violentado en un espacio más digno, inclusivo y equitativo.

De acuerdo con Antonietti (2018) alrededor de los planteamientos expuestos se puede afirmar que la geografía de las infancias, derivada de las geografías feministas, se encarga de visibilizar nuevas formas de entender el mundo, resalta la mirada de la niñez, despojada de perjuicio alguno, como fundamental desde los imaginarios que pueden aterrizar en la construcción de ciudades resilientes para todos y para todas. Por lo que, los giros de la geografía replantean las posibilidades y formas de comprensión del mundo al iluminar rincones de la realidad que antes no habían cobrado interés para el conocimiento geográfico (Soto, 2018).

Desde esta lógica, resignificar la noción de identidad, dentro de la geografía, permite reconocer a los niños y niñas como sujetos que ocupan y se apropian del espacio, aunque se vea

amenazada su presencia en los espacios públicos, pues “naturalmente” el espacio se configura bajo los intereses capitalistas y adultocentristas, que reproducen la segregación socio espacial de los niños y niñas.

En ese sentido, la geografía de la infancia incentiva el espacio como un derecho políticamente definido para los más excluidos, en este caso, las infancias de IDIPRON. Así pues, proyectar la voz y las palabras de las infancias, reconociéndolos como sujetos políticos y de derechos, es una forma de hacer la ciudad más nuestra y ser también parte de la ciudad. En La Ciudad de los Niños, según Tonucci (1996, citado por Arteaga, 2005):

Ellos estarían en las calles ocupando el espacio; yendo de un lugar a otro, jugando, corriendo, cayéndose, riendo, saltando, el peatón es lo más importante y las calles están llenas de niños, porque son bellas: dan ganas de salir a ellas, habitarlas y jugarlas. Mejor dicho, dan ganas de ser niño de nuevo (p. 2).

La creación de una ciudad resiliente debe ser entendida entonces como un espacio, donde la vida misma, los saberes, la construcción colectiva, la educación, el cuidado y los afectos estén por encima de la violencia, la inseguridad, la carencia de acceso a una vivienda o a una movilidad digna. Por ende, allí radican los desafíos de la geografía de las infancias, en poner sobre la mesa, las profundas cicatrices que ha traído para los niños y niñas, el desarrollo desigual¹ y la ausencia del derecho a la ciudad.

El derecho a la ciudad es por tanto mucho más que un derecho de acceso individual o colectivo a los recursos que esta almacena o protege; es un derecho a cambiar y

¹ Smith (2020) desde una mirada marxista, hace un importante aporte conceptual, acerca del desarrollo desigual, definiendo esta teoría, como “la pieza clave para dilucidar qué caracteriza a la geografía del capitalismo” (p. 19).

reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos. Es, además, un derecho más colectivo que individual, ya que la reinención de la ciudad depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo sobre el proceso de urbanización. La libertad para hacer y rehacernos a nosotros mismos y a nuestras ciudades es, como argumentar, uno de los más preciosos, pero más descuidados de nuestros derechos humanos ¿Cómo podemos entonces ejercerlo mejor? (Harvey, 2013, p. 20)

En consecuencia, la conquista del derecho a la ciudad va mediada por la mirada de todos los actores sociales, incluyendo a las infancias, que, como una colectividad, construye experiencias dentro de sus contextos, a partir de sus juegos, perspectivas, necesidades, criterios, identidades, formas de habitar, explorar, vivir y reconstruir los espacios que habitan y que tradicionalmente no han estado contemplados en el estudio de la geografía. De acuerdo con lo anterior, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2013), afirma que, “[l]a soberanía territorial de los niños, niñas y jóvenes es confrontar las tradiciones que los niegan como sujetos” (p. 80). En contraste, la geografía de las infancias posiciona a los niños y niñas en un lugar material, social y simbólico, reconociéndolos como sujetos integrales, sociales, políticos y de derechos con saberes y voces que inciden en la realidad, que reclaman un espacio digno y exigen la protección de la sociedad, las instituciones y el Estado, constituyendo una apuesta sensible y reflexiva, para la transformación social, desde la nueva geografía y las infancias.

Por lo tanto, resignificar el lugar de la geografía de las infancias, tiene que ver con negarse a reproducir las lógicas deshumanizantes del capital, la segregación e invisibilización que sufren los niños, asumiendo así una importante apuesta por el derecho a la ciudad. Pues bajo esa misma perspectiva, las infancias populares, en el sistema capitalista, se les niega oportunidades de vida para su desarrollo, al no constituir una fuerza de consumo, ni una fuerza de trabajo, susceptible de

ser explotada. Por ende, es necesario visibilizar, las infancias y sus necesidades espaciales, en la práctica con el acceso a la ciudad y en los debates de las geografías críticas, reconociendo a los niños y niñas como sujetos que hacen parte de la configuración sociohistórica, parte del ahora y el futuro y parte de la lucha digna por el espacio y la vida. Es decir, los niños y niñas se enfrentan al desarrollo desigual, que el capitalismo guarda en el seno de su funcionamiento y su construcción histórica.

En ese orden de ideas, para Santos (1990), en la geografía crítica o la nueva geografía, es necesario ubicar las configuraciones históricas y sociales que se desarrollan en el espacio. Pues el espacio, precisamente, debe ser entendido como un hecho social, donde confluyen las estructuras, las relaciones económicas, políticas, ideológicas, culturales, entornos dotados a su vez de dinamismo, producción y reproducción. Por consiguiente, en la lucha por el espacio, es necesario pensarse la periferia como un lugar de reivindicaciones, pues está consigna toma vigencia y relevancia, ya que, con la hegemonía neoliberal, se ha impuesto una única forma posible de habitar el espacio priorizando las dinámicas mercantiles y la privatización del espacio. Además, la progresiva urbanización y los procesos de globalización que hoy permean la ciudad, han contribuido a una fuerte pérdida de autonomía, en donde la identidad y la cultura de las personas parece volverse incierta y volátil. Razón por la cual, hablar de periferia es enunciar las realidades desde el lugar, donde habitan los diversos actores sociales, incluyendo las infancias.

Para Isabel Arteaga (2005), es necesario que la periferia no se lea, ni se habite, como un espacio sin sentido en donde hay un vacío de identidad, sino que se viva como un espacio de lucha, de historia y reconstrucción territorial. En ese orden de ideas, la comprensión de una geografía marxista y antipositivista nos permite reconocer la necesidad de pensarse un espacio fuera de las lógicas del capital, un lugar de enunciación para construir propuestas que emancipen a los niños y

a las niñas, aproximándolos a una justicia espacial, desde la resignificación de la periferia. Ya que allí convergen diversas espacialidades y dinámicas sociales, en las que la periferia incide, no como un espacio desordenado y desestructurado, sino un como un lugar dotado de sus propias identidades y sus procesos espontáneos de construcción.

Para Soja (2014), la justicia espacial guarda relación con la justicia social, la justicia territorial, ambiental o geográfica, por lo que esta debe ser entendida como un “objetivo de acción”, que impulse la participación activa de todos los actores sociales, y que encuentre formas de convergencia, para construir sociedad y espacios más justos, a partir de la solidaridad y la diferencia entre pueblos. Bajo esta perspectiva Soja (2014), destaca el papel de la dialéctica socioespacial, al considerar que la justicia espacial, se enfrenta a la injusticia espacial, y al reconocer que “...la injusticia espacial se produce de arriba hacia abajo a través de la organización política del espacio” (p. 61). Es decir, la injusticia espacial propuesta por el capitalismo se traduce, en una distribución inequitativa del espacio, de recursos y las oportunidades de vida, en las que se refleja el espacio, como una configuración social, histórica y dinámica, que mantiene la segregación, la profunda desigualdad, y diversas formas de discriminación:

[L]os efectos negativos de la discriminación social y espacial basada en las razas, en las clases, en el género, en la orientación sexual, y en muchos otros ejes de desigualdad inaceptables, la injusticia de la espacialidad hace hincapié en cómo la injusticia se crea y se mantiene a través del espacio. (Soja, 2014, p. 40)

Pero además está injusticia espacial, se lee en todas las escalas, desde la más global hasta la más local que fundamentalmente se experimenta en la cotidianidad de la vida misma, con la degradación medioambiental, los conflictos interculturales y el difícil acceso a la ciudad; a los hospitales, a las instituciones educativas, al transporte público, entre otros. Por ende, comprender

la necesidad de construir una ciudad con justicia espacial, es parte de reconocer, que la desigualdad socioeconómica estructural, se refleja en diversos ámbitos contrahegemónicos; la etnia, el género, la orientación sexual y la edad. Pero a su vez, es fundamental reconocer que los niños y niñas, tienen la capacidad de aportar a la construcción de una justicia espacial, con garantías para el acceso, el desarrollo y la participación de las infancias populares que existen y resisten desde la periferia. Por ende, la conciencia socioespacial, particularmente es indispensable reconstruirla, problematizarla y fortalecerla desde la infancia, ya que el análisis crítico de los territorios le permite a los niños y niñas resolver interrogantes sobre su realidad, pero también los posiciona en la sociedad y potencia su participación en ella, así como permite avanzar en la promoción del diálogo de saberes y experiencias, que sobre todo se llevan a cabo con sus pares, pero que nos permite reivindicar el lugar, material e inmaterial, que se le ha negado a la niñez.

1.3 ¿Quiénes son los niños y niñas de IDIPRON?

Ilustración 2



Fuente: Construcción propia.

IDIPRON es una institución distrital, de carácter público, que busca restablecer los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad. Entre las 21 Unidades de Protección Integral (UPI), se encuentra la Sede de San Francisco (Cundinamarca) en calidad de internado. Allí, a 55 kilómetros de Bogotá se encargan de la protección, el cuidado y el aprestamiento escolar² de niños y niñas entre los 6 y 13 años. Actualmente, la unidad cuenta con 50 niños y niñas, a quienes identifican como una población con riesgo de habitabilidad de calle o alta permanencia en calle, además según la caracterización del UPI San Francisco (2023) los niños y niñas en protección son quienes:

“...durante su vida han sufrido algún tipo de fragilidad social ocasionándole secuelas a nivel individual, susceptibles de hacerles sufrir en el presente debido a la vulneración de sus derechos y además deterioran su bienestar, en tanto que los niños y las niñas al mismo tiempo condicionan negativamente su futuro como personas adultas.

A su vez, en la unidad se determinó que las condiciones sociales y económicas de vulnerabilidad, precarización y los contextos de violencia, de donde proceden los niños y niñas han tenido un impacto significativo en el desarrollo socioemocional lo cual:

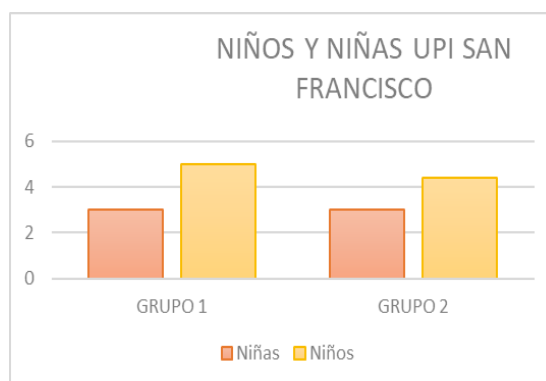
...ha ocasionado repercusiones de tipo emocional y psicológico, dificultades de aprendizaje y ámbito escolar (fracaso escolar, escaso rendimiento, absentismo escolar), manifestación de conductas violentas y agresivas, problemas en sus relaciones sociales, mayor posibilidad de llevar a cabo conductas de riesgo (consumo de drogas), mayor propensión a cometer conductas de tipo delictivo, etc.

² El aprestamiento escolar es la etapa previa de adaptación y preparación de los niños y niñas, en aspectos físicos, sensoriales, afectivos y mentales para el ingreso al ambiente escolar.

De igual manera, de acuerdo con la caracterización que proporciona la UPI San Francisco (2023), se ha determinado que existen problemáticas a nivel familiar, de violencia intrafamiliar, las cuales son pertinentes abordar para reconocer las diversas vulneraciones y la historial social de los niños y niñas.

En la unidad, los niños y niñas se ubican por niveles, el grado primero y segundo, hacen parte del grupo 1, tercero parte del grupo 2, cuarto y quinto grado grupo 3, sexto y séptimo, grupo 4. La presente propuesta de investigación se desarrolló en 2 aulas, con el grupo 1 y 2, con alrededor de 14 estudiantes. Teniendo en cuenta que se realiza un proceso de aprestamiento escolar, en el que gran parte de los estudiantes no ha podido acceder de manera regular al sistema educativo, se evidencia un diverso rango de edad en estos grupos desde los 6 años hasta los 12 años (ver fig. 3).

Figura 3. Población



Fuente: Construcción propia, 2024.

Por su parte, consideramos fundamental que el proceso de caracterización esté mediado por lo que los niños y niñas han querido compartir sobre sí mismos, pues se reconocen como niños y niñas, hábiles para hacer manillas, con gustos alrededor del baile, el fútbol y la música rap. A su vez, en el UPI de San Francisco se ha fortalecido su relación con el medio natural a partir del: “contacto que tienen los niños y niñas con los animales, ellos conviven rodeados de patos a quienes disfrutan alimentar, gallinas, gallos, dos cerditos; Nucita y Anastasia, y un perro; Lucas. Para los

niños y niñas, es fundamental la protección de los animales, pues grandes lazos de afecto y respeto median estas relaciones.” Tomado del diario de campo del día 05 de septiembre.

Por otro lado, respecto al contexto sociocultural, evidenciamos que los niños y niñas identifican los barrios o localidades de las cuales provienen, entre ellos Vista Hermosa, Kennedy, Los Laches, Las cruces, Santa Fe, Los Pinos, El Carmen, Bosa, Patio Bonito, Cazucá y Tocaimita, todas barriadas populares de Bogotá. A su vez, respecto a sus familias fue posible observar que:

“la ausencia de la figura paterna es una característica sistemática, pues apenas una estudiante manifestó que ha vivido con su padre, en el resto de los casos, la madre es cabeza de hogar y debe hacerse cargo de más de un hijo. En otros casos, los niños no identificaron entre su familia a ninguno de sus padres...” Tomado del diario de campo del día 19 de septiembre.

1.4 Formulación problema de investigación

¿Cómo abordar pedagógicamente las contribuciones de la geografía de las infancias orientadas a la consolidación del derecho a la ciudad con niños y niñas de 6 a 13 años atendidas por el IDIPRON sede San Francisco?

1.5. Objetivos

Ilustración 3



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Creemos que las utopías emancipadoras si son realizables.

Objetivo general

- Construir y desarrollar una propuesta pedagógica que reconozca las contribuciones de la geografía de las infancias y que esté orientada a la consolidación del derecho a la ciudad con niños y niñas de 6 a 13 años atendidos por el IDIPRON sede San Francisco

Objetivos específicos

- Desarrollar una revisión de antecedentes que posibilite el reconocimiento y la interpretación de un panorama internacional, nacional, distrital e institucional, respecto a la geografía de las infancias, el derecho a la ciudad para la niñez y la cultura política de las infancias.

- Diseñar una apuesta pedagógica desde los planteamientos de las pedagogías críticas latinoamericanas, que permita posicionar a los niños y niñas como sujetos socio espaciales.
- Consolidar y presentar resultados a través de crónicas, con el fin de analizar los alcances de la investigación y la propuesta pedagógica implementada.

2. Revisión de antecedentes de investigación

Para consolidar un panorama en relación con los elementos problemáticos centrales en la presente propuesta de investigación, se presentan los resultados de la revisión de antecedentes investigativos, la cual partió de la delimitación de las siguientes categorías: *Geografía de las infancias*, *el derecho a la ciudad para la niñez* y *la cultura política de las infancias*. Para tal fin, se sistematizaron 20 investigaciones, de carácter académico, que dan cuenta del análisis de las diversas problemáticas, objetivos, conclusiones e intereses frente al habitar de los niños y niñas en el espacio.

A su vez, se revisaron, diferentes tipos de investigaciones tales como: tesis, monografías, informes, artículos de investigación y libros realizados entre el 2013 y 2021, que circulan en bibliotecas escolares, repositorios digitales y bases de datos especializadas (Dialnet, Redalyc, Google Académico, Scielo, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, entre otras), de las cuales se clasificaron según su carácter: internacionales, nacionales a nivel Colombia, distritales a nivel Bogotá e institucionales, de la Universidad Pedagógica Nacional.

2.1 Geografía de las infancias

2.1.1 Internacionales

Desde un ámbito internacional, Patricia Medina (2019) sistematiza la experiencia del Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia, GRUPEGI, colectivo latinoamericano, que busca estudiar y resignificar la participación de los niños en el espacio. En el libro *Geografías de las infancias y movimientos sociales: dialogar con niños para descolonizar el presente*, se problematiza la visión adultocentrista, dando cuenta, que la geografía, el ordenamiento territorial y las ciudades al servicio del capitalismo, no se han preocupado por cómo la niñez construye sus concepciones y por cómo perciben y narran el mundo. Teniendo en cuenta que las infancias responden a determinados contextos, no solo como sujetos en construcción, sino sujetos que ya recrean memorias prácticas, subjetividades políticas y territorialidades, este estudio pretende visibilizar desde la mirada de las infancias latinoamericanas, cómo estos se involucran a los movimientos sociales y las luchas políticas, desde sus identidades infantiles, y su participación ciudadana. Se desarrolló a partir de una metodología etnográfica urbana, mediada por una observación participante, y actividades lúdicas, como juegos, y pláticas informales con los niños y niñas. Por lo que se concluye que las acciones colectivas van de la mano con la participación de las infancias, pues para que se reconozcan como ciudadanos y desempeñen un rol social, son necesarios los procesos de socialización, y de cultura política infantil que visibilicen la lucha por la vivienda digna, el deterioro barrial, el acceso a servicios públicos y el cuidado ambiental, es decir, reivindicaciones por la ciudad que se oponen al desarrollo de ciudades bajo la lógica de consumo neoliberal y que ha impactado la configuración social en América Latina.

Por otro lado, Tonon y Mikkelsen (2019) en su trabajo de investigación titulado *El lugar la mirada de los/as niños/as: un aporte a la geografía de la niñez*, buscan comprender cómo los

niños y las niñas experimentan su relacionamiento con el lugar que habitan, desde el condicionamiento que este ejerce en su bienestar y calidad de vida. El objetivo consiste en presentar y analizar la relación lugar-niños/niñas, procurando dar luz a la comprensión del vínculo condicionado condicionante, producto-producido que se entabla entre espacio y sociedad con el devenir de la historia. Vínculo que será abordado en un conjunto de barrios de diversas localidades del Conurbano bonaerense y el Interior de la provincia de Buenos Aires.

Metodológicamente, se parte de una revisión bibliográfica procedente de los censos de población, viviendas y hogares de 2001 y 2010 recolectados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de Argentina. Finalmente, concluyen que los barrios habitados cotidianamente por los niños y niñas son lugares fundamentales para el desarrollo de sus vidas, es allí donde construyen sus primeros lazos personales externos a sus familias interactuando con el espacio público, además comprenden los roles que “deben” cumplir de acuerdo con su contexto cultural. Las investigadoras consideran que se sabe muy poco sobre cómo los niños y las niñas definen sus barrios, por eso es menester para la geografía de las infancias reconocerlos como actores socioespaciales que desarrollan apropiaciones particulares del lugar donde viven, juegan y convergen con otras infancias.

El artículo presentado por Ortiz (2007) *Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo* tiene como objetivo evidenciar las principales contribuciones metodológicas y teóricas de la geografía de las infancias a partir de una revisión bibliométrica de importantes revistas de geografía y ciencias sociales publicadas en inglés en los últimos diez años, teniendo en cuenta que las teorías feministas han incorporado a los debates geográficos las reflexiones sobre la diversidad de prácticas sociales y espaciales de los niños y jóvenes según su identidad y su contexto.

En las últimas décadas, las perspectivas sociales y culturales en geografía han desempeñado un papel importante al «visibilizar» aquellos colectivos de personas que hasta el momento permanecían «olvidadas» (mujeres, inmigrantes, homosexuales, personas mayores, indigentes, niños, jóvenes) bajo el manto de una supuesta identidad homogénea y uniforme (hombre blanco, de clase media, heterosexual y occidental). (p. 209)

A modo de reflexión, Ortiz (2009), sugiere tres puntos importantes para el desarrollo de investigaciones desde la geografía de las infancias. Primero, las prácticas sociales y espaciales son diversas y múltiples según la identidad y el contexto donde nos situemos, por eso es importante destacar la importancia del contexto y el lugar para realizar un análisis de la multiplicidad de las infancias, segundo, es necesario crear nuevas técnicas cualitativas que permitan visibilizar la voz a niños y jóvenes y, finalmente, la transversalización de la perspectiva de género debe estar presente en todas las investigaciones.

2.1.2 Nacionales

A nivel nacional, la tesis titulada *La Medellín de los niños y las niñas: prácticas y experiencias espaciales de la infancia. Caso comuna 6 Doce de Octubre* escrita por María Camila Aguilar (2020), busca investigar la ciudad que producen los niños de la segunda infancia. El objetivo principal es reconocer en las historias y geografías de niños y niñas, posibilidades de producción de una ciudad más acorde a sus necesidades, pero también como un ejercicio de reflexión sobre la planeación y recuperación de la vida pública de Medellín, que tiene grandes retos frente a la producción de espacios públicos y al mantenimiento de un proyecto de ciudad que apenas se está gestando y consolidando con procesos colectivos y participativos. Para dar cuenta de dicho entramado de relaciones complejas dentro de las que se insertan, se dialogó con niños de

la comuna 6 entre los 6 y 12 años participantes de algunas organizaciones sociales. Además de estos temas para hacer interlocución, a modo de deriva, se realizaron recorridos de observación.

La ciudad pide pasar de un modelo de planificación urbana a uno de planificación de la vida urbana. Para desarrollar esta idea hay que empezar con la aclaración de que la vida urbana no es igual para todas las personas y por eso esta investigación se enfocó en entender, cómo desde las prácticas del colectivo infantil del Doce de Octubre se experimenta la vida urbana en esta porción de la ciudad. (Aguilar, 2020, p. 195)

El estudio de la vida urbana necesita un nivel de detalle que solo puede ser dado a través de la vida cotidiana, la cual pone en valor todas las necesidades derivadas del día a día, además se propone explorar a nivel metodológico la interlocución en grupo de distintas generaciones y confrontar las opiniones acerca del barrio y las lecturas del espacio que cada uno, de manera diferenciada, podrían proponer desde su experiencia cotidiana o incluso el abordaje de los padres de familia para contrastar las voces y las ideas de los niños.

2.1.3 Distritales

En cuanto a las investigaciones distritales, la Fundación Universitaria del Área Andina en conjunto con el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia, GRUPEGI, colectivo latinoamericano, que busca estudiar y resignificar la participación de los niños en el espacio, Jader Janer Lopes (2019), realiza una colección de cuatro tomos del libro *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica*. El proyecto propuso desarrollar una metodología desde el enfoque cualitativo en donde se parte de la geografía de las infancias, y como metodología de análisis se acude a la cartografía social y cartogramas

individuales mediados por una observación participante, y actividades lúdicas, como juegos, y pláticas informales con los niños y niñas. Apuntan a la posibilidad de enunciar mundos distintos y posibles, que permitan habitar distintos lugares a las infancias, desde, algunos estudios de caso a nivel Latinoamérica.

A su vez, la tesis de grado realizada por Carolina Chocontá y María Vargas (2017), que titularon *Territorios posibles tejidos desde la infancia*, problematiza que las relaciones de la infancia están mediadas por el mundo adulto, que ha aislado a los niños a ciertos lugares y que precisamente no posibilitan la reflexión del espacio y el cuerpo como territorio, por lo que es necesario, que la escuela repiense y resignifique, las concepciones en torno al cuerpo y el espacio que habitan los niños. El objetivo principal es comprender cómo la construcción de experiencias infantiles alrededor del cuerpo, la escuela y el barrio, entendidos como territorios culturales, configuran subjetividades. Para ello, la investigación que se desarrolló fue de carácter cualitativo, a través del método etnográfico, con técnicas de recolección de información como talleres, entrevistas y diarios de campo.

En ese orden de ideas fue posible concluir que el territorio juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad de la infancia, particularmente la escuela brinda posibilidades de socialización; a su vez el parque es un territorio de gran importancia para los niños, pues han creado una apropiación de ese lugar, al punto de ser un espacio dotado de significados y relevancia para su vida, mientras que el barrio es un territorio poco habitado, en los que inciden sentimientos de miedo.

Frente a lo anterior, las autoras destacan que las infancias pueden ser capaces de construir y proponer un territorio posible a partir de los valores, la diversidad y el buen vivir.

2.1.4 Institucionales

Por último, desde la Universidad Pedagógica Nacional, la tesis de grado realizada por Ángeles Poveda (2021) se tituló *El mundo ante los ojos de los niños. La enseñanza de nociones espaciales en la primera infancia a partir de la lúdica*. Este trabajo pretende responder a la pregunta ¿cómo las nociones espaciales pueden ser abordadas partiendo de la lúdica, en el marco de la educación en geografía para la primera infancia? Por tanto, el objetivo principal es aplicar estrategias lúdicas que permitan abordar las nociones espaciales en la primera infancia en el marco de la educación geográfica. Desde el marco metodológico se evidencia que es una investigación de carácter cualitativo y el enfoque pedagógico que se utiliza en la implementación de la práctica pedagógica es el aprendizaje significativo.

Los docentes pueden usar el juego como herramienta que permita la adecuación de ambientes con el fin de guiar a los niños a la adquisición de nuevos conocimientos teniendo en cuenta la realidad que rodea a los niños “su entorno”, e implementando actividades que potencien la curiosidad innata de los niños y niñas. (Poveda, 2021, p. 77)

La autora sienta las bases para que más docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales, busquen la forma de abordar este proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la geografía, usando la lúdica como canal para el diseño de actividades acudiendo una cualidad compartida por la lúdica, las ciencias sociales y la geografía, la transversalidad, lo cual les permite integrarse a la educación inicial abarcando cada contenido de forma integral y completa.

2.2 El derecho a la ciudad para la niñez

2.2.1 Internacionales

A nivel internacional, es fundamental enunciar la propuesta realizada por Tonucci (2015) titulada, *La ciudad de los niños*, que busca problematizar la ciudad actual, coherente con la lógica de la separación y de la especulación; la creación de servicios y estructuras cada vez más independientes, individualistas y autosuficientes pensados para un adulto productivo y funcional al capitalismo, que claramente, no son pensados para las demás diversidades que convergen en un mismo espacio. Por tanto, el objetivo principal de la tesis planteada es sustituir al ciudadano medio, adulto, varón y trabajador por el niño, como enfoque para la construcción de nuevos modelos de ciudad.

