



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**La Producción del Espacio en los Jardines Infantiles  
del Programa Buen Comienzo**

Autor

Dayro León Quintero López

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019



La Producción del Espacio en los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo

**Dayro León Quintero López**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

**Doctor en Educación**

Asesores:

PhD. Andrés Klaus Runge Peña

Línea de Investigación:

Estudios en Pedagogía, Educación y Didáctica

Grupo de Investigación:

Formaph

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019

Facultad de Educación  
Departamento de Educación Avanzada  
Doctorado en Educación

Título

La Producción del Espacio en los Jardines Infantiles del Programa Buen  
Comienzo

Línea de Doctorado en Educación  
Estudios en Pedagogía, Educación y Didáctica

Estudiante Doctoral  
Dayro León Quintero López

Director de la Tesis  
Andrés Klaus Runge Peña

Medellín  
2018



## Tabla de contenido

Resumen.....	9
Introducción .....	11
I. Primera Triada.....	15
1 Incertidumbres en torno a una operación espacial .....	15
1.1 La incertidumbre de los acontecimientos.....	15
1.2 La incertidumbre de los legados .....	35
<b>1.2.1 El legado en torno a lo concebido.....</b>	<b>35</b>
<b>1.2.2 El legado en torno a lo vivido .....</b>	<b>43</b>
<b>1.2.3 El legado en torno a lo percibido .....</b>	<b>48</b>
1.3 La incertidumbre que abre posibilidades.....	53
2 Intereses teóricos en torno a la operación espacial .....	57
2.1 El interés por el espacio .....	57
2.2 El interés por la infancia.....	63
2.3 El interés por Lefebvre .....	72
<b>2.3.1 La triplicidad del espacio.....</b>	<b>77</b>
<b>2.3.2 La Producción del espacio .....</b>	<b>79</b>
<b>2.3.3 Los tres espacios .....</b>	<b>81</b>
3 Intereses metodológicos en torno a la operación espacial.....	92
3.1 Los intereses metodológicos en un escenario .....	95
3.2 Los intereses metodológicos traducidos en herramientas .....	97
<b>3.2.1 El análisis documental .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.2 La entrevista biográfico narrativa.....</b>	<b>98</b>
<b>3.2.3 La cartografía social.....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.4 La observación participante .....</b>	<b>100</b>
3.3 Los intereses metodológicos puestos en escena .....	101
<b>3.3.1 Momento para planificar.....</b>	<b>101</b>
<b>3.3.2 Momento para hacer .....</b>	<b>102</b>
<b>3.3.3 Momento para crear .....</b>	<b>104</b>
II. Segunda Triada.....	106
4 Los colores del espacio planificado: singularidad de un espacio plural.....	106

4.1	El problema polifónico de la singularidad de un espacio plural .....	106
4.2	Perspectiva conceptual para abordar los colores del espacio planificado .....	110
<b>4.2.1</b>	<b>Representaciones espaciales de lo urbano</b> .....	114
<b>4.2.2</b>	<b>Representaciones espaciales de la planificación</b> .....	115
<b>4.2.3</b>	<b>Representaciones espaciales de la arquitectura</b> .....	117
4.3	Perspectiva metodológica para abordar los colores del espacio planificado .....	118
<b>4.3.1</b>	<b>Narrar las representaciones espaciales</b> .....	120
4.4	Formas y contenidos de los colores del espacio planificado .....	129
<b>4.4.1</b>	<b>Espacio global</b> .....	130
<b>4.4.2</b>	<b>Espacio mixto</b> .....	132
<b>4.4.3</b>	<b>Espacio del habitar</b> .....	134
<b>4.4.4</b>	<b>Objeto, acción, obra de arte</b> .....	136
<b>4.4.5</b>	<b>Forma, función y estructura</b> .....	138
4.5	Consideraciones finales sobre los colores del espacio planificado .....	141
<b>4.5.1</b>	<b>Jardín infantil como espacio empírico, fluido y lugar</b> .....	141
<b>4.5.2</b>	<b>Homogenización, fragmentación, jerarquización</b> .....	144
<b>4.5.3</b>	<b>Urbanismo, Heterotopía y Lugares singulares</b> .....	150
5	La imaginación plural de un espacio dialéctico .....	159
5.1	Poliformidades de la diferenciación espacial .....	159
5.2	Perspectiva conceptual para abordar la imaginación plural de un espacio dialéctico ...	165
<b>5.2.1</b>	<b>Espacios de representación</b> .....	165
<b>5.2.2</b>	<b>Espacios de representación infantiles</b> .....	171
<b>5.2.3</b>	<b>Espacios de representación híbridos</b> .....	176
5.3	Perspectiva Metodológica para abordar la imaginación plural de un espacio dialéctico 178	
<b>5.3.1</b>	<b>Observar</b> .....	179
<b>5.3.2</b>	<b>Cartografiar</b> .....	184
<b>5.3.3</b>	<b>Narrar</b> .....	190
5.4	Al encuentro de la imaginación plural de un espacio dialéctico .....	194
<b>5.4.1</b>	<b>Actores espaciales</b> .....	195
<b>5.4.2</b>	<b>Formas de la espacialidad</b> .....	204
<b>5.4.3</b>	<b>El sentido de los lugares</b> .....	215
5.5	Consideraciones finales sobre la imaginación plural de un espacio dialéctico .....	224

5.5.1	<b>Los espacios de representación en el jardín infantil como geografía del imaginario</b> .....	225
5.5.2	<b>Los espacios de representación en el jardín infantil entre la Utopía, Distopía y Heterotopía</b> .....	229
5.5.3	<b>Los espacios de representación en el jardín infantil entre la Topofilia y la Topofobia</b> .....	238
6	Un espacio con prácticas diversas.....	243
6.1	El movimiento plural de un espacio particular .....	243
6.2	Perspectiva conceptual para abordar un espacio con prácticas diversas.....	246
6.2.1	<b>Prácticas socio espaciales</b> .....	246
6.2.2	<b>Espacios infantiles</b> .....	257
6.3	Perspectiva Metodológica para abordar un espacio con prácticas diversas .....	261
6.3.1	<b>Observar</b> .....	265
6.3.2	<b>Narrar</b> .....	271
6.4	Forma y contenido de un espacio con prácticas diversas.....	276
6.4.1	<b>Prácticas de colocación</b> .....	276
6.4.2	<b>Prácticas de localización</b> .....	288
6.5	Consideraciones finales de un espacio con prácticas diversas .....	301
6.5.1	<b>Las prácticas socio espaciales como una operación cotidiana</b> .....	302
6.5.2	<b>Las prácticas socio espaciales como posibilidad de invención</b> .....	306
6.5.3	<b>Las prácticas socio espaciales como ejercicio geográfico</b> .....	310
III.	Tercera tráda .....	314
7	Consideraciones finales.....	314
7.1	Las prácticas socio espaciales de los niños como recurrencia de la producción espacial 314	
7.2	Las prácticas socio espaciales de los niños como ruptura de la producción espacial ....	321
7.3	Las prácticas socio espaciales de los niños como ritmo de la producción espacial .....	325
8	Bibliografía .....	328

### Tabla de Ilustraciones

ILUSTRACIÓN 1	ASPECTOS ARQUITECTÓNICOS JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO ....	106
---------------	---	-----

ILUSTRACIÓN 2 MAPA JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO. ALCALDÍA DE MEDELLÍN, 2016.....	107
ILUSTRACIÓN 3 ASPECTOS DE DISEÑO: JARDÍN INFANTIL BUEN COMIENZO. ....	108
ILUSTRACIÓN 4 ESPACIO GLOBAL: JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	130
ILUSTRACIÓN 5 ESPACIOS MIXTOS: JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	132
ILUSTRACIÓN 6 ESPACIOS DEL HABITAR: JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO.....	134
ILUSTRACIÓN 7 VISTAS JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	136
ILUSTRACIÓN 8 FORMAS Y OTROS: JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO.....	139
ILUSTRACIÓN 9 ESPACIOS JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	159
ILUSTRACIÓN 10 ACTORES JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO.....	195
ILUSTRACIÓN 11 ESPACIALIDADES JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	204
ILUSTRACIÓN 12 LUGARES JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO.....	215
ILUSTRACIÓN 13 PRÁCTICAS JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO.....	243
ILUSTRACIÓN 14 SALAS DE DESARROLLO .....	281
ILUSTRACIÓN 15 COMEDORES .....	283
ILUSTRACIÓN 16 PATIOS.....	286
ILUSTRACIÓN 17 SITIOS JARDINES BUEN COMIENZO.....	290
ILUSTRACIÓN 18 CONTACTOS JARDINES INFANTILES BUEN COMIENZO .....	292
ILUSTRACIÓN 19 COMPONENTES JARDÍN INFANTIL BUEN COMIENZO .....	294
ILUSTRACIÓN 20 RITMOS JARDÍN INFANTIL BUEN COMIENZO.....	296

## **Resumen**

La producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo de la ciudad de Medellín indaga por las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas. Para lo cual acude teóricamente a propuestas conceptuales como la de Henri Lefebvre y otros autores para comprender la relación entre las representaciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas socio espaciales. Metodológicamente, acude a una perspectiva cualitativa con un enfoque de tipo hermenéutico desde un trabajo hermenéutico que con herramientas como la entrevista narrativa, la observación participante, entre otras, muestra que las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas son la posibilidad de recurrencia o ruptura espacial.

## **Abstract**

The production of the space in the kindergartens of the Programa Buen Comienzo of the city of Medellín explores relationships between the production of space and kindergartens where the Programa Buen Comienzo is present from the socio-spatial practices of boys and girls . For which theoretically goes to conceptual proposals such as Henri Lefebvre and other authors to understand the relationship between the representations of space, representation spaces and socio-spatial practices. Methodologically, it goes to a qualitative perspective with a hermeneutic approach from a hermeneutical work that with tools such as narrative interview, participant observation, among others, shows that the socio-spatial practices of boys and girls are the possibility of recurrence or spatial rupture.

## **Resumo**

A produção do espaço nos jardins-de-infância do Programa Buen Comienzo da cidade de Medellín explora as relações entre a produção de espaços e jardins de infância onde o Programa Buen Comienzo está presente a partir das práticas socioespaciais de meninos e meninas . Para o qual, teoricamente, vai a propostas conceituais como Henri Lefebvre e outros autores para entender a relação entre as representações do espaço, espaços de representação e práticas socioespaciais. Metodologicamente, vai para uma perspectiva qualitativa com uma abordagem hermenêutica a partir de um trabalho hermenêutico que, com ferramentas como entrevista narrativa, observação participante, entre outros, mostra que as práticas socioespaciais de meninos e meninas são a possibilidade de recidiva ou ruptura do espaço

## Introducción

Preguntarse ¿Qué relaciones se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas? Es el resultado de un exhaustivo proceso de reflexión emanado de unas consideraciones que sirven de contexto y pretexto al mismo tiempo.

La primera consideración, corresponde a la huella que hay de Henri Lefebvre de principio a fin de la investigación. Como podrá apreciarse a lo largo de este trabajo la presencia del autor y su pensamiento es evidente. Primero, en la estructura del trabajo, donde un elemento bastante llamativo es que éste se organice en tres grandes tríadas. ¿Por qué en tríadas? Evidentemente, se corresponde con su propuesta teórica donde deja manifiesto que la producción del espacio es resultado de un efecto entre triadas de elementos, es decir, que todo se construye y funciona más allá de la acostumbrada dupla que con la que tradicionalmente se ha producido el conocimiento en nuestros ámbitos espaciales. Igualmente, la elección de organización del trabajo en triadas es la posibilidad de mostrar los distintos momentos acontecidos en el proceso investigativo, ya que en cada uno de esos momentos hubo un modo particular en el que se produjo, circuló y se apropió un tipo de experiencia frente a las cuestiones investigadas. En razón de ello, se puede ver que la primera tríada reúne los elementos sustantivos a través de los cuales se plantea un problema investigativo, sus antecedentes y justificación. Por otra parte, se presentan unos intereses teóricos y metodológicos que hacen evidente desde dónde hablo, y hacia donde me dirijo en la producción de este tipo de conocimiento frente a la producción del espacio. La segunda tríada, reúne en tres capítulos el proceso de relacionamiento que se produjo en el encuentro entre lo concebido, expuesto en la primera tríada; lo vivido en el desarrollo del trabajo de campo y lo percibido durante la acción descriptiva, analítica y propositiva que se dio en el proceso de producción investigativa y en especial de escritura. La tercera triada, se presenta como una provocación que reúne las consideraciones finales sobre el proceso investigativo y es donde se delata la apuesta que el largo recorrido dejó para mí.

Además de las triadas hay otro elemento de la huella de Lefebvre en el trabajo que es importante anotar: el juego con los tiempos verbales, la presencia y la ausencia de la voz del autor en la escritura. Para Lefebvre el espacio, que también es el espacio de la escritura, es el resultado de un proceso de producción social que tiene un ritmo, el cual no es el mismo en todo momento, ni guarda el mismo efecto comunicativo cuando se expresa. Por ello a lo largo del trabajo, podrá notarse que el uso del presente, del presente continuo y del pretérito está relacionado con el sentido que tiene cada capítulo, pero sobre todo cada apartado, lo que significa que su uso no es indiscriminado sino intencionado, en tanto quiere mostrar la historicidad bajo la cual cada enunciado fue producido, tal es el caso de los hallazgos en la segunda tríada donde el uso del pretérito es evidente, mientras que el uso del presente y el presente continuo es evidente en el planteamiento de lo teórico en la primera tríada, por mencionar algunos ejemplos. De igual manera, sucede con la presencia y ausencia del autor, es decir, quien realizó y escribió este trabajo, pues como lo sugiere Lefebvre, somos uno con el espacio en su producción, lo que hace que unas veces estemos presentes y otras no, en razón del protagonismo que cobra una práctica y la posición que los sujetos ocupan frente a ella. Por lo cual, no es accidental ni caprichoso que el uso de la primera persona aparezca y desaparezca en los apartados del texto, pues su uso fue reclamado de acuerdo a la necesidad que suscitaba la explicación a lo largo de la escritura, donde muchas veces otros asuntos debían tomar lugar gracias al efecto dialéctico entre la producción, la circulación y la apropiación de lo investigado. Teniendo en cuenta esto, es innegable la huella de Lefebvre de principio a fin del trabajo no sólo como un referente teórico sino como una materialidad en la escritura que se fue combinando con otros referentes, algunos cercanos a él, otros no tanto, pero siempre bajo la consideración de que no hay producción de un conocimiento sobre el espacio que se pueda hacer al margen de una discusión que incluya intersecciones y distancias.

La segunda consideración, tiene que ver con la estructura de cada uno de los capítulos que componen las dos primeras triadas y los elementos que componen a la tercera. En la primera tríada, hay tres capítulos. El primero de ellos, acude a “la incertidumbre” con el fin de expresar que el surgimiento de una cuestión investigativa y todo aquello que la acompaña, está sumido en un movimiento continuo que sólo puede definirse en la naturaleza cambiante de su condición, lo que significa que allí se producen unos giros que

dan cuenta de unas miradas pero cuyo sentido es múltiple. El segundo capítulo, es la presentación de los intereses teóricos que de manera conjunta con el tercer capítulo guiaron el proceso investigativo y cuya particularidad está dada por una tríada conceptual sobre el espacio, la infancia y la producción del espacio. El tercer capítulo, es una declaración sobre los intereses metodológicos que unidos a los conceptuales estructuraron los modos de producir el conocimiento contenido en la investigación. Allí se destaca una tríada que muestra el contexto de la investigación, sus herramientas y el proceso mismo del trabajo que condujo a lo que aquí se expone.

La segunda tríada, expresa en sus enunciados cómo se dio el proceso de conjunción entre los elementos trabajados en la primera tríada y lo que fue aconteciendo en el durante y el después del trabajo de campo. El primer capítulo, de esta tríada responde al objetivo de la investigación de describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buena Comienzo, para ello toma un referente espacial las formas concebidas del espacio que institucional y discursivamente configuran un modo singular de ver al jardín infantil y lo que allí sucede. El segundo capítulo, corresponde al desarrollo del objetivo de definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, lo cual se realiza teniendo en cuenta las formas de producción que a través de los espacios de representación se generan entre los diferentes actores que allí tienen cabida. El tercer capítulo, gira en torno al objetivo de analizar las formas y contenidos que adoptan las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo; asunto que se trabaja teniendo en cuenta la voz de los niños y las niñas, y cómo ello configura unas formas de relacionamiento entre la historicidad de su existencia y la posibilidad de realización que ella misma engendra en la vida cotidiana.

La tercera tríada, reúne las consideraciones finales de todo el trabajo, donde se retoman las consideraciones finales de cada capítulo de la segunda tríada pero en una perspectiva que busca establecer las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el Programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas, objetivo central de esta investigación. Por ello, el tono en el que aparecen estas consideraciones dista mucho de ofrecer conclusiones sobre lo

trabajado, pues ni para el pensamiento de los autores trabajados ni para mi como autor de esta investigación hay posibilidad de concluir, más bien hay la posibilidad de considerar en la finalidad de un momento investigativo, qué nos ha dejado su trasegar más como una invitación que como el cierre de un algo que por naturaleza suele recomenzar cada vez que se aborda.

La tercera consideración, alude al tono disruptivo que en la escritura aparece con las múltiples referencias a autores y participantes de la investigación para explicar en una doble vía como lo teórico alimenta lo visto en el campo y como el trabajo de campo reconfigura lo discursivo. Ese tono disruptivo también se expresa en los modos en como está presentada la información ya que en muchos de los apartados se unen y se distancian autores y participantes según sea conveniente para dotar de sentido algo que allí aparece. Sin embargo, ese tono disruptivo también está relacionado con la forma en como se van articulando las transiciones, introducciones y consideraciones finales en cada capítulo, en tanto que en algunos de ellos hay unos elementos introductorios que en otros no se encuentran, en otros las consideraciones finales son extensas, mientras que en otros más cortas, lo que significa que la naturaleza de cada uno de ellos es el resultado de su propia lógica interna, aunque guarde una relación proximal con todo el conjunto de lo escrito en esta investigación.

## I. Primera Triada

### 1 Incertidumbres en torno a una operación espacial

#### 1.1 La incertidumbre de los acontecimientos

El frenesí provocado por la búsqueda de una organización espacial de lo urbano lleva en 1968 a la creación y funcionamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y en 2004 al nacimiento del Programa Buen Comienzo (PBC) en la ciudad de Medellín. A través de estos dos acontecimientos urbanos se construyen configuraciones espaciales con las cuales el contacto topográfico, entre lo gubernamental y lo social, vuelve tangibles las formas de relacionamiento entre las instituciones, los sujetos y los discursos que resultan del proceso de producción de una geografía de lo público expresada en la inconmensurabilidad de unas consecuencias espaciales concretas.

Una primera consecuencia, efecto de la localización y el movimiento que provoca la aparición del ICBF y del PBC, es la organización espacial urbana como punto de contacto entre la centralidad y la movilidad del proceso de producción del espacio público. Dicha centralidad, es una primera manifestación de las agendas marcadas por organismos internacionales como United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) y el Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas que convierten en un asunto prioritario de las políticas gubernamentales la atención de los niños y las niñas. A partir de ello, países como Colombia, son orientados hacia la formulación de programas para la atención a la infancia, tales como los “Hogares Infantiles de Bienestar” mediante los cuales se da acogida en diferentes modalidades a los niños entre los 0 y 17 años. Esta atención se traduce en una serie de programas que integran servicios de alimentación, salud, y cuidado en espacios y puntos geográficos que se van construyendo en diferentes zonas del país.

Lo anterior encarna un proceso de espacialización de la atención mediante los

Hogares Infantiles de Bienestar, a lo largo del país, que se da con la construcción de Centros Zonales, los cuales se convierte en un asunto prioritario a partir de finales de los años setenta en razón de la creciente demanda por el crecimiento urbano en las zonas Andina y Caribe del país. Sin embargo, lo exponencial es un atributo que va ligado a las lógicas de producción que acompañan los procesos urbanos, al punto de tornar estas estrategias y procedimientos, inicialmente pertinentes, en poco eficaces. De ahí que, la verticalidad del crecimiento obligue a la horizontalidad de lo estratégico a realizar un uso diferente del espacio que inicialmente estaba destinado para tal fin y comience la búsqueda de otras alternativas como bien lo fue experimentando el ICBF con estas primeras iniciativas.

A partir de lo anterior, se produce una segunda expresión de la centralidad en 1988, cuando la atención a la infancia en el país por parte del ICBF debe pasar de los grandes y planificados Hogares de Bienestar, a la incorporación de otros espacios en coordenadas diferentes a las contempladas al inicio de la estrategia, para cumplir con los propósitos trazados para la atención a la infancia. Gracias a esto, nace el programa de “Hogares Comunitarios” y con ellos la creación de la figura de las Madres Comunitarias, en cuyos objetivos están prestar la atención en alimentación y cuidado a los niños y niñas hijos de padres y madres trabajadores o en situaciones de vulnerabilidad que habitan las zonas a las cuales los Hogares de Bienestar Zonales no pueden llegar. La atención que prestan estos hogares se realiza en las casas de las madres comunitarias que deben ajustar sus rutinas y distribuciones espaciales a las exigencias que el programa les propone.

Como puede verse, la expresión espacial de la política gubernamental que se hace visible con el ICBF para la atención a la infancia, genera dos formas de centralidad en el espacio: la primera, mediante la construcción de los grandes Hogares de Bienestar ubicados en los centros urbanos en crecimiento a lo largo de las zonas Andina y Caribe; la segunda, con la implementación de los Hogares Comunitarios que no son otra cosa que las casas de las Madres Comunitarias en cada parte del país donde no pueden estar los grandes Hogares de Bienestar. Tanto en la primera como en la segunda forma de la centralidad, el espacio toma un lugar protagónico en el desarrollo de la estrategia, en tanto, logra aglutinar en un punto concreto de la geografía y de la arquitectura urbana, acciones gubernamentales

orientadas a la prestación, gestión y cuidado de los niños y las niñas. Gracias a este tipo de estrategias, las configuraciones espaciales propician dinámicas particulares en los lugares donde se encuentran ubicados estos hogares, dado que comienzan a ser parte de la invención de lo cotidiano para las poblaciones que los usan y a través de este uso generan procesos espaciales diversos.

En la generación de estos procesos espaciales en Colombia, resulta decisiva la participación del gobierno en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, promulgada por las Naciones Unidas en 1989, en tanto pone en el escenario gubernamental y académico, la discusión sobre las formas y contenidos de los niños y las niñas en el espacio urbano y lo nacional, al lado de temas prioritarios que no habían sido discutidos o planteados antes, tales como: el planteamiento de políticas claras sobre infancia, alimentación, política y educación de los niños y las niñas. Gracias a estas discusiones y nuevas perspectivas generadas a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se logra concretar, durante el proceso de la Constitución Política de 1991, la expedición de la Ley 12, mediante la cual el Congreso de la República aprueba los asuntos propuestos por la Convención, especialmente en lo que atañe al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales con derechos democráticos.

En atención a dicho reconocimiento y a los procesos sociales que a lo largo de los años ochenta se fueron presentando en el país en el marco de complejos asuntos como el fenómeno del narcotráfico, el desplazamiento forzado de poblaciones campesinas, el reclutamiento de niños por parte de los grupos insurgentes, el crecimiento de las tasas de embarazo adolescente, el aumento de los índices de violencia intrafamiliar, abuso infantil, entre otros, el Estado Colombiano lleva al Congreso de la República estas cuestiones para la discusión. Allí y después de agitados debates, concursados por reconocidos académicos, se expide en el año 2006 el Código de Infancia y Adolescencia y para el 2007 la formulación de la Política Pública Nacional de Primera Infancia.

Estas dos acciones de orden gubernamental aparecen como exteriorización de dos asuntos básicos en la producción del espacio nacional en términos de la infancia. El primero, corresponde a la indisoluble relación que existe entre el auge y crecimiento de los espacios urbanos, que requieren formas de ordenamiento mediante las cuales los sujetos

puedan establecer una coherencia mínima con los presupuestos que guían el *statu quo* propuesto por las instituciones gubernamentales, de tal modo que ello les permita, a medida que van siendo parte de los procesos sociales, incorporar en la lógica de lo espacial los comportamientos y expresiones que son espacialmente adecuados (cuidar lo público, cruzar una calle, usar un puente, entre otras). El segundo, alude a la relación que tienen los espacios urbanos con la cotidianidad misma que los alimenta, en tanto, se hace necesario que los sujetos en formación puedan hacer un uso de los espacios, no sólo como condiciones materiales evidentes, sino como acciones prescritas que afectan los modos de ser y de estar. Es por ello que, al asumir lo propuesto por la Convención y al promulgar el Código de Infancia y Adolescencia, el Estado Colombiano, en cabeza de sus instituciones está generando una serie de escenarios que deben estar acompañados por acciones concretas que terminan, en el caso de la infancia, materializándose en programas como los propuestos por el ICBF, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), El despacho de la Primera dama, entre otras iniciativas institucionales.

En razón de lo anterior, la preocupación y las acciones públicas que entrañan las acciones políticas del gobierno colombiano van, a lo largo del tiempo, generando la construcción e implementación de estrategias más amplias a las inicialmente contempladas con el ICBF y los Hogares de Bienestar, tales como la estrategia presidencial “De Cero a Siempre” en 2011, la cual busca transformar la prestación y atención sectorizada que en materia de políticas, programas, proyectos y acciones estaban siendo suministrados por diferentes instituciones y entes gubernamentales encargados de la atención a la Primera Infancia. Es decir, la apuesta por la atención a la Primera Infancia se constituye en un punto de anudamiento de las acciones que acompañaron en el pasado el interés por los niños y las niñas, su atención, cuidado y educación.

Cercano a estos procesos se produce una tercera centralidad en el espacio en la ciudad de Medellín con sus diferentes alcaldes, especialmente, durante los años de 2002 a 2015, donde se produce una conexión con los escenarios planteados por las políticas nacionales en materia de Primera Infancia. Lo cual suscita sobre la superficie geográfica unas formas propias de relacionamiento y reconocimiento de los asuntos de los niños y las niñas, que no necesariamente coinciden con el ordenamiento espacial y temporal planteado

por el ámbito nacional. De hecho, acciones concretas como la creación en 2004 del Programa Buen Comienzo (PBC) se presenta como otra propuesta para la atención a la Primera Infancia en la ciudad, dado que por las condiciones particulares que se han tejido a lo largo de la historia de este espacio geográfico, cruzado por complejos procesos de crecimientos económico, violencias y desarrollo urbano, le imprimen a la Primera Infancia unos rasgos que no pueden ser ignorados u olvidados, menos aún a los lugares que habitan, transitan y transforman junto con sus familias y que los hace diferentes del ámbito nacional. Este programa va tomando a lo largo de los años un papel protagónico al punto de convertirse en el 2008 en un proyecto estratégico del Plan de Desarrollo Municipal.

En su teleología el Programa Buen Comienzo se plantea el propósito de “Promover el desarrollo integral en niñas y niños entre los 0 y 5 años de vida de la ciudad de Medellín, cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección” (Alcaldía de Medellín, 2004). Para ello, el foco central del programa son los niños y niñas menores de cinco años que hacen parte con sus padres de las poblaciones vulnerables, que en el discurso institucional corresponden a las familias que habitan las zonas periféricas de la ciudad y están clasificadas en los niveles 1, 2, 3 del Sistema Subsidiado de Salud (SISBEN). En esta perspectiva, el programa Buen Comienzo se articula a un conjunto de acciones estratégicas que tienen por objeto, según los Planes de Desarrollo planteados entre 2002 y 2015, contrarrestar la histórica inequidad y pobreza de la ciudad, que está articulada a una movilidad desigual y asimétrica que en lo social tiene profundos efectos en la formación y desarrollo de los niños y las niñas de la ciudad.

De este modo, cada acción espacializada mediante la cual toma presencia el Programa Buen Comienzo a lo largo de la geografía de las zonas periféricas de la ciudad se convierte en una respuesta a las ausencias que instituciones como el ICBF no logran hacer viables a la hora de atender a la primera infancia, por efecto de que en muchos de estos contextos los mecanismos de integración, las inversiones, el acompañamiento, la cobertura, entre otros, no son suficientes, adecuados y pertinentes a lo que en cada territorio acontece. Por tal motivo, el surgimiento y consolidación del Programa a partir de su generación, ha orientado su quehacer hacia el establecimiento de las condiciones adecuadas para el desarrollo de una educación inicial con fundamento conceptual y operativo que se

acompaña, entre otras, de la institucionalización temprana que acoge a la población vulnerable a fin de brindarles un espacio legítimo y legal mediante el cual puedan garantizar sus derechos sin perder de vista su corresponsabilidad en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

De acuerdo a lo anterior, se presentan tres expresiones de la centralidad, en tanto consecuencias geográficas, que acompañan los procesos de localización y movimiento: dos centralidades sobre la atención a la infancia y su espacialización que están ligadas a los programas del ICBF; una tercera relacionada con las acciones y contenidos del PBC, que dan cuenta no sólo de la historicidad sino de la espacialidad misma de las acciones políticas que las acompañan.

Por su parte, en lo que atañe a la movilidad, como uno de los elementos que define la vida urbana, tanto la atención suministrada por el ICBF como por el PBC generan un presente continuo, manifiesto en dos grados procesos de organización del espacio. El primer proceso de organización, está ligado a las condiciones de acceso y circulación que nacen tanto con una u otra expresión de la política de atención a la primera infancia. En el caso del ICBF tanto los Hogares Infantiles zonales como los de las madres comunitarias poseen niveles de acceso diferenciado, en razón de su ubicación. Algunos de ellos están en los puntos de intersección de complejos urbanos habitacionales donde los flujos de personas trabajadoras son densos, las ofertas e infraestructura institucional son de gran accesibilidad y las cadenas de servicios están presentes de manera constante en sus versiones pública y privada. Otros por el contrario, se encuentran en sitios poco accesibles para las ofertas institucionales, o para la prestación de servicios públicos y privados tales como el transporte, recreación, entre otros. De ello deriva que, las formas de la circulación sean también diversas y diferenciadas en proporción a la disponibilidad y disposición de los servicios e infraestructuras.

Para el PBC las condiciones, formas de acceso y circulación se pueden ver en dos ámbitos de las modalidades de atención del Programa. El primero está relacionado con la atención a los niños y niñas en los Jardines Infantiles construidos por la administración municipal. La ubicación de estos en la ciudad está relacionada con criterios de confluencia y cobertura, que pasa por puntos de concentración de flujos poblacionales de familias con bajos ingresos económicos y riesgo de vulnerabilidad, centralización de la oferta

institucional de atención a la infancia y en muchos casos a su alrededor están otras ofertas institucionales públicas y privadas al igual que la prestación de servicios como transporte, alimentación, ocio, empleo. El segundo alude a la atención de los niños y niñas en los Jardines Infantiles con infraestructuras administradas por instituciones privadas, que se ubican en los segmentos espaciales donde no hacen presencia los Jardines construidos por el municipio o donde la oferta del programa debe complementar la cobertura de estos, por lo que se pueden encontrar a lo largo y ancho de la ciudad. Estas formas de acceso diverso y diferenciado muestra la circulación como homologa de la dinámica poblacional y de los servicios que se ofrecen en la ciudad de Medellín.

El segundo proceso, relacionado con la movilidad, alude a los ritmos donde tanto la oferta institucional proporcionada por el ICBF como por PBC presentan aspectos comunes y diferenciados. En cuanto a los aspectos comunes, la relación entre los prestadores del servicio y los beneficiarios está dada por los horarios de atención que, con pequeñas variaciones entre una y otra oferta institucional, se dan entre las 8 de la mañana y las 4 de la tarde, lo que hace que padres y prestadores construyan las agendas en razón de este rango de tiempo. Asimismo, la aglutinación y dispersión de la población directamente relacionada con los programas y la comunidad se genera alrededor de los segmentos temporales antes mencionados. En cuanto a los aspectos diferenciados, se puede ver que en el caso del PBC las rutinas de trabajo con los niños y las actividades de cara a la comunidad se dan de acuerdo a los lineamientos del Programa, incluyendo momentos para la alimentación, el juego y el descanso. En el caso de los Hogares de ICBF aunque se incluyen también momentos de alimentación, juego y descanso estos no están orientados siempre por profesionales en Primera Infancia y menos aún bajo planificaciones de cara a propuestas pedagógicas concretas como se hace en el PBC.

Como bien puede apreciarse, las dos expresiones de la movilidad en tanto consecuencias geográficas, que acompañan los procesos de localización y movimiento, muestran el poder constitutivo que la misma tiene en los procesos urbanos relacionados con la atención brindada por el ICBF, pero especialmente por el PBC, que se presenta como su resultado pero también como un operador de la urbanización donde toman fuerza y sentido las formas de organización del espacio.

De otra parte, una segunda consecuencia, está relacionada con la organización

espacial como efecto de las construcciones, especialmente en el marco del PBC, donde aparecen cuatro aspectos espaciales relacionados con la naturaleza, la materialidad, la infraestructura y la arquitectura, que dan cuenta de los procesos de organización espacial generados a partir de la aparición de los Jardines Infantiles del PBC.

En cuanto a la naturaleza, este aspecto pone de manifiesto el carácter híbrido que el Programa ha establecido con los entornos de la ciudad a través de los Jardines Infantiles construidos por el municipio y los que no. De tal modo que, dichos entornos pueden ser completamente urbanos por su ubicación en zonas habitacionales con presencia institucional y de servicios de múltiples ordenes, o bien pueden estar en puntos de la ciudad donde priman aspectos rurales. En unos y otros la relación entre las construcciones y las infraestructuras es variable y diferenciada, al igual que el acceso a entornos vegetales, campesinos, entre otros.

Por su parte, la materialidad del PBC hace visible el carácter dinámico de los objetos que lo constituyen al concentrar no sólo en términos de construcciones arquitectónicas sino al hacer tangible las prácticas políticas, culturales y sociales que lo habitan o por las que transita. Al punto de que en muchos lugares de la ciudad el PBC no sólo ha exteriorizado procesos sino que le ha dado existencia a formas sociales y culturales antes desconocidas o proscritas del espacio urbano, ligadas a sus modalidades de atención como el trabajo con las gestantes, los encuentros con la comunidad, entre otros que muestran que dicha materialidad, manifiesta a través de los Jardines Infantiles, es un indicador del nivel de densidad y diversidad de los procesos sociales.

Respecto a la infraestructura y las consecuencias geográficas que trae en el marco de las construcciones, el PBC ha llevado al establecimiento de una separación social y funcional de la organización urbana ligada a la historia misma de las intervenciones urbanas previas, simultáneas y posteriores a cada uno de los Jardines Infantiles que pone en juego relaciones distales y proximales de la población con los jardines, las ofertas institucionales y la prestación de servicios públicos y privados en ámbitos como la educación, el transporte, la salud, entre otros. Lo cual significa que, con relación a ellos se producen unas configuraciones urbanas con valores particulares que se traducen en la centralidad o perifización de lo habitacional, lo educativo o lo laboral.

De cara a las consecuencias de los procesos ligados a las construcciones, en perspectiva de la arquitectura, se pone de manifiesto en el marco del PBC unos procesos de movilidad y producción relacional de los Jardines Infantiles que pasan por asumir una perspectiva sobre los espacios de primera infancia desde un propósito declarado como es el de “extender cada vez más y de manera pertinente la red de atención a nivel territorial mediante infraestructuras que sean de calidad y que acerquen la oferta en altas condiciones de servicio” (Herrera, 2012, p. 14). Asunto que se hace visible entre 2008- 2011 mediante la adecuación de espacios comunitarios y la construcción de jardines infantiles. Esta tarea se desarrolla con la participación de la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU), creada en 2002, la cual como un agente institucional, traduce en términos arquitectónicos y urbanos las formas y contenidos propuestos por el Programa Buen Comienzo mediante la ejecución de lo que ellos denominan Equipamientos Educativos, que en este caso particular, se ubican en las zonas periféricas de la ciudad que tienen espacios con condiciones inadecuadas para la atención integral y que poseen un alto índice de concentración demográfica de niños y niñas en el rango de 0 a 5 años que no poseen una adecuada atención y condiciones propicias de sus entornos familiares y barriales.

Estos equipamientos educativos se presentan en dos grandes escenarios intencionados que tienen que ver con las concepciones y representaciones que los arquitectos y agentes involucrados han querido plasmar en las formas arquitectónicas de los jardines. El primer escenario, concibió los jardines infantiles de Castilla- Pedregal, Doce de Octubre, Aures, La Huerta, La Aurora y Santo Domingo Savio bajo el concepto de edificio juguete con el propósito de suministrar una experiencia cercana, infraestructuralmente, en escala y tamaño, a los niños y niñas de tal modo que cada componente de este espacio respondiera a la lógicas de desplazamiento y movilidad de los niños y niñas. El segundo escenario, concibió los demás jardines infantiles desde la idea de crear un espacio para las emociones y las sorpresas que incluyera como eje central el juego. Por ello, estos otros jardines infantiles dan prioridad a experiencias de motricidad, movilidad y lúdica.

Como puede verse, lo anterior es una muestra de la espacialización de una acción político administrativa que busca hacer presencia en los procesos de la Primera Infancia no sólo desde los componentes de atención sino desde la presencia misma en los territorios mediante la construcción y adecuación de espacios arquitectónicos que obedecen a una

particular forma de concebir el espacio, de nombrarlo, de significarlo, pero sobre todo, de orientar acciones formativas que de la mano de lo urbano hacen posible las acciones discursivas que entraña la actuación pública de quien gobierna la ciudad. A tal punto que, para que dicha participación e intervención no sólo sea un asunto de espacialización de lo administrativo, se hace necesario en 2011 convertir y legitimar dichas acciones mediante la creación de una Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia en la que toma aún mayor presencia la relación entre el Programa Buen Comienzo y las entidades gubernamentales descentralizadas como la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU).

Por su parte una tercera consecuencia sobre el espacio, está relacionada con la organización espacial como efecto de la política y la organización social generada en torno al PBC, donde se evidencian tres ámbitos espaciales de interacción: las políticas urbanas, la comunidad y el espacio público, que dan cuenta de las configuraciones, intersecciones y distancias mediante las cuales la organización urbana define nuevas modalidades políticas de relación del individuo con la sociedad y que son mediatizadas por el espacio en un juego de contradicciones y cooperaciones.

En el caso de las políticas urbanas como atributo de la relación entre la política y la organización social se muestra que tanto en el ámbito nacional como local ha existido una preocupación por la atención a la Primera Infancia, que en el caso del PBC se ha articulado a una serie de desarrollos urbanos que incluyen desde la construcción de los Jardines Infantiles hasta la articulación con infraestructuras municipales como las Unidades de Vida Articulada (UVA), entre otros equipamientos urbanos que desde los Planes de Desarrollo y las acciones del PBC han construido una serie de procesos de lo público que se materializan en conmutadores urbanos como los Jardines Infantiles, los cuales se constituyen en configuraciones espaciales para las acciones de interacción espacial y la dotación de sentido en los lugares donde se ubican.

En cuanto a la relación entre política y organización social desde el marco de la comunidad, las acciones derivadas o alternas al PBC, han permitido a lo largo de su historia en la ciudad, generar procesos de interacción donde se pueden identificar tres expresiones del sentido de lo comunitario. El primero alude a la comunidad como un lugar o un vecindario, donde los Jardines Infantiles, pese a su carácter disruptivo logran articularse a

los entornos, al punto de configurarse como un referente más y un punto de contacto entre los procesos institucionales y la vida cotidiana. El segundo, se refiere a la comunidad como un conjunto de valores compartidos, prácticas y sentidos de vida que en torno al PBC han construido un referente que aglutina las diferencias y las configuran para y desde el PBC mismo. El tercero, muestra a la comunidad como un conjunto de intereses compartidos en los que la preocupación por la atención, el cuidado y la formación de la infancia es el asunto con mayor prioridad y desde el cual aparece un espacio de traducción de saberes, prácticas y sentidos.

Respecto al espacio público, esas consecuencias geográficas provienen de la relación dialéctica entre la política y la organización social, donde se muestra a través del PBC que éste es un conjunto de espacios abiertos al conjunto de la población, donde el reconocimiento público pone en escena el carácter dual de lo urbano como un asunto multicultural y multiétnico mediante el cual se generan procesos de identidad y espacialización, que en tanto consecuencias espaciales, develan el conjunto de tensiones y desequilibrios propios de cada contexto en el que se desarrolla el PBC.

Visto así, las políticas urbanas, la comunidad y el espacio público como descriptores de las consecuencias geográficas sobre la política y la organización social muestran que, la capacidad de relacionamiento del PBC con los entornos está indisociablemente unida al carácter mismo de la acción de su expresión política y social.

Hasta aquí, es claro el interés tanto en el ámbito nacional como en el local por los niños y las niñas, por la Primera Infancia y las consecuencias geográficas que se han producido como su correlato, tanto en el ámbito nacional con el ICBF, como en el local con el Programa de Buen Comienzo. Sin embargo, es de anotar que las consecuencias geográficas en la producción de lo urbano que involucran estos dos escenarios no están aisladas unas de otras, de hecho poseen formas de relacionamiento donde se generan unas intersecciones.

Una primera intersección de las consecuencias geográficas ligadas a la producción de lo urbano, muestra que la aparente simetría entre los modos institucionales y la construcción de escenarios presentes y futuros para la población no es un espacio equilibrado que concilie lo legítimo y lo legal con lo legítimo y contextual presente en cada

punto de encuentro entre los sujetos y sus prácticas. En tanto que, cada espacio geográfico tiene diversidad de procesos que producen una fijación, rigidez y una fluidez que, por efecto de la acción temporal, se encarna en los modos espacializados de su existencia. Es decir, la presencia, acceso y ejecución de las políticas de atención a la primera infancia no son homogéneas pese a sus prescritos modos institucionales, más aún si se tiene en cuenta que no todos los agentes involucrados, caso de las madres comunitarias, poseen los elementos de interlocución que lleven a una traducción de lo establecido en los programas de atención. Igualmente, los espacios destinados para tales fines no siempre se corresponden con los lugares en los cuales están emplazados, caso de los jardines infantiles, que muchas veces no tienen sino garantizadas las condiciones de acceso pero no contemplan las particulares geografías de violencia que se trazan a su alrededor y que impiden que los beneficiarios u operadores puedan hacer un uso adecuado de ellos, por nombrar algunos aspectos sustanciales que prueban dichos desequilibrios.

Como puede verse, las estrategias y programas tanto nacionales como locales de atención a la Primera Infancia se presentan como emplazamientos que conectan las intencionalidades gubernamentales, provistas de teleologías no siempre correlativas a sus intereses o historias, con las demandas y procesos sociales de los que hacen parte. Sin embargo, el emplazamiento no supone una operación de coherencia y equilibrio, está cruzado por dimensiones y estratos diferentes que, en el tiempo y en el espacio, configuran de manera singular cada punto y cada experiencia geográfica. Asunto que usualmente, está al margen de la acción de atención a la Primera Infancia cuando esta toma su expresión arquitectónica en el complejo urbano, en tanto que lo que suele decirse de la singularidad o de la particularidad geográfica no es muy relevante o se plantea como un asunto exótico que explica diseños, programas o intervenciones. En otras palabras, se asume que lo geográfico o lo espacial es una dimensión de existencia que da forma a la acción de atención a la Primera Infancia pero no contenido, en tanto la lectura que allí se presenta de lo espacial se hace en términos de inventario para acceder a una taxonomía del espacio en la que se pueda nombrar él mismo en términos de ubicación, topología e identidad.

Una segunda intersección de las consecuencias geográficas ligadas a la producción de lo urbano, puede verse en los modos en que programas como Buen Comienzo siguiendo la tradición iniciada por el ICBF, hacen de lo espacial. Para ellos, lo espacial aparece como

una expresión arquitectónica que, en su dimensión estética, irrumpe con sus jardines infantiles y/o hogares en los puntos geográficos donde se sitúa, sin necesariamente, vincularse a los procesos territoriales que de suyo llevan más tiempo que ellos. Más aún, teniendo en cuenta que en muchos de los lugares donde se sitúan los jardines infantiles hay unas prácticas sociales que van generando cercanías y distancias con ellos, en razón de las lógicas propias que preexisten y que deben ser negociadas.

En otras palabras, Buen Comienzo y sus jardines infantiles son una estrategia gubernamental para la atención a la Primera Infancia que hace presencia mediante la construcción y funcionamiento de intervenciones arquitectónicas en las que lleva a cabo sus propósitos, lo que supone una acción de ordenamiento urbano que integra o pone en tensión el sistema de acciones y prácticas que cotidianamente han acompañado a cada uno de los contextos donde hace su aparición el Programa. Dichas acciones y prácticas pueden ser objeto o no del diálogo, de la negociación, de la traducción o bien de la imposición que por violencia simbólica emerge con la presencia arquitectónica misma en el paisaje barrial. Asunto por demás, problemático en tanto que estos espacios de los jardines infantiles sólo tienen una relación constitutiva en el marco de las acciones puntuales de Buen Comienzo, pero no establecen o crean escenarios que pongan al jardín en conexión con los territorios que habita, al punto que las prácticas que social y temporalmente hacen parte del sistema de producción espacial de las familias y los habitantes de los entornos próximos a los jardines y que son llevadas en el cuerpo por los niños y niñas, no necesariamente constituyen un interés para el programa o bien no están abiertamente vinculadas a las acciones de formación que en el jardín se puedan gestar como condiciones de posibilidad, existencia o funcionamiento para la atención integral a la Primera Infancia que, siendo un asunto de política pública, convoca a todos los sujetos que intervienen en el espacio.

Una tercera intersección de las consecuencias geográficas ligadas a la producción de lo urbano, está ligada a las prácticas sociales de carácter espacial que están al margen del programa Buen Comienzo. Dichas prácticas entran en contacto, por oposición, exclusión o integración en los jardines infantiles a través de los niños y las niñas, de sus familias, de sus entornos desbordando claramente la capacidad del programa mismo y de sus intencionalidades. Pues, sí bien allí se contempla el trabajo con y desde los entornos familiar, institucional y comunitario, su presencia se reduce a la adecuación de estos a los

propósitos formativos del programa pero no en una lógica del reconocimiento sino de su sometimiento a una racionalidad hegemónica que tiene en su naturaleza las prescripciones sobre el deber ser, hacer, decir y sentir, y no contempla procesos de traducción entre las verticalidades y horizontalidades propias de cada territorio. Proponiéndose más bien un escenario aséptico y desprovisto de las contradicciones espaciales de cada contexto, homogenizado a través de formulas meta abarcadoras y axiomáticas que están por fuera de los ritmos y discontinuidades del espacio. Y donde la violencia, la desigualdad, lo ancestral, las tradiciones, lo no discursivo se ubican en la periferia del trabajo en cada jardín.

En este punto de contacto periférico de la relación entre los jardines infantiles en el marco del Programa de Buen Comienzo, como intervenciones arquitectónicas, y las prácticas sociales de cada uno de los contextos donde se ubican, hay formas de producción, circulación y apropiación del espacio que desde lo real, lo pensado y lo posible vienen generando procesos de integración, exclusión, negociación de la que son portadores los sujetos y los objetos que los acompañan, en tanto que allí hay una evidencia de la existencia de un medio habitado y constituido por la técnica y la información que no está suficientemente descrito y analizado.

Una cuarta intersección de las consecuencias geográficas ligadas a la producción de lo urbano, parte de la descripción y análisis que se da en el contacto entre Buen Comienzo y los diferentes contextos geográficos, en el marco de las prácticas sociales y el espacio. Allí es necesario considerar que el espacio actual donde hace presencia el Programa, está indisolublemente adjunto a las condiciones del sistema económico actual que en la historicidad de su devenir ha convertido todo el espacio en un medio técnico- científico-informacional como lo dice (Santos, 2000) en tanto ha hecho del medio natural una cuestión inexistente vía la presencia inmanente de la técnica como forma de relacionamiento entre los sujetos y los objetos que a través de sus prácticas espacializadas los convierten en una extensión exteriorizada de lo humano y que se corresponde con el carácter intencional que acompaña a la acción misma de la que es forma y contenido cada práctica social. Por ello, la presencia de los sujetos- objetos- acciones se acompaña de unas tecnologías que bien pueden ser totalmente corpóreas o bien pueden encarnarse en los artefactos sin menoscabo de la información que portan como inicio y llegada de la existencia y que se reactualiza o reconfigura de acuerdo al uso que allí se constituya.

De este modo, el uso aparece aquí como un punto de encuentro entre la información como tecnología- ciencia y el espacio como medio, en tanto es un producto social que convierte a la relación espacial en un híbrido que, en el caso de Buen Comienzo se manifiesta en los jardines infantiles, no por la acción prescriptiva que los inspira sino por el acontecer que se va dando en el ritmo cotidiano de las prácticas que a él llegan, que de él parten o que allí son proscritas. Es decir, el espacio engendra prácticas en la perspectiva del decir sobre el espacio, del decir en el espacio, y del espacio del decir que transita las prácticas de producción del mismo, los espacios de representación y sus formas de representación. En razón de ello, habría que considerar que los jardines de Buen Comienzo no son simples presencias arquitectónicas sino que son parte de un espacio que como producto social es presa de las condiciones socio económicas de producción actual, pero también es un producto del pensamiento que como acción se constituye en medio de producción, control y dominación en el que están presentes las fuerzas sociales y políticas que lo engendraron y lo requieren para su existencia, y que además lo convierten en un saber mediante el cual el sujeto toma posición para hablar o para actuar.

El encuentro de las consecuencias geográficas en la producción de lo urbano, genera unas intersecciones que a modo de nodos producen unas conexiones sobre la relación espacial que entraña pensar el Programa Buen Comienzo y que se expresan de manera diversa para ser reflexionadas.

La conexión uno alude a que los jardines infantiles de Buen Comienzo habría que reflexionarlos como parte del complejo sistema de objetos que componen la relación con los sistemas de acciones que acompañan las prácticas socio espaciales, las cuales derivan de una relación directa con lo que esta sociedad y su interés por la primera infancia ha definido y construye como espacio, en tanto que, allí se contienen de manera directa, por contacto o por conciencia, las relaciones sociales que encadenan la producción y reproducción del espacio mismo en sus dimensiones política, cultural, histórica, económica y que hacen que sean posibles unas prácticas socio espaciales que dan su especificidad a cada contexto mediante modos de representación del espacio en los cuales se ligan conocimientos, signos, códigos, palabras, entre otros elementos con los que los espacios para la representación evidencian la exterioridad de los símbolos que son parte de la comunicación corporal, visual, gestual, oral, escrita y que acompañan la construcción misma del espacio mediante

el uso y apropiación de las practicas espaciales que en lo social se gestan.

La conexión dos se suscita en los modos y formas que vinculan una acción política espacializada, como es el programa Buen Comienzo y sus jardines infantiles a la intencionalidades que entran en contacto entre lo institucional y lo no institucional, lo discursivo y lo no discursivo, en tanto no está claramente definido como las prácticas sociales engendradas por el espacio social y las prácticas promovidas por el programa se convierten en prácticas socio espaciales de producción del espacio, no sólo del jardín, sino de un contexto más amplio como lo es el territorio que lo alberga, que lo contiene, pero que él también alberga y contiene. Sin olvidar que, esta interacción dialéctica entre unos y otros, suscita representaciones del espacio que pasan por la experiencia de lo vivido, lo percibido y lo concebido donde desembocan parte de las prácticas que acompañan a cada uno de los sujetos involucrados de una manera o de otra con el jardín. Asimismo, se generan allí unos espacios de representación donde lo vivido a través de imágenes y símbolos promueven usos particulares de la técnica que forma y contiene a la práctica socio espacial misma.

De esta manera, el jardín infantil de Buen Comienzo suscita pensar en unas prácticas espaciales que lo acompañan como condición de producción del espacio, en razón de que los niños y niñas como los adultos que allí tienen contacto, son sujetos de interlocución espacial que portan y reproducen las relaciones sociales que los constituyen, de tal modo que, aquello marginado por su materialidad, como es la disposición del jardín, sus formas y el entorno que lo acompaña no es accesorio sino constitutivo del ser y del estar ahí en el espacio como presencia continua de las discontinuidades que en el orden del tiempo se propone desde diferentes ritmos de lo cultural, lo político, lo económico para generar las formas y usos que se hacen del espacio.

La conexión tres está relacionada con las formas y usos que se hacen del espacio como base de la construcción de cualquier proceso de lo humano, manifestándose como acciones o como objetos mediante la disposición intencionada del espacio mismo. En otras palabras, el Jardín Infantil Buen Comienzo no es un programa o una simple edificación, es un objeto más, mediante y con el cual en el espacio y por el espacio se establecen un conjunto de relaciones materiales y simbólicas que tienen como punto de encuentro el sistema de prácticas socio espaciales en donde se hacen visibles, en tanto que dicho espacio

es una red, un punto de entrecruzamiento en el cual el pasado y el presente interpelan la acción misma en el plano de los tiempos rápidos y los tiempos lentos que la acompañan y le dan su ontología y su teleología, es decir, el espacio allí se presenta como inestable y heterogéneo al traducir mediante los sujetos- objetos y acciones las dialécticas del territorio, las cuales, finalmente, permiten que la actividad racional y simbólica mediante la cual son posibles las prácticas socio espaciales que producen el espacio se manifiesten.

En la cuarta conexión, puede verse que el Programa Buen Comienzo está en relación a un espacio en el cual se cruzan las fuerzas productivas de cada territorio que van desde su manifestación económica hasta su manifestación cultural, en tanto cada uno de los adultos y niños que allí y por allí tienen relación con el Programa son parte de procesos espaciales, son portadores de un conocimiento retrospectivo mediante el cual actúan en el espacio pero a partir del cual adquieren nuevas herramientas con las cuales producen conocimientos prospectivos que pasan por todo aquello que los constituye y transita (la palabra, el cuerpo, el movimiento, entre otros). Son, indudablemente, objetos y acciones que se articulan, se incluyen, se excluyen en el y por el espacio, en tanto que dicho espacio, socialmente hablando, es el resultado de la relación entre los sistemas de objetos (el jardín infantil, la calle, el barrio, la ciudad) y los sistemas de acciones (la caminata, el juego, la violencia, el acto educativo), mediante los cuales, tanto en el jardín infantil como en los entornos que habita, hay un esfuerzo visible o no en el que aparecen las prácticas espaciales que les hacen posibles y desde donde se reactualizan. Es decir, la presencia de las prácticas socio espaciales que acompañan a los sujetos en el espacio, especialmente en y a través del jardín infantil de Buen Comienzo, ya que están, ineludiblemente, presentes en cada momento de su existencia y en cada punto geográfico concreto, en tanto que su carácter existencial no deja excluirle de su lugar en el espacio. Puesto que, el espacio mismo es una práctica en la que se despliegan las formas del tiempo, la cultura, la economía, la política y en el cual los objetos que lo componen y las acciones que los acompañan dan cuenta de ello.

Teniendo en cuenta las consecuencias geográficas de la producción de lo urbano suscitado en y a través del Programa Buen Comienzo, las intersecciones por ellas generadas y las conexiones resultantes, aparece una densidad espacial que se expresa en tres niveles.

En el nivel uno, el PBC muestra una serie de enunciaciones sobre el sentido,

significado y realidades del Programa en el marco de cómo es concebido lo espacial, que transitan desde lo documental hasta lo testimonial. Sin embargo, no es suficientemente nítido el carácter mismo de lo que allí se enuncia en perspectiva de lo espacial y cómo lo espacial es constitutivo de los modos de ser del PBC en cada uno de los momentos y lugares donde hace presencia. Lo que hace visible, la ausencia de una reflexión que indague sobre las formas y contenidos en que el PBC y sus jardines han sido producidos espacialmente. Un asunto por demás inquietante, dado que si se tiene en cuenta que una de las grandes estrategias de visibilidad del PBC ha sido la atención a la Primera Infancia desde la construcción y funcionamiento de los grandes Jardines Infantiles, lo espacial debería representar uno de los aspectos más evidentes en la reflexión misma del Programa sobre su quehacer y debería estar claramente dilucidado no sólo en el aspecto material del espacio sino también en las acciones y contenidos que el espacio mismo entraña.

En el nivel dos, el PBC y la relación con el espacio deja abiertas muchas inquietudes sobre las formas y contenidos que adquiere la producción del mismo en la perspectiva de lo que acontece con quienes integran el Programa, pero que incluya no sólo la visión institucionalizada sino la que emerge del contacto mismo con los diferentes contextos, y a través del cual se producen identificaciones y expresiones que llevan a situarse y tomar posición sobre la relación misma con el Programa. En razón de ello, aparece la necesidad de entender las tomas de posición de los sujetos que están en contacto con el Programa y cómo dichas tomas de posición les permiten aprehender lo espacial y convertirlo en algo que los represente y en lo que se sientan representados.

En el nivel tres, el PBC lleva a pensar que en los jardines infantiles y en sus entornos hay un tránsito continuo de sujetos que son portadores de unas prácticas socio espaciales, mediante las cuales se comunican, mediante las cuales producen sentidos frente a las prescripciones del Programa, pero también frente a las que posee el territorio donde cada uno de ellos se ubica, y que están continuamente presentes en cada acto. Esta presencia de las prácticas parece no ser equitativa o equilibrada, dado que por su diversidad y contenido producen ritmos y sentidos diversos que no siempre son susceptibles de traducirse y por ello son objeto de ocultamiento y control tanto en el jardín como en el entorno que habita, no renunciando con ello a la importancia que revisten en la construcción del espacio, en tanto son su condición de posibilidad, existencia y

funcionamiento. Sin embargo, y pese a su carácter evidente, las prácticas socio espaciales que producen la relación entre el jardín infantil Buen Comienzo y cada uno de los territorios donde se ubica no están suficientemente descritas y analizadas ni en el contexto documental del Programa ni son claramente visibilizadas en las formas discursivas de lo académico que se han venido pensando a Buen Comienzo como tal.

Gracias a estos tres niveles manifiestos en la densidad espacial que acompaña al PBC es evidente que en los últimos años ha existido en la ciudad de Medellín, por parte de la institucionalidad, una preocupación por la atención a la Primera Infancia, que ha sido traducida en diferentes estrategias gubernamentales como el Programa Buen Comienzo, mediante el cual se han construido unos jardines infantiles, que tienen junto con el Programa la tarea de promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años, los cuales son parte de las poblaciones vulnerables de la ciudad, y con los cuales se han generado una serie de procesos de orden socio espacial.

En la generación de esos procesos de orden socio espacial, ha jugado un papel protagónico, aunque hegemónico, lo que institucionalmente se ha concebido como espacio, pero con menoscabo de hacer visible como lo vivido y lo percibido ha entrado en el proceso de producción espacial que ha acompañado asuntos clave como la presencia de las prácticas socio espaciales, que han hecho que la relación atención a la Primera Infancia- Ciudad tenga sentido. Igualmente, no es claro cómo estas prácticas socio espaciales entran en relación con el Programa en los jardines infantiles para la producción del espacio. Un espacio que está compuesto por lo real, lo pensado y lo posible cuando hay procesos de formación, circulación y apropiación de saberes y conocimientos, en este caso los que transitan con y a través del Programa en los territorios, pero también los que el territorio tiene para con el Programa. Asimismo, no está claro cómo estas prácticas, que cotidianamente intervienen en la producción del espacio y de los espacios del jardín infantil, se convierten en realidad, posibilidad u obstáculo, de las formas y contenidos que adquiere lo ético, lo estético y lo político en y a través del territorio que ocupan y transitan las acciones de Buen Comienzo. Más aún hay una producción de ausencias en el abordaje de las prácticas socio espaciales tanto en la cotidianidad del Programa como en las formas discursivas que lo acompañan, que lo leen y que lo cuestionan, en razón de que hasta ahora no se ha hecho visible la relación que las mismas tienen con las formas de producción,

circulación y apropiación de los saberes y conocimientos que con y desde el territorio interpelan y alimentan la atención a la Primera Infancia, fundamento de la preocupación que tiene el Programa y las poblaciones a las que atiende.

Teniendo en cuenta este asunto problemático que muestra una relación asimétrica y particular entre los jardines infantiles de Buen Comienzo y las prácticas socio espaciales de las que son portadores los sujetos que en cada territorio entran en relación con ellos, aparece una densidad espacial en la producción del espacio que puede ser explicada si se indaga por *¿Qué relaciones se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas?* La enunciación de esta pregunta, remite a la densidad espacial que acompaña la producción del espacio en los Jardines Infantiles de Buen Comienzo y remite a tres cuestionamientos complementarios mediante los cuales dicha densidad quedaría expuesta para la reflexión:

El primer cuestionamiento, está relacionado con *¿Cuáles son las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles?* El segundo cuestionamiento, alude a *¿Qué espacios de representación aparecen en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo?* El tercer cuestionamiento, apunta a *¿Cuáles son las formas y contenidos que adoptan las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo?*

Estos cuestionamientos guardan una estrecha relación con la búsqueda de una organización espacial de lo urbano, que en términos de primera Infancia, inicia con la aparición del ICBF en 1968 y del PBC en 2004, cuando la organización espacial de lo urbano genera unas configuraciones espaciales que hacen visible las formas de desplazamiento material e inmaterial. Y donde el proceso de producción del espacio genera cuatro consecuencias con efectos sobre: la localización y el movimiento, las construcciones, la política de organización social, que terminan intersectándose y conectándose hasta hacer visible la existencia de una densidad espacial que se establece entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el Programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas. Obligándose con ello a: primero, a describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del

Programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles. Segundo, a definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo. Tercero, a analizar las formas y contenidos que adoptan las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del dicho Programa.

## **1.2 La incertidumbre de los legados**

Establecer las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas, implicó situarse en tres legados donde se ha generado una producción que aglutina lo dicho hasta ahora sobre este planteamiento: El primero, hace visible las producciones académicas más destacadas que guardan relación con el propósito de describir de las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles. El segundo, presenta producciones académicas que de forma directa o indirecta guardan relación con el propósito de definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo. El tercero, genera una reflexión entorno a las producciones académicas que están en una cierta relación con el propósito de analizar las formas y contenidos que adoptan las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo.

### **1.2.1 El legado en torno a lo concebido**

El propósito de describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles, supone el reconocimiento de los contextos de producción y circulación académica con la que guarda

relación, en tanto condición de posibilidad. En razón de ello, el punto de articulación sobre el que se construye este panorama entiende que “las representaciones del espacio, es decir, el espacio concebido, es el espacio de los científicos, planificadores, urbanistas, tecnócratas fragmentadores, ingenieros sociales y hasta el de cierto tipo de artistas próximos a la científicidad” (Lefebvre .. , 2000, p. 97), es decir, un espacio que se despliega en la indeleble forma de tres momentos.

En el primer momento, el espacio concebido aparece como producto de una larga discusión de orden epistemológico en la geografía que aún se mantiene en debate. Sin embargo, se pueden identificar tres grandes líneas. La primera línea está relacionada con concebir el espacio desde una perspectiva física que define el espacio como una expresión material y diferente a la existencia humana, por lo que allí priman son los factores naturales y físicos que componen el espacio mismo como un absoluto. La segunda línea alude a una concepción del espacio como resultado de una historicidad en la que el principal protagonista es el hombre y los hechos generados en el espacio, él cual no es otra cosa que un escenario existencial. La tercera línea sitúa al espacio como la combinación de las dos perspectivas anteriores, lo que lo convierte no sólo en un sustrato físico o resultado de una historicidad sino en una expresión humana que combina formas de la exterioridad con asuntos trascendentes que ponen al espacio como parte de la existencia y no como escenario.

Bajo estas premisas la producción académica es amplia y diversa en torno al sentido de lo que significa el espacio concebido, sin embargo, al acercarse a una perspectiva que supere las posturas físicas e historicistas nos muestra que éste tipo de espacio implica pensarlo según (Massey D. , 2005) como un espacio caracterizado por una dimensión cualitativa divisible, producto de la imaginación con formas de relacionamiento que develan una relación inextricable con el tiempo en sus aspectos sincrónicos, diacrónicos y simultáneos, soliendo expresarse en formas políticas o prácticas cotidianas, que hacen del espacio una representación que deriva de la historia y un tipo particular de práctica. Asimismo, el espacio concebido es resultado, según (Massey. & Allen, 1984) de una separación institucional de lo humano y lo físico que separa a la naturaleza y lo humano, y cultural que separa lo intelectual de lo sensitivo, convirtiendo al espacio en un conjunto de

redes socio materiales que interconectan híbridos, colectividades y cuerpos a través de los actores que son instituidos como agentes humanos.

Al espacio concebido, también se le ha reconocido, según (Harmut & Scheuerman, 2008) como una forma de la aceleración en tanto expresión social, biológica y experiencial que pasa por un ejercicio reflexivo en el que prima la relación entre el espacio y el tiempo como una dialéctica de los ritmos sociales. Gracias a ello, el espacio concebido ha pasado por variadas discusiones que lo sitúan como parte de las geografías de lo imaginario según (Lindon & Hiernaux, 2012) y donde la relación dialéctica entre lo físico y lo humano se hace manifiesta como un tercer espacio, que para (Soja E. , 1996) expresa a su vez, una dialéctica resultado de lo real o lo concebido donde confluyen experiencias, emociones, eventos, elecciones políticas, centralidades, periferias, lo abstracto y lo concreto, que alimentan las representaciones del espacio como formas conceptualizadas e informadas por el lenguaje científico. A partir de esto, el espacio concebido configura el sustrato reflexivo donde se construyen los parámetros y referentes que muestran las relaciones entre espacio, diferencia y vida cotidiana según lo presenta (Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008), serán aprovechados por posturas sobre las representaciones del espacio que incluyen miradas disidentes y alternas sobre temas como lo urbano o las ciudades, el caso por ejemplo de trabajos como los de (Soja., 1989); (Santos, 2000) La naturaleza del espacio; (Lussault, 2007) El hombre espacial: la construcción social del espacio humano y (Harvey, 2013) Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana.

Otra de las perspectivas de trabajo sobre el espacio concebido, está presente en (Lefebvre .. H., 1983), con *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones* y *La producción del espacio*. (Lefebvre .. , 2000) donde puede verse que como tal, el espacio concebido entraña un ejercicio intelectual en el que hay una elaboración informada y discursiva de lo espacial como el resultado de unas lógicas académicas en las cuales el espacio es un objeto reflexivo que está compuesto por elementos materiales e inmateriales que son clasificados y analizados con el propósito de inscribirlos en las gramáticas de la ciencia, especialmente la geografía, donde es la condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de acepciones como territorio, lugar, región, entre otros que son la base explicativa de los asuntos espaciales.

Siendo el espacio concebido objeto de la reflexión discursiva que caracteriza el lenguaje de la ciencia, éste también ha configurado trabajos en torno a campos como la arquitectura donde el espacio se expresa como un producto intelectual que configura los modos y formas de ciertas exterioridades espaciales que se vuelven arquitectónicas como lo muestra (Parker & Richards, 1994) en *Architecture and order: approaches to social space*, donde deja ver claramente que el espacio concebido es parte de los procesos sociales que se convierten en referentes de las acciones de poder que están a la base de las formas de conocimiento hegemónico de las sociedades. Tanto así que, convierte a la arquitectura en una expresión visible de un tipo de lenguaje donde el espacio concebido es una realidad que desde el discurso ordena o propone formas de la espacialidad, que en el caso particular de esta investigación sobre los Jardines de Buen Comienzo, constituye uno de los referentes sobre los que aparece el espacio concebido como privilegio informado de expertos, intelectuales y arquitectos, tal y como lo muestra (Dudek M. , 2005) en *Children's Spaces* y en *A desing manual Schools and kindergartens* (Dudek M. , 2007). Es decir, el espacio concebido expresaría en este caso los modos, perspectivas y prospectivas de formas sistematizadas de entender la experiencia espacial como configuradora de espacios de aprendizaje, tal y como lo presenta (Ellsworth, 2005), en *Places of learning: media, architecture, pedagogy*, para el caso de la discusión internacional y para el caso de Latinoamérica y Colombia trabajos como los de (Otalora, 2010). *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*; (Quiceno, 2009), *Espacio, arquitectura y escuela*; (Ramirez, 2009). *Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna*; (Marin F. , 2009), *La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzberger y Aldo van Eyck*; (Ramirez, 2009). *La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia*; (Jimenez, 2009), *La escuela nueva y los espacios para educar*; (Recio, 2009). *Escuela, espacio y cuerpo*; (Franco M. , 2009). *El edificio escolar en la ciudad. La localización de los equipamientos educativos y su aporte en el desarrollo urbano y social*; (Gutierrez, 2009) *Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica*; y (Ortegón, Yarza, Calderon, & Herrera, 2009) *Conversaciones entre pedagogía y arquitectura: la experiencia de una ciudadela educativa y cultural en Antioquia (Colombia)*.

No hay que olvidar que este espacio concebido guarda una estrecha relación con la reflexión sobre la infancia donde se presenta también desde unas perspectivas de trabajo que lo conciben de maneras particulares, tal y como lo hace (Holloway S. , 2000), en *Children's geographies: playing, living, learning*; (Holloway & Valentine, 2000) en *Spatiality and the New Social Studies of Childhood. Sociology*; (Aitken C. S., 2001) *Geographies of young people: the morallu contested espaces of identity*; (Christensen & O'Brien, 2003) *Children in the City: home, neighbourhood and community*; (Holloway S. L., 2014) en *Changing children's geographies, Children's*; (Holt, 2011). *Geographies of children, youth and families*; (Evans & Holt, 2011) *Diverse spaces of childhood and youth: gender and other socio-cultural differences*; (Whiteman & De Gioia, 2012). *Children and Childhoods 1*; (Davila, 2012) en *Childhood Geographies and Spatial Justice: Making Sense of Place and Space-Making a Political Acts in Education*.

En el segundo momento, aparecen las concepciones del espacio desde la perspectiva del Programa Buen Comienzo, las cuales aparecen con la promulgación y puesta en marcha del Plan de Desarrollo de la Alcaldía de Medellín para el periodo 2004- 2007 “Medellín la más educada: compromiso de toda la ciudadanía” con el cual se genera la creación y funcionamiento del Programa de Atención a la Primera Infancia- Buen Comienzo que hace parte de la línea 2 de dicho plan “Medellín social e incluyente” en el componente social. Con este acontecimiento institucional y el Acuerdo 14 de 2004 del Concejo de Medellín se crea el Programa "Buen Comienzo" para promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los menores de 6 años en la ciudad de Medellín. Posteriormente, aparece el Acuerdo 84 de 2006, política pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia y se crea el Consejo de Política de Infancia y Adolescencia en la ciudad de Medellín.

Para el periodo de 2008 en adelante los Planes de Desarrollo de la Alcaldía de Medellín continúan promoviendo y fortaleciendo el Programa de Buen Comienzo a través de estrategias institucionales que nacen o son parte de actos normativos como Acuerdo 03 de 2010, modelo “la ciudad de los niños y las niñas” para la ciudad de Medellín. El Acuerdo 58 de 2011, Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen

Comienzo en el que se desarrolla un Sistema de Atención Integral y se modifica el Acuerdo 14 de 2004.

Estos aspectos normativos se presentan como los primeros antecedentes que, en clave de la institucionalidad municipal, dan cuenta de aspectos sustanciales básicos que sirven para comprender las formas de representación del espacio desde la perspectiva del Programa Buen Comienzo. Asimismo, cabe señalar que durante este periodo, que abarca desde el 2004 al 2016, no sólo se han generado desde el discurso institucional de la Alcaldía en sus diferentes periodos de gobierno normativas sino documentos que es importante destacar como antecedentes de lectura que permiten describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles.

Para el 2010 se han generado una serie de documentos institucionales que tienen entre sus mayores propósitos presentar y orientar la administración del programa, asunto sustancial que desembocará en la construcción y gerenciamiento de los jardines infantiles. Uno de estos documentos que sirve para lo antes mencionado se denomina “Lineamientos para el desarrollo técnico, administrativo y financiero de la estrategia Buen Comienzo Había una Vez, en el marco de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia desde la gestación hasta el primer año de vida del niño y la niña, en la modalidad entorno familiar” que es presentado por la Alcaldía de Medellín como la bitácora sobre la cual se organizan los procesos de la Primera Infancia en la ciudad desde una perspectiva administrativa.

Durante el 2011 también hay una serie de documentos, que conservan al igual que los generados hasta el 2010 una línea de orientación bajo la perspectiva de lo administrativo. Un ejemplo representativo de ello es el documento “Política de atención integral a la Primera Infancia del municipio de Medellín” en donde la Alcaldía pretende construir una ruta de orientación para los operadores, beneficiarios y ciudadanos relacionados con el Programa de Buen Comienzo.

En el 2012 surgen una serie de inquietudes en torno a los procesos de formación en los jardines infantiles del programa que llevan a construir unos marcos referenciales para direccionar la actividad formativa, los cuales se explicitan en documentos tales como

“Competencias familiares para el acompañamiento al desarrollo Infantil durante la gestación y el primer año de vida” mediante los cuales la acción prescriptiva de lo gubernamental se hace evidente para el programa.

Para el año de 2014 la Alcaldía de Medellín genera una serie de procesos para comprender los impactos del programa, de lo cual se derivan varios informes técnicos y de sistematización que como el denominado “Sistematización de la experiencia educativa de la estrategia: gestación y primer año del programa Buen Comienzo”, presentan desde esta perspectiva institucional las formas y contenidos del Programa a lo largo de su historia y con relación a aspectos puntuales relacionados con los indicadores y líneas de trabajo del Plan de Desarrollo.

Sin embargo, para efectos de esta investigación y después de presentar los documentos más relevantes en el periodo 2004- 2016 que sirven de base para describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles, dos documentos se destacan:

El primero de ellos es el Decreto municipal N° 407 de 2007, <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub> por el cual se expiden las normas específicas para las actuaciones y procesos de urbanización, parcelación y construcción en los suelos urbano, de expansión y rural de Medellín. Este documento se presenta como génesis de los procesos y orientaciones para los jardines infantiles, en tanto allí en cinco partes se expresan y explican las disposiciones gubernamentales relacionadas con: la definición del espacio público y la calidad ambiental; los bienes y áreas de protección patrimonial; los elementos de los inmuebles privados que hacen parte del espacio público; los elementos naturales; los elementos arquitectónicos; las actuaciones urbanísticas, los usos de servicio en el suelo urbano y rural. Todo estos elementos tienen como propósito definir los marcos y procedimientos de lectura y construcción en los territorios, especialmente, servirán de base para el proceso de diseño, construcción y administración de los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo.

El segundo, corresponde al texto producido por la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU) que como ente de la Alcaldía se ha venido encargando del diseño y construcción de cada uno de los jardines infantiles. Dicho texto editado en el año 2015 bajo el título de “Arquitectura pública e innovación social: taller de diseño EDU” presenta de manera más

puntual las formas y contenidos que orientan las representaciones del espacio de los jardines infantiles desde la mirada institucional- oficial, para ello hace referencia a asuntos clave como: el proceso de la arquitectura de Medellín, el taller de diseño, las Unidades de Vida Articulada (UVA), piso quinto y terrazas verdes, centralidad Montecarlo, ecoparques, jardín circunvalar, fuerte carabineros, parques biblioteca, unidades deportivas, entre otros asuntos que son relevantes para entender la estructura y funcionamiento arquitectónico y urbano de los jardines infantiles en el contexto de la ciudad.

Lo que puede apreciarse en todos los documentos abordados, pero especialmente en los dos últimos mencionados, es que a través de ellos se van tejiendo una serie de significados y sentidos sobre esas concepciones del espacio, especialmente de los jardines infantiles, que han construido en un periodo de más de 10 años el discurso oficial institucional y que es necesario estudiar y analizar para generar una comprensión de uno de los aspectos de la producción del espacio.

En el tercer momento, las concepciones del espacio pasan también por trabajos que desde la exterioridad del Programa, lo han convertido en un objeto de reflexión que indaga entre otros elementos, por el sentido de la representación del espacio desde aspectos puntuales tales como los que se muestran a partir del 2010 una cantidad de investigaciones que visibilizan aspectos sustanciales sobre temas como “Seguridad alimentaria y estado nutricional en Las Estancias: el caso del Centro Infantil Arcoiris” (López & Rosique, 2010). O bien para 2012 un trabajo como el de (Runge, Carrillo, & Muñoz, 2012). Sobre “Los mega jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil”, se presenta como un punto de quiebre en el análisis del Programa en tanto aborda un aspecto poco evidenciado en los demás trabajos y que toca de entrada con la relación entre biopolítica, arquitectura, infancias. Siguiendo esta línea de trabajo siguen apareciendo otras investigaciones tales como la de (Ruiz & Zapata, 2013) sobre “Incidencia del enfoque de capacidades en la gobernabilidad local: el caso del Programa Buen Comienzo, en la ciudad de Medellín en el periodo 2008-2011” desde donde se sigue en la línea de trabajo suscitada por (Runge A. , 2008), al abordar aspectos diferentes a la nutrición, el impacto y temas muy trabajados hasta el 2011.

### 1.2.2 El legado en torno a lo vivido

A fin de definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo, es necesario acercarse en el contexto de la producción académica a trabajos que de una u otra manera han abordado esas formas y expresiones de los espacios de representación. En razón de su revisión se han considerado aquellas producciones en las que de manera directa o tangencial se trabajen “los espacios de representación, es decir, el espacio vivido a través de las imágenes y los símbolos que lo acompañan, y de ahí, pues, el espacio de los «habitantes», de los «usuarios», (Lefebvre .. , 2000) que se manifiesta de manera etérea a través de dos instantes discursivos.

En el primer instante discursivo, los espacios de representación se traslapan en la diversidad de producciones académicas mediante diferentes expresiones que es necesario traducir a la perspectiva de trabajo aquí asumida, a fin de suministrar algunos referentes que de una u otra manera dan cuenta de esas formas y contenidos asumidos por los espacios de representación en variados contextos.

Es el caso por ejemplo de (Schatzki T. , 2010) en *The timespace of human activity: on performance, society, and history as indeterminate teleological events*, donde los espacios de representación aparecen como fenómenos objetivos, conjunción fenoménica y multiplicidad a través de los cuales se constituyen los ritmos en tanto combinación entre la naturaleza- cultura, historia- vida, individuo- sociedad, realidad- imaginación y donde deriva la vida cotidiana como condición corporal del estar en el mundo en tanto coexistencia que devela la relación con otros en el mundo, la actuación hacia los otros y la actuación sobre sí mismo. Esto sitúa a la espacialidad como un ejercicio de apropiación que a través de lo vivido permite la dotación de sentido sobre el espacio y desde allí generar identidad, reconocimiento y acción. Asimismo, (Schatzki T. , 2002) en *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*, deja ver que las formas que adoptan los espacios de representación son el resultado de las experiencias espaciales de los sujetos que han atravesado el umbral de la simple actividad diaria para convertirla en modo de comunicación y traducción de su historia pasada, presente y futura mediante la cual expresan lo que son y lo que desean.

En una perspectiva más cercana a la arquitectura (Read, 2000) en *Architecturally speaking practice of art, architecture and everyday*, expresa que los espacios de representación aparecen como punto de contacto entre lo instituido por la acción de lo arquitectónico y lo instituyente de las acciones en el espacio donde se generan formas de reconocimiento mediante las cuales éste adquiere un sentido particular para el sujeto, el cual usa el espacio como herramienta de comunicación y expresión que lo hace visible y mediante la cual hace visible todo aquello que le inquieta.

Vistos así, los espacios de representación configuran los modos y atributos del habitar, en tanto son condición de existencia y presencia de las acciones humanas, por lo que no son accidentales sino elaboraciones de la experiencia que puede ser transmitida, enseñada o referenciada, tal y como lo muestra (Wakeman, 2015) en *Power in place - based education: Why a critical pedagogy of place needs to be revived and how narratives or collective biographies support its practice*. En donde deja ver que las interacciones en el espacio están mediadas por acciones intencionadas que responden a las lógicas y expectativas que una sociedad tiene o transmite a un sujeto. De ahí que, los lugares puedan ser articuladores de la experiencia espacial y objeto de procesos pedagógicos. Igualmente, esto se confirma con el trabajo de (McDonald, 2013) *Case based studies: a critical pedagogy of place in international education in Iceland*. Education in the North y la investigación de (Somerville, D, Power, Gannon, & Carteret, 2011) *Place Pedagogy change*, que muestran que los espacios de representación son el resultado de procesos de comunicación producidos y apropiados por los sujetos en un ejercicio reflexivo que incluye lo discursivo y lo no discursivo.

Cabe anotar que, los espacios de representación han sido objeto de una amplia reflexión que puede ser rastreada en un abanico bastante diverso de producciones académicas, sin embargo, ha sido (Lefebvre H. , 1968) en *El derecho a la ciudad* quien ha mostrado que los espacios de representación son la oportunidad que tienen los sujetos de poner en escena las creaciones generadas a partir de la relación con las formas espaciales, especialmente aquellas que hacen parte de los procesos de reconocimiento y traducción de prácticas y saberes. Tanto así que, (Lefebvre H. , 2008) en *Critique of everyday life I, II y III* deja ver que estos espacios como expresión de lo vivido son el resultado de la

historicidad del sujeto puesta en un horizonte de elaboración mediante el cual se constituyen en expresiones visibles de los ritmos y tiempos en los que se ha dado su existencia y mediante los cuales formula sus posiciones en el mundo para visibilizarse u ocultarse.

Teniendo en cuenta que, sí los espacios de representación son expresión de lo vivido y como tal son la condición de lo expresivo hecho exterioridad, los procesos en los primeros años de vida son fundamentales y dan cuenta de esa construcción, tal y como lo muestra (Dudek M. , 2005) en *Children's Spaces*, para quien los espacios infantiles son el resultado de procesos de imaginación, invención y juego, lo que los muestra como resultado del uso, el cual expresa una función específica que se obtiene en el juego de relaciones suscitado por la experiencia, en la que el sujeto logra apropiarse del espacio para hacerlo propio y generar desde allí posicionamientos para la relación con el mundo. Una relación que es configuradora según (Holloway S. , 2000) en *Children's geographies: playing, living, learning*, de unas expresiones espaciales únicas en la que los niños y niñas construyen su lugar en el espacio y desde allí generan todo el espectro comunicativo que los conduce por la existencia misma. Permitiendo que, en la construcción de esas experiencias espaciales, como espacios de representación, los sujetos pongan en interacción los medios de comunicación, la arquitectura y la pedagogía para construir sus aprendizajes sobre y con el espacio tal y como lo ha demostrado (Ellsworth, 2005) en *Places of learning: media, architecture, pedagogy*.

De igual manera, para (Christensen. & O'Brien., 2003) en *Children in the City: home, neighbourhood and community*, la posibilidad de los espacios de representación está dada por escenarios como el de la ciudad, donde los sujetos, especialmente los niños, generan formas de producción y apropiación del espacio que les permiten ser, saber y hacer en el mundo desde las dimensiones de lo ético, lo estético y lo político que están a la base del reconocimiento de la infancia como espacio de acción y pensamiento que supera como lo muestra (Whiteman & De Gioia, 2012) en *Children and Childhoods 1*, las visiones reduccionistas que han hecho negligente el reconocimiento de las experiencias espaciales en la infancia como escenarios para la construcción de espacios de representación. Asimismo, estos pueden estar suscritos a los modos en los que según (Aitken C. S., 2001)

en *Geographies of young people: the moral contested spaces of identity*, se van configurando las espacialidades y los modos de existir de su historicidad pero también de su prospectiva. Asunto que se confirma por parte de (Qvortrup J. , 2005) en *Studies in modern childhood: society, agency, culture*, para quien existe una capacidad de relacionamiento en la infancia que permite la construcción de espacios de acción que, en la perspectiva de Lefebvre, pueden ser leídos como espacios de representación. De hecho estos espacios de representación reciben un tratamiento indirecto por parte de (Qvortrup J. , 2009) en *Sociological studies of children and youth*. Vol 12. *Structural, historical, and comparative perspectives* y en (Qvortrup., Corsaro, & Honig, 2009) en *The Palgrave handbook of childhood studies*, donde se plantean formas de apropiación del espacio por parte de los niños y niñas para la generación de procesos de identidad y acción política.

En esta misma perspectiva, (Bourke J. , 2012) en *Standing in the footprints of the contemporary urban child: constructing a sense of place along the everyday urban routes children walk through public space*, nos muestra a través de esta investigación como pueden expresarse los espacios de representación en experiencias espaciales concretas como los recorridos cotidianos en un contexto urbano como es Dublín o en otros lugares como lo propone (Bourke J. , 2016) en *Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging*, *Children's Geographies*, al igual que (Pavez I. , 2011) en *Migración infantil: rupturas generacionales y de género: las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*, donde desde un estudio de caso hace evidente los procesos que dan cuenta de la generación de espacios de representación en procesos que incluyen además, según lo muestra (Pavez I. , 2012) en *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales* y (Belloni, 2004) en *Infancia, maquinas e violencia*.

En el segundo instante discursivo, las reflexiones relacionadas con los espacios de representación hacen su aparición en investigaciones como las de (Murillo, et al., 2013) *Relatos de vida de Buen Comienzo*; (Franco & Gómez, 2014) *Estudio de los significados que son construidos por las madres usuarias sobre el Programa Buen Comienzo operado por la Fundación las Golondrina*. Trabajos que proponen escenarios de lectura sobre los espacios de representaciones y las prácticas socioespaciales generadas con y a través del Programa Buen Comienzo, situando la reflexión desde una perspectiva más de los actores

que de quienes investigan, con lo cual hacen visibles los procesos de apropiación y producción espacial de los niños y las niñas.

Para el año de 2014, se hacen notables investigaciones que centran su atención en la relación del Programa Buen Comienzo y los procesos educativos y formativos tales como las realizados por: (Montoya, Giraldo, L, & Forgiarini, 2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín; (Gallego & Molina, 2015). Comprensión del proceso educativo de un programa de atención a la primera infancia. Medellín, Colombia. 2014 – 2015; (Restrepo J. , 2015) Movilización social como política pública: experiencia Buen Comienzo de Medellín, Colombia; (Ceballos & Otalvaro, 2016) Relaciones intersectoriales en el programa de atención integral a la primera infancia de Medellín "Buen Comienzo", 2004-2014. Abordaje de los comportamientos agresivos de los niños y niñas del grupo de caminadores (12 a 24 meses) del jardín infantil Buen Comienzo Moravia por parte de los padres y adultos cuidadores. Las cuales también presentan asuntos indispensables para comprender la relación de producción que se da en los jardines infantiles y la generación de los espacios de representación y las prácticas socioespaciales como sistemas de interconexión entre la experiencia espacial y las tomas de posición frente a las mismas como generadoras de acción política.

Igualmente, una serie de informes y trabajos de pregrado y posgrado, de los cuales se presentan los más representativas, dan cuenta de las formas y contenidos de los asuntos relacionados con los espacios de representación en el marco del Programa Buen Comienzo, tales como los que aparecen a partir de 2008 donde hay una variada producción de trabajos de investigación de pregrado y posgrado (maestría) en las instituciones de educación superior de Colombia, pero en especial de la ciudad de Medellín, cuyo propósito ha sido generar diversas reflexiones sobre los componentes, estructura y funcionamiento del Programa Buen Comienzo. Uno de esos trabajos es el de (Castaño, Velez, & Herrera, 2008) “Propuesta de intervención familias gestantes - niñas y niños menores de 3 años de Medellín : Programa buen comienzo Alcaldía de Medellín” que junto con el de (Gomez, Isaza, & Orrego, 2009) “Acompañamiento social al grupo de animadores comunitarios del proyecto complementación nutricional a la primera infancia en la Fundación Solidaridad

por Colombia - regional Antioquia agosto 2008 - mayo 2009” muestran las formas de apropiación y circulación suscitadas en los espacios de los jardines de Buen Comienzo como condición de posibilidad para la lectura de los espacios de representación y las prácticas socio espaciales.

En esa misma línea se pueden apreciar trabajos como los de (Aguirre, Hernandez, Casas, & Zapata, 2011) Informe de práctica profesional II y III : Fundación Socio-educativa Bucarely Programa Buen Comienzo; (Gallego & Montoya, 2011) Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas extensas con niños y niñas en su primer año de vida. Estrategia Buen Comienzo Había una vez de la alcaldía de Medellín. CINDE: Medellín , (Pabón, 2013) Acompañamiento a los niños, niñas y familias de la Fundación Conduciendo la Niñez. Programa Buen Comienzo; (Barona, 2016) El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. A través de los cuales se establecen algunos aspectos indispensables de lectura y comprensión de los espacios de representación gestados y configurados en los jardines infantiles y las prácticas socioespaciales que los acompañan.

### **1.2.3 El legado en torno a lo percibido**

Para analizar las formas y contenidos que adoptan las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo se han considerado aquellas producciones en las que de manera directa o tangencial se exprese “una estrecha asociación en el espacio percibido entre la realidad cotidiana (el uso del tiempo) y la realidad urbana (las rutas y redes que se ligan a los lugares de trabajo, de vida «privada», de ocio)” (Lefebvre .. , 2000, p. 97) que se manifiesta de manera tangencial a través de dos intervalos discursivos en una serie de producciones académicas.

El primer intervalo, muestra que las prácticas socio espaciales aparecen expresadas en la diversidad de producciones académicas mediante diferentes expresiones, algunas directas otras no tanto, lo que implica un esfuerzo de traducción hacia los intereses

investigativos de este trabajo, de tal modo que se hagan visibles aspectos sustanciales para la comprensión de las prácticas socio espaciales.

Gran parte estas líneas de trabajo en torno a las prácticas socio espaciales se remiten a los postulados de Pierre Bourdieu. Él cual en el texto “El sentido práctico” (Bourdieu P. , 2007) explica que pensar en las prácticas implica reconocer las trayectorias, incertidumbres y reglas de engendramiento bajo las cuales se producen los esquemas de percepción, aprendizaje y acción que son resultado de aprendizajes prácticos que fungen como condición del pensamiento. De tal modo que, allí hay una razón inmanente que va más allá del cálculo y se presenta como un sistema de funciones que recuerdan el conocimiento construido en tanto sistema de disposiciones y condiciones de existencia que produce el habitus como forma de duración y transferencia donde se promueven reglas mediante las cuales hay una objetivación de esquemas de conocimientos traducibles en acciones.

Asimismo, según (Bourdieu P. , 1997) en el texto de “Razones prácticas: sobre la teoría de la acción”, nos recuerda que la reflexión por las prácticas pasa por una análisis de las relaciones entre posiciones sociales, disposiciones y toma de posición mediante las cuales aparecen la diferencia y la desviación que produce el espacio social como resultado de las relaciones de proximidad, oposición y orden. A partir de esos elementos de trabajo autores como (Schatzki T. , 1996) expresan en trabajos como “Social Practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social” que la práctica es el principal componente de la vida social de donde derivan elementos que forman redes flexibles mediante las cuales los estados mentales y las acciones construyen los contextos bajo lo que los humanos desarrollan las actuaciones que componen las prácticas, las cuales al ubicarse en el espacio social se disponen en formas espaciales que las delatan. Puesto que, como bien lo reconoce (Schatzki T. , 2002) en su trabajo sobre “The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change” pensar en las prácticas es el resultado de pensar en elementos concretos de la existencia humana, y por ende obliga a pensar en el lugar en el cual se sitúan los sujetos y las formas en que viven en el espacio. En razón de ello, la actividad humana está compuesta por una relación indisoluble entre el tiempo y el espacio, tal y como lo muestra (Schatzki. T. , 2010), a lo largo de su trabajo sobre “The timespace of human activity on performance, society, and history as

indeterminate teleological events”, donde esta relación queda probada a través del hecho mismo de la interacción y las tomas de posiciones del sujeto en el espacio como correlato de la historicidad que lo constituye.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos ver en trabajos como los de (Holloway S. , 2000) “Children's geographies: playing, living, learning” que las prácticas socio espaciales también han sido objeto de la reflexión en el campo de la infancia. Para ella, en la infancia el hacer es el resultado de las condiciones, eventos y entornos donde se producen los conocimientos en tanto relación entre movimientos, sensaciones, afectos y corporeidad que pasan por el uso del espacio, el cual es un agente activo de los procesos de aprendizaje de los niños. Asunto que está evidentemente justificado en la investigación de (Ellsworth, 2005) “Places of learning: media, architecture, pedagogy” para quien los lugares son elementos constitutivos de la construcción humana en la infancia y ellos mismos son los que traducen el sistema de disposiciones que hacen de la experiencia espacial un aspecto único y singular en el cual la identidad de los sujetos se constituye. Es esa constitución de la identidad y las acciones allí generadas a través del espacio lo que lleva a pensar en que las prácticas son expresiones espaciales que construyen geografías, tal y como lo muestra (Holt, 2011), en su trabajo “Geographies of children, youth and families” y donde establece una separación entre las formas de la espacialidad de los adultos frente a los niños, estos últimos son presentados como depositarios de unos legados culturales con la suficiente capacidad de redefinir dichos legados al experimentar al espacio mismo en su cotidianidad.

Asimismo, el reconocimiento de prácticas socio espaciales en la infancia está muy relacionado con las perspectivas de una sociología renovada y la crítica de las tradiciones analíticas aplicadas a los niños, tal y como lo muestra (Qvortrup J. , 2005) en sus “Sociological studies of children and youth” donde pone de manifiesto que los niños son agentes activos de la cotidianidad, lo que para esta investigación lleva a pensar en que son generadores de prácticas socio espaciales que no necesariamente coinciden con las de los adultos. Asunto ampliamente expuesto por (Qvortrup., Corsaro, & Honig, 2009) en el “The Palgrave handbook of childhood studies” quienes a lo largo de texto dejan claras evidencias del carácter autónomo de la producción de sentidos que acompaña a las acciones de los niños en los contextos en los que viven, que claramente trabajos como los de (Jones, et al.,

2016) “Childhood Geographies and Spatial Justice: Making Sense of Place and Space-Making as Political Acts in Education”; (Holloway & Valentine, 2000) “Spatiality and the New Social Studies of Childhood” presentan como resultado de la generación de herramientas y disposiciones subjetivas que están presentes en cada forma del devenir infantil.

Las prácticas socio espaciales en la escala de la infancia muestran claros procesos sobre la movilidad y la experiencia en el espacio que han sido objeto de análisis de trabajos como los de (Pavez I. , 2011) sobre “Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile” o como los de (Christensen & O'Brien, 2003) sobre “Children in the City: home, neighbourhood and community” mediante los cuales se pone como protagonista del proceso vivencial de los niños al espacio y las acciones allí desarrolladas, que muestran la presencia de unas prácticas bajo las cuales acontecen y devienen ellos, como resultado de la historicidad y espacialidad misma que vuelve plural el sentido de ser niño, según lo muestra (Whiteman & De Gioia, 2012) a través de su texto “Children and Childhoods 1”, como también (Aitken C. S., 2001) en su trabajo sobre “Geographies of young people: the morallu contested spaces of identity” y (Moss & Petrie, 2002) en su texto sobre “From Children's Services to Children`s Spaces”.

Bajo este contexto, en los textos, puede verse que las prácticas socio espaciales hacen parte de las referencias que describen la relación de los sujetos en el espacio como lo expone (Lefebvre. H. , 1991), para quien las prácticas socio espaciales son el encuentro corporeizado en los sujetos de lo concebido y lo vivido en el espacio que se muestra percibido en la elaboración espacio- temporal de la cotidianidad. Una cotidianidad que está cruzada por imaginarios y representaciones espaciales, las cuales según (Lindon & Hiernaux, 2012) son el sustrato visible de la densidad geográfica que acompaña la experiencia espacial de los sujetos develando lo que ellos son, pero también lo que los ha precedido.

El segundo intervalo, muestra trabajos como los de Murillo, G; Carmona, Y; Quiroz, L; Moncada, B; Álzate P; Jiménez, D; Hurtado, V; Lezcano, K; Zuleta, A; Ortiz, M. (2013). Relatos de vida de Buen Comienzo; Franco, A; Gómez, M. (2014). Estudio de los significados que son construidos por las madres usuarias sobre el programa Buen

Comienzo operado por la Fundación las Golondrina, donde se presentan elementos que también dan cuenta de las prácticas socio espaciales del Programa Buen Comienzo. Asunto que reiteradamente encontramos también en los trabajos de Montoya, A; Giraldo, N; Arango L; Forgiarini, R, García, A. (2014). Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín; Gallego, G; Molina, D. (2015). Comprensión del proceso educativo de un programa de atención a la primera infancia. Medellín, Colombia. 2014 – 2015; Restrepo, J. (2015); Salazar, V; Sepúlveda, E. (2015). Movilización social como política pública: experiencia Buen Comienzo de Medellín, Colombia. Manizales, Vol. 13. N° 2 julio-diciembre de 2015; Ceballos, L; Otalvaro, G. (2016). Relaciones intersectoriales en el programa de atención integral a la primera infancia de Medellín "Buen Comienzo", 2004-2014. Abordaje de los comportamientos agresivos de los niños y niñas del grupo de caminadores (12 a 24 meses) del jardín infantil Buen Comienzo Moravia por parte de los padres y adultos cuidadores. Donde la reflexión sobre las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas ocupa un lugar central aunque no explícito para comprender la producción del espacio infantil.

Asimismo, variados elementos propios a las prácticas socio espaciales, aparecen expresados de manera no explícita en los trabajos de Castaño, L; Vélez, M; Herrera, D. “Propuesta de intervención familias gestantes - niñas y niños menores de 3 años de Medellín : Programa buen comienzo Alcaldía de Medellín” que junto con el de Gómez, L; Isaza, C; Orrego, A. (2009). “Acompañamiento social al grupo de animadores comunitarios del proyecto complementación nutricional a la primera infancia en la Fundación Solidaridad por Colombia - regional Antioquia agosto 2008 - mayo 2009”; Aguirre, L; Hernández, A; Casas, C; Zapata, V. (2011). Informe de práctica profesional II y III : Fundación Socio-educativa Bucarely Programa Buen Comienzo; Gallego, T; Montoya, G; Orrego, A. (2011). Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas extensas con niños y niñas en su primer año de vida. Estrategia Buen Comienzo Había una vez de la alcaldía de Medellín. CINDE: Medellín , Pabón, N. (2013). Acompañamiento a los niños, niñas y familias de la Fundación Conduciendo la Niñez. Programa Buen Comienzo; Barona, T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las

voces infantiles. Pero que aunque dan cuenta de elementos alusivos las prácticas, su argumentación no las toma como punto de articulación para la comprensión de la relación que en la infancia se guarda con la producción del espacio.

En síntesis, pese a que en la mayoría de estos trabajos hay elementos que pueden ser retomados para comprender las prácticas socio espaciales de los niños y sus padres en y desde el Programa Buen Comienzo, ninguno de ellos expresa abiertamente su interés por esta cuestión. Menos aún al revisar muchos de sus referentes teóricos hay un ejercicio reflexivo en torno a las prácticas socio espaciales, más bien lo que se presentan son situaciones y enunciados a partir de los cuales hay que ejercer un esfuerzo hermenéutico para relacionarlo con el propósito de esta investigación.

### 1.3 La incertidumbre que abre posibilidades

La incertidumbre que genera una operación espacial como la que se encuentra manifiesta en la pregunta por *la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas*. Se constituye en un ejercicio reflexivo de carácter propositivo para los procesos de formación, educación, pedagogía y didáctica a los cuales están expuestos los habitantes de la ciudad de Medellín. En este sentido, lo que aquí aparece como una preocupación investigativa es también la posibilidad de generar espacios para la producción, la circulación, la apropiación y la generación de procesos innovadores orientados al mejoramiento continuo de la educación, una que permita apalancar condiciones adecuadas para que en el reconocimiento de la subjetividad de los usuarios de los jardines infantiles y de sus contextos en tanto punto de articulación entre los procesos normativos, las demandas sociales y las particularidades contextuales en las que se desarrolla el trabajo del Programa Buen Comienzo.

Asimismo, cabe anotar que la investigación es una de las posibilidades de la transformación de los procesos de educación en tanto hace visible la producción de

prácticas y saberes orientados a la transformación innovadora de los modos tradicionales escolares a los modos alternativos a través de la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje con sentido y pertinencia social y académica. Es decir, es una apuesta por generación de nuevo conocimiento desde el marco de un currículo contextualizado y de cara a la transformación de las condiciones territoriales desde la universalidad, la igualdad, la equidad, la transparencia, la sostenibilidad, y el desarrollo a escala humana. De este modo, es de vital importancia para la generación de nuevos conocimientos y la innovación educativa, que una investigación de este tipo se haya desarrollado como herramienta de construcción de un conocimiento situado, pertinente y contextualizado a partir de la reflexión por los procesos que se suscitan en los usuarios del Programa Buen Comienzo.

En razón de ello, la incertidumbre de la operación espacial donde el jardín infantil, la producción del espacio y las prácticas socio espaciales se encuentran, es el punto de articulación para que establecer las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas. Es decir, que el establecimiento de dichas relaciones pasa por la necesidad de describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles. Luego por definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo. Y finalmente, por analizar las formas y contenidos que adoptan las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo.

Pero, ¿Por qué se realizó esta investigación? La historia de esta pregunta está relacionada con tres asuntos: el primero de ellos, alude a los intereses formativos que vinculan la formación en geografía con la educación en el marco de un proceso territorial que ha tomado forma los últimos 10 años. Dicho proceso territorial se generó con la transformación de la ciudad de Medellín que pasó de ubicarse entre una de las principales ciudades más violentas del mundo a convertirse, recientemente en una ciudad destino turístico, industrial pero sobre todo motor de transformaciones sociales, que aunque no han solucionado todos los problemas de inequidad y desigualdad, si han introducido asuntos bastante importantes para las lógicas de lo urbano. En razón de ello, la ciudad y sus

habitantes dieron, a través de sus gobernantes, vía libre a unos procesos de transformación urbana que incluyeron mejoras en la infraestructura, pero sobre todo mejoras en lo social con la implementación de una serie de políticas públicas novedosas para el contexto del país. Una de esas políticas públicas está relacionada con la atención a la Primera Infancia, que puso en la agenda pública de la ciudad el tema de la infancia y una serie de inversiones en infraestructuras y programas que desembocaron en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo y sus acciones de atención e intervención. Gracias a ello, se fueron gestando en los últimos años una serie de fenómenos que hoy es necesario reflexionar, por el carácter que revisten de formas explicativas de procesos sociales, políticos, económicos y educativos que tienen mucho que decir en la producción de un espacio que aún no está suficientemente descrito en términos de la relación entre lo institucional, lo discursivo y las prácticas socio espaciales donde todo lo anterior es inicio y finalidad.

El segundo asunto, remite al interés de reactivar una discusión de orden teórico que, al menos en Colombia ha estado ausente, y que tiene que ver con la lectura de la obra de Henri Lefebvre en el contexto de la producción del espacio urbano del país. Pero esto no es un asunto traído de los cabellos, o la manifestación de algún tipo de neurosis, muy por el contrario surge de un amplio trabajo de indagación donde se hizo evidente el silencio frente a la obra de este pensador francés, no queriendo decir con ello que no se estén desarrollando trabajos o lecturas del mismo en los círculos intelectuales locales. Sin embargo, la evidencia de las publicaciones muestra otro panorama. En razón de ello, y por un efecto accidental, me tope con algunos textos de la obra de Lefebvre y sus lectores, que me motivaron a usarlo como una herramienta de pensamiento para entender fenómenos espaciales como el que convocó a esta investigación. Al leerlo, su importancia fue intensificándose al descubrir que en su amplia y casi inabarcable obra, hay una serie de enunciados y propuestas que cobran vigencia en la lectura de muchos de los problemas contemporáneos que están presentes en sociedades como la nuestra. Asimismo, el valor de sus teorías es notable por el valor que ha cobrado en muchos de los contextos intelectuales de América latina donde ha sido objeto de seminarios, congresos, cursos y toda suerte de discusiones, especialmente en el contexto de Argentina, México y Brasil. Es por ello, que al trasegar por la mayoría de sus textos la posibilidad de asirlo un poco se configuró con la investigación de un aspecto sustantivo de la producción espacial en la ciudad de Medellín,

especialmente en lo que se relaciona con los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, que en la perspectiva de Lefebvre serían un punto de observación para entender las lógicas de la producción espacial.