Se trata de aceptar la diversidad que el niño trae consigo como garantía de todas las diversidades pues, (...) el que se muestre capaz de tener en cuenta las necesidades y los deseos de los niños no tendrá dificultades para tener en cuenta las necesidades del anciano, del discapacitado, del extracomunitario. (p. 13)

El autor hace un recorrido histórico y presenta un compendio de observaciones y reflexiones sobre la ciudad actual, criticando principalmente la exclusión de los niños de la vida social urbana y, por ende, de su planeamiento. Finalmente, concluye que es necesario sustituir a esa figura del adulto varón trabajador en la que se centró el diseño de las ciudades, por la del niño: asumir al niño como parámetro de evaluación y como cambio de la ciudad, con la hipótesis de que una ciudad que sea adecuada para los niños será mejor para todos. Tonucci (2015), propone la apertura de un Laboratorio dedicado a la elaboración y al desarrollo del proyecto “La ciudad de los niños”. El Laboratorio tendrá una función educativa en relación con los administradores y los

ciudadanos: deberá meter o volver a meterles al niño en la cabeza. Deberá entonces ayudar a los adultos a que reconozcan a los niños, con sus necesidades y sus derechos, a escucharlos y comprenderlos.

Por su parte, el artículo de investigación realizado por Juan Sevilla, Diego Corrochano, Alejandro Gómez y Héctor Rato (2021) y titulado *¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia?* problematiza cómo las infancias se enfrentan a entornos urbanos desnaturalizados, que no les permite el encuentro con el medio ambiente, ni el desarrollo de experiencias alrededor de lo comunitario haciendo que la ciudad sea un espacio fragmentado y jerarquizado socialmente. De igual manera, el autor se propone reconocer y visibilizar las necesidades de las infancias en el planeamiento urbano, resignificando la autonomía de movimiento de los niños, la participación, los entornos limpios y saludables y los espacios de ocio y juego. Lo anterior, lo desarrolla desde el análisis documental de los aportes de Tonucci y la Unicef, quienes plantean la urgencia de dotar a las ciudades de espacios saludables, colectivos y de cuidado para los niños y niñas. A modo de conclusión los autores afirman que los planes de desarrollo y ordenamiento territorial deben responder a favor del urbanismo social, participativo y sostenible como una alternativa válida para recuperar la ciudad como espacio para la infancia.

A su vez, la tesis de doctorado escrita por María Celeste Hernández (2016) que tituló, *Crecer en la ciudad: Usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires)*, se pregunta por la construcción social contemporánea de las infancias urbanas y la construcción infantil de las ciudades desde un barrio de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El objetivo principal es ahondar en los modos en que los niños usan y representan el espacio, y por otro, indagar el lugar del espacio construido como condición de posibilidad y condicionante de la sociabilidad y socialización infantil. El interrogante por la experiencia espacial

es también la pregunta por las tramas de relaciones que se tejen en esos espacios, aquellas que habilitan unas concretas maneras de ser niños.

Para dar respuesta Hernández (2016), realiza un análisis etnográfico en su búsqueda de comprensión a través del acercamiento a la vida cotidiana para describir elementos significativos que distintamente combinados, posicionan a los individuos y familias del barrio de manera heterogénea y desigual configurando determinadas estrategias de supervivencia. Concluye que la edad, el sexo, la clase, la nacionalidad, y la espacialidad integraron en el contexto estudiado la configuración de dimensiones relevantes que producen relaciones de desigualdad. Ser niño o niña “del barrio”, integrante de familias en condiciones de pobreza socio urbana, argentino, paraguayo o hijo de migrantes, integrar grupos domésticos de determinadas características y asumir ciertos roles al interior de las unidades residenciales (Capítulo 2 y 5) daba lugar a unas particulares experiencias urbanas.

Así, Hernández (2016) integró el “espacio caminado” a este conjunto incorporando la espacialidad como dimensión de desigualdad. Finalmente, la autora expresa que los avances de esta investigación formulan nuevos interrogantes para futuras indagaciones: corporalidad, moralidades, sentimientos y políticas públicas son algunas de las puertas analíticas que se nos presentan.

2.2.2. Nacional

Respecto al carácter nacional, el artículo de investigación realizada por Pamela Flores, Nancy Gómez y Juan Osman (2017) se tituló *Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental*, el cual busca responder a la pregunta ¿Qué tipos de ciudades debemos construir si pretendemos que el urbanismo eduque ambientalmente?

Problematiza la planeación urbana desde la modernidad, ya que esta prioriza los espacios de consumo sobre los espacios naturales, por lo que los niños y niñas crecen en ambientes artificiales y poco sanos, dotados de altos niveles de ruido, escasas zonas verdes, problemas de movilidad, contaminación del aire, el agua y mal manejo de residuos.

Por tanto, el objetivo principal es caracterizar de qué forma la configuración urbana afecta el desarrollo de la conciencia ambiental en los niños y niñas, y se desarrolla alrededor de los espacios de ocio de las infancias. Para indagar la relación de los niños y niñas con el medio ambiente, en la ciudad de Barranquilla, se realizaron entrevistas, mediadas por dibujos que representaran, desde la visión de los niños y niñas una experiencia con la naturaleza y los espacios de juego artificiales presentes en los centros comerciales, y se evidenció que el conocimiento de la naturaleza es difuso y que las experiencias con la naturaleza son escasas. Por ende, se concluyó que es necesario construir un urbanismo educador y creador de conciencia ambiental, pues en ciudades como Barranquilla no hay espacios adecuados para una vida en comunidad saludable y tampoco hay espacios dignos para que las infancias interactúen con el ambiente natural y desarrollen una ciudadanía ambiental activa.

2.2.3. Distritales

A nivel distrital, se evidencia, el artículo de investigación realizado por Olga Ceballos (2018), el cual se titula, *Infancia, vivienda y ciudad*. Este artículo busca responder a la pregunta ¿Qué se hace desde el planeamiento territorial y las políticas de vivienda para garantizar los derechos de la infancia? Problematiza cómo las migraciones a las ciudades a causa del conflicto armado han configurado las periferias y los asentamientos informales, lugares donde las infancias particularmente están en condición de vulnerabilidad, mortalidad, morbilidad, hambre, analfabetismo, ausencia de servicios públicos y espacios seguros, falta de hogar y de

acompañamiento de sus padres, quienes normalmente gastan largas horas en movilidad. Lo anterior, son consecuencias directas de la pobreza y la desigualdad que promueve la segregación de la infancia que vive en la informalidad en la ciudad de Bogotá.

Por tanto, el objetivo principal es visibilizar la necesidad de políticas públicas, que garanticen el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, principalmente el artículo 44 de la Constitución Política, que defiende la prevalencia de los derechos de los niños sobre los demás y el artículo 51 defiende el derecho a una vivienda digna. A modo de conclusión se plantea que hay una disociación entre las políticas públicas referidas a la protección de los derechos de los niños y niñas, respecto a las territorialidades y la vivienda. Vulnerándose los derechos y la dignidad de las infancias, que quedan sometidas a las circunstancias económicas, sin considerar los mínimos sociales que se requieren para su desarrollo. Finalmente, se proyecta la urgencia de que las políticas públicas territoriales y de vivienda tengan como centro la defensa de la dignidad humana, para así aportar de manera efectiva al acceso a los derechos que tienen los niños y las niñas en Colombia, reduciendo la desigualdad social para quienes habitan la informalidad.

Paralelamente la tesis de grado realizada por Angelica Sánchez (2021) se tituló, “*Ciudad incluyente: los niños como usuarios activos del espacio urbano*” Busca problematizar, cómo la ciudad no está diseñada para la habitabilidad de los niños y las niñas, pues el impacto automotor, la ausencia de espacios propicios para la recreación y el esparcimiento y la disminución de espacios naturales han llevado a los niños a un confinamiento y a formas monótonas de habitar el espacio, lo que recrea riesgos físicos y psicológicos para las infancias. Por tanto, el objetivo principal es propiciar el estudio de características espaciales ideales, que permita desarrollar dinámicas de habitabilidad propias de los niños en la Urbanización Villa del Pinar de la ciudad de Bogotá. Por medio de gráficos, planos y herramientas cartográficas, la autora plantea un modelo de Ciudad, de

acuerdo con la visión de los niños y niñas, en el que el peatón no compite por el espacio con el automóvil, dotado de zonas verdes, que permita el encuentro de la comunidad y el desarrollo recreativo y educativo de los niños y niñas.

En ese orden de ideas la autora Sánchez (2021), concluyó que es de vital importancia que los niños hagan parte de la configuración del espacio urbano y que participen de la esfera pública y la construcción social colectiva, además resalta la importancia del espacio ecológico y de zonas seguras para los peatones y los niños, haciendo hincapié en la necesidad de que la ciudad garantice la habitabilidad de las infancias.

2.2.4. Institucional

Alrededor de las investigaciones institucionales encontramos la tesis de grado realizada por María Castañeda (2018) titulada *La relación educativa entre ciudad y escuela: aportes y potencialidades para la formación de infancias ciudadanas*, que busca responder a la pregunta ¿En la relación ciudad y escuela qué aportes y potencialidades se encuentran para la formación de infancias como sujetos ciudadanos? Parte de la problemática presente en las ciudades, las cuales reflejan grandes desigualdades sociales y una crisis de la participación ciudadana, en la que la escuela se ha mostrado como un escenario aparte de la sociedad, aislando a los niños y niñas de la ciudad y de los aportes a la construcción de ciudadanías conscientes y colectivas desde la infancia. Por tanto, el objetivo principal es establecer una relación entre Ciudad-Escuela para la formación de infancias como sujetos ciudadanos, destacando la importancia de la escuela abierta.

El diseño metodológico de la investigación es de corte cualitativo y enfoque hermenéutico, y concluye afirmando que las ciudades contemporáneas enfrentan un progresivo deterioro del espacio y la vida pública, desarrollando en los sujetos características individualistas que

difícilmente permiten la construcción desde lo colectivo, por ende, es una prioridad la formación ciudadana y el reconocimiento de las infancias y la escuela en este proceso, pues, formar sujetos ciudadanos es responsabilidad de la ciudad y asumirse como parte de la sociedad, debería ser un compromiso que se potencie desde la escuela.

2.3 Cultura política de las infancias

2.3.1. Internacionales

A nivel internacional, el libro realizado por Martín Plascencia, María Bueno, Mathusalam Pantevis y Facundo Corvalán (2020), en colaboración con diversas universidades latinoamericanas y titulado *Infancias: contextos de acción, interacción y participación*, problematiza cómo se ha ubicado a los niños y niñas en el ámbito de lo privado e individual y no alrededor de lo público y lo social, lo cual hace parte de un control y dominación adultocentrista que promueve la exclusión y la despolitización de las infancias. Pero a su vez, bajo esta lógica, existe una vulneración de derechos, en los que se ven envueltas las infancias latinoamericanas. Este estudio tiene como objetivo visibilizar aportes metodológicos y experiencias de participación y reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales, que inciden en la participación, la interacción y el intercambio en los diferentes contextos latinoamericanos, pues la cultura infantil, se entrelaza con la cultura adulta. Lo anterior, con el fin de contribuir en la construcción de condiciones de vida y territorios dignos para las infancias en su diversidad, en los lugares, tiempos y personas con las que cohabitan. Se constituye así una apuesta por mundos posibles y alternos que permitan habitar-nos en amor y armonía, transformando la vulnerabilidad y construyendo redes intergeneracionales.

Igualmente, Ana Vergara, Mónica Peña, Paulina Chávez y Enrique Vergara (2015), en su artículo académico titulado *los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios*

Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso, problematizan las interpretaciones y conceptualizaciones alrededor de la infancia, las cuales han estado mediadas por relaciones de poder que han considerado al niño un sujeto subordinado, o un modelo idealizado del adulto, lo que ubica al niño como un sujeto invisible. Lo anterior, nos invita a repensarnos que la categoría niño no es homogénea, sino que está articulada por corporalidad, temporalidad y espacialidad, que hacen a las infancias, más o menos vulnerables. Pero también, nos posibilita reconocer al niño como un sujeto que interioriza y reproduce la cultura y que, además, cumple un rol activo en la construcción de significados, establecidos por los adultos. Por ende, a modo de conclusión, los autores, señalan como importante que las actividades de ocio que desarrollan los niños y niñas sean de carácter colectivo y potencien el relacionamiento con sus pares, a partir de valores y posturas no discriminatorias, si no de acogimiento intercultural, pues las infancias son una realidad preexistente, que en el ahora, desarrollan y reproducen las características culturales de la sociedad.

2.3.2 Nacional

En el ámbito nacional, la cartilla desarrollada por el ICBF (2014) *Talleres de participación con niños, niñas y adolescentes en desarrollo urbano incluyente* pretende propiciar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes con la planeación y el desarrollo urbano desde una perspectiva incluyente, que analice especialmente sus necesidades, teniendo en cuenta que la participación en el desarrollo de las ciudades y el espacio público es precaria y que, justamente los niños, niñas y adolescentes han sido los mayoritariamente excluidos.

Las actividades se enfocaron, en reconocer la importancia de incorporar en las políticas locales de desarrollo urbano la perspectiva de esta población y proponer metodologías que facilitaran su participación y la consolidación de sus propuestas en torno a las distintas fases de un proyecto de espacio público (diagnóstico,

anteproyecto, proyecto, construcción o adecuación), propuestas que tienen el potencial de abordar campos como la recreación, la protección, la seguridad, la accesibilidad y el desarrollo social. (p. 9)

El ICBF resalta que es importante fomentar procesos de planeación y gestión de los diseños urbanos con la participación significativa de niños y niñas para hacer frente a las problemáticas que conllevan los procesos de urbanización. Se expresa que la urbanización desmedida ha dejado desafíos a los gobiernos locales de lograr generaciones de ciudades sostenibles y protectoras que promuevan que sus habitantes ejerzan plenamente sus derechos.

2.3.3 Distritales

A nivel distrital, la tesis de maestría titulada *La participación infantil en la construcción de una ciudad de derechos. El caso del Consejo de Niños y Niñas de la Localidad de San Cristóbal [2009 - 2011]*, escrita por Juliette Páez Avellaneda (2015), realiza un recorrido conceptual y metodológico al planteamiento del pedagogo Italiano Francesco Tonucci (2002), rescatando las voces de los niños y las niñas que, en entrevistas, mapas y otros tantos elementos, retan a los adultos para que sus ideas tengan una real incidencia y paulatinamente ir consolidando una ciudad de derechos. Para este fin pretende reconocer los procesos de participación de niños y niñas en el Consejo Local de la localidad de San Cristóbal y cuáles son sus aportes para fomentar la participación, además, esta investigación de tipo cualitativo está orientada a comprender la voz auténtica de las infancias.

Una ciudad que promueve el ejercicio de la participación infantil es una sociedad que se está pensando con la niñez como actor en sus decisiones. Además de pensar una sociedad distinta, requiere que en colectivo se tengan claridades formativas de para

qué y el porqué de la participación infantil y tener miradas críticas y reflexivas frente a lo que hasta el momento se ha hecho como participación infantil. (Páez, 2015, p. 5)

Así mismo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2013), en su proyecto de investigación titulado *Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes*, el cual se desarrolla en el sur de Bogotá particularmente en las localidades de San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme, problematiza la vulneración a los derechos, las violencias, las problemáticas ambientales, nutricionales, de desescolarización, de consumo, entre otras, que enfrentan los niños, niñas y adolescentes en este sector de la periferia. Lo anterior, ubica a estos territorios en una «Geografía de la vulneración» contraria a una «Geografía del goce efectivo de los Derechos».

Por ende, entre los objetivos que se propone el estudio, se encuentra resignificar los territorios para el goce efectivo de los derechos de niñas, niños y adolescentes a través de intervenciones pedagógicas socioespaciales, que integren a las instituciones educativas y las organizaciones sociales, con el fin de desdibujar las fronteras de la escuela. También, se adoptó la cartografía social como un ejercicio de construcción de territorialidades colectivas. A su vez, para dar cuenta del impacto a largo plazo en el territorio que trae este proyecto, se plantea la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas, de mayor duración con el fin de seguir posicionando las diversas generaciones de niños y jóvenes, dentro de sus contextos y alrededor de la participación ciudadana.

2.3.4 Institucional

Por su parte, alrededor de las investigaciones institucionales, encontramos la tesis para optar al título de maestría *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*

escrita por Ibáñez y Mendoza (2015), quienes consideran que preguntarse por el desarrollo adecuado y armónico de la infancia, es cuestionarse sobre los lugares en la ciudad donde día a día se restringe el espacio de juego, de desplazamiento seguro, y se suple por lugares de encierro en el que el niño y la niña permanece horas diarias en aras de su protección y cuidado, que lo privan y alejan del goce por lo público y con ello, de las respectivas formas de apropiación del territorio. Desde un enfoque hermenéutico se realizó un proceso de análisis de las representaciones gráficas que hicieron los niños y niñas en un rango de edad de entre 4 y 7 años del territorio de Soacha, Cundinamarca, siendo el instrumento narrativo que permitió identificar sus apropiaciones del territorio:

En el territorio se recrea la cultura y con ello la construcción de sujeto social colectivo. Así lo evidencian los niños y niñas, por ejemplo, en la perspectiva de género cuando dibujan el vestuario, los juguetes, sus héroes o heroínas, sus preferencias y juegos. (Ibáñez y Mendoza, 2015, p. 8).

Desde esa perspectiva, las autoras sugieren la necesidad de generar debates y diálogos en espacios académicos frente a la calidad de territorios que habitan los niños y niñas más allá de la casa y la escuela y cómo estos inciden en su construcción como sujetos políticos.

En ese orden de ideas, no solo es importante reconocer los saberes institucionales o tradicionales, sino también la experiencia dentro del contexto y la mirada de todos los actores sociales, incluyendo a las infancias y sus perspectivas, necesidades, criterios, identidades, formas de habitar, explorar, vivir y reconstruir los espacios que hacen parte de la periferia y que tradicionalmente no han estado contemplados en el estudio de la geografía. Esta conciencia socio espacial, particularmente es indispensable reconstruirla, problematizarla y fortalecerla desde la infancia, ya que el análisis crítico de los territorios le permite a los niños y niñas resolver

interrogantes, sobre su realidad, pero también los posiciona en la sociedad y potencia su participación en ella, así como también el diálogo de saberes y experiencias, que sobre todo se llevan a cabo con sus pares.

2.4 Análisis a los resultados de la revisión de antecedentes investigativos.

Hemos prestado atención a las relaciones que se establecen en las distintas infancias, su rutina y sus contextos espaciales; estas infancias, además, responden a determinados contextos, no solo como sujetos en construcción, sino sujetos que ya recrean memorias prácticas, subjetividades políticas y territorialidades. Situamos nuestro interés en la “Geografía de las Infancias”: desde la revisión de antecedentes se evidencia que, los niños y las niñas, al compartir sus realidades, van a establecer una relación horizontal que les permita involucrarse en los movimientos sociales y las luchas políticas, desde sus identidades y su participación ciudadana (Medina, 2019).

Además, la relación vertical de identificación con los adultos y la visión adultocentrista, da cuenta, que la geografía, el ordenamiento territorial y las ciudades al servicio del capitalismo, no se han preocupado por la niñez, por cómo construyen sus concepciones y por cómo perciben y narran el mundo:

La Geografía de la Infancia nos invita a aprovechar esta condición dialéctica que produce y es producida por hombres y mujeres al crear su realidad; y que, por tanto, nos permite enlazar sus contradicciones y construir posibilidades de cambio. (...) se puede construir una nueva historia, lazos de resistencia a este proceso: como niños jugando en plazas, historias narradas a las puertas de las casas, durante largos almuerzos familiares; son verdaderos fragmentos frente a las metáforas y

eufemismos neoliberales. Consolidan una esperanza que se funde con deseos. Deseo de construir una nueva realidad, desde una esperanza que posibilite desarrollar nuevas formas de resistencia a las luchas sociales. De una esperanza, que puede permitir a los sujetos recordar su infancia, vivir en sus lugares produciendo finalmente sus cuentos y sus geografías. (Lopes y Vasconcellos, 2006, p. 123)

Para nosotras, la relación geográfica entre los lugares que habitan con la construcción de sus identidades nos lleva a diseñar una propuesta pedagógica que esté enfocada a superar la visión adultocentrista del espacio orientada a la emancipación y participación activa de los niños y niñas para la apropiación de su ciudad propiciando el pensamiento geográfico crítico. Por tanto:

Trabajar en los lugares de la infancia permite impartir una educación geográfica consciente: mediante la reflexión sobre hechos y relaciones cotidianas que suceden en sus lugares, los niños y las niñas se dan cuenta de que son actores sociales que tienen un papel determinante en el espacio y que influyen decisivamente en él. (Malatesta y Granados, 2017, p. 637).

Hasta este punto, los antecedentes revisados alrededor de la categoría *El derecho a la ciudad para la niñez*, dan cuenta de que las ciudades están pensadas bajo las lógicas del capital, que promueven el individualismo y el adultocentrismo: “La ciudad ha renunciado a la condición de lugar de encuentro y de intercambio y ha elegido nuevos criterios de desarrollo la separación y la especialización” (Tonucci, 1996, citado por Arteaga, 2005, pág. 6). En ese orden de ideas, las ciudades reproducen la exclusión en donde no solo el sexo, la nacionalidad, o la clase inciden, sino que también las dinámicas espaciales han segregado a los niños y niñas. Estas relaciones de desigualdad se han caracterizado por la ausencia de derechos básicos, pero además la falta de

acceso a derechos como la salud, la educación, la alimentación, el juego, la vivienda y la movilidad digna, que constituyen el derecho a la ciudad.

Cabe resaltar que, en la falta de acceso a una habitabilidad digna para los niños y niñas, también es necesario problematizar la contaminación en la que se sumergen las ciudades y la ausencia de zonas verdes, aire limpio y medio ambiente, pero a su vez, bajo las ciudades del capital, se evidencia, una ausencia de participación, de tejido comunitario y de construcción social, que recoja activamente a la niñez. Tal como lo afirma Tonucci (1996, citado por Arteaga, 2005)

[L]a primera y más importante decisión a tomar es la de dar a los niños un papel de protagonistas, concederles la palabra, permitirles que expresen sus opiniones y colocarnos, nosotros los adultos, en la actitud de escuchar, de deseo de comprender y de voluntad de tener en cuenta lo que los niños dicen (p. 22).

Por otro lado, esta revisión de antecedentes investigativos evidenció la propuesta de que las instituciones educativas, se piensen no como espacios cerrados o aislados de la ciudad, sino que desde allí se desdibuje la frontera, escuela- sociedad, para que la ciudad misma, sea un escenario educativo, de encuentro, de participación y de integración comunitaria, en donde los niños ocupan un lugar y tienen unas ideas. Pues al mencionar el derecho a la ciudad, también estamos repensándonos la socialización en el espacio, alrededor de la ciudad.

A su vez, alrededor de las metodologías presentes en la revisión de antecedentes, se destaca que las infancias con su potencial creador pueden plasmar sus experiencias, no solo mediante el diálogo, sino también a través del dibujo y la cartografía. Allí radica el potencial pedagógico y las alternativas educativas, pues si bien las ciudades no están diseñadas para las

infancias, de cualquier modo, los niños y niñas existen en ellas, y son ellos quienes, en una apuesta por el espacio público y la participación, llevan a cabo reivindicaciones y grandes resistencias por el derecho a la ciudad.

Lo anterior nos permite reflexionar acerca del importante papel que juega el espacio para la participación de los niños y niñas, por lo tanto, la categoría, *La cultura política para las infancias*, ha permitido integrar la apuesta de la Geografía de las infancias y el Derecho a la ciudad para la niñez. En ese orden de ideas, el reconocimiento de los niños como sujetos sociales, es el reconocimiento de que “[e]l niño es un sujeto que existe en el presente, piensa, actúa, se relaciona con el mundo y vive experiencias” (Calle, 2017, p. 331), lo que plantea la necesidad, de que los niños y niñas habiten lo público y participen desde lo social, pues la diversidad socio espacial se construye a partir de la cultura de la que las infancias también son portadoras.

Es decir, que en los antecedentes revisados, metodológicamente dicha apuesta, se desarrolla a partir de propuestas pedagógicas, mediadas por actividades culturales, que visibilizan las necesidades tales como las problemáticas ambientales, de nutrición y desescolarización, así como la necesidad de charlas alrededor del consumo o del reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, permitan la construcción de propuestas y sobre todo la interacción de los niños y niñas con la escuela, los Consejos Locales y las organizaciones barriales que impactan en los territorios.

3. Marco Teórico

Ilustración 4



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: La geografía de las infancias y el derecho a la ciudad como una apuesta política.

Los aportes y perspectivas de las geografías críticas nos permiten problematizar la intervención y configuración espacial de la realidad material, teniendo en cuenta que el reconocimiento de la diferencia y el análisis de las desigualdades han llevado a las ciencias sociales a tener debates sobre el interés por los grupos olvidados y considerados no relevantes por la academia tradicional. En ese sentido, los giros que ha tenido la geografía plantean nuevas formas de entender, ver y comprender el mundo al enunciar lugares que antes no habían sido importantes para el conocimiento geográfico. Como punto de inflexión, es posible apuntar a la decadencia del positivismo a principios de los años 70 del siglo XX, lo cual impulsó a cuestionarnos tanto los métodos de investigación como las relaciones de poder. Harvey (2007) afirma, a propósito de los principios de una geografía radical, que:

... para elaborar el conocimiento hace falta una implicación activa en los procesos de cambio social” añadiendo que “el académico burgués tendrá que dejar de ser burgués y pasarse al otro lado de las barricadas si quiere entender realmente cómo es la vista desde el interior, desde el punto de vista de los trabajadores” (p. 83).

Con respecto a lo anterior, para la geografía radical es fundamental aplicar la teoría en la práctica y, además, tener en cuenta los postulados marxistas; es necesario entender la estructura social, el funcionamiento de la sociedad y el sesgo de clase para poder explicar el espacio mismo y sus configuraciones. Asimismo, han sido las geografías críticas las que han resaltado la necesidad de entrever sectores que han sido históricamente invisibilizados por estrategias del capitalismo como la colonización, la globalización y el imperialismo, utilizadas a lo largo de la historia para mantener el control del sistema hegemónico en el cual se ha construido la generalidad del mundo en sí; además, rechazan la función de los geógrafos en favor de estrategias imperialistas en los procedimientos de planeamiento urbano y regional diseñados para facilitar el control social y la acumulación de capital (Harvey, 2007).

Ahora bien, en el mundo moderno, con la hegemonía capitalista, se nos ha impuesto una única forma posible de habitar el espacio priorizando las dinámicas mercantiles en la organización socioespacial, sin tener en cuenta consecuencias como los desarrollos geográficos desiguales en donde es posible evidenciar la crisis medioambiental, los obstáculos a los flujos de movilidad, los procesos de desterritorialización forzada y la segregación espacial, como factores que, entre otros, afectan particularmente a los habitantes del sur global y a las poblaciones precarizadas. Smith (2020) plantea que la teoría del desarrollo desigual en todas las escalas sociales se sustenta mediante una explicación del modo de producción y las formas de dominación del sistema capitalista, haciendo importante énfasis en que el desarrollo desigual se manifiesta en la

producción del espacio y el paisaje, los cuales reflejan la configuración política y económica del capitalismo: “El corazón del modo capitalista de producción se inscribe en el paisaje como el patrón existente del desarrollo desigual” (Smith, 2020, p. 140). Contemplar un análisis sobre el desarrollo geográfico desigual capitalista basado en las geografías críticas, abre caminos de discusión respecto a las formas de reivindicación sociales.

En ese sentido, si el espacio se entiende como una correlación de desigualdad y segregación, como un escenario de lectura de los procesos de precarización también se puede entender como un escenario de reivindicación desde la lucha social. Poner en evidencia como existen también relaciones entre las reivindicaciones sociales y el espacio permite dar cuenta de los procesos de resistencia y de dignificación del espacio; el derecho a la ciudad y la justicia espacial no solo se tratan de ejercicios de denuncia sino también de la búsqueda de una lógica espacial menos desigual.