El tercer asunto, se refiere al encuentro con los asuntos de Primera Infancia y otras perspectivas teóricas de la geografía. Con relación a ello, fueron los contactos cotidianos que la proximidad a uno de los jardines infantiles, me suscitó lo que motivo a enlazar geografía, educación y Primera Infancia. Sin embargo, cabe reconocer que ni por formación ni por experticia la reflexión por la infancia o infancias estaba presente en los intereses iniciales de esta investigación. Ello surgió del contacto mismo con voces de diferentes círculos que veían en ello una posibilidad investigativa poco explorada en el marco de la producción del espacio, esto quiere decir que la infancia fue llegando a medida que se decantaba la investigación misma. Una vez realizado el encuentro con la infancia, la tarea hizo necesario vincular no sólo a Lefebvre sino a otros geógrafos y pensadores para entender cómo construir un lugar común a través del cual cada uno de ellos cobrará sentido en la explicación sobre un fenómeno urbano de una ciudad como Medellín. Es por ello que, a través de esta investigación surgió un híbrido bastante importante: la relación espacio-infancia- geografía, el cual muestra en esta investigación su pertinencia y valor para una lectura y análisis de un proceso espacial que es la expresión de una serie de relaciones entre las formas de producción, circulación y apropiación de prácticas y saberes.

Ahora bien, ¿Para qué se hizo esta investigación? Inicialmente para satisfacer el interés académico de un proceso de formación doctoral. Pero en realidad lo que busca esta investigación además de lo planteado en cada uno de sus objetivos, es abrir la posibilidad para la construcción de un punto de reflexión a través del cual se pueda comprender que las prácticas socio espaciales de los niños y niñas del Programa Buen Comienzo, son la posibilidad de la recurrencia o la ruptura en la producción espacial, lo que significa que el ejercicio analítico es ineludible a fin de darle lugar al espacio en los procesos sociales de la ciudad de Medellín donde sólo ha tenido un lugar marginal y accesorio. Además de traer a la discusión en educación la pregunta por el sentido de la producción espacial como condición y finalidad de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales pero sobre todo educativos y más aún pedagógicos.

## 2 Intereses teóricos en torno a la operación espacial

En este capítulo aparecen los intereses teóricos a través de los cuales se dio forma el proceso investigativo. Su intención es ofrecer una mirada sobre las perspectivas allí involucradas en tanto locus de enunciación, de tal modo que se comprenda la particular forma que los enunciados fueron tomando lugar para intersectarse, pero sobre todo para mostrar el qué sobre el que se produjeron muchos de los sentidos aquí abordados. Sin embargo, la voluntad de lo expresado en el capítulo no es la manifestación de una intención de erudición sino la posibilidad de delatar la cartografía que guió, desde lo teórico, el desarrollo mismo de la investigación.

### 2.1 El interés por el espacio

La pluralidad insertada por la historicidad misma de la discusión en la geografía sobre el espacio, ha llevado a tratarlo bajo variados debates epistemológicos y filosóficos presentes hoy día en las reflexiones sobre la ciencia, el conocimiento y los saberes. En razón de ello, es importante reconocer algunos de los puntos más álgidos de la discusión a riesgo de dejar por fuera otros elementos importantes.

Uno de los puntos de discusión para pensar el espacio está relacionado con la construcción discursiva del espacio en términos geográficos, que como bien lo señala (Cresswell, 2013), es el resultado de una sinuosa y accidentada historia intelectual que en el siglo XX inicia con una revolución cuantitativa en la que los tradicionales conceptos de región, lugar, territorio se vuelven objeto de nuevas preguntas, en las que el espacio mismo, es interpelado en la pluralidad filosófica de variadas tendencias y cuyos objetivos son múltiples y amplios que abarcan desde la búsqueda de un estatuto epistemológico propio o bien hasta el reconocimiento de la diversidad en la producción del conocimiento.

Una primera manifestación de la diversidad de esa producción de conocimiento, se encuentra en el pensamiento positivista, en el que según (Hubbard & Kitchin, 2011), hay un interés por el establecimiento de leyes y explicaciones universales que se pueden construir

a través de repetidas observaciones y mediciones científicas. Gracias a ello, el espacio se presenta como un elemento natural, concreto y libre de los procesos de interacción humana como aspecto de definición de sus formas y contenidos. Una segunda manifestación, corresponde al ámbito del Estructuralismo, donde el espacio aparece sujeto a las fuerzas políticas y económicas, por lo que es visto como un proceso de razonamiento dialéctico que busca exponer su existencia opuesta y contradictoria al generar procesos asimétricos entre lo humano y lo físico. Una tercera manifestación, está relacionada con el Postestructuralismo, que pone al espacio en una relación con el lenguaje, es decir, pasa de la visión construida del espacio a las formas móviles que la producción de sentido hace en y a través del espacio. Además de estas tres manifestaciones, hay otras tantas perspectivas que generan cuestiones de gran valor en torno al espacio en términos filosóficos y epistemológicos.

En el marco de las posturas filosóficas que han marcado la construcción del conocimiento sobre el espacio como son el positivismo, el empirismo lógico, el racionalismo crítico, el realismo y las ya antes mencionadas (Clifford, Holloway, Rice, & Valentine, 2009) señalan que se suscita otra cuestión en la comprensión del espacio en la geografía que es importante no perder de vista y que está relacionada con la discusión sobre las formas discursivas, que apoyadas en la discusión filosófica, han hecho que el espacio se presente como resultado de estas visiones: una de ellas está relacionada con las perspectivas empírico analíticas en las cuales el espacio es un sustrato independiente de la acción humana, por lo tanto, este se produce así mismo y condiciona la existencia a través de las regularidades de su acción, lo cual termina siendo expresado en diferentes axiomáticas que ponen lo social por fuera de lo espacial.

Otra de las formas discursivas alude a lo histórico hermenéutico, donde el espacio se presenta como la conjunción de elementos temporales que ponen en escena la acción humana como el factor determinante en la producción espacial, lo que permite volver a situar al espacio como un elemento externo al devenir humano. En este mismo sentido, también se encuentra la perspectiva socio crítica que ve al espacio como forma y contenido de la acción humana, es decir, éste aparece no como un agregado sino como parte indisociable de la producción humana que produce y es producida por el espacio.

En consonancia con esta discusión sobre el espacio y su adscripción a alguna de estas perspectivas filosóficas y su relación con el tipo de ciencia que persigue, la discusión sobre el espacio transita por los modos de organización en que se comprende el espacio y el tipo de conocimiento que se genera a partir de él. En razón de ello, en la geografía el espacio se constituye en un ordenador disciplinar que construye unas taxonomías. La primera de ellas, es la geografía física que presenta al espacio, según (Clifford, Holloway, Rice, & Valentine, 2009) como resultado de la observación, la medición y la experimentación, de donde se deriva que el espacio sea una expresión física provista de atributos naturales que se manifiestan a través de regularidades que explican el funcionamiento mismo del espacio y de las acciones humanas sujetas a su arbitrio.

La segunda, es la geografía humana que presenta al espacio como el resultado de las acciones humanas o como su correlato, lo que pone al espacio en una perspectiva que va más allá de la expresión física, ofreciendo la posibilidad de que el espacio sea una producción social que no necesariamente constituye un aspecto independiente del devenir social y cotidiano en el que están constantemente implicados los sujetos.

En el intersticio producido por la relación asimétrica entre la geografía física y la geografía humana, aparecen unas cuestiones de interés que materializan tanto las posturas filosóficas como las formas de producción de conocimiento espacial antes mencionadas y que se constituyen en condiciones de posibilidad y existencia de la discusión actual sobre el espacio.

Una primera cuestión, actualmente en discusión en la comprensión del espacio, está relacionada con el giro cultural y político que desde los años 70`s según (Bhabha, 1994) evidencia cómo los estereotipos de los colonizadores, caracterizados por sus ambivalencias, se constituyen hoy en la posibilidad de emergencia de nuevas formas de comprensión del espacio, en tanto generan patrones para el establecimiento de los sistemas de localización mediante los cuales se describen los fenómenos, pero de un modo que no tienen como propósito establecer leyes o taxonomías, sino que hace visibles recurrencias, tensiones, rupturas y continuidades en las formas y contenidos del espacio a fin de comprender la espesura que compone a la producción del espacial.

Una segunda cuestión, alude a las cuestiones que indagan por el papel y rol de lo humano y no humano en la definición del espacio, que se plantea según (Hubbard & Kitchin, 2011) a través de la teoría del actor- red que hace visible, a través del concepto de agente, la relación indisoluble entre lo humano y lo no humano como configurador de redes de relacionamiento a través de las cuales se producen las acciones. Dichas acciones son, en términos de la geografía, las condiciones de posibilidad y existencia del espacio. Por lo tanto, las explicaciones geográficas no se reducen a lo físico o a lo humano sino a ambas en un conjunto indisoluble que no puede ser comprendido sin la presencia y antagonismos del otro, puesto que la producción del espacio es resultado de la combinación de las expresiones físicas y humanas en conjunto y no por separado.

Una tercera cuestión, pone al espacio en la discusión política, donde resulta visiblemente recurrente su comprensión como un asunto ligado a la organización estatal y nacional, al punto que como tal, las mayores preocupaciones espaciales consiste en comprender por qué se agrupan los hombres pese a su disimilitud, asunto que explora ampliamente (Anderson, 1991) para quien el espacio es un dispositivo, que en la perspectiva de la nación, se constituye en la posibilidad de la imaginación, la limitación, la soberanía y la comunidad, y desde donde el espacio se torna una expresión política. Asimismo, esta perspectiva según señala (Beck, 2006), presenta al espacio como una relación entre territorios, actores políticos fijos (gobierno, parlamento, sindicatos), no territoriales y actores económicos (representantes de capital, finanzas, comercio) que están sujetos a la estructura económica misma. Asunto, ampliamente enfatizado por (Escobar, 1995) para quien el espacio por su condición política es un asunto de poder que ordena y taxonomiza, tanto así que como también lo muestra (Harley, 2001) hace del espacio un producto social desde el cual se ejerce el poder y desde el cual se regulan las formas mismas de estar y producir en él.

Una cuarta cuestión, se une a la anterior pero haciendo énfasis en la relación con lo económico como un atributo esencial en la definición de lo espacial, especialmente en lo que al capitalismo atañe como punto de partida y llegada de la producción del espacio. En este punto, las discusiones en torno al espacio, tienen como punto de referencia la comprensión misma del sistema capitalista donde son sus formas y contenidos sean una

parte fundamental de su funcionamiento, es decir, que el espacio mismo sería una condición innegociable para la producción misma de asuntos como lo urbano que, indiscutiblemente, están ligados a la reflexión por la producción espacial en el capitalismo. Asunto que bien expresa (Castells, 1977) cuando pregunta por los roles de la ciudad en la era capitalista como fundamento de la producción de tipologías de espacios que son articulados al ciclo productivo mismo de este modo de producción, el cual hace del espacio un conjunto de conexiones mediante las cuales se producen traducciones y organizaciones para favorecer el flujo del capital que lo convierten un actor protagónico y no un simple escenario. Sin embargo, cabe anotar junto con (Corbridge, 1994) que allí los conflictos de interés entre capitalismo metropolitano y desarrollo de la periferia del sistema mundo, hacen que el espacio esté sujeto a un movimiento incesante de contracción y expansión entre los modos del capital y la espacialización allí contenida. A partir de ello, se puede plantear como lo señala (Harvey., 2001) la creencia de que el espacio es relativo y construido, en tanto que el capitalismo es un sistema, que en la perspectiva de Marx, se presenta como contradictorio y expuesto al movimiento que se produce por efecto de la acumulación, la competencia y la innovación. Lo que convierte al espacio en un elemento diásporo, amorfo y plural que se expresa no sólo materialmente sino que es capaz de producirse y reproducirse sin menoscabo de su capacidad de relacionamiento con el tiempo y lo social. Teniendo en cuenta esto, el espacio, y su configuración en geografía económica, señala (Massey, Allen, & Sarre, 1999) es un modo de organización espacial de las relaciones de producción que convierte al espacio tanto en forma y contenido del funcionamiento espacial que acompaña al capitalismo.

Una quinta cuestión, denominada como lo urbano, guarda una estrecha relación con las anteriores porque expresa un modo espacializado de comprensión del espacio como manifestación híbrida entre lo material y lo inmaterial. Es decir, que el espacio, definido como expresión de lo urbano, según (Lefebvre ., H., 1978) no es una cierta población, una geografía, tamaño o una colección de edificios, ni es un nodo, un punto de transbordo o un centro de producción, es una centralidad social cruzada por el capitalismo, donde se genera una diferenciación de los ciudadanos del entorno urbano, pero como señala (Lynch, 1960), no a manera de exclusión o antagonismo, sino como una perspectiva topológica que

expresa el carácter múltiple del espacio a través de los objetos y las acciones mismas que componen la producción del espacio.

Una sexta cuestión, está relacionada, obviamente con las cuestiones anteriores, pues alude a los procesos de globalización como un atributo indiscutible en la definición del espacio actual, puesto que en razón de ella hay unas lecturas sobre la escala y los límites mismos del espacio, tal y como lo deja ver (Bauman A. , 2001), para él, el espacio sufre una transformación a través de la globalización, que obliga a la definición misma del espacio a verse como una glocalización, la cual da cuenta de procesos de desterritorialización y la reterritorialización simultáneamente en tanto atributos inmanentes de la producción espacial. En razón de ello, el espacio estaría sometido a una discusión sobre sus formas de relacionamiento con la exterioridad y el sentido de sus elementos internos. Los cuales permiten en muchos casos, según lo presenta (Hubbard & Kitchin, 2011) desarrollar un amplio campo de análisis que analiza procesos de orden económico, político y social de cambio y los mecanismos que mantienen desigualdades entre regiones y países.

Una séptima cuestión, está relacionada con la discusión sobre los procesos de subjetivación como atributo del espacio en tanto forma y contenido de la existencia. Lo que le concede al espacio según (Buttimer, 1993) unas particulares herramientas relacionadas con las actitudes, percepciones y experiencias en las cuales se construyen posiciones que hacen del espacio un punto de encuentro entre lo biológico y lo social que dota de sentido la existencia misma. En tanto que como lo menciona (Gregory., 1994) las estructuras espaciales son mucho más que las manifestaciones pasivas de la existencia, son el resultado de la toma de posición de los sujetos en el espacio y que aparece gracias a la capacidad de realizar y realizarse social, política y culturalmente, es decir, el espacio pasa a estar indisolublemente vinculado, como lo señala (Giddens, 1999) a la capacidad transformadora de la agencia humana como manifestación del poder relacional que hace que algo suceda y adquiera valor por el sentido mismo que cobra al cohesionar los diferentes componentes de la experiencia espacial que de acuerdo con (Hall, 1997) es resultado de los procesos de acción y pensamiento propios a los procesos de subjetivación.

Una octava cuestión, es resultado de la discusión sobre la subjetividad y el espacio, consiste en un giro de la mirada epistémica misma de la espacialidad que pasa del dominio masculino al reconocimiento de otros elementos no convencionales que se materializan en perspectivas de género, bajo las cuales el espacio adquiere un atributo más mediante el cual su producción, según (Butler, 2004), se construye una diáspora que cruza los fundamentos de la tradición espacial a través de nuevas preguntas y modos comprensivos al punto de reconfigurar lo que antes para el espacio estaba claramente definido o equilibrado, es decir, abre la discusión espacial hacia otras posibilidades de ordenamiento de asuntos ampliamente naturalizados como el género.

Estas ocho cuestiones expresan modos de producción del espacio que superan la visión tradicional del mismo como continente o escenario, yendo hacia un reconocimiento del espacio como parte integral de la existencia humana donde confluyen aspectos materiales e inmateriales bajo los cuales se produce el espacio como una relación dialéctica que pasa por las coordenadas del tiempo, la cultura, lo económico, lo político, lo social en las que tiene forma y contenido.

## **2.2 El interés por la infancia**

La actual, amplia y diversa discusión sobre la infancia debe ser reconocida como resultado de una historicidad, como lo muestra (Pound, 2011), donde han sido decisivas las ideas provenientes de cinco grandes sustratos filosóficos. El primero, está representado por los pensadores alrededor del siglo XIX quienes plantearon elementos para una redefinición de la mirada sobre la infancia tales como: Robert Owen, Friedrich Froebel entre otros. El segundo, se refiere a las ideas progresistas visibles en las obras de Margaret McMillan, Rudolf Steiner, María Montessori y Susan Isaacs. El tercero, alude al enfoque psicodinámico de la infancia representado por John Bowlby y las corrientes de lo emocional y cognitivo. El cuarto, se caracteriza por una discusión entre constructivismo y behaviorismo representada por Jean Piaget, Lev S. Vigotsky. El quinto, presenta un desafío para las teorías al introducir la discusión en torno a la deconstrucción de la Primera Infancia y el desarrollo. Ello permite pensar que la infancia tiene historicidad, interdisciplinariedad

y ambigüedades que hacen que el contexto de producción de la niñez se dé en construcción con el otro por lo que no hay homogeneidad y menos aun ausencia de contradicciones.

Por ello, tal y como lo muestra una revisión a dicha historicidad, según (Mayall, 2013), la historia de los estudios en infancia puede ser vista a los largo de cuatro procesos. El primer proceso, esta relacionado con el énfasis que a partir de principios de siglo XX tomó el desarrollo psicológico en la formación de la infancia a través de tres tendencias: la primera, estuvo relacionada con los hitos del desarrollo como eje explicativo y la diferencia entre los niños y los adultos, desembocando en una mirada biológica de la infancia. La segunda, tenía como prioridad explicar los patrones de desarrollo como eje de la comprensión en la evolución infantil. La tercera priorizó el impacto de factores ambientales en la conformación de las diferencias individuales.

El segundo proceso, según lo presenta (Mayall, 2013) se presenta como el de los precursores de las perspectivas sociológicas de la infancia, donde la misma comienza a ser tratada como un fenómeno social, especialmente por el funcionalismo, desde donde se propuso una lectura de la niñez como un estado pre social bajo el poder de los adultos, que fue matizándose con las posteriores investigaciones y que llevaron al reconocimiento de los niños como protagonistas en el aprendizaje, lo que desembocó en una lectura de los niños más allá de las perspectivas adultas sobre su mundo. Durante las décadas de 1960 y 1970, un amplio número de investigaciones, de una variedad de disciplinas, continuaron criticando las posiciones psicológicas dominantes, y pusieron como centro del debate en la definición de la infancia el papel decisivo de la vida cotidiana, en razón de un reconocimiento de la vida social como condición ineludible de la construcción de la infancia, es decir, puso a los niños en el plano de seres sociales interactivos en sus vidas cotidianas, cuyos aprendizajes comenzaron a ser un eslabón más en la socialización pero ahora leída no como un proceso unidireccional sino como un dialogo entre las perspectivas adulta e infantil desde una relación horizontal. Gracias a este proceso, la mirada sobre la infancia pasó del reduccionismo psicológico del desarrollo biológico, a una perspectiva espacio/ temporal de construcción social y del reconocimiento de los niños como dueños de sus vidas con posición política.

El tercer proceso, según (Mayall, 2013) corresponde a las perspectivas sociológicas en estudios en infancia que luego del giro académico que se produjo en los años 70's pusieron su atención en darle mayor fuerza a la idea de que los niños deben ser conceptualizados como agentes activos en el aprendizaje en las relaciones que establecen con la familia, los amigos y las instituciones. A partir de esto, se desarrollaron nuevas perspectivas de trabajo como la sociología médica de la infancia que pasó del enfoque biológico al enfoque sistémico social de lo corporal y la salud. También hizo su aparición la relación entre los estudios de género y la infancia como una lectura disidente de los discursos hegemónicos sobre el lugar de lo sexual en la sociedad como configurador del devenir infantil. Igualmente, con estos nuevos enfoques tomaron fuerza los estudios históricos en infancia, la etnografía y las geografías infantiles, entre otros, que permitieron la configuración de un campo diverso que hoy pone en escena diferentes líneas de trabajo, que hacen de la discusión en temas de infancia un espacio denso que es plurisemántico.

En dicho espacio, un elemento que aglutina esta diversidad de perspectivas, está relacionado con el ejercicio de una sociología de la infancia en la que hay un reconocimiento de ella, en tanto fenómeno político y cultural que pasa por relaciones intergeneracionales y de poder que según (Alanen. & Mayall, 2001), está centrada en la comprensión y respeto de los derechos de los niños, sus posturas éticas, y los modos de relacionamiento económico y ecológico que como lo señala (Alderson, 2000) son condiciones de posibilidad y existencia de la infancia para la producción y apropiación de saberes y conocimientos sociales provistos de historicidad.

A partir de lo anterior, se hacen visibles en la discusión sobre la infancia, asuntos relacionados con las representaciones de los niños y las conexiones ente diferentes tipos de desarrollo que como lo señala (Burman, 2008) median en la configuración de sus prácticas como resultado del ser, del decir, y del hacer que ellos ejercen sobre el espacio, especialmente, en su vida cotidiana que es configuradora de sus experiencias en torno a la salud, el autocuidado, el tiempo, la alimentación que según lo presenta (Christensen & O'Brien, 2003) incluye todos aquellos aspectos antes no reconocidos en la infancia como son su lugar protagónico en lo cultural y lo urbano, son fundamentales. Del mismo modo, (Cook & Wall, 2011), señalan que es indispensable poner en la discusión sobre la infancia

los procesos de interacción, sus modos y formas de contacto y producción con el espacio social.

Cabe anotar que, el desarrollo del campo de la sociología de la infancia y las discusiones allí contenidas no ha estado exento de contradicciones y tensiones, particularmente, en asuntos como el bienestar, eje central en muchas perspectivas, para definir el sentido y el significado de la infancia, que como lo muestra (Hendrick, 2003) está a la base de una discusión sobre las dimensiones históricas del bienestar y sus debates actuales donde entran en escena las preguntas por las políticas sobre infancia que según (Goddard, McNamee, James, & James, 2005) son un asunto de orden político que hegemonícamente y tradicionalmente ha puesto a los niños en la periferia de la construcción de dichas políticas, pero que debe ser redefinido bajo unas prácticas de traducción horizontales entre los niños y los adultos como sujetos en asimetrías pero con igual validez de interlocución.

Asimismo, para la actual discusión en la sociología de la infancia, los procesos de transición del jardín infantil a la escuela elemental presentados por (Corsaro & Molinari, 2007) se constituyen en un punto de trabajo indiscutible, dado el carácter plural que allí está presente en relación a los diferentes procesos de producción y comunicación de los que son agentes o beneficiarios los niños, como por ejemplo la experiencia en el espacio sobre la cual, (Hart, 1979) muestra que se da en los diferentes procesos cotidianos y relacionales donde forman su identidad, su sentido de los otros y el reconocimiento del entorno, que obviamente está cruzado por los procesos de globalización según (Heverner & Rizzini, 2002), y que constituyen la forma y el contenido de la cotidianidad en los procesos de la infancia.

Asimismo, no hay que perder de vista que la naturaleza de la discusión en infancia, desde las perspectivas de la sociología de la infancia y los estudios en infancia han obligado a la configuración de un campo amplio y complejo que exige un trabajo interdisciplinario de la infancia que tanto para (Prout, 2004) como para (Pavez I. , 2012) han llevado a una visión reduccionista de la infancia conceptualizada simplemente desde el proceso de socialización en tanto fase preparatoria para la vida adulta y elemento único de su semántica. Teniendo en cuenta esto, se ha puesto a la infancia únicamente como el

resultado de un desarrollo biológico evolutivo del ser humano hacia la adultez. Es decir, la infancia se presenta en esta visión reduccionista como un momento en la vida en el cual los niños y las niñas son vistos como simples receptores del orden social y como seres incapaces e inmaduros. En contraposición a esta visión hegemónica de la infancia se produce un giro que permite situar hoy la discusión desde otros enfoques.

El primer enfoque de la sociología de la infancia se denomina Estructural que según (Pavez I. , 2012) considera la infancia desde seis aspectos ontológicos que rompen con la visión de la socialización: el primer aspecto afirma claramente que la infancia es una forma particular y distinta de la estructura de cualquier sociedad. El segundo aspecto, se niega a considerar la infancia como una fase transitoria del desarrollo biológico y sí reconoce que la misma es una categoría social permanente que está a la base de la historicidad misma de la sociedad. El tercero aspecto, reconoce que dicha historicidad le concede a la infancia un carácter particular en la construcción de la sociedad y de las relaciones entre los sujetos. El cuarto aspecto, integra sociedad y división del trabajo como un aspecto sustancial en el sistema de disposiciones de la infancia que configura el sistema de prácticas y la identidad misma de los niños y las niñas. El quinto aspecto, muestra el papel de los niños y las niñas como constructores de la infancia y la sociedad. El sexto aspecto, llama la atención sobre como cambiar la mirada sobre los niños y las niñas en razón de su exposición a fuerzas que los invisibilizan o los hacen minoría.

El segundo enfoque de la sociología de la infancia es llamado Constructivista, según (Pavez I. , 2012) considera la infancia desde tres ámbitos investigativos. El primer ámbito, considera la infancia como una construcción social por lo que la misma es el resultado de procesos de interacción entre instituciones, sujetos y discursos. El segundo ámbito, pone a la infancia como una variable de análisis social en tanto es un componente de la estructura social y como tal deviene en forma y contenido de un fenómeno con atributos. El tercer ámbito, le da lugar a la relación con los niños desde un proceso de reconocimiento que permite considerarlos como sujetos de interlocución válida y sujetos de saber. El cuarto ámbito, considera a los niños y las niñas como agentes decisivos en la construcción de la experiencia social.

El tercer enfoque según (Pavez I. , 2011) es denominado como Relacional, el cual considera la infancia: primero, un proceso relacional en el que las asimetrías entre los adultos y los niños no es un factor de dominación o desconocimiento de los primeros sobre los segundos. Segundo, la infancia es vista desde una perspectiva generacional que no se reduce a la diferencia biológica sino a los modos de ubicarse en los procesos sociales. Tercero, la infancia está provista de un cierto tipo de experiencia por lo que sus puntos de vista son decisivos en la comprensión del mundo y de las relaciones sociales.

De acuerdo a todo lo anterior, los estudios en infancia implica pensarlos, según (Qvortrup., Corsaro, & Honig, 2009), desde un nuevo paradigma que sitúa a la infancia como un fenómeno en el cual los niños pasan a constituirse como actores y agentes pertenecientes a muchos contextos, desde los cuales sus posiciones convierten a la perspectiva convencional de socialización en obsoleta, ya que desaparece el niño como un agente pasivo, sin voz y pasa a convertirse en un protagonista social, que está sujeto a un periodo de desarrollo biológico y a unas unidades generacionales, pero que no son estos los únicos elementos que definen su ser y menos aún las capacidades de interlocución en sus propios procesos o en el relacionamiento con otros actores del sistema social.

En este reconocimiento de las capacidades interlocutorias y de producción de saberes en la infancia, los niños son reconocidos en su capacidad de agencia por el efecto mismo de pertenencia al sistema de relaciones sociales y actividades que lo posicionan como un actor social que está vinculado al proceso de reproducción social y cultural, pero no de manera pasiva ni lineal, sino desde modos interpretativos derivados de su experiencia existencial. La cual esta cruzada por un subtexto de relaciones de poder y modos de subjetividad que la delatan como un constructo epistemológico, donde la relación entre niño e infancia pasa por relaciones sociales sujetas a la interacción moral, pero sobre todo a relaciones económicas y políticas que determinan su posición social donde se produce una localización social particular donde actúa y participa, al punto de producir una interseccionalidad de corte cronológico y proyectivo entre lo que él es y sus relaciones con lo otro y los otros.

Teniendo en cuenta esto, (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) señalan que la primera infancia y la investigación en primera infancia deben pensarse como un campo complejo

cruzado por teorías y contenidos metodológicos diversos. Asimismo, el campo de la investigación en primera infancia implica, conceptual y metodológicamente, perspectivas profesionales y disciplinarias complejas que revisen la retórica de la competencia infantil y la participación política de los niños en el devenir social, más allá de las tradicionales investigaciones que se centran en intervenciones y evaluaciones donde los niños son vistos como simples receptores pasivos. Ello implica entonces que, la primera infancia para (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) sea vista desde una teorización identitaria donde la edad no sea identificada más como una de las mayores categorías de identidad sino más bien como una variable de análisis, además de generar una reflexión sobre los espacios infantiles que tradicionalmente han sido homogenizados, omitiendo las claras diferencias entre lugares para niños y lugares de los niños desde un desconocimiento de que el espacio es producido junto con las prácticas sociales que hacen del espacio un elemento no terminado sino en construcción a través de las interacciones que hacen que los espacios infantiles sean definidos por la relación entre personas.

Este giro en la reflexión sobre la infancia, no debe olvidarse que está relacionado según (Whiteman & De Gioia, 2012) por el reconocimiento de ella a partir de la Convención de los Derechos de los Niños de 1989 y que lleva a la emergencia de una nueva sociología de la infancia, que reconoce a los niños como unos agentes activos, con necesidad de ser escuchados a través de procesos de traducción, co construcción e interpretación mediante el acceso que producen los espacios de aprendizaje como lugares con un uso específico, donde se construye significado, pero también donde el juego logra expresar formas de transacción, control y libertad en los comportamientos como parte de los conocimientos mediante los cuales se comunican, exploran y desarrollan.

De este modo, gracias a la nueva sociología de la infancia, según (Gaitan, 2006), la idea de socialización se transforma en una mirada de la infancia como una realidad socialmente construida con variaciones históricas y culturales que propone a los niños como actores sociales y agentes de construcción del conocimiento. Pero también, como una formación discursiva socialmente construida que los ubica como agentes sociales que en términos de la nueva sociología de la infancia según (Gaitan, 2006) se presenta en tres modalidades:

La primera modalidad es de corte estructural. Allí se concibe la infancia como, una forma particular y distinta de la estructura social que se constituye en tanto categoría social permanente con variabilidad histórica y cultural, haciendo de la infancia una parte integral de la sociedad y de la división del trabajo que se expone a las fuerzas económicas y políticas del capitalismo donde la sociedad como ideología de la familia, se constituye en barreras para los intereses de los niños. Todo esto expresado en conceptos y términos tales como estructura social, generación, grupo minoritario infancia, actor social.

La segunda modalidad es de corte construccionista. Bajo esta modalidad la infancia se presenta como una construcción social, una variable del análisis social, un fenómeno y proceso en construcción. Lo que convierte a los niños en parte indisoluble de las relaciones sociales y culturales, las cuales deben estudiarse en sus propias dimensiones ya que los niños son agentes activos en la construcción de sus vidas.

La tercera modalidad es de corte relacional y concibe a la infancia como un proceso relacional donde los niños son protagonistas de sus vidas, desarrolladores de sus puntos de vista y conocimiento basado en sus experiencias, sin menoscabo o sometimiento a las visiones adulto céntricas del mundo.

Gracias a lo anterior, en los actuales debates en la nueva sociología y los estudios en infancia han emergido cuestiones antes marginadas u olvidadas tales como la dimensión espacial y su lugar en los procesos de producción, circulación y apropiación de saberes y prácticas. Tal y como lo muestra (Jones, et al., 2016) para quien el espacio se hace desde y con los niños, puesto que las geografías infantiles ofrecen herramientas para la crítica, lecturas sobre las formas y fuerzas en la producción del espacio, relaciones dialécticas entre el cuerpo, el tiempo y el espacio. Desde allí emergen preguntas sobre los sentidos del espacio, el poder y los cuerpos en las interacciones que propician la construcción de las expresiones de lo discursivo a través de las cuales se producen interacciones en las que los niños se relacionan como seres en las dimensiones de lo físico y lo trascendente.

Teniendo en cuenta este reconocimiento de lo espacial en la construcción de los procesos de la infancia, (Holloway S. , 2000) parte de entender que la infancia es un tiempo de socialización histórica que ha pasado por la discusión del binarismo, adulto/niño que a su vez desemboca en el binarismo espacial entre lo público/privado, femenino/masculino,

usos/interacciones. Gracias a ello, aparecen tipos de espacios infantiles que suelen presentarse como inmóviles, limitados, fijos, que dejan de reconocer la existencia de una dialéctica espacial, que supone al espacio como diferencialmente enunciativo y habitado por prácticas.

Igualmente, los tipos de espacios infantiles tales como la escuela, el vecindario y el hogar donde el rol principal lo tienen los lugares de juego se da en una construcción operativa, donde se desarrollan la mayor parte de los procesos materiales, simbólicos que suelen desconocer el carácter protagónico de los niños en este tipo de procesos. Todo ello se debe a esa tradición de lectura donde la infancia adquiere un sentido dionisiaco donde el infante es un demonio, o apolíneo donde el infante es un ángel, que sólo son muestra de un reduccionismo naturalista que omite el carácter de los niños como seres en devenir. Asimismo, hay un desconocimiento en el reconocimiento de que los niños son parte de procesos sociales donde son actores en interacción con los adultos, en una sociedad bajo variables de espacio/tiempo, que hacen de cada contexto el lugar donde se produce una conexión entre lo global y lo local. Y donde la cotidianidad aparece como una operadora de la identidad que genera formas de acceso y uso a lo público y lo privado, donde los niños devienen a través el juego como espacio de aprendizaje. Es decir, el espacio infantil se constituye a partir de límites con el espacio adulto en las poliformidades y usos cotidianos que pasan por una dialéctica material, simbólica y disciplinaria de la representación del ser, hacer y estar en la calle, en el afuera, en la interacción donde se construye la identidad misma.

De este modo, es innegable según lo muestran (Alanen, Brooker, & Mayall, 2015), que hay una relación fuerte en la infancia con el espacio a través de las actividades que dan existencia a los actos espaciales, en tanto formas sociales que se expresan como habitus, es decir, como conjunto de disposiciones, reflexiones y formas de comportamiento que las personas adquieren a través de su acción en sociedad y permiten la construcción de un capital que puede expresarse de tres formas: económica, cultural y social y presentarse como una acción simbólica que está conectada con los valores de los diferentes tipos de capital que han sido adquiridos en el hogar durante la infancia, en un estado corporeizado con reglas y posiciones que hacen del capital un asunto asimétrico en el espacio mismo.

Definiendo de este modo según (Holt, 2011), un modo agenciamiento sujeto a la relativa negligencia, en ciertos contextos socio espaciales, donde priman las exclusiones asociadas con perspectivas modernistas y que son proporcionales a las formas de dominación de las asimetrías generadas por la acumulación de capitales en el escenario espacial, y desde donde se configuran los modos particulares de producir el espacio en tanto geografía, es decir, que como lo muestra (Aitken C. S., 2001) los niños son el resultado espacio/temporal de las geografías que producen o apropian, bien sea por procesos de disciplinamiento que muestran formas de reproducción social que pasa por la formación del capital social o por las formas de regulación que pueden provenir de su propia experiencia o de la acción hegemónica de la mirada adulta del mundo.

Igualmente, el conocimiento espacial es una producción ambiental en los escenarios barrial, callejero, hogareño que expresa el uso del espacio gracias al poder/saber donde se estructuran los modos de vida de los niños, en tanto formas cartográficas derivadas de los códigos culturales, de las expresiones políticas y de las condiciones sociales que pasan por prácticas discursivas que producen control espacial desde dispositivos e instituciones que generan actividades reguladoras que tienen un ritmo que es aprendido a fin de reivindicar el control espacial, y donde el cuerpo puede ser objeto de geografías cerradas, geografías trascendentes, geografías del uso, y cuyo factor decisivo es la construcción del otro en tanto poder de relacionamiento con límites provisionales que ofrecen los espacios de juego y generan los espacios transicionales donde hay formación para la interpretación y procesos de simbolización.

### 2.3 El interés por Lefebvre

El espacio en Henri Lefebvre es, según (Elden & Lebas E y Kofman, 2003), primero el resultado de una lectura minuciosa del legado de Marx, especialmente, en lo que atañe al concepto de materialismo dialéctico, el cual es influenciado por la lógica de Hegel. Este materialismo dialéctico enfatiza en la primacía explícita del contenido sobre la forma, ya que esta es una definición material que muestra el ser y su experiencia como contenido que determina el pensamiento, es decir, el materialismo dialéctico es un análisis del movimiento

que éste contiene y la reconstrucción de todo el movimiento que se propone como un análisis para cada grado de la realidad concreta de la situación histórica general en tanto relación entre la totalidad y las partes. En razón de ello, el materialismo dialéctico se constituye en la expresión de una conexión entre los elementos de los momentos que pueden llegar a ser, ya que la realidad es una totalidad que pasa por reconocer que los seres y los elementos trascienden y se trascienden mutuamente en una praxis creativa que contiene la expresión racional del actual contenido de la vida y la transformación del presente que puede entenderse como una actividad social o una construcción de sentido.

Segundo, como consecuencia de este materialismo dialéctico, el espacio se presenta, siguiendo a (Tormey & Townshend, 2006) en tres manifestaciones: la primera, como una fuerza de producción en el capitalismo cuyas fuerzas y relaciones sociales de producción se organizan de forma espacial a través de la propiedad, que puede ser organizada, controlada o manipulada para convertirse en condición de los medios de producción que se hacen tangibles mediante el trabajo. Este trabajo produce concentración en lo urbano de los medios, modos, producción y consumo, convirtiendo lo urbano en el punto central de la realización del capitalismo a fin de operar una división social del trabajo.

La segunda, como la espacialidad de la división del trabajo, en tanto el espacio expresa una separación de las operaciones que otorga a cada cosa y sujeto un lugar particular en la cadena productiva, que puede manifestarse en la perspectiva de Marx, según (Tormey & Townshend, 2006), de dos formas, una relacionada por la división del trabajo en sociedad; la otra, es la división del trabajo en la manufactura. Ambas formas de división del trabajo son expresiones particulares de cómo se produce el espacio, en tanto son la manifestación de su organización, ya que son las actividades humanas en el espacio las que lo convierten en fundamento de la acción misma de su producción.

La tercera, el espacio aparece como circulación en la lectura de Marx hecha por (Tormey & Townshend, 2006), en tanto que por la organización misma de la producción en el sistema capitalista como sistema mundial, resulta fundamental para el espacio y sus relaciones los ritmos y velocidades en las que se circula o no, definiendo con ello usos particulares y por ende formas específicas de producción espacial.

Sin embargo, la lectura minuciosa de Lefebvre de Marx, se enfrenta a cuestionamientos como los de (Castoriadis, 1988) quien desarrolló una crítica del marxismo a través del desarrollo de una política del imaginario social y la idea de autonomía con el fin de recuperar el sentido social de las relaciones humanas más allá de la producción capitalista y darle cabida a la reconstitución de la comunidad y la sociedad como auto creadoras y no como subsidiarias del capitalismo.

Asimismo, voces como las de (Deleuze & Guattari, 1994) muestran la necesidad de abandono de la dicotomía entre base y superestructura en la producción, de tal modo que la separación entre lo individual y lo social, permitirán de manera crítica a Lefebvre, plantear una visión espacial más allá del marxismo convencional, que vista en la perspectiva de Deleuze y Guattari, permiten poner en cuestión el racionalismo occidental y plantear la posibilidad de existencia de un espacio liso y uno estriado mediante el cual se prueba el carácter nómada de lo social como fundamento de los procesos espaciales.

En la lectura de Marx hecha por Lefebvre, pueden verse elementos que señalará (Lyotard, 1993) críticamente sobre el marxismo, y que permitirán entender algunos de los elementos trabajados por Lefebvre, está relacionado con la crítica de Lyotard hacia el capitalismo y su tendencia a instrumentalizar las acciones de pensamiento y práctica como una acción mecánica igual de funcional que la producción industrial, olvidando que, asunto por demás evidente en Lefebvre, la producción no es un proceso único y armonioso, es dialéctico y desequilibrado entre lo concebido, lo vivido y lo percibido que alimenta al espacio mismo.

En este punto en particular coincide la lectura visionaria de Lefebvre sobre Marx, con las apreciaciones de la crítica de (Laclau & Mouffe, 1985) quienes señalan que el esencialismo marxista excluyó de sus modos comprensivos el papel de lo simbólico y lo contingente como posibilidad misma de la producción, asunto que vemos fuertemente expuesto en Lefebvre quien ve la necesidad de darle a la teoría marxista de la producción un horizonte que incluya la posibilidad de la imaginación y lo azaroso para que la producción misma cobre sentido y se manifieste espacialmente como división no sólo del trabajo sino de las relaciones y fuerzas de producción.

Gracias a esa lectura crítica en la que Lefebvre y autores como Laclau y Mouffe discuten el papel de lo simbólico y lo contingente, aparecen puntos de conexión con desarrollos teóricos como los de (Fraser & Nicholson, 1990), que cuestionan al marxismo, exigiendo un alejamiento de lo material como único fundamento explicativo para dar paso a lo simbólico en tanto experiencia constitutiva del espacio. Con ello, la lectura de Lefebvre sobre Marx, se constituye no sólo en uno de los fundamentos de su concepción del espacio sino que permite, a intelectuales como Nancy Hartsock, plantear una reflexión sobre la división del trabajo que incluya la atenuante de la división sexual del mismo tanto en la producción de bienes como en el sistema de relaciones humanas. En esta misma línea Ann Ferguson demanda una mirada por la división afectiva del trabajo, junto con Rosemary Hennesy que pregunta por las identidades sexuales en la construcción y producción del capitalismo. Asimismo, en la lectura de Lefebvre de Marx aparece unos elementos críticos que son ampliamente ilustrados por (Derrida, 1999) quien, pone en escena el cuestionamiento por el significado de la integración de lo universal y lo particular a través de la ausencia en la teoría marxista del problema de la subjetividad como condición evidente de las relaciones de producción, en las que habría que considerar, siguiendo a Lefebvre, las que producen el espacio.

Además de los elementos anteriormente expuestos, (Elden & Lebas E y Kofman, 2003) muestran que en Lefebvre no sólo hay una lectura crítica y amplia de Marx que abre un horizonte teórico sobre cuestiones por él insinuadas y posteriormente desarrolladas, sino también trazas del pensamiento de Hegel y Nietzsche, en relación al mundo moderno donde es importante aclarar el papel del devenir como confluencia del tiempo y la historia a través de la experiencia cotidiana; la política y lo político como esferas de la decisión- hacer, el texto social como aspecto del campo semántico que resulta de la combinación de infinitas variables de signos, símbolos y señales. Aspectos que terminan dándole a Lefebvre elementos para pensar desde Hegel el mundo singularizado, desde Marx el papel de lo social y desde Nietzsche el rol de la civilización en las formas de producción, circulación y apropiación del espacio.

Tercero, para comprender la concepción de espacio, según (Gasic, Narváez, & Quiroz, 2015) en Henri Lefebvre, es necesario pensar en cinco grandes cuestiones base de

su pensamiento. La primera cuestión, está relacionada con los planteamientos sobre el derecho a la ciudad donde lo urbano aparece expresado como una forma mental y social de la simultaneidad que supera la industrialización y pone de manifiesto las fuerzas productivas que hacen de la ciudad una realidad urbana a través de la relación de valor de uso y valor de cambio, lo que en términos espaciales, lleva a considerar la ciudad y el espacio mismo como obra y como mercancía que propicia la participación o la segregación bajo la acción política que se ejerce en las prácticas sociales. La segunda cuestión, que sirve de base al pensamiento espacial de Lefebvre, alude al movimiento de pobladores como eje articulador de los procesos espaciales y que pasa por las formas del capitalismo, la vida cotidiana, el Estado y la producción espacial desde donde cobra forma y funcionamiento el espacio. La tercera cuestión, se refiere a la crítica que Lefebvre hace del capitalismo, donde cuestiona el rotulo que el espacio de la ciudad ha recibido en tanto mercancía que aglutina la estructura social y lo lleva a una reflexión que indaga por una producción del espacio que pasa por la práctica espacial, la representación del espacio y los espacios de representación los que a su vez pasan por tres niveles simultáneos de producción material, de conocimiento y de significado, importando aquí no el espacio en sí mismo, ni el orden de los objetos sino la producción práctica, mental y simbólica de las relaciones entre sujetos y objetos. La cuarta cuestión, se centra en la producción social de la arquitectura pensada desde dos transformaciones ontológicas: una relacionada con la producción de vida material y la constitución de los seres humanos, otra relaciona el espacio con lo social a través de la práctica. La quinta cuestión, pone el acento sobre la dinámica del espacio/tiempo en tres niveles: el global que lleva al ejercicio de poder a través del mercado y el capital; el nivel mixto que lleva la ciudad hacia la lucha social; el nivel privado que se manifiesta a través del habitar. Estos tres niveles producen asimetrías, isotopías, utopías y heterotopías.

Planteadas estas cinco cuestiones, es visible que el espacio en Lefebvre está cruzado por la historicidad misma del pensamiento occidental, pero también por cuestiones emergentes que eran impensables, más aún antes de estas cuestiones señaladas por él, el espacio era uniforme, ajeno y desprovisto de las contradicciones de lo humano, lo social y lo cultural.

Cuarto, para comprender la concepción de espacio de Lefebvre, según (Zieleniec, 2007), es necesario considerar cinco elementos. Primer elemento, las cuestiones del espacio pueden informar sobre el desarrollo de las estructuras y organizaciones como eje de las instituciones, las prácticas, los comportamientos y las experiencias. Al punto de visibilizar al espacio como una creación en acto y cuerpo que simboliza los sueños, aspiraciones y logros de la sociedad en cada etapa de su desarrollo. Segundo elemento, el espacio se presenta como producido y creado por la calidad y cantidad de las relaciones sociales que hacen manifiesto el conocimiento social mediante el cual se generan tipos de espacios hechos por el ser social y los modos de las relaciones humanas. Tercer elemento, el espacio en Lefebvre presenta una relación inextricable entre espacio y tiempo que expresa un movimiento dialéctico entre las concepciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas espaciales. Y que llevan a pensar según (Lindon A. , 2009), en el espacio como un tejido más o menos denso de redes y ramificaciones, al mismo tiempo que un referente dotado de sentido, que posee aspectos objetivos y subjetivos que se hacen visibles en la cotidianidad desde pluralidad de sentidos. Allí lo simbólico refleja las formas de reconocimiento comunitario; el tiempo muestra que lo social está en permanente intersección como tiempo lineal o cíclico, es decir, como constitutivo de un tipo de ritmo que alimenta las prácticas sociales donde se integra lo bio fisiológico, los símbolos, las representaciones. Es decir, el espacio se presenta como cotidianidad más allá de su fragmentación integrándose al pensamiento científico, desenmascarando los mecanismos de control para generar una nueva posición frente a lo valioso que es el devenir cotidiano en sus formas concebidas, vividas o percibidas.

### **2.3.1 La triplicidad del espacio**

Para (Lefebvre, 2013) el espacio es una producción social, no asimilable aun objeto que está inserto en un sistema de relaciones en el cual intervienen fuerzas productivas a partir de la cuales se generan formas y contenidos que son razón, causa y efecto de las relaciones biológicas, productivas y sociales mediante las cuales se dan los procesos de producción y reproducción del espacio mismo.

En razón de ello, el espacio alberga, procesos de una lógica dialéctica, la cual según (Elden S. , 2004), en tanto lógica de la historia, se expresa como trascendencia, síntesis y negación, constituyendo una dialéctica de la triplicidad (Lefebvre .. , 2000) que guarda relación con la sociedad en dos niveles. En el primer nivel, denominado también horizontal, están ubicadas las técnicas y las relaciones estructurales como sistema de disposiciones que engendran los actos sociales en tanto prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación. En el segundo nivel, llamado también vertical, se lleva a cabo el desarrollo histórico mediante una fase descriptiva donde la observación es informada por la experiencia; una fase analítica regresiva en la cual la realidad aparece como descripción y una fase histórico genética mediante la cual se dan los cambios en una estructura dada.

Es decir, que el espacio en Lefebvre, según (Zieleniec, 2007) no es más que la inscripción del tiempo en el mundo que lleva a considerarlo como un como un producto (una cosa) y un factor determinante (un proceso) de relaciones y acciones sociales. En este sentido, la dialéctica espacial de (Lefebvre .. H., 1983), conduce a la tesis de que el espacio es una cosa material cuyos atributos permiten su aprehensibilidad a través de los sentidos, en otras palabras, como materialidad el espacio es una expresión física. Pero, implica también la antítesis de que el espacio es un proceso que según (Zieleniec, 2007) involucra relaciones sociales entre personas y entre personas y cosas. Asimismo, implica su síntesis, donde el espacio capitalista se produce, es un objeto, una cosa, mientras que simultáneamente es un proceso, un medio, una herramienta a través de cual las relaciones sociales, y por lo tanto el cambio, pueden ocurrir.

La triplicidad del espacio propuesta por (Lefebvre, 2013) fisura la clásica separación entre espacio físico y humano y le imprime un giro hacia el reconocimiento de un espacio que es físico, mental y social. En razón de ello, el espacio está compuesto por la existencia simultánea de sustratos con atributos diferenciadores en los que se desarrollan relaciones solidarias y contradictorias entre la técnica, la acción y el pensamiento donde se forma el espacio mismo como resultado de la dialéctica en la que se gesta la relación social, mental y física. De esta manera, el conjunto indisoluble entre objetos, acciones y técnicas engendraría la relación contradictoria y solidaria que hace posible la existencia de un

espacio que se expresa en los tres ámbitos de lo físico, lo mental y lo social sin posibilidad alguna de que la existencia de uno o de otro sea posible sin referencia a los demás.

Para (Soja E. , 1996) la triplicidad del espacio en Lefebvre, está marcada por un pensamiento diferenciador que permite hablar de un tercer espacio el cual puede ser real, imaginado o concebido gracias a la confluencia de experiencias, emociones, eventos, lo abstracto y lo concreto. Asimismo, en este tercer espacio se recompone la dialéctica a través de la disrupción que trialectiza el aquello, lo otro y lo propio de la producción del espacio en términos de objetos, acciones, recursos y medios donde son aplicadas estrategias de orden material e inmaterial a través de la lógica de uso que pasa por lo cultural y lo político, afirmando al espacio como un producto que hace parte de una producción material que se manifiesta como espacialidad, historicidad y sociabilidad en el entramado del conocimiento espacial en tanto reproducción social e histórica.

El espacio entonces en su triplicidad es según (Lefebvre H. , 1968), la manifestación de un primer espacio en el cual priman las prácticas espaciales que son formas de percepción, materialidad física y localización; de un segundo espacio en el cual imperan las representaciones del espacio en tanto producción discursiva, ideas, interpretación, simbolismo y dominación; de un tercer espacio mediante el cual aparecen los espacios de representación como crítica de los otros espacios, posibilidades, memoria y reconfiguración de la producción misma del espacio que no puede prescindir de ninguno pese a que las formas de manifestación y la fuerza de su ejercicio si pueden variar.

### **2.3.2 La Producción del espacio**

Para (Lefebvre, 2013) el espacio es una producción colectiva resultado de operaciones históricas, políticas y culturales que pasan por un conjunto de relaciones, arquitectónicas, comprensiones y representaciones de esa lógica. En razón de ello, el espacio, siguiendo a (de Certeau, 1984) se produce como el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo sitúan, lo temporalizan y lo hacen funcionar en un unidad polivalente de programas conflictivos o proximidades contractuales. En las cuales se

reconoce según (Hägerstrand, 1973) que el espacio y el tiempo son recursos finitos sujetos a la acción creativa inserta en las formas de producción, por lo que el espacio mismo está sujeto a una periodicidad, la cual es en Lefebvre según lo propone (Shields, 2013) el resultado de un conjunto de períodos históricos y una totalización que se expresa como el resultado de la confluencia de la multiplicidad en la lógica de un modo particular de producción. Que hacen que el espacio sea forma y contenido del conjunto de operaciones de la producción.

En razón de lo anterior, la producción del espacio, la producción en el espacio, y el espacio de la producción dan cuenta para (Elden & Lebas E y Kofman, 2003) del encuentro entre lo material, el pensamiento y la acción en tanto praxis de la cual hay actos de existencia que se hacen posibles por el reconocimiento de la eficacia causal de las fuerzas y relaciones de producción, que en la perspectiva de (Lefebvre .. H., 1983), es la condición y propósito mismo del carácter dialéctico del espacio como productor de lo social y producción a través de lo social.

Teniendo en cuenta esto, la producción del espacio es una cuestión central de análisis del espacio que posee aspectos políticos desarrollados en el sistema de producción capitalista como expresiones de las relaciones sociales, económicas y culturales. Asimismo, dicha producción es un conjunto de operaciones complejas en las que se unen lo percibido en tanto forma física, lo concebido en tanto saber y lógica, lo vivido en tanto uso para generar ritmos, tensiones, contradicciones y proyecciones en el marco de la historicidad que subyace en la existencia misma de la producción del espacio.

### 2.3.3 Los tres espacios

#### 2.3.3.1 Espacio representado

Para (Lefebvre, 2013) el espacio representado está ligado a las relaciones de producción mediante signos, códigos y referencias que forman el espacio conocido como dominante en una sociedad, dado que allí están los sistemas de signos mediante los cuales se regula las formas discursivas de lo espacial. En este sentido, el espacio representado para (Elden S. , 2004) es en Lefebvre un espacio de saber y lógica instrumental de dominio de los expertos dado el carácter discursivo al que ha sido sumido el espacio como lógica y forma de conocimiento, lo cual según (Zieleniec, 2007) lo convierte en un espacio conceptual. En razón de ello, el espacio representado o las representaciones del espacio para (Lefebvre .. , 2000) son el resultado del dominio científico sobre el espacio convirtiéndolo en un ejercicio concreto de pensamiento adscrito a unas axiomáticas mediante las cuales adquiere sentido.

De ahí que, el espacio representado aluda a una operación lógica particular de dominio discursivo que ha construido una perspectiva del espacio con reglas de producción y funcionamiento para la cual hay unas formas y contenidos particulares que pueden expresarse en el lenguaje de la arquitectura, el urbanismo, la geografía, entre otras formas de conocimiento institucionalizado. Es decir el espacio representado es la visión institucional que hay de un espacio en tanto una forma de producción del espacio en el conjunto de las relaciones y fuerzas de producción.

### **2.3.3.2 Espacios de representación**

Para (Lefebvre .. , 2000) los espacios de representación aluden al espacio vivido que suele manifestarse a través de imágenes y símbolos que son producto del uso que subyace al habitar. En razón de ello, los espacios de representación, según (Zieleniec, 2007), aparecen en Lefebvre como discursos en el espacio, en tanto creaciones mentales que dan cuenta de la apropiación espacial a través de códigos, signos, símbolos pero en una perspectiva cotidiana que combina racionalización, codificación, medición, intervención y usurpación.

Los espacios de representación, en tanto espacios vividos, expresan la vida cotidiana misma en la complejidad de sus interacciones y contradicciones como resultado de la toma de posición de los sujetos cuando construyen los espacios del decir mediante los cuales el decir en el espacio se convierte en una operación de apropiación que devela el sentido y significado que en la experiencia espacial se ha dado por la acción reflexiva que da cuenta de la subjetividad misma del proceso de producción espacial.

### **2.3.3.3 Prácticas espaciales**

Para (Lefebvre .. , 2000), las prácticas espaciales engloban procesos en torno a la producción/ reproducción de lugares específicos y conjuntos espaciales propios a cada formación social donde se segrega el espacio social en tanto interacción dialéctica que cohesiona la vida cotidiana. Es por ello, que como lo afirma (Zieleniec, 2007), para Lefebvre las prácticas espaciales se refieren a los flujos físicos y materiales (de individuos, grupos o productos), circulaciones, transferencias e interacciones que ocurren en y a través del espacio abarcando la producción y reproducción del sistema de relaciones y fuerzas mediante las cuales se da la producción del espacio.

Las prácticas espaciales, en tanto espacio percibido, es el punto de integración de las relaciones sociales de producción y reproducción mediante las cuales se integran lo concebido y lo vivido para constituir los modos de ser, hacer y decir subyacentes a las tecnologías subjetivas con las cuales se entra en interacción en el espacio social.

De este modo, para establecer las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas. Primero, es necesario reconocer que en dicha intersección hay un lugar de lo social, inmanentemente presente, según (Schatzki .. T., 2002) como contexto específico de coexistencia humana referido al lugar de pertenencia donde la vida social y el ordenamiento de las prácticas producen ubicaciones para que lo humano puede expresarse como dispositivo, agenciamiento y redes, en el marco de un orden social que es más que regularidad, estabilidad, interdependencia; implica unas dimensiones relacionales donde las posiciones y los sentidos pasan por el ejercicio del estar juntos, estableciendo nexos a modo de apropiaciones que producen significados e identidades materialmente visibles en artefactos (jardines infantiles), organismos (entorno) personas (niños y niñas) indiscutiblemente prioritarios en los análisis de esta investigación. Es decir, debe producirse un reconocimiento del lugar de lo social como condición de posibilidad, existencia y funcionamiento que entra en contacto con la producción del espacio.

Segundo, hacer visible al espacio desde una tradición crítica, que aquí está representada por Lefebvre, Soja, Santos, Massey, para mostrar lo plurisemántico del concepto de tal modo que pueda dar cuenta de esa relación entre las prácticas socio espaciales de los niños y niñas y la producción del espacio en los jardines infantiles del programa Buen Comienzo. En razón de ello, y siguiendo a (Lefebvre, 2013) el espacio no se puede concebir como una entidad o escenario pasivo, ya que en él la interacción y la retroacción son condiciones de su ontología. El espacio se presenta como una producción social que pasa por un sistema de relaciones donde intervienen fuerzas productivas que hacen que en el espacio se presente una lógica particular cuyo lenguaje no universal es directamente proporcional a las condiciones temporales en las que el espacio mismo ha sido y es. Asimismo, ese espacio posee formas y contenidos que en tanto efectos, causas y razón de las fuerzas productivas hacen del espacio un espacio social que contiene relaciones sociales, relaciones de producción, relaciones biológicas que permiten la producción y reproducción mediante el entrecruzamiento múltiple de lugares.

A partir de ello, es importante reconocer de la mano de (Soja E. , 1996) que el espacio en sus sentidos y significados es un efecto de relaciones dialécticas que en la misma perspectiva de Lefebvre contiene un espacio concebido que alude a las representaciones del espacio, un espacio vivido que se refiere a los espacios de representación que pueden ser pensados como las heterotopías de Foucault, y un espacio percibido que está relacionado con las prácticas espaciales. Estos espacios hacen parte de la propuesta de (Soja E. , 2005) de pensar al espacio como un tercero que puede ser real o imaginado, concebido o no, donde confluyen experiencias, emociones, eventos, elecciones políticas, centros/ periferias, lo abstracto pero también lo concreto en una recomposición dialéctica que, disruptivamente, trialectiza lo propio, lo otro, que está a la base de la producción del espacio bien sea como: representaciones del espacio y sus esquemas de conceptualización, lenguaje codificado y modos de saber; espacios de representación en tanto usos estratégicos del espacio social, simbólico y corporalizado; prácticas espaciales que se presentan como producción/ reproducción de la espacialidad a través de actuaciones y experiencias.

Asimismo, es importante entender junto con (Santos, 2000) que el espacio es un híbrido en el que están presentes las relaciones dialécticas entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones. Los primeros, condicionan la forma en que se dan las acciones, en tanto traducen la forma material que les dio origen por lo que poseen una complejidad funcional y estructural con la generan conexiones entre tiempo y espacio; los segundos, crean y modifican los objetos, en tanto traducen las intenciones en acciones, de las cuales son propósito y finalidad. De este modo los objetos y las acciones generan redes que son el correlato de las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento del espacio en tanto objeto geográfico que reúne lo material y lo inmaterial en un proceso contradictorio y solidario por el que es posible la existencia.

De ello deriva, de la mano de (Massey D. , 2005) que el espacio sea reconocido en la espacialización, donde hay una producción del espacio que es a su vez una representación del espacio mismo derivada de la historia y de un tipo particular de práctica que desde una producción y apropiación puede expresarse narrativamente en tanto que el mundo es un texto que posee horizontalidades y verticalidades que pasan por rupturas, dislocaciones y fragmentaciones para construir la identidad y diferencia en la que el espacio mismo es y se

hace, dado, tanto su dimensión cualitativa, como su condición de imaginación y las formas de relacionamiento que teje a través del tiempo. El tiempo se presenta aquí según (Massey D. , 2005) por una expresión que engloba asuntos sincrónicos, diacrónicos y simultáneos que en términos espaciales generan formas políticas y prácticas cotidianas que constituyen el habitar como una multiplicidad que se encuentra, dinámicamente, propuesta como una producción abierta que no es ajena a la globalización, en tanto imaginación de una solución abarcadora y axiomática, resultado del neoliberalismo que ve en el espacio un asunto estático y ajeno a la contradicción. De ahí que, sea indispensable pensar el espacio como una simultaneidad dinámica que lleva a un espacio configurado como abierto y habitado por multiplicidades que pasan por la relaciones diversas llenas de dicotomías y donde las oposiciones entre espacio/ lugar, sociedad/cultura proponen discontinuidades en las que se da la producción espacial.

Tercero, hay reconocer que en la producción del espacio, según (Lefebvre .. , 2000) se reúnen lo social, lo cultural, lo histórico, lo mental en un proceso complejo de descubrimiento, producción y creación que guarda una estrecha relación con la historicidad misma del espacio, en donde las fuerzas productivas del capitalismo han estado presentes generando ideologías y utopías, mediante las cuales se ha construido el conocimiento espacial a través de la oscilación entre la descripción y fragmentación de las retrospectivas y prospectivas que interpelan el proceso mismo de producción espacial. El cual puede ser apreciado, entre otras en la arquitectura, donde se unen forma y función para producir significantes y significados que se expresan a través de lo estético, lo plástico y lo abstracto, en tanto que el espacio mismo tiene formas descriptibles y analizables que muestran relaciones de simetría, perspectiva, lenguaje, conciencia, y tiempo que pasan por el cuerpo, expresando ritmos en tanto formas del uso espacial que pasan por actos sociales expuestos a prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación.

En este sentido, se reconoce una relación indisoluble entre el espacio y la arquitectura, en tanto como lo señala (Parker & Richards, 1994) para quienes al igual que Lefebvre, el espacio produce determinaciones espaciales que tienen efectos sociales y culturales decisivos para la constitución del mundo ya que, el espacio mismo es tanto práctica, contenedor y ambiente de experiencias y objetos materiales que están adheridos a marcos

sociales que tienen en la arquitectura una muestra de su tecnología simbólica. De ahí que, los lugares y los espacios no sean fijos, invariables, y sí producto de los usos y las prácticas en tanto transiciones que, urbana y arquitectónicamente, dan cuenta de las formas pragmáticas, icónicas, analógicas y geométricas que en el espacio están presentes como fuente de las formas y contenidos con los que el espacio mismo es producido.

Cuarto, que en la producción del espacio, según Lefebvre, conviven de manera conjunta, contradictoria e insoluble el espacio concebido, percibido y vivido, en tanto representaciones espaciales, espacios de representación y prácticas socio espaciales. Aspecto que además se compagina con el concepto representaciones espaciales que en la línea de Lefebvre se refiere a las relaciones de producción mediante signos y códigos propios a cada formación social. Igualmente, a las representaciones del espacio se presentan como el espacio conocido que es dominante en la sociedad y que posee un sistema de signos que le vienen de la mirada de los discursos en tanto gramáticas académicas o institucionales, por lo que allí los atributos están dados por la misma lógica discursiva que acompaña las formas de producción y circulación del conocimiento en torno al espacio que se produce en la discusión informada de expertos, planificadores y académicos. En razón de ello, las representaciones del espacio, en tanto espacio concebido, vincula la realidad urbana a la producción de conocimiento y signos en una red de sentidos y significados que se adhieren y construyen un saber. Lo cual en la perspectiva de esta investigación vincularía la lectura de (Soja E. W., 1989) de Lefebvre para pensar los espacios de representación como formas y contenidos que se ligan a la producción discursiva de manera ideal y proyectiva en tanto expresiones de dominación de lo simbólico en una perspectiva de interpretación vehiculada del espacio, que es analizado e interpretado como práctica discursiva.

Por lo tanto, la definición de los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo a partir del concepto espacios de representación de Lefebvre, alude a simbolismos complejos de signos, códigos y relaciones que hacen de ello un espacio vivido producto de los usos y el habitar en el que cada sociedad teje su existencia. Además, ello implica pensar que los espacios de representación son el espacio vivido donde lo imaginario y lo simbólico tienen asiento para vincular a los

uso y el habitar en formas de interacción para producir nuevas y alternas posibilidades a sus realidades. Asunto en el que se encuentra con (Soja., 1989) para expresar que los espacios de representación están ligados a la crítica de las prácticas espaciales y a las representaciones del espacio mediante un ejercicio de memoria que engendra las posibilidades para una reconfiguración de las condiciones existenciales a las cuales se está sujeto.

En razón de lo anterior, el análisis de las formas y contenidos que adoptan las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo, implica considerar el concepto de prácticas socio espaciales de Lefebvre, quien las entiende como resultado y condición del espacio social, en tanto interacción dialéctica entre la vida cotidiana y los usos particulares el tiempo y el espacio. Es decir, las prácticas espaciales se expresan como espacio percibido, que debe entenderse como experiencia material, vincula el uso del tiempo en una estrecha relación entre realidad cotidiana y realidad urbana englobadas en los procesos de producción y reproducción que generan en los sujetos competencia y actuación . De tal modo, que como también lo reconoce (Soja E. , 2005) al seguir esta propuesta, las prácticas espaciales están indisolublemente unidas a los procesos perceptivos que en la materialidad física van produciendo localizaciones relativas y absolutas sobre las que se dan los hechos y las formas del decir de lo real, lo pensado y lo posible tal y como lo expresa (Bozzano, 2009) en su lectura del espacio como territorio.

Quinto, reconocer que los jardines infantiles son espacios de la infancia y por lo tanto constituyen un tipo de geografía en donde la infancia se presenta, siguiendo a (Holloway S. , 2000) tanto como un tiempo de socialización como una resultado de una historia que ha pasado por definir la infancia en el intersticio del binarismo adulto/niño y que ha llevado a concebir la infancia tradicionalmente bajo dos perspectivas: una dionisiaca en la que el infante es leído como un demonio y una apolínea donde se le presenta como un ángel, pero ambas bajo un esencialismo naturalista que desconoce que los infantes son: seres en devenir que requieren procesos de socialización; actores sociales que están en interacción con los adultos en la sociedad; construcción social la cual varía en el espacio y el tiempo a través de las diferencias sociales donde cobra importancia el lugar en tanto sentido progresivo mediante el cual hay una conexión entre lo global y lo local que se manifiesta en

la cotidianidad para la construcción de una identidad que pasa por las formas del uso y el acceso que los niños tienen a lo privado y a lo público en donde se configuran sus posibilidades de creación en la interacción entre el juego, la vida y el aprendizaje de tal modo que hay un acto de construcción que en los límites del espacio de los adultos genera poliformidades que en la dialéctica de la existencia llevan a que los niños configuren espacios propios en otras dimensiones, perspectivas y contenidos diferentes o sobrepuestos a los espacios de los adultos.

Estos espacios de la infancia implican como señala (Dudek M. , 2005) pensar que el espacio mismo está compuesto por equipamientos donde se conjuga la seguridad y la diversión en los diseños y funcionamientos de cada lugar, en tanto resultado de la imaginación, la invención y el dibujo por medio del uso que expresa una función específica, que se obtiene del juego de relaciones; del juego el cual es parte indispensable del entrenamiento y preparación para las actividades de pensamiento complejo; de la construcción la cual refleja las ideas sobre el cómo, el qué, el dónde se lleva a cabo el aprendizaje y el cual tiene un profundo efecto en el espacio en tanto experiencia. Asimismo, señala (Dudek M. , 2005) el espacio infantil posee un ambiente el cual es depositario de un mensaje que pasa por el espacio, especialmente para efectos de esta investigación por la arquitectura para la educación, en un dialogo entre maestros y niños dado que allí se construye la vida misma de cara a las prácticas, significados y límites que se proponen en las interacciones entre los espacios de los adultos y los espacios de los niños.

Asimismo, es indispensable pensar que los jardines infantiles del programa Buen Comienzo deben ser examinados por una reflexión que contemple a los niños en la ciudad, asunto resaltado teóricamente por (Christensen & O'Brien, 2003) y que muestre que hay unas conexiones entre el hogar, el vecindario y la ciudad manifiestas en la vida cotidiana. La cual está marcada por decisiones, acciones y prescripciones que regularmente tienen en la calle un escenario de desarrollo de competencias que se constituyen en pasaje, significado y transición hacia el espacio público más allá del control de los adultos. De ello deriva una producción del espacio que está cruzada por un conocimiento espacial que es local, personal y social en tanto conexión que genera tensiones entre los conocimientos y

los lugares que dan cuenta de emplazamientos temporales en los que la reciprocidad entre el acontecer y el lugar definen y son definidos por las acciones. Estas acciones se presentan como Habitus siguiendo a (Bourdieu P. , 2007), en tanto sistema de definiciones, conciencia, inconciencia y estructura, que mediatiza la relación entre la corporeidad, la comprensión y la simbolización de lo institucional, el contexto histórico, pero sobre todo del capital simbólico que como atributo comunitario se manifiesta cultural y socialmente para construir las redes de significación y producción de la que son condición y finalidad los sujetos y el espacio.

Cabe anotar que, también es necesario pensar teóricamente los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo desde el concepto de lugares de aprendizaje propuesto por (Ellsworth, 2005) el cual explora la relación entre pedagogía y conocimiento en el hacer, centrándose en las condiciones, eventos y entornos donde se produce el conocimiento como resultado de la relación entre movimientos, sensaciones, afectos, cuerpo y mente, en tanto son parte del aprendizaje. El cual se aborda como una experiencia en la que está involucrado el cuerpo, pero también los lugares en su dimensión arquitectónica, la cual produce usos y significados correlativos a las formas y contenidos de los edificios como instrumentos comunicativos de lo urbano que dan cuenta de procesos de relacionamiento entre la memoria, el reconocimiento y la cognición que pasan por el cuerpo, produciendo respuestas somáticas que hacen las veces de ensamblajes que en el habitar del espacio-tiempo construyen ritmos múltiples, espacios de apropiación y juegos de variación geométrica conectados siempre con una materialidad espacio-temporal visible en el lenguaje, las ideas y las imágenes. Por lo que, conjuntamente, poseen una fuerza pedagógica que invita en cada lugar de aprendizaje a pensar y sentir a través de una experiencia que no sólo está compuesta por acumulación sino que en sí misma es un lugar de aprendizaje que tiene la función de formar en el intersticio que se construye entre la funcionalidad arquitectónica y los eventos de aprendizaje que construyen la pedagogía en el acto mismo de educar.

Sexto, es necesario enfatizar qué es lo que se entiende en esta investigación por práctica socio espacial. Para ello, (Schatzki T. , 1996) expresa que las prácticas sociales son parte de una totalidad que comporta más que una suma de partes o de particularidades

autónomas, se refiere a un conjunto de propiedades tales como la existencia, persistencia, desarrollo, contingencia, fragilidad, y porosidad en las que se construyen los principios y operaciones mediante los cuales dicha totalidad entra en relación con la individualidad existencial que, provista de localidad y transitoriedad, le confiere a las prácticas un escenario de intercambio en el que se intersectan aspectos sustantivos del trabajo y el poder que forman el espacio social. Allí, los ordenes sociales forman la coexistencia humana que se expresa en el estar y el hacer juntos en contextos cuyos nexos permiten actuaciones de cooperación, regulación e individuación que son a su vez constitutivos de las prácticas, en tanto colección de sentido de las cosas, que se expresan en el decir y el hacer, pasando por materialidades concretas como los comportamientos que son expresados biológica y culturalmente, en tanto actividades corporales, estados mentales y lenguaje.

Vistas así, las prácticas sociales según (Schatzki T. , 1996), son parte de una relación tripartita que incluye la mente con sus dimensiones particulares y aspectos procesuales que configuran la vida humana donde las cosas pueden ser a través del cuerpo en los dichos y los hechos; la experiencia que supone la visibilidad de la realidad donde aparece la personalidad como un efecto de las prácticas sociales mismas que llevan en su devenir las condiciones de vida con sus imágenes, sensaciones y comportamientos; la acción que se expresa en lo público a través de los decires y los hechos presentes en el cuerpo como manifestaciones y significantes de las disposiciones en tanto tal, permiten que las prácticas sean espacializadas mediante actos y palabras que son prueba de la coexistencia de lo temporal y lo espacial en la integración y dispersión de la vida social. De ahí que las prácticas socio espaciales sean temporalmente dispersas en conexión con los decires y hechos, performativas con la acción en los contextos, dispersas e integrativas en los modos del pensar, aglutinantes de las maneras, costumbres y principios en el uso específico que gobierna a los actos que son socialmente expresados.

En este sentido, las prácticas según (Bourdieu P. , 2007) contienen trayectorias, incertidumbres, reglas de engendramiento y razón, que producen esquemas de percepción, apreciación y acción que son resultado de aprendizajes prácticos en tanto condición de pensamiento. De ahí entonces que, las prácticas, en tanto sistemas de disposiciones que se estructuran y son estructuradas, producen habitus, que como aspectos duraderos y

transferibles producen reglas mediante las cuales hay procesos de objetivación que son codificados y transmitidos desigualmente según los dominios de la práctica. Asimismo, los habitus se manifiestan entre otras como estructuras cognitivas mediante las cuales aparecen fines, procedimientos y modos en el mundo práctico, es decir, albergan una condición de producción desde donde se construye la experiencia como producto de la historia que engendra a su vez, otras prácticas en donde se constituye el capital simbólico como crédito, acreditación y creencia operando solo en el grupo social que lo engendro y solo lo puede traducir dichas prácticas en tanto sentidos manifiestos en los esquemas motrices y los automatismos corporales que cotidianamente están en cada acto de la acción existencial en lugares como el jardín infantil.

Con lo expuesto hasta aquí, quedan manifiestas las intencionalidades teóricas sobre las que se elaboró la investigación, a fin de permitir un dialogo abierto e inconcluso donde lo expresado a lo largo de este trabajo tenga la posibilidad de reconfigurarse pero sobre todo de mostrar la semántica plural que compone la discusión de los asuntos abordados y explicados.

### 3 Intereses metodológicos en torno a la operación espacial

Las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas, transita cualitativamente en esta investigación a través del reconocimiento de un enfoque hermenéutico, que en el marco de esta investigación, asume los fenómenos sociales como habitados por concepciones del espacio, espacios de representación y prácticas espaciales. Las cuales que solidaria y contradictoriamente son forma y contenido del espacio, tanto como medio natural como medio social, formando una espesura en la que lo concebido, lo percibido y lo vivido son atravesados por lo político, lo económico, lo temporal, lo espacial y lo cultural.

En la perspectiva de un enfoque hermenéutico, esta investigación considera siguiendo a (Gadamer, 1977), que la reflexión por la relación entre la producción del espacio y los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo pasa por el reconocimiento de la historicidad misma de cada aspecto de esta relación, en tanto condición de posibilidad de su comprensión como proceso de interpretación en tanto pasado- presente. Este proceso de interpretación se manifiesta en los modos de las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional, en los espacios de representación y en las practicas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo. Por tal razón, este enfoque hace visible la necesidad de un permanente proceso de lectura y reflexión que “genera en la lectura una dialéctica correlativa entre el acto de entender o la comprensión y la explicación” (Ricoeur, 1998, p. 28), para de esta manera construir un escenario en el cual el sentido no acaba nunca y continuamente se reconfigura en el proceso mismo de la investigación como condición de posibilidad, existencia y funcionamiento, que establece esa relación entre la producción del espacio y los jardines infantiles en el marco de las prácticas socio espaciales.

De ahí que, en esta espesura de la relación entre la producción del espacio y los jardines de Buen Comienzo, sea necesario unos modos de comprensión con un carácter descriptivo- interpretativo que permita pensar que el conocimiento que allí se origina no involucra ningún elemento libre de contexto, puesto que el sentido mismo lo descriptivo-

interpretativo, en el marco de lo hermenéutico, no es un sistema abstracto sino un sistema de relaciones que son parte de la actividad práctica cotidiana de donde abrevan sus sentidos. Todo esto ocurre porque en la naturaleza misma de su teleología transita la necesidad de hacer explícita nuestra comprensión de las acciones humanas desde un ejercicio reflexivo, que no busca el establecimiento de una verdad o de un método, sino de presentar desde la perspectiva del investigador, las formas y contenidos que poseen las arquitectónicas de la acción humana en tanto acto e intención. Además de reconocer que la investigación misma no es un resultado sino un movimiento que no está exento de sesgos y contradicciones por los procesos mismos de producción, circulación y apropiación por los que pasa.

Como consecuencia de lo anterior, para esta investigación es necesario reconocer siguiendo a (Carspecken, 1996) que todo pensamiento está cruzado por relaciones de poder- saber que tienen una historicidad, donde los acontecimientos y hechos guardan una relación irrevocable con el sistema de valores sociales donde transitan. En este sentido, lo que este trabajo enuncia sobre la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo no deja de producir un sesgo sobre el universo complejo de la discusión en infancias y geografía, en tanto que reconoce que hay una relación inestable y porosa entre los modos de producción, circulación y apropiación por los que transita esta reflexión investigativa.

Teniendo en cuenta esto, hay unas implicaciones que es necesario considerar, ya que como bien lo señala (Latour, 2005) lo social no puede ser considerado un tipo material, ya que en la sociedad, los actores no son meros informantes insertos en un contexto, sino parte de un contexto que configura la realidad social. En razón de ello, lo social se presenta como movimiento de re asociación y re ensamblado que pasa por la discusión de cuatro fuentes de incertidumbre: la primera, alude a la naturaleza de los grupos donde hay muchas maneras contradictorias de dar identidad a los actores, es decir, que estar relacionado con un grupo es un proceso continuo hecho de vínculos frágiles pero permanentes, implicando con ello que el actor es un intermediario y mediador de la acción social. La segunda, se refiere a la naturaleza de las acciones, donde cada curso de acción posee una gran variedad de agentes que intervienen, lo que significa que las acciones no se realizan bajo pleno control de la conciencia sino que se presenta como un nudo y conglomerado de agencias

donde el actor no es fuente de la acción sino un blanco móvil de entidades que convergen para él, de ahí que la acción este dislocada, traducida, prestada. La tercera, enfatiza en la naturaleza de los objetos donde no parece haber límite a la variedad de tipos de agencias que participan en la interacción donde los objetos forman conjuntos mediales de las acciones. La cuarta, informa sobre la naturaleza de los hechos donde los mismos son fuente de las disputas constantes entre los actores, ya que sólo existen traducciones entre mediadores que pueden generar asociaciones rastreables en las que se forma una red como punto de conexión donde aparece el actor.

Sumado a las fuentes de incertidumbre, en términos geográficos, habría que pensar según (Delyser, Herbert, Aitken, Grang, & McDowell, 2012), en una geografía cualitativa en la que hay un reconocimiento de la producción social del conocimiento que abre la posibilidad de construir al otro y así mismo desde experiencia como fuente de producción del espacio. Asunto por demás, enfatizado por el pensamiento de (Lefebvre H. , 1968) que reconoce el carácter dialéctico de lo espacial como una condición irrenunciable mediante la cual los análisis del espacio están sujetos a lo cambiante de las circunstancias y de los modos reflexivos que allí se constituyen. En razón de ello, para esta investigación de la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, el conocimiento en y a través del espacio es un ejercicio que resulta, siguiendo a (Santos M. , 1996), de la metamorfosis del espacio habitado que obliga a los sujetos a entrar en interacción en el sistema de objetos y acciones mediante el cual su existencia misma se expresa, en tanto proceso de lo humano como una forma particular, que se deslinda de la inocencia y reconoce lo imprescindible del juicio en la comprensión del espacio mismo.

Asimismo, hay que considerar que en esta reflexión por la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, la investigación, en perspectiva de primera infancia y sus contextos, siguiendo a (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011), pasó por el reconocimiento de tres ámbitos de producción y circulación del conocimiento. El primero, relacionado con los padres y el ambiente en el hogar, permite para una investigación de este tipo acercarse a la experiencia familiar en la que se construye el capital económico, humano y social necesario para las relaciones que consolidan componentes para ser y estar en el espacio. El segundo, alude a los niños en sus comunidades, hace posible visibilizar a los niños en la producción del espacio desde un rol activo. El tercero, guarda relación con la

participación de los niños y niñas en y a través del espacio como escenario para el trabajo con diversos métodos donde se reconocen las diferentes voces o lenguajes. En este sentido, siguiendo a (Qvortrup J. , 2009) para esta investigación, fue fundamental reconocer a los niños como expertos y agentes en sus propias vida, con lo que las experiencias de vida de los niños hicieron visibles una variedad de propósitos desde los cuales se pudieron entender los conocimientos implicados en la producción del espacio desde ellos y para ellos.

### 3.1 Los intereses metodológicos en un escenario

Un punto de enunciación para el trabajo investigativo en torno a la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo se inscribe en el escenario etnográfico y puede ser considerado, según (Pole & Morrison, 2003), como un modo explicativo que a través de la concentración y localización de eventos, involucra un amplio rango de lectura de comportamientos sociales, los cuales son presa de una detallada descripción asociada a conceptos mediante los cuales se accede a las complejidades de la vida en sociedad mediante una colección detallada de información que facilitan análisis contextualizados desde una amplia perspectiva comprensiva. Con lo cual hay un reconocimiento expreso de lo etnográfico como condición de posibilidad, existencia y funcionamiento del ejercicio mismo investigativo en el que lo espacial articula los modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento.

Asimismo, es importante reconocer junto con (Goetz. & LeCompte., 2012) que la perspectiva etnográfica como base de esta investigación hace parte de modos interpretativos que se deslindan de la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de la realidad, ya que apuesta por pensar en las personas, especialmente los niños y las niñas, como actores que construyen y reconstruyen la realidad social mediante interacciones. En razón de ello, el punto central del proceso reflexivo se centra en acontecimientos cotidianos que incluyen interacciones entre los valores, las ideologías y las expectativas de los actores que día a día constituyen la producción del espacio en estos jardines infantiles del Programa Buen Comienzo. Es decir, que este escenario etnográfico

está articulado, siguiendo a (Álvarez, 2008), a dos aspectos básicos como son la práctica etnográfica y la reflexión antropológica. Que implican, respectivamente, un estudio del contexto de observación y lectura de un presente continuo de los jardines infantiles, que permite tomar posición frente a lo realizado durante la observación. De ello deriva, un ejercicio de etnografía escolar en el que hay cuatro ámbitos de trabajo que definen el sentido mismo del ejercicio investigativo: la descripción cultural como escenario de interacción que exterioriza lo que se es con relación así mismo y frente a los otros; la interpretación y comprensión en la que se pone en juego el devenir mismo del sujeto y el de sus interacciones; el autoconocimiento como espacio comprensivo mediante el cual se reconfigura el sujeto que observa y el que es observado a través de una dialéctica del hacer, del decir, y del ser.

Consecuente con lo anterior, se asume de la mano de (Delamont, 2014), que la etnografía educativa suscitada en esta investigación, hace posible entender asuntos sustanciales de la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo que pasan por las tensiones entre sus formas de organización y los procedimientos implementados en el trabajo con los niños y niñas; los enfrentamientos culturales y las posiciones de clase de padres y agentes educativos del programa; los desarrollos cotidianos en cada sala de desarrollo y las formas en las que se toman las decisiones sobre el funcionamiento cotidiano del jardín.

Cabe anotar que, la orientación hacia un escenario etnográfico como el que plantea esta investigación implica incluir las perspectivas de los participantes del contexto social, es decir, de aquellos sujetos que directa o tangencialmente guardan una estrecha relación con las concepciones del espacio, los espacios de representación y las prácticas socio espaciales que hacen parte de la producción del espacio y de los jardines infantiles de Buen Comienzo. Asimismo, es necesario bajo estas premisas mantener una visión global del proceso mismo de investigación, cuando se construya el intersticio entre lo concebido, lo percibido y lo vivido de tal modo que puedan emerger no sólo los modos discursivos sino también los no discursivos que allí se puedan presentar. En tal sentido, hay que reconocer con (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) que la conducción de esta investigación, que involucra el trabajo con Primera Infancia, pasa por acciones metodológicas concretas donde el uso de la

etnografía involucra una descripción de la cultura desde donde se localiza descriptivamente el contexto y el sentido de las estructuras que subyacen a la complejidad de la producción del espacio en los jardines infantiles, lo que convierte al proceso mismo investigativo en un escenario relacional con dinámicas de poder donde la investigación obliga al investigador a reconocer su lugar de adulto con sus límites y potencialidades.

### **3.2 Los intereses metodológicos traducidos en herramientas**

Para convertir en una realidad tangible los intereses metodológicos de la investigación se hizo necesario el uso de cuatro herramientas a través de las cuales fue tomando forma y contenido el proceso investigativo mismo.

#### **3.2.1 El análisis documental**

El análisis documental se expresa en esta investigación, siguiendo a (Pinto, 2014), como una operación intelectual que está sujeta a las formas y contenidos mismos de la fuente documental, la cual es el conjunto de enunciados que de una forma particular se ordenan para configurar un cierto tipo de información. Ello implica entonces, entender que el análisis documental es un ejercicio de reconfiguración del sentido del documento, teniendo en cuenta lo propuesto por (Dijk, 1978), en tanto sólo cobra valor cuando se constituye en la fuente de información para un ejercicio reflexivo, suponiendo con ello que el documento no es preexistente sino que se constituye bajo la mirada del investigador. En razón de ello, el universo bajo el cual se acoge el análisis documental, según (Kabalen & Sánchez, 1997), obliga a pensarlo como una acción analítica que media entre las condiciones de producción del documento, los modos de circulación y las formas de apropiación mediante las cuales se ha hecho aprehensible para el interés comunicativo de

una investigación, es decir, que el análisis documental implica según (Fox, 2005) un escenario de traducción en el que los contenidos de la representación del espacio y los espacios de representación se encuentran dialécticamente, en tanto el documento es un espacio producido que está concebido, es vivido y percibido en el cruce de coordenadas espacio temporales mediante las cuales aparece y desaparece a la mirada de un lector.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo documental, según lo expresa (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) se piensa como una colección de usos para demostrar la verdad de un hecho, de ahí que se planteen asuntos como propósito y plan para la interpretación. Sin embargo, dicha verdad es un espacio poroso que se sujeta a los modos subjetivos ligados a cualquier reflexión, lo que obliga al analista documental a reconocer igual que (Pinto, 2014) que los documentos deben leerse en dos niveles: el primero, es el nivel externo donde se manifiestan el continente o soporte documental, es decir, expresa la forma misma del documento como resultado de un proceso de producción y de una intencionalidad. El segundo nivel, es el interno, que alude al contenido mismo del documento y está sujeto a las condiciones de observación que se imponen mediante la reflexión investigativa. De ello deriva entonces que esta investigación considere a cada fuente documental como la condición de existencia y funcionamiento de uno de los modos de producción del espacio.

### **3.2.2 La entrevista biográfico narrativa**

La entrevista biográfico narrativa se constituye en un escenario que posibilita, siguiendo a (Murillo J. , 2015), la construcción de un recorrido por las coordenadas del espacio y el tiempo no sólo del sujeto sino de sus relaciones con los demás y con su entorno. Gracias a este escenario los sujetos a través del relato pueden reconocerse, ya que como lo expresa (Passeggi, 2011) el relato entraña un carácter experiencial con valor social, por lo que al narrarse los sujetos no develan simplemente lo que ellos son sino todo aquello

que los ha constituido a lo largo de su existencia como un ejercicio reflexivo en el que hay una visión situada a través de los acontecimientos de la vida.

Asimismo, si seguimos a (Suárez, 2014), la entrevista biográfico narrativa se presenta como un ejercicio reflexivo que pone en acción tanto a la memoria como a los modos de socialización mediante la narración misma, la cual funge como un acontecimiento que se genera simultáneamente como remembranza y proyección sobre lo que el sujeto alberga pero también sobre aquello que a través del sujeto pasa como una experiencia de sí y de su relacionamiento. En razón de ello, la entrevista biográfico narrativa de la mano de (Arfuch, 2015), se presenta como un espacio de memoria y narración que contiene coordenadas y movimientos que trazan una cartografía de la experiencia de los sujetos a través de la exterioridad del lenguaje. Por lo tanto, cuando se utiliza la entrevista narrativa según (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) se diseña teniendo en cuenta la estructura posible de la narración que acontecerá, sus puntos de inicio, sus modos de relacionamiento, pero sobre todo las formas de posicionamiento que va describiendo el ejercicio mismo narrativo. Un ejercicio que ineludiblemente se configura como un punto de producción de conocimiento en esta investigación.

### **3.2.3 La cartografía social**

Para (Diez & Escudero, 2012) la cartografía social se presenta como un método de construcción de mapas en colectivo de manera horizontal y participativa, por lo que el mapa termina transformándose en un texto que habla de la composición de objetos y acciones en conflicto cuya orientación da cuenta de los procesos mismos del espacio. Asimismo, la cartografía social, desligada de la neutralidad y objetividad, en tanto es una forma comunitaria y subjetiva que devela la distribución territorial del conocimiento, expresa diferentes escalas y formas de reconocimiento mediante las cuales se vinculan narrativas que son el resultado de una obra colectiva ligada a un hecho geográfico. Cabe enfatizar que la cartografía social hace un recorrido desde dentro hacia fuera a través de la palabra, la observación, la mirada que pone de manifiesto el mapa como vivencia con sus

claves interpretativas que captan la memoria de la experiencia de ser y de estar en el espacio.

En este sentido, la cartografía social se presenta como un ejercicio de construcción participativa según las perspectivas de (Andrade & G., 1997) (Aselar, 2008), (Cubides, 2009), en tanto es una oportunidad de poner en formas concretas y tangibles aquello que transita por las representaciones del espacio, los espacios de presentación y las prácticas socio espaciales y que no pueden ser siempre expresados por las formas convencionales de la comunicación geográfica.

### **3.2.4 La observación participante**

La observación participante, puede ser entendida desde la perspectiva de (Delyser, Herbert, Aitken, Grang, & McDowell, 2012), como una forma de investigación cualitativa donde la relación entre el investigador y lo investigado es un proceso de doble dirección donde se articulan diferencias y similitudes para leer cómo las personas crean experiencias en sus mundos y lugares, lo que lleva en el marco de un ejercicio etnográfico a utilizar un rango de métodos y técnicas diverso mediante los cuales se documenta y describe la cotidianidad y las estructuras allí comprometidas. La observación participante implica, asimismo, una descripción y reflexión encarnada en experiencias emocionales e intersubjetivas en las que la comprensión de las interacciones humanas es la posibilidad de entender cómo se sitúan las personas en el mundo. Igualmente, la observación se presenta como un dispositivo heurístico que permite la auto comprensión, el desarrollo de una flexibilidad crítica que conecta lo personal con lo cultural a través de las narrativas de sí como memoria que pasa por un ejercicio de representación íntimo que se exterioriza por medio de la comunicación.

Asimismo, la observación participante, siguiendo a (Greene & Hogan, 2015) hace parte de los métodos observacionales que tienen variedad de formas, términos y contenidos que se complementen con entrevistas que pueden ser individuales y grupales, más aún la

observación puede acompañarse de técnicas proyectivas que pueden capturar interacciones y transiciones de la vida de los sujetos participantes en esta investigación. A partir de ello, esta investigación reconoce, siguiendo a (Greene & Hogan, 2015) que estudiar los niños como personas, implica una visión de ellos como seres sensibles que actúan con intención y como protagonistas de su propia existencia.

### **3.3 Los intereses metodológicos puestos en escena**

Para poner en escena una investigación de este tipo se hizo necesario un ejercicio de intersección entre los referentes teóricos y los referentes metodológicos a fin de establecer los procedimientos necesarios desarrollados a lo largo del trabajo de campo. Un trabajo de campo que debe entenderse como condición y posibilidad de la producción, circulación y apropiación de las prácticas y conocimientos que subyacen a las formas de producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo. En razón de ello, se generaron tres grandes momentos de la investigación:

#### **3.3.1 Momento para planificar**

Este primer momento de la investigación, estuvo relacionado con el proceso de planificación. Allí se incluyeron todos aquellos ejercicios mediante los cuales se concilió la relación entre los intereses metodológicos y los intereses teóricos. Para ello, fue fundamental la elección de las herramientas ya mencionadas anteriormente, que pusieran en

escena dicha conciliación. En esa elección se realizaron conversaciones con expertos para validar el contenido y la forma de los formatos diseñados para dar vida al trabajo con cada herramienta. Posterior a ello, se diseñó la agenda para el trabajo de campo, donde se incluyeron elementos correspondientes a: primero, el establecimiento de lugares y número de visitas a realizar a cada jardín infantil, hogar de padres de familia, entornos barriales. Segundo, construcción de una base de datos con todos los posibles participantes en la investigación, donde se incluyeran funcionarios de la Alcaldía de Medellín, la EDU, el ICBF, los agentes educativos del Programa Buen Comienzo, los padres de familia, y los vecinos que conforman parte del entorno barrial donde está cada jardín infantil. Tercero, diseño de rutas para cada una de las visitas a los jardines y conversaciones con los posibles participantes en la investigación. Este momento de planificación no estuvo exento de tropiezos y dificultades, dado el carácter mismo de los asuntos aquí involucrados, donde las visitas y los contactos estuvieron supeditados en la mayor parte de los casos a intermediaciones realizadas por funcionarios y por los padres de familia.

### **3.3.2 Momento para hacer**

El segundo momento, es uno de los más ampliamente desarrollados a lo largo de la investigación. Aquí se hizo necesario contemplar cuatro aspectos básicos de lo que implicaría el trabajo de campo: el primero de ellos, está relacionado con el reconocimiento del papel de los niños y los adultos en los contextos de cada herramienta utilizada. Para ello, la investigación asumió que cada encuentro con ellos era la oportunidad de darle a lo que pasa en sus vidas una lectura en términos de experiencia. Una que contiene sentimientos, imágenes, deseos, pensamientos que deben ser asociados como producciones sociales. El segundo de ellos, reconoció a lo largo de cada entrevista, cartografía social y demás herramientas, que lo que allí se plantea es una situación de comunicación que está habitada por significados culturales que construyen la intersubjetividad durante la interacción del encuentro de quien habla y escucha. El tercero de ellos, obligó a un ejercicio de análisis del uso del discurso tanto en los niños como en los adultos, que tuviera en cuenta que el lenguaje provee posiciones al sujeto cuando habla y hace que dichas posiciones se ubiquen

en lugares particulares desde donde se ejercen ciertas funciones a partir de las cuales se pueden generar textos, mapas y actuaciones mediante las cuales el sentido y el significado toman forma en la acción de traducción que realizan los que participan en la investigación. El cuarto de ellos, reconoció que el análisis de la experiencia narrativa invita a pensar en los usos de la narración, el papel de ella, sus diferentes aspectos y cómo es aprehendida para entender desde allí la formación de la experiencia como con contenido, forma, sentidos, efectos y categorías. Además de permitir explorar los puntos de vista donde involucrar un pequeño grupo de individuos, categorizar los datos de la experiencia subjetiva de los niños, sus padres, los agentes educativos, y por su puesto de los funcionarios. En razón de lo anterior, este segundo momento contempló el desarrollo de tres fases del trabajo de campo.

Una primera fase correspondió al reconocimiento de los jardines infantiles y de los posibles participantes en la investigación. Aquí el trabajo inició con la verificación de la información contenida en la base de datos donde estaban incluidos los posibles participantes y los lugares donde situarlos. Para ello, se realizó una clasificación de los posibles participantes y los lugares teniendo en cuenta para los primeros si eran adultos o niños, cómo y cuándo podrían ser abordados, cuál es su disposición para participar; para los segundos se tuvo en cuenta las condiciones de acceso, la disposición para el desarrollo del trabajo y el tipo de entornos que los acompañan. Toda esta primera fase que se desarrolló en 2 meses aproximadamente se hizo un registro fotográfico y un diario de campo que luego sirvió para la ejecución de la segunda fase.

Una segunda fase estuvo relacionada con una serie de visitas a cada uno de los jardines infantiles, los hogares de los niños, y los entornos barriales. Allí una vez establecido el contacto con cada uno de estos lugares y después de obtener el consentimiento informado de cada una de las personas responsables de cada lugar se procedió a la elaboración y ejecución de un plan de visitas. Este plan incluyó un promedio de 5 visitas por jardín infantil, 2 visitas por cada hogar de los niños y 4 visitas a los entornos barriales. Para el desarrollo de estas visitas, se realizó un registro fotográfico, un registro sonoro y un registro escrito a fin de consolidar unas fuentes de información suficientes para el proceso de sistematización y análisis propio de la investigación. Toda

esta segunda fase se desarrolló a lo largo de 24 meses en los que no faltaron los imprevistos, las cancelaciones, pero sobre todo el ánimo de colaboración de todos los que aquí se involucraron.

Una tercera fase contempló el trabajo con los agentes educativos y funcionarios activos e inactivos del Programa Buen Comienzo. Para el desarrollo de esta fase se realizó un plan de visitas concertado con los participantes, quienes en su mayoría accedieron a ser entrevistados. Sin embargo, algunos de ellos por motivos de sus agendas no pudieron realizarlas o bien cambiaron de opinión al conocer los propósitos de la investigación. Para el desarrollo de esta fase, también se realizó un registro fotográfico, sonoro y escrito a fin de consolidar la memoria del trabajo de campo. Toda esta tercera fase se realizó durante 23 meses aproximadamente.

### **3.3.3 Momento para crear**

El tercer momento se pensó y se desarrolló en la investigación como la posibilidad de convertir el trabajo de campo en una expresión escrita mediante la cual fuese posible traducir todo lo acontecido. Hacerlo posible fue una tarea bastante difícil por el carácter mismo de la investigación y de la información obtenida. Una información llena de vericuetos, por la naturaleza disímil de todo lo que allí se involucró, desde la conversación hasta la observación de los entornos. Asimismo, la determinación de cómo llevar a cabo el proceso de traducción no fue sencillo, puesto que los modos convencionales propuestos por los manuales de investigación, y otros referentes académicos fueron insuficientes o ineficaces para el tipo de lógica que acompaña a quien realizó esta investigación. Por tal motivo, los protocolos empleados para ello, son una mezcla de múltiples asuntos que van

desde la elaboración de cuadros, mapas conceptuales hasta ejercicios de libre asociación que fueron inspirando en cada momento a la escritura.

Teniendo en cuenta esto, es importante recalcar que el acto creativo que desemboca en la escritura no fue ni lineal ni tranquilo, por el contrario fue sinuoso y desequilibrante, al punto de tornarse en un proceso analítico con más preguntas que respuestas. Por ello, cada enunciado aquí presentado fue una especie de viaje con rumbo desconocido, pero con la intención de establecer una conexión entre el momento primigenio que engendró a la investigación y el momento culmen donde ella se hace visible en lo indeleble de una escritura. El desarrollo de esta fase parece haber tomado 24 meses, pero realmente aun seguirá haciéndose a medida que el acto creativo de la escritura así lo convenga.

## II. Segunda Triada

### 4 Los colores del espacio planificado: singularidad de un espacio plural



Ilustración 1 Aspectos Arquitectónicos Jardines Infantiles Buen Comienzo

Este capítulo tiene como propósito, a lo largo de sus diferentes enunciados, describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles. Para ello, acude al planteamiento de algunos de los rasgos de donde partió la reflexión misma para pasar luego a una exposición teórica y metodológica que desemboca en el planteamiento de unos hallazgos y finalmente de unas consideraciones sobre lo que dicho ejercicio analítico implicó.

#### 4.1 El problema polifónico de la singularidad de un espacio plural

Cuando se acude a la polifonía narrativa de los gobernantes y sus burócratas, para describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo, una cartografía de la ciudad de Medellín aparece como referente. Allí se destacan por encima del abundante terracota de los ladrillos, el gris del concreto y los variados verdes de una vegetación en desaparición, unos puntos de colores primarios y secundarios con tonos cálidos y pasteles sobre figuras geométricas múltiples. Cada uno de ellos está distribuido a lo largo y ancho de la ciudad como “garantía de la presencia institucional para la inclusión y el desarrollo” (Administrador, 2016) en las zonas

donde “la pobreza, la desigualdad y el abandono han estado históricamente asentadas” (Apasionada, 2016). Estos particulares puntos y formas geométricas representan cada uno de los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo, en tanto política de atención a la primera infancia “en la cual los niños y las niñas de cero a cinco años encuentran un espacio de protección, cuidado y educación” (Arquitecto, 2016).



Ilustración 2 Mapa Jardines Infantiles Buen Comienzo. Alcaldía de Medellín, 2016

Estratégicamente contruidos, según las afirmaciones recurrentes de quien ha estado o está en una relación institucional con el Programa, cada Jardín Infantil se ha ubicado atendiendo a criterios de “vulnerabilidad socioeconómica y poblacional” (Urbanista, 2017) donde el “promedio de niños y niñas menores de cinco años y la capacidad de respuesta institucional para su atención ha sido tradicionalmente insuficiente” (Universitario, 2017). Su emplazamiento y construcción es también el resultado de un “arduo y meticuloso trabajo de planificación política y social” (Soñadora, 2015) que desemboca en la conformación de una estrategia interinstitucional donde participan el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y las distintas secretarías de la Alcaldía de Medellín, especialmente una de sus entidades descentralizadas, la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU) a quien se le da

la responsabilidad de la planificación y ejecución de la construcción de los Jardines Infantiles.

En las manos de arquitectos, urbanistas, planificadores y burócratas se tejen los planos y planes de cada Jardín Infantil como “una pequeña parte de la historia del programa que inicia, en tanto proyecto, con una serie de sonidos, reuniones, ideas, discusiones y toda suerte de peripecias” (Maestra, 2017) que se materializan para dar cuenta de lo transitado en cada encuentro y desencuentro. En este sentido, cada Jardín Infantil es el resultado de “cuestiones presupuestales, sociales y políticas” (Arquitecto S. , 2016) que “iluminadas por la sapiencia de los expertos logra construir obras maestras” (Administrador, 2016). Dichas “obras maestras” se han construido en momentos y periodos gubernamentales distintos, pero siempre bajo la tutela de la EDU, quien con su “grupo de funcionarios traduce el interés gubernamental en una acción social” (Administrador, 2016) que se erige “ante la mirada de los ciudadanos menos favorecidos” (Apasionada, 2016) para responder a sus “necesidades y sueños” (Urbanista, 2017) desde el ejercicio de una acción política de asistencia social a la primera infancia que se expresa a través de la arquitectura.



Ilustración 3 Aspectos de diseño: Jardín Infantil Buen Comienzo.

Los Jardines Infantiles son “concebidos bajo el concepto de edificio juguete” (Universitario, 2017), y se componen en su interior de salas de atención, patio de juegos, salas de desarrollo, restaurante y área administrativa; en su exterior posee accesos peatonales, algunos detalles de paisajismo como arboles, sillas, entre otros elementos que complementan la estructura misma del jardín infantil. De acuerdo a las condiciones del terreno “cada jardín infantil puede presentarse como una estructura alargada o como un edificio por niveles” (Arquitecto, 2016) que tanto en su interior como en su exterior “atiende a las necesidades de sus principales usuarios, los niños” (Arquitecto S. , 2016) lo que hace que cada espacio esté “pensado y acondicionado a su tamaño y desarrollo motor” (Arquitecto, 2016) razón por la cual las ventanas, puertas, rampas de acceso, lavamanos, y muchas otras tantas cosas que componen la dotación del jardín infantil “están en las dimensiones y materiales más adecuados para los niños y las niñas” (Aprendiz, 2017) sin olvidar que junto a ellos trabajan adultos que requieren de algunos de los componentes de cada jardín infantil respuestas para sus necesidades y roles dentro de estos espacios.

Asimismo, tanto dentro como fuera de cada Jardín Infantil hay una apuesta por el color “con la intención de que la arquitectura atraiga las miradas de quienes junto a él se encuentren” (Soñadora, 2015) pero también de quienes lo habitan. El color de cada Jardín “está expresado en un juego de tonos cálidos y pasteles” (Urbanista, 2017) que resaltan en medio del paisaje urbano donde se hayan, rompiendo incluso con la monocromía de los ladrillos y los grises de calles y aceras.