Para nosotras resulta necesario referirnos a la categoría espacio como concepto central de la disciplina geográfica, aquel que se impone frente a las demás nociones, región, territorio, lugar, paisaje (Haesbaert, 2014, citado en Santos, 2000), en relación con la infancia, lo que denominaremos más adelante como “geografías de las infancias”. A propósito del espacio Santos (2000), en la geografía crítica o la nueva geografía:

(...) Es necesario ubicar las configuraciones históricas y sociales que se desarrollan en el espacio pues el espacio, precisamente, debe ser entendido como un hecho social, donde confluyen las estructuras, las relaciones económicas, políticas, ideológicas, culturales, entornos dotados a su vez de dinamismo, producción y reproducción (p. 31).

Es precisamente desde la geografía crítica que podemos reconocer que las acciones de los niños y las niñas son acciones que ocurren en un espacio; por tanto, son acciones espaciales y puede ser comprendidas e interpretadas como tal a la luz de las reflexiones y debates de los referentes geográficos.

A continuación, se desarrollan los conceptos que hacen parte del marco teórico de la presente propuesta de investigación. Cabe señalar, que las siguientes categorías conllevan el objeto de estudio de este proyecto: En primer lugar, se abordará *Las geografías de la infancia*, en segundo lugar, se desarrolla la categoría denominada *El derecho a la ciudad para la niñez* y finalmente, la categoría de *la cultura política de la infancia*.

3.1 Geografía de las infancias

Ilustración 5



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Las formas en que te organizas, nos las únicas formas que existen.

En la década de los años setenta del siglo XX, explica López (2013):

Inicia un cúmulo de trabajos que envuelven a los niños y sus espacialidades; producciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos, pero fuertemente influenciadas por los postulados sistematizados en la geografía Humanista. (Págs. 284-285)

Es decir, la geografía humanística buscaba analizar la percepción del ser y estar de la infancia en el espacio, su interés se centraba en la percepción del espacio desde una mirada adultocéntrica en donde el investigador controla el sujeto investigado y el proceso de investigación; sin embargo, desde la década de los noventa “las geógrafas feministas reflexionan frente a las relaciones de poder que están basadas en la dominación y subordinación según el género, la edad, la clase y la etnia propias de la sociedad donde se produce la investigación” (Baylina et al., 2006, p. 2). Además, han contribuido fundamentalmente a incorporar la edad como variable de análisis para evidenciar a las infancias en relación con su ocupación en espacios públicos y privados, además qué, el acceso que tienen las mujeres y su capacidad de participación sobre el espacio está directamente relacionado al que ocupan las infancias, un espacio en el que naturalmente han sido invisibilizados y segregados.

Para Soto (2018) analizar la situación de niños y niñas en los espacios públicos y privados es una tarea pendiente, por esta razón, consideramos pertinente realizar un análisis de las infancias desde los enfoques de las geografías críticas con perspectivas feministas. La geografía crítica se interesa por estudiar el espacio social producido por las relaciones sociales, además, debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, la geografía no debe hacer del espacio un fetiche, cuyo estudio pueda reducirse a la geometría de sus formas, sin tener en cuenta las

condiciones históricas que lo generan (Delgado, 2003). La geografía crítica entonces construye una geografía marxista, antipositivista y antihegemónica.

El pensarse una geografía crítica con la inclusión de los niños y niñas como actores de creación o producción de espacio, es decir, una geografía crítica de las infancias es romper con la perspectiva de un espacio absoluto con un carácter fuera de lo social y lo económico. En ese orden de ideas la relación entre geografía crítica y geografía de la infancia abordaría claramente la vulneración del derecho de la niñez a las ciudades por parte de los adultos y las instituciones y, conceptos como participación y cultura política de los niños y las niñas adquieren validez. Por ende, la geografía de las infancias es y debe ser crítica por su carácter antihegemónico, reivindicativo y emancipador de un grupo específico que son los niños y las niñas.

La geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños y niñas; espacios donde éstos/as son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001, p. 26).

Además, la comprensión del espacio es un elemento base en el desarrollo cognitivo de las distintas áreas del conocimiento de los niños/as (Piaget, 1970), debido a que el conocimiento está mediado por las acciones e interacciones que el niño o niña realicen en el mundo vivido. La niñez vivencia el espacio como un proceso y no como escenario, y tienen un lenguaje espacial que es propio de la infancia, pues son capaces de construir una nueva espacialidad en algo inexistente (Janer, 2006). La relación de la geografía con la niñez contribuye en la demandante defensa de que el espacio geográfico es un componente significativo en la formación humana.

Reconocer las infancias como sujetos políticos y de derechos es una forma de darle voz dentro de la disciplina geográfica, tal como lo señalan Baylina et al. (2006):

Considerar la población infantil y/o juvenil como objeto de estudio desde nuestra disciplina supone ampliar las miras del campo de la investigación geográfica a través de la incorporación de nuevos grupos sociales y nuevos temas y problemas ligados a estas franjas de edad. Con ello conseguimos hacer visible un colectivo frecuentemente obviado o incluso conscientemente ausente en muchos estudios geográficos. (p. 18).

En esta investigación pretendemos no solo dar visibilidad social sino visibilidad científica a las infancias teniendo en cuenta el cuestionamiento de las relaciones de poder adultocéntricas y hacemos especial énfasis en considerar futuras investigaciones más empáticas, respetuosas y no autoritarias. Cuando se trata de niños y niñas dentro de la academia se debe reconocer la responsabilidad adulta en función de propiciar las reivindicaciones territoriales de las infancias.

En el marco de estas perspectivas para esta investigación resulta pertinente la geografía de las infancias en tanto visibiliza las necesidades de este colectivo respecto a sus relaciones espaciales y sociales, teniendo en cuenta los procesos de planificación urbana y la segregación de éstos.

3.2 El derecho a la ciudad para la niñez

Ilustración 6



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Lo que debemos restituir a los niños, debemos quitárselos a quien lo ha tenido como privilegio.

El derecho a la ciudad es un tema importante que cobra relevancia y vigencia, al entender la ciudad como parte de las dinámicas de producción y reproducción de las relaciones sociales. Este derecho, constituye una apuesta integral, que nos invita a replantear la ciudad y los hábitos sociales, que han normalizado la desigualdad y la segregación en el capitalismo. En ese orden de ideas, el derecho a la ciudad debe entonces tener en cuenta las necesidades y luchas de los grupos sociales excluidos y segregados, por ende, nos interesa visibilizar las problemáticas que las infancias enfrentan en la ciudad, para así, reflexionar sobre la necesidad de integrar a los niños y niñas, no solo al espacio urbano, si no a nuestro proyecto social de comunidad.

Lefebvre (1975), expone que las problemáticas urbanas, inician con el mismo proceso de industrialización, y que las ciudades trajeron consigo las mayores transformaciones económicas y sociales, en ese sentido, “...la ciudad como el taller, permite la concentración de los medios de producción (útiles, materias primas, mano de obra) sobre un limitado espacio” (Lefebvre, 1975, p. 22). Allí, en la ciudad, se reúnen las condiciones para la acumulación del capital, para el control de la producción y la misma explotación, es decir la ciudad misma, antigua y moderna, es garante del modelo económico capitalista, de las relaciones de propiedad y con ello, la ciudad también recrea las desigualdades.

Asimismo, en tanto los antiguos campesinos desposeídos que huyeron a las ciudades, constituyen el nuevo proletariado que ocuparía la periferia, y la ciudad encarnaría el escenario donde se desarrolla la vida misma, el espacio donde se consagra la lucha por la subsistencia, las confrontaciones de clase, las formas de encuentro y de coexistir, en donde se comparte un conjunto de sentidos y significados mediados por la cultura: “...la ciudad [es] el lugar de confrontaciones y relaciones (conflictivas) entre deseo y necesidad, entre satisfacción e insatisfacción” (Lefebvre, 1975, p. 76). En consecuencia, la segregación espacial responde a las imposiciones de la clase social dominante, ya que en efecto la ciudad para los trabajadores, las trabajadoras y sus hijos e hijas es un espacio carente de condiciones de vida, de alojamiento, de acceso a bienes y servicios básicos, a educación, a salud, a una vida sana y digna:

Es necesario, digo, exhibir la miseria irrisoria y sin tragedia del habitante, de los suburbanos, de las personas que pasan sus días en guetos residenciales, en los centros infectos de las antiguas ciudades y en las proliferaciones alejadas de los centros de estas ciudades. Basta con abrir los ojos para comprender la vida cotidiana del individuo que corre de su alojamiento a la estación, próxima o lejana, al metro

abarroado, a la oficina o a la fábrica, para por la noche reanudar ese mismo camino y volver a su hogar a recuperar fuerzas para proseguir al día siguiente. (Lefebvre, 1975, p.139)

A su vez, Lefebvre (1975) problematiza la oposición que existe entre el campo y la ciudad, afirmando que, bajo el capitalismo, nos espera una crisis mundial no solo de la agricultura y la vida campesina, sino también de la vida urbana, por ende, le hace un llamado, a la clase trabajadora, la que tiene el futuro en sus manos, la que puede resolver esta doble crisis:

[L]a clase obrera, la única capaz de poner fin a una segregación dirigida esencialmente contra ella. Solo esta clase en cuanto tal puede contribuir decisivamente a la reconstrucción de la centralidad destruida por la estrategia de la segregación y reencontrada bajo la amenazadora forma de los centros de decisión. Esto no quiere decir que la clase obrera vaya por sí sola a hacer la sociedad urbana, si no que sin ella nada es posible. (Lefebvre, 1975, p. 133)

Bajo esta perspectiva Harvey (2013), también coincide con Lefebvre al entender que nuestra tarea política, gira alrededor de lo urbano, en donde las luchas de clase deben apuntar al control democrático de los medios de producción y al acceso a la ciudad, a su apropiación, su transformación y con ello la transformación de la cotidianidad de la vida. Lo anterior recreando nuevas relaciones sociales en espacios colectivos, de comunidad, para la reconstrucción del tejido social y la socialización de los bienes comunes “reivindicando abiertamente el derecho de los desposeídos a su ciudad, su derecho a cambiar el mundo, a cambiar la vida y a reinventar la ciudad de acuerdo con sus propios deseos” (Harvey, 2013, p. 49).

En ese orden de ideas, hablar de bienes comunes, es posicionarse como ciudadanos y negarse a asumir con sumisión que los capitalistas reclamen la ciudad, como lo han hecho con el avance del neoliberalismo, que trae consigo, la privatización, la segregación socio espacial y la reducción de lo público. A su vez, Harvey (2013) define los bienes comunes como “...no solo la tierra que compartimos, sino también las lenguas que creamos, las prácticas sociales que establecemos, los modos sociales que definen nuestras relaciones” (p. 114). Entender entonces, los bienes comunes como un beneficio social, requiere en palabras del mismo autor, no solo la presión al Estado, sino que es de suma importancia la organización, el desarrollo de asambleas, la autogestión, la construcción de economías solidarias, la reparación medioambiental, la ocupación de las fábricas, las calles, las plazas, los barrios, en donde las organizaciones obreras, están transversalizadas por las organizaciones vecinales y por movimientos sociales.

Como parte de nuestra apuesta política, y en relación con el análisis previo es importante enunciar que dignificar el derecho a la ciudad, no como un derecho que existe sino como un derecho que debemos reconstruir bajo lógicas anticapitalistas, es el primer momento de una estrategia mayor, pensarnos en una revolución urbana no será vista como el fin de nuestra lucha sino como el camino que nos ayudará a pensarnos en la defensa de un territorio más digno y en sujetos que puedan construir posibilidades inmediatas desde pequeñas propuestas que plantean relaciones que erradique la pobreza y la desigualdad social y que cure las heridas de la desastrosa degradación medioambiental. (Harvey 2013, p. 202)

Así pues, el derecho a la ciudad es una reivindicación revolucionaria de clase que replantean nuestras relaciones sociales, y nos invita a reflexionar sobre una ciudad en donde caben todos y todas, por lo que el derecho a la ciudad es una consigna integral, que recoge los

derechos sexuales, de género y etnia, en donde también, los derechos de los niños y niñas ocuparían el espacio social que les pertenece.

Hasta este punto, quedan abiertos los interrogantes alrededor de las infancias ¿Los niños se encuentran en una posición de desventaja en la ciudad? ¿Cómo el capitalismo le ha negado espacios urbanos a la infancia? ¿A qué se debe la ausencia de la infancia en la ciudad? ¿Cómo garantizar el derecho a la ciudad a los niños y niñas?

Para empezar a resolver estos interrogantes, uno de los referentes más relevantes, alrededor de la Ciudad y la Infancia, es Tonucci (2015), quien sostiene que existen disputas que se reflejan en la ciudad, entre el mundo de los adultos y la infancia, y en donde “todo lo que deberemos restituir a los niños deberemos quitárselo a quienes hasta ahora lo han tenido como privilegio” (Tonucci, 2015, p. 22). Bajo esta misma perspectiva, el autor reconoce el potencial, transformador y emancipador de los niños y niñas al afirmar que:

El niño de hoy es preocupante, subversivo, revolucionario, porque es diferente de nosotros, los adultos: piensa de otra manera; ve las cosas de otra manera que no es errada sino sólo diferente; vive sentimientos profundos, explosivos; tiene necesidades a menudo en conflicto con las nuestras. Tener en cuenta sus exigencias y sus ideas puede comportar profundas adaptaciones y renuncias en los adultos (Tonucci, 2002, p. 212)

De igual manera, Segovia (2017), coincidiendo con Tonucci (2002), menciona que los niños y niñas se encuentran en una situación de desventaja en la ciudad, por lo que la invasión de las calles por los adultos ha tenido impacto sobre la seguridad, la salud y la autonomía para

moverse de los niños y niñas, y que esto también ha incidido en la pérdida de espacios para la infancia, y la desaparición de la niñez en el contexto urbano:

La ciudad es reflejo de la civilización que la construye y la habita, partiendo de estas ideas, algo que debería preocuparnos es la pobre imagen que nuestras ciudades proyectan *de la infancia y a la infancia*. Coches que invaden la ciudad hasta su corazón, paisajes monótonos y faltos de escala humana, plazas sembradas de terrazas de bares, pero en las que se prohíbe jugar, colegios tapiados con muros cada vez más altos y parques infantiles que parecen sacados de un catálogo de juguetes... ¿A qué se debe la ausencia de la infancia en el paisaje urbano? ¿Qué mundo ven niños y niñas a través de la ventanilla del coche? (Segovia, 2017, p. 154)

Segovia (2017) así mismo problematiza los llamados espacios infantiles, que son “espacios confinados (diferenciados nítidamente del resto de la ciudad), especializados (diseñados para un uso único y ordenado), burocratizados (trabajados sin ninguna emoción), infantilizados (pensados con base en una visión reduccionista de la infancia) y estandarizados (producidos y comercializados en serie)” (p. 156). No se trata entonces de crear espacios para la infancia, si no construir las condiciones para que estos, vuelvan a habitar los espacios urbanos, para que vuelvan a existir en el espacio urbano.

En ese orden de ideas, Segovia (2017), plantea la necesidad de pensarse en las posibilidades de desplazamiento de los niños y niñas, no solo a la escuela, en términos de movilidad, si no también respecto a la accesibilidad, a espacios de juego, de creación y encuentro. En consecuencia, a los niños y niñas se les restringe la movilidad y se les condena a espacios cerrados, como la casa, el aula, el automóvil o en su defecto el centro comercial. Cabe señalar que uno de los primeros espacios negados a la infancia en la ciudad, son los espacios naturales, lo que Heike Freire (2012)

ha denominado “déficit natural”, pero a su vez hay que resaltar también que, bajo el capitalismo, poco interesa el planeta que le estamos dejando a los niños y niñas, no es relevante ni la desaparición de los más pequeños en el afuera, ni el cuidado de la calidad ambiental.

Debido a esta “escasez” infantil, nuestra sociedad adulto-céntrica está olvidando lo que significa ser niño: ya no se considera aceptable que un(a) niño(a) sea ruidoso, sucio o desordenado, que juegue “a lo brusco” o que se manche. Se espera de ellos y ellas que se comporten como personas mayores de edades cada vez más tempranas. (Heike Freire, 2012, p. 10)

Esta ausencia de infancias en el espacio urbano también se da debido a la incidencia de la tecnología en la cotidianidad de los niños y niñas, quienes han reemplazado el afecto físico y la comunicación con seres vivos por objetos, lo que no solo refleja la segregación espacial de los niños y niñas, sino que también debería ser una alerta sobre las consecuencias de esto a la salud física y mental:

El mundo abstracto, artificial y virtual que les ofrecemos, en casa y en la escuela, le relega a un rol de espectadores pasivos, cuando lo que necesitan son experiencias directas, reales y sensibles: sentir el olor, el tacto, el sonido y la presencia completa de una oveja, mancharse de barro las manos y la ropa, hacer colonia con pétalos de rosas o subir la ladera de una montaña, en lugar de ver como lo hace otra persona. (Freire, 2012, p. 12)

Paralelamente, negarle a los niños y niñas el derecho a la ciudad, es negarle el derecho al juego, la recreación y la participación. Pues los juegos, de ejercicio, interacción e imaginación, que se desarrollan en colectivo, en los parques o espacios públicos que están dejando de habitar

los niños, son de suma importancia pues se recrean a partir de la realidad y potencia la organización de los grupos sociales y de las normas que les rigen. Al respecto Sanz (2016) señala algunas de las ventajas del juego:

Entre las ventajas más importantes, la libertad de elección de una actividad, ejercer control sobre la misma, la exploración del riesgo y de los propios límites ante determinadas experiencias físicas e intelectuales, el desarrollo de la propia autoestima y del respeto hacia las normas establecidas y hacia los demás, la realización de un ejercicio físico saludable y el conocimiento espacial del lugar en el que se vive y disfruta. (p. 38)

De igual manera Huizinga (2007) reconoce el papel del juego como reproductor de referentes culturales, e incluso reconoce que el "... juego [es] más viejo que la cultura" (p. 7). Por ende, es necesario reconocer que el juego no solo es importante para las infancias, si no para la sociedad. Allí radica la necesidad de repensarnos no solo en los espacios, en las relaciones sociales, sino también en nuestros juegos, en las canciones, los poemas, los lenguajes y símbolos presentes en el espacio urbano, pues mediante los procesos de socialización colectiva, con los niños y niñas, se construye su potencial emancipador, reflejo de una contracultura y una potencial transformación social que intencionalmente no reproduzca las inequidades étnicas, raciales o de género y que garanticen el disfrute de la ciudad. Sin embargo, el capitalismo, como sistema económico, nos ha impuesto la segregación espacial, nos ha negado la ciudad, y además hizo que la explotación laboral fuese el elemento central de nuestras vidas, sin tiempo y espacio para el juego, ni siquiera para los niños, apenas para la subsistencia.

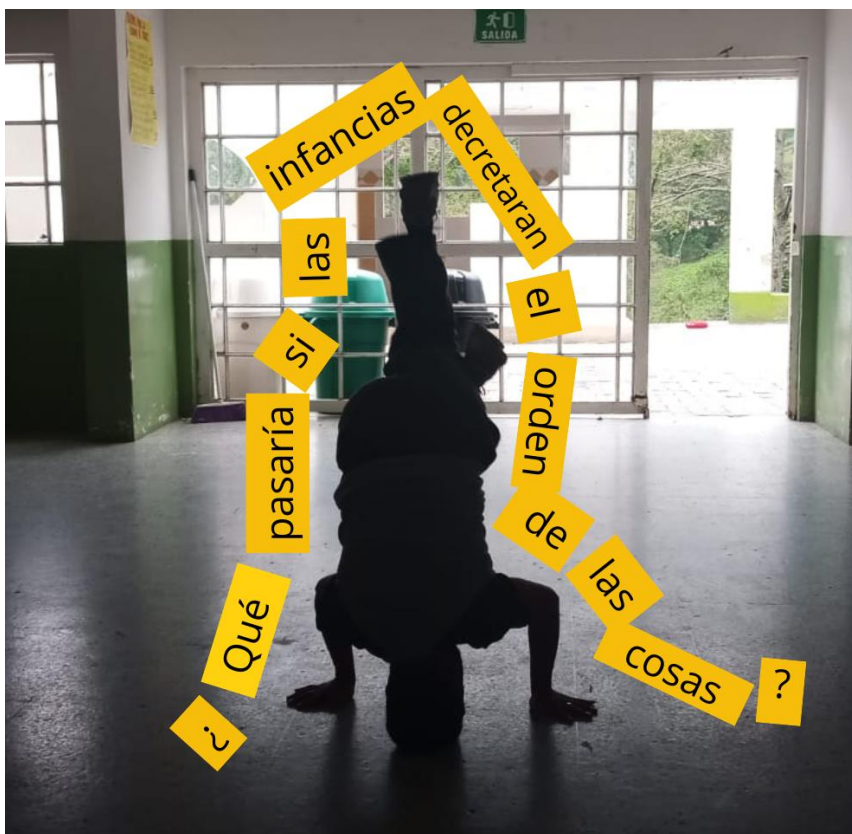
En consecuencia, la ciudad debe ser un proyecto educador, transformador, integrador, sostenible, participativo, en donde jugar sea una acción colectiva, organizativa, emancipadora y

revolucionaria. Por ende, es importante pensarnos en la necesidad de transformar los hábitos sociales, es decir, las prácticas alrededor de lo organizativo y comunitario, en donde la resignificación de lo público esté mediada por la existencia de niños y niñas moviéndose en libertad y con seguridad, en lugares llenos de vida.

Lo anterior, asumir una ciudadanía cuidadora, en donde la calle deje de ser un lugar inadecuado y peligroso, destinado únicamente para las infancias descuidadas o marginalizadas a quienes, en nombre de la protección, se les priva del derecho a la ciudad. “Que niños y niñas conozcan el entorno donde viven, su barrio, su historia y sus gentes es un requisito fundamental para que desarrollen valores como el apego al lugar, el sentido crítico o la iniciativa para la participación” (Segovia, 2017, p. 160). Por ende, la reivindicación del derecho a la ciudad es también una conquista social y cultural que sólo se materializa a partir de la lucha de clase, por el bien común y del cuidado de la niñez, en donde no solo sea relevante la seguridad de las infancias privatizándolas, sino como parte de nosotros como sociedad y como ciudad.

3.3 La cultura política de las infancias

Ilustración 7



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: ¿Qué pasaría si las infancias decretaran el orden de las cosas?

Las distintas interpretaciones de lo cultural hacen que este sea un concepto complejo y abierto al debate. Por ende, en un primer momento, es importante desarrollar el concepto de cultura desde la perspectiva crítica que maneja Lobo (2002), quien entiende que lo cultural prioritariamente debe ser entendido como un asunto político, que da cuenta de un tipo de sociedad y un estilo de vida. Para Lobo (2002), es allí en la cultura donde se “naturalizan las desigualdades, y son entendidas como un hecho determinado e irrefutable que se vuelve la clave de nuestra identidad” (p. 44). Es decir, que la cultura refleja posiciones de dominación social y simbólica que le impide la participación y el desarrollo del ejercicio político a los grupos sociales que se enfrentan

a la subordinación. Teniendo en cuenta que lo cultural es político, surgen interrogantes alrededor del papel que desempeñan los niños y niñas como sujetos sociales, inmersos en una cultura, a quienes se les ha subestimado como sujetos políticos.

Botero (2006) señala que, si bien la sociedad moderna, se anuncia en defensa de la infancia con *La Convención de los derechos de los niños y niñas*, estos se enfrentan a contextos en los que se les priva de su capacidad de actuar, e incluso son concebidos, mucho más como objetos de protección que como sujetos de derechos y promotores de la realización de la democracia. Por su parte el Gobierno Nacional mediante el ICBF (2004, citados en Botero, 2006) afirman:

Colombia ha ido evolucionando a la par con las propuestas y reflexiones en el ámbito internacional, atravesando por distintas etapas en la concepción del niño y en la adopción de medidas de protección. Inicialmente se concebía al niño sometido a la autoridad paterna absoluta, era un ser pasivo a las decisiones adultas; en una segunda etapa se sitúa al niño en función de su situación de necesidad o dificultad en la que el legislador interviene para proteger al menor de la explotación y en una tercera etapa, se presenta al niño como titular de derechos propios, concepción que exige al mundo adulto su reconocimiento no sólo en la norma, sino en su papel como sujeto en condición de desarrollo, capaz de asumir su propia vida y exigir el cumplimiento de sus derechos (p. 13).

Sin embargo, bajo esta misma perspectiva Botero (2006) problematiza que existe una desconfianza, alrededor de la participación de los niños y niñas en la exigencia por sus derechos y en el aporte social de los menores de edad, identificando que el concepto de ciudadanía ha estado relacionado con el uso de algunos derechos políticos ejercidos por los adultos, en donde la niñez “...aparece como un ciudadano con voz, pero sin voto” (p.85).

Por otro lado, es necesario incluir en la reflexión el hecho de que Latinoamérica ha estado en un proceso de urbanización acelerada, en dónde, según la UNICEF (2012), el 80% de su población habita en las ciudades y en Colombia, y según el DANE (2024) el 76,84% de personas vive en zonas urbanas. De esta población que habita las ciudades, el 22,6% son personas en un rango de edad de 0 a 14 años, por lo cual se hace necesario promover un nuevo concepto de ciudadanía que les permita construirse como sujetos dignos de derechos y de ser reconocidos como parte de la sociedad. Como lo señala Carmona (2008):

Los niños (así como se ha demostrado con jóvenes) poseen las potencialidades para ser seres políticos, para participar en la reflexión, discusión y construcción de la sociedad; no porque la categoría de niñez connote algo especial o diferente, sino sencillamente porque también son ciudadanos, habitan este espacio, actúan y participan como agentes y juegan un papel importante en la construcción social de la realidad. (p. 22)

Hablar de ciudadanía en niños y niñas es proponer el potencial emancipador que busca la participación activa más allá de la participación simbólica. Por su parte, también habría que señalar que, si bien hay que defender la participación de las infancias en las decisiones sociales, esta participación no se reduce al voto, el cual tampoco resuelve la exclusión del ejercicio ciudadano al que los niños y niñas han sido sometidos. Por tanto, se debe partir de que participar va más allá de construir espacios para que las infancias se expresen, implica un reconocimiento de las infancias como sujetos políticos, dotados de sentidos para construir significados y apuestas emancipadoras:

Se trata también de una condición básica para el mejoramiento real de la situación de vida de niñas, niños y adolescentes, ya que la participación, al ocurrir fomenta el

despliegue de las capacidades de la niñez en los aspectos más variados de su vida (Sauri y Márquez, 2009, p. 47).

Para nosotras es menester resignificar lo público como espacio político. Desde los postulados de Hanna Arendt (1993) en su texto póstumo *¿Qué es la política?*, ella explica que en lo público sucede la acción, es el espacio propio de la praxis en el cual se construye la libertad, en ese sentido, le apuesta a una ciudadanía participativa y activa en función de tener un compromiso con lo público como lucha política en común.