Sumado al color, parece “imposible no ver un jardín infantil , el cual se levanta en medio de la miseria y el olvido, con su peculiar estilo” (Universitario, 2017) de composición geométrica donde imperan las líneas formando triángulos, cuadrados, paralelepípedos y otras complejas formas de grandes dimensiones, que tienen como principal atributo “el privilegio de espacios amplios y multiformes, donde el movimiento y la creatividad son imprescindibles” (Maestra, 2017) para los diferentes procesos con los niños y niñas. De este modo, las formas que componen la arquitectura de cada Jardín Infantil hacen parte de un “juego geométrico, que vincula rectas y curvas en un mosaico” (Maestra, 2017) que da una forma peculiar a cada edificio, sin perder de vista el propósito

de cada Jardín Infantil “explícitamente definido en los Lineamientos del Programa Buen Comienzo” (Apasionada, 2016).

Por su parte, las geometrías de cada Jardín Infantil “están pensadas bajo criterios arquitectónicos, urbanísticos y sociales de inclusión e innovación” (Aprendiz, 2017) y los materiales empleados para su materialización “son sustentables y amigables con el ambiente, además de ser fáciles de reemplazar y mantener” (Arquitecto, 2016), haciendo de cada edificio “una experiencia de aprendizaje a través del juego” (Arquitecto S. , 2016) elemento primordial en la planeación misma de cada una de estas infraestructuras y que se materializa en cada rincón, rampa, patio y sala.

La seguridad de los espacios en cada Jardín Infantil es un “tema obligado de responsabilidad con los niños y las niñas” (Arquitecto, 2016) por lo que cada línea y polígono que conforma la estructura y composición del edificio “están pensados de acuerdo a los patrones de movilidad de los pequeños” (Urbanista, 2017). Igualmente, los accesos y contactos con el exterior “están debidamente diseñados para que lo foráneo sea visible pero no invasivo al interior de cada jardín” (Universitario, 2017) articulándose de este modo desde una relación “de proximidad distante que aunque irrumpe en el paisaje es un punto de comunicación” (Urbanista, 2017) en tanto establece un dialogo con el entorno.

La polifonía narrativa de cada uno de los enunciados anteriores, recoge lo más representativo de las concepciones que sobre los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo tienen, lo que ellos mismos denominan como agentes educativos y administrativos, aludiendo con ello a los hombres y mujeres que componen el aparato burocrático del Programa. Sin embargo, estos enunciados y la manera como fueron compuestos es sólo una superficie de enunciación que busca describir ¿Cuáles son las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo sobre los jardines infantiles?

#### **4.2 Perspectiva conceptual para abordar los colores del espacio planificado**

Los enunciados narrativos de los burócratas sobre los Jardines Infantiles están compuestos de representaciones espaciales, las cuales siguiendo a (Rodríguez & M., 2007) se presentan como estructuras cognitivas que poseen estructura y acción, con un valor simbólico, asociativo y expresivo. Es decir, que lo dicho y hecho por cada uno de ellos encarna no sólo su posición como sujeto sino también los marcos sociales sobre los que ha desarrollado su existencia. Las representaciones, en este caso espaciales, adquieren sentido y posición en el entramado discursivo de los sujetos que las producen de manera hegemónica, donde los modos colectivos no admiten discusión social gracias al efecto temporal que las convierte en sublimes, pero también pueden presentarse como representaciones emancipadas donde las creencias y valores condicionan la aceptación de otros contenidos o bien como representaciones polémicas que son objeto continuo de revisión.

De ello deriva que, como lo señala (Rodríguez & M., 2007) las representaciones sean modalidades del pensamiento de sentido común que surgen de la dispersión de la información por acción de la distribución desigual de la información en lo social, pero también de la focalización y la inferencia que incluyen, respectivamente, una selección perceptiva y modos de exaltación sobre la información. A partir de esto se generan dos roles, el primero pretende generar convenciones, mientras que el segundo crea prescripciones que convierten a las representaciones en redes de conceptos e imágenes interactuantes que albergan sistemas de justificación, enfrentamientos simbólicos, argumentaciones y coordinación grupal para generar metáforas, repeticiones, fuentes de autoridad que como sistemas de interpretación se valen de los procesos de objetivación y anclaje para construir las representaciones sociales mismas como acción y estructura del hacer, el decir y el sentir.

Las representaciones espaciales, que también son representaciones sociales, poseen como cualquier representación, según lo señala (Wagner, Hayes, & Flores, 2011) , una organización y estructura que suele manifestarse en dos grandes ámbitos: en forma icónica y en forma de organización metafórica. De ahí que, la dinámica de la representaciones sociales dada por el juego entre sistema y meta sistema constituya un proceso categorización y anclaje, objetivación y socialización mediante el cual los sustratos

compartidos por un grupo de sujetos, en este caso los burócratas relacionados con el Programa de Buen Comienzo, compartan y ubiquen los Jardines Infantiles en un consenso funcional donde cada edificio con su estructura sea la confirmación de los patrones dinámicos mediante los cuales la acción misma que justifica la existencia y forma del jardín se vea reivindicada.

Teniendo en cuenta lo anterior, la descripción de las representaciones espaciales de quienes son portadores del discurso institucional de los Jardines de Buen Comienzo, implica reconocerlas como una cuestión que, como bien lo señala (Lefebvre .. H., 1983), es para la filosofía moderna ni la verdad, ni el error, ni la presencia ni la ausencia, es algo intermedio que coloca ante mí algo que uno vuelve seguro, que viene desde dentro en tanto historia de cada individuo. En razón de ello, la representación se constituye en un hecho o fenómeno de la conciencia individual y social que acompaña en una sociedad tal palabra o constelación de objetos, es decir, una cosa o conjunto de cosas correspondientes a las relaciones que ellas encarnan teniéndolas o velándolas gracias a que circulan entorno a fijeza tales como las instituciones, símbolos o arquetipos desde donde se interpreta la vivencia y la práctica, gracias a la homogeneidad y la fragmentación mediante la comunicación que suele manifestarse por medio de la evocación y la operación y cuyos propósitos pueden ser superficiales, momentáneos o desconocidos.

Sin embargo, advierte (Lefebvre .. H., 1983) que las representaciones no pueden reducirse a su vehículo lingüístico ni a sus soportes sociales en tanto no consiste en una imaginería sino en una mediación que no puede ser confundida con el recuerdo ya que éste no coincide con lo social y sus largas concatenaciones de imágenes y símbolos de lo social. Más aún, las representaciones están sujetas a la totalidad del mundo donde se presenta una contradicción entre la abundancia de las representaciones, su utilización desahogada y su agotamiento. En síntesis, las representaciones hacen que: el hombre social y práctico no pueda prescindir de ellas por su especificidad y poder; son el resultado de una operación mezclada de fantasmas e imaginarios; no estén suspendidas en lo irreal; estén atravesadas y trastornadas; no haya representación del origen absoluta y verdadera.

En razón de ello, hay que reconocer como lo hacen (Mattos & Link, 2015) que en Lefebvre hay un carácter político e ideológico del espacio social en razón de que cada

modo de producción produce su espacio y tiempo, de tal modo que allí hay un papel inminente del Estado y el poder político como fuerza de producción, lo que lleva a que las representaciones espaciales no sólo sean una manifestación del carácter presente sino también de lo que no está, en tanto acción pública de inspiración privada. Es decir que según (Mattos & Link, 2015) se podría pensar que en las representaciones espaciales hay para Lefebvre dos tipos de relaciones, unas que son las relaciones sociales de reproducción, es decir, las bio fisiológicas y las relaciones de producción, es decir, las de la división del trabajo y su organización, lo que esta indisociablemente ligado, según (Mattos & Link, 2015) a la producción del espacio en un sociedad capitalista como acción del Estado mayormente, porque es quien canaliza las demandas e intereses de los dueños del poder, en este caso encarnado por los portadores institucionales del Programa de Buen Comienzo, que convierten a los Jardines en un espacio social que puede ser utilizado, vendido, consumido, es decir, en un medio de producción.

Por lo tanto, las representaciones espaciales como el espacio, según lo presenta (Mattos & Link, 2015), para Lefebvre no tienen una lógica propia sino que son el resultado de las relaciones sociales. Lo que convierte consecuentemente a las representaciones espaciales en un movimiento dialéctico entre la particularidad del sujeto y los marcos sociales de procedencia y actuación, tal y como sucede con los portadores del discurso institucional del Programa Buen Comienzo, que al ser interrogados sobre el sentido y el significado de los jardines infantiles muestran zonas de intersección entre lo que ellos representan y lo que ellos son, pese a que hay una matriz común desde donde nombran, pero la doxa sobre lo que deberían ser, emerge de vez en cuando.

En razón de ello, en el conjunto de intersecciones que se dan entre el espacio concebido, vivido y percibido se generan las representaciones espaciales mediante las cuales, por ejemplo, los portadores del discurso institucional de los Jardines de Buen Comienzo, producen los sentidos y significados de lo urbano, la planificación y la arquitectura de la ciudad. Por lo cual se han hecho posibles ciertos atributos y rasgos que identifican a los Jardines Infantiles y que son posibles de describir si se tiene en cuenta que cada representación del espacio está ligada a modos comprensivos de lo que entraña lo urbano, la planificación y la arquitectura, tal y como se presenta a continuación.

#### 4.2.1 Representaciones espaciales de lo urbano

Las representaciones espaciales de lo urbano como cualquier otra representación es el resultado de la presencia y ausencia que en los ejes espacio- temporales de la experiencia de los sujetos y sus colectivos han configurado los modos de producir, difundir y apropiar el conocimiento. Para que las representaciones espaciales de lo urbano sean posibles es insoslayable según (Lefebvre ., H., 1978), pensar en una relación dialéctica entre lo rural, expresado en la comunidad rural, que conlleva una forma de agrupación social particular que por historia ha establecido unas relaciones variables determinadas que se contraponen al espacio urbano donde la vida cotidiana con sus lenguajes constituye no sólo una expresión material de la ciudad sino un modo particular del habitar. En razón de ello, la emergencia, forma y contenido de las representaciones espaciales de lo urbano son modos tanto materiales como simbólicos. Por lo tanto, cuando lo urbano se expresa en materialidades como las de un Jardín Infantil de Buen Comienzo lo que allí está en juego no sólo es lo infraestructural sino también el sistema de signos y símbolos que lo acompañan para producir sentidos particulares sobre lo que implica habitar la ciudad.

En las representaciones espaciales de lo urbano es indispensable considerar que lo urbano se define como, lo sugiere (Lathan, Cormack, McNamara, & McNeill, 2009), en relación a la localización y el movimiento, es decir, que las representaciones espaciales de lo urbano tienen una forma particular de entender al espacio como resultado de procesos de movilidad y centralidad que están en estrecha relación con el movimiento global de un urbanismo transnacional que indica, como en el caso de los Jardines Infantiles, que la presencia o ausencia de materialidades como esta es decisiva en las formas de ordenamiento y desarrollo espacial. Por ello, las construcciones son una manifestación mediante la cual el proceso de traducción de pensamiento a acción en lo urbano configura un modo particular de producir el espacio, en tanto lo que allí se expresa es un tipo de naturaleza que toma la materialidad de una edificación como el jardín infantil y lo convierte en infraestructura, es decir, en la confirmación de la disolución de lo rural y la afirmación de lo urbano como hábitat y expresión de una experiencia singular.

Dicha experiencia, en tanto manifestación de la representación espacial de lo urbano, genera para (Lathan, Cormack, McNamara, & McNeill, 2009) un diagrama que es la antípoda de lo no urbano en tanto el cuerpo que de él hace uso está articulado a una serie de disposiciones únicas que sólo son posibles en la cotidianidad de la ciudad y que lleva a entrar en un diálogo con formas particulares de organización política, es decir, con formas de ser y de estar en el espacio público. En razón de ello, la organización política como expresión espacial de las representaciones de lo urbano constituyen dispositivos de control y funcionamiento que se valen de formas de segregación ineludibles para el ejercicio mismo de lo urbano que lleva a los sujetos hacia condicionamientos y movimientos de definición de lo público como rasgo fundamental de los modos urbanos de habitar el espacio.

Estos modos particulares de habitar el espacio están mediados por las representaciones espaciales de lo urbano en tanto prácticas y lugares, lo que significa que hay una confirmación de lo expresado por (Lefebvre .. H., 1983) en torno a las representaciones espaciales como presencias y ausencias de lo humano que puede hacerse visibles o no mediante lo tangible del espacio, pero también sobre lo sensible y trascendente de la existencia, sin por ello reducirse a uno u otro. Por ello, los lugares y las prácticas que los acompañan son condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las representaciones de lo urbano mismo ya que de allí provienen pero allí es donde retornan en una relación dialéctica inagotable que se hace visible en el Programa y en cada uno de los Jardines Infantiles.

#### **4.2.2 Representaciones espaciales de la planificación**

Las representaciones espaciales de la planificación siguiendo a (Parker & Doak, 2012) se pueden entender, al igual que las representaciones espaciales de lo urbano, como un sistema de disposiciones y acciones que pasan por concebir el espacio de una manera particular desde sustratos discursivos singulares, desde donde se organizan los sentidos y los significados de lo que se piensa, dice y hace. Esto conlleva a considerar, junto con

(Lefebvre .. , 2000), que las representaciones espaciales, en este caso en la dimensión de la planificación, están informadas por campos discursivos que las convierten en una forma concreta de conocimiento sobre el espacio.

Dicho conocimiento singular donde se configuran y funcionan las representaciones espaciales de la planificación, pasan por procesos en los cuales se entablan modos dialécticos que como redes son el resultado de rupturas o recurrencias entre los sistemas. Estos sistemas poseen tanto una estructura como una complejidad que está guiada por la organización de sus componentes, en entramados jerárquicos en los cuales cada aspecto es designado por la función y los atributos que posee produciendo formas de negociación en las que se produce movilidad y accesibilidad al complejo de signos y símbolos que crean el sentido, la forma y el contenido de las categorías, conceptos y procedimientos que guían la acción misma de planificación.

En este sentido la planificación aparece como el intersticio que hay en las cadenas de comunicación que llevan a las representaciones espaciales a ocupar un espacio discursivo concreto donde la anticipación, la efectividad y el orden delatan algunos de los atributos mismos de la planificación, que se presenta como causa y consecuencia de la experiencia espacial mediada por un tipo de gramática cognoscitiva en la que están insertos los sujetos y los grupos sociales a los que pertenecen, pero donde ocupan una posición de producción de sentido.

De este modo se podría afirmar que las representaciones espaciales de la planificación son estructuras cognitivas mediante las cuales los portadores privilegiados de la información, en este caso los burócratas del Programa Buen Comienzo, ven el mundo para luego traducirlo mediante un complejo proceso de comunicación que no es prolijo, sino todo lo contrario aparenta revestirse de cualquier sentimiento o impureza para generar una eficacia simbólica sobre aquellos a los que llega. De tal manera que, la planificación aparece como el resultado de una acción reflexiva que orienta el hacer, pero que no puede escapar a la contingencia de lo cotidiano.

### 4.2.3 Representaciones espaciales de la arquitectura

Las representaciones espaciales también son representaciones espaciales de la arquitectura en tanto ejercicio colectivo de lo social que pasa por manifestaciones materiales pero acompañadas de una acción reflexiva. En razón de ello, la arquitectura para (Lefebvre.. H. , 2014) es una representación que tiene un sentido ambiguo, en tanto es en el complejo de una sociedad un marco construido para la acción como expresión tecnocrática, pero también es una proyección espacial de la sociedad mediada por la ideología, es decir, que para (Lefebvre.. H. , 2014) la arquitectura es la producción de espacio en un nivel específico, en tanto implica la práctica del habitar y la práctica misma del arquitecto.

Por ello, la arquitectura en tanto representación espacial siguiendo a (Parker. & Richards, 2004), es una manifestación del espacio que produce determinaciones espaciales que tienen efectos sociales y culturales donde se gestan las prácticas, donde se contiene las experiencias con los objetos materiales y donde el ambiente es un artefacto cultural plagado de significados y acciones que están adheridos a los marcos espaciales y la actividad humana que convierte al espacio en arquitectura mediante una tecnología simbólica.

Teniendo en cuenta esto, las representaciones espaciales de la arquitectura suelen manifestarse de manera clara en lo urbano que es su objetivo pero también su medio, es decir, que a través de lo visible de su materialidad, la arquitectura confirma su legitimidad simbólica como resultado de la producción dialéctica que hay entre los procesos reflexivos y las acciones tangibles con las que entran en contacto para producir el espacio mismo. Asunto que claramente deja ver (Lefebvre H. , 2014) cuando explica que la arquitectura no es una simple acción finita de concepción y construcción de un edificio, sino que es un sistema de sentidos y significados que suelen manifestarse materialmente pero que no agotan su existencia dado que son forma y contenido de las prácticas del habitar mediante las cuales los sujetos construyen su existencia.

Sumado a lo anterior, el Jardín Infantil aparece como una representación espacial de la arquitectura que está mediada por un cierto tipo de reflexión que entra en contacto con la educación y la pedagogía, en tanto sobre su estructura se deposita el anhelo social de

mantenimiento de la tradición y la posibilidad de la innovación. En razón de ello, los Jardines Infantiles en tanto representaciones espaciales, siguiendo a (Dudek M. , 2007) deben ser considerados desde paradigmas históricos que delatan la disposición espacial misma, donde tradicionalmente hay un aula programada que expresa una serie de zonas funcionales, bidimensionales y limitadas que llevan a prescripciones, reglas y regulaciones que guían y delatan la estrategia arquitectónica que los inspiró.

Por tales motivos, las representaciones espaciales de la arquitectura, en su dimensión de jardín infantil, están compuestas, según (Scott, 2010), por las experiencias infantiles consideradas por la materialidad del edificio que a través de la integración de espacios de descanso y aulas donde el soporte entre lugares es fundamental para el aprendizaje, convierte al jardín infantil en un punto de contacto de la relación entre el interior, exterior. Es decir, que se presenta como un espacio cuyo propósito fundamental es asegurar la conexión de los niños y niñas con el conjunto social y las ambiciones que éste tiene para la construcción del futuro.

En síntesis, las representaciones espaciales se presentan como un conjunto de relaciones solidarias y contradictorias entre el sistema de disposiciones de los sujetos y los marcos sociales de actuación. Su principal atributo es la porosidad intersticial que resulta de la presencia y ausencia entre materialidad e inmaterialidad del espacio como forma y contenido de lo que el sujeto es, hace y dice tanto en la intimidad de su pensamiento como en los escenarios públicos en los que se comunica. Por lo tanto, las representaciones espaciales interceptan lo discursivo y lo no discursivo para construir las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento sobre las que el espacio es concebido, vivido y percibido, especialmente en el marco del Programa Buen Comienzo.

#### **4.3 Perspectiva metodológica para abordar los colores del espacio planificado**

La descripción de las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo pasó por la comprensión de las formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento de los sujetos que están o han

estado en una relación burocrática con el Programa. En razón de ello, una de las manifestaciones más evidentes de sus representaciones está relacionada con el lenguaje, el cual se configura en una forma de discurso, en tanto es producto de la interacción social tal y como lo presenta (van Dijk, 1997) para quien hay en la función discursiva unas huellas del sistema de relaciones que los sujetos tienen consigo mismo, con el entorno y con su grupo social. Según esto, el discurso constituye una de las materialidades de las representaciones por el acto mismo del habla en el que se develan y exponen las estructuras cognitivas, éticas y estéticas del sujeto que están en las representaciones espaciales.

Las representaciones espaciales de los burócratas del Programa, estarían adscritas al discurso en tanto este se constituye en prácticas de producción de sentido como lo sugiere (Pomerantz, 1997), es decir, que el discurso en tanto materialización de las representaciones está articulado al sistema de disposiciones y posiciones que ocupan los sujetos en el entramado social y desde allí pueden o no ejercer la producción de sentidos particulares sobre los modos del hacer y del sentir propios de la experiencia. Teniendo en cuenta que, sí la experiencia es un punto de articulación de la producción de sentido y a su vez, el escenario de visibilidad de una dimensión de las representaciones, el discurso tendría por ende una filiación étnica y cultural tal como lo afirman (van Dijk, Toomey, Smitherman, & Troutman, 1997), lo que lleva a pensar que las representaciones espaciales expresadas en el discurso institucional del programa Buen Comienzo, son formas de la cultura y como tales pueden ubicarse en una posición de diálogo institucional, como lo afirma (Drew & Sorjonen, 1997), pero trasluce en la práctica discursiva misma el origen y postura de los sujetos enunciantes la tradición de la que provienen y la prospectiva que anhelan. En otras palabras, las representaciones espaciales en su aspecto discursivo-institucional delata una función política del discurso tal y como lo podemos seguir en (Chilton & Schaeffner, 1997) para quienes no hay acción discursiva que no esté en una relación directa o asimétrica con el escenario político, pues sólo en el espacio de lo público el discurso batalla para afirmarse o diluirse. Teniendo en cuenta todo esto, el ejercicio de describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo, está, como el conjunto de esta investigación, unido a un sustrato cualitativo que guarda una estrecha relación con un enfoque hermenéutico en el que (Gadamer, 1977) ocupa un lugar espacial desde donde se deja ver claramente que aquí lo

que se pretende es una lectura de un instante investigativo y no el establecimiento de una verdad, más aún si se tiene en cuenta que las formas del hacer en este caso en particular, se articulan desde un escenario etnográfico (Pole & Morrison, 2003) que permite, en la conversación de una narración o de una entrevista, construir múltiples sentidos a través de un esfuerzo de traducción singular en un lugar particular.

#### **4.3.1 Narrar las representaciones espaciales**

Como bien se mencionó, las superficies de manifestación de las representaciones espaciales son múltiples por el carácter mismo de su ontología. En cada una de ellas hay elementos dispersos que pueden ser o no aprehendidos a través de los sentidos o expresados a través del lenguaje. Sin embargo, el lenguaje en un sentido amplio, permite apreciar algunas de sus formas y contenidos, que aunque son una parte del todo y el todo no puede ser explicado por las partes, ellas sí permiten ir tras los huidizos sentidos que se forman en los intersticios de lo presente y ausente.

En esa búsqueda aventurada por los sentidos, el lenguaje suele manifestarse de múltiples formas, algunas de ellas son combinaciones de diversos asuntos que suelen formar protocolos inesperados, más aún cuando se hacen visibles a través del acto del habla y del sistema que lo acompaña en el marco de lo discursivo, es decir, de un conjunto de enunciados ordenados y utilizados según una lógica para producir sentido. Dicha producción está íntimamente ligada a la experiencia del sujeto en el mundo, la cual es una forma de interpretación, que siguiendo a (Ricoeur, 1998), emanada con y a través de la experiencia.

Hacer visible la experiencia en la que está inserto el lenguaje como superficie de manifestación de las representaciones espaciales de los sujetos que hacen parte de la institucionalidad del Programa Buen Comienzo, tiene variadas vías de acceso, entre las que se encuentra la narración como punto de encuentro entre un sujeto y otro, entre un sujeto consigo mismo, y entre un sujeto y su entorno. No se debe olvidar que, actualmente, hay un amplio debate sobre el sentido y el significado de la narración ligada a la investigación, sin

embargo, no se puede negar el valor que ella posee como una forma de la exterioridad mediante la cual el sujeto entra en contacto con el mundo desde la intimidad de su universo interior.

La narración en tanto experiencia, se ve estimulada por la conversación con el otro, permitiendo a quien narra acceder a diferentes formas del reconocimiento en las coordenadas del espacio y el tiempo que ponen de entrada a la narración frente a la memoria y a sus marcos sociales, asunto advertido por (Halbwachs, 2004), que delata no sólo la ubicación del sujeto en la narración misma sino su posición frente a todo aquello que lo constituye y con lo que se enfrenta. De este modo, la narración convoca al encuentro desde la complejidad de la reflexión porque obliga a quien narra a configurar la narración misma como ejercicio de traducción, de tal modo que, en el interludio de la comunicación sea visible lo invisible y viceversa, lo que supone a su vez que siempre hay algo que se escapa en la narración y que no puede ser aprehendido.

Asimismo, la narración activada a través de la entrevista como lo sugiere (Alheit, 2012) es un juego interactivo en el que voces, gestos y sonidos se disponen para construir una proyección y como tal ésta expresa un modo del ser pero no íntegramente ya que la percepción de quien narra y de quien escucha siempre está afectando lo que se enuncia, más aún si se tiene en cuenta que quien narra es un representante institucional del Programa Buen Comienzo y quien pregunta un representante institucional de una Universidad que en su intención busca algo que quizás el otro no esté dispuesto a dar o del cual no se esperaba encontrar algo que en la narración misma emergió.

Es innegable el poder que tiene la narración en un ejercicio investigativo como éste en tanto permite acudir a la experiencia de cada unos de estos representantes del discurso institucional, como lo advirtiera (Murillo J. , 2015), desde un escenario de enunciación en el cual la memoria no es una simple reminiscencia sino un medio con el que el encuentro entre los horizontes del tiempo cartografían al espacio, más aún a sus representaciones puestas en la materialidad de los Jardines Infantiles. En esta perspectiva, la narración intersecta las trayectorias del sujeto y el sistema circunstancial mediante el cual se mueve en el entramado de las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas de acuerdo al

carácter mutable de las posiciones que ocupa por efecto de la distancia y los modos de acumulación de los que ha sido objeto.

Voces, gestos y otros modos de ser visto u oculto son posibilidades que brindó el ejercicio narrativo con estos representantes del discurso institucional del Programa Buen Comienzo, ya que toda la escena, los momentos y las distancias del momento de encuentro y su después hicieron que la narración misma se configurará como mapa de líneas fuertes y otras no tanto, sobre el que hay en representaciones espaciales de los Jardines Infantiles y el Programa, es decir, que el encuentro narrativo es una oportunidad que como lo recuerda (Suarez, 2005), invita a un intercambio, a una negociación en la que todos ganan y todos pierden en beneficio de la construcción de un algo que transita entre quien narra y quien escucha, entre quien escucha y quien interpreta, entre quien interpreta y quien vuelve a narrar.

#### **4.3.1.1 Los entrevistados**

Entre unos encuentros fortuitos y otros planificados, el ejercicio narrativo con los representantes del discurso institucional del Programa Buen Comienzo, estuvo habitado por una sinuosa historia de conversaciones previas, audiencias y horas de espera, las cuales condujeron un día al primer encuentro en una soleada mañana de martes cerca de la estación Poblado del Metro en una casa de grandes ventanales donde fui recibido por una mujer mayor de 30 años. Luego de los convencionales saludos su narración comenzó con una definición “Yo soy una soñadora que siempre ha querido desde mi permanencia en la administración municipal del 2004 al 2011, crear un mundo mejor para los niños y niñas de la ciudad” (Soñadora, 2015). Durante 45 minutos dio a conocer múltiples aspectos de su vida como persona pero sobre todo como funcionaria, enfatizando en cada pregunta que se le hacía que en lo público ella es su trabajo por los niños y las niñas, por lograr la utopía de un mundo mejor.

Una semana después de este encuentro y luego de un extenso correo electrónico, una tarde sumamente lluviosa y en un centro comercial cerca al sur de la ciudad, me encontré con uno de los arquitectos y diseñadores de los primeros Jardines Infantiles, éste profesional acompañó a la administración municipal durante el periodo de 2005 a 2013 “con la intención de construir espacios para la justicia y la equidad” (Arquitecto, 2016). El constructor, se le ha denominado no sólo por su función sino por el marcado énfasis que realiza en las narraciones sobre construir sueños, posibilidades y nuevas rutas; es un hombre que dejó ver claramente que su visión sobre el Programa está estrechamente relacionada con su rol profesional.

Al escuchar esta dos primeras narraciones, múltiples asuntos asaltaron mi imaginación, queriendo quizás encontrar de entrada algo que aún no sabía que era. Mientras ello pasaba en el mes de Mayo en un jueves bastante atareado tuve la oportunidad de entrevistar en su casa a las afueras de Medellín a uno de los integrantes del equipo administrativo que ha acompañado al Programa desde la Secretaría de Educación de Medellín entre 2005 y 2014, este hombre de lo público ha puesto su empeño “para construir la utopía urbana que Medellín se merece” (Administrador, 2016) su principal rol ha sido darle forma y contenido desde lo ejecutivo al Programa como tal, por lo que el apelativo elegido para describirlo es el de administrador.

En ese mismo mes, producto de insistentes llamadas y correos esta integrante del equipo jurídico que ha acompañado al Programa desde la Secretaría de Educación de Medellín en el periodo de 2006 a 2010, accedió a entrevistarse conmigo en las instalaciones de su oficina en el parque del Poblado. En su narrativa, ella deja ver claramente que es la abogada y que “se ha encargado de consolidar las bases jurídicas para el desarrollo de esta política pública” (Jurídica, 2016) lo que le permite una mirada del Programa más allá de la intervención y la planificación administrativa pero desde el espacio de la ley.

Después de una pequeña pausa en las entrevistas, fue bastante difícil contactar a una de las primeras formadoras y agente educativa del Programa desde 2005 a 2009, dado que esta maestra de profesión, siendo referenciada por muchos de los entrevistados, no disponía de tiempo para un ejercicio como éste, finalmente accedió y dejó ver claramente que ella se “ha dado a la tarea de poner el lenguaje pedagógico en el programa pese a los intereses de

enfaticar lo administrativo” (Maestra, 2017) en razón de ello, su rol siempre fue llevar lo formal y político a un lenguaje formativo.

A cinco días de la entrevista anterior, aparece en el panorama y gracias a la recomendación de una amiga, un Concejal de la ciudad que apoyo la estrategia del Programa y luego su conversión a política pública del municipio durante el 2008 al 2012, este político de profesión “cree que lo más importante es una política de primera infancia incluyente y equitativa” (Concejal, 2016) por lo que su plataforma política se ha concentrado en ello. Asuntos que claramente esbozo en un cafetín del edificio de la Alcaldía de Medellín en medio de una tarde lluviosa.

Ya casi finalizando el año, y por un asunto fortuito me topé en un pasillo de la Secretaría de Educación de Medellín con una integrante el equipo administrativo del Programa desde la secretaría de Educación desde el 2005 al 2015. Esta apasionada mujer considera que “todo es el resultado de una adecuada gestión administrativa, hacer lo que corresponde cuando corresponde” (Apasionada, 2016), asunto por demás evidente en toda su descripción de lo que deben ser, según ella, quienes trabajan en el Programa. En otras palabras, es una burócrata claramente definida en su rol y en su autoconcepción de lo que es en lo público.

Luego de las celebraciones de final de año, retomé el proceso de entrevistas, tratando de concertar nuevos encuentros, enero, febrero y marzo fueron desafortunados, nadie tenía tiempo o interés por atenderme. Sin embargo, a fines de abril se da la posibilidad de entrevistar a uno de los interventores designado por la Alcaldía de Medellín para el Programa desde 2010 a 2017, quien en su oficina y luego de esperarlo 20 minutos después de la hora concertada, decide atenderme dejando claramente establecido quien es el con la siguiente frase “soy un transparente y vigilante servidor público” (Servidor, 2016) asunto evidente en su narrativa y en el marcado énfasis sobre el rol que cumple a diario con relación al Programa de Buen Comienzo.

Un día después, y muy temprano en la mañana uno de los integrantes del equipo de arquitectos y urbanistas de la EDU desde 2010 a 2017, decide invitarme a desayunar a su casa para que realicemos la entrevista. Éste arquitecto de profesión “considera que su creatividad y visión, han permitido a los jardines ir más allá de simples edificios”

(Arquitecto S. , 2016), lo que le permite entender la infraestructura desde una visión amplia y no tan administrativa, asunto que mencionó 5 veces durante la entrevista como el rasgo que mejor lo identifica.

Caminando de un lado para otro, unos días después de este último encuentro y por recomendación de uno de los entrevistados, solicité entrevistarme con una ingeniera y funcionaria de la EDU desde 2009 a 2017, quien en su oficina particular en el centro de la ciudad accede a conversar conmigo, definiendo con un tono alegre y dicharachero su lugar en el programa y en la EDU a través de la frase “soy una urbanista de corazón y cuerpo” (Urbanista, 2017), es decir, para ésta profesional de alto nivel en la administración del Programa no sólo hay que tener una visión administrativa sino también una visión académica de esta política pública, asunto bastante valioso para esta investigación.

Pasados varios días, mientras la ciudad seguía en su barullo y afán, encuentro en una tarde casi la noche, a un integrante de la Oficina de Planeación de la Alcaldía de 2016 a 2017, en una clase de universidad a la que fui invitado para conversar de la ciudad. Este joven profesional “planeador por experiencia y profesión” (Universitario, 2017) tal y como él se presentó desde el primer momento está articulado al trabajo de campo y oficina, lo que lo convierte en un punto de conexión entre las realidades territoriales y las demandas administrativas, asunto por demás evidente en sus continuas intervenciones en clase.

Gracias a este joven funcionario, al siguiente día me conduje hasta la Secretaría de Educación de Medellín donde una amable mujer de poco menos de 40 años me permitió entrevistarla. Esta funcionaria de la Secretaria de Educación desde 2010 hasta 2017 se denomina como “la pedagoga empírica” (Aprendiz, 2017) ya que siendo trabajadora social perteneciente a uno de los operadores que administran los jardines pasa a ser parte de la administración municipal, con lo que adquiere dos visiones del programa siempre en discusión, según pudo notarse mientras respondía a la entrevista.

Ese mismo día, esta trabajadora social decide levantar el teléfono y llamar a una de sus compañeras para que también sea entrevistada. A la oficina de la trabajadora social llega esta funcionaria del Programa desde 2011 a 2017, la cual tiene como profesión comunicadora social, una que “considera que sin sus ideas y aportes el programa no tendría cercanía con las comunidades” (Comunicadora, 2017) por ello su rol principal siempre ha

sido el de establecer y crear espacios para el dialogo y la comprensión entre la administración y los territorios, según ella lo menciona pero también según lo asiente su compañera.

#### **4.3.1.2 El libreto**

El encuentro con cada uno de los entrevistados estuvo acompañado de protocolos y anécdotas, momentos de euforia y prolongados silencios, donde la compañía de preguntas como ¿Quién es usted, su trayectoria y relación con el Programa Buen Comienzo? Suscitaron en muchos de ellos otras profundas inquietudes, ya que no sabían si hablar de su mundo personal o de su rol profesional. Muchas veces incluso durante las conversaciones no había una respuesta directa a esta primera pregunta sino alusión a asuntos más relacionados con ¿Cómo llegó a involucrarse con el programa Buen Comienzo? En medio de sus historias, los entrevistados, algunos con sonrisas otros no tanto, acompañaban la reminiscencia en la que se tejían las respuestas a la pregunta ¿Qué significa para usted el Programa Buen Comienzo? En las respuestas a esta pregunta hubo espacios de silencio en los que quizás el desconcierto o la prudencia asaltaban sus mentes antes de emitir algún sonido que delatara algo sobre lo que muchos no se habían detenido a reflexionar.

En otro momento de la entrevista y ante la pregunta por ¿Qué es lo más importante, en su criterio, que posee el Programa Buen Comienzo? Las respuestas, además de diversas y particulares, evocaron anécdotas y referentes documentales de modo tal que no hubiese lugar a dudas de que las lecciones aprendidas durante el trabajo habían quedado claramente incorporadas a su ser, a sus actos pero sobre todo a las formas de comunicación con otros para que conociesen el Programa de una manera adecuada a las formas aprendidas a lo largo de su experiencia. En razón de ello, la llegada de una pregunta como ¿Qué son para usted los Jardines del Programa Buen Comienzo? Detonó espontaneas respuestas, algunas cargadas de nostalgia, otras llenas de una apasionada visión administrativa, mientras que otras simplemente reproducían los enunciados de los documentos oficiales. Sin embargo, a través de esta pregunta, la narración tomó otro ritmo, en tanto provocó en ellos una extensa

intervención en la que cada quien hizo un despliegue de su formación profesional para explicar el sentido mismo de lo que estaban hablando.

Aprovechando el momento de apertura narrativa que suscitó la pregunta anterior, se le pidió a los entrevistados que respondieran a la pregunta de ¿Cómo describiría usted los Jardines Infantiles del Programa Buen Comienzo en términos espaciales? Pregunta para muchos no tan clara, por lo que otras explicaciones fueron necesarias. Luego de ello, las historias y anécdotas empezaron a configurar las respuestas, las cuales se mezclaron con asuntos administrativos, políticos, sociales, en fin, de cada ámbito profesional o laboral al cual los entrevistados están o habían estado vinculados en su relación con el Programa. Gracias a esta pregunta se generó un escenario para hablar de otra sobre ¿Qué relaciones puede mencionar entre los jardines infantiles y los lugares donde se encuentran? Aquí los abordajes proporcionados por cada entrevistado fueron bastante llamativos porque la vinculación de un aspecto con otro pasó desde sus visiones profesionales hasta los anhelos personales que los acompañan, es decir, que en una mezcla de razón y emoción se construyeron las explicaciones sobre las formas y contenidos de dicha relación.

Finalmente, la entrevista concluye con la pregunta ¿Por qué son importantes los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo? Donde los entrevistados retoman todo lo anteriormente conversado y lo usan para dar respuesta a este cuestionamiento, de tal forma que lo que aquí se da es una síntesis de toda su narración pero en una perspectiva que pone de relieve el lugar que en lo íntimo de su ser y en lo exterior de su rol público cobra el estar o haber estado trabajando con el Programa.

En el escenario sobre el que se desarrolló la entrevista, los participantes eran puestos al tanto sobre que cada una de las herramientas de esta investigación y las mismas fueron dadas a conocer previamente a los participantes quienes tendrán la libertad de responder o no todas las preguntas. Además, se advertía que cada participante podría exigir copia de la grabación y podría decidir que puede ser o no incluido en la investigación, lo cual también implicaba que cada participante conocería previo a la divulgación de la investigación los resultados de la misma. Asimismo, la identidad de cada participante estaría protegida si así lo decidiese por un seudónimo, todo ello con el ánimo de generar un espacio de respeto y confianza.

#### 4.3.1.3 Procedimiento

Los sinuosos pasajes por los que cada una de las entrevistas me condujeron remitieron en su lectura y comprensión a un trabajo de tipo hermenéutico (Gadamer, 1977), pues la densidad de lo dicho está habitado por la experiencia de cada participante. Una que es el resultado no sólo de la voluntad expresa de lo visible sino de las formas de lo oculto, que hacen presente aquello que cotidianamente no lo está. En razón de ello, cada palabra pronunciada y cada gesto que se hace presente obliga a un ejercicio reflexivo que va y viene sobre la narración misma para merodear, otear y estimar aquello que escuchamos, leemos y comunicamos. Por tal motivo, una acción hermenéutica está presente en el contacto con la narración, ya que esta no es ni la verdad o el error sobre algo, es simplemente un espacio intersticial en el que hay una relación consigo mismo, con el otro y con el entorno. De ahí que, narrar y propiciar una narración es un acto interpretativo y como tal tiene coordenadas espaciales y temporales que lo convierten en el registro de un momento con una intencionalidad que se torna porosa de tal modo que por sus interludios escapan un sinnúmero de posibilidades que pueden ser reordenadas para producir variados sentidos.

Pero el trabajo con la narración en esta investigación suscita el deslindarse tanto de sí mismo como de quien es entrevistado, implica un ejercicio etnográfico que como lo sugieren (Goetz. & LeCompte., 2012) obliga a reposicionarse sin renunciar a lo que somos en un escenario de traducción de saberes y prácticas. De tal modo que, el encuentro narrativo se expresa en un conjunto de habilidades y procedimientos mediante los cuales lo dicho no sólo está en lo pronunciado sino también en los modos de ser en el espacio, en las múltiples huellas indelebles que acompañan la existencia de los entrevistados y el entrevistador como evidencias de los trasiegos existenciales con los cuales nos hemos construido, con los cuales somos lo que hacemos y hacemos lo que sentimos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de lectura y análisis de las narraciones se da a partir del registro de las mismas a través de grabación de audio, la cual no estuvo

exenta de interrupciones e interferencias propias de los ambientes donde se produjeron. Pese a ello, el arduo trabajo de transcripción pudo realizarse en medio de pausas y retrocesos para entender claramente lo que allí se decía. Realizado el trabajo de transcripción hubo lecturas y relecturas de ello, sin encontrar una forma de interpretación, ya que el carácter mismo de cada narración no podía homogenizarse. En razón de lo cual, la interpretación acudió a varios procedimientos, algunos incluyeron el uso de software como Atlas Ti, en otros momentos tablas dinámicas de Excel, y en otros la lectura subrayada. Gracias a esta combinación de procedimientos comenzaron a emerger afinidades y discontinuidades entre los relatos que llevaron al establecimiento de ámbitos enunciativos sobre los cuales llevar a cabo el acto reflexivo que implica describir las representaciones espaciales del discurso institucional del Programa Buen Comienzo.

#### 4.4 Formas y contenidos de los colores del espacio planificado

Plantear una conversación sobre el espacio es bastante compleja, más aún tratar de definir que están entendiendo por ello los que conversan. Para algunos el espacio “es todo lo que nos rodea, todo lo que nos habita, todo lo que somos” (Servidor, 2016), otros agregan que como tal espacio “es eso que está al alcance de nuestros sentidos, recordándonos nuestra existencia” (Maestra, 2017), es más, el espacio aparece “como el resultado de las acciones humanas que son las que hacen evidente la existencia misma del espacio” (Administrador, 2016). El espacio planteado así, aparece en uno y otro lugar de lo narrativo como “una suerte de escenario en el que nos movemos” (Universitario, 2017), es decir, un “lugar que nos permite hacer cosas y crear construcciones” (Urbanista, 2017). El espacio se plantea una y otra vez a lo largo de cada narración como el resultado de algo, la posibilidad de algo, el efecto de la acción humana, pero sobre todo la manifestación material de la existencia concreta a través de lo construido, lo modificado, lo transformado. En razón de ello, la representación del espacio, visible en cada una de las narrativas con sus confluencias y distancias, se presenta en tres grandes niveles para su definición:

#### 4.4.1 Espacio global



Ilustración 4 Espacio global: Jardines Infantiles Buen Comienzo

A través de las narrativas se pone de manifiesto la nominación del espacio como espacio global. Dicha globalidad se enuncia como un atributo que remite a una imagen donde el arquetipo geométrico tiene su protagonismo en forma de red, una que tiene por centro al Programa Buen Comienzo, y desde donde entran y salen conexiones con asuntos del orden de lo político, lo social, lo económico, lo cultural, lo histórico. A través de esas conexiones hay un intercambio de información que no sólo modifica la emisión y recepción del mismo sino también el modo en que ambos procesos se llevan a cabo. Es decir, que el espacio global es una dimensión explicativa sobre el tipo y alcance de las acciones del Programa en diferentes contextos, por lo que las referencias a lo global se acompañan de adjetivos como amplio, abarcador, mundial, internacional.

En estos adjetivos sobre lo global, el espacio es adscrito a una dimensión sensitiva, lo que lo ubica en una dimensión material con atributos que son medibles. La alusión a la medida hace del espacio una sustancia con características muy particulares. Una primera característica mencionada por los relatos es la equivalencia entre global y amplio. Para muchos de los narradores “Buen Comienzo, es un espacio incluyente que llega ampliamente a los puntos periféricos de la ciudad” (Arquitecto, 2016) o bien “un amplio espacio de oportunidades mediante el cual se atiende a la infancia, resultado del

movimiento global de preocupación por la infancia” (Soñadora, 2015), es decir, que la extensión de las formas de relacionamiento del Programa son un referente que permite dimensionar sus límites y posibilidades. Una segunda característica, es la definición de lo global como abarcador, aspecto decisivo para muchos de los narradores quienes mencionaron que “Buen Comienzo llega a todas partes, esta pensado para abarcar toda la ciudad y atender a los niños y niñas” (Concejal, 2016) esto implica que lo global esté unido a la presencia territorial como atributo de su alcance. Una tercera característica, equipara lo global con lo mundial, ya que en algunas de las narraciones es recurrente que se mencione “Buen Comienzo y sus jardines es parte de un movimiento mundial de atención a la primera infancia” (Comunicadora, 2017), es decir, que hay un relacionamiento escalar que ubica no sólo la espacialidad del Programa como resultado de una acción de política local sino como efecto de procesos mundiales de atención a la Primera Infancia. Una cuarta característica, convierte en sinónimos global e internacional y va de la mano con la anterior, en tanto pone en el plano de lo multidimensional las formas y contenidos de lo global como un asunto inter estatal.

Teniendo en cuenta lo anterior, la representación del espacio como espacio global, establecería, siguiendo a (Lussault, 2007), en términos de escala, la distinción entre los procesos locales y aquello que está más allá de su área de injerencia, es decir, que la magnitud del Programa Buen Comienzo espacialmente, es un punto de intersección de elementos internos y externos mediante los cuales se establece la identidad de lo local y de lo que no lo es, en tanto perspectiva. Lo que supone que la escala del espacio global es un escenario poroso donde hay aspectos autóctonos y foráneos en una relación dialéctica constante.

Es por ello que, en términos de métrica, la representación del espacio como espacio global en los discursos institucionales, hace referencia a la continuidad y contigüidad instaurada por Buen Comienzo y sus Jardines en ámbitos como los de la atención, la seguridad y el urbanismo. Esto tiene que ver con las aproximaciones generadas para acercar a los territorios al proyecto de ciudad. Asimismo, la métrica expuesta en cada narración hace referencia a la discontinuidad y conexidad que el Programa mismo ha instaurado cuando ha puesto la atención y la infraestructura al alcance de las comunidades como un

punto de articulación no que no sólo responde a las necesidades inmediatas sino que también hace parte de procesos más abarcadores y amplios.

Igualmente, en términos de configuración, la representación del espacio como espacio global, alude en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo a la disposición espacial del programa con relación a la disposición y presencia de los Jardines Infantiles y la prestación de los servicios. Es decir, el Programa en su extensión y dimensión ha generado una organización particular de los espacios donde se ubican cada uno de los Jardines de tal modo que no hay espacio de la ciudad en la que no haya una presencia física del Programa.

#### 4.4.2 Espacio mixto



Ilustración 5 Espacios mixtos: Jardines Infantiles Buen Comienzo

Las representaciones espaciales sobre el programa Buen Comienzo desde la perspectiva institucional, además de nominar el espacio como global también lo encuentran como espacio mixto. La representación del espacio como mixto indica que éste es el resultado de más de un elemento, en tanto que la sustancia que representa es una combinatoria compuesta de varias partes. Esto implica que, como mixto el espacio es una

intersección entre materialidad y espíritu, entre acciones y objetos de tal modo que su definición no es un resultado sino el producto de un juego de relaciones cuyas diferencias y confluencias generan puntos de encuentro y desencuentro.

Bajo la representación del espacio como mixto se develan tradicionales relaciones dicotómicas entre lo público y lo privado, lo adulto y lo infantil, el jardín y la comunidad, entre otros que “demuestran que el Jardín Infantil de Buen Comienzo es un punto de separación entre el adentro y el afuera” (Aprendiz, 2017) además de una forma de exterioridad que “suscita el encuentro entre lo público y lo privado a través del trabajo con los niños” (Maestra, 2017). En razón de ello, el representarse al espacio como mixto es la posibilidad de tres formas concretas del reconocimiento (Ricoeur P. , 2004): la primera establece que Buen Comienzo es un espacio donde confluyen los intereses y acciones de varias dependencias de la Alcaldía de Medellín; la segunda muestra que el Programa es un punto de encuentro entre la propuesta institucional pública y las propuestas de los operadores privados; la tercera alude a la relación entre los jardines y lo comunitario. Estas tres formas del reconocimiento, son todas una representación del espacio como mixto en tanto siempre hay alusión a mínimo dos aspectos correlativos que sirven de base para producir la definición misma de éste.

Considerando lo anterior, en la representación del espacio como mixto también, siguiendo a (Lussault, 2007) se pueden establecer ciertas particularidades frente a asuntos como escala, métrica y configuración. Respecto a la escala lo mixto del espacio supone un entrecruzamiento que define límites y fronteras de acuerdo a las áreas de injerencia de cada uno de los entes o instituciones que intervienen en la operación y administración de cada uno de lo Jardines Infantiles. Ello, convierte a la escala en una posibilidad de definición de roles que se traducen en acciones espaciales concretas donde queda establecido el alcance de cada productor de la acción, tal y como podría verse en las formas de alimentar, recrear, construir o administrar.

En términos de métrica, el espacio es mixto en tanto las relaciones de topografía y topología son expresadas en cada jardín, es decir, que acciones como el emplazamiento, la ubicación y el acceso a los jardines sería el resultado no sólo de la voluntad administrativa sino también de las condiciones territoriales singulares de cada punto geográfico; por su

parte, lo topológico estaría relacionado con las formas de apropiación e identidad que se generan por cada uno de los participantes del espacio del jardín infantil. Asimismo, lo mixto visibiliza unos modos de discontinuidad y conexidad que se definen en el sistema de relaciones entre los opuestos y complementos de las acciones e intenciones adjuntas al espacio mismo del jardín.

En términos de configuración, el espacio es mixto porque no depende sólo de la acción informada de uno de los agentes sino del concurso de todos lo que allí están involucrados y los cuales no sólo tienen una voluntad expresa sino el condicionamiento del encuentro con otras voluntades en el espacio de la negociación que concibe al espacio mismo de los jardines infantiles. Con ello, se llega a mostrar que como representación espacial lo mixto del espacio engendra es la posibilidad de la comunicación entre aspectos disimiles que se ven convocados en la centralidad del jardín infantil como medio y propósito de sus acciones.

#### 4.4.3 Espacio del habitar



Ilustración 6 Espacios del Habitar: Jardines Infantiles Buen Comienzo

Las representaciones espaciales sobre el Programa Buen Comienzo desde la perspectiva institucional, además de nominar el espacio como global y mixto también lo definen como espacio del habitar. Esto implica que la acción de apropiación es el punto central de la producción del espacio en los jardines infantiles, lo que supone un encuentro de voluntades a través de una negociación de sentido. Es decir, “Buen Comienzo es un espacio familiar, un lugar para la convivencia, cada jardín es un universo” (Apasionada, 2016), de lo cual se deriva una constelación de acciones e intenciones entre la materialidad de las infraestructuras y las prácticas suscitadas por su uso, pero en perspectiva de una voluntad hegemónica que regula el modo mismo de la producción espacial.

En otras palabras, la representación del espacio como espacio del habitar en los jardines infantiles es una justificación sobre el ejercicio político en el que se engendró el Programa Buen Comienzo y sus jardines infantiles, cuyo propósito es otorgarle a un espacio público un carácter íntimo mediante el cual naturalizar la presencia y uso de dicho espacio a fin de consolidar una cierta identidad que sirva de sustento a la acción política misma sobre la que se fundó.

Como espacio del habitar, la representación espacial allí contenida, convierte la acción existencial en un atributo del jardín que traslada una serie de prácticas y sentidos de lo íntimo a un espacio para solventar la acción residual que se da por acción de la intervención territorial a la que fueron sometidos los territorios de la ciudad de Medellín con la llegada de los jardines infantiles. En razón de ello, el habitar se convierte en una condición primaria de la expresión espacial visible en cada infraestructura y en cada una de las estrategias y acciones que acompañan el diario vivir del Programa y de sus jardines infantiles.

En atención a todo esto, en la representación del espacio como habitar hay, siguiendo a (Lussault, 2007), unos aspectos particulares frente a la comprensión de la escala, la métrica y la configuración espacial. En términos de la escala, está se presenta como un ámbito de la intimidad misma de cada jardín infantil, en tanto es una expresión particular de la cotidianidad de cada una de estas infraestructuras. Allí la escala es una acción de proporcionalidad que supone una relación solidaria y contradictoria mediante la cual el jardín se comunica con la comunidad y las familias, pero a su vez establece

separaciones sobre sus propias rutinas. Lo que implica que hay un recorte de las realidades que pasan por el jardín mediante la traducción particular que el Programa decide para cada ámbito donde hace presencia.

En términos de métrica, la representación del espacio como habitar es un conjunto de planos y medidas que sobrepasan los modos convencionales de estos dos conceptos para dar cabida a otras expresiones de medir y medir el espacio. En razón de ello, los volúmenes, las áreas y demás son expresiones de la particularidad interior en la que se sume cada jardín a fin de garantizar la experiencia familiar que tanto les preocupa como forma del habitar.

En términos de configuración, esta representación del espacio como habitar, supone en los jardines infantiles un ordenamiento particular de los objetos y las prácticas que se hace visible en la disposición de las actividades y roles, como por ejemplo la designación de los espacios según la función que cumplen. Gracias a esto, el habitar está supeditado a lo que cada parte del jardín está facultada a permitir mediante las regulaciones que impone la presencia o la ausencia de elementos materiales, objetos y prácticas.

#### 4.4.4 Objeto, acción, obra de arte



Ilustración 7 Vistas Jardines Infantiles Buen Comienzo

En las narraciones, los jardines infantiles son presentados como “edificios juguete que poseen formas geométricas y colores llamativos para los niños” (Arquitecto, 2016). Este enunciado aparece de una u otra manera en cada uno de los entrevistados, que ponen de manifiesto la relevancia que cobra el jardín infantil como la materialización de una acción política. Es decir, el jardín infantil, siguiendo a (Baudrillard, 1969), se convierte en un objeto, en tanto está dotado de un propósito. El propósito es la confirmación de una intencionalidad, que reiteradamente los entrevistados mencionan “los jardines infantiles son el espacio de atención integral a la primera infancia en la ciudad de Medellín” (Administrador, 2016). En razón de ello, los jardines son objetos en tanto son la exterioridad de una intencionalidad política, social y cultural que puede ser descrita, aprehendida y apreciada a través de los sentidos.

Como objeto los jardines infantiles representan al espacio en su carácter extensivo de modo tal que no son obra de la naturaleza sino de una racionalidad particular que ha convertido en materia un sustrato que no lo era, a través de la dotación de sentido y propósito. Tal y como lo reconocen las narraciones cuando mencionan que “antes del jardín todo era caos, muerte en este lugar, ahora es un lugar para la vida” (Juridica, 2016). Este carácter objetual de los jardines infantiles pone a las representaciones espaciales del mismo, en una dimensión sustantiva bajo la cual, cada jardín es de algún modo una mercancía con valor de uso y valor de cambio, en tanto es resultado de una producción, que se usa y a través del uso aparece el valor que permite su intercambio en el mercado de las semánticas de lo público. Es decir, que los jardines infantiles en tanto objetos ocupan una posición dentro de un sistema, en este caso el sistema urbano de la ciudad, de donde obtiene su capacidad para producir sentido de acuerdo a las relaciones que establece consigo mismo y con los entornos.

En cuanto a la acción, los jardines infantiles son representados en cada narración como un escenario, es decir un dispositivo para el movimiento (Lefebvre.. H. , 2004) que “dinamiza a las comunidades y a las familias a través de la formación y atención de niños menores de cinco años” (Maestra, 2017). Esto supone que cada jardín es concebido como un nodo mediante y a través del cual la dinámica territorial aparece o se renueva en un

ejercicio dialéctico de tensión y cooperación. Por esa representación del jardín infantil como acción, se puede inferir la carga emotiva que acompaña a toda acción suscrita a un sistema de prácticas. De ahí que, siendo representado el jardín infantil como una acción, un acto en potencia, cada forma y contenido del mismo es la confirmación de dicha vocación.

Por lo tanto, la acción que es proyectada en la representación espacial del espacio es constitutiva de su definición no sólo como atributo sino como sustancia misma del ser del jardín infantil, que pone de manifiesto que es una expresión material que atrapa y permite el transcurrir del tiempo a través del ritmo. Un ritmo que confirma el carácter de acción de este espacio, pues él mismo cobra sentido gracias a las acciones que encarna, más aún el jardín infantil es una acción encarnada que se reconoce en el relato a través de expresiones diversas en las que el jardín mismo se convierte en un operador espacial y como tal posee los medios para producir acciones.

Respecto a la representación espacial de los jardines infantiles como obra de arte, las narraciones exaltan la dimensión estética de los mismos como el resultado de la expresión física de la construcción. Visto cada jardín como una forma estética que se presenta única y particular, su mayor atributo está ligado a la percepción, una que lo concibe como un referente del urbanismo, dadas sus características innovadoras que irrumpen con el paisaje común y monótono de los territorios donde se asienta.

Como obra de arte, esta representación del jardín infantil, lo muestra como una creación no seriada que ha sido un producto de la comprensión estética del mundo y que pasa a materializarse en formas, texturas, colores y materiales, mediante los cuales se genera una experiencia única que rebasa los modos cotidianos en los que se presentan otras construcciones. Es decir, que como obra de arte, el jardín infantil es una creación irrepetible en la que se encierra un concepto y por ende una forma particular de ver y entender el mundo.

#### **4.4.5 Forma, función y estructura**



Ilustración 8 Formas y otros: Jardines Infantiles Buen Comienzo

Las representaciones espaciales expresadas en las narraciones institucionales del Programa Buen Comienzo están construidas en torno a tres grandes atributos de los jardines infantiles. El primero de los atributos que define una de las representaciones espaciales de los jardines infantiles es la forma. Esta aparece en las narraciones como uno de los principales elementos descriptivos que da valor y contenido a la construcción en tanto “sus formas geométricas resaltan en el paisaje barrial, el jardín es un desafío arquitectónico de gran valor” (Urbanista, 2017). De este modo, la forma explicada desde el encuentro entre líneas donde nace alguna forma geométrica, es la imagen más recurrente a la cual aluden los entrevistados. En ella se pone de manifiesto la exterioridad como la confirmación sensible de la ontología de la forma, en tanto ella expresa el contenido de un saber que se erige contra la naturaleza mediante las formas armonizadas de líneas que se encuentran de manera equilibrada y sistemática, recordando el poder de la simetría como garantía de estabilidad.

Por ello, la forma como atributo y representación misma en los jardines infantiles trasluce la voluntad de dominio sobre el espacio a través de un cierto tipo de racionalidad que, sutilmente, conduce a quienes los habitan hacia la acción controlada de unas prácticas que son coherentes con las formas taxonómicas en las cuales está geometría del espacio está concebida. Por lo tanto, la atribución de una representación espacial a la forma, es el resultado de un contenido sensitivo que busca asirse en el límite de las intersecciones entre líneas, que no son otra cosa que el anhelo de la finitud en el espacio.

En términos de función, las representaciones espaciales se equiparán al jardín infantil, en tanto, ellos son definidos por la función o funciones que cumplen. Es decir, que como atributo de primer orden está relacionado con la dupla intención- uso, dado que la función sería el punto de confluencia mediante el cual esta dupla cobra sentido. Lo cual es continuamente referenciado en las narraciones cuando se menciona por ejemplo “el jardín tiene la función de prestar la atención a los niños y sus familias” (Concejaj, 2016) o bien “el jardín fue creado para aprender y divertirse” (Comunicadora, 2017)

La función entonces representa la posibilidad del hacer como sinónimo de lo que el jardín es para los narradores. En esa posibilidad del hacer, la intención y el uso aparecen como justificación del ser mismo del jardín, lo que lo convierte en una acción progresiva que se reactualiza en la cotidianidad del día a día. Es por ello que, la función está relacionada con la forma y contenido mismo del jardín, de tal modo que en la función se pone en evidencia como el espacio mismo es representado, pero sobre todo como el espacio mismo es la representación de la función.

En las narraciones también aparece el jardín infantil relacionado en su representación a la estructura como “el sistema en el cual está inserto cada jardín, ya que ellos son parte de una red” (Servidor, 2016), es decir, que una de las formas comprensivas sobre el jardín infantil está planteada bajo la imagen de la red y el sistema, ambos expresados como puntos interconectados por acción de las dependencias institucionales que entran en relación con el Programa. Sin embargo, la referencia a la estructura incluye también la imagen de una suma de partes constitutivas de un todo, el cual sería el jardín mismo como expresión clara de la acción política sobre lo urbano.

En razón de lo anterior, la estructura como parte de la representación espacial convierte al jardín en un engranaje, en un sistema, en una red en tanto que su mayor atributo es servir de medio para el flujo de las acciones que hacen en y a través del jardín su mayor espacio. Un espacio que se muestra como punto de articulación entre la forma y la función.

## 4.5 Consideraciones finales sobre los colores del espacio planificado

### 4.5.1 Jardín infantil como espacio empírico, fluido y lugar

Al describir las representaciones espaciales que surgen en el discurso institucional del Programa Buen Comienzo, puede notarse, siguiendo a (Thrift, 2009), que el jardín infantil, es un punto a donde se dirigen todas las representaciones del discurso institucional, está expresado como una triplicidad espacial que conjuga lo empírico, lo fluido y el lugar.

Como espacio empírico el jardín infantil es una construcción material ubicada en un punto geográfico particular. Entre sus atributos están la forma, el color y la disposición del espacio interior y exterior. En razón de ello, es representado como un edificio geoméricamente expresado en el que se destacan los espacios interiores que componen las salas de desarrollo y las áreas comunes. Unos y otros están pintados en tonos cálidos y pasteles, a fin de hacer del color un aspecto mediante el cual la identidad como espacio infantil quede claramente definida. La materialidad del espacio empírico da prioridad a lo sensitivo, pero como una acción residual que aparece gracias a la composición y textura de los materiales de los que está compuesto cada jardín infantil. En razón de ello, el diseño desempeña un papel protagónico, tal y como nos lo recuerda (Dudek M. , 2007), para quien el jardín infantil es el resultado del diseño de los espacios, donde es indispensable considerar las coordenadas del interior y exterior para garantizar que el espacio permita construir experiencias, de ahí que la acústica y la iluminación sean fundamentales. La primera, porque es el escenario para las percepciones sensoriales, la dirección del sonido, la resolución de los sentidos. La segunda, porque es el escenario para los ritmos circadianos y los procesos biológicos. Todo ello, resulta fundamental en la representación del espacio del jardín infantil desde lo institucional porque se considera que el edificio es una parte integral del proceso de aprendizaje que debe contener una presencia tecnológica, integración de aulas y sitios de descanso, ambientes especializados y espacios multifacéticos.

En este sentido, la representación del espacio desde lo institucional del Programa Buen Comienzo está indisociablemente referida a la materialidad del jardín infantil. El cual

se convierte en una expresión, siguiendo a (Lefebvre H. , 1972) urbana y tecnocrática, mediante la cual el trazo del arquitecto, la impresión del urbanista y la racionalidad del burócrata se encuentran, para definir al espacio como una expresión abstracta que, materialmente visible, es un contenedor o un escenario, pero no un operador de la acción misma de su producción. Igualmente, hay que considerar que los jardines infantiles son asumidos en esta perspectiva institucional como una convención incuestionable que se establece como un patrón a seguir, en tanto que pese a las declaraciones y afirmaciones en las narraciones sobre diseños pensados con pertinencia territorial, todos ellos sólo presentan pequeñas variaciones de tamaño y color, pero su forma geométrica es una constante que responde a criterios tradicionales sobre lo que es la infancia, asunto evidente en los colores utilizados y de los cuales ninguno de los entrevistados pudo dar una explicación de su elección más allá de los estereotipos que afirman que estos colores y estos tonos son de los niños y para los niños. En otras palabras, esta representación del espacio enfatiza en lo físico como materialidad que explica la forma y el contenido de lo que allí aparece, pero difícilmente trasciende las tendencias y convencionalismos que han puesto a lo físico como determinante en la producción del espacio.

Como espacio de flujo el jardín infantil se refiere al proceso mediante el cual se establecen las vías de interacción. Estas vías de interacción son un modo de representar el espacio en términos de movimiento. Lo cual implica que el espacio es una plataforma o escenario con el que se da el proceso de exteriorización de una acción en tanto sistema de acciones (Santos M. , 2000) que modifican la interioridad del acto al ponerlo en lo visible de su percepción.

El jardín infantil como representación espacial es homólogo del espacio flujo, según las narrativas puesto que, en él hay el reconocimiento de una racionalidad que lo faculta para crear las condiciones del movimiento en tanto confirmación de la existencia de los flujos, es decir, que éste espacio hace posible que la acción exista como confirmación de la intención, propósito y orientación atribuido al jardín infantil como tal. En razón de ello, el espacio flujo es la posibilidad de entender que la materialidad de una construcción como el jardín infantil no sólo está supeditada a las condiciones sensibles de su existencia sino que también está constituido por elementos visibles que atraviesan la edificación misma, la

transforman, pero sobre todo la dotan de múltiples sentidos. Derivándose de ello, una relación entre la disposición y la acción del jardín infantil en tanto dispositivo que produce y hace circular los sistemas de acciones que están en relación o conflicto con la lógica espacial del Programa.

Asimismo, es importante anotar que, ese espacio flujo en el que se representa el jardín infantil está constituido por unos ritmos que según (Lefebvre.. H. , 2004) dan cuenta de su adscripción a formas de repetición/ diferencia, mecánico/ orgánico, descubrimiento/ creación, continuo/ discontinuo, cíclico/ lineal, y que a su vez remiten a un cálculo lógico que se encuentra en la cotidianidad de la racionalidad creadora que generó la existencia de un espacio como el jardín infantil. De ahí que, el jardín se presente como un flujo, es decir como una acción que expuesta o visible no está quieta sino que posee y contiene unos ritmos en los que su naturaleza toma forma. Teniendo en cuenta esto, el jardín infantil representado como un espacio flujo es un edificio que ha dispuesto cada aspecto de su infraestructura para que se produzcan acciones dentro y en torno a sí.

Por su parte, como lugar el jardín infantil es una referencia compleja, más aún si asumimos como lo menciona (Castree, 2009), que el lugar esta representado en una triplicidad compleja que lo asume como un punto situado en una superficie, o bien como una forma de identidad o bien como sustrato de la vida cotidiana. Ello, está visiblemente referenciado en las narraciones, pues ellas contienen variadas referencias que se suscriben a uno u otro ámbito, bien sea que el jardín infantil en tanto lugar, está expresado como una localización que es medible y constatable. También hay unas referencias que hacen del jardín infantil, en tanto lugar, una forma de sentido, es decir, un ejercicio subjetivo que pone en interacción los modos y posiciones de los sujetos en un punto determinado. Asimismo, el lugar en tanto jardín infantil es presentado como una herramienta local donde se producen acciones e interacciones.

El lugar encarna una representación del espacio bajo la cual lo físico, estético y político se unen de modo tal que el jardín infantil que en estas narrativas lo encarna, es material e inmaterialmente una especie de espacio híbrido que conjuga objetos y acciones de manera solidaria y contradictoria (Santos M. , 2000). Razón por la cual técnica y emoción se intersectan en la lógica de una racionalidad discursiva que ve en el jardín

infantil una metamorfosis del espacio habitado, tal y como lo propone (Santos M. , 1996), en tanto que espacio y tiempo son plurisemánticos en el devenir mismo de su encuentro.

Visto así el jardín infantil es un espacio hecho lugar en el que se desarrollan las operaciones espaciales de todos aquellos que tienen una relación con el Programa, más aún si se trata de los poseedores de la eficacia simbólica, que como lo propone (Bourdieu .. P., 2007), supone una acción de violencia simbólica que se ejerce por efecto de la acumulación y distribución del capital que posee cada sujeto. Es decir, que el sentido de lugar del jardín infantil sería, en este caso, un efecto de la racionalidad política y administrativa que ejerce el dominio de la producción de conocimiento en el Programa mismo.

Asimismo, el Jardín infantil como espacio empírico, fluido y lugar es una representación espacial de inspiración discursiva, cuya génesis no está claramente definida ni mucho menos su propiedad, pues aunque son los burócratas e intelectuales relacionados con el Programa de manera institucional, quienes por antonomasia tienen en sus manos la producción de conocimiento, no se puede olvidar que en el carácter de cualquier representación no hay ni verdad ni error, ni solo presencia o ausencia tal y como lo recuerda (Lefebvre .. H., 1983). En razón de lo cual, sólo podemos afirmar que dicha representación, visible en un aspecto a través de las narrativas de los sujetos entrevistados, es sólo un atisbo de su magnitud. Por lo tanto, las representaciones espaciales del Programa Buen Comienzo están exteriorizadas en la imagen del jardín infantil. Una imagen que no es única sino múltiple, puesto que está cargada de variados atributos que definen aspectos de su naturaleza cambiante. Por ello, el jardín es espacio empírico en tanto la materialidad que lo compone es visiblemente aprehensible a los sentidos, pero evidentemente innegable en el plano de la experiencia urbana; es fluido porque gracias a la materialidad de su forma allí hay unos usos y como tal estos dan cuenta de acciones que se traducen en movimiento; es lugar porque en la triplicidad de ser un punto concreto adquiere un sentido sobre una forma de lo local donde se expresa el encuentro subjetivo que surge de la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno.

#### **4.5.2 Homogenización, fragmentación, jerarquización**

La espesura de las representaciones espaciales de los portadores del discurso institucional del Programa Buen Comienzo ponen de manifiesto entre los interludios de lo narrativo unas intencionalidades de las formas de la producción de conocimiento sobre el espacio que se vuelven materiales a través de acciones concretas que desde lo político constituyen el sentido mismo del Programa y sus jardines infantiles.

Una primera acción, está relacionada con la voluntad de homogenización. Allí la voluntad hegemónica asume que el espacio es un dispositivo mediante el cual se puede ordenar la ciudad. Para que se produzca ese ordenamiento el poder el Estado debe hacerse presente para delimitar soberanamente y producir una eficacia simbólica con la cual gobernar. El acto de gobernar, en tanto eficacia simbólica sobre el espacio, está supeditado a la generación de una utopía mediante la cual los sujetos que habitan la ciudad puedan sujetarse y obedecer, pero desde una posición, que aunque pueda llegar a ser antagónica, siempre conserve la asimetría que convierte al acto de gobernar en una fuerza que supera la naturaleza trivial y cotidiana de la que hace uso el hombre común. En razón de ello, tres cosas debe garantizar quien gobierna la ciudad: soberanía, bienestar y cohesión del espacio. El mecanismo a través del cual esto puede ser garantizado está en la capacidad discursiva de concebir el espacio, especialmente si se trata de un programa como Buen Comienzo, donde sus artífices y continuadores han elaborado una gramática particular, de lo cual da cuenta cada una de las narrativas con ellos construida a lo largo de esta investigación.

Para ellos, el Programa es una apuesta política mediante la cual se lucha contra la histórica inequidad de la ciudad, ya que la construcción y funcionamiento de los jardines infantiles es una clara evidencia de la presencia institucional en los sectores más vulnerables de la ciudad. Asunto parcialmente cierto, puesto que la ubicación de los jardines sí bien se ha llevado a cabo en puntos críticos en materia social y económica de la ciudad, tampoco se puede negar que es ahí donde yace una representación del espacio que tiene como objeto la homogenización del territorio. Es decir, tras la proclamada intencionalidad de brindar mejores condiciones a los niños y las niñas menores de cinco años, se lleva a los territorios una propuesta única de funcionamiento del Programa, con los mismos estándares, procedimientos y criterios de atención. Asimismo, las formas de

concebir el espacio de los jardines está dada por unos lineamientos que visiblemente dejan ver que estos edificios, pese a pequeñas variaciones obedecen a un patrón común. Lo cual tiene unas consecuencias directas sobre la estandarización de los niños y niñas, en tanto que la alimentación y las propuestas pedagógicas, entre otros asuntos están por fuera de las particularidades culturales y sociales en las que están insertos los niños y niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior, alguien podría interpelarlo, al decir que ¿cómo hacer una política pública como el Programa de Buen Comienzo y construir sus jardines sin unos lineamientos y parámetros comunes? Pues bien, la pregunta es válida si hay un reconocimiento de la intencionalidad de homogenización, que devela el ejercicio de una soberanía sobre el espacio que requiere la delimitación del mismo como una operación espacial que solo es posible cuando se conoce lo que se posee para poder gobernarlo y para hacerlo es imperativo una acción de violencia simbólica que instaure una identidad espacial emanada de la sujeción de las diferencias, es decir, de un ejercicio de homogenización que justifica y legitima la acción misma de soberanía. Además, es difícil negar que las acciones políticas implican la renuncia a la particularidad para reivindicar el principio del bien general sobre el bien particular, pero ello resulta contradictorio en tanto que la historia misma ha demostrado que los modos de agrupamiento y las acciones públicas son un artificio producido por la fuerza de una voluntad hegemónica que se impone sobre las demás.

Asimismo, cuando el Programa se materializa espacialmente en los jardines infantiles también se inicia en esa operación de homogenización un propósito de cohesión que es complementario del establecimiento de la soberanía. La cohesión se concibe como una acción de concentración a través de la cual la diferencias culturales y sociales son reunidas por medio de los niños y niñas en cada jardín. Teniéndolos allí, la cohesión está garantizada por la presencia física del espacio institucional que sirve como punto de conexión para llevar a las diferencias hacia los presupuestos institucionales utilizando la cotidianidad misma del Programa y la eficacia producida por su espacialidad. En razón de ello, es evidente que la cohesión es una operación del gobierno de los sujetos que mediante las tecnologías espaciales hace uso de la distancia como elemento de producción de la cohesión misma que primero atrae la diferencia para luego tamizarla y desde allí instaurar

una simetría con lo concebido por lo discursivo o bien propiciar una transformación que use a la diferencia en beneficio de la autoridad simbólica que ejerce la representación espacial del Programa mismo como punto de partida y llegada, forma y contenido de la invención de lo cotidiano a la que terminan suscritos los niños y sus familias.

Sumado a todo esto, hay en ese propósito de homogenización, que vincula a la soberanía y a la cohesión, un aspecto relacionado con el bienestar espacial, que finalmente representa la teleología misma de la homogenización, en tanto es a través de la promesa de su realización que los sujetos se dejan gobernar. Ese bienestar está representado por múltiples asuntos que van desde lo material hasta lo espiritual, de tal modo que allí queden contenidas todas las posibilidades que generan respuestas a las necesidades de los sujetos. En ese sentido, ese bienestar, no sólo es una promesa futura confirmada lentamente en el acontecer cotidiano en el jardín, sino un estimulante para la memoria, mediante el cual hay una reactualización diaria que mantiene vigente el ejercicio mismo de control pero también la voluntad de sometimiento. De acuerdo a esto, el bienestar es uno de los anclajes sobre los que se mueven las representaciones espaciales que desde lo discursivo gobierna al Programa y se traduce en asuntos tan cotidianos como el valor de la alimentación, lo adecuado de los espacios, la belleza de lo estético pero sobre todo porque es la posibilidad de realización de una utopía propuesta institucionalmente que es reivindicada cotidianamente por el sistema de creencias de las familias y agentes educativos de cada jardín infantil.

Una segunda acción, está relacionada con la voluntad de fragmentación. Donde la racionalidad institucional y discursiva del Programa introduce una aparente contradicción con la voluntad de homogenización. Porque si bien, la homogenización busca a través de la soberanía, la cohesión y el bienestar espacial garantizar el ejercicio pleno de su voluntad hegemónica, ¿para qué fragmentar? ¿qué es lo que se fragmenta? Ahora bien, lo que hay que reconocer de entrada es que no hay homogenización sin reconocimiento de la fragmentación, es decir, que el establecimiento de un referente como los jardines infantiles ejecuta un quiebre territorial, en tanto somete a la lógica histórica con la que se encuentra en cada punto geográfico a un nuevo modo de existencia, ya que, no sólo hay una transformación física sino cultural, política, social, económica que propone un nuevo tipo

de geografía. Al realizar estas transformaciones los jardines infantiles provocan que lo convencionalmente instaurado deba adaptarse, lo que hace de ello una fragmentación. En otras palabras, se pasa de un estado particular a otro por efecto de la acción que operan estas construcciones y sus servicios donde se emplazan.

Para que la fragmentación se produzca debe poner en cuestión la veracidad, efectividad y pertinencia de lo que existe en el territorio, puesto que sino lo hace ¿cuál sería el valor y la credibilidad de lo que allí pasa, de lo que allí se hace? Es por lo que, esa fragmentación debe atender a tres principios: el primero de ellos, es la finitud de lo existente. Allí lo que queda expuesto es la capacidad que tiene el Programa para presentarse en los territorios y generar respuestas a necesidades existentes o crearlas donde no son visibles, es decir, que se ejerce un acto de cuestionamiento al *status quo* mostrando sus debilidades y límites de tal modo que lo que se hace manifiesto es la obsolescencia que allí impera. El segundo de ellos, es la amenaza de lo inconcluso. Lo que se pone en juego a través de este principio que da cabida a la fragmentación, es la evidencia de que sin la existencia de los jardines infantiles el futuro está amenazado. Mediante este principio el jardín infantil es presentado como un recordatorio de la presencia de lo contingente en el territorio que lleva a obstaculizar la realización de cualquier posibilidad. En razón de ello, hay una fragmentación espacial clara, los sujetos que no están en el Programa están por fuera de lo posible, están al margen, son la periferia de lo institucional. El tercer principio de la fragmentación es la inminencia del olvido, que a través de los jardines infantiles pone en el espacio una frontera entre el acceso al universo institucional y sus oportunidades y la posibilidad de sumirse en la oscuridad de la marginación, es decir, pese a que un sujeto pueda estar y habitar la ciudad, no puede ser beneficiado por la lógica hegemónica de lo institucional de la misma manera que uno que sí lo está, ya que hay un complejo sistema de prebendas asociadas a la participación en el Programa que sin ser imperativas, sí generan un factor de acumulación en el capital simbólico que puede marcar diferencias sustanciales desde lo corporal, la socialización, el aprendizaje, entre otras tantas utopías que alimentan la acción social de habitar la ciudad.

Una tercera acción, está relacionada con la voluntad de jerarquización. Dicha voluntad es el punto culmen de la manifestación de la acción de soberanía y de la acción de

cohesión, en tanto a través de ella se busca enfrentar el carácter contradictorio de las decisiones humanas en el espacio. Es decir, la jerarquización pone en el espacio un espectro de posibilidades para que las elecciones humanas no naufraguen ya que permiten asignar un valor a cada una de ellas. Asignado el valor, las decisiones pueden tornarse adecuadas o no para la perspectiva del accionar, en tanto la referencia de ejecución esté ubicada en determinado punto del espacio y cuente con la aprobación de quien es receptor u observador de la acción de decisión.

En razón de ello, la voluntad de jerarquización se presenta como una acción de división territorial de lo simbólico que convierte, siguiendo a (Bourdieu., 2002), todo acto cultural, creación o consumo en una afirmación implícita del derecho de expresarse legítimamente según la posición del sujeto en el tipo de espacio en el que se encuentre. Puesto que toda acción espacial es una operación consciente o no de desciframiento existencial, donde interviene un código complejo, mediante el cual se genera una disposición para apropiarse de los bienes culturales, en tanto producto de la educación difusa o específica que sirve de base para los instrumentos de apropiación del espacio mismo, ya que para ser y estar en el espacio es necesario recordar que como tal el espacio no reside sólo en lo que uno es sino también lo que uno tiene y en la capacidad de hacer uso de las condiciones sociales que hacen posible la experiencia espacial.

Vista así, la jerarquización en cooperación con la soberanía y la cohesión se encarga de configurar el espacio, hasta convertirlo en territorio, en tanto como lo recuerda (Haesbaert d. R., 2011), éste es el resultado de dimensiones múltiples donde se construyen relaciones de poder y producción que a través de la dimensión simbólica y la subjetividad, logran que la materialidad del espacio pueda ser delimitada y controlada a la vez que apropiada, es decir, que allí se da una organización diferenciadora que crea taxonomías que sirven de condición de posibilidad y existencia de las formas desiguales del espacio que confirman por petición de principio la necesidad de un dominio del espacio. Esto implica que el espacio, hecho jardín infantil, y operacionalizado por acción de la jerarquización, genere un efecto sobre las capacidades relacionales de los sujetos cuyos modos de ser producen, según (Bennett, 2010), agenciamientos mediante los cuales se dan elecciones intencionales, tomas de decisión y prospectiva basadas en la asignación que en el espacio

logra el proceso de jerarquización, en tanto permite a los sujetos hacer, decir y sentir proporcionalmente al nivel y contenido de su fuerza simbólica en la taxonomía espacial que se generó con la llegada y funcionamiento del jardín infantil.

De acuerdo a todo lo anterior, las representaciones espaciales del discurso institucional del Programa Buen Comienzo se expresan como formas de homogenización, fragmentación y jerarquización que tienen en la materialidad del jardín infantil su exterioridad más clara. En razón de ello, la geometría que acompaña la disposición de cada una de estas infraestructuras no sólo es la manifestación de un asunto sensible sino el punto de conexión a través del cual la aparente contradicción entre la homogenización, la jerarquización y la fragmentación entran en una relación solidaria que reivindica los modos de sujeción bajo los cuales el jardín infantil se presenta como un espacio a escala donde las estructuras sociales convergen para ser transformadas de acuerdo a las coordenadas de lo institucional y luego son puestas a disposición como herramientas de traducción entre el Programa y los territorios. En otras palabras, el jardín infantil es un espacio de traducción en el que lo institucional se hace presente de manera protagónica para dibujar la cartografía futura en la que geoméricamente su teleología espera ser realizada a través de las acciones de los niños y sus familias.

#### **4.5.3 Urbanismo, Heterotopía y Lugares singulares**

El urbanismo, en tanto parte integral de las representaciones espaciales que lo discursivo tiene del espacio en el Programa de Buen Comienzo, alude a una especificidad geográfica, según lo presenta (Harvey D. , 2013), donde la producción del espacio se convierte en parte de la dinámica de acumulación espacial. Dicha dinámica de acumulación espacial es una manifestación clara de los procesos dialécticos entre las acciones globalizadoras y los modos de comprensión locales que están a la base de la comprensión de lo urbano. Asimismo, la acumulación espacial está estrechamente ligada a las lógicas de

distribución del capital, que suelen, en ciudades como Medellín, incitar a la elaboración de un proyecto que pueda insertarse en las dinámicas internacionales de división territorial del trabajo. Por ello, para el Programa Buen Comienzo, la existencia material a través de los jardines infantiles es imperativa como confirmación del carácter urbano de la acción espacial, la cual se opone a la manifestación de una naturaleza prístina que no garantiza el enrolamiento en los ritmos internacionales a los cuales el sistema productivo de la ciudad está unido.

En este sentido, el urbanismo es representado, espacialmente, como un complejo sistema que incluye la acción exteriorizante de lo humano a través de las infraestructuras, en este caso los jardines, pero no sólo en su materialidad sino también en las potencialidades que de su presencia se derivan. Es decir, que un jardín infantil se constituye en un operador del urbanismo en tanto es condición de existencia y funcionamiento del espacio mismo, que por su condición social es un campo de disputas cuyas diferencias y contradicciones son sumidas en el ejercicio hegemónico de una atención a la Primera Infancia cargada de los convencionalismos y perspectivas de lo institucional en menos cabo de las singularidades territoriales que puedan representar una amenaza para el desarrollo de la teleología del Programa en toda la ciudad.

Bajo esta perspectiva, el urbanismo que representan los jardines infantiles como acción discursiva, hace del espacio un punto de encuentro de: lo cultural, cuya densidad instaure relaciones de intercambio, conflicto y negociación, particularmente en cuanto a las prácticas alimentarias, de crianza y de manejo del espacio; de lo económico en tanto, el jardín es un indicador del sistema de recursos que hay en el jardín, en torno al jardín, y a través del jardín, tal y como puede verse en la división del trabajo, las redes de servicios y los subsistemas derivados de las actividades primarias del jardín; de lo histórico en tanto la presencia misma del jardín se constituye en un hito del pasado, del presente y del futuro; de lo político en tanto es una confirmación de una acción política a su vez que la posibilidad de otras acciones futuras. Con ello, es visible que, el urbanismo en su representación es reificado a través del jardín infantil, el cual es material e inmaterialmente un escenario de relacionamientos que sirven de límite por una lado y de potencia por el otro para definir a la ciudad, sus habitantes y su relación con el mundo.

Esta representación de lo urbano implicaría, siguiendo a (Lefebvre H. , 1968), pensar la ciudad como un espacio, como una estructura en movimiento donde se produce una proyección social en el terreno a través del habitar. Habitar que está manifiestamente visible en la dimensión simbólica del lenguaje urbano, es decir, que las formas de la simultaneidad y el cambio que configuran lo urbano son parte de una disputa dialéctica entre industria, urbanización y cotidianidad, la cual se manifiesta en las prácticas sociales de la ciudad relacionadas con los procesos de reproducción, propiedad y producción del espacio en tanto éste es inscrito, prescrito y escrito por el urbanismo mismo en el que se dan las formas del habitar una ciudad como Medellín. En otras palabras, la ciudad y los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo son, simultáneamente, tanto construcciones urbanas como la vida urbana misma que se dispone para la generación, circulación y apropiación de saberes que adquieren una identidad particular con la cual se define la ciudad como un espacio urbano, es decir, como forma y contenido de una serie de relaciones que son sólo posibles en esas coordenadas de espacio/ tiempo pese a guardar similitudes con otros contextos.

Visto así, la ciudad y su correlato el urbanismo, son expresiones de una acción discursiva que encuentra en el Programa Buen Comienzo y sus jardines infantiles un escenario de traducción de su concepción del espacio. Una concepción del espacio que ve lo urbano como el resultado del encuentro entre dos sistemas: objeto y acciones bajo unas condiciones históricas concretas que han creado un límite con lo rural, lo industrial y la civilización, en tanto lo que supone esta concepción de lo urbano es un modo distinto de organización de la relación de producción, puesto que como lo menciona (Santos M. , 1996) hay una metamorfosis del espacio habitado que evidencia el paso del medio técnico, al medio técnico científico informacional.

En esta perspectiva, lo urbano está ligado a la transformación del medio técnico en medio técnico científico informacional, es decir, que las acciones espaciales como los jardines de Buen Comienzo tienen su génesis en un proceso de producción de conocimiento que se realiza bajo la mediación del contexto de interacción donde dicha producción es posible, pero respondiendo a demandas y condiciones multi escalares las que a su vez son la condición de comunicación que se materializa en la presencia de los jardines como tal.

En otras palabras, los jardines son artefactos que son hijos de una acción técnica proveniente de una racionalidad particular que resulta de la combinación entre un horizonte de existencia y un horizonte de expectativa, cuyos dispositivos requieren de la expresión tangible para reproducir aquello que los constituye y para generar innovaciones adaptativas a nuevos desafíos. El jardín infantil es representado entonces como una composición geométrica que se inserta en la cartografía de la ciudad no sólo como infraestructura sino también como acción mediadora de realización de las expectativas sociales sobre las nuevas generaciones.

Asimismo, los jardines infantiles como representación espacial del urbanismo es el escenario y manifestación de lo social, entendiendo con ello según (Schatzki .. T., 2002), que lo social expresa el contexto específico de coexistencia humana donde se manifiesta una trialectica entre el lugar de pertenencia, la vida social y las prácticas sociales a fin de producir ubicaciones para que lo humano tome forma y pueda expresarse como dispositivo, agencia o red. En razón de ello, el urbanismo como sitio de lo social, está más allá de una propuesta de orden, regularidad o interdependencia tiene que ver más con dimensiones, relaciones, posiciones y sentidos del hacer juntos que se establece a través de los nexos de la apropiación que los sujetos hacen del espacio con ayuda de los sentidos y de la identidad que nace en la relación con los artefactos como expresión técnica de lo geográfico que compone lo urbano.

El urbanismo entonces comprende la acción manifiesta de producción de los jardines infantiles en tanto objetos, como lo sugiere (Baudrillard, 1969), para quien la transformación a través de la socialización se da en el uso. El cual es una tecnología mediante la cual se forma un sistema, en este caso el sistema urbano de la ciudad de Medellín. Además, como objetos los jardines infantiles representan la funcionalidad del sistema urbano puesta en lo exterior de la existencia en tanto función primaria, pulsión y necesidad, es decir, es la realización de la naturaleza a través de la técnica que demuestra que los Jardines infantiles son objetos cuya utilidad y posesión pasan por la estructuración de otros objetos, del mundo y de la praxis humana.

Por lo tanto, plantear que los jardines infantiles de Buen Comienzo, en el marco del urbanismo, son objetos ligados a una representación espacial implica reconocer que un

objeto no es una cosa sino el punto de encuentro de múltiples procesos que son aglutinados en una acción cohesiva que les da propósito y finalidad. Tanto así que sus formas y contenidos reúnen diversidad de saberes, conocimientos y prácticas más allá del ámbito de la infancia y su cuidado, incluyen también ámbitos tan plurales como el cultural y el económico, entre otros. Por ello, en su carácter de objeto cada jardín infantil contiene en su particular escala cada uno de los elementos que componen el universo social de pertenencia al cual deben su origen y hacia el cual dirigen sus acciones.

En razón de lo anterior, podría decirse que el urbanismo va más allá, tal y como lo recuerda (Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008), puesto que el eje vertebrador de éste es el espacio. El cual es social, tal y como lo manifestó tantas veces Lefebvre, quien además reconoce en el espacio una naturaleza temporal que se adscribe a tres dimensiones dialécticas interconectadas tales como: las prácticas espaciales, los espacios de representación y las representaciones del espacio mediante las cuales, por efecto de lo social, el espacio es producido. De este modo, el urbanismo en el cual están insertos los jardines infantiles está lleno de contradicciones entre la práctica socio material, el lenguaje y la creatividad, es decir, es un campo de luchas constantes cuyo movimiento es el motor de la producción espacial. Producción que se constituye en el correlato de la relación entre el universo de los objetos y el universo de las acciones.

Ese encuentro entre el universo de los objetos y el universo de las acciones no es un proceso ni simétrico, ni equilibrado, ni exento de tensiones, menos aún si es a través de los jardines infantiles que se lleva a cabo pese a las estrategias institucionales de comunicación que actúan como un sofisma distractor revestido de transparencia. Puesto que siguiendo a (Han, 2013) vemos que el urbanismo manifiesto a través de la presencia de los jardines infantiles equivale a un efecto de transparencia que no es más que una coacción sistémica que invade todos los ámbitos sociales sometiéndolos a un proceso de aceleración donde lo otro y lo extraño es molesto y perturbador, por lo que es adjetivado como difuso, confuso y opaco con el fin de que lo único aceptable y adecuado es aquello que está simétricamente alineado con las formas discursivas de lo institucional del Programa Buen Comienzo.

Por otra parte, la heterotopía, suscitada en la representación del espacio que discursivamente habita al Programa Buen Comienzo remite a una dialéctica donde

confluyen experiencias, emociones, eventos y elecciones políticas, tal y como podemos verlo en (Soja E. , 1996), para quien esta confluencia es un efecto reflejo de una disrupción que produce centros y periferias de lo propio, lo otro y aquello que está en las prácticas espaciales. Pero también en las representaciones del espacio en tanto lenguaje codificado, al igual que en espacios de representación como uso estratégico del espacio a través de una simbólica. Es decir, el espacio reúne a través de los objetos, las acciones, medios y estrategias, que sin eliminar la materialidad y los recursos, crean una lógica de uso que pasa por la cultura y la política en tanto espacio producido adjunto a los procesos de subjetivación/ objetivación, materia/metáfora en los que hay un lenguaje. Este lenguaje se constituye como práctica, en tanto es una expresión del medio social espacializado, historizado y socializado donde se define un conocimiento espacial que puede presentarse como espacio dominante en el entramado de una lógica dialéctica de lo estratégico, lo memorioso y lo relacional. En razón de lo cual, la producción espacial pasa por dispositivos de poder que garantizan la reproducción social a través del cuerpo como mecanismo que interpela la vida y los lugares formando heterotopías, las cuales son formas culturales, que cambian en función del tiempo/espacio y se manifiestan como actividad tiempo/espacial, es decir, como un evento indeterminado, según (Schatzki T. , 2010), que determina la vida social a través de la formación de sentido en tanto actividad y en tanto acción como núcleo de la experiencia.

De ello deriva que, la heterotopía, se constituya en un tipo de orden teleológico para la actividad humana que posee un objetivo a través del cual se manifiesta su percepción en tanto producto simbólico que posee tres características: la primera de ellas, se refiere a lo fenoménico objetual; la segunda a la conjunción fenoménica; la tercera a la multiplicidad. Allí se forma, siguiendo a (Lefebvre.. H. , 2004), el ritmo como resultado de la mixtura entre naturaleza y cultura, historia y vida, individuo y sociedad, realidad e imaginación, es decir, la totalidad existencial donde se producen coexistencias propias de la relación con otros en el mundo, actuaciones hacia otros y actuaciones sobre sí mismo.

La heterotopía que supone la concepción del espacio en los jardines infantiles evidencia el carácter circunstancial de su naturaleza por efecto de su historicidad sinuosa y convulsa. Ella se presenta, según (Foucault, 1986), como una expresión mítica y real del

espacio que tiene por función incluir o excluir según sea la voluntad de saber que gobierne. En razón de ello, el jardín infantil crea unos dispositivos mediante los cuales se hacen efectivas unas taxonomías de lo adecuado o no con las que las prácticas de los sujetos con y a través del Programa son examinadas para luego ser clasificadas en un extremo u otro del control institucional. Es decir, estos espacios otros, que constituyen el interlineado del discurso institucional en el Programa Buen Comienzo, tienen la habilidad de transformarse para responder a las demandas sociales a fin de garantizar la efectividad de los dispositivos sobre los que se cimenta su existencia. Asimismo, suelen ir más allá de su evidente origen para adaptarse a nuevas condiciones en las que segregan sus propósitos y vincularse a nuevas formas temporales que perpetúen su tarea como efecto de una violencia simbólica que no puede ser detectada como tal pero que sí debe ejercer toda su fuerza para garantizar desde la construcción de un referente que recuerde el sentido y el significado de estar o no estar vinculado a una propuesta como la del Programa Buen Comienzo.

La heterotopía como lugar otro, guarda una estrecha relación con las estructuras cognitivas sobre las que se apoyan las representaciones espaciales, ya que como lo recuerda (Rodríguez & M., 2007), estas poseen valores simbólicos asociativos mediante los cuales, ese otro espacio, en tanto estructura y acción suscita sistemas de interpretación que incluyen procesos de objetivación a través de los cuales hay una construcción selectiva que conduce a una esquematización estructurante que naturaliza las creencias y valores que condicionan la aceptación de otros contenidos, que aunque siendo opuestos son la membrana de contención que reivindica a diario el por qué no estar fuera de ella. Asimismo, incluye proceso de anclaje mediante los cuales la asignación de sentido como instrumentalización del conocimiento logra el enraizamiento e integración de la dispersión de la información en su distribución desigual para focalizarla como un ordenador de la diferencia que recuerda a diario que ese otro espacio es la frontera que no se puede cruzar, es decir, el jardín infantil encarna la memoria que expresa la diferencia entre lo adecuado y lo que no lo es.

En consonancia con lo anterior, la heterotopía logra establecer un sistema de categorías y de prescripciones mediante las cuales una red de referentes crean un sistema de justificación para la acción, la cual engendra un enfrentamiento simbólico que sirve de base

para la argumentación grupal que encuentra en la metáfora, la repetición y el lenguaje las acciones emocionales que constriñen la racionalidad opositora que está a la base de la heterotopía pero que es la forma antónima que constituye la utopía misma que son los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo.

La conexión entre urbanismo y heterotopía en el marco de las representaciones espaciales del espacio en el Programa Buen Comienzo, guardan una estrecha relación con los jardines infantiles como bien se ha mencionado ya. Sin embargo, cabe anotar que estos se presentan, gracias a esa conexión, como lugares singulares. La singularidad del lugar esta construida a partir de la relación espacio/ sociedad donde se contienen relaciones y formas políticas que actúan como esferas de relaciones entre las diversas identidades urbanas. Asimismo, la singularidad del lugar está revestida de múltiples identidades tal y como nos lo recuerda (Hass, 2012), para quien el espacio implica un conjunto de relaciones sociales entre miembros de una sociedad que son materia y producto de una producción de la experiencia en los ámbitos institucional, simbólico y cotidiano.

En este sentido, los jardines infantiles se presentan como lugares singulares ya que en ellos se describe un proceso de producción espacial que está habitado por la dialéctica de la producción espacial que se mueve a través de los procesos de homogenización/diferenciación, valor de uso/valor de cambio, discusión centro/periferia para generar un modo particular de intervención en el espacio, lo cual está claramente visible en la naturaleza misma del jardín infantil. Naturaleza que se expresa como una arquitectónica de lo pedagógico tal y como lo expresa (Ramirez, 2009), para quien hay en Colombia, una disposición estructural y espacial que en sus relaciones con el entorno y en sus acciones pedagógicas accidentales dan sentido al edificio escolar como tal, asunto expresamente notable con relación al Programa Buen Comienzo, donde cada construcción aparece como parte de un lugar en tanto realidad primaria que contiene forma y materia pero en movimiento. Un movimiento que recrea la realidad, sublima y transforma de una única y particular forma, por una acción de concretización de la experiencia. Esto implica unas determinaciones espaciales que según (Parker & Richards, 1994), tienen efectos sociales y culturales para la constitución del mundo, el cual es tanto practica, contenedor, ambiente y símbolo.

Teniendo en cuenta esto, la singularidad del lugar que representan los jardines infantiles es una tecnología simbólica que con sus fijezas y variabilidades ofrece respuestas a las diferentes situaciones y preguntas desde lo pragmático, lo icónico, lo analógico y lo geométrico para crear ambientes de aprendizaje donde, según (Otalora, 2010), están presentes los agentes educativos quienes intencionalmente plantean el conjunto de actividades y formas de intervención para desde un objetivo central y metas específicas generar los artefactos culturales necesarios para un uso del lenguaje que se adapte a los marcos simbólicos que refuerzan la gramática institucional. En razón de ello, los jardines infantiles como lugares singulares se presentan como formas del tiempo que visibles en un edificio posee unos atributos mediante los cuales se ejerce un control que está constituido discursiva y físicamente desde la relación entre pedagogía, mobiliario y prácticas, es decir, que el jardín es un espacio disciplinario intencionado que encierra, asigna, regula y clasifica valiéndose del cuerpo en tanto expresión espacial que se manifiesta por un sistema de relaciones donde puede organizarse y desplazarse desde un sistema de rangos, según (Recio, 2009), a través de un funcionamiento que esta dado por las complejidades de lo arquitectónico donde se realiza el proyecto mismo de la singularidad.

## 5 La imaginación plural de un espacio dialéctico



Ilustración 9 Espacios Jardines Infantiles Buen Comienzo

El interés de este capítulo es definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo, mediante el planteamiento de una situación ilustrativa que será abordada desde un componente teórico y metodológico. Luego en un esfuerzo reflexivo se plantearán algunos aspectos allí suscitados a manera de hallazgos, los cuales son el preámbulo a la enunciaci3n de unas consideraciones finales que enlazan todo lo trabajado a lo largo de la investigaci3n pero en relaci3n al prop3sito particular antes mencionado.

### 5.1 Poliformidades de la diferenciaci3n espacial

Cuando se transita por la espesura de un jard3n infantil de Buen Comienzo es inevitable que se activen todos nuestros sistemas sensoriales por efecto de lo que all3 acontece. Cada coordenada hacia la que nos dirigamos es un coctel de emociones que suministra recuerdos, preguntas, reacciones. Algunas de ellas comienzan a manifestarse cuando en horas de la ma1ana vemos atiborrarse en la calle, pero especialmente la entrada, a ni1os y padres ingresando al jard3n. Los est3mulos visuales y auditivos no se hacen

esperar: risas, llanto, frases de despedida, promesas de media tarde componen este particular panorama. Una vez los niños son conducidos por sus padres hacia el interior de estas edificaciones algunas conversaciones de los padres y madres con los agentes educativos que están allí presentes son inevitables. Estas conversaciones tienen como objetivo asuntos diversos como recomendaciones, preguntas sobre el comportamiento, novedades sobre la salud, en fin, todos aquellos temas que guardan una estrecha relación con la formación y el cuidado de los niños.

Finalizado este ritual de entrega de los niños a sus agentes educativos, se da inicio a otro ritual. Los niños son acompañados al comedor para recibir una de sus primeras lecciones del día, la que corresponde a la alimentación, en donde el acto de comer es una oportunidad para construir y reforzar ciertos protocolos de autoconocimiento y pertenencia, pues “al estar en el comedor, los niños y niñas tienen la oportunidad de insertarse en la cultura” (Comunitaria, 2016). Este ritual de alimentación no está exento de conflictos y contradicciones, ya que los niños no siempre están dispuestos a negociar sus particulares formas de entender la comida, menos aún de renunciar a lo que culturalmente les ha sido dado por medio del gusto, tal y como lo expresa alguno de ellos “a mi no me gusta la arepa, me gusta es el patacón” (Juguetones, 2017) “yo como es sin cuchara, me gusta es con la mano” (Juguetones, 2017). Asuntos que dan cuenta de formas de intersección cultural donde se generan procesos de negociación que no siempre están equilibradamente diseñados.

Cuando el ritual del comedor ha pasado en horas de la mañana, los niños ingresan a las salas de desarrollo. Esos recintos están dotados de una serie de mobiliarios y objetos que corresponden a la visión institucional sobre el desarrollo motor y cognitivo de esos niños, por lo que cada una de ellas es una forma de taxonomía mediante la cual se agrupan por edades. Allí comienza un nuevo ritual que se concentra en el juego, un tipo de juego que parece espontáneo, pero siempre está acompañado de la presencia vigilante de los agentes educativos. En este ritual, los niños y los agentes educativos están de un lado para otro moviendo objetos, creando historias, resolviendo situaciones. Cada uno de ellos ocupa un lugar particular en las diferentes escenas que se van planteando, pues algunas veces son los agentes educativos los protagonistas con sus palabras, motivaciones e intervenciones, pero

otras veces son los niños quienes con sus modos comunicativos únicos marginan cualquier presencia adulta en sus juegos. En estos juegos, el lugar de los objetos y de su disposición espacial es sumamente importante, ya que ello determina su desarrollo, en tanto que cada objetos y las acciones que los acompañan es una huella de las rutas e itinerarios de este ritual. Cabe anotar que, muchos de estos juegos surgen de la espontaneidad del momento, pero otros están inducidos por algún tipo de instrucción de parte el agente educativo quien además deja claro que todo lo que hay y sucede en la sala de desarrollo “está intencionado pedagógicamente, con el fin de formar a los niños” (Especial, 2016), es decir, cada momento por fortuito que parezca está planificado o pensado para construir un escenario que responda a las lógicas institucionales de la formación de los niños y las niñas.

Después de un largo rato de juego, se presenta una recurrencia ritual, los niños en compañía de los agentes educativos se dirigen nuevamente al comedor para deglutir una porción de fruta, tal y como lo recomiendan los lineamientos nutricionales del Programa Buen Comienzo. Allí inicia nuevamente un proceso de reconfiguración del proceso comunicativo entre las lógicas familiares de los niños y las propuestas institucionales. Para muchos de los agentes educativos está es la oportunidad de entablar nuevamente un vínculo cultural con los niños, para otros no tanto, mediante una pequeña conversación entorno a las bondades de lo que ingieren y desde allí fabricar historias que acompañen este particular momento, ya que ingerir una fruta no es un acto involuntario y accidental, es un escenario de intercambio de sentidos mediante el cual hay una negociación y la construcción de un sentido sobre lo que se es a través de la alimentación.

Luego de este episodio alimenticio, los niños nuevamente se dirigen o a la sala de desarrollo, o alguno de los patios, o al parque para realizar una actividad específica programada por los agentes educativos. Esta actividad también se presenta como un ritual, en tanto es un elemento constante programado en las rutinas diarias del jardín, donde participan los niños y los agentes educativos que toman cada uno de los espacios y les asignan unos valores para ejecutar ciertas actividades. A través de estas actividades dirigidas, se producen, como en cualquiera de los rituales antes mencionados, unos usos de los objetos y los espacios, que obviamente están acompañados de unas acciones particulares en las que se exteriorizan los modos de ser, estar y sentir el espacio. Es decir,

se produce una disposición que funge como escenario de traducción de los sistemas de acciones y los sistemas de objetos. Dicha traducción, es el resultado de un complejo proceso de comunicación en el que cada uno de los participantes pone a circular el capital simbólico que lo acompaña como una herramienta de negociación mediante la cual se proponen las formas y contenidos que son posibles en ese espacio en particular. Al finalizar este ritual se da paso a otras actividades o rituales que van construyendo la particular geografía de lo cotidiano en el jardín.