En ese sentido, se resalta lo fundamental del contexto, en los procesos de socialización política de los niños y niñas, pues allí se visibilizan formas de habitar y expresiones alrededor de lo público: la construcción de pactos sociales y normas de juego que permitan la convivencia de la pluralidad y las mediaciones alrededor de lo cultural. Es decir, es allí, en sus prácticas cotidianas que los niños y niñas construyen sus apuestas políticas, sus resistencias, sus perspectivas alrededor de la vida en comunidad, sus necesidades, sus formas de relacionarse y en contextos de la periferia sus formas de subsistir y construir ciudad.

Frente a lo anterior Botero (2006) sostiene:

Detrás de la política formal (partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal) y de la política informal (los movimientos sociales, las huelgas y protestas de la sociedad civil) se vislumbra una política cotidiana o unas maneras de circulación del poder desde la perspectiva de niños y niñas que habitan contextos marginados o de la periferia. (p. 26).

Es preciso decir que los espacios educativos deben convertirse en el espacio pedagógicamente dispuesto para que las infancias logren realizar sus conquistas ciudadanas, el

quehacer pedagógico debe estar en relación con su capacidad de participación y emancipación que permita geografiar nuevas ciudadanías para apropiarnos del espacio habitado del que históricamente han sido marginados. Por otro lado, Paulo Freire, defensor latinoamericano de la pedagogía crítica establece una relación entre la educación y la cultura política popular, en donde no solo ha sido relevante sus propuestas alrededor de una educación liberadora y los procesos de alfabetización de adultos y adultas, sino que también están sus menos conocidas reflexiones alrededor de la infancia. En ese sentido Freire (2008) reconoce que la infancia, no es una etapa cronológica, sino una etapa afirmativa del proceso revolucionario, un modo de ser y vivir el presente, en donde la niñez es una fuerza reinventora del mundo, capaz de percibir con insatisfacción las situaciones de injusticia en el orden social, que se expresa en la curiosidad, el deseo de soñar y transformar:

Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos [...] desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. (Freire, 2008, p. 13)

De igual manera, Freire (2008) hace hincapié, en que la niñez no está al margen de la vida en sociedad y a su vez reconoce que, en las sociedades más desiguales, el contexto ha obligado a los niños y niñas a involucrarse en las precariedades e incluso asumir cargas adicionales para su propia subsistencia. Así mismo, a estas infancias les llama *niños en conjunción*, quienes particularmente tienen una condición de clase que los obliga a enlazar su experiencia de niños alrededor del juego, con prácticas para satisfacer sus necesidades básicas.

Nuestra geografía inmediata era para nosotros, sin lugar a duda, no sólo una geografía demasiado concreta, si puedo decirlo así, sino una que tenía especial significación. En ella se penetraban dos mundos, dos mundos que vivíamos intensamente. El mundo de los juegos en el que, siendo niños, jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos papalotes, y el mundo en el que, siendo niños, éramos sin embargo hombres precoces, preocupados por nuestra hambre y por el hambre de los nuestros. [...] En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gente grande. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el trabajo, entre la libertad y la necesidad. (Freire, 2008, p. 36-37).

En síntesis, hay que tener en cuenta que una realidad no sustituye la otra y que los niños y niñas no dejan de ser infantes por tener que involucrarse en labores para su manutención, que no borrar su infancia, es mantener vivo un modo de habitar. Cabe resaltar que los *niños en conjunción* no solo cumplen un papel en la producción económica, sino que se interesan particularmente por lo colectivo, por sumar, agregar, crear y aportar a su realidad social y esto lo hacen desde su lectura del mundo, desde su forma de relacionarse, desde su política sensible y desde su identidad de niño o niña.

4. Marco Metodológico

A continuación, se aborda la metodología que responde a la presente investigación. Dentro de este diseño metodológico se localiza el tipo de investigación cualitativo y el método de observación participante como enfoque, a partir del cual se formulan las técnicas e instrumentos de recolección de información, en donde se acude a diarios de campo, historias de vida, círculos de la palabra, análisis de cartografía social colectiva y la narración en la investigación, finalmente se presenta la población con la cual se desarrolla la intervención pedagógica: Los niños y niñas de IDIPRON Sede San Francisco.

4.1 Tipo de investigación

El presente trabajo por medio de un tipo de investigación cualitativa nos permite tener un rol activo, en donde apuntamos a la reflexión permanente desde la exploración de las perspectivas de las infancias acerca de los contextos y realidades que transitan:

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernandez-Sampieri et al, 2010, p. 364).

Por lo general, las investigaciones cualitativas de las ciencias sociales permiten comprender la realidad social y cultural como un cúmulo de representaciones y experiencias colectivas complejas que exigen, y consideramos, deben ser analizadas estructuralmente con base en las intencionalidades emancipatorias y críticas que se buscan generar desde la investigación. Así, Torres (2004) explica que esta perspectiva poco común:

... implica reconocer que el análisis cultural debe conectarse con la economía política, al relacionar los procesos socioculturales micro con las dinámicas económicas y políticas macro, desde las que se configura hoy el modo de producción capitalista mundializado, así como los viejos poderes estatales y los nuevos transnacionales (p. 71).

En consecuencia, se propone romper entonces con los factores de dominación y control por parte de los investigadores sobre los investigados, que se logre no sólo reivindicar el pensamiento crítico dentro de las instituciones que hacen parte de proyectos modernos y neoliberales, sino que además las infancias adquieran una conciencia política, social y participativa a pesar de los limitantes del sistema capitalista y adultocéntrico.

4.2 Técnicas y Herramientas de recolección de datos

4.2.1 Observación Participante

La observación participante es un método de recolección de información, que puede ser usada para responder a preguntas alrededor de la investigación o para comprobar una hipótesis. Este método parte de los análisis y las notas de campo por parte de los investigadores, que son agentes activos en la práctica y con las comunidades. En ese orden de ideas, las notas de campo según Kawulich (2005) juegan un papel fundamental dentro del proceso de investigación: “las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una «fotografía escrita» de la situación en estudio” (p. 2). Estas sobre todo posibilitan la reflexión, los significados alrededor de los símbolos, la comunicación no verbal o claves físicas. De igual manera, la misma autora, señala que, desde la observación participante, el investigador no llega a irrumpir la cotidianidad, sino que debe procurar involucrarse en el día a

día, con disposición para aprender, con una observación cuidadosa y una escucha activa, teniendo claridad de su intención en las observaciones. Por otro lado, la observación participante, posibilita contrastar o poner en relieve los datos, alrededor de la teoría, de encuestas y entrevistas, con la experiencia en un contexto específico.

Paralelamente, es posible poner en evidencia un debate presente en la observación participante, que radica en torno a la interpretación de lo observado. A propósito, Kawulich (2005), visibiliza que “(...) algunos investigadores cualitativos creen que uno no puede ser objetivo y subjetivo al mismo tiempo, mientras que otros creen que los dos aspectos pueden coexistir, que la subjetividad de uno puede facilitar la comprensión del mundo de los otros” (p. 9). Por ende, la observación objetiva de los hechos tiene que ser un ejercicio riguroso, tanto como la interpretación, en donde habría cabida a elementos subjetivos. Bajo esa perspectiva, es importante asumir la escritura, desde una postura crítica del trabajo y tener claridad respecto a qué y cómo observar. Kawulich (2005) sugiere:

Separar las actividades regulares de las irregulares; buscar variación para mirar el evento en su totalidad desde distintos puntos de vista; buscar los casos negativos y las excepciones; y, cuando los comportamientos ejemplifican los propósitos teóricos de la observación, buscar oportunidades similares de observación y planear observaciones sistemáticas de aquellos eventos o comportamientos (p. 12).

Finalmente, habría que destacar la relevancia de la ética en la investigación, lo que implica dar a conocer el propósito y los resultados de la investigación a la comunidad, para así mismo aportar a sus necesidades. En este sentido, es fundamental entender desde la perspectiva de la ética, que la sensibilidad social y el componente humano deben entonces permear las relaciones en el marco de la investigación. De acuerdo con lo anterior, Cardozo et al (2009) entiende la eticidad en

la investigación como una responsabilidad social, pues en la apuesta por la transformación de las estructuras de la sociedad dentro de las apuestas investigativas, la población de estudios no se debería reducir a un medio. Desde esta perspectiva, y bajo el marco de la presente investigación, se nos hace fundamental incluir a los niños y niñas, valorando sus aportes, experiencias y formas de concebir la realidad, a partir de la escucha activa, el respeto por la confidencialidad, la empatía, la tolerancia y el fortalecimiento de los lazos sociales.

4.2.2 Diarios de campo

Las constantes reflexiones alrededor de las prácticas educativas en la escuela requieren del uso metodológico del Diario de Campo, pues es a partir de la escritura, que los maestros y maestras replantean la cotidianidad dentro de los espacios educativos. Martínez (2007) afirma que en el contexto, en las relaciones y situaciones “...se establecen los elementos que constituyen las relaciones de los sujetos en la cotidianidad, así como también, las situaciones ‘normales’ pero que en el fondo son situaciones problemáticas y que merecen ser investigadas” (p. 77).

Desde esta perspectiva es fundamental tener en cuenta el papel que juega la observación, pues el diario de campo es una sistematización de lo observado, en donde el investigador identifica la intencionalidad de sus cuestionamientos puntuales, y agudiza la mirada sobre el enfoque observado “[e]n la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad” (Martínez, 2007. p. 74). Sin embargo, también es importante señalar que reconocer la potencialidad investigativa del diario de campo, requiere que esté sea incluido no sólo como elemento de recolección de información, sino que ocupe un lugar en los análisis metodológicos y teóricos de la investigación.

En efecto, para Martínez (2007), el diario de campo permite enriquecer la relación teoría y práctica, en donde "...la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque, en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría" (p. 77). Por un lado, alrededor de la narración, no solo basta con describir una serie de hechos, sino que, por el contrario, el objetivo es que, en dichas experiencias, tenga lugar la reflexión pedagógica, "...describir con sentido de investigación" (Martínez, 2007. p. 77). En la descripción, entran en juego, dinámicas muy propias de la clase, ya sea diálogos verbales con o entre los estudiantes, así como también, sentimientos, actitudes, lenguajes no verbales o producciones de los niños y niñas.

Por su parte, la etapa de reflexionar requiere no solo la conceptualización de las experiencias, si no la constante problematización a la luz de la realidad en el aula, tal reflexión requiere entonces de la comprensión e interpretación. Martínez (2007) señala la importancia de "...argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede" (p. 77). Es un instrumento de análisis y reflexión, elemental que enriquece y evidencia el proceso de formación y desarrollo de la experiencia de la práctica pedagógica que posibilita la observación y reflexión constante.

4.2.3 Cartografía Social Colectiva

La cartografía social nos permite construir un territorio mediante las vivencias y características socioespaciales que las infancias perciben, es una herramienta participativa en la que son compartidos los saberes de cada persona para conformar colectivamente la imagen del territorio, posibilita, además, una reflexión sobre la realidad y sobre el papel que asumimos y debemos asumir dentro de un mismo espacio:

Se trata, en síntesis, de una forma de trabajo dinámica y divertida que permite formar conciencia del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural y cultural, próximo y lejano y, al mismo tiempo, construir un nuevo concepto colectivo de necesidad y de responsabilidad social. (Restrepo et al, 1999, p. 97)

Ahora bien, es menester enunciar a la cartografía social colectiva como una herramienta investigativa y pedagógica, pues permite una rápida visualización de las problemáticas para la construcción de un diagnóstico territorial, asimismo, potencia el fortalecimiento de las prácticas liberadoras y estimula la participación sobre soluciones colectivas. Para Risler y Ares (2013) la cartografía colectiva es: “un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes” (p. 12).

Si bien en las sesiones realizadas en las prácticas pedagógicas se presentan representaciones hegemónicas de la ciudad, como el mapa de Bogotá con sus fronteras entre localidades, la cartografía colectiva elabora miradas críticas frente a los territorios que habitan y los que no han podido habitar. A pesar de que los mapas han sido instrumentos que el poder dominante, hegemónico y capitalista ha utilizado históricamente para la apropiación y mercantilización de los territorios, la elaboración colectiva de mapas por las infancias populares puede promover formas emancipatorias de discursos hegemónicos y oficiales, y son fundamentales para visibilizar una amplia gama de saberes y experiencias colectivas.

4.2.4 Círculos de la palabra

Desde los círculos de la palabra, nuestra propuesta tiene como intención reconocer la experiencia alrededor de los diálogos del proyecto de reconstrucción de la memoria y la verdad

del conflicto armado, liderado por *la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición de Colombia*, se propone la construcción de capacidades participativas y autónomas que les permitan a los niños y niñas cuestionar y construir horizontes colectivos de posibilidades que demuestren que las colectividades son importantes para las transformaciones en sus vidas presentes y futuras:

El proyecto logra el reconocimiento de los dolores propios y los del otro, eso hace que el ambiente empiece a transformarse, porque reconozco en el otro una persona, porque el diálogo genera confianza y cuando eso pasa es posible aceptar que hay diferencias y se pueden transformar nuestros conflictos de manera pacífica. El aporte que le hace a la verdad es la creación de confianza, algo básico para convivir y tener una verdad plena. (Sánchez, 2019, párr. 4)

Los círculos de la palabra propuestos para la niñez nos permiten construir habilidades investigativas, comunicativas y participativas que permitan avanzar hacia un pensamiento crítico emancipador, a cuestionar la palabra adultocentrismo con la rigurosidad y responsabilidad reflexiva que merece y, fomentar infancias conscientes de sus derechos y de la importancia de su participación en la transformación de la ciudad, que sean capaces de decidir sobre los horizontes de su educación, en donde las geografías emerjan desde el reconocimiento de ellos y ellas así como de los otros y las otras.

4.2.5 Historias de vida

Sobre la historia de vida como metodología de investigación biográfica narrativa, Moriña (2017) afirma que “...este tipo de estudios privilegia escuchar las voces de personas silenciadas en los discursos científicos, por tratarse de grupos oprimidos o vulnerables” (p. 17). También resalta

de esta metodología el reconocimiento de las subjetividades en el ejercicio investigativo. Además, señala que las historias de vida permiten a las personas que narran sus experiencias que sean sujetos activos en la investigación, por lo tanto, no solo se podría reconocer la historia de vida como una metodología que promueve la participación dentro de la investigación, sino que esta es una puesta en marcha por el reconocimiento de los sujetos y las poblaciones, y se inscribe dentro de la metodología de investigaciones emancipadoras, no solo con un impacto personal sino colectivo: “...se tiene en cuenta la investigación narrativa como enfoque emancipador, ya que más que describir o interpretar, la investigación debe contribuir a transformar el mundo” (p. 17) .

Sin embargo, a pesar de que en la historia de vida los protagonistas son los sujetos activos en la investigación, los investigadores no deben ser ajenos al contexto, sino que por el contrario deben estar cerca de las experiencias y los grupos, comprender sus perspectivas y formas de relacionarse. Lo anterior le permitirá tener interpretaciones y análisis más completos de la realidad social, advierte Moriña (2017). Por su parte, la autora se refiere a las diferencias entre relato de vida e historia de vida; afirma que el relato prioriza la narración, pero que la historia si bien reconoce como elemento central la narración, a partir de esta se construyen investigaciones que la alimenten entrevistas, documentos, otras fuentes, datos relevantes e incluso otras historias de vida múltiples cuando el grupo de estudio comparte alguna relación, por eso sí bien la historia de vida es un diálogo que parte de las subjetividades, esta también está dotada de elementos objetivos y busca darle sentido a las palabras. Moriña (2017), a su vez hace referencia, a entender la práctica ética en la investigación, lo que implica establecer una relación con quien narra, generar empatía a través de la escucha activa y respetar la disposición tanto al momento de compartir su experiencia, como al momento de poner límites.

4.2.6 La narración en la investigación

La presentación de resultados de la presente investigación está plasmada en la construcción de cuatro crónicas, ya que la narración como herramienta de reflexión y análisis nos permitió representar algunos lugares que la investigación habitual hubiese dejado por fuera. Para nosotras y para nuestro rol como investigadoras, es importante la construcción de una historia que permita la reflexión y que nos diera la posibilidad de contar los acontecimientos en primera persona, teniendo en cuenta que entre los niños y niñas de IDIPRON y nosotras no hay diferencia, pues hemos estado silenciados históricamente. Es así como nos proponemos reconstruir el contexto histórico, social, cultural político y económico en el que transcurren nuestras vidas. A propósito, Nieto explica que:

Las lógicas de investigación narrativa propician un escenario que se vale, en primer lugar, de acudir a un sujeto situado ante una realidad concreta y, en segundo lugar, de la relacionalidad que teje este sujeto consigo mismo y con los otros. (p. 140)

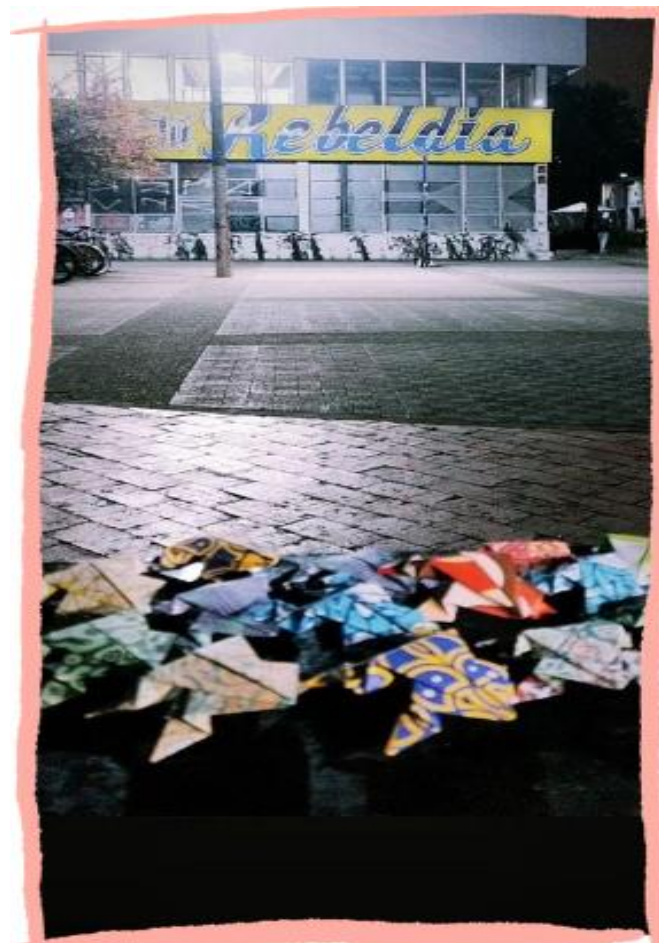
En ese sentido, creemos que puede ser una herramienta fundamental para construir otra historia, una historia desde abajo. En la investigación narrativa es posible enunciar escenarios donde individuos y colectivos puedan reivindicar sus vivencias y construir el conocimiento sin responder a lógicas productivas del capitalismo sino más bien, a reconstruir sus propias significaciones de la realidad. En ese contexto es oportuno mencionar que “...la investigación narrativa, en procura de rigurosidad, ha de apelar a diversas voces que permitan consolidar conocimientos evidenciables en los marcos de la acción social que mueven las diversas comunidades y contextos” (Nieto y Pérez, 2022, p. 141). Adicionalmente, “en este enfoque hay una resignificación entre la relación del investigador con el ahora participante, en donde la práctica

investigativa “reconoce las voces de los participantes y la del investigador como voces en diálogo” (Barrera citado por Nieto y Pérez, 2022, p. 142).

Por tanto, la narración debe estar hecha por personas que se apropien de las problemáticas y tengan una rigurosidad investigativa previa para desarrollar herramientas participativas que potencien objetivamente las reflexiones, las perspectivas, los diálogos y los debates sobre la realidad.

5. Marco Pedagógico: Pedagogías desde los afectos, insumisas y latinoamericanas

Ilustración 8



Fuente: Construcción propia. Lugar: Universidad Pedagógica Nacional.

El presente marco pedagógico parte de reconocer las discusiones alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, ya que estas disciplinas se han ido despojando de su carácter crítico en los procesos educativos. Por ende, a lo largo del documento, se plantea la necesidad de reivindicar que particularmente la geografía sea concebida desde una perspectiva crítica, que cuestione al espacio mismo y las dinámicas sociales que lo transversalizan. Así mismo, en el desarrollo de esta propuesta, se hace énfasis en el reconocimiento de las infancias, como actores socioespaciales, pero también se plantea la necesidad de una apuesta por una educación emancipadora, que permita tanto reflexionar como problematizar la realidad social a partir de los contextos, el reconocimiento de los territorios y los afectos.

En primer lugar, Vega (2007) problematiza cómo desde el Ministerio de Educación Nacional se le ha venido restando importancia a las ciencias sociales, señalando no solo la disminución de espacios curriculares para la enseñanza de la historia y la geografía, sino además visibilizando, cómo la formación alrededor de las ciencias sociales no apunta a potenciar el pensamiento crítico ni al reconocimiento de problemas cruciales que aquejan a la sociedad:

Esta anulación del saber crítico hace parte de la estrategia neoliberal (...) para que los estudiantes acepten con resignación la flexibilización, para que no piensen en ser "in-competentes", como quien dice renuncie a pensar criticar, luchar y resistir la dominación del capital y cualquier tipo de opresión (p. 516).

Bajo esta perspectiva Vega (2007), reconoce la necesidad de resignificar la enseñanza de la historia y la geografía, pues el espacio y el tiempo son esenciales para la comprensión de la mayor parte de los procesos sociales. De igual manera, propone que las ciencias sociales en el

contexto educativo promuevan "... [l]a enseñanza de los saberes sociales, adecuadas a los retos que en estos momentos afronta cada país de América Latina, en un mundo, no precisamente globalizado sino regido por la más oprobiosa dominación imperialista" (p. 502).

Particularmente el profesor Vega (2007) interpreta la geografía como un modo de "dialogar con el mundo", pues cada ser humano tiene experiencias espaciales y territoriales, por lo tanto, la enseñanza de la geografía debe entonces estar mediada "por la inquietud, de conocer, comparar y contrastar los acontecimientos que ocurren en su medio" (p. 584). Pero además la enseñanza de la geografía es fundamental para mirar el espacio con ojos críticos y así resolver problemas espaciales en la cotidianidad de la vida misma. Así pues, Vega (2007), afirma;

El futuro exigirá reforzar en todos los niveles la educación que dote a los individuos de una sólida cultura territorial, que le permita lograr su realización personal basado en la comunión de sus intereses individuales con los intereses colectivos, para el establecimiento de una relación armónica con su medio basado en una mejor organización y planificación espacial; en otras palabras, que forme ciudadanos hábiles en el manejo de su medio, que influyan en su entorno de manera racional e inteligente (p. 586).

En diálogo con Vicentini (2008) se reconoce que es problemático que las relaciones sociales dentro de la escuela estén mediadas por las lógicas que impone el sistema capitalista, el cual ha incidido en la promoción de una educación que responde a las necesidades de la sociedad burguesa.

Es evidente que la escuela no produce, sino sólo reproduce, desigualdades sociales; pero su función ideológica parece ser mucho más efectiva que las formas anteriores

de legitimar privilegios de estamentos u órdenes. Y, además, la escuela contribuye a la reproducción del capital: acostumbra a los estudiantes a la disciplina necesaria para trabajar en la industria moderna, a realizar siempre nuevas tareas sin discutir para qué sirven, a respetar la jerarquía: y sirve para absorber parte del capital. el ejército de reserva, manteniendo contingentes humanos o lanzándolos al mercado laboral, según las necesidades del momento: El espacio pedagógico es represivo, pero esta «estructura» tiene un significado más amplio que la represión local: el conocimiento impuesto, «tragado» por los estudiantes, «vomitado» en los exámenes, corresponde a la división del trabajo en la sociedad burguesa. (Vicentini, 2008, p. 10).

Desde esta perspectiva, la geografía no ha sido ajena a las pretensiones del mercado y ha jugado un papel clave para la producción, planificación y transformación del espacio en mercancía, contribuyendo a la consolidación de espacios del capital y en consecuencia a la inequidad espacial, el autor ubica lo anterior como «la crisis de la geografía». Vicentini (2008), propone que es la enseñanza de la geografía crítica, la única capaz de hacer frente a esta geografía utilitarista, pues la geografía crítica parte de la concepción del espacio como una realidad política y desde una percepción y propuesta transformadora de la realidad. Por ende, plantea una relación entre la geografía crítica y la enseñanza problematizadora, emancipadora y la praxis colectiva, es decir la escuela, no es el lugar de reproducción del capital, sino el lugar desde el cual se le hace frente a la mercantilización de la vida y la educación.

Lo anterior implica dejar de concebir la geografía como el estudio abstracto del espacio, sino más bien, reconocerla como una ciencia social que requiere para su estudio la lectura del espacio, la observación de los niños y niñas, la comprensión de lo que pasa en el entorno y la apropiación del territorio. Pues la geografía, como ciencia social y humana, contribuye no sólo al

reconocimiento de los fenómenos espaciales, sino que potencia las habilidades sociales y la formación de ciudadanos y sujetos sociales. Por ende, la enseñanza de la geografía constituye entonces un compromiso ético y político que requiere asumir la educación como una acción transformadora, y el espacio como parte de esa concientización y acción.

Así mismo, el presente abordaje pedagógico constituye una apuesta a la desnaturalización de una educación adultocéntrica y mercantilizada desde la insumisión, discutimos la posibilidad de entender la escuela formal o no formal como un lugar de disputas y resistencias para pensarnos en una educación inclusiva y emancipatoria digna de un contexto latinoamericano. Es entendida como una práctica político-pedagógica que pone en cuestión los espacios que reproducen la hegemonía y las relaciones capitalistas (Medina, 2015).

Las pedagogías insumisas están pensadas desde tres corrientes de pensamiento:

La perspectiva planteada por la Pedagogía del oprimido y el legado de Paulo Freire para una pedagogía de la liberación; los aportes de Antonio Gramsci y la alternativa pedagógica desde la disputa por la hegemonía y, por ende, la contribución de la teoría decolonial y el repliegue de la discusión política acerca de lo educativo y de lo pedagógico desde los movimientos populares y sociales, sujetos educativos y constructores de otro conocimiento y de otra episteme. (Medina, 2015, p. 331)

Por ende, esta perspectiva nos otorga la posibilidad de pensarnos en la construcción de una praxis pedagógica crítica y una conciencia educativa política que proponga, en este caso, una justicia social y espacial para y desde las infancias, además, desde las pedagogías también se libran batallas frente a sistemas educativos que han sido herramientas de despojo y colonización. Cabe

aclarar que las pedagogías insumisas no pueden pensarse como modelos de adoctrinamiento político sino como la posibilidad de:

Construir propuestas pedagógicas, formas institucionales en las cuales se muestre que lo otro diferente a la propuesta del poder dominante es posible y viable, aquí como parte de una lucha que se da en la esfera de la cultura y ahora para construir esas otras globalizaciones diferentes a la capitalista y neoliberal. (Mejía, 2011, p. 98)

Ahora bien, consideramos importante resaltar el papel del educador y la educadora en la construcción de las pedagogías insumisas. El cientifismo y el adultocentrismo en ámbitos académicos y escolares han desplazado ferozmente la ternura y los afectos de la educación, es por esto que se debe educar desde la escucha y el respeto, conociendo las preocupaciones y desventuras de las infancias, apuntar a una educación de los sentimientos que les permita emanciparse y hacerle frente a un desarrollo desigual del afecto. A propósito, Illouz (2021) escribe:

El análisis “no psicológico” de las emociones resulta urgente en una época como la actual, en la que las personas están impulsadas a “convertir su interioridad en el único plano de existencia que se siente real”, erigiéndose “la autonomía, la libertad y el placer”, como “lineamientos” para guiar la vida (p. 14).

Por esta razón, es fundamental reflexionar nuestro quehacer pedagógico, que implique reconocer que los afectos son un pilar esencial para la construcción de sujetos libres y críticos, que cuestionen, propongan, investiguen y argumenten sobre el mundo que quieren y merecen habitar. De igual manera, en relación con la didáctica, Díaz (2009) señala que alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se recrean tensiones entre el aprendizaje mecánico, memorístico y

productivo, como antagonista de la didáctica, la cual, se opone a una forma hegemónica y homogénea de educar, en la que recuperar la didáctica es una forma de restablecer la vida en el aula, es decir buscar reivindicar el lugar de la reflexión, y la interpretación en el marco social y educativo, la resignificación de los saberes colectivos y la sensibilidad a la realidad.

La didáctica es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula y para entender el sentido de una innovación en la educación. La didáctica es, necesariamente, una disciplina central en el proceso de formación docente. No se le puede considerar tan solo una disciplina instrumental que responde a las preguntas ¿cómo enseñar? O ¿cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que puede ofrecer el pensamiento educativo actual? Por el contrario, si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, también lo es con relación a la formación del sujeto social y el ser humano en particular (Díaz, 2009, p. 53).

Desde estas nuevas apuestas por pensar la didáctica, Díaz (2009) reconoce los aportes del aprendizaje basado en problemas. Esta propuesta permite instalarse en el marco de un aprendizaje significativo, ya que posibilita que los y las estudiantes establezcan relaciones entre el contenido académico y la realidad. De igual manera, el aprendizaje por problemas articula el aprendizaje colaborativo, el cual potencia la integración entre pares, la formación social, la tolerancia y la convivencia y representa una ventaja en cuanto al constante aislamiento que proponen las prácticas educativas modernas. Así pues, el aprendizaje colaborativo requiere entonces la construcción de acuerdos mutuos y la redistribución de las responsabilidades en el aula, formando sujetos activos, capaces de incidir no solo en el aula de clase sino en su realidad y contexto sociocultural.

Es decir, que enunciar una forma de pensar, propiamente latinoamericana que responda a las necesidades de los pueblos del sur, es sin duda reflexionar sobre las relaciones sociales y los afectos, entender la razón de la desobediencia, escuchar sin juicios y contribuir a generar espacios del cuidado para defender la vida y los mundos justos es en palabras de Fals Borda, una apuesta por sentipensar. Pensar sintiendo es asumirnos como seres territoriales y defender los afectos incluso sí se trata de los afectos hacia la naturaleza, es plantear soluciones fuera del sistema capitalista, desde un saber empático, que reconozca el aporte de las comunidades, las mujeres y sin duda los niños y niñas, es abrir paso hacia la imaginación, la creación y el encuentro, tanto dentro, como fuera del ámbito educativo, para desdibujar las fronteras de la educación tradicional. Sentir pensando es también hacerle frente y cuestionar el papel del intelectual occidental, lo que Fals Borda, (1978) anuncia como la, castración intelectual desde el colonialismo, y que como alternativa propone considerar la subervición y el sentipensamiento desde el contexto.

6. El derecho a la ciudad para las infancias populares de las periferias de Bogotá: un abordaje a modo de crónicas.³

6.1 Geografías de la infancia; una apuesta política

Ilustración 9



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Somos semillas vivas de resistencia.

Nosotras, venimos de una ciudad fría, o eso dicen, aunque por estos días tengamos sobre nuestras cabezas a un sol imponente. Cada mañana, cuál ritual fuese, la brújula de nuestros cuerpos marca hacia las montañas, aunque no sea el norte, si es el primer lugar que nos orienta, tal vez sea para recordarnos que estamos en Bogotá, para saber si en la tarde lloverá, o para observar la grandeza de la única montaña que aún resiste a cargar enormes edificios. Nuestras casas están en

³ Los nombres de las niñas y niños son cambiados para proteger sus datos e identidades.

otras montañas, las montañas que decidieron cargar casas para quienes llegaron buscando un hogar, las montañas que quieren romper con enormes máquinas, las montañas que guardan basura, pesares, tristezas, muertos, las montañas que quieren desaparecer u ocultar, aún no sabemos qué quieren hacer con nuestras montañas.

Les gusta decirnos que vivimos en la periferia, ya sea porque nuestras calles están pintadas igual o porque el amigo de mi abuelo llamó a mi abuelo y mi abuelo a otros a amigos y juntos construyeron sus casas, con ladrillo, tejas y madera, chuecas, con uno o dos pisos, un poco extrañas, pero suyas y ahora nuestras, aunque nos las quieran quitar, que, porque no somos legales, que, porque no somos de aquí como si alguien fuera de aquí, que porque no hablamos como ellos ni nos vestimos como ellos. Dicen que es la periferia, la periferia de que o de quien si nadie sabe dónde queda realmente esa tal frontera que cada día se expande más y más, pero es una justificación válida para decirnos que no merecemos una vida digna, porque somos de la periferia.

Dos o tres horas en un bus, de pie frente unas ventanas dañadas, sin aire, sin ganas, sin plata, con hambre, pero en bus de pie frente a unas ventanas dañadas, lo importante es llegar clase, a escuchar a hablar a los geógrafos del principito sobre nuestros barrios, aquellos que solo los han visto en libros o que quizá alguna vez vivieron allá, pero que quieren fingir que no lo hicieron. Las gentes tienen la cara iluminada, les brillan los mensajes que les dicen que se amen primero para luego amar a otros, el bebé llora, pero nadie le da la silla a su mamá, el coche no cabe y a nadie parece importarle, es que están tomándose su tiempo para amarse a sí mismos, aunque nadie sepa cuándo podrán empezar amar a otros. ¡Que pague taxi! ¡que use bicicleta! -gritan los señores que aparentan ser mejores por usar traje y corbata, si supieran que daríamos lo que fuera por ir en bicicleta, pero es que a cada rato se pincha por los huecos enormes de las ciclorrutas y por las mentiras de ser la capital mundial de la bici, lo que primero pase.

Llegar temprano es lo importante, la comida, la ropa, alistar nuestros hijos o sobrinas, poner a hacer el almuerzo del otro día, arreglar la cocina, acompañar a mamá, a papá enfermo, debemos escribir, debemos leer, pero también debemos dormir, madrugar, si alguien lo sabe qué terrible sería, quisiéramos no tener que preocuparnos por tantas cosas, pero decidimos, ser las mujeres cuidadoras que le apuestan a la lucha, lo que quizás implique luchar por sobrevivir en el día a día. Somos las primeras mujeres, de la familia en estar en una universidad y en una universidad pública, que orgullosa estaría mi tatarabuela, mi bisabuela, a quién ni siquiera conocí, mi abuela, mi mamá y las que vienen, por primera vez una de nosotras va a decir lo que ellas quisieron decir alguna vez, por primera vez nuestra voz empieza a escucharse en los pasillos de una academia, nuestros corazones siguen brincando de alegría. Y si le dijera a mi yo de 6 años que pudimos entrar, que estamos siendo lo que un día quisimos ser, seguro esa niña también se emocionaría.

Y es que somos las niñas que desde muy pequeñas tuvieron que ceder los espacios a otros y cuidar de otros, las que empujaron, las que golpearon, las niñas que fuimos acosadas a la salida del colegio, fuimos las niñas que debíamos salir corriendo del parque porque enormes carros pasaban disparando para que supiéramos que ellos estaban ahí, fuimos las niñas que veían consumirse a sus amigos en extrañas sustancias y en lugares extraños, fuimos las niñas que nos asomábamos por la ventana a escuchar las noticias de que alguien había muerto en el barrio, las niñas que vieron cómo la policía destruían las casas de nuestros amigos y le botaban el carro de fruta a la vecina, fuimos las niñas que habitaban en el barrio mientras nuestros padres salían de madrugada y volvían en la noche. Hemos sido testigos de cómo las casas de nuestros vecinos ahora son enormes edificios de apartamentos y cómo aquellos parques ahora son enormes centros comerciales, tenemos las calles rotas, algunas tienen luz, otras no, la música suena duro y la fiesta no para.

El barrio tiene sus problemas, pero el barrio es nuestro, nos vio caer y levantarnos, nos vio jugar hasta tarde en la noche y nos protegió infinidad de veces, salimos a pintar nuestras calles en navidad y a ver campeonatos de fútbol que reunían miles de personas cada domingo. Ahora, somos las niñas que ya crecieron y que saben que hay más infancias que merecen vivir dignamente en sus barrios, sin que los saquen, sin que deban irse, sin que deban consumirse, sin que los segregan o sin que limiten su acceso a la ciudad, infancias que, como nosotras quieren seguir creando lazos contra la hostilidad, porque para nosotras como para muchas, es imposible habitarla, no hay forma de tener una vida digna.

Entre preguntas y suposiciones se debaten nuestras vidas, cada día nos preguntamos de quién es esta ciudad y para quién es. Estamos cansadas de los debates de la autoridad científica académica que nos distancian de la realidad en la que vivimos, nos enseñan que la ciudad está inscrita en manos de alguien desconocido y que es más fácil llamar *Estado*, aunque tenga cara de empresa privada, que es un resultado de las decisiones de algún sujeto que quiso controlar un lugar determinado, es tan importante enseñarle a niños y niñas a identificar quienes son esos sujetos, esos dueños, para quien está hecha, por qué no pueden acceder a todos los lugares que componen su ciudad. ¿Qué pasaría si los niños y las niñas decretaran el orden de las cosas?

En IDIPRON San Francisco entendimos que, aunque nuestros barrios estén lejos, que, aunque no sepamos ni dónde quedan, estamos viviendo violencias sistemáticas, segregación, exclusión, rechazo, que los adultos nunca escuchan y hablan por nosotros, pero, asimismo, entendimos que las colectividades han permitido resistir al cemento duro y frío que florece en la ciudad, la cancha de fútbol, las flores de mañana, la escuela, el parque. - “Esta ciudad debería sentirse como la casa de abuela, exclamó la niña de pestañas largas y cabellos rubios”.

6.2 Ser niña es ser sobreviviente de la injusticia espacial

Ilustración 10



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Una niña es una sobreviviente de la injusticia espacial.

Iniciar un viaje a un territorio vecino, con lentes de maestras, es una experiencia que desata tus sentires, que te acerca a unas formas de habitar propias de las infancias y que te permite de alguna forma plantar semillas acerca del cuidado, para que el futuro florezca. Así es como comienza nuestra travesía por el departamento de Cundinamarca (Colombia) exactamente a la Provincia del Gualivá a 55 km de Bogotá cuyo camino nos condujera a el municipio de San Francisco con su temperatura media de 20 °C y su belleza en recursos hídricos que le hacen un atractivo natural. Pareciese que el lugar de nuestro destino nos llamara a gritos, halándonos con

invisibles hilos pues en IDIPRON (Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud) los niños y niñas sin siquiera conocernos nos esperaban con ansias⁴. Nosotras también manteníamos la ilusión, sobre todo porque la entidad que nos estaba abriendo sus puertas, tiene como objetivo el restablecimiento de los Derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de vulnerabilidad, basándose en los pilares del afecto, la libertad y la formación.

Ojos tímidos y curiosos nos daban la bienvenida desde la cancha de fútbol, alrededor de las escaleras, en la profundidad de la naturaleza e incluso debajo de las mesas hubo miradas penetrantes, algunas esquivas, otras traviesas, algunas satíricas acompañadas de sonrisas y sin duda un caluroso saludo de murmullos que se preguntaban ¿Quiénes son esas profes nuevas? ¿De dónde vinieron? ¿Se van a quedar con nosotros?

El IDIPRON es sin duda un lugar para enfrentarse a la realidad, una excesiva crisis de realidad, que la sociedad asume como ajena, pero de la que ni siquiera los niños y niñas pueden escapar, aunque lo intentan, pues vivir en el IDIPRON, implica de algún modo asumir y hacerle frente a la desigualdad, a la precariedad, a la injusticia de provenir de la frívola y combativa periferia de Bogotá, esa parece una pesada carga social, con la que los niños y niñas han tenido que luchar. Lo sabemos, es casi profano decir que un niño es como un adulto pequeño, pero a

⁴ La sede San Francisco de IDIPRON, atiende niños y niñas entre 6 a 13 años de edad, en calidad de internado, particularmente a población en riesgo de habitabilidad en calle y fragilidad social, quienes podrían encontrarse en situación de vulneración de derechos, víctima de violencia física, psicológica y/o sexual o que presenten condiciones de habitabilidad precarias (no contar con servicios de saneamiento básico, hacinamiento, entre otros). Además, acoge a niños y niñas que por cualquier motivo han abandonado el sistema tradicional de educación.

crecer se les ha obligado; “Aquí somos muy groseros profe”, fueron las primeras palabras que nos dijo Ana María una dulce niña que si apenas contaba con una década menos dos años de edad, quien con calidez tomó nuestras manos casi en búsqueda de calor humano, y luego de su tajante intervención como una excelente anfitriona nos ofreció un recorrido por la UPI, en el que la mayoría de niñas nos acompañaron, como sí se tratase de algún talento sobrenatural que permanece en la mujer, en medio del cariño, la empatía y el cuidado maternal de las unas con las otras, conocimos cada rincón de la unidad.

Mientras que, los niños al principio, reacios se negaron a algún tipo de contacto, demostrar interés, pareciera que estaba prohibido tanto como expresar emociones. El lenguaje de los niños eran los insultos y vituperios hacía las niñas, más les interesaba los descalificativos alrededor de su apariencia: “bruja, ella tiene piojos, ella no se peina, ella es fea”. Las niñas molestas respondieron con violencia, como si esa fuera la forma de imponer sus límites, aunque la pelea, esta vez, se disipó con nuestra intervención. Curiosamente Angie, de 6 años una de las niñas más pequeñas del grupo resultó lastimada; pero ya no lloraba cuando la golpeaban, le causaba risa, jocosamente se paraba y sin ningún tipo de temor, incluso a los más grandes y a quien fuera se enfrentaba, se había obligado casi instintivamente a defenderse.

En aquel encuentro se evidenció la normalización de las mil maneras de violentar y ejercer el poder, no solo a través de la violencia física. Era notorio que los niños tenían el control del espacio a través del fútbol, eran soberanos en la cancha, se habían posesionado de los pasillos y cualquier espacio de encuentro, y sin recurrir a exageraciones era casi un pecado jugar con una chica aquel dominante deporte. Las niñas fueron excomulgadas de su propio territorio y los niños con soberbia incluso decidían qué ver en la televisión, una autoridad antidemocrática, auto

concedida e insistentemente normalizada, a tal punto de convertir a las chicas en un saco de boxeo cuando su ira se apoderaba de sus sentidos.

Entre llantos Paula de 9 años, nos preguntaba “¿Yo soy fea profe? ¿Por eso mi papá no me quiere?” El intento de persuasión sobre su valor fue un fracaso, pues tras el recuerdo sobre el abuso sexual de su papá hacia su hermana, sus lágrimas fueron un afluyente sin contención, pareciese que culpaba sus condiciones de vida a la estética que todos los días de sí misma lograba percibir. Entonces nuestro principio pedagógico, ya no era únicamente la enseñanza de la geografía, sino hacerle frente a la violencia de género y el fortalecimiento de la autoestima de las niñas. “Tienes unos ojos muy bonitos, que precioso peinado, ese disfraz de princesa te queda muy bien, dibujas muy bonito, corres muy rápido”, eran calificativos que transformaron y edificaron completamente la atmósfera en el aula de clase y así mismo permitieron tejer lazos significativos de afecto con las niñas, que viven y habitan el IDIPRON.

Sin embargo, las transformaciones más significativas las resolvieron los mismos niños y niñas: un día soleado en medio de un debate sobre ¿A qué jugar?, Felipe de 9 años se mostró solidario a las demandas de las niñas y dio su voto, a favor de “las escondidas” juego por el que abogaban ellas. Su argumento fue que siempre se jugaba a lo que los niños dijeran y las niñas también tenían derecho a decidir y aunque lo anterior generó molestias acerca de lo que implica la democracia, los niños por primera vez, se recogieron en una decisión. De igual manera, Daniela que tiene 13 años y es una de las niñas más grandes del lugar, a quien le gusta mucho bailar y a pesar de que ha tenido varios conflictos, suele ser muy maternal, por lo que le molesta el maltrato hacia las niñas y advirtió a todos en el lugar: “el próximo que le pegue a una niña de las pequeñas, se las ve conmigo y mis amigos” y, aunque en efecto está no fue la estrategia más mediadora, las niñas pudieron gozar de más tranquilidad, al menos dentro de la institución.

En el afuera, aún quedan un montón de interrogantes sobre su seguridad, ver sus pequeñas manos, escuchar sus dulces voces, deslumbrarse con el brillo que reflejan sus ojos e intentar descifrar las situaciones que enfrentaban en la ciudad, era colmar los pensamientos de dolor, angustia, impotencia; era enmudecer, paralizarse, no tener respuestas. Pero nos quedó al menos intentar construir una a partir de canciones, títeres, juegos, literatura, dibujos y cartografías. A Cristina, de 7 años, no le gustaba mucho hablar, prefería dibujar, hacer señas y usar las palabras únicamente cuando para ella era realmente necesario, es decir solía hablar sobre todo para defender a sus hermanos. Curiosamente los dibujos de Cristina dicen mucho, ella se dibuja así misma sin boca. De igual manera sus dibujos reflejan su relación con la ciudad: en la representación de su barrio Cristina ubica un callejón que no le gusta, dice que es oscuro y que allí su mamá se dedica a ... hace señas con sus dos dedos para indicar la acción de fumar.

Al igual que Cristina, los dibujos de Ana María también reflejan sus sentires y su forma de percibir el espacio. Ella ubica su hogar en el último piso de un edificio de la localidad de Kennedy, lo hace pequeño pues considera que el espacio en efecto es muy reducido, se esmera por dibujar con detalle a su mamá a quien considera muy linda. Mientras realiza su dibujo nos cuenta que tiene apenas 2 pantalones, uno que se pone todos los días y otro que se pone cuando su mamá va a recogerla, ya que considera que, si ella se ve bonita, como su mamá, se va a ganar su cariño, y de esa forma va a volver a casa. Ana María lleva 4 años en IDIPRON y constantemente manifiesta su deseo de regresar a su barrio en Bogotá, *“profe por favor lléveme con usted yo me porto bien”* nos repetía, entre llantos, un día que se sentía molesta porque los niños estaban jugando fútbol con su ropa interior, Ana María afirma que sí pudiera pedir un deseo sería estar entre los brazos de su madre.

Quizás cada niña es hija de una madre a quien también le han negado histórica y estructuralmente el derecho a la ciudad, quizás les siguen negando sus derechos, quizás por eso cuando Sofí va a visitar a su mamá a la prisión del Buen Pastor de Bogotá, puede afirmar con toda seguridad, *“que la cárcel es igual de gris a la ciudad”*.

Y al final solo queda esperar el incierto desenlace de aquellas niñas que como extranjeras en un lugar, que dice procurar su bienestar, pasan sus días. Ellas no son solo sobrevivientes de la injusticia espacial, por lo que viven dentro del IDIPRON, sino también por la lucha por el pan que les tocó cada día afuera. Además, son sobrevivientes, a pesar de que sus raíces naturales han sido despojadas, pareciese ser que su identidad se resume en el residuo de los malos recuerdos que les persiguen. Pese a lo anterior, no pierden la fe de reencontrarse con su territorio, con su barrio, que en resumidas cuentas son ellas en búsqueda de sí mismas, en búsqueda de algo que les pertenece, su ciudad y un rinconcito propio al pie de su familiar. El reto que yace en nuestras manos es forjar seres humanos con empatía que se ayuden en vicisitudes teniendo en cuenta la otredad y la alteridad con quienes se comparte un territorio. Pero una apuesta política pendiente, es la reivindicación del derecho a la ciudad para los niños y las niñas, porque tanta realidad nos debe servir, para reconocer la geografía de las infancias populares, y sus formas de habitar la ciudad; la violencia hacía los niños y niñas no debe ser un paisaje más de la hostil Bogotá.

6.3 La ciudad desde los ojos de los niños

Ilustración 11



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: Jugar seguros y vivir sin miedo.

Compartir con los niños y niñas de IDIPRON, nos permitió acercarnos no solo a la mirada que ellos tienen de la ciudad, sino a sus propias historias de vida, que entre sí se tejen y nos muestran que las infancias en la periferia de la ciudad luchan por existir. Como si en cada niño y en cada historia pudiéramos cartografiar las injusticias que sentimos propias, como si la geografía de la exclusión fuera la única expresión espacial que conocemos y se repite tanto, que la normalizamos en el paisaje. Los niños pasan de ser pequeños a ser invisibles, tan imperceptibles como sus derechos. Por lo que Bogotá, en los ojos de los niños, es un territorio de miedo y tristeza, de angustia y desigualdad, es una ciudad que genera desdicha y deja los niños a su suerte.

Felipe, es un niño brillante, a pesar de sus problemas de lenguaje, siente un gran cariño por las palabras y le gusta la poesía, así que para su cumpleaños le obsequiamos un libro y mientras lo destapaba, nos preguntó “¿Alguna vez ha sentido un vacío en el estómago profe? Es lo que me pasa cuando se acerca el día de visitas y me voy a encontrar con mi mamá, el problema es que me pongo muy ansioso y acá el tiempo pasa muy lento, justo donde estamos sentados me gusta venir a ver la luna y las estrellas, mientras cuento los segundos y espero que sea viernes para ver a mi mamá, yo la quiero mucho, ojalá pueda venir... A veces no puede venir porque en pasajes se gasta 30.000 pesos y no le alcanza, pero de todas maneras no importa, yo la entiendo porque sé que ella me quiere mucho, yo la entiendo repitió”⁵.

El “yo la entiendo” de Felipe, retumbó una y otra vez en nuestros oídos, es como si hubiese decidido no lamentarse, para no romper el corazón de mamá, una mujer que vive en Ciudad Bolívar y para sobrevivir vende mango biche a la salida de un colegio. Felipe recuerda con amor la voz de su mamá porque reconoce su lucha en el día a día, le duele la precarización y la desigualdad que lo separa de los brazos de su madre, y con tan solo 11 años, entiende las lógicas del rebusque y de las ventas ambulantes en la urbanidad, como quizás solo las conoce un niño de nuestra clase. Bajo esta misma perspectiva, pareciese que la desigualdad social les hubiese robado la infancia a los niños y niñas que habitan la periferia. En la realidad de los niños de IDIPRON, ya no es importante estudiar o jugar, sino trabajar, para comer.

⁵ Para el ingreso de los niños y niñas al IDIPRON, se debe contar con la autorización de la Familia o del Defensor de Familia según sea el caso, razón por la cual esté debe acercarse a la institución a unas visitas periódicas, sin embargo, en ocasiones a las familias no les he posible cumplir la cita.

Santiago de 10 años, se encuentra en grado tercero, antes de llegar a IDIPRON, vivía en el barrio Juan Rey de la localidad de San Cristóbal, allí trabajaba cortando madera, “era pesado, pero yo prefiero trabajar, porque a veces me alcanza para comprar galguerías” nos decía.

Es en esa ciudad que reproduce la miseria, donde recorrer el barrio es enfrentarse al miedo, los niños y niñas parecen compartir las marcas emocionales que les ha dejado el consumo. Estiven, es uno de los niños más grandes del lugar, ya casi va a cumplir 13 años y deberá dejar la unidad y enfrentarse a la ciudad, suele pensar mucho en eso, constantemente nos reitera la necesidad de que le compartamos nuestros números telefónicos, dice que afuera va a necesitar muchos consejos, tiene temor de recaer en las drogas, de seguir malos pasos y de no cumplir su sueño de ser futbolista, aunque también tiene muchas expectativas y le resulta emotiva la idea de poder cuidar a su abuelita, el único referente familiar con el que cuenta. Para Estiven siguen vivos los anhelos de habitar la ciudad, pero el miedo de enfrentarse a la realidad del microtráfico y la droga en su barrio, invaden su ser ¿Por qué estás tienen que ser las preocupaciones de un niño de 13 años? ⁶

Daniel, al igual que muchos niños y niñas de la unidad, también tienen una relación cercana con el consumo, tan cercana que la única ciudad que concibe y conoce Daniel es aquella que le proporciona sustancias. Daniel aprendió a hacer una pipa artesanal, antes que aprender a

⁶ Al cumplir 13 años y 6 meses, los niños y niñas de la Sede San Francisco, son trasladados a una de las UPI en Bogotá, una vez tengan la mayoría de edad, ya no son acogidos en la UPI en calidad de internado, pero sí pueden seguir siendo parte de los procesos de formación, que ofrece el IDIPRON y que giran en torno al área sicosocial, social, salud, escuela, espiritualidad y emprender-arte-cultura-deporte.

multiplicar y en la cartografía de su barrio, Patio Bonito, dibuja “la olla”, ¿Qué es la olla para Daniel? Un espacio familiar, un sitio que referencia y que ha habitado, un rincón más de su barrio.

Por su parte a Manuel de tan solo 8 años, al igual que Estiven, Daniel y otro niños y niñas, no pudo escapar del problema del consumo, razón por la cual, la sociedad le ha hecho creer que él no es un niño bueno, nosotras nos preguntamos ¿Cómo es que un corazón tan noble resiste la hostilidad de la ciudad? A Manuel le gusta la distancia, suele recorrer los más profundos rincones de la unidad, dice que le cuesta hacer amigos humanos, pero que se lleva muy bien con los animales, está muy pendiente de alimentar las gallinas y de recoger los huevos, habla de cómo se siente con Nucita y Anastasia, los cerditos de la finca, dura horas observando los peces en el estanque, juega con los patos, consciente mucho a Lucas -el perro- y se preocupa por un caracol, un saltamontes o un mosquito; le pone música a las flores, cuenta las hojas de los árboles y disfruta de escuchar el río. Manuel en su dibujo de la ciudad ideal, hizo casas pequeñas para los animales que son del tamaño de los ratones y afirmó: “la ciudad, necesita darle un lugar al mundo de los animales” ... Por el contrario, la ciudad le da prioridad a grandes edificios, grandes Transmilenios, grandes empresas privadas, grandes toneladas de basura, grandes incendios, no hay ciudad para los pequeños; ni para los niños, ni para los animales.

Es entonces, bajo esta configuración espacial, donde se despliega la injusticia y el desarrollo desigual, con un vacío de derechos para las infancias. Martín, está enamorado del fútbol, todos los días cuando sale de clase se dirige a la cancha a jugar con su pelota desgastada. No juega con ninguna más, sino únicamente con la suya en particular, porque se la regaló su papá y es una forma de sentirlo cerca. Pareciese que se reconcilia con la ciudad cada vez que ve una cancha de fútbol, jugar a la pelota es entonces un refugio, un lugar de meditación, en donde de seguro la realidad duele un poquito menos. Martín ha presenciado como la ciudad, le ha negado sus

derechos, pues para él y su familia ha sido muy difícil encontrar un lugar donde vivir, él recuerda los desalojos, las dificultades de sus padres para completar el dinero del arriendo, él con 7 años sabe que es tener que empacar su ropa en una cajita de cartón y deambular la ciudad a la espera de que sus papás se rebusquen 15.000 pesos para una habitación. Quizás sea esa relación con la calle y el afuera, la que hace que Martín sea amigo de Kevin, un niño de 9 años que también conoce a profundidad la ciudad: “yo conozco muchos barrios de Bogotá, el Restrepo, el Centro, Los Laches, Las Cruces, Fontibón, Alfonso López y Los Pinos en Usme ¿sabe por qué profe? Porque yo viví en muchos lados de la calle.” La alta probabilidad de habitabilidad de calle en niños y niñas es lo que hace que exista un lugar como IDIPRON, por ende, es entonces el derecho a la vivienda y el derecho a la ciudad, un derecho tan trascendental como el mismo derecho a la vida y una apuesta a habitar la ciudad desde la dignidad.