Otro de esos rituales se desarrolla nuevamente en el comedor donde los niños son conducidos para ingerir el almuerzo. A diferencia de otros momentos de ingesta, el almuerzo reviste un particular ambiente, en tanto es para muchos de los agentes educativos uno de los momentos más decisivos en las actividades cotidianas del jardín, dado que por el volumen y el tipo de actividad, los protocolos a desempeñar son más elaborados, es decir, demandan habilidades de cada una de las partes, niños y agentes educativos, que delatan la cercanía o no con los legados sociales que allí se esperan, tales como la utilización adecuada de los cubiertos, o la secuenciación de los alimentos para su ingesta. Dicha ingesta está mediada por un abanico de alimentos que hacen parte una minuta que ha decidido un equipo profesional como la más adecuada, balanceada y variada para la alimentación de los niños, por ello está compuesta de una visión sobre lo saludable y lo nutritivo que no necesariamente coincide con el sistema de representaciones de la alimentación que tiene los padres de los niños y muchas veces hasta de los agentes educativos mismos.

Consecuencia de lo anterior, cada momento del almuerzo es una aventura que plantea infinidad de desafíos, pues algunas veces los niños se resisten a ciertos alimentos por efecto de sus legados culturales que hacen que lo agradable y apetitoso no sea lo que propone la minuta del Programa, o bien la estructura y composición de muchas de las dietas incluyen alimentos que son de difícil manejo para los niños y esto provoca que no los quieran o no los puedan ingerir, es decir, que muchas veces lo que aparece en el plato no puede ser hábilmente tomado o no está presentado de una manera adecuada para su manejo, como por ejemplo la carne, algunas verduras. Al suceder este tipo de situaciones la intervención de los agentes educativos no se hace esperar, por lo que tienen que reconfigurar su rol de

acompañamiento y vigilancia para asistir a aquellos niños que no pueden desarrollar adecuadamente el protocolo alimenticio propuesto. Igualmente, deben intervenir cuando se presentan ciertas situaciones que rompen con el equilibrio ambiental del comedor, tales como enfrentamientos, ausencias o intervenciones entre los niños, es decir, todo un abanico de situaciones que van más allá de una tranquila y sosegada ingesta del almuerzo.

Al final del almuerzo como en los demás rituales de alimentación los niños son llevados para que realicen sus rutinas de higiene oral y corporal. A través de estas rutinas se despliegan una serie de prescripciones gestuales mediante las cuales se enseña un cierto tipo de cuidado del cuerpo. El espacio designado para este tipo de actividades es el baño, el cual está adaptado al tamaño de los niños. Parecería que lo único que sucede en ese lugar está relacionado con las rutinas de higiene, sin embargo, allí también se producen unas situaciones en las que hay intercambio de información por parte de los niños y de los agentes educativos. En ese cruce de información se gestan modos de apropiación del espacio que dan cuenta de disposiciones personales o de reelaboraciones situacionales que emergen en el día a día gracias a la acción de cada uno de los sujetos allí involucrados. Como toda actividad tienen un comienzo y un final, el cual es el prologo a un nuevo ritual.

El sueño o higiene del sueño como lo nombran los agentes educativos. Es un ritual que se lleva a cabo alrededor de una hora en cada una de las salas de desarrollo después del almuerzo. Para ello se dispone la sala con colchonetas, una por cada niño, y se organizan siguiendo la lógica lineal del espacio, es decir, son organizadas en filas para que los niños ocupen cada una de esas posiciones. Cabe anotar que, no todos los niños realizan la hora de sueño por lo que los agentes educativos deben generar unas adaptaciones y actividades para atender a estos casos. Durante la hora de sueño, se espera un ambiente tranquilo y silencioso en el que cada niño se dispone a ejecutar una posición corporal mediante la cual se sienta cómodo para iniciar esta actividad. Mientras ello sucede, los agentes educativos están en constante observación o realizando algunas actividades que son preparatorias a los rituales con los cuales se continua durante el día.

Finalizada la hora de sueño, los niños nuevamente son conducidos por los agentes educativos hacia el comedor para participar nuevamente de un ritual gastronómico en el que se les provee un protocolo de alimentación y se les inserta en una rutina de

alimentación cuyos protocolos están diseñados por los lineamientos del Programa. Durante este momento se presentan situaciones similares a las acontecidas durante el almuerzo, pero con la particularidad de que este momento es un epílogo a la despedida del jardín, es decir, se convierte en el preámbulo para que los niños vuelvan a ver a sus padres y regresen a sus hogares. Por ello, esta actividad es un poco más tranquila, hecho que confirman los agentes educativos quienes también ven en él el anuncio del fin de su rutina del día. Al terminar este ritual, las actividades de higiene corporal reaparecen como actos preparatorios para el encuentro con los padres.

El encuentro con los padres se realiza nuevamente en la entrada del jardín en las horas de la tarde, allí vuelve a manifestarse ese coctel de emociones que se ve en la mañana pero ahora, algo parecer diferente, pues los niños parecen sonreír más y corren al encuentro de su padres, para narrarles todos los detalles de su día, en complemento a lo que esporádicamente realiza el agente educativo que se encuentra con los padres. Con esta actividad finaliza la rutina en el jardín para los niños, aunque para los agentes educativos no, puesto que deben responder a otras obligaciones antes de partir.

Pero, ¿qué hay de particular en todo esto? ¿por qué los niños, los padres y los agentes tienen diferentes formas de vivir el jardín? ¿qué hace que un lugar sea asumido de un modo o de otro por algunos de los sujetos del jardín? Pues bien, cada una de estas preguntas entraña el examen de un complejo proceso de producción del espacio, en el que no sólo la manifestación física del espacio, sus objetos y disposiciones hace que el uso se transforme continuamente como muestra de un sinuoso camino en el que las posibilidades son el resultado del encuentro del sujeto consigo mismo, con los demás y con el entorno, sino que también implica reconocer los modos en cómo esos espacios terminan transformados en lugares y cómo esos lugares son espacios de representación en los que el sujeto se hace posible.

En otras palabras, cada elemento, rutina, objeto y acción en la que están involucrados los niños, sus padres y los agentes educativos es un tejido de relaciones entre lo real, lo pensado y lo posible del espacio, que por un efecto particular termina convirtiendo la experiencia espacial en una posibilidad para la identidad y la participación pero sobre todo para delatar las intersecciones entre los sistemas de objetos y los sistemas de acciones que

lleva el habitar. Un habitar que en tanto experiencia espacial, es un elemento que combina tradición e innovación en el acto, es decir, tiene un componente de memoria pero también un componente subversivo que se desarrolla de acuerdo al modo en cómo se plantean las situaciones en lo cotidiano del jardín. Lo que quiere decir que en cada espacio y en cada acción que lo acompaña hay algo que es necesario identificar, describir, escudriñar para que de vele las formas y contenidos que lo estructuran como un espacio de representación, en tanto posibilidad de exteriorización del mundo trascendente de cada sujeto.

En ese sentido, los lugares que componen la geografía del jardín infantil no sólo son aspectos inmóviles del espacio sino el conjunto indisoluble de las acciones que allí están presentes, lo que convierte a cada una de las actividades y protocolos, anteriormente descritos, en la evidencia de un sustrato de vivencia que delata unas formas de representarse a través del espacio que difícilmente son vistas como tal. Es decir, que en esos actos que parecen desprovistos de sutilezas y amasijos no lo son, ya que a través de ellos hay un juego permanente entre los marcos sociales y las formas interpretativas ejecutadas por el sujeto que convierten, a la acción espacial, en un acto de traducción cuyo sentido es la mayor parte decidido por el interprete y puesto en escena bajo la acción oculta de una actividad que parece ajena a las formas contextuales con las que está en interacción, tal y como parece serlo un inocente acto como el de visitar el comedor, lavarse los dientes, dormir, o jugar.

¿Pero que hace que haya un encuentro entre el uso y el espacio de una manera singular y particular? ¿Cómo un espacio como el jardín infantil engendra o hace posible espacios de representación? ¿Cuáles son los espacios de representación y sus atributos en el jardín infantil? Todas y cada una de estas preguntas apunta a definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo.

## **5.2 Perspectiva conceptual para abordar la imaginación plural de un espacio dialéctico**

### **5.2.1 Espacios de representación**

Para (Lefebvre, 2013) los espacios de representación aluden al espacio vivido en tanto espacio de la imaginación que vincula a los sujetos con simbolismos complejos mediante los cuales construyen la cotidianidad como un ejercicio de descubrimiento, creación e invención que va de la ilusión de transparencia de un espacio luminoso, a la ilusión realista de un espacio físico, para desembocar en un espacio nuevo que refleja la historia y tomas de posición del sujeto frente al devenir. Ello implica que, como espacio vivido, los espacios de representación se ubican en el intersticio entre el contacto material y sensitivo que surge en la experiencia cotidiana. La cual, es el punto de exteriorización que convierte el acontecer en un acto sublimado de apropiación del espacio mediante el cual se generan filias y fobias, identidades y desarraigos.

Por lo tanto, un espacio de representación está ligado a lo cotidiano de donde recibe referentes y herramientas que hacen posible las vivencias, las cuales son modos de producción y apropiación del espacio que permiten develar el proceso de traducción entre el sustrato cultural, político, económico e histórico al cual ha sido expuesto el sujeto a lo largo de su existencia. En razón de ello, habría que considerar, siguiendo a (Lefebvre H. , 2002), que la vida cotidiana, en tanto vida política, es una manifestación de la existencia que expresa intenciones y deseos.

Asimismo, habría que considerar que los espacios de representación al guardar una estrecha relación con la vida cotidiana establecen una estrecha relación con la tecnología y con las formas cambiantes del deseo insertas en la dialéctica permanente de la existencia donde se producen tanto opacidades como transparencias que pasan por las formas del sentido común, en tanto reflexión trivial de una práctica fragmentada que en el movimiento variable de la actividad humana genera un trabajo creativo. Lo cual supone que, en esa producción del espacio, el sujeto adquiere y utiliza unas tecnologías subjetivas a través de las cuales construye sentidos sobre la experiencia espacial, de tal modo que va otorgándole valores a los lugares y por ende generando identidades con las que transita por el mundo.

Es evidente que hay una estrecha relación entre la cotidianidad y los espacios de representación, asunto por demás explicado por (Lefebvre H. , 2003), para quien lo cotidiano surge de un esfuerzo creativo a través del cual el sujeto intersecta los modos del espacio concebido y de las prácticas espaciales para constituir, mediante un acto creativo,

un espacio de representación, es decir, una expresión de su vivencia, de su lugar en el mundo. Como todo acto creativo, un espacio de representación responde a un ejercicio reflexivo que se hace plausible gracias a los procesos de interacción a los que está expuesto el sujeto, los cuales le permiten tomar posición por empatía o no, con el fin de asumir una postura y proyectar su ser y su sentir en ese espacio o conjunto de espacios.

El ser y el sentir del sujeto en el espacio están ligados a prácticas del habitar que son correlativas a las formas de lo cotidiano que ampliamente (Lefebvre H. , 2009) ha explicado a lo largo de su obra. Para él, las prácticas del habitar son una de las expresiones de los espacios de representación en tanto son modos de apropiación espacial y como tales son el resultado de un proceso dialéctico que combina lo concebido, lo percibido y lo vivido espacialmente. De este modo, una práctica del habitar estaría adscrita a un espacio de representación en tanto delata las formas de ubicación del sujeto con respecto a la experiencia misma que ha construido con el espacio en determinadas situaciones.

Teniendo en cuenta esto, el trabajo creativo, mediante el cual se dan los espacios de representación es la materialización de la apropiación y transformación de la naturaleza en lenguaje espacial compuesto de signos y significados mediante los cuales se producen mediaciones según (Lefebvre H. , 2008). Además, sirven de base al sistema sensorial como correlato de la acción socio cultural que percibe, integra y sublima los eventos, los objetos y el discurso en una perspectiva experiencial emanada del ser y el estar en el espacio. Por lo tanto, un espacio de representación da cuenta de una dimensión lógico formal y una dimensión dialéctica que se unen para producir una tridimensionalidad de donde se estructuran y modelan los referentes de lectura, análisis y actuación que pasan por el espacio.

Como espacio vivido, los espacios de representación tienen su origen y finalidad en la cotidianidad. Allí es donde toman forma y contenido a través de el conjunto de acciones y objetos que componen la existencia misma. Es decir, que los espacios de representación son causa, efecto y medio por el cual el espacio es producido, claro está en la disputa o cooperación con lo concebido y lo percibido que está circundante en la cotidianidad misma. Atendiendo a ello, la cotidianidad que subyace a los espacios de representación está sujeta a la simultaneidad que produce, prescribe e impone el capitalismo. Asimismo, hay una

producción de una homogeneidad, fragmentación y jerarquización, que según vemos en (Lefebvre H. , 2008), está relacionada con el establecimiento de lo mismo como equivalencia repetitiva del orden, con la dispersión en el tiempo y en el espacio, y con la asignación de la distribución de funciones que desarrollan los sujetos de acuerdo a sus posiciones en el espacio.

Los espacios de representación, siguiendo a (Lindon A. , 2009) aluden a un tejido más o menos denso de redes y ramificaciones mediante los cuales se construyen los referentes que dan sentido a lo cotidiano desde lo simbólico, el tiempo y las prácticas sociales, es decir, en la permanente intersección de los tiempos lineales y cíclicos. En ese sentido, hay unos canales de reconfiguración que convierten lo sensible en reflexión y viceversa para desde allí edificar una gramática sobre la cual toman sentido las formas de habitar el espacio en tanto carácter identitario de la existencia en el espacio. Por tal motivo, los espacios de representación se manifiestan en forma de espacialidad.

La espacialidad, en tanto espacio de representación puede ser entendida como un conjunto de usos del espacio realizados por los operadores sociales, tal y como lo plantea (Lussault, 2007), para quien ésta es una infinita variedad de regímenes de visibilidad de la sustancia social y donde se contienen la distancia como tecnología multidimensional y la velocidad como capacidad de dominio de diferentes métricas. Estas pasan a su vez por dos tecnologías espaciales concretas: la copresencia y la movilidad. La primera, alude a la acentuación de la densidad y diversidad de objetos que se reúnen en un mismo espacio en contigüidad física a fin de producir una proximidad topográfica caracterizada por espacios marcados por continuidad y una proximidad topológica caracterizada por espacios marcados por la conexidad. La segunda, enfatiza en el conjunto de valores, condiciones geográficas, dispositivos tecnológicos y sistemas de actores a fin de generar desplazamientos y redes de comunicación. Expresado esto, puede notarse que los espacios de representación sean discontinuos, finitos y heterogéneos, en tanto son un recorte espacial a través de los cuales se designa, califica y reconoce un espacio al darle nombre y cualidades.

Cabe señalar que, como lo expresa (Elden S. , 2004), los espacios de representación como espacios vividos, aparecen en Lefebvre como un espacio cuya producción es

modificada a través del uso, es decir, que hay un efecto dialéctico en ellos que pasa a través del pensamiento y la vida leídas como prácticas cotidianas o de trabajo y en las cuales hay que reconocer una lógica formal cuya historicidad permite interrogar la relación entre forma y contenido del espacio. De este modo, se forma una conciencia de una infinidad rica de la unidad de pensamiento y realidad que termina constituyéndose tanto en lógica formal como en lógica dialéctica.

Por lo tanto la expresión de la lógica formal, como tiempo detenido y mundo simplificado de abstracción, y de la lógica dialéctica como historia o realidad concreta del mundo, constituyen la trascendencia hacia una dialéctica de la triplicidad que guarda relación con los niveles de la sociedad tanto en el plano de las técnicas y relaciones estructurales (nivel horizontal) y el plano del desarrollo histórico (nivel vertical). De lo que se deriva que en la dialéctica de la triplicidad haya tres fases por las que se construye el espacio de representación o espacio vivido: la primera fase, es un modo descriptivo en el que los sujetos observan e informan a la experiencia; la segunda fase, supone un ejercicio analítico regresivo de la realidad que abre paso a la capacidad reflexiva del sujeto; la tercera fase pone al sujeto en medio de una historia a fin de que ponga en evidencia sus estructuras. Una vez expuestas estas fases, los espacios de representación establecen una relación con el singular movimiento de objetivación y externalización de su realización o no, es decir, hay un ejercicio de extrañamiento de la realidad que lleva a una toma de posición. Asimismo, hay un reconocimiento de la eficacia causal de las fuerzas y relaciones de producción, para abrirle paso a las contradicciones continuas de la existencia en el espacio. Posteriormente, hay una producción del espacio, en tanto espacio de representación donde el espacio comienza a ser el lugar y el medio de lucha de las cuestiones políticas, porque es innegable que hay una política del espacio que lo hace político.

Al reconocer el carácter político del espacio en el marco de los espacios de representación, es necesario que un espacio de representación está ligado a lo social, porque como lo presenta (Latour, 2005) un espacio no puede ser reducido a un tipo material de existencia, es más bien la posibilidad de reconocimiento para que los sujetos puedan crear conciencia a pesar de su ignorancia, ya que como actores no son meros informantes insertos

en un contexto social sino que continuamente son parte del movimiento de reasociación y reensamblado de lo social, constantemente amenazado por la incertidumbre. Una incertidumbre que obliga a pensar en la naturaleza del vínculo espacial de los grupos, de sus acciones, de sus objetos pero sobre todo de sus hechos. Provocando con ello que el espacio y su apropiación se presente como una oportunidad de entender un poco de su complejidad y de reivindicar a través de él la historia que cruza a cada sujeto, especialmente cuando estos habitan la ciudad como una expresión de lo urbano.

Es por ello que, como lo mencionan (Gasic, Narváez, & Quiroz, 2015) los espacios de representación están ligados, según Lefebvre, al derecho a la ciudad donde lo urbano como forma mental y social de la simultaneidad se constituye en una fuerza productiva que está ligada a una relación de valores de uso y de cambio del espacio que convierten a la ciudad en una obra y en una mercancía. Gracias a esto, los sujetos pueden reclamar el derecho a la ciudad mediante la participación y la negación de la segregación, lo que conlleva a la generación de una dimensión política que pasa por la simultaneidad de la producción material, de conocimiento y de significado que puede expresarse en la arquitectura pero de las formas de apropiación del espacio usado, es decir, que hay un producción de la vida material que coincide con la constitución de los seres humanos, además del planteamiento de un espacio como relación social que media la acción misma de producción que está a la base de los espacios vividos o de representación.

En otras palabras, los espacios de representación son un producto social, una condición de producción y un modo de organización que se establece en tres niveles: el primero, un nivel global en el que se ejerce el poder; el segundo, un nivel mixto donde se lucha y un tercer nivel privado que es la acción misma del habitar. Es su combinación la que termina engendrando espacios de representación que pueden tornarse asimetrías, isotopías, utopías y heterotopías espaciales de carácter plural y diverso.

Sin embargo, hay que reconocer de la mano de (Massey, Allen, & Sarre, 1999) que los espacios de representación estarían en el intersticio que interpela la natural y aparente homogeneidad del espacio como resultado de una separación entre lo humano y lo físico, entre naturaleza y espacio, entre cultura e intelecto. En razón de lo cual, los espacios de representación darían cuenta de unas redes socio- materiales a través de las cuales se

interconectan los híbridos de la colectividad y la corporeidad propia de los actores, en tanto redes, actividades conexas y actuaciones múltiples que en el espacio producen agenciamientos que suelen manifestarse en redes interactivas que llevan a la apropiación y distribución del espacio. También hay que reconocer que, como los espacios de representación son el espacio vivido, allí la producción del espacio está mediada por las emociones y las diferencias sociales que de manera híbrida hacen uso del cuerpo, la mente y el discurso para producir actuaciones que desarrollan la dialéctica del espacio en la perspectiva de una historicidad comprensiva para hacer y ser en el espacio.

Finalmente, podemos reconocer junto con (Lindon & Hiernaux, 2012) que los espacios de representación comportan un aspecto imaginario que se presenta como agrupamientos que hacen las personas desde sus pulsiones para construir una imagen del mundo que los rodea. Dicha imagen siendo una función figurativa y emblemática se acopla al discurso como una función narrativa y argumentativa que sustituye al tiempo universal por uno fragmentado, desbordando las certidumbres y poniéndolas al servicio de imágenes mentales relacionadas, que permiten a los grupos e individuos poderse localizar y distribuir en el sistema de percepciones y prácticas.

Igualmente, se puede afirmar que un espacio de representación encarna un conjunto movetizado de vivencias a través de las cuales la actividad imaginativa del sujeto es manifiesta como sustrato de su identidad geográfica narrativa, la cual posee una fuerza para reunir una diversidad de aspectos que terminan constituyéndose en el lugar de lo público como reconocimiento de valores y soluciones performativas de la experiencia espacial como tal. La cual puede ser objeto de creencias, mitos o ideologías que en las interacciones intersubjetivas del lenguaje le otorgan al mundo su inteligibilidad y su capacidad para configurar sentidos específicos acerca de los fenómenos espaciales. Es decir, los espacios de representación son una experiencia espacial que se da desde la corporeidad y las prácticas cotidianas para orientarse y reconocerse.

### **5.2.2 Espacios de representación infantiles**

Es importante reconocer que como lo menciona (Holloway S. , 2000) los espacios de representación infantil se extienden más allá del binarismo espacial que ha supuesto que las relaciones entre público/privado, femenino/masculino y usos/intenciones en las que están insertos los niños son inmóviles, limitadas y fijas, en tanto allí lo que impera es sólo el reconocimiento de la voluntad y el poder adulto, quien a través de la escuela, el vecindario y el hogar controla las formas de estar en el espacio, pues en su concepción de la fragilidad infantil o de su perversión el adulto decide, por un esencialismo naturalista, que los niños sólo están y son en el espacio cuando un adulto los acompaña. Sin embargo, un espacio de representación infantil implica que los niños sean vistos como seres en devenir que requieren procesos de socialización, es decir que sean considerados como actores sociales que están en interacción con los adultos, puesto que a través de esa interacción se produce una construcción social, mediante la cual el espacio de representación es la manifestación del acceso y uso de los lugares en su dimensión pública o privada que permiten a los niños apropiarse del espacio para crear global y localmente, para fortalecer la invención de la cotidianidad y la generación de espacios alternativos en los que desarrollan sus juegos, su vida y su aprendizaje.

En este sentido un espacio de representación se constituye a partir de interacciones con los límites de los espacios privados, con la reconfiguración de los espacios y con las poliformidades que conlleva el uso del espacio como proceso dialéctico que se manifiesta material y simbólicamente en la construcción de la identidad, el sentido y el ambiente de interacción y contradicción que producen espacialmente los niños. Es decir, que como lo señala (Jones, et al., 2016) el espacio, en este caso los espacios de representación, se hacen desde y con los niños. Allí se construyen geografías infantiles, las cuales ofrecen herramientas para la crítica, lectura sobre formas y fuerzas en la producción del espacio, relaciones dialécticas entre cuerpo y tiempo, que llevan a preguntarse en qué sentidos son espacio, poder y cuerpo interactuantes en el lugar de juego; cómo está lo discursivo y material del lugar produciendo interacciones y estas cómo los producen; en qué sentidos están los niños en los lugares produciendo y siendo producidos en el espacio. Todo ello con el fin de romper con la visión tradicional tan claramente criticada por (Moss & Petrie,

2002) quienes han puesto de manifiesto que sobre la infancia pesa una concepción de minusvalía en la que la responsabilidad de los padres convierte a los niños en seres pasivos y dependientes como pobres consumidores en términos de espacios y servicios. En contraposición a esto se propone una lectura de los servicios, en tanto espacios de representación, como tecnologías permeadas por el globalismo, la globalidad y la globalización, que hacen del espacio, productor de prácticas que no sólo son expresión física de la existencia sino también modos de significación social mediante las cuales los niños pueden hablar, escuchar y participar. Implicando ello que, la forma en como los niños construyen sus espacios a partir de las elecciones pedagógicas y políticas que expresan el poder sobre lo local, lo productivo, lo represivo, lo difuso está más allá de una sumisión a la voluntad adulta, pues la forma en como los niños se apropian y producen el espacio también está relacionado con regímenes de verdad cuya función reguladora y disciplinaria opera a través de relaciones que incluyen aprendizajes y conocimientos que involucran elecciones políticas y éticas, que indudablemente hacen los niños, constituyendo con ello una experiencia espacial que convierte al espacio mismo en un espacio de representación.

Asimismo, los espacios de representación deben ser considerados como formas de producción del espacio, especialmente, en el contexto urbano, tal y como lo vemos explicado por (Christensen & O'Brien, 2003) quienes hacen énfasis en la necesidad de que se hagan visibles las conexiones entre el hogar, el vecindario, la comunidad y la ciudad. De tal modo que, sus manifestaciones en la vida cotidiana, marcada por decisiones, acciones y prescripciones que regularmente aparecen visibles en la calle en tanto escenario para el desarrollo de competencias, se constituya en una transición hacia el espacio público como máxima expresión de los espacios de representación. Lo cual conlleva reconocer que el conocimiento espacial siendo local, personal y social permite la conexión entre las distintas escalas de la existencia. Además, hace visible el modo en como un emplazamiento temporal, en tanto cronotopía, logra situar eventos narrativos que son recíprocos con el lugar, la vida y las acciones para configurar una toma de posición frente al mundo y desde allí tomar decisión sobre y con el espacio. Asimismo, ese conocimiento espacial, inserto en los espacios de representación, pasa por los *habitus* en tanto sistema de definiciones, conciencia, estructura mediante las cuales hay una corporización, comprensión y simbolización a través de las instituciones, el capital simbólico y el contexto histórico para

generar redes de sentidos que forman la identidad de los niños y les da su lugar como sujetos de interlocución en el espacio.

En conexión con lo anterior, podría afirmarse de la mano de (Alanen, Brooker, & Mayall, 2015), que los espacios de representación infantil son ocupaciones de múltiples lugares a través del *habitus*, el cual supone un conjunto de disposiciones, reflexiones y formas de comportamiento que los niños adquieren a través de su acción en sociedad y a través del cual reflejan sus diferentes posiciones en el mundo que es producido en el proceso de internalización de las estructuras materiales, culturales e intelectuales que configuran los modos de representarse en el espacio. Es decir, que los espacios de representación están ligados al *habitus* en tanto sistema durable de disposiciones que son traducibles como estructuras de apropiación y creación del ser y el estar espacial. Es por ello que, los espacios de representación están compuestos, según (Alanen, Brooker, & Mayall, 2015) por lo que Bourdieu denomina como capital, el cual se expresa en tres formas: económico, cultural y social para conformar el capital simbólico, el cual está conectado con el poder y los valores de los tres tipos de capital mencionados. Ello lleva a pensar en que el capital es un producto del trabajo que depende de las formas en que se estructura el sujeto en el espacio, de ahí derivaría la capacidad del sujeto para apropiarse el espacio y ponerlo a su disposición como herramienta o como dispositivo.

De acuerdo a lo anterior, un espacio de representación infantil involucra formas de reproducción social que pasan por el conocimiento espacial en tanto lo propone (Aitken C. S., 2001) como una producción ambiental que pasa por los escenarios barrial, callejero y hogareño expresando los usos que se hacen del espacio gracias al poder/saber que teje las formas cartográficas de la existencia infantil en el espacio y códigos culturales como expresiones políticas y condiciones sociales de las prácticas discursivas. Igualmente, hay allí un control espacial, resultado de las múltiples operaciones que conducen la configuración de un espacio de representación, que le permite al cuerpo constituir su poder de relacionamiento en el borde de los límites provisionales que impone la relación con los otros en el espacio y que permite la transición hacia los procesos de simbolización que son causa y efecto de los espacios de representación.

Un espacio de representación infantil entonces, es el resultado de nuevas formas de concebir la infancia, tal y como lo hecho la Nueva Sociología de la Infancia que al decir de (Gaitan, 2006), expresa en sus versiones estructural, construccionista y relacional modos plurales e integrales de comprender lo que la infancia implica. En razón de ello, la versión estructural permite pensar, en relación a los espacios de representación que, la infancia es una forma particular y distinta de la estructura social. Razón por la cual, la presencia de las variables histórica y cultural convierten a la infancia en un espacio sujeto a las fuerzas de la producción espacial, desde donde los niños se constituyen como constructores de un destino en pugna con las fuerzas adultocéntricas. Por su parte, la versión construccionista, vista desde el ángulo de los espacios de representación, lleva a pensar que la infancia es una construcción social de fenómenos y procesos en construcción mediante los cuales las relaciones sociales y culturales generan dimensiones sobre las cuales se teje el protagonismo de los niños en la producción espacial. En cuanto a la versión relacional, asumida desde los espacios de representación, permiten considerar que, en tanto proceso relacional, la infancia ubica a los niños en un papel protagónico cuya fuerza argumentativa y posicionamiento estrechan la brecha que separa a la producción del espacio como acción adulta y la lleva al plano de una horizontalidad productiva, en la cual el espacio también es producido por el conocimiento infantil.

Planteado de este modo, los espacios de representación infantil, son un modo de reconocimiento del estatus del niño como dueño de sí, en tanto esa propiedad da cuenta de sus construcciones discursivas y de las interconexiones mediante las cuales construyen el espacio como un espacio social que se exterioriza en el sistema de relaciones que se da, según (Holloway & Valentine, 2000), en el hogar, la escuela y la ciudad. Siendo esta última decisiva en el sistema de relaciones urbanas del mundo contemporáneo. Al respecto, y de la mano de (Bourke J. , 2016) debe reconocerse que en las ciudades contemporáneas el espacio público está atravesado por un sentido socio político producto de la interacción entre los usuarios del espacio público, en este caso los niños, y donde las personas forman su ser a través de un ejercicio de corporización en el que son visibles las dimensiones social, sensorial y pragmática de la existencia que termina siendo traducida en un espacio socialmente construido.

Las formas del espacio socialmente construido, también son formas de los espacios de representación, que en el caso de la infancia pueden estar situados en cualquiera de las coordenadas de la ciudad. Sin embargo, hay que recordar con (Dudek M. , 2005) que los espacios son equipamientos urbanos deben ser pensados en diversas formas. Una de ellas está relacionada con su diseño, el cual está unido a la imaginación, la invención, a la estética expresada en el uso como una función específica que se obtiene a través del juego de relaciones que el juego mismo trae en tanto forma de entrenamiento y preparación para las actividades del pensamiento complejo y toma lugar a través de una construcción que hace la diferencia desde la experiencia, que inscrita en el espacio, se presenta como efecto de un aprendizaje mediante el cual los niños apropian el espacio y lo condicionan a su perspectiva.

### **5.2.3 Espacios de representación híbridos**

Los espacios de representación híbridos aluden a las formas de apropiación del espacio generadas por sujetos que cumplen diversos roles dentro del campo social, como por ejemplo los agentes educativos y padres del Programa Buen Comienzo. Un espacio de representación híbrido está dado por la condición misma de la representación donde, como lo sugiere (Lefebvre .. H., 1983), el hombre por su carácter práctico no puede prescindir de ella en razón de la especificidad de su poder, lo que conlleva a que cada espacio de representación sea local y contextualmente dependiente del rol en el cuál el sujeto se desempeñe. Asimismo, es el resultado de una operación que haciendo uso de los imaginarios condiciona las formas de ejecutar una determinada tarea, en tanto no es una acción irreal que solo emerge sino que está continuamente amenazando la construcción de sentido en el espacio, es decir, que como tal atraviesa y trastorna al sentido mismo convirtiéndolo en un asunto ambiguo cuya arquitectura es una expresión tecnocrática que define los modos de apropiación y transformación que emanan de la relación del sujeto consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Teniendo en cuenta esto, podría pensarse que si la representación implica un hecho o fenómeno de conciencia individual y social que acompaña en un sociedad tal palabra o constelación de objetos, la posibilidad de que el sujeto encarne diferentes roles y trabajos frente a ello, hace de la representación un sistema híbrido que al traducirse al espacio, sobre todo en el que la división del trabajo es fuertemente clara, los espacios de representación serían proporcionales a ese carácter híbrido. Por lo tanto, los espacios de representación estarían sujetos a las cosas o sus conjuntos en el marco de las relaciones que ellas mismas encarnan teniéndolas o velándolas a través de uso de las mismas. Sin embargo, los espacios de representación están sujetos a la totalidad del mundo gracias a las fijezas, instituciones, símbolos y arquetipos desde donde se interpreta la vivencia, que no es más que el correlato de las formas de apropiación espacial en las que el sujeto pone su ser de diversas formas a fin de que el mismo espacio lo represente.

De acuerdo a lo anterior, los sujetos como portadores y productores de los espacios de representación están ligados a los sistemas de disposiciones y acciones que por historia o por decisión él han configurado. Una vez lo sujetos se encuentran con ciertas demandas en el espacio deben activar las herramientas cognitivas que poseen para definir si pueden o no responder a dichas demandas. Realizado esto, los sujetos por acción o por omisión comienzan a crear posiciones y perspectivas frente a dichas demandas, las cuales generan un proceso de reflexión por mínimo que sea en cada sujeto a fin de que consciente o no, él logre encontrar algo en el espacio que lo acerca o lo aleja de lo que él es o hace. Ejecutado esto, los sujetos deben conciliar su ser con su deber ser de acuerdo al contexto, tarea o desafío que se presente, gracias o lo cual conectan todo lo que ellos son o solo parcialmente de acuerdo a la lectura que han hecho de las situaciones que se presentan, para luego poner su decisión en escena y crear un tipo de identidad espacial que lo pruebe. De todo ello, proviene el carácter híbrido de los espacios de representación en tanto que, lo que los sujetos hacen en el espacio es crear sistemas de identidad y acción mediante los cuales traducen sus experiencias existenciales para que se hagan visibles en lo público del espacio y desde allí dejar claro lo que consideran de su ontología como propio o ajeno.

### 5.3 **Perspectiva Metodológica para abordar la imaginación plural de un espacio dialéctico**

Para definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo, el trabajo desde una perspectiva etnográfica se constituyó como su condición de posibilidad, en tanto a partir de él se pudieron de la mano de (Pole & Morrison, 2003), localizar los eventos involucrados en el amplio rango de comportamientos sociales y las formas de su espacialidad. Igualmente, contextualizar detalladamente como esas acciones sociales espacializadas generan sentidos múltiples en la producción del espacio, es decir, comprender cómo los actores construyen y reconstruyen la realidad social mediante interacciones con y a través del espacio.

En consonancia con lo anterior, esta perspectiva etnográfica acude a la descripción y reconstrucción analítica de los escenarios espaciales en los que se producen las creencias, prácticas y artefactos, tal y como lo señalan (Goetz & LeCompte, 1988), para que las informaciones allí suscitadas se constituyan en elementos descriptivos de los contextos y escenarios en los que se producen los espacios de representación asociados a los jardines infantiles. Lo cual implica pensar que, dichos espacios son el resultado de un proceso de interacción que involucran las formas de reconocimiento de sí, del otro y del entorno, que para ser visibles toman expresiones materiales y sensibles que pasan por los gestos, las palabras, los objetos, las acciones.

Por lo tanto, la densidad constitutiva de los espacios de representación, conduce hacia una perspectiva etnográfica en la que confluyen diversas herramientas teóricas tales como la observación participante, la cartografía social y la entrevista grupal, mediante las cuales se abordan las múltiples formas en las que el conocimiento espacial se produce, circula y apropia por parte de los niños, sus padres y los agentes educativos. El uso de estas herramientas está relacionado con el potencial que albergan, en tanto son escenarios de traducción que son susceptibles del movimiento interpretativo que supone la acción comunicativa entre cada una de las partes que intervienen allí.

Como escenarios de traducción, estas herramientas en su particularidad, no sólo son dispositivos de adquisición de información sino también posiciones y códigos de sentido mediante los cuales la definición de los espacios de representación se hacen visibles en una de sus dimensiones, aquella que está relacionada con la exterioridad misma de su naturaleza, pues no hay que olvidar que por ser una forma de la representación algo siempre queda invisible, es decir, que los espacios de representación abordados desde lo etnográfico son presencia y ausencia simultánea de una forma de la producción del espacio que se expone a la interacción en un punto específico como es el jardín infantil. Por ello, las acciones del observar, cartografiar y narrar resultaron indispensables para desarrollar esa definición de los espacios de representación.

### **5.3.1 Observar**

Para esta investigación resultó decisivo el uso de una herramienta analítica como la observación participante, la cual según lo indican (Delyser, Herbert, Aitken, Grang, & McDowell, 2012), implica ser pensada desde lo etnográfico en tanto modo intersubjetivo de investigación cualitativa que pone en relación al investigador con el entorno de investigación, al punto de generar procesos de articulación de diversas fuentes para leer cómo las personas crean sus experiencias, cómo hacen los lugares. En razón de ello, la observación participante se presenta como una herramienta de descripción y reflexión encarnada en experiencias emocionales y subjetivas, que muestran también los modos en que se dan las interacciones humanas. En otras palabras, es un dispositivo heurístico que, en su práctica de flexibilidad crítica, conecta a las personas con lo cultural a través de la narrativa de sí como memoria, la cual pasa por una política de la representación que se esfuerza en situar los modos de conocimiento.

Igualmente, la observación participante reviste una importancia para esta investigación en tanto que, como lo señala (DeWalt & DeWalt, 2011), es una posibilidad de construir conocimiento con el otro. Dado que, la interacción que se produce durante el acto de observación reviste un ejercicio de reflexión que no se puede realizar al margen de la

acción comunicativa de la investigación, en tanto, lo que se produce allí es una intersección entre el mundo de quien observa y de quien es observado. A partir de ello, inicia un proceso de traducción en el que es difícil identificar los límites entre quien observa y lo observado, puesto que no se puede hablar de un proceso de sustracción o de separación de la acción misma que es el observar. Asimismo, es importante señalar que la observación se constituye en participante, por el hecho de que allí se ponen en escena nuestros marcos sociales y teóricos a fin de ejercer un proceso de interpretación que por sí sólo no puede resolverse ya que requiere de la presencia del otro no sólo como una manifestación material sino como un interlocutor, que bien puede desde el silencio o la palabra entablar un diálogo con nosotros en la construcción de sentido.

### **5.3.1.1 Escenarios de observación**

La observación participante se generó a partir del reconocimiento de tres tipos de escenarios de trabajo. El primero, alude a las salas de desarrollo de los jardines infantiles, con sus particulares tonos pasteles, sus traslucidas ventanas de cristal por donde el sol entra y sale a cada momento, y amplios espacios donde el mobiliario, la decoración y los juguetes nos habla de que allí se trabaja con niños y niñas. Estas salas están ubicadas a lo largo y ancho de la estructura del jardín infantil y organizadas en diferentes rangos de edades mediante los cuales se clasifican a los niños y niñas. En atención a ello, en cada sala encontramos una población infantil agrupada según este criterio de la edad y el desarrollo psicomotor: salas de exploradores que corresponden a los bebés y niños de 2 años, salas de conquistadores que corresponden a los niños de 3 años y las salas de creadores que corresponden a los niños entre 4 y 5 años.

El segundo, se refiere a los ambientes externos a las salas tales como pasillos donde las texturas de los materiales, sus dimensiones y colores albergan ramplas, escalinatas, pequeñas irrupciones de prado verde que sirven de base para el movimiento cotidiano que comunica cada uno de los componentes del jardín infantil; también encontramos patios de gran amplitud, algunos de los cuales son de concreto, otros de verdes prados que son

interrumpidos por pequeños conjuntos de juegos en madera para el uso de los niños. Otro ambiente externo a las salas de desarrollo es el restaurante, que es un gran salón con su cocina, mesas y demás adminículos para la alimentación; el aula administrativa también es otro escenario donde hay escritorios y demás artefactos que soportan la función administrativa del jardín. Asimismo, podemos encontrar escenarios como la portería, la enfermería, los cuartos auxiliares, que dan cuenta de la circulación de los agentes educativos, de los niños y en ciertas horas del día de los padres de familia. Por su diversidad estos ambientes revisten una pluralidad de características materiales que son particulares de cada uno de los jardines infantiles.

El tercero, remite a los entornos del jardín, donde se destacan los sitios próximos al jardín, sus parques y las casas de los padres de familia de los niños usuarios del Programa. Al igual que el escenario anterior, acá se presentan una diversidad de ambientes que están estrechamente relacionados con los entornos particulares del contexto de pertenencia de cada jardín y sector donde se ubica.

### **5.3.1.2 Premisas del trabajo de observación**

La investigación participante, implementada en esta investigación, se constituyó inicialmente desde la definición del rol de la teoría y los marcos conceptuales elegidos, en razón de poder delinear las formas de observar, es decir, se realizó un ejercicio de autocrítica para definir los límites y potencialidades de la observación misma. De ello, surgió la revisión del rol de observador como una oportunidad para develar, en la medida de lo posible, los condicionantes personales y teóricas que estarían en escena en cada encuentro con los Padres de Familia, los niños y niñas y los agentes educativos en cada uno de los Jardines infantiles de Buen Comienzo. Gracias a esa revisión, se pudo determinar que como observador mis conocimientos sobre muchos de los roles y comportamientos de las personas observadas eran completamente desconocidos o bien estaban viciados por viejas representaciones. Además, el poder ejercer una presencia como extraño a las lógicas de las actividades de las personas observadas, me permitió visibilizar asuntos que hasta

para ellos, por su naturalización, pasan como insignificantes en la comprensión de lo que son y de lo que hacen.

Realizado este autoexamen, se procedió a un mapeo de las escenas de observación, las cuales fueron de tres tipos: las primeras aluden a las salas de desarrollo, las segundas, a los ambientes y áreas administrativas; las terceras a los entornos y casas de los padres de los niños. Respecto a las salas de desarrollo se procedió a un reconocimiento de su estructura, composición y condiciones ambientales con la colaboración de alguno de los miembros del jardín infantil según fueran designados por los coordinadores de cada uno de ellos. En cuanto a los ambientes y las áreas administrativas, también se realizó una inspección visual que fue guiada en cada jardín por el o la coordinadora. En los entornos y casas de los padres de familia, también se realizó una revisión visual, pero a diferencia de las demás escenas esta se llevó a cabo el mismo día de la observación participante con la autorización de los padres.

Otro de los mapeos realizados tuvo como objeto un reconocimiento previo de cada uno de los participantes, sus vidas, sus roles, entre otros aspectos, cuya información fue suministrada por los coordinadores, o por los participantes mismos en forma documental u oral. El propósito de este mapeo era establecer puntos susceptibles, intereses, preocupaciones de los participantes frente al ejercicio mismo de la observación. De ello, derivó un protocolo para la observación que estaba adaptado a cada una de las escenas de observación. Algunos aspectos de esos protocolos incluyeron, lugares que no pueden ser visitados, áreas que son las más cómodas para los participantes, horarios donde es posible o no la observación, en fin, una serie de elementos que facilitaron el ejercicio desde una perspectiva más incluyente, tranquila y menos invasiva.

Para desarrollar cada una de las observaciones en las escenas propuestas se construyó un formato para registrar lo observado de acuerdo al marco teórico y conceptual propuesto, pero dejando espacio para registrar allí también los asuntos emergentes que no están previstos por lo teórico y que luego sirven para ampliar o comprender desde otras perspectivas lo que acontece en cada escena. Luego de registrar lo observado se procedió a un ejercicio de memoria en el cual confrontar lo registrado con los recuerdos de cada una

de las sesiones de trabajo para determinar qué fue lo observado, sus límites, lo visible y lo oculto.

### **5.3.1.3 Los modos de proceder**

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe anotar que se desarrollaron un total de 66 observaciones correspondientes a los tres tipos de escenas elegidos que corresponden a un promedio de 3 escenas por cada uno de los 19 jardines infantiles visitados, para un total de 57 registros, y un promedio de 9 observaciones en los hogares de los padres de familia del Programa, para un total de 9 registros. Cada una de las observaciones tomó un promedio de 3 horas en los jardines infantiles y 1 hora en los hogares.

Ninguno de los momentos de las observaciones estuvo exento de eventualidades, más aún estas generaron reconfiguraciones sobre lo planificado haciendo emerger asuntos que no estaban contemplados inicialmente y que enriquecieron el proceso de análisis de la información. En cuanto a dicho proceso, una vez finalizadas las observaciones estas fueron objeto de una amplia reflexión mediada por las elecciones teóricas realizadas, y por los apoyos escritos y visuales generados durante el trabajo de campo. Finalizadas las observaciones se reunió todo el material disponible para clasificarlo y tratar de establecer allí puntos de confluencia y distanciamiento con los cuales poder definir los espacios de representación. Asunto que no resultó del todo sencillo, puesto que mucha de la información de las observaciones sólo daba cuenta de aspectos materiales y poco de los aspectos sustanciales relacionados con los espacios de representación por lo que fue necesario muchas veces retomar los registros auditivos, las notas y las fotografías y reordenarlas para hacer emerger algún tipo de información más útil para la investigación.

Entre el ir y venir de lo colectado las confluencias y rupturas con lo teórico se hicieron evidentes, en razón de la naturaleza misma de las observaciones, pues algunas veces era claro que respondían a la teoría, otras veces diferían o planteaban otros modos de comprensión. Sin embargo, el proceso reflexivo mismo permitió generar un cierto tipo de

información que al ser complementada con las demás herramientas, la cartografía y la entrevista, permitieron definir, en cierto aspecto como son esos espacios de representación de los jardines infantiles en el Programa Buen Comienzo.

### **5.3.2 Cartografiar**

En el desarrollo de esta investigación fue decisiva la utilización de una herramienta como la cartografía social, que de la mano de (Diez & Escudero, 2012), entendemos como un método de construcción de mapas colectivos que se realizan de forma horizontal y participativa, de donde emerge un mapa transformado en un texto, el cual habla de un espacio compuesto de acciones y objetos en conflicto, de tal modo que se da una operación de deslinde con la neutralidad y la objetividad para dar paso al pensamiento subjetivo y comunitario.

La cartografía social habla de la distribución del conocimiento territorial, el cual se gesta como obra colectiva en la hechura de un objeto que relata lo geográfico de un lugar, participando con ello de un reconocimiento e intercambio de conocimiento que pasa por la identificación, el juego con las escalas de referencia, la generación de perspectivas y las formas de reconocimiento visibles en el espacio que es narrado. En razón de ello, los participantes reconocen, renuevan e intercambian su conocimiento para la construcción del mapa, es decir, hay un recorrido desde la profundidad de cada ser para luego, en la exterioridad, a través de la palabra y la observación, producir un lenguaje en el que el mapa se vuelve un asunto vivido y experimentado al fragor de las claves interpretativas que surgen de las memorias de quienes allí participan.

Asimismo, hay que reconocer junto con (Kane & Trochim, 2007) que la cartografía social está pensada para integrar conocimientos e intereses tanto de quien participa como de quien posibilita la acción de construcción del mapa. En razón de ello, cada trazo y punto que aparece en el mapa representa, en su contenido, el pensamiento conjunto de sus artífices que ponen en escena multiplicidad de saberes y emociones desde donde el mapa es

generado como un intervalo entre la profundidad de su ser y la exterioridad de su comunicación. Dicho proceso es el resultado de la integración de ideas, sonidos, conceptos y creencias que permiten la producción de un dominio de sentidos que facilita la recopilación de la información sobre los marcos sociales y las experiencias espaciales de las que han sido objeto los sujetos participantes en la construcción del mapa. Igualmente, allí se gesta un proceso colaborativo y participativo que involucra a los sujetos a través de un ejercicio interpretativo de sus realidades e imaginaciones espaciales que conducen, en el marco de esta investigación a la definición de los espacios de representación en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo.

### **5.3.2.1 Los cartógrafos**

Para el desarrollo de la cartografía social, esta investigación realizó un proceso de identificación mediante el cual establecer quienes serían los participantes en la construcción de los mapas. Básicamente, la elección se realizó teniendo en cuenta 3 criterios: el primero, está relacionado con que los participantes representen a cada uno de los grupos de interés de la investigación, es decir, los niños y niñas del programa, sus padres y los agentes educativos de los jardines infantiles; el segundo, alude a la voluntad y deseo de participar en el ejercicio, en el caso de los niños además de consultarlos se contó con el consentimiento de sus padres; el tercero, enfatiza en la capacidad de tiempo disponible para la realización de las sesiones de construcción cartográfica.

A partir de estos tres criterios se organizó el proceso logístico para cada sesión de trabajo. En razón de ello, se organizaron los grupos de trabajo en 12 de los 21 jardines infantiles. Los grupos se particularizaron en 5 categorías: en la primera se organizaron los niños de 3 a 5 años en cada jardín infantil. Allí se destacaron las participaciones de niños que representan cada grupo en los jardines tales como Pablo que todo el tiempo sonreía diciendo “yo soy muy fuerte” (Pablo, 2017), o como Annie que se definió en su presentación como “una princesa, muy princesa, la más princesa” (Annie, 2017), pero también se destacaron participaciones como las de: Michel que siempre estaba cantando

“soy un hombre soltero...” (Michel, 2017); las de Juliana y David un par de hermanos que todo el tiempo me decían “nosotros dibujamos muy bonito” (David & Juliana, 2017); la de Samantha que se nombra como “la más linda de la casa” (Samantha, 2017), la de Maximiliano quien se presentaba como “yo soy hijo de mi papá” (Maximiliano, 2017); la de Sofía autonombada como “la reina de la casa” (Sofía, 2017), la de Samir que siempre decía “yo primero, yo primero” (Samir, 2017), la de Catalina que bailaba y cantaba “libre soy, libre soy” (Catalina, 2017), la de Manuel que se define como “el más grande de todos” (Manuel, 2017), la de Yeferson que se presentó como “yo soy Yeferson el que más corre” (Yeferson, 2017) y la de Oriana que decía “yo tengo el nombre de una princesa” (Oriana, 2017) completan las participaciones que representan a cada uno de los grupos con los que se trabajó.

En la segunda categoría, se ubicaron los agentes educativos con responsabilidad directa en las salas de desarrollo, es decir, aquí se ubicaron las madres comunitarias y las profesionales en pedagogía. Los agentes educativos que más destacaron en cada uno de los grupos conformados fueron: una docente que todo el tiempo se nombró como “una incansable luchadora de los sueños infantiles” (Luchadora, 2016); una auxiliar que se presentó como “una madre comunitaria al servicio del jardín” (Comunitaria, 2016); una educadora especial que se nombra como “educadora especial en un ambiente especial” (Especial, 2016); un artista que se denomina como “el creador de sueños y experiencias” (Creador, 2016); una auxiliar que se presenta como “una colaboradora incansable para el bienestar de los niños y niñas” (Colaboradora, 2016); una madre comunitaria denominada como “gran pionera del trabajo en el jardín” (Pionera, 2016).

En la tercera categoría, tuvimos a los agentes educativos con funciones administrativas o de apoyo tales como nutricionistas, médicos, coordinadores: entre los nutricionistas nos encontramos con una que se presentó como “profesional de apoyo a la nutrición y desarrollo infantil” (Nutricionista, 2017); entre los médicos una de ellas se presenta como “la vigilante de la salud y el bienestar” (Médica, 2017); entre los coordinadores hallamos a una que se nombra como “la gran servidora de los niños y las niñas” (Servidora, 2016).

En la cuarta categoría, encontramos a los padres y madres con empleos de más de 4 horas entre los que se destacan: una madre que se presenta como “trabajadora del área de los servicios que ama a sus hijos” (Trabajadora, 2017); un padre que se presenta como “conductor de un bus urbano” (Conductor, 2017); una madre que se nombra como “secretaría de un colegio privado muy importante” (Secretaria, 2017); un padre nombrado como “vendedor de lotería para mantener a mi familia” (Loterero, 2017); una madre denominada como “guerrera de luz que regenta una iglesia protestante” (Guerrera, 2017)

En la quinta categoría, hallamos a los padres y madres sin una ocupación laboral distinta a la atención del hogar, en donde se destacan las participaciones de: una mamá que se presenta como “venida de un pueblo en busca de un futuro” (Buscadora, 2017); un papá que “por mi discapacidad debo estar en casa mientras mi mujer trabaja” (Papá, 2017); una mamá “que hace oficio todo el día por amor a su familia” (Incansable, 2017); una mamá que se presenta como “afortunada y bendecida por Dios” (Bendecida, 2017).