Tomás tiene 6 años. Es uno de los niños más pequeños de la unidad y llegó hace poco, suele constantemente refugiarse en las docentes, encuentra en nosotras un lugar seguro, un abrazo correspondido que le hace sentir que el cariño es recíproco, con calidez nos extiende su mano desde el momento en que llegamos, hasta el momento en que nos vamos, nos muestra cada cosa que ha realizado durante la semana y se suele recostar cerquita nuestro y respirar profundo. Tomás tiene un hermano, Ricardo quién con 8 años asume el cuidado de Tomás, Ricardo no juega como los demás niños. Está pendiente de que su hermano preste atención en clase, termine su merienda y que nadie lo golpee. Ricardo se caracteriza por su madurez, presente en su forma de hablar y de relacionarse con los demás, suele ser uno de los pocos niños que no tiene conflicto con seguir instrucciones, recoger los papeles u organizar el aula de clase.

Además de su madurez, nos sorprendió su capacidad para sentir y recordar su familia, sus experiencias y su barrio. Ricardo trae de su memoria un recuerdo de nosotros juntos, nos conocía,

nos recordaba como profesoras, nos agradecía las actividades que le habíamos llevado en aquel 2021, en el marco de la pandemia cuando subíamos a su barrio, su montaña, con sueños de materializar una escuela popular en la invasión de Tocaimita en Usme. Tocaimita es un barrio de personas humildes y trabajadoras, desplazadas por la guerra de sus territorios, que decidieron ubicar sus casas hechas de teja, tablas y retazos de tela, en un rinconcito de la ciudad. El delito de los habitantes de Tocaimita es luchar por existir, en una ciudad que les ha dicho que los derechos no son para ellos, ni calles pavimentadas, ni escuelas, ni agua, ni servicio de alcantarillado y expuestos a los constantes deslizamientos, es lo que enfrentan los niños y niñas de este lugar, que deben sobrevivir en las condiciones más precarias y cuidándose los unos a los otros, en la calle, en medio de la desigualdad y con el frío que golpea la montaña y penetra hasta los huesos.

Cada día, los niños y niñas populares resisten a una ciudad marcada por la desigualdad y la injusticia, por lo que la ciudad desde los ojos de los niños es un lugar gris, inseguro, hostil y violento. Darle sentido a la realidad de los niños y niñas de IDIPRON, es trabajar por construir una apuesta política por el derecho a la ciudad, es soñar con una ciudad distinta, con una sociedad cuidadora, solidaria y resiliente, en la que las infancias no se enfrenten al olvido y el abandono. Quizás sea una utopía construir casas de chocolate o avenidas de vainilla, quizás no podamos decorar los semáforos con pelo de Pegaso o hacer que el arcoíris sea permanente, pero seguro que la apuesta de los niños y niñas por habitar la ciudad desde la dignidad y con derechos debe ser una realidad en nuestra configuración socioespacial.

6.4 De las pedagogías críticas al encuentro de los afectos

Ilustración 12



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: El aula también rompe las reglas.

Desde la mirada de las maestras, lunes 13 de noviembre de 2023:

El emocionante día había llegado, teníamos preparada una enorme celebración para los niños y las niñas, era el día en que terminaríamos nuestras prácticas y nos iríamos. La despedida estaba llena de ilusiones, pretendíamos que la vida fuera diferente ese día, llena de baile, dulces y alegrías. Nos dispusimos a llegar temprano, las maletas estaban llenas de emociones y nuestros corazones latían por ver sus caritas. Tomamos el bus a la misma hora de siempre, buscamos la ventana izquierda para ver el camino, siempre a la izquierda, y emprendimos el viaje de Bogotá a San Francisco.

Las diez en el reloj pusieron nuestros pies ante la enorme montaña que cubría el instituto y el sonido de un río caudaloso de fondo nos dio la bienvenida de nuevo. Como estrellas fugaces

pasaban corriendo a nuestro alrededor mientras gritaban emocionados que habíamos llegado. La intriga se sentía en el aire, sabían que ese era nuestro último día acompañándolos y es que el dolor de las despedidas nos pone extraños.

La fiesta empezó y las palabras invadieron el espacio, los agradecimientos a cada uno y a cada una era lo principal, cada uno había logrado tener un rol significativo en nuestras vidas, nos acogieron con ternura cuando nos sentimos expuestas, nos enseñaron lo que nadie más hubiese podido enseñar, se rompieron las reglas y el aula dejó de ser tan estática que podían entrar patos, gallinas y peces. Aprendimos a negociar y a tener conversaciones incómodas, presenciamos las acciones de cuidado más bonitas que jamás hubiésemos podido ver y entendimos que si no piensas en colectivo la hostilidad del mundo te desarma.

Pensar la educación desde la diversidad de las emociones hizo que los diálogos estuvieran mediados por el respeto a la vida digna, nos enseñaron que estar bien está bien pero qué estar mal también está bien, las emociones están condicionadas a todas las estructuras sociales y culturales y si algo teníamos en común era que estábamos obligados a sentir y a no sentir de acuerdo a nuestra clase, a ser anormales por no ser productivos y no encajar en la normativización hegemónica, a no poder cuestionar la autoridad y a ser vistos como los sujetos que nunca van a encajar. Estamos seguras de que aprendimos más de ellxs, que ellxs de nosotras.

Las lágrimas empezaron a recorrer un largo camino y revoloteaban en cada recuerdo, trajimos de nuestras memorias aquel cinco de septiembre cuando estábamos por primera vez ahí frente a frente, en un mismo salón de clase, nosotras a la expectativa de conocerlos, ellos con toda la disposición de hacer exactamente lo contrario a lo que les indicáramos, pero eso lo descubrimos a la media hora de intentar iniciar la clase; les decíamos escuchemos y todos empezaban a hablar a la vez, les decíamos bajemos la voz y todos empezaban a gritar, les decíamos sentémonos y ellos

empezaban a correr por el salón ¿no es esa una expresión más de la rebeldía que defendemos? nos preguntamos.

En efecto desde el primer saludo con los niños y niñas nos dimos cuenta de que esta no era un aula tradicional, allí la niñez de IDIPRON desbarata el conductismo, por lo que para poder iniciar lo que teníamos preparado, debíamos hacer un muy importante juego: los niños y niñas nos ponían un punto en el tablero cada vez que algo les agradara de la clase, y nosotras les poníamos un punto a ellos cada vez que lograron trabajar en equipo. El juego funcionaba, aunque a veces ocurrieron pequeños accidentes, como que destaparon el marcador y se mancharon las manos, la cara y la ropa.

Traer entonces a la memoria, esa aula no tradicional, es encontrarse con que allí las groserías emergían como una forma de expresión más y antes que señalarlas, debíamos entender que esas eran las palabras que escuchaban mientras aprendían a hablar. Aun así, les cuestionamos ¿por qué dicen tantas groserías? A lo que ellos respondieron de manera desafiante, *“son liberadoras, nos gustan, los adultos dicen groserías todo el tiempo ¿Por qué nosotros no?”* En este punto de la conversación no cabían juicios morales sobre si las groserías estaban bien o no, pero quizás sí era pertinente la pregunta ¿todo lo que hacen los adultos está bien? A lo que todos con firmeza, respondieron un gran “NO”. El cuestionarnos, no era solo desde una perspectiva unilateral, Matías enojado, nos dice que no podemos entrar al aula de clase y en el pasillo nos interpela, “ustedes no nos quieren, solo están aquí para graduarse de profesoras”, - Perfecto, no entramos al salón podemos hacer la clase en el patio, pero ¿cómo no te vamos a querer? respondimos, desde ese momento entendimos que solo reafirmando nuestros afectos podíamos, juntos, construir un proceso pedagógico.

Por un lado, era necesario prestarle atención y tratar de hacerle frente a la violencia que tenían naturalizada, constantemente reproducen las agresiones verbales y físicas con las que crecieron. Por ende, la clase de sociales no era solo para reflexionar sobre la geografía crítica, era un espacio para acogernos y saber que todos y todas veníamos de un mismo lugar, un momento para expresarle algo positivo a un compañero y aunque eso en realidad no representó una disminución de las groserías, sí hizo que en instantes se rompiera la hostilidad con la que conviven, y que en medio de groserías también se pudieran decir “te quiero”. Lo anterior, quiere decir que las disputas eran constantes, más no, que no existieran lazos muy fuertes entre ellos: el cuidado también hacía parte de la cotidianidad y de la convivencia, hermanos que se convierten en padres, niñas que se convierten en madres de otras niñas, niños negros que defienden a otros niños negros ¿quién más los cuida, si no se cuidan entre ellos?

Un martes Manuel entra a clase llorando, desconsolado, se tiraba al piso, daba vueltas y gritaba de dolor, seguramente situaciones muy profundas antecedían este llanto, pero el detonante era que por quedarse jugando, había olvidado ir por su merienda y creía que no le habían guardado. Los intentos de nosotras como docentes para contener el llanto de Manuel eran en vano, sin embargo, Angie de 6 años, se levanta de su puesto con la mayor propiedad, se sienta al lado de Manuel y le dice, con la más grande expresión de amor que hayamos podido ver “tranquilo gordito, aquí estamos y todo va a estar bien” y se quedó a su lado acompañándolo en su tristeza, como si entendiera de tristezas, como si supiera la importancia de la compañía, como si reconociera el respeto por el silencio y en un instante, todos estábamos en silencio rodeando a Manuel. Poco a poco cada persona que estaba en el aula, lo ayudamos a levantar, lo cargamos con dificultades hasta el restaurante, lo hicimos sentir que lo queríamos y lo acompañamos a recibir su merienda, un poquito más con el corazón en calma.

En alguna otra ocasión, estábamos jugando a las carreras, era el turno de Sofía, quien no podía correr porque tenía sus zapatos rotos, a Sofía le parecía gracioso, decía que se habían despegado porque tenían hambre y que ella se parecía a “Mara” la protagonista de un cuento que narramos algunas clases atrás, Mara tenía las medias rotas, perdón, “los dedos curiosos”. Cristian fue el primero en quitarse los zapatos y prestarlos a Sofía, quien los necesitaba con urgencia y cuando el turno de Cristian llegó, Karen ya se había quitado sus zapatos para prestárselos a Cristian y en un instante todos habían puesto sus zapatos a disposición del otro, quizás porque de alguna manera sus pies eran los mismos, los pies de quienes caminaron los mismos territorios siendo invisibles, o más bien parte del paisaje que reproduce la desigualdad.

Consideramos que estás no son pequeñas apuestas, son apuestas gigantes y significativas desde las infancias, para repensarnos el cuidado, nuestras relaciones sociales en el entorno y nuestras mismas formas de organización, la niñez de IDIPRON es entonces un canto a la esperanza, porque en los escenarios más difíciles, ha reivindicado la empatía y si algo debemos aprender de ellxs es su capacidad para pensar en el otro, para compartir lo poquito o mucho que tienen, para sostener en medio de las crisis, para proteger con cariño, eso sí, a su manera.

Por otro lado, su mirada combativa del adultocentrismo, era ya una consigna en cada clase, a través de la literatura, logramos reafirmar que la ciudad se llena de colores gracias a las infancias, nos convencimos de que los niños y niñas son capaces de hacer subir el sol al cielo con una cauchera, pero también agudizamos juntos ese horizonte crítico, en donde la ciudad se pierde en el gris, esa ciudad que promueven algunos adultos, algunas instituciones y casi todos los sectores industriales, por eso los niños y niñas a Bogotá la llamaron “aburridópolis” y por eso también, se opusieron indignados, a que los adultos, no los escuchen y todo el tiempo estén trabajando, en el celular y con afán. De cierta manera, los niños y niñas se opusieron al sistema capitalista y nos

anunciaron que, si el capitalismo es un monstruo grande, son más imponentes las resistencias de las infancias. Por eso sus dibujos, sus cartografías y escritos pareciesen un llamado a la agitación, sobre todo porque son el resultado de cicatrices grabadas en el alma: “Cristian hizo un dibujo para enseñarle a los adultos a no maltratar y respetar a los niños, Angie de 6 años le hizo una carta a su mamá, recomendándole que se porte bien y recordándole la importancia de amar, Salomé de 7 años dibujó a su abuelita, a quien le enseñaría a escuchar, Karen dibujó a su mamá a quien le enseñaría a jugar, porque ella casi no tiene tiempo para jugar y David a quien le gusta mucho el fútbol hizo una cancha enorme, para que los adultos se divirtieran, pero con los niños”. Todos fuimos niños con alguna pena, pero hay heridas estructurales que se deben sanar, a eso nos convocan las infancias de IDIPRON, a encender la esperanza en unos caminos no transitados hoy por la sociedad.

Dialogar fue sin duda una forma de aprender, los círculos de la palabra construyeron significados alrededor de las vivencias que se configuran en los barrios y territorios, nos permitieron hablar de temas profundos, de lo que nos duele, de lo que vivimos, de dónde venimos; el diálogo es un acto creador, un punto de partida para humanizar la educación y no cerrar los ojos ante tanta realidad latinoamericana. Las huellas que alberga el espacio, sin duda quedaron dentro de las cartografías sociales, las cuales a veces ubicaban más preguntas que respuestas ¿Por qué la mayoría de nosotros vive lejos del centro de la ciudad? ¿Los niños que viven hacía el costado Norte son diferentes? ¿Todos vivimos cerca? ¿Profe en serio usted conoce mi barrio, en serio vivimos en el mismo barrio? No sólo preguntas de los niños a nosotras, sino de nosotras a ellos ¿Por qué la escuela es un lugar que representa el miedo? ¿Por qué tu hogar te hace sentir enojado? ¿Por qué afirmas odiar esa esquina oscura de tu barrio? Es entonces, bajo el marco de las configuraciones socioespaciales, que los niños y niñas también reinterpretaron el mundo a través

de títeres, y reconstruyeron cartografías con sus propias miradas y apuestas, sepultando el afán de la ciudad, los buses y los automóviles; y recreando una ciudad con muchos parques, escuelas y hospitales donde todos seamos familia y amigos, una ciudad que no huela a basura o polvo, una ciudad en donde haya animales, árboles, flores, agua y vida, y sí, ojalá nos alcanzé la vida para ver materializados sus sueños.

Tras dejar florecer el llanto y al volver de los recuerdos, aquel lunes 13 de noviembre, también compartimos sonrisas que denotaban felicidad y orgullo, las veces que jugamos rayuela con los números al revés, o cuando con gran velocidad se rompía el récord en dar la vuelta a los salones en el menor tiempo posible, eso sí, había que prestarse los zapatos para que nadie se quedará sin cumplir la carrera. Las canciones antes de empezar el día, la oportunidad de tomar sus propias decisiones, las historias que nadie más sabía, las sopas de letras y los libros de poemas, los peinados a las profes y las manillas tejidas para anudar los amores, los abrazos en medio de una crisis y los desafíos parados en las mesas a modo de protesta. Los días de fútbol o de salvar pececitos, de cuidar pollitos recién nacidos o de cuidar a tus amigos.

Los sonidos del *break dance*, movieron nuestros cuerpos, bailamos, saltamos, los niños y niñas crearon sus propias rutinas, hicieron sus grupos y un concurso final...nos recordó que alguien faltaba.

Desde la mirada de los niños y niñas, el mismo lunes 13 de noviembre:

La mañana estaba fría y un temible pirata colgaba de una rama mientras *Woody* y *Deadpool* sostenían sus piernas para que no cayera a un mundo incierto. No podía irse aún, no era el día, ni el mes, ni el año, ni el lugar para irse. Las despedidas nos ponen extraños, no importa si sabes o no sabes que existirá, simplemente nos ponen extraños. Es más difícil cuando te enfrentas a

monstruos grandes que no conoces, que no deberías conocer, para quitarle de las garras a quien no quieres que se vaya, ellos sabían que ese no era el día en que tendrían que despedir al temible pirata. Nadie pudo salvarlos de la guerra, nadie pudo borrar de sus cuerpos aquella sensación. Un sonido de sirena, muchos pies corriendo, miedo, asco, nervios, tristeza, preocupación y finalmente una habitación blanca acogió al pirata.

El sol se impuso y calentó las frías palabras que cada niño y cada niña podía decir, el día debía seguir porque estaban por llegar las profes con una sorpresa. Bañarse rápido, vestirse rápido, lavarse los dientes y hacer la fila para el desayuno. Las tías ponen pizcas de amor en cada plato para que no solo se alimente su cuerpo sino también su corazón y así, la vida empieza de nuevo.

Los sonidos del *break dance* movieron nuestros cuerpos, bailaron, saltaron, crearon sus propias rutinas, hicieron sus grupos y un concurso final...nos recordó que alguien faltaba

- Es que no les gustan las decisiones cuando son las niñas las que las toman. Dijo alguna vez en medio de una disputa el temible pirata.

Un temible, audaz, amoroso, crítico, hábil e inteligente pirata nos faltaba, había decidido no estar más. Un pirata que con sus palabras y su sonrisa daba tantas ganas de vivir que nadie imaginó que algún día podría irse.

¿Por qué habría tenido que irse él? Nos preguntamos de camino a casa, con el corazón un poco roto y los ojos inundados de tanto amor. La incertidumbre del mañana nos acoge cada día, la constante lucha por seguir existiendo pone sobre nuestras manos piedras tan fuertes capaces de romper los escepticismos y la desdicha de la injusticia. Los afectos nos han permitido cuestionar ideas segregadoras y nos han convertido en las grandes guardianas de la imaginación, capaces de inventar mundos donde el Artículo 93 de la Constitución Política de Colombia sea real, donde

exista una democracia más democrática para que todos y todas participen, donde los adultos cuiden como cuidan las infancias, donde podamos evitar la exclusión y las injusticias espaciales y sociales. Y es que no es sin afectos que existe la educación y no es sin la voz de las infancias que destruiremos el adultocentrismo y el sistema capitalista, y garanticemos el reconocimiento de sujetos emancipados, con derechos que nadie pueda quitarles nunca más.

7. Conclusiones

Ilustración 13



Fuente: Construcción propia. Texto de la imagen: ¡Esto no es una derrota, la lucha apenas comienza!

Como educadoras, resaltamos el papel de las ciencias sociales como mediadoras para que las personas comprendan el medio social en el que se desarrollan como sujetos históricos y geográficos pues, entendemos la importancia del papel de la construcción de un espacio digno para

la formación humana. En este proceso de investigación, dimos cuenta de que las apuestas por la reivindicación de los derechos de los niños y niñas deben ser apuestas reales que se materialicen desde la práctica y, además, inherentes a la condición socioeconómica, de género o etnia, pues el costo de la desigualdad no debería tener como resultado el olvido, el abandono y la exclusión de las infancias.

Es importante reconocer que el espacio refleja la ausencia de derechos y la desigualdad estructural que sufren los niños y niñas en las ciudades y territorios. Alrededor del derecho a la ciudad, podríamos señalar que se constituye una de nuestras más acaloradas luchas, y una de nuestras más importantes resistencias. Pues, es resignificando el derecho a la ciudad que podemos negarnos a la normalización de la desigualdad, ya que, la ciudad no es solo testigo de la explotación en la que nos hunde el capitalismo, sino que también es un escenario que presencia la lucha de clases. Si bien el derecho a la ciudad se ha reducido a perspectivas liberales y reformistas, es menester pensarnos en la dignificación de derechos de manera crítica y emancipadora, donde desde nuestro espacio inmediato podamos construir territorios más dignos en función de romper lógicas y relaciones antropocentristas violentas. Por tanto “La lucha por las reformas es el medio, mientras que la lucha por la revolución social es el fin” (Luxemburgo, 1900, p. 23).

El derecho a la ciudad se traduce entonces, en incorporar las economías solidarias y la restauración ambiental, en habitar desde la dignidad, con condiciones de vivienda, de servicios públicos, de salud y educación, con garantías para resignificar lo público, y ocupar las calles, las plazas y los barrios. El derecho a la ciudad es un proyecto integral, en el que es transversal reconocer el lugar de los niños y niñas como protagonistas de esta lucha en la búsqueda de la justicia espacial.

Ahora bien, para las geografías críticas y feministas es necesario entender la estructura social, el funcionamiento de la sociedad y el sesgo de clase para poder explicar el espacio mismo y sus configuraciones, lo que nos permitió reconocer sectores que han sido históricamente invisibilizados por estrategias de opresión, mayormente propiciadas por el sistema económico capitalista.

Ahora bien, no negamos que otros enfoques de la geografía han buscado analizar las infancias en el espacio, sin embargo, sus intereses han sido desde miradas adultocéntricas y se han limitado a investigar de manera vertical, únicamente, las percepciones de los niños y las niñas en el espacio, sin tener en cuenta procesos de reivindicaciones de las luchas sociales y de participación activa construidos en respuesta a una correlación de desigualdad, segregación y exclusión que viven en su cotidianidad. En ese sentido, la geografía de las infancias, enmarcada en las geografías críticas y feministas nos permitieron plantear nuevas formas de entender, ver y comprender el mundo al enunciar a las infancias, que antes no habían sido importantes para el conocimiento geográfico, en función de analizar colectivamente el desarrollo geográfico desigual capitalista y de abrir caminos de discusión respecto a las nuevas formas de reivindicación, resistencia y de dignificación del espacio visibilizando las necesidades de este grupo social respecto a sus relaciones socioespaciales y, cuestionando de manera estructural la vulneración del derecho a las ciudades para la niñez por parte de los adultos y las instituciones.

Se puede señalar que las geografías de las infancias permitieron comprender a los niños y las niñas del IDIPRON que reconocerse como sujetos políticos y de derechos es una forma de tener voz dentro de la disciplina geográfica y dentro del espacio que habitan cotidianamente. Además, contribuyó no solo a evidenciar los fenómenos y las violencias espaciales ejercidas hacia este sector, sino que potenció las habilidades sociales y de participación activa, así como la formación

de ciudadanos y sujetos sociales críticos; fuimos capaces de reconocer, actuar y desarrollar herramientas para transformar la realidad.

Mientras tanto, las infancias de IDIPRON viven a la sombra, comparten una realidad común: fueron separados de sus territorios y de sus familias y deben sobrevivir en un lugar que siempre va a ser ajeno para ellos, por más que allí encuentren las condiciones materiales de las que no gozaban en la calle y el afuera. A su corta edad, la vulnerabilidad y la violencia han recreado profundas cicatrices, sociales y emocionales. Que esta niñez se mantenga de pie y pueda apostarle a vivir, a jugar, a leer, a escribir, a dibujar o a discutir de su barrio solo es reflejo, de lo combativas que son estas infancias. Conocer las experiencias, pensamientos y emociones, de los niños y niñas de IDIPRON es un giro a la verdad, a sentir la realidad, a compartir la indignación y mirar de frente a la desigualdad. Pero la mirada pesimista y derrotista de la historia, no es consecuente con los sueños y anhelos de los niños y niñas, por ende, reconocer la realidad de las infancias de IDIPRON, no desde la victimización sino desde la emancipación y el actuar, es reafirmar la esperanza.

En consecuencia, entender el espacio como parte de un proceso, que se transforma a las necesidades de los sujetos, es garantizar espacios para la construcción de las identidades en los territorios desde y para las infancias. Al mismo tiempo, se le hace frente a la injusticia espacial, a partir de la participación activa de la comunidad, la niñez sin duda es comunidad y tiene apuestas revolucionarias y emancipadoras, para humanizar el espacio. Por esta razón, para nosotras, la relación geográfica entre los lugares que habitan con la construcción de sus identidades nos llevó a diseñar una propuesta pedagógica que estuviera enfocada, desde la geografía de las infancias, a educar teniendo en cuenta la construcción de una infancia investigadora y crítica que se apropiara

de su ciudad, es una apuesta pedagógica para la construcción de una geografía marxista, antipositivista, antihegemónica y emancipadora por parte de las infancias.

Desde esta perspectiva, consideramos que las infancias de IDIPRON no deben ser leídas desde pedagogías eurocéntricas y positivistas, así pues, nuestro abordaje pedagógico estuvo enmarcado en las pedagogías insumisas latinoamericanas. Nos pensamos en unas pedagogías que pudieran hacerles frente a nuestros contextos, permeados por violencias y espacios hostiles que diariamente debemos transitar, habitados por mujeres e infancias transgredidas por políticas públicas, un sistema educativo y un sistema económico que no actúa eficazmente sobre las necesidades de los pueblos. Las pedagogías insumisas estuvieron inscritas desde el reconocimiento de la diversidad, desde la posibilidad de transformar las aulas en espacios seguros en donde los niños y las niñas pudieron decidir y proponer activamente, desde el constante cuestionamiento sobre las violencias y barreras que hemos normalizado y naturalizado en nuestros actuares con los otros y las otras, desde la acción de narrar las “otras historias” para construir nuestras propias teorías, desde el cuidado y la ternura y, principalmente, desde la deconstrucción sobre el cómo asumimos las diferencias, lo anormal, lo políticamente incorrecto, lo disruptivo. Estas pedagogías nutrieron la apuesta de recrear formas de explorar, vivir y reconstruir los espacios que habitan a través de nuestros juegos, nuestro arte, nuestros diálogos o nuestra literatura.

En nuestras prácticas pedagógicas, en el IDIPRON, se demostró la necesidad de la reflexión sobre la práctica docente y la urgencia de educar desde los afectos para los pueblos del sur. Latinoamérica, se inscribe en procesos emancipadores por las prácticas de cuidado eficaces de las comunidades, de hecho, reinventarnos y posicionarnos desde el reconocimiento de los afectos implicó atender las tensiones y los desafíos en los espacios educativos a partir de la contemplación de las tipificaciones propias de nuestros contextos. Es menester tener presente que

no se debe caer en la romanización de los afectos y las emociones, pues es posible que se recurra a una interpretación sesgada del uso y el manejo de estos temas. Le apostamos a que como educadores comprendamos los afectos que permean sus historias de vida, con base a factores estructurales y desde ahí, pensemos en acompañar sus procesos en escenarios educativos y formativos, asimismo, al apostarle a una educación horizontal, desde el respeto y el reconocimiento. Consideramos pertinente hacer un llamado a la importancia de permitirnos sentir, ya que, la estereotipación y la regla normativa de las emociones de el/la docente contribuye a la sobrecarga mental y emocional, en cambio, una docente que se permite sentir, que sabe manejar sus emociones de manera adecuada y que crea herramientas propias para el acompañamiento colectivo de los sentires, es una docente que humaniza el aula y que configura un lugar seguro para sus estudiantes y para sí misma.

Por ende, los afectos en la educación nos otorgan la posibilidad de pensarnos en la construcción de una praxis pedagógica crítica y una conciencia educativa política que proponga, en este caso, una justicia espacial, teniendo en cuenta el reconocerse como parte de un territorio y cuestionarse la naturalización de violencias, pues desde estas pedagogías se libran batallas que reivindican los espacios como lugares donde se resiste al sistema adultocéntrico y excluyente.

Finalmente, en nuestro proceso investigativo fue fundamental demostrar la urgencia por considerar a las infancias dentro de las investigaciones geográficas críticas, no solo como sujetos investigados sino como sujetos investigadores, puesto que, supondría la incorporación de un nuevo grupo social para analizar las problemáticas que los aquejan y buscar herramientas que permitan apropiarse de sus territorios, participar activamente en ellos y hacerle frente a los problemas urbanos contemporáneos que nos aquejan. Como licenciadas en ciencias sociales también debemos pensarnos como investigadoras y cuidadoras, queremos dar no sólo visibilidad social sino

visibilidad científica a las infancias, que se ponga en debate las relaciones adultocéntricas de los y las educadoras, de las instituciones y de la educación, asimismo, hacemos énfasis en proponer futuras investigaciones más empáticas, respetuosas y no autoritarias; dentro de la academia es urgente reconocer la responsabilidad adulta en consideración de propiciar las reivindicaciones territoriales de las infancias.

Por, sobre todo, hacemos un llamado a que los espacios educativos sean el lugar pedagógicamente dispuesto con el fin de que las infancias logren realizar su construcción como sujetos críticos capaces de reivindicar sus derechos, una lucha que debe estar enunciada urgentemente en nuestra agenda política en tanto son las infancias las que nos deben movilizar como sociedad, para pensarnos otras formas de organización social más incluyentes, fuera de las lógicas del capitalismo, que nos permita restaurar el tejido social. Después de todo, el quehacer pedagógico debe estar en función de potenciar la participación activa y propositiva, el pensamiento crítico y la reivindicación de los pueblos, para que así, la emancipación y liberación de la opresión dejen de ser una utopía y emprendan el camino a ser una realidad en la que poco a poco exista la apropiación colectiva del espacio habitado del que históricamente hemos sido marginadas, silenciadas, excluidas y segregadas !Esto no es una derrota, la lucha apenas comienza!

Referencias

- Aguilar, M. (2020). *La Medellín de los niños y las niñas: Prácticas y experiencias espaciales de la infancia. Caso comuna 6 Doce de Octubre*. [Tesis de Maestría, Universidad De Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17950>
- Antonietti, P. (2018). Una ciudad que incluya los niños y las niñas. *TecYt*, (4). 83-86. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tecyt/article/view/22845>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política? Comprensión y política*. Paidós. <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Politica-Hannah.pdf>
- Arteaga, I. (2005). De periferia a ciudad consolidada Estrategias para la transformación de zonas urbanas marginales. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 9, (1). 98-111. <https://www.redalyc.org/pdf/748/74800909.pdf>
- Baumgartner, W. H. (2021). La gentrificación verde y el derecho a la naturaleza en la ciudad. Apropiación de la naturaleza en la producción capitalista del espacio urbano. *Revista ciudades, estados y política*. 8, (2). <https://doi.org/10.15446/cep.v8n2.91581>
- Baylina, M.; Ortiz, A.; Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, (50). 5-26. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2006/199957/geographicalia_a2006n50p5.pdf
- Benavides M. y León J. (2013). *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. Grade. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2475>
- Botero, P. (2006). *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contextos márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de*

- mercado de Manizales como escenario de socialización política*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091026114627/Tesis%20Patricia%20Botero.pdf>
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego. *La primera Infancia en perspectiva*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4084
- Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, 16 (2). 330-334. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/11416>
- Castañeda, C y Vargas, N. (2018). *La relación educativa entre ciudad y escuela: aportes y potencialidades para la formación de infancias ciudadanas*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11244/TE-22555.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ceballos, O. (2018). Infancia, vivienda y ciudad. *Revistarquis*, 7(1). 72-79. <https://doi.org/10.15517/ra.v7i1.31896>
- Chocontá, C. y Vargas, M. (2017). *Territorios posibles, tejidos desde la infancia*. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7386>
- Código Civil Colombiano. (25 de marzo de 2021). Artículo 262, *vigilancia, corrección y sanción*. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/codigo_civil_colombia.pdf
- Comisión de la Verdad. (2019). *Círculos de confianza para narrar la verdad*. Recuperado de: <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/circulos-de-confianza-para-narrar-la-verdad>

Congreso de Colombia. (10 de julio de 2007). *Ley 1146, normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente*. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25669>

DANE. (30 de abril de 2024). ¿Cuántos somos? Recuperado de:

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Unibiblos.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2904>

Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Colección agenda educativa.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/815/768>

Fals Borda, O. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: Tercer Mundo editores.

Flores, P. Gómez, N. y Osman, P. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (136). 79-94. <https://www.redalyc.org/journal/160/16057380006/html/>

Freire, H. (2013). Cultivar el amor por la vida. *Cuadernos de Pedagogía*, (439). 50-52.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/348235>

Freire, H. (2012). *Seminario: Proyectos Educativos de Movilidad Infantil en las Ciudades. IV Encuentro de Camino Escolar*. Observatorio de la Sostenibilidad Fundación Cristina

Enea. <https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/recursos/mini-portales-tematicos/10-proyectos-movilidad-infantil.html>

Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5629933>

- Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (1). 261-272 <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885018.pdf>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15). 9-42.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Akal.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Hernández, M. (2016). Crecer en la ciudad: usos y representaciones del espacio urbano entre niños y niñas de La Plata (Provincia de Buenos Aires). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/127>
- Hoyos, G. (2009). Ética en investigación. Una responsabilidad social. *Universitas Philosophica*, 26(52). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11317>
- Huizinga, J. (2007). *Homoludens*. Alianza Editorial.
<https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf>
- Ibáñez, M. y Mendoza, M. (2015). La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1399/IbanezPachecoMendozaMayorga2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ICBF. (2021). *Madres comunitarias*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/acerca-de/madres-comunitarias>

ICBF. (2014). *Talleres de participación con niños, niñas y adolescentes en desarrollo urbano incluyente*. Recuperado de:

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/transparencia/guia_3_participacion_de_ninos_nina_y_adolescentes_en_el_desarrollo_urbano.pdf

ICBF. (2021). *Puntos de atención*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/puntos-atencion>

ICBF. (2021). *Mapa estratégico*. Recuperado de: <https://www.icbf.gov.co/instituto>

IDEP. (2013). *Territorios de vida, participación y dignidad para niños, niñas y jóvenes*. Alcaldía de Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-906>

IDIPRON. (2019). *El suplicio de la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes en Bogotá Una lectura territorial 2015- 2018*. Recuperado de:

<https://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/investigacion/mapas-de-georreferenciacion-escnna.pdf>

IDIPRON. (2020). *Habitar la calle en el capitalismo actual: una visión desde la economía política*. Recuperado de:

https://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/investigacion/documentos/Habitar_la_calle_final.pdf

IDIPRON. (2022). *Actualización del Modelo Pedagógico del IDIPRON para el Siglo XXI*.

Recuperado de: https://es.scribd.com/document/616979015/ACTUALIZACION-DEL-MODELO-PEDAGOGICO-DEL-IDIPRON-PARA-EL-SIGLO-XXI#fullscreen&from_embed

Illouz, E. (2021). *El fin del amor: Una sociología de las relaciones negativas*. Katz.

https://www.researchgate.net/publication/374511762_Eva_Illouz_2020_El_fin_del_amor_una_sociologia_de_las_relaciones_negativas_Madrid_Katz_Editores

Kaniuka, M. (21 de octubre de 2023). La niñez en Palestina: resistencia e identidad.

Desinformémonos. <https://desinformemonos.org/la-ninez-en-palestina-resistencia-e-identidad/>

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum*

Qualitative Social Research. 6, (2). https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/kawulich_fqs-observacion-participante.pdf

Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. 3.a ed. Península.

Lobo, G. (2002). ¡Politicemos siempre! o, la cultura como la política-qua-cultura. *Revista de Estudios Sociales*, (13). 40-46.

<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5285>

Lopes, J. (2007) Geografia da Infancia: contribuicoes aos estudos das crianças e suas infancias.

Revista de Educação Pública. (22), 49. 283-294.

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>

Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, (6), 1. 103-127.

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/8.pdf>

Luxemburgo, R. (1900) Reforma o revolución.

Malatesta, S. y Granados, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. (63), 3. 631-640.

https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2017m9-12v63n3/dag_a2017v63n3p631.pdf

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores* (4), 80.

- https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=a83wgFkAAAAAJ&citation_for_view=a83wgFkAAAAJ:UeHWp8X0CEIC
- Medina, P. (2015). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- <https://pedagogiasinsumisas.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>
- Medina, P. (2019). *Dialogar con niños para descolonizar el presente*. Universidad Pedagógica Nacional México. <https://pedagogiasinsumisas.wordpress.com/2020/03/15/geografias-de-las-infancias-y-movimientos-sociales-dialogar-con-ninos-para-descolonizar-el-presente/>
- Mejía, R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Magisterio.
- <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/educaciones-y-pedagog-cr-ticas-desde-el-sur-cartograf-de-la-educaci-n-popular>
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 7(1-2), 120–134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838>
- Moriña, A. (2017) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6240477>
- Nieto, A. y Pérez, J. (2022) *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Ediciones USTA.
- <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/44755/Obracompleta.Coleccion440.2022Nietojoan.pdf?sequence=1>

- Observatorio ICBF. (2012). *Vulnerabilidad, reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes, en grupos armados organizados al margen de la ley*. Boletín número 3.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-26.pdf>
- Observatorio ICBF. (2013). *Caracterización del maltrato infantil en Colombia: Una aproximación en cifras*. Boletín número 7.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-37.pdf>
- Observatorio ICBF. (2014). *Análisis de la situación de la explotación sexual comercial en Colombia*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-51.pdf>
- Observatorio ICBF. (2014). *Análisis de la situación de vida en calle de niños, niñas y adolescentes en Colombia*. Boletín Número 4.
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-53.pdf>
- Observatorio ICBF. (2016). *Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes, con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con consumo de sustancias psicoactivas*.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm9.p_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_de_ninos_ninas_y_adolescentes_consumo_de_sustancias psicoactivas v1.pdf
- Observatorio ICBF. (2017). *Insumos para la prevención del trabajo infantil en Colombia*.
<https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/observatorio-del-bienestar-de-la-ninez/insumos-para-la-prevencion-del>
- ONU. (20 noviembre 1989). *Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU Treaty Series, (1577).
<https://www.refworld.org/es/leg/multilateraltreaty/unga/1989/es/18815>

ONU. (20 de noviembre 1959). *Declaración de los derechos de los niños*. ONU.

<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (49). 197-216.

<https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf>

Páez, H. (2012). *La participación infantil en la construcción de una ciudad de derechos. El caso del Consejo de Niños y Niñas de la Localidad de San Cristóbal [2009 - 2011]*. CINDE.

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1446>

Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33 (2). 117- 118.

https://www.researchgate.net/publication/249379224_Geographies_of_childhood_introduction

Piaget, J. (1970). *Teorías de Piaget: Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.

<https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/3-Psicologia-De-La-Inteligencia.pdf>

Plascencia, M.; Bueno, M.; Pantevis, M. y Corvalán, F. (2020). *Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextos de ação, interação e participação*. Universidad Autónoma de Chiapas.

<https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/21/publicacion/editorial/Libro%20UNACH-UnB-USCO-UNR%20Infancias%20EBOOK.pdf>

Poveda, A. (2021). *El mundo ante los ojos de los niños. La enseñanza de nociones espaciales en la primera infancia a partir de la lúdica*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17105>

Restrepo, B.; Velasco, A. y Preciado, B. (1999). Cartografía Social. *Revista Terra Nostra*, (5). 95-110.

- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf
- Rodríguez, D. (2021). Análisis de la deserción escolar por localidades en Bogotá. [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/80914/101365897.2022.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. McGraw Hill. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Sánchez, A. (2021). *Ciudad incluyente, los niños como usuarios activos del espacio urbano*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78963>
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva Milton Santos*. Espasa Calpe.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción*. Ariel
- Sanz, J. (2016). *IX Encuentro de La Ciudad de los Niños*. Acción educativa.
<https://es.scribd.com/document/366356624/Juego-infancia-y-ciudad#>
- Sauri, G. y Márquez, A. (2009). *Participación infantil: Derecho a decidir*.
https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/La%20participaci%C3%B3n%20infantil%20un%20derecho%20por%20ejercer.pdf
- Save The Children. (2017). *Infancias Robadas, Informe mundial sobre la infancia*.
<https://www.savethechildren.es/sites/default/files>

Segovia, C. (2017). La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto.

Agora, (4), 8. 149-168. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2516>

Sevilla, J., Corrochano, D., Gómez-Gonçalves, A., & Rato, H. (2021). ¿Es recuperable la ciudad como espacio para la infancia?: aproximación teórica desde la perspectiva del urbanismo social, participativo y sostenible. *Ciudad Y Territorio Estudios Territoriales*. (53), 207.

77-94. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/88405>

Smith, N. (2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio*.

Traficantes de Sueños. <https://let.iiec.unam.mx/node/2916>

Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

<https://www.researchgate.net/publication/323109937> *En busca de la justicia espacial*

Soto, P. (2018). Hacia la construcción de unas geografías de género de la ciudad. Formas

plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Perspectiva*

Geográfica, 23, (2). <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/7382>

Tonon, G. y Mikkelsen, C. (2019). *El lugar la mirada de los/as niños/as: un aporte a la geografía de la niñez*. Ensenada.

<https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev13667>

Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

<https://historiasdepared.com/wp-content/uploads/2020/06/Cuando-los-ni%C3%B1os-dicen-%C2%A1BASTA.pdf>

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó. [https://urbanitasite.wordpress.com/wp-](https://urbanitasite.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-ni%C3%B1os.pdf)

[content/uploads/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-ni%C3%B1os.pdf](https://urbanitasite.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/tonucci-la-ciudad-de-los-ni%C3%B1os.pdf)

Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica

Nacional. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>

Unicef (29 de marzo de 2019). *Tres millones de niñas sufren la mutilación genital femenina cada año*. [https://www.unicef.org/es/temas/mutilaci%C3%B3n-genital-](https://www.unicef.org/es/temas/mutilaci%C3%B3n-genital-femenina#:~:text=M%C3%A1s%20de%20230%20millones%20de,informe%20de%20UNICEF%20publicado%20recientemente)

[femenina#:~:text=M%C3%A1s%20de%20230%20millones%20de,informe%20de%20UNICEF%20publicado%20recientemente](https://www.unicef.org/es/temas/mutilaci%C3%B3n-genital-femenina#:~:text=M%C3%A1s%20de%20230%20millones%20de,informe%20de%20UNICEF%20publicado%20recientemente)

Unicef. (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niños y Niñas en el mundo urbano*.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9050.pdf>

Unicef. (13 de marzo, 2024). *Israel-Palestina: Más niños han muerto en Gaza en cinco meses que en los últimos cuatro años en todas las guerras*.

<https://news.un.org/es/story/2024/03/1528317>

Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar*. Universidad

Pedagógica Nacional. <https://dokumen.pub/un-mundo-incierto-un-mundo-para-aprender-y-ensear-1-9789588316437-9789588316444-9789588316.html>

Vergara, A.; Peña, M.; Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/544/0>

Vicentini, J. (2008). *Para una geografía crítica na escola*. Departamento de geografía.

Universidad de Sao Pablo.

Anexos

Anexo A. Diario de campo A-1

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia didáctica
5 de septiembre	Conociendo tu entorno	¿Quiénes son los niños y niñas que habitan IDIPRON UPI- SAN FRANCISCO?	Caracterizar la población del UPI San Francisco, con el fin de reconocer las necesidades del contexto.	Diario de campo	Círculos de diálogo

Categorías

Azul: Infancias vulnerables
Rojo: Derecho a la ciudad

Descripción



IDIPRON UPI San Francisco, es un espacio para el restablecimiento de los derechos de los niños y niñas, a la llegada a esta institución, en un primer momento los niños y niñas con la suficiente apropiación del espacio nos toman de las manos y se ofrecen a presentarnos el lugar, pasamos por la huerta, la cual les ha permitido interactuar con el medio ambiente, reconocer su importancia y hacer parte del cuidado de la misma, “nosotros trabajamos acá y ayudamos a sembrar, pero también nos comemos todas las frutas” comenta María de primer grado. A su vez está relación con el medio natural, se ha venido fortaleciendo, con el contacto que tienen los niños y niñas con los animales, ellos conviven rodeados de patos a quienes disfrutan alimentar, gallinas, gallos, dos cerditos; nucita y anastasia, y un perro; lucas. Para los niños y niñas, es fundamental la protección de los animales, pues grandes lazos de afecto y respeto median estas relaciones.

A su vez, fue posible evidenciar, que en la institución los niños y niñas, tienen lugares seguros para resignificar el juego, desde el parque y la cancha de futbol, hasta en los extensos corredores, juegan libres,

corren sin miedo, tienen autonomía, para sentarse en la sombra de un árbol y compartir con sus pares o recorrer los pasillos.

También, conocimos las aulas de clase, los niños y niñas se ubican por niveles, el grado primero y segundo, hacían parte del nivel 1, tercero parte del nivel 2, nivel 3 cuarto grado y nivel 4 constituía quinto, sexto y séptimo. A su vez, evidenciamos que un aula particularmente llamaba la atención de los niños y niñas y era el aula de tejido, allí conocimos sus habilidades para realizar manillas en lana o mostacilla, resultaba impresionante, sus capacidades para concentrarse en este espacio, teniendo en cuenta que normalmente manejan altos niveles de exaltación, tejer entonces significó una muestra de afecto, que los niños compartieran sus saberes y se alegrarán de nuestros limitados avances, nos hizo evocar una de las advertencias de la coordinadora del espacio; “aquí ustedes son quienes más van a aprender de los niños”. Frente al aspecto de la educación, alrededor de los diálogos con los estudiantes, encontramos problemático el tema de la deserción escolar, Salome de quinto grado afirmaba; “la mayoría de nosotros estamos acá porque nos salimos del colegio, es que esos cuchos eran muy fastidiosos, yo prefería la calle” a lo que “tintín”, su compañero de clase, como prefiere que lo llamen responde “sí a mí también me echaron del colegio”.

Por otro lado, la coordinadora nos advertía, entre otras cosas, sobre las situaciones que muchos de estos niños y niñas habían enfrentado; entre ellas pudimos corroborar, su relación con sustancias psicoactivas, Sebas de tercer grado afirmaba que estaba allí por razones de consumo, mientras que otra estudiante nos hablaba de su relación con las drogas a lo largo de su vida, pues sus padres son consumidores y ella ubica su nacimiento en el antiguo Bronx de Bogotá.

Reflexión y problematización conceptual

Baumgartner (2021) plantea la necesidad del derecho a la naturaleza en la ciudad desde una perspectiva universal y que guarde relación con la justicia espacial, pues problematiza, que los proyectos ambientales en la urbanidad, están mediados por lo que denomina la gentrificación verde, “[I]a idea de gentrificación verde, así como otros tipos de gentrificación, es el resultado del reemplazo de la población original de una localidad, por otras con ingresos mayores, teniendo como elemento impulsor la ejecución de obras para el incremento de áreas verdes urbanas”.

Por otro lado, Flores et al. (2017) reiteran en la necesidad de espacios naturales para la infancia y afirma: [d]urante la infancia, la ciudad debe proporcionar espacios para que el niño experimente los beneficios de interactuar con el medio natural. No obstante, las ciudades contemporáneas ofrecen espacios simulados que privilegian el consumo y privan a los niños y niñas del contacto con la naturaleza.

Desde esta perspectiva, encontramos que en IDIPRON, los juegos no son ajenos al espacio como en efecto ocurre en la ciudad, frente a lo anterior, el grupo de estudios sobre el niño y el joven, del que hace parte Brooker y Woodhead (2013), quien afirma que el juego es esencial para la realización de otros derechos. Por ejemplo, el mismo artículo 31 (de la convención de los derechos de los niños) reconoce las relaciones recíprocas que existen entre el juego, la recreación, el ocio, el descanso y la participación en la vida cultural y las artes. El juego también es una dimensión clave de la educación, necesaria para alcanzar el mejor estado de salud posible, que es un componente indispensable del desarrollo óptimo del niño; por otra parte, representa una valiosa estrategia para la recuperación y reintegración después de haber sufrido traumas, pérdidas o los efectos del abandono o la violencia (p. 2).

Alrededor de la deserción escolar, Rodríguez (2021) en su investigación de deserción escolar por localidades en Bogotá ubica que las localidades con mayor deserción escolar son Ciudad Bolívar, Usme, San Cristóbal y Bosa, localidades de donde provienen gran parte de los estudiantes en el instituto IDIPRON, pero a su vez, el autor reconoce que los factores extraescolares, que inciden en la deserción escolar, están caracterizados por las condiciones socioeconómicas de los hogares.

Por su parte, frente al tema de consumo de niños y adolescentes el Observatorio del ICBF (2016) plantea que el consumo de sustancias en población escolar es un problema que viene en aumento y que en la amplia variedad de sustancias usadas se destacan, no solo las drogas ilícitas, sino también el alcohol y el tabaco.

Lo anterior advierte la necesidad de fortalecer las intervenciones en prevención del consumo de drogas y movilizar acciones que den respuesta al problema en su actual dimensión. Atender la situación del consumo de drogas requiere la participación de todos, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas es un asunto que trasciende la esfera del Gobierno e involucra a la familia, el barrio, la escuela, la universidad, los medios de comunicación y a la sociedad en general (p.9).

Bibliografía

- Baumgartner, W. H. (2021). La gentrificación verde y el derecho a la naturaleza en la ciudad. Apropiación de la naturaleza en la producción capitalista del espacio urbano. *Revista ciudades, estados y política*, 8, (2). <https://doi.org/10.15446/cep.v8n2.91581>
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego. Infancia en perspectiva. Grupo de estudios sobre el niño y el joven.
- Flores, P. Gómez, N. y Osman, P. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (136). 79-94.
- Observatorio ICBF. (2016). Lineamiento técnico para la atención de niños, niñas y adolescentes, con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados, con consumo de sustancias psicoactivas. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm9.p_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_de_ninos_ninas_y_adolescentes_consumo_de_sustancias_psicoactivas_v1.pdf
- Rodríguez, D. (2021). Análisis de la deserción escolar por localidades en Bogotá. [Trabajo de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Anexo B. Diario de campo A-2

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia Didáctica
12 de septiembre	Del cuerpo a la ciudad	¿Nuestro cuerpo es nuestro primer territorio?	Identificar el contexto sociocultural de los estudiantes Fomentar la importancia de reconocer el cuerpo como primer territorio habitado	Diario de campo, Cartografía corporal	Literatura Infantil Cartografía Corporal
Categorías					
Naranja: Cultura política de la infancia Morado: Geografía de la infancia					
Descripción					
El día inicio a las 10 de la mañana y un cumulo de abrazos nos dieron una mojada bienvenida, las sonrisas y los gritos de alegría nos decían lo feliz que estaban de vernos de nuevo, expresaron asombro cuando escucharon que habíamos recordado sus nombres. Sabían que era martes y que ese día llegaríamos a estar junto a ellos y junto a ellas. Hicimos el recorrido habitual del lugar y nos sentamos en las escaleras a esperar que llegara la hora de empezar las clases y a escuchar lo que habían hecho en la semana. - “Este					

viernes nos vamos a casa y volvemos el lunes”, dijo uno de los niños, otro dijo que él no iba a casa, que solo iría su hermano y él esperaría en la unidad. “Tintin” recitó la frase que más le gusta de un libro que contiene frases de personajes célebres y que lleva a todo lado; “Yo no hablo de venganzas ni perdones, el olvido es la única venganza y el único perdón” y termina reflexionando: Si ve profe, no hay que tener rencor, es mejor olvidar.

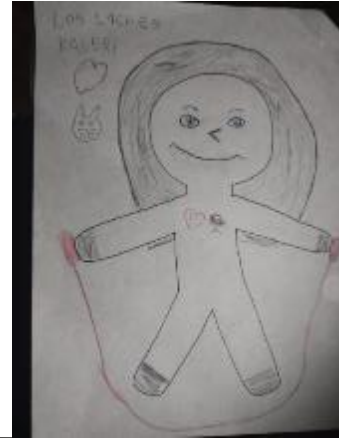
Llegaron las 10:30 y entramos con el nivel 1 conformado por 2 niñas y 4 niños a realizar la actividad. Se realizó entre todos y todas la limpieza del salón para dar inicio. Se propuso un juego en el que ellos mismos lograron comprender que debían trabajar en equipo para poder ganar y generaron estrategias para lograrlo seguido a esto, una canción de inicio y un juego de palabras lograron hacer que tuviéramos más cercanía y confianza, la disposición de cada quien tuvo mejoría para poder iniciar con la lectura de un cuento. El relato de Mara y sus orejas de Mariposa permitió la reflexión respecto a la diferencia de cuerpos que existen, al respeto por el otro, a la aceptación de nuestros cuerpos y a afrontar situaciones de burla y de irrespeto. Estuvieron muy atentos y participativos, querían ver de cerca las imágenes del cuento y esperaban su turno de verlas.

Luego, les entregamos una silueta que representó sus cuerpos para la realización de una cartografía corporal que estuvo centrada en los siguientes puntos: Dibujar en la cara ojos, nariz y boca, en sus manos dibujar lo que les gusta hacer, en su cabeza lo que quieren ser cuando sean grandes y los sueños que tienen, en su corazón a las personas que más quieren y en sus pies, el lugar de donde vienen y el lugar donde viven. Lograron explicar sus dibujos, reconocieron su cuerpo como el primer territorio que habitan y algunos pudieron identificar el barrio donde viven, Una de las niñas se llegó a sentir triste porque no supo de donde era, ni como se llamaba su barrio ni ciudad, sin embargo, su hermana le dijo que eran de Colombia y el dibujo de la bandera la hizo sentir un poco mejor, otro niño por su parte dijo que era de México. La actividad terminó a las 11:30.

A las 11:30 entramos con el Nivel 2 conformado por 3 niñas y 4 niños, quienes estuvieron muy atentos y participativos con la canción, con el cuento les costaba mantener la concentración, sin embargo, lograron reflexionar acerca de la aceptación y el cuidado de sus cuerpos. Se repartió las hojas con las siluetas para realizar la siguiente actividad de la cartografía corporal, en esta actividad Sebastián decidió realizar un dibujo diferente a lo que estaba propuesto pero en el momento de decir donde vivían fue capaz de explicarles a todos la ubicación de su barrio; sus fronteras, el nombre de los barrios aledaños, la existencia de dos invasiones y las localidades con las que colinda su localidad, por otro lado, Camilo y Valeri recordaron haberse visto en el Sitp cuando estaban en su barrio.

Terminamos las actividades a las 12:30, a la salida del salón Sebastián y Zaray salieron muy enojados y no quisieron hablar con nadie, Sara salió muy apenada por el comportamiento de sus amigos y nos dijo que no se explicaba por qué se comportaban de esa forma, Valeri estuvo muy tranquila y el resto salió corriendo a jugar. Decidimos acompañarlos hasta el comedor para el almuerzo, Zaray se acercó y se disculpó por su actitud en clase.

Finalmente, salimos a la 1:00pm de la Unidad



Reflexión y problematización conceptual

Cartografía corporal

Los cuerpos responden a estructuras sociales de dominación, son el resultado de las desigualdades sociales, no obstante, el reconocimiento del cuerpo permite apropiarnos de él, convertirlo en un espacio propio de resistencias y de luchas. A través de él se visibilizan los lugares habitados y los que se quieren habitar, convertir el dibujo de nuestros cuerpos en un mapa nos permite hacernos conscientes de la importancia de defender nuestro primer territorio habitado; el cuerpo.

La cartografía corporal fue una herramienta propuesta para mujeres y por las mujeres, como lo explica el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017)

Metodológicamente la herramienta del mapeo corporal se está incursionando en el territorio urbano, como vehículo para reflexionar sobre cómo las ciudades podrían ser espacios feministas, pero también para mirar cómo desde el feminismo se trabaja por los territorios urbanos a partir de las luchas por la soberanía de los cuerpos y contra la violencia hacia las mujeres. (p. 37).

Sin embargo, el cuerpo de los niños y las niñas ha sido visto como un cuerpo oprimido sobre el cual los adultos tienen un control absoluto, por esta razón, consideramos importante que las infancias reconozcan su cuerpo, que lo respeten y que se reivindiquen desde él.

Bibliografía

MAPEANDO EL CUERPO-TERRITORIO Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios 2017. Recuperado de: <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>

Anexo C. Diario de campo A-3

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia didáctica
19 de septiembre	Derecho a ser cuidado y amado	¿Cuál es el contexto familiar los niños y niñas que habitan IDIPRON UPI- SAN FRANCISCO?	Caracterizar la población del UPI San Francisco, con el fin de reconocer las necesidades del contexto. Reconocer las formas en que los niños y niñas habitan su hogar.	Diario de campo	Círculos de diálogo
Categorías					
<p>Rojo: Derecho a la ciudad Azul: Infancias vulnerables</p>					
Descripción					
<p>Se da inicio a la sesión a partir de una canción, que tenía relación con el tema a desarrollar en clase, “la casa” tal estrategia nos permitió captar la atención y disposición de los estudiantes, seguidamente los niños y niñas muy motivados, pues les llama la atención el dibujo, empiezan a recrear sus viviendas, mientras dibujaban empezaban a comentar “la mía es amarilla” “la mía tiene 2 pisos” “yo vivo en el último piso” y se mostraban muy emotivos al recordar sus hogares, además un estudiante preguntó ¿profe hago a mi familia en la casa también? y en efecto respondimos positivamente y nos mostramos muy interesadas, pues para los niños y niñas es explícita la relación entre vivienda, hogar y familia.</p> <p>Desde esta perspectiva a través del círculo de la palabra, los niños y niñas fueron mostrándonos sus dibujos y pudimos conversar de estos, Maikol, nos contó que dibujo una cancha de fútbol, que puede observar desde su ventana, dijo que se había dibujado fuera de la casa, en las gradas de la cancha y que le gusta mucho el fútbol, María nos dijo que dibujo una casa grande porque quiere vivir en una casa muy grande, Dilan por el frente de la hoja dibujo su casa por fuera y al respaldo dibujo su casa por dentro, representando el día de su cumpleaños, Sebas dibujo su casa de dos pisos, pero menciono que a penas vivía en un piso y que eran varios los miembros de su familia, razón por la cual él debía dormir en la sala, además Sebas manifiesta conocer muy bien su barrio Los Pinos, ubicado en la localidad Alfonso López, y agrega “yo</p>					

conozco muchos barrios de Bogotá, el Restrepo, el Centro, Los Laches, Las Cruces, Fontibón, las invasiones de Usme como Tocaima ¿sabe por qué profe? Porque yo viví en muchos lados y me la pasaba en la calle”; Por su parte, Sarita de 9 años quien lleva alrededor de 4 años en el instituto de IDIPRON ubicado su vivienda en el último piso de un edificio en Kennedy, al presentar su dibujo, en el que había ubicado varios lugares de su casa suspiro profundo y afirmó “me gustaría mucho vivir en mi casa, pero mi mamá no me quiere tener”. Mientras que Saray quien habita el barrio Santa Fe en Bogotá, había llorado y manifestado su inconformidad frente a la actividad, sin embargo, realizó el dibujo y al respecto nos advirtió “no me gusta dibujar la casa en la que vivía con mi mamá, ya que allí entran y salen muchas personas extrañas, por eso prefiero la casa de mis abuelitos, los extraño mucho”.

Respecto a los dibujos de las familias, encontramos que el vínculo emocional de los estudiantes hacía sus familiares es muy fuerte, ellos como expresiones de cariño recrean corazones y hablan de manera emotiva sobre sus familias e incluyen a sus mascotas como unos miembros más, Evelin por su parte menciona lo linda que es su mamá, su cabello y sus vestidos la deslumbran, Dilan reconoce lo especial que se siente en su cumpleaños rodeado de su familia, Andrés dice que quiere mucho a su hermanito y su mamá. Sin duda esta actividad jugó un papel importante en el proceso de caracterización, pues fue posible conocer el contexto familiar de los estudiantes, realidad que nos permitió observar que la ausencia de la figura paterna es una característica sistemática, pues apenas una estudiante manifestó que ha vivido con su padre, en el resto de casos, la madre es cabeza de hogar y debe hacerse cargo de más de un hijo. En otros casos, los niños no identificaron entre su familia a ninguno de sus padres, tal es el caso de Gabriela de 6 años de grado primero, quien en su dibujo solo nos habló y nos representó a sus hermanos como su única familia.



Reflexión y problematización conceptual

En un documento propuesto por el programa de Integración Social (2010), de la alcaldía de Bogotá, se manifiesta la relación entre familia y ciudad; El reconocimiento del valor real y potencial de la familia para el desarrollo de sus miembros y en particular de los niños, niñas y adolescentes ha sido una de las razones principales para dirigir esfuerzos institucionales que permitan su fortalecimiento. En la ciudad, liderado por el gobierno distrital y con el apoyo de importantes socios de la sociedad civil, se han venido realizando

acciones que buscan a partir de una comprensión profunda de la realidad de las familias bogotanas, hacer de estas escenarios dignos y dignificantes de la vida humana, ámbitos iniciales para el acercamiento y vivencia de los derechos y espacios sagrados para el respeto, la inclusión y la construcción de ciudadanía. A nivel distrital, se evidencia, el artículo de investigación realizada por Olga Ceballos (2018), el cual busca responder a la pregunta ¿Qué se hace desde el planeamiento territorial y las políticas de vivienda para garantizar los derechos de la infancia? Problematisa cómo las migraciones a las ciudades a causa del conflicto armado han configurado las periferias y los asentamientos informales, lugares donde las infancias particularmente están en condición de vulnerabilidad, mortalidad, morbilidad, hambre, analfabetismo, ausencia de servicios públicos y espacios seguros, falta de hogar y de acompañamiento de sus padres, quienes normalmente gastan largas horas en movilidad. Lo anterior, son consecuencias directas de la pobreza y la desigualdad que promueve la segregación de la infancia que vive en la informalidad, en la ciudad de Bogotá. Por tanto, el objetivo principal es visibilizar la necesidad de políticas públicas, que garanticen el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, principalmente el artículo 44 de la Constitución Política, que defiende la prevalencia de los derechos de los niños sobre los demás y el artículo 51 defiende el derecho a una vivienda digna. A modo de conclusión se plantea, que hay una disociación entre las políticas públicas referidas a la protección de los derechos de los niños y niñas, respecto a las territorialidades y la vivienda.

Anexo D. Diario de campo A-4

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia Didáctica
26 de septiembre	Mi Barrio	¿De qué barrios son provenientes los niños y las niñas que habitan IDIPRON UPI- SAN FRANCISCO?	Identificar desde la perspectiva los niños y las niñas como es el barrio en el que viven y sus características	Diario de campo, Cartografía social del Barrio	Literatura Infantil Cartografía Social Individual

Categorías

Azul: Infancias vulnerables
Rojo: Derecho a la ciudad
Morado: Geografía de la infancia
Verde: Justicia espacial

Descripción

La sesión inicia con la lectura del cuento “La calle rosada”, la cual permitió la participación de ellos en el relato y les recordó las dinámicas sociales vividas en sus barrios. Ingeniosamente imitaban los vendedores de chanclas, de jugos de naranja y hasta a los vendedores de pescado. Seguido esto se disponen a realizar una cartografía de sus barrios. Para esta actividad se propusieron unas preguntas que ayudaría a que los niños y las niñas identificaran su barrio y los lugares que los componen desde sus propios sentires y vivencias. ¿Qué lugares hay en el barrio? ¿Cuál es el lugar del barrio que más le gusta y el que menos le gusta? ¿Qué lugar le produce miedo? A partir de estas preguntas lograron identificar la escuela donde antes estudiaban, iglesias, parques, hospitales, estaciones de policía y avenidas y calles, además, hay que resaltar que la mayoría describe el trayecto que realizaba para llegar a los lugares que más les gusta o a los lugares que les producen miedo y son inseguros; un niño relata que debía caminar mucho hasta su escuela desde su casa y que debía atravesar una avenida muy grande solo por esa razón conoce muy bien su barrio y los barrios aledaños. Por medio del círculo de la palabra logramos identificar que existen puntos en común sus barrios, por ejemplo, la presencia de “ollas” o lugares donde se expenden y consumen drogas son comunes en sus

Reflexión y problematización conceptual
<p>A pesar de existir una posición social ocupada por las infancias en función de género o edad, la vida cotidiana precarizada da lugar a formas comunes de habitar la ciudad. Los niños y las niñas pasan mucho tiempo en el espacio público lo que implica que de cierto modo hayan tenido que asumir la toma de decisiones autónomas de sus vidas por la alta permanencia en calle, el IDIPRON explica que:</p> <p>Habitar la calle hace parte del plexo de relaciones producto de una sociedad desestructurada, violenta y con mínimos soportes afectivos que viven las personas en la ciudad, especialmente los jóvenes.</p> <p>La calle, desde el punto de vista capitalista, es considerada como un espacio físico destinado al desarrollo de la vida cotidiana de los ciudadanos, es a simple vista la franja que conecta los lugares donde se vive, se trabaja, se estudia, se compra o donde transitan los autos o los adultos, sin embargo, la cartografía al estar mediada por las formas en que sus familias habitan la ciudad ya que en su mayoría son hijos e hijas de trabajadores informales demostró las múltiples funcionalidades que las infancias le dan a la calle a pesar de las razones que explican su alta permanencia en ella y más allá de la falta de alternativa. Para ellos no es solo un espacio de productos y mercancías, un espacio donde se reproducen las tensiones del capitalismo, sino que además es un espacio donde socializan con sus pares, donde tienen de cerca a sus amistades para subvertir sus realidades apropiándose del espacio público desde el juego, un espacio que las infancias de clases populares han utilizado como constructor de identidad.</p> <p>Bibliografía</p> <p>Habitar la calle en el capitalismo actual: una visión desde la economía política. Recuperado de: https://www.idipron.gov.co/sites/default/files/docs/investigacion/documentos/Habitar_la_calle_final.pdf</p>

Anexo E. Diario de campo A-5

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia Didáctica
10 de octubre	La ciudad desde los ojos de los niños	¿Cómo los niños y niñas de la UPI SAN FRANCISCO conciben la ciudad?	Identificar desde la perspectiva alrededor de la ciudad que tienen los niños y niñas	Diario de campo, Cartografía colectiva de la ciudad	El juego Cartografía colectiva de la ciudad

Categorías

Morado: Geografía de la infancia
Verde: Justicia espacial

Descripción

Para la actividad de hoy, los niños y niñas se pusieron dispuestos tras cantar una de las canciones que les llama la atención como es habitual, seguidamente llevamos una actividad llamada “mi barrio” que consistía en llevar diversas fotos de los barrios en los que vivían y habitaban los niños y niñas antes de ingresar al IDIPRON, para la actividad ellos debían ir descubriendo 2 fotos de cada uno de los barrios que se encontraban ocultas y para ello debían estar atentos para determinar las parejas en el juego. Lo anterior resultado muy significativo para los niños y niñas, pues fue emotivo y expresaban sentimientos de alegría y felicidad, ver una fotografía del espacio que habitaban y encontrar que su lugar de origen es reconocido por sus maestras y compañeros, a su vez, los niños y niñas se siguen sintiendo parte del territorio, pues

realizaban afirmaciones como “yo vivo ahí” “ese es mi barrio” “profe mi casa queda ahí a la vuelta” “o pasaba por acá al frente con mi mamá” “por ahí cerca queda el maxi ofertas” entre otras cosas.

Seguidamente en un mapa de Bogotá los niños y niñas, pudieron identificar la ubicación de su localidad, y a su vez ubicar convenciones, de lo que observaban en sus barrios, iglesias, hospitales parques, colegios, el transporte público y la av Caracas, eran sobre todo los referentes en la ciudad para los niños, llevamos el dibujo de la casita, que también habían realizado previamente para que la ubicaran en el mapa y fue un elemento significativo para los niños y niñas, el hecho de que tomáramos sus dibujos en cuenta, así mismo ubicaron con convenciones de corazón y caritas felices su vivienda y lugares como los parques, pero también hubo un niño que ubico su hogar como un lugar que lo hacía sentir enojado, así mismo fueron varios lo que tenían percepciones negativas alrededor del transporte público y decían cosas como “salta muy feo” ”pasa muy lleno” “no espera a que me baje y me lleva”, al igual hubo quienes ubicaron la escuela como un lugar triste y la iglesia como un lugar aburrido. Evelin dijo que había una cuadra en su barrio que le daba miedo y cuando le preguntamos al respecto respondió “es muy oscura y que era el lugar donde la mamá va a ... (se colocó los dedos en su boca haciendo la seña de fumar)”. Por otro lado, Anderson se manifestó en desacuerdo que pusieran cosas negativas de su barrio y dijo “no quiero que en mi barrio quede el dibujo que hice de la olla, porque no es solo chirreo”, a su vez los niños y niñas se dieron cuenta por sí solos de acuerdo a lo expresado en la cartografía que muchos viven cerca y hasta acordaron encontrarse afuera cuando salgan de ahí, “Usme queda cerca a Ciudad Bolívar, mire Avellanada están pegados, ósea nos podemos ver afuera cuando salgamos de aquí ¿usted conoce el hospital de vista hermosa?” “¿se encuentran y también pasan por mí a Patio Bonito, que también es cerca?” Camilo y Valeri viven en el mismo barrio “Los Laches” y ellos conversaron de la vez que se encontraron en el SITP. De igual manera, llamo la atención de los niños y niñas el hecho de no habitar las localidades que quedaban en el centro de Bogotá como Teusaquillo, Usaquen, Barrios Unidos, Antonio Nariño entre otras, sí no que reconocieron que ellos habitan la periferia y que quienes habitan esa periferia tienen en común y comparten un modo de vida, que es diferente al de quienes habitan las localidades que son desconocidas para ellos.

A su vez, las conversaciones que tenemos fuera del aula de clases, son fundamentales para fortalecer los vínculos con los estudiantes, Andrés de 10 años suele estar muy pendiente de alimentar las gallinas y de camino al gallinero nos contó el afecto que les tiene, pues comparte con ellas cuando está aburrido, mientras que cuando estaba en la ciudad y se encontraba aburrido solía fumar con los amigos. Por otro lado, tintin comenta que también le gusta mucho la naturaleza y apreciar la majestuosidad de la luna en las noches, afirma también que fue en IDIPRON que aprendió a nadar pero concluye afirmando “en ningún lugar uno está mejor que con la mamá, yo resisto acá por mi familia, ella me quiere pero no tiene como tenerme”. Por su parte, Daniel hablaba de que no le gustaba asistir al colegio, sí no que prefería trabajar cortando madera, en el barrio Juan Rey en la localidad de Usme, con su tío y su papá, pues trabajando podía comprar golosinas para él y sus amigos.



Reflexión y problematización conceptual

La cartografía social nos permite construir un territorio mediante las vivencias y características socio espaciales que las infancias perciben, es una herramienta participativa en la que son compartidos los saberes de cada persona para conformar colectivamente la imagen del territorio, posibilita, además, una reflexión sobre la realidad y sobre el papel que asumimos y debemos asumir dentro de un mismo espacio.

Se trata, en síntesis, de una forma de trabajo dinámica y divertida que permite formar consciencia del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural y cultural, próximo y lejano y, al mismo tiempo, construir un nuevo concepto colectivo de necesidad y de responsabilidad social. (Risler y Ares, 2013, p.97).

Ahora bien, es menester enunciar a la cartografía social colectiva como una herramienta investigativa y pedagógica pues permite una rápida visualización de las problemáticas para la construcción de un diagnóstico territorial, asimismo, potencia el fortalecimiento de las prácticas liberadoras y estimula la participación sobre soluciones colectivas. Para Risler y Ares (2013) la cartografía colectiva es:

Un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. (p. 12).

El ejercicio cartográfico a su vez visibiliza lo que Phillips (2001) señala que “la geografía de la infancia estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños y niñas; espacios donde éstos/as son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades.” Así mismo, la injusticia espacial para Soja 2014, se traduce, en una distribución inequitativa del espacio, de recursos y las oportunidades de vida, en las que se refleja el espacio, como una configuración social, histórico y dinámico, que mantiene la segregación, la profunda desigualdad, y diversas formas de

discriminación.”[L]os efectos negativos de la discriminación social y espacial basada en las razas, en las clases, en el género, en la orientación sexual, y muchos otros ejes de desigualdad inaceptables la injusticia de la espacialidad hace hincapié en cómo la injusticia se crea y se mantiene a través del espacio”. (Soja, 2014, p. 40)

Pero además está injusticia espacial, se lee en todas las escalas, desde la más global hasta la más local que fundamentalmente se experimenta en la cotidianidad de la vida misma, con la degradación medioambiental, los conflictos interculturales y el difícil acceso a la ciudad; a los hospitales, a las instituciones educativas, al transporte público, entre otros. Por ende, comprender la necesidad de construir una ciudad con justicia espacial, parte de reconocer, que la desigualdad socioeconómica estructural, se refleja en diversos ámbitos contrahegemónicos (raza, género, orientación sexual) y que las infancias, también se ven afectadas por la injusticia espacial impuesta. Pero a su vez, es fundamental reconocer que los niños y niñas, tienen la capacidad de aportar a la construcción una justicia espacial y una niñez digna, con garantías para el acceso, el desarrollo y la participación, de las infancias populares que existen y resisten desde la periferia. Por ende, la conciencia socioespacial, particularmente es indispensable reconstruirla, problematizarla y fortalecerla desde la infancia, ya que el análisis crítico de los territorios le permite a los niños y niñas resolver interrogantes sobre su realidad, pero también los posiciona en la sociedad y potencia su participación en ella, así como permite avanzar en la promoción del diálogo de saberes y experiencias, que sobre todo se llevan a cabo con sus pares, pero que nos permite reivindicar el lugar, material e inmaterial, que se le es negado a los niños y niñas.

Bibliografía

Risler, Julia y Ares Pablo. (2013) Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.

Soja, E. (2014). En busca de la justicia espacial. Valencia: Tirant Humanidades.

Anexo F. Diario de campo A-6

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia Didactia
24 de octubre	La ciudad sin colores	¿Qué piensan los niños y niñas sobre como los adultos habitan la ciudad?	Reconocer el posicionamiento de los niños sobre la ciudad y el adulto centrismo.	Diario de campo, Dibujos	Literatura El dibujo

Categorías

Azul: Infancias vulnerables

Rojo: Derecho a la ciudad

Naranja: Cultura política de la infancia

Descripción

Para iniciar las intervenciones pedagógicas y que los niños entren en disposición, normalmente acudimos a canciones y juegos, en esta sesión toma particularmente relevancia, los saberes de los estudiantes y les pedimos a los niños y niñas que nos enseñaran una canción que a ellos le gustara o se supieran, fue sorprende para las docentes en formación encontrarse con una versión de la canción de “los pollitos dicen” que hablará de atracos, asesinatos y violaciones; y que eso estuviera completamente normalizado dentro de su contexto.

Seguidamente las docentes intervienen con otra canción e inician la lectura de un cuento, modificado por las docentes titulado “la ciudad sin colores”, a los niños y niñas no se les hacía posible pensarse en una ciudad sin colores, pero a medida que se relataba el cuento empezaron a sentirse de acuerdo con ese tipo de ciudad que se relataba “una ciudad, perdida en la oscuridad, llamada aburridopolis, en la que no pasaba nada”, las afirmaciones de los niños y niñas eran: “así es Bogotá, no hay piscina ni nada divertido” “yo ya estoy candado acá, acá también es aburridopolis”. De igual manera los niños y niñas se sintieron identificados cuando en el cuento afirmaba que los adultos no escuchan a los niños, “ni escuchan, ni ponen cuidado, solo hablan ellos” “todo el tiempo los adultos trabajan o están en el celular” y en efecto se sintieron motivados, al evidenciar en el cuento que los niños tenían participación en la ciudad, que juntos eran capaces de subir el sol al cielo y llenar la ciudad de colores, de hecho antes de llegar al final del cuento definieron la manera en la que subirían el sol “con una cauchera gigante”, tal y como lo relata el cuento.

Seguidamente los niños dibujaron “lo que le enseñarían a los adultos”, Cristian quiso hacer su dibujo en plastilina e hizo un adulto con un palo, lo que le enseñaría Cristian de 7 años a los adultos es a respetar y no maltratar a los niños, Angie de 6 años le hizo una carta a su mamá, recomendándole que se porte bien y recordándole la importancia de amar, Salome de 7 años dibujo a su abuelita, a quien le enseñaría a escuchar, Karen dibujo a su mamá a quien le enseñaría a jugar, porque ella casi no tiene tiempo para jugar y David a quien le gusta mucho el futbol hizo una cancha, para que los adultos se divirtieran pero con los niños.



Reflexión y problematización conceptual

Segovia (2017) menciona que los niños y niñas se encuentran en una situación de desventaja en la ciudad, por lo que la invasión de las calles por los adultos ha tenido impacto sobre la seguridad, la salud y la autonomía para moverse de los niños y niñas, y que esto también ha incidido en la pérdida de espacios para la infancia, y la desaparición de la niñez, en el contexto urbano:

La ciudad es reflejo de la civilización que la construye y la habita, partiendo de estas ideas, algo que debería preocuparnos es la pobre imagen que nuestras ciudades proyectan *de la infancia y a la infancia*. Coches que invaden la ciudad hasta su corazón, paisajes monótonos y faltos de escala humana, plazas sembradas de terrazas de bares, pero en las que se prohíbe jugar, colegios tapiados con muros cada vez más altos y parques infantiles que parecen sacados de un catálogo de juguetes... ¿A qué se debe la ausencia de la infancia en el paisaje urbano? ¿Qué mundo ven niños y niñas a través de la ventanilla del coche? (Segovia, 2017, p. 154)

Segovia, (2017) así mismo problematiza los llamados espacios infantiles, que son “espacios confinados (diferenciados nítidamente del resto de la ciudad), especializados (diseñados para un uso único y ordenado), burocratizados (trabajados sin ninguna emoción), infantilizados (pensados con base en una visión reduccionista de la infancia) y estandarizados (producidos y comercializados en serie)” (P.

156). No se trata entonces de crear espacios para la infancia, si no construir las condiciones; para que estos, vuelvan a habitar los espacios urbanos, para que vuelvan a existir en el espacio urbano.

Desde esta perspectiva también es importante señalar, la posición de Carmona (2008):

Los niños (así como se ha demostrado con jóvenes) poseen las potencialidades para ser seres políticos, para participar en la reflexión, discusión y construcción de la sociedad; no porque la categoría de niñez connote algo especial o diferente, sino sencillamente porque también son ciudadanos, habitan este espacio, actúan y participan como agentes y juegan un papel importante en la construcción social de la realidad. (p. 22).

Bibliografía

Carmona, D. (2008). Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE

Segovia, C. (2017). *La vida de la infancia en la ciudad y su conflicto con el mundo adulto*. Agora, vol. 4, (8). pp. 149-168. Doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.8.5>

Anexo G. Diario de campo A-7

Fecha	Título	Pregunta problema	Objetivos	Instrumentos de recolección	Estrategia Didactia
09 de noviembre	La Ciudad soñada	¿Qué ciudad quieren los niños y las niñas de la UPI San Francisco?	Reconocer desde la mirada de los niños y las niñas cual es ciudad en la quieren habitar	Diario de campo, Dibujos realizados por las infancias	Literatura Infantil Caja de la Ciudad soñada

Categorías

Naranja: Cultura política de la infancia

Morado: Geografía de la infancia

Verde: Justicia espacial

Rojo: Derecho a la ciudad

Descripción

Las canciones se volvieron una bonita costumbre de cada clase, los niños y las niñas por sí mismos proponen cantar y divertirse cantando antes de iniciar, este día decidimos sentarnos en círculo para empezar la actividad. Por medio de títeres de dedo se dramatizó una historia de dos ratoncitos que vivían en el campo, ellos tenían la esperanza de conocer la ciudad y en una caja guardan recuerdos de su casa, sin embargo, al llegar se dieron cuenta que la ciudad era un lugar muy grande. El relato estuvo mediado con la participación de ellos por medio del títere, cada uno era un personaje amigo o amiga de los ratoncitos y les ayudaron a construir una ciudad para ellos.

En la actividad se evidencio la percepción que tienen ellos de ser niños o niñas, al ser un personaje distinto a ellos mismos y enunciarse desde un personaje como el títere, consideraban que por ser pequeños ellos no tenían discusiones, que se amaban y se decían palabras bonitas, que se aceptaban y se ayudaban, además, la actividad posibilitó que cada quien relatará historias desde sus sentires y experiencias causadas por situaciones personales e interiorizadas.

Posteriormente, en cartulinas negras y tiza dibujaron distintos elementos que quisieran que su ciudad tuviera o que quizá, ya no existieran. Las casas de chocolate y de pizza y las casas pequeñas, fueron

comunes, así como las piscinas y las carreteras sin carros ni buses, una ciudad con muchos parques, escuelas y hospitales donde todos sean familia y amigos, una ciudad que no huela a basura o polvo es el deseo de muchos de ellos, Por otro lado, es visible la falta que les hace la naturaleza en la ciudad, como si por ser llamada ciudad no pudiese haber árboles, flores, gallinas, el sonido de los ríos o un sol gigante.

Finalmente, en un acuerdo en común se decidió que la ciudad se llamaría “Piscinopolis” y “Comidopolis”, es importante señalar la relación que existe entre Bogotá y Soacha desde sus perspectivas, pues, para ellos no es perceptible ni comprensible los procesos de conurbación acelerada, ni tampoco por qué Soacha es un municipio si para ellos es como un barrio de Bogotá.



Reflexión y problematización conceptual

La actividad les permitió reconocerse como sujetos sociales y políticos, además, evidenció que las infancias son capaces de construir y pensarse propuestas colectivas para transformar su espacio y su territorio. Por otro lado, el uso de los títeres y la narración fueron herramientas que lograron suponer una identidad oculta de ellos y ellas para poder resaltar, evidenciar y contar violencias estructurales, familiares e institucionales. Es importante las investigaciones respetuosas y empáticas para los procesos y apuestas pedagógicas, el aula debe ser un lugar donde se le haga frente a la hostilidad del sistema capitalista.

*