### **5.3.2.2 Las premisas de la cartografía**

Una vez organizados los grupos y sus categorías se concertó una agenda de trabajo de más o menos 2 sesiones para la construcción y discusión de los mapas, asunto que tomó aproximadamente 1 semana de concertación y 9 semanas para su ejecución. Cabe anotar que, no todas las sesiones se desarrollaron en las instalaciones de los jardines algunas hicieron uso espacios públicos como bibliotecas, salones comunales, parques. Y se desarrollaron en diferentes horarios y condiciones ambientales y climáticas también muy diversas.

No exentas de contratiempos, las sesiones de trabajo fueron coordinadas bajo un protocolo de trabajo pensado en 5 momentos: en el primer momento se reúnen los grupos y con ellos se genera una lluvia de ideas, es decir, se les invita a pensar en cómo debería construirse un mapa que muestre su barrio, el jardín infantil, a lo que acto seguido empiezan a escucharse todas aquellas cosas relacionadas que quieran decir. Luego de ello,

se les pide que organicen sus ideas a partir de cuatro simples preguntas, una de ellas es ¿Cómo es tu barrio? otra de las preguntas fue ¿Qué cosas hay en tu barrio?, otra fue ¿Cómo es tu jardín? Y finalmente ¿Qué cosas hay en tu jardín? Cabe anotar que estas cuatro preguntas fueron utilizadas para el trabajo con los niños y niñas. Para el trabajo con los adultos se realizaron las siguientes: ¿Qué lugares conoce del barrio? ¿Cuáles son de su agrado y cuáles no? ¿Dónde está ubicado el jardín infantil? ¿Qué es lo más importante que tiene el jardín infantil? ¿Cuáles lugares del jardín son de su agrado y cuáles no? Gracias a este primer momento, se logran analizar las ideas y crear un conjunto racionalizado de tendencias y excepciones en las respuestas de grupo que llevan a estructurar datos e informaciones relevantes para luego ser puestas como insumos para la cartografía.

En el segundo momento, se asignan valores a las ideas e informaciones obtenidas durante el primer momento mediante la utilización de unas convenciones, las cuales tienen forma, función y color. En el caso de los niños se asignaron cuadrados amarillos para las casas, cuadrados verdes para los parques, círculos azules para lugares como tiendas, talleres, entre otros con los que respondieron a las preguntas sobre el barrio. Para las preguntas sobre el jardín se utilizaron círculos rojos para las cosas divertidas, círculos naranjas para las cosas que nos les gusta, círculos morados para las cosas que consideran son de los adultos. Respecto al trabajo con los adultos se les entregaron unos rótulos de colores: rojo para los lugares que consideran peligrosos, amarillo para los que no les interesan, verdes para los que les divierte, azules para los que son sitios de interés, blanco para los que son funcionales. Estos rótulos fueron utilizados tanto para las respuestas relacionadas con el barrio como con el jardín.

El tercer momento, está referido a la ejecución de las cartografías. Allí a los grupos de niños se les entregan las figuras geométricas con los colores y sus valores, pliegos de papel craft, crayones, pegante, vinilos no tóxicos. Una vez reciben esto, proceden a dibujar, pegar, tachar, pintar todo aquello que se conversó con ellos, dejándolos actuar a su arbitrio, aunque muchas veces se me acercaron para preguntar cómo hacer las cosas y si eran correctas, asunto en el que les brinde la mayor confianza y libertad a fin de no direccionar tan drásticamente el trabajo sobre el mapa. En el caso de los adultos, una vez se les entregaron los rótulos, el papel craft, marcadores, pegante, tijeras, cinta, vinilos, ellos

procedieron a ejecutar la actividad, y al igual que los niños también dudaron, preguntaron y buscaron aprobación.

En el cuarto momento, una vez ejecutados los mapas se les pidió hacer una presentación de lo construido. En el caso de los niños, contaron historias alrededor de lo que habían puesto en el mapa, unos a otros se interrumpían para complementar o corregir el relato, para mezclarlo con sus personajes televisivos favoritos, pero también para matizar algunos asuntos haciendo un uso hiperbólico de las referencias a ciertos lugares o personajes que habían en sus mapas. En el caso de los adultos, las explicaciones fueron más sistemáticas, acompañadas de pausas, alusiones a acontecimientos, en fin a un sinnúmero de referencias que en sus memorias dieron pie a una enriquecida descripción de lo realizado.

En el quinto momento, muy cercano al anterior, tanto niños como adultos hicieron la interpretación de los mapas, algunas veces de manera estructurada, otras con intervenciones colectivas a través de las cuales dejaban claro el carácter colectivo de su autoría. En las interpretaciones se pudieron notar múltiples referencias, capacidades narrativas, pero sobre todo los efectos de una memoria colectiva en la cual están presentes las trazas de su experiencia cotidiana y las formas de apropiación de los espacios, mediante las cuales han construido los espacios de representación.

### **5.3.2.3 Construcción de los mapas**

Efectuado el trabajo con los mapas, estos fueron objeto de una revisión que se dio en tres momentos: el primer momento, fue utilizado para ordenar los mapas e identificar en ellos todos los asuntos correspondientes a proporcionalidad, escala, dimensiones y demás aspectos mediante los cuales los participantes dieron forma a lo que se les indicó para la ejecución de los mapas. En el segundo momento, los mapas fueron objeto de una revisión en los aspectos más puntuales relacionados a la utilización de colores, convenciones y trazos. En el tercer momento, los mapas se sometieron a una traducción a medio electrónico

mediante el cual trasladar lo propuesto por los participantes y desde allí poder establecer similitudes y diferencias frente al tratamiento de la información.

Este último momento fue bastante decisivo en la interpretación en tanto los mapas fueron confrontados con cartografías provenientes de medios diversos que también aluden a los aspectos trabajados en cada una de las sesiones desarrolladas, todo ello con el propósito de entender los modos de superposición que se gestan de acuerdo a los espacios de representación que describieron los grupos en la elaboración de cada una de las cartografías. En razón de ello, el contraste analítico de la materialidad de cada cartografía y su relación con las demás estuvo mediada por un esfuerzo interpretativo mediante el cual reconocer las particularidades de la producción espacial allí presentada.

Asimismo, es importante destacar que la ayuda de algunos software fueron indispensables para poder darle tratamiento a las cartografías y establecer entre ellas un dialogo que condujese a una visión concertada de los sentidos y significados que los espacios de representación tienen para cada uno de los grupos participantes, y como ellos reflejan unas formas particulares de pensar, sentir y vivir el espacio que se expresan de múltiples formas en la materialidad de una cartografía. La cual no es más que la expresión de la confluencia de los sustratos material e inmaterial a través de una materialidad que siempre deja algo oculto y que es lo valioso de su ontología.

### **5.3.3 Narrar**

Gracias a las sesiones de trabajo desarrolladas con la observación participante y la cartografía social se propició un espacio de conversación con algunos de los participantes a través de la constitución de grupos focales, que como lo recuerda (Delyser, Herbert, Aitken, Grang, & McDowell, 2012) remitiendo a una metodología en la que los participantes, en este caso los niños, padres y agentes educativos, tienen la oportunidad de discutir juntos aspectos puntuales relacionados con lo observado y con lo trabajado en cada cartografía. Su

constitución estuvo relacionada con la identificación de una capacidad reflexiva y narrativa visible durante las sesiones de trabajo.

Teniendo en cuenta esto, hubo una reconsideración del papel de los participantes en el contexto de la entrevista en los grupos focales en el marco de sus modos comunicativos que contienen sentimientos, imágenes, deseos, pensamientos que deben, como lo recuerda (Greene & Hogan, 2015), ser asociados como producciones sociales, en tanto que esta forma de comunicación (la narración) está habitada por significados culturales que constituyen la intersubjetividad de sus lenguajes como posiciones en el espacio. Es decir, que los niños, los padres y los agentes educativos están situados en el mundo y ejercen ciertas funciones discursivas a partir de las cuales hacen conexiones que identifican objetos, sujetos y hechos mediante: la libre asociación, la asignación de valores a cosas, lugares y sujetos, entre otros aspectos sustanciales de la construcción de conocimiento sobre sí, sobre su mundo, sobre los otros, que forman la experiencia narrativa que ponen al alcance mediante su exteriorización.

El poder narrativo desatado en los grupos focales, es el resultado de un ejercicio de reflexión que suscita en cada uno de los participantes la necesidad de mostrar las formas y contenidos de su experiencia en el mundo. Una experiencia que pocas veces tiene la facilidad de ser vista en público a través del relato. De esto deriva que, como herramienta, la narración en los grupos focales permita encontrar similitudes y diferencias con lo que otros tienen para contar, para complementar mi relato o para confrontarlo de tal manera que la narración iniciada por alguno no es un elemento inmóvil o puro, si no por el contrario una membrana porosa que se expone a un intercambio, no siempre consciente y consentido, de información, en tanto que el acto mismo de narrar juntos es un proceso de negociación de sentidos. En otras palabras, la narración en los grupos focales se presenta como una oportunidad de traducción de saberes, prácticas y posturas que en colectivo tienen el efecto de una producción cognoscitiva intersectada por los movimientos no sólo del que habla, si no también del que escucha desde su atalaya para inferir, controvertir o asentir aquello que va circulando durante el trabajo en el grupo focal.

### 5.3.3.1 Los narradores

Las narraciones realizadas en el marco de los grupos focales, partieron de una elección informada por el trabajo realizado en las observaciones participantes y las cartografías sociales. Allí se identificaron los sujetos que por su disposición y capacidad para narrar se destacaban en cada escenario, además se garantizó que hubiese una participación diversa en cuanto a género, ocupación, roles, a fin de que las narraciones en los grupos focales pudiesen dar cuenta de la multiplicidad que compone el universo de niños, padres y agentes educativos. Realizado esto, se conformaron 7 grupos focales de trabajo compuestos por 3 grupos de 6 niños cada uno; 2 grupos de padres compuesto cada uno por 9 padres de familia; 2 grupos de agentes educativos integrados por 5 personas cada uno. En total se realizó un trabajo con 46 personas.

Los grupos de niños fueron identificados en razón de los asuntos que nombraban, de sus acciones, de sus recurrentes alusiones a asuntos tales como “nos gusta la fiesta, queremos fiesta” (Fiesteros, 2017), otro de los grupos que pudimos identificar continuamente estaban aludiendo a “que bueno es jugar, juguemos, juguemos” (Juguetones, 2017); otro de los grupos fue nominado teniendo en cuenta que la mayoría de ellos y ellas decía “somos príncipes y princesas” (Principes, 2017). Cada uno de estos grupos de niños es diverso, pero comparten algunos elementos sustanciales mediante los cuales fue posible establecer unos vínculos ya que los modos de hacer y decir remitían a algo que los convocaba como grupo, pese a que muchos no compartieran diariamente la misma sala de desarrollo.

En los grupos de padres pudimos identificar también unas características de agrupación que sirvieron de base para su descripción como colectivos, una de ellas está relacionada con que en cada presentación se nombraban como “Papá y mamá de tiempo completo, pese a mi trabajo de más de 8 horas diarias” (Laboriosos, 2017); el otro grupo remitía en sus diferentes conversaciones a “somos todo para nuestros hijos, pasamos el día entero haciendo lo mejor para ellos” (Abnegados, 2017). Al igual que otros grupos acá no

hay una renuncia a la diversidad, simplemente por efectos de clasificación se tomaron las características más relevantes para describirlos.

Los grupos de los agentes educativos estuvieron descritos a partir de lo que ellos nombraron como su principal responsabilidad en el jardín “somos los cuidadores en sala, que velan porque todo este bien” (Veladores, 2017); el otro grupo se presentaba como “somos los que poco se ven pero que garantizan que todo marche bien” (Garantes, 2017). No sobra decir, que aquí tampoco hubo un olvido de las particularidades y menos aún de las diferencias, por el contrario su aglutinación bajo un rótulo solo cumple la función de sintetizar y hacer visible la capacidad grupal de comunicación.

### **5.3.3.2 El libreto**

Cada sinuosa sesión de encuentro con niños, padres y agentes educativos estuvo mediada por un proceso de concertación en el que no sólo se dieron a conocer los propósitos del ejercicio investigativo sino también las consideraciones de quienes participarían, los cuales hicieron algunas exigencias relacionadas con la protección de sus identidades y el conocimiento previo de la información antes de ser divulgada en alguna publicación.

En cuanto al desarrollo de las sesiones de trabajo en los grupos focales, estas ocuparon para su ejecución un total de 30 días en promedio y la utilización de diferentes espacios que incluyeron no sólo las instalaciones de los jardines infantiles sino espacios públicos cercanos a los jardines y lugares de residencia de muchos de los participantes. Algunos de esos lugares se convirtieron en la oportunidad de conocer un poco más de los

participantes, ya que allí se hacían manifiestos aspectos de su cotidianidad que no era necesario nombrar pero que visiblemente lo decían todo, como es el caso de algunos de los hogares de los niños y padres donde la disposición espacial y sus estéticas dejaban ver claramente quienes eran, que amaban, cuales eran sus proyectos.

Cada sesión de trabajo tomo alrededor de 2 horas, en las que se generó una conversación entorno a lo abordado en las observaciones y en las cartografías que fueron sometidas a la discusión mediante imágenes, frases expresadas, noticias, entre otros elementos detonadores de la construcción dialogada de sentido. Para el registro de las sesiones de trabajo se utilizaron grabadoras de sonido y se tomó atenta nota, ya que ninguno de los participantes quiso ser fotografiado o registrado en video.

### **5.3.3.3 Procedimiento**

Una vez concluidas las sesiones de trabajo en cada uno de los grupos focales, esa información fue transcrita para una lectura analítica a través de la cual generar sentidos comprensivos relacionados con el objeto y propósitos de esta investigación. Para su sistematización se utilizó el programa Nvivo 9 de investigación cualitativa mediante el cual se generaron marcadores y ayudas de memoria que al ser puestas en un formato de salida denominado informe en el software mostró asuntos comunes entre los grupos, otros no tanto, pero sobre todo permitió hacer una lectura desde diferentes ángulos de cada conversación que tomo un promedio de 5 meses para finalizarse. Sin embargo, cabe anotar que no hay aquí una presunción de verdad ni menos de único sentido, simplemente se logran visibilizar algunos rasgos del trabajo que permiten construir enunciados explicativos.

## **5.4 Al encuentro de la imaginación plural de un espacio dialéctico**

Definir cómo se produce un espacio de representación en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, pasa por una operación de comprensión sobre los valores que

adquiere el espacio mismo para los niños, sus padres y los agentes educativos. Dichos valores son el resultado de su rol como actores, de las formas de su espacialidad, el sentido de los lugares como configuradores de un espacio socialmente producido.

#### 5.4.1 Actores espaciales



Ilustración 10 Actores Jardines Infantiles Buen Comienzo

Como actores espaciales, los niños, sus padres y los agentes educativos no pueden ser considerados, en el plano de lo social, según (Latour, 2005), como un tipo material, dado que ellos no son meros informantes insertos en un contexto social, o subsidiarios de un contextos que todo lo enmarca, son el resultado del proceso de asociación que se da en la producción del espacio, especialmente en lo que a los espacios de representación se refiere y que sirven de base para expresar su identidad. De ello deriva que, a través del espacio se construya por cada uno de ellos un sentido, que como lo vemos en (Luhmann, 1984) es producto de las operaciones que lo usan en cuanto implica una forma de operación histórica y sólo su utilización enlaza el surgimiento contingente y la indeterminación de lo futuro, en razón de ello el jardín infantil se nombra como el lugar “donde nuestros hijos se preparan para el futuro” (Abnegados, 2017), “donde construyo el futuro de los niños y niñas” (Comunitaria, 2016), “aquí construimos las bases de la sociedad futura” (Guerrera, 2017). Con ello se puede apreciar que todo ese sentido que sirve de base para un espacio de

representación esta determinado por las referencias así mismo y a lo otro, en modo que, de la mano de (Luhmann, 1984), puede considerarse como fenomenológico en tanto se presenta como aquel excedente de remisiones sensibles accesibles desde el sentido actualmente dado, es decir, se presenta como un contexto de remisiones infinitas que se reproducen en una forma determinada en la que hay una representación del mundo que pone en la exterioridad del sujeto un juego de relaciones entre el, los otros y el entorno.

En este sentido, los actores espaciales mismos son un espacio de representación encarnados en la triple naturaleza de sus acciones, grupos, hechos y objetos, tal y como lo vemos con (Latour, 2005), quien explica que la naturaleza de las acciones expresa el curso de una gran variedad de interacciones mediante las cuales los sujetos se inscriben en redes de relaciones que son condición de posibilidad y funcionamiento de las acciones mismas, es decir, que las acciones de los sujetos no se realizan bajo pleno control de la conciencia ya que son un nudo conglomerado de agencias en las que el acto no es la fuente de la acción sino un móvil de las entidades que convergen para él. Asunto que explicaría que las formas de construir las interacciones en los jardines infantiles no son solo un proceso individual y unidireccional sino que son el resultado de la relación entre las instituciones, los sujetos y los discursos, de lo que claramente dan cuenta expresiones como “soy mamá, pero también soy una cuidadora de los niños en el jardín” (Trabajadora, 2017), donde manifiestamente el sujeto encuentra en la acción del cuidado su doble identidad en un espacio que le permite enunciarse y representarse.

En cuanto a la naturaleza de los grupos, se puede decir que es el punto de intersección mediante el cual se construye la identidad diversa en la que la experiencia espacial toma forma y contenido, ya que estar relacionado con un grupo es un proceso continuo hecho de vínculos frágiles y permanentes en las que se transportan significados que están mediados por numerosos marcos de referencia cambiantes. En razón de ello, el actor espacial, lo es porque se ubica en la zona de intersección entre la dimensión personal y su dimensión social en la que encuentra “la definición de lo que hago, está dada por mis compañeros... yo soy mi trabajo, soy Buen Comienzo” (Benedicida, 2017), es decir, que su espacio de representación más próximo como actor espacial lo constituye el lugar de trabajo, en este caso un jardín infantil.

Respecto a la naturaleza de los hechos, allí aparecen expresados los vínculos de las acciones y los grupos en tanto escenarios para ser, estar y sentir consigo mismo, con los demás y con el entorno. Estos hechos solo existen como traducciones entre mediadores que pueden generar asociaciones rastreables que ubican al actor en una red, es decir en una conexión punto a punto que devela no sólo la posición que ocupa en el espacio sino la perspectiva desde donde ejerce la construcción de sentido que define el espacio de representación que su ser es y expresa en la acción comunicativa del hecho, en tanto acto, pero también en tanto intención.

En el caso de la naturaleza de los objetos parece no haber límite a la variedad de tipos de agencias que participan en la interacción, ya que ellos forman conjuntos mediales de las acciones, de donde derivan conjuntos o sistemas de objetos. Lo que de la mano de (Lussault, 2007) podría presentarse como una expresión general de una realidad social dotada de capacidad para contribuir a la organización y dinámica de una acción colectiva o individual que pasa por objetos que poseen unos roles.

El primero de ellos, corresponde al rol de marcación, que contribuyen a que los individuos identifiquen diferentes espacios de acción “aquí juego y en mi casa también, soy una princesa” (Annie, 2017), “en mi trabajo doy lo máximo y en mi hogar también trabajo pero con amor” (Buscadora, 2017), “el jardín es una oportunidad, mi casa su complemento, mi barrio donde nos ponemos a prueba” (Colaboradora, 2016). Como puede apreciarse el rol de marcación está indisociablemente unido al hacer en estos actores espaciales, que identifican su ser con la ejecución que en los diferentes espacios donde estas se llevan a cabo. En esa identificación de los espacios de acción, el actor espacial es un recurso de acción que produce como lo indica (Bennett, 2010) afecto y poder; en relación al primero se despliegan unas capacidades relaciones que pasan por las formas intersubjetivas; respecto al segundo hay un tipo de poder sobre las cosas que producen una eficacia ligada al cuerpo que puede ser asociativa, correlacional e inseparable del sufrimiento que produce la acción, como resultado de los materiales vitales de que esta compuesta y mediante los cuales hay un reconocimiento del objeto y el sujeto desde donde se generan los espacios de representación como formas integradas a la corporeidad y a la experiencia vital que constituye la producción del espacio.

El rol de marcación que identifica a los objetos que están en la acción del actor espacial, es un modo de la representación, que de la mano de (Lefebvre .. H., 1983), podríamos plantear como un conjunto de cosas correspondientes a las relaciones que ellas encarnan en la comunicación espacial mediante las cuales recrean el entramado de sus tradiciones y los usos que ellas, en interacción, reproducen. Tal y como se presenta cuando por ejemplo un niño en el jardín nombra y usa un juguete fuera de la sala de desarrollo para demostrar con ello un dominio espacial que identifica otros modos de ser y de estar en el espacio. O bien cuando, una madre comunitaria, encuentra en uno de los cuartos auxiliares la posibilidad de desconectarse de la cotidianidad del jardín y desde allí pensar en sus asuntos familiares y encontrarse consigo misma.

A partir de lo anterior, es claro que el rol de marcación de los objetos es uno de los rasgos distintivos de los espacios de representación en el jardín infantil, en tanto los sujetos al elegir un punto concreto de ese espacio y asignarle un valor, lo convierten en un dispositivo de identidad mediante el cual crean y desarrollan una serie de acciones de producción de sentido que en el marco de los relacionamientos sociales se constituyen en únicos, es decir, que la experiencia suscitada en esos puntos concretos son la forma particular de situarse en el espacio y como tal es su expresión más visible y más íntima a la vez, es en pocas palabras el espacio de representación hecho sustancia.

El segundo de ellos, es el rol identitario que contribuye a la identificación social y espacial de los sujetos. Este rol se encuentra directamente articulado al rol de identificación a partir de una praxis creativa espacial, que implicaría de la mano de (Elden & Lebas E y Kofman, 2003), ser entendida como un conjunto de actividades sociales cruzadas por la tecnología y el conocimiento teórico a fin de construir sentidos múltiples mediante los cuales los actores convierten la experiencia espacial en una imagen, que como lo explica (Lindon & Hiernaux, 2012), contiene una función figurativa y emblemática que se acopla al discurso a través de la función narrativa que pasa por las formas y usos de los objetos mismos, pero a través de un conjunto movedido de imágenes movilizadas y modificadas por el sujeto a través de la acción, que es el resultado de la actividad imaginativa donde geográficamente expresa su identidad narrativa. Es decir que, el relato en tanto capacidad de aglutinamiento de la diversidad que transita por los objetos da sentido al lugar y al sujeto

mismo en la acción de lo público donde se recoge al mismo tiempo el remanente de los valores y las elecciones que han puesto a esos objetos y no otros como dispositivos de memoria para la producción y ejercicio de la identidad.

Visto así, el rol identitario de los objetos lleva al objeto mismo, según (Baudrillard, 1969) a transformar cosas a través de la socialización en el uso y en su grado de exclusividad, proponiendo con ello una forma de la tecnología que cuenta una historia, pero que también forma un sistema que es la funcionalidad misma de la existencia de los objetos en el espacio, es decir, que se presenta como modo que va de las funciones primarias, las pulsiones y las necesidades hacia la utilidad y la posesión misma del espacio donde el dominio técnico del objeto se constituye en una expresión de un espacio de representación, que no es otra cosa que la transpersonalización del objeto a través del uso particular que en la experiencia espacial se ha construido. Tal y como puede verse cuando los niños en el jardín le han otorgado a una colchoneta usos que van desde actividades como el descanso hasta la forma de separarse y marcar límites a la proximidad de sus compañeros en el marco de una personalización del objeto que puede ser nombrado o apropiado a través de una marca, un color, una textura o un imperfecto. Igualmente, el rol identitario está presente cuando uno de los agentes educativos le otorga un nombre y unos valores a objetos como un cesto de basura, una silla o una pelota, mediante el cual genera unas formas de apropiación mediante las cuales inserta al objeto en los modos proposicionales de cada una de sus acciones, es decir, que estos objetos son la extensión de su rol pero también son el acceso a las formas en que comprende y ve el mundo, un mundo al cual invita a quienes le rodean pero de quien deja claro es su amo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el rol identitario como expresión de los espacios de representación en el programa Buen Comienzo, pero especialmente en los jardines infantiles, es el resultado del uso y de las formas de apropiación que cada sujeto/actor le da en el espacio, constituyendo con ello un escenario poroso en el que la corporeidad comienza a habitar cada objeto como un sistema complejo en el que las partes son parte de un todo existencial que sólo cobra sentido en la presencia del sujeto.

El tercero de ellos, corresponde al rol distintivo, el cual permite ubicarse en una posición particular en el espacio gracias a la estrecha relación que en lo cotidiano hay con

la tecnología. Lo cual quiere decir que la cotidianidad suscitada en el Programa Buen Comienzo se define, siguiendo a (Lefebvre H. , 2008), como un movimiento en varias direcciones donde la actividad del sujeto nace y se mueve localmente como un trabajo creativo expuesto a una dialéctica permanente. En razón de ello, el rol distintivo que se suscita a través de los objetos permite que el sentido común, en tanto reflexión trivial de una práctica fragmentada, establezca la posibilidad de una apropiación de la naturaleza interna y externa en el espacio como manifestación de los ritmos e interacciones que hay en la demarcación posicional del sujeto cuando usa de una manera particular un objeto. En otras palabras, el sujeto en el espacio utiliza un objeto para distinguirse. Dicha distinción es un lenguaje de signos y significados que de manera estratégica sirve de base sensorial en el escenario socio cultural para construir percepciones mediante las cuales se integra estética, ética y políticamente al espacio mismo en una forma de exterioridad propia de los espacios de representación.

El rol distintivo, según (Lefebvre H. , 2002), también es la posibilidad en el espacio social de establecer la existencia de especies de espacios donde se distinguen aspectos subjetivos y objetivos. Respecto a los primeros encontramos el espacio social como entorno del grupo y del individuo, donde tiene lugar la vida con sus particulares actividades; en cuanto al segundo hallamos una fábrica densa de redes y canales como parte integral de la cotidianidad. Juntos permiten el tránsito y constitución de la praxis donde se une la producción material y espiritual de significados, bienes y necesidades, pero también revela las totalidades desde el juego fragmentado y contradictorio entre el símbolo y la imagen como constitutivos de la experiencia espacial que desemboca en el uso y apropiación del espacio, es decir, en un espacio de representación.

De este modo, el rol distintivo permite pensar que cuando un niño o niña está en continua interacción con una porción del espacio del jardín, deposita allí toda su experiencia para generar un espacio imaginario a través del cual materializa sus simbolismos y lenguajes y en una operación espacial, a veces imperceptible, crea un universo diferenciador del resto de espacios del jardín, pese a que no siempre haya una manifestación visual de dicha diferenciación y esté más asociada a su sistema perceptivo o lingüístico. Igualmente, cuando la disposición de objetos, caso particular el mobiliario del

restaurante se presenta, lo hace con una serie de funciones particulares que remiten a un uso singular, sin embargo ello no excluye que a través de la apropiación la disposición misma de lo allí contenido pueda cambiar en función del sentido y significado generado por quien usa el mobiliario, tal y como se hace visible en la práctica diferenciada entre los niños de una sala de desarrollo para quien es un premio ir al restaurante mientras que para otros es un asunto meramente rutinario. Esto lo que expresa son modos de diferenciación a través de los objetos que ponen las funciones en tensión con el sistema de prácticas que habita la cotidianidad misma del jardín.

El cuarto de ellos, alude al rol transitivo que permite experimentar y marcar los movimientos. Este rol remite en cierto sentido a la aceleración, que en la perspectiva de (Harmut & Scheurman, 2008), ya que es un indicador de la velocidad, es decir, es una expresión de orden social, biológico y experiencial en la que se implican el espacio y el tiempo de manera dialéctica constituyendo los ritmos sociales, los cuales son dinámicas de la ontología social que están cruzadas por velocidades diversas que contienen fuerzas en movimiento que comprimen o contraen el tiempo como estrategia de memoria y olvido. En otras palabras, la aceleración asociada al rol transitivo de los objetos es un referente que permite establecer el cambio de posición en el espacio y la velocidad de su ejecución.

Igualmente, el rol transitivo puede ser pensado de la mano de (Lefebvre.. H. , 2004), como una expresión del ritmo de los objetos y sus usos, en tanto que el ritmo está compuesto por la repetición y diferencia que tanto en lo mecánico como en lo orgánico construye las formas continuas y discontinuas del tiempo lineal o cíclico, es decir, que hay un cálculo lógico que en lo cotidiano expresa el uso del tiempo. En dicho uso del tiempo, los objetos adquieren un sentido acorde al sistema de relaciones y una función de acuerdo al sistema de intencionalidades, es decir, establece un proceso dialéctico en donde se reconoce la realidad social habitada por contradicciones donde emerge, según (Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008), una tridimensionalidad dialéctica que se expresa en tres momentos: el primero relata el control y distribución de los cuerpos en el espacio dominado por poderes que movilizan los atributos simbólicos; el segundo convoca lo permitido y prohibido en un efecto de simultaneidad; el tercero es la experiencia sensual de los lugares con cualidades opuestas. Es decir, esta tridimensionalidad no es más que el

resultado de un proceso concreto de producción efectuado por las relaciones sociales que constituyen al espacio percibido, concebido y vivido y que toma la expresión de unos ritmos donde la vida cotidiana se orienta bajo el tiempo cuantitativo o bien a través de la funcionalidad de su biología, o bien en la demanda cultural de su existencia social. En otras palabras, los tres momentos de la tridimensionalidad dialéctica son en su orden: el efecto producido por las representaciones del espacio, los modos de acción insertos en las prácticas y la vivencia propia de los espacios de representación que crean la disposición exterior de algunos rasgos subjetivos mediante los cuales el sujeto crea y modifica el espacio.

Muestra de lo anterior, son las formas en las cuales las madres comunitarias tienen que adaptar su ser existencial a las demandas de cada propuesta semanal de planeación de actividades en el marco de las orientaciones de los artistas en cada jardín para desde allí producir un efecto formativo en el cual los niños y niñas, al utilizar el espacio, puedan entender su naturaleza cambiante pero sin olvidar el carácter rutinario de algunos referentes indispensables para el desarrollo de la vida en el jardín. Igualmente, el rol transitivo de los objetos está presente en la relación con los padres, en tanto que las salas de desarrollo son también el punto de encuentro con ellos y por ende estos son susceptibles de lecturas y análisis espaciales diversos que manifiestos en las ambientaciones semanales o mensuales dan cuenta del paso del tiempo pero de la permanencia de ciertas acciones y acuerdos.

Como puede verse hasta acá, y de la mano de (Lussault, 2007), la acción espacial que corresponde a toda actividad en los espacios de representación, compromete la relación del actor con la dimensión espacial a través de dos tipos de recursos: el primero, ya dado, es una disposición preexistente a la acción como materia organizada que está referida a la disposición que adquiere el sujeto por efecto de la materialidad que lo circunda. Lo cual quiere decir que un espacio de representación está sujeto a una particular forma de organización de lo material, en este caso el jardín, el barrio, la calle, pero no como un sustrato inmóvil sino como el establecimiento de una lógica de uso que lleva a que el mismo sea legitimado o reconfigurado según la experiencia del sujeto, tal y como sucede con el cambio de acciones frente a las salas de desarrollo, el comedor, el patio donde más allá de las rutinas establecidas el actor niño, madre comunitaria, pedagoga o padre

vivencian esos espacios desde su particular existencia dotando muchas veces a esos espacios y sus objetos de identidades diversas.

El segundo, es un espacio sentido que constituye la configuración sensible y dinámica que expresa la interacción permanente entre el actor y los espacios de representación. Allí en el jardín infantil, cada actor y objeto producen disposiciones espaciales que desplegadas, según unas escalas y métricas, vinculan los imperativos de la acción misma para que el actor asocie la forma espacial con la materia, las representaciones y lenguajes, los movimientos y las interacciones mediante las cuales operar espacialmente a través del espacio como soporte material, instrumento de la acción y espacio valorado. Y que en el relato espacial se caracteriza por ser una emisión que despliega una sucesión temporal organizada que da cuenta del compromiso del actor con los componentes territoriales, límites reconocidos, emblemas que son base de creación, identificación y acción de los espacios de representación.

### 5.4.2 Formas de la espacialidad



Ilustración 11 Espacialidades Jardines Infantiles Buen Comienzo

Los espacios de representación de los jardines de Buen Comienzo son formas de la espacialidad. En ese sentido, la espacialidad podemos entenderla de la mano de (Lussault, 2007), como conjunto de usos del espacio hechos por los operadores sociales. A través de los usos, los niños, padres y agentes educativos, muestran una infinita variedad de regímenes de visibilidad relacionados con las sustancias sociales, las cuales contienen la distancia expresada como tecnología multidimensional y la velocidad como capacidad de dominio de diferentes métricas. Estas pasan por dos tecnologías de dominio de la distancia: la copresencia y la movilidad. La copresencia como primera tecnología de dominio de la distancia, implica la acentuación de la densidad y diversidad de los objetos copresentes, al mismo tiempo que reúne en un mismo espacio en contigüidad física, entidades y objetos espacializados. De ello deriva, una proximidad topográfica que remite a los espacios marcados por: continuidad y contigüidad.

En el caso de los espacios de representación del jardín infantil está relacionado con todo aquello que forma el entorno, es decir, el jardín inserto en la calle, la calle inserta en el barrio, el barrio inserto en la ciudad. Este entorno está provisto de unos objetos particulares

que identifican cada nivel de la escala de relaciones. En el jardín por ejemplo, se expresa en un lugar concreto como es la sala de desarrollo, la cual está habituada a la edad particular de los niños por lo que los objetos allí presentes responde de una manera u otra a ello. Asimismo, los modos de estar en ese espacio obligan a los agentes educativos a desplazarse siguiendo esa lógica singular de la sala de desarrollo y a utilizar los objetos allí presentes siguiendo los protocolos establecidos por referentes externos a la sala que determinan su usabilidad. Sin embargo, hay otras manifestaciones del entorno que sirven de base a los espacios de representación, tales como las zonas peatonales que acompañan la exterioridad del jardín y que de manera tácita son el punto de encuentro entre los padres y los niños al entrar y al salir, es decir, es un espacio de familia que habla del encuentro y la separación cada día de la semana que los niños asisten al jardín.

En cuanto a la proximidad topológica, esta pasa por espacios marcados por la conexidad, la cual es un recorte espacial con el que se designa y califica un espacio con fines darle nombre y cualidades, es decir, que se produce una delimitación que reconoce al espacio en cuanto extensión, cuya expresión y límites definen un enclave mediante el cual, el ejercicio de designación genera escenarios para el desarrollo de una identidad espacial.

La proximidad topológica es la posibilidad que tienen los espacios de representación para conectarse en redes gracias a su proximidad, una que no está dada por el criterio de vecindad física sino por la capacidad de complementar el uso, es decir, de conectar las formas intencionadas a través de las cuales un conjunto de objetos encuentran relación en el espacio. En el caso de los jardines infantiles ello se puede ver claramente en algunas de las acciones de los niños en los patios y lugares de juego, donde ellos logran situarse en una dimensión distinta a la que un adulto puede observar, y desde allí convertir un objeto cualquiera como una muñeca, un carro, o un pedazo de madera en el dispositivo que conecta su mundo imaginario con la presencia física del objeto en un uso que describe no sólo la vocación misma de lo utilizado sino también las posibilidades de encontrarse con otros objetos que para la mirada adulta no guardarían relación. Asimismo, los agentes educativos al utilizar diversidad de materiales para producir un tipo de artefacto, están resituando al objeto mismo y lo están colocando en una red de relaciones mediante las cuales adquieren otros sentidos, es el caso de la conversión de una botella plástica de

alguna marca de refresco que termina siendo parte de un cohete que está orientado como un componente de una temática espacial, mediante la cual se quiere insertar a los niños en una serie de preguntas y problemas para descubrir su posición en el mundo pero desde una escala más amplia y compleja.

La movilidad como segunda tecnología de dominio de la distancia, está compuesta por un conjunto de valores sociales, una serie de condiciones geográficas, unos dispositivos tecnológicos y un sistema de actores. En el caso de los espacios de representación asociados a los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, los valores sociales remiten a un contexto específico de coexistencia humana que devela, según (Schatzki T. , 2002), el lugar de pertenencia de cada uno de los actores allí involucrados. Pero, este origen es la forma en que se ordenan las prácticas mientras la vida ocurre. En el caso de los niños, los padres y los agentes educativos, sus valores sociales están obviamente asociados a condiciones económicas, históricas, culturales y políticas. Sin embargo, la disposición que adquieren en el espacio produce unas diferenciaciones. La primera de ellas, está relacionada con el sistema de procedencia, que en el caso de los niños y sus familias nos habla de múltiples orígenes, formaciones y costumbres que al entrar en contacto con el Programa son objeto de incorporación, reducción o resignificación, ejemplo de ello son los hábitos alimenticios que en muchos casos no son compatibles con las minutas propuestas por el Programa, lo que genera una práctica de domesticación en la que niños y padres deben, al menos en el contexto del jardín, renunciar a ellas. Igualmente, con los agentes educativos quienes por sus diferencias en formación profesional y experiencias laborales son dominadores o dominados de las formas discursivas que guían el quehacer cotidiano de su labor.

La segunda de ellas, alude a las formas del gusto, que siguiendo a (Bourdieu .. P., 2007), permiten ver cómo los valores sociales son producto de un encuentro asimétrico entre las condiciones materiales, capital material, y las condiciones inmateriales, capital simbólico, es decir, que el sistema de elecciones y disposiciones en el que cada sujeto que está en relación al jardín está expuesto a los modos de acumulación e intercambio de los capitales que posee, en tanto es a través de ellos que puede ser eficaz o no dentro de las relaciones sociales. En el caso de los niños y sus padres, tiene que ver con la forma de

incorporación a las rutinas del jardín, de tal modo que muchos de ellos las encuentran una continuación de las prácticas familiares mientras que otros las padecen como acciones de una violencia simbólica que los obliga a modificarse. En el caso de los agentes educativos, las formas del gusto pasan por una diferenciación inicial asociada a los roles y formaciones, como es el caso de las madres comunitarias versus las profesionales en pedagogía. Las primeras tienen un sistema de elecciones opuesto al de las segundas en lo que se refiere a la labor, pues las primeras consideran que los niños están bajo su cuidado, mientras que las segundas consideran que los niños son objeto para la formación. De ello, se desprenden multiplicidad de prácticas y acciones que son visibles en la fabricación de los materiales, la planificación, la ambientación de las salas, pero sobre todo de la forma como les hablan y conducen a los niños durante el desarrollo cotidiano de las distintas actividades.

En el caso de los espacios de representación asociados a los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, las condiciones geográficas aluden al conjunto indisoluble entre los sistema de objetos y sistemas de acciones de los que habla (Santos M. , 2000), al explicar como se ha llegado a la generación de un medio técnico- científico- informacional. En este sentido, podría afirmarse con él que el jardín infantil es un medio, en tanto funge como articulador de variados procesos y prácticas, tales como las acciones de política pública de la Alcaldía de Medellín, las estrategias institucionales de los operadores de cada jardín, los intereses y demandas de los padres de familia, pero sobre todo de los modos existenciales de los niños y niñas. También es un medio porque a través de él toman forma y contenido las formas invisibles de los procesos multi escalares que hoy afectan al mundo, al país y a la ciudad. Asimismo, es un medio técnico en tanto en él se reúnen los acumulados tecnológicos de los que es heredera la ciudad, pero también porque es una expresión de la conquista de la naturaleza que ha modificado el espacio y ha hecho presencia en los diferentes puntos de la ciudad con edificios de arquitectura particular. Es un medio técnico científico informacional porque además de contener las características antes mencionadas, es un campo de informaciones visible que no sólo da cuenta de lo que lo ha constituido sino también de los modos que vincula para producir un tipo de espacio.

Teniendo en cuenta esto, las condiciones geográficas no son las que tradicionalmente se han planteado en tanto manifestaciones físicas asociadas a la

geomorfología, el clima, entre otros aspectos que si bien tienen un rol en las lógicas del jardín, pues nadie negaría que una fuerte lluvia podría retrasar el ingreso de los niños, estas condiciones son solo un aspecto de lo geográfico, pues el sentido amplio de su comprensión obliga a considerar a las condiciones geográficas como la reunión de los aspectos físicos del espacio junto con los aspectos inmateriales que allí aparecen en tanto formas de apropiación y utilización, es decir, como un complejo sistema que integra la exterioridad de los materiales con la intimidad de su incorporación al sustrato temporal mediante el cual se ha construido la historia misma del espacio donde hoy existe el jardín infantil.

En el caso de los espacios de representación asociados a los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, los dispositivos tecnológicos, son asumidos de la mano de (Gille, 1999), como todas las manifestaciones artefactuales mediante las cuales los sujetos establecen una relación con el espacio, es decir, que todo lo que es objeto de fabricación es un dispositivo tecnológico. En relación al jardín los dispositivos tecnológicos están representados en todos los objetos que allí se encuentran, sin embargo, la distinción radica en el uso y su ubicación, pues no son los mismos usos y ubicaciones de los objetos del restaurante, de las salas de desarrollo, de los exteriores. En cada uno de ellos hay un sistema de intencionalidades que posibilitan ciertas acciones, las cuales son correspondientes con los niveles de conocimiento que de cada artefacto se tenga. Tal es el caso por ejemplo de una cuchara en el restaurante, que muestra usos y ubicaciones diferentes cuando está expuesta a un niño de 2 años que tiene poca destreza en su manejo y la ve a veces como un obstáculo entre él y el alimento, mientras que para un niño de 4 años con mayor destreza la misma cuchara es un mecanismo de acceso rápido al alimento, pero también puede ser un elemento de diferenciación cuando la cercanía de sus compañeros amenaza su intimidad. Igual sucede con los artefactos que están al alcance de los agentes educativos, ya que estos son usados bajo las coordenadas de su experiencia que sitúa al objeto en una posición particular y diferenciada mediante la cual cada quien deja ver un poco de su identidad espacial.

Los dispositivos tecnológicos como formas de expresión de los espacios de representación, son extensiones de la existencia humana en el espacio, es decir, no son accesorios o prótesis, son la vida misma expresada en una materialidad diferente a la del

cuerpo. Por lo tanto, cada artefacto da cuenta de una historia que narra no sólo sus orígenes sino el sistema de relaciones en el que está inserto, por lo que las distancias con esta historia y ese sistema de relaciones depende de la capacidad del sujeto para situarse, es decir, para poner todo su capital a disposición y por medio del uso, el cual termina siendo una huella que identifica y permite el ejercicio de un cierto arsenal de acciones que son representativas de ese sujeto y de los marcos sociales a los cuales está adscrito.

En el caso de los espacios de representación asociados a los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, el sistema de actores es uno de los componentes más visibles de esos espacios de representación, ya que en ellos está contenido toda la potencia y todo el obstáculo para su realización. Algo que claramente vimos gracias a (Luhmann N. , 2009), en tanto que en el sistema de actores se hacen manifiestas unas variaciones, las cuales consisten en una reproducción desviante, en una comunicación inesperada y sorprendente que se establece con y a través del espacio para hacer consciente la existencia pero también para abstraerse de su inmanencia. En otras palabras, el sistema de actores es una expresión de los espacios de representación ya que son ellos quienes guían la comunicación que produce al espacio mismo.

La comunicación que guía la producción del espacio es un acto y como tal tiene una intencionalidad que sólo puede ser encarnada y vivida por los actores quienes fungen como creadores, traductores y usuarios de lo que la intencionalidad misma porta. En razón de ello, actores como los niños son los únicos que pueden darle a los espacios del jardín un sentido particular que está en la base de sus comprensiones y en las formas de constituirlos. En el caso de los padres y los agentes educativos sucede este mismo proceso, el cual no esta exento de contradicciones, las cuales sirven para generar el movimiento incesante de construcción espacial que nace de la interacción.

Teniendo en cuenta lo anterior, una primera forma de la espacialidad que encontramos en relación a los jardines infantiles es una red diasporica que se presenta como un espacio de discontinuidad en el que hay prevalencia de la contigüidad por encima de la conexidad entre sus elementos, lo que la convierte en una totalidad ilimitada pero no infinita mediante la cual, según (Lussault, 2007), se configura la disposición material que particulariza los puntos de vista sobre los espacios dispuestos. Es decir, la discontinuidad

de la red está dada por el sistema de vínculos que la componen, los cuales pueden ser de tipo institucional, subjetivo o discursivo. Cada uno de ellos es una inserción que produce una asimetría en los modos de comunicación del sujeto consigo mismo, con los demás y con el entorno, en tanto cada uno de ellos representa un tipo de capital simbólico con el cual se puede negociar de manera ventajosa o no en el espacio social y de acuerdo a las situaciones que se presentan. De esto, deriva la eficacia simbólica a ejercer en cada negociación. Con relación a esto, la discontinuidad engendra la prevalencia de la contigüidad por encima de la conexidad, en tanto que el ejercicio de cercanía es más eficaz en los procesos de comunicación que la conexidad misma que por lo general sólo es una forma de contacto, mientras que la contigüidad es una expresión solidaria que aglutina lo diferente.

Como consecuencia de todo ello, la red diasporica es una totalidad ilimitada por las condiciones mismas de su materialidad que puede expresarse en una disposición particular de objetos o en los canales de comunicación entre los sujetos. Sin embargo, este atributo no la convierte en una materia infinita puesto que, aunque la disposición material es una suscripción singular de la situación de los espacios, las posibilidades de reconfiguración y producción de sentido son tan flexibles como para producir ilimitados modos de ser y estar en el espacio.

Por lo tanto, cuando nos referimos a una red diasporica, estamos nombrando una dispersión de sujetos, de discursos, de acciones en el espacio de los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo que se manifiesta en tres puntos de intersección relacional. El primer punto, es el que reúne a niños y agentes educativos. Aquí hay tres escenarios donde se lleva a cabo la intersección. Uno de esos escenarios es el pasaje que hay entre la entrada al jardín y el ingreso a la sala de desarrollo, en el cual hay una distribución equitativa de la capacidad de dominio espacial de ambas partes, sobre todo al momento de ingreso al jardín, al momento de salir hacia otro espacio del jardín desde la sala de desarrollo, y cuando finalmente se sale del jardín al final de la jornada, ya que por la naturaleza misma de estos pasajes espaciales solo se debe utilizar un mínimo de habilidades espaciales para transitar allí. Otro de los escenarios, corresponde a las salas de desarrollo, donde la relación agentes-niños, niños- agentes es sumamente variable, ya que el dominio espacial varía en función

de las actividades y de las disposiciones de los objetos que allí se presentan, puesto que algunas veces el control es de los agentes cuando deciden y conducen las actividades, otras de los niños cuando estos deciden reconfigurar la intencionalidad de los agentes y actuar al margen de ellas. Un último escenario alude a los espacios externos como los patios, el parque y el restaurante donde cada uno de ellos dicta quien ejerce la soberanía espacial en cada situación en particular. En el caso de los patios, los agentes suelen ejercer una acción de vigilancia y control, pero esta resulta ineficaz cuando por la naturaleza misma de la experiencia espacial de los niños, estos exponen otros asuntos y acciones que no son del dominio del agente educativo. En cuanto al parque, allí hay una intencionalidad ligada al juego, concebido muchas veces por los niños en contravía de lo que el agente piensa puede hacerse allí, es decir, hay una no previsibilidad del uso que siempre está amenazando los modos de estar en ese espacio. Respecto al restaurante, se presenta una situación similar que en el parque, pues aunque la mayoría de las acciones allí están vinculadas a una prescripción, esta suele ser violentada por el ejercicio de la voluntad de los niños que proponen otros modos del hacer allí.

El segundo punto de intersección, reúne a los niños entre sí. Este tipo de contacto se desarrolla también en tres escenarios. El primero de ellos, es la sala de desarrollo donde los niños están organizados por taxonomías correspondientes a su edad. Allí la disposición del espacio y el dominio del mismo está dado en razón de los capitales acumulados por los niños, quienes controlan el espacio de acuerdo a su experiencia y la relación con sus compañeros en razón de la efectividad de dicha experiencia. Especialmente en el juego se ve como se desarrollan las geometrías del dominio espacial, ya que en algunos juegos guardan una relación más fuerte con lo femenino y otros con lo masculino, lo que exige de los niños un acoplamiento correspondiente a como han sido vehiculados en un rol o en otro, es decir, depende de cuan cerca o lejos se encuentran de las relaciones de género, que muchas veces provienen de la experiencia familiar o del proceso de interacción en los espacios del jardín o del barrio. El segundo de los escenarios, es el parque y el patio, donde los niños entran en contacto con otros que, no necesariamente, están en su misma taxonomía, por lo que la asimetría es más evidente en las formas de producir y dominar el espacio. Allí, el rol del juego está mediado por la eficacia de los canales comunicativos que pueden aglutinar o separar a los niños entre sí, por efecto del juego que se está

desarrollando, la actividad, o la situación. Igual que en la sala de desarrollo, hay un papel preponderante de la segmentación femenino/masculino pero matizada por la neutralidad que produce el contacto y la disposición misma de lo que hay en el espacio, que lleva a la creación de roles intermedios y de formas de control del espacio que muchas veces son silenciosas y están influenciadas por la finitud corporal. El tercer escenario, es el restaurante donde las prácticas entorno a la alimentación delatan el sistema de disposiciones que trae cada niño. Con ello, nos referimos a los sustratos culturales en los que se inscriben las prácticas y saberes con los que los niños actúan en el plano de la alimentación. Es decir, que en el restaurante cada vez que hay un acto de ingesta se pone en juego la capacidad de los niños de materializar eso que ellos son en relación a su familia y a lo que pasa en el jardín, lo que conlleva a unos procesos de interacción diversos que incluyen las formas del gusto como traducción espacial del gesto y la palabra que se intercambia mientras se come.

El tercer punto de intersección, reúne a los niños y a los padres en dos escenarios. El primer escenario es la portería del jardín en las horas de la mañana. Allí hay un ejercicio espacial que aparenta una asimetría natural donde quien domina es el padre por ser el adulto, sin embargo, esto no resulta del todo cierto, pues aunque el padre ejerce una acción de conducción sobre la movilidad y presencia en este espacio, está sometido a la voluntad del niño que de diversas maneras puede convertir la llegada al jardín en un paso tranquilo o en un paso abrupto que llega la mayoría de las veces a desestabilizar a los padres que, aunque saben que el jardín es un lugar para el cuidado de sus hijos, la expresión emocional de los mismos pone en cuestión la pertinencia del jardín, y del modo de vida que le están ofreciendo al niño. El segundo escenario, es la portería en las horas de la tarde, cuando los niños egresan del jardín. Allí la capacidad de dominio del espacio ya no depende sólo de los niños y sus padres, está mediada por la comunicación que los segundos establecen brevemente con el agente educativo que les entrega al niño. Es decir, que la acción de efectividad presunta que se da en la mañana puede confirmarse o no, según la actitud del niño pero sobre todo de las palabras de felicitación o recomendación que hace el agente educativo. Conduciendo con ello, a la producción de un sentido del espacio en particular que es antesala del encuentro matutino del día siguiente o su negación.

De acuerdo a lo anterior, podemos ver que la red diasporica es un conjunto de intersecciones que varían en su expresión material en el espacio de los jardines infantiles, que convierte a cada espacio en un dispositivo experiencial mediante el cual la producción del espacio pone en tensión al sistema de objetos y sistemas de acciones que componen la cotidianidad del Programa. Provocando con ello, unos procesos de intercambio y traducción en los que el tiempo modifica al espacio en razón de las formas de negociación que aparecen entre los sujetos cuando usan el espacio mismo.

Una de segunda forma de la espacialidad que encontramos en relación a los jardines infantiles es el área porosa, que puede ser definida de la mano de (Lussault, 2007) como un espacio de mayor escala relativa que el lugar, y en cuyas relaciones se puede identificar vía la experiencia sensitiva, las formas de oposición entre la continuidad y la discontinuidad que revisten los sujetos y los objetos en un espacio estructurado por principios de contigüidad y conexidad.

Esta forma de la espacialidad se denomina área porosa porque está inscrita en un sistema de intercambio entre sistemas, que como explica (Luhmann N. , 2009), es donde las operaciones forman estructuras con esquemas de selección que permiten reconocer y repetir las condiciones mediante las cuales funciona el sistema y los sujetos allí involucrados; también es donde el proceso de cognición se constituye en la facultad de enlazar las operaciones de memoria con las cuales tradición e innovación entran en dialogo. Asimismo, allí se construye la complejidad como un atributo del sistema, el cual permite a la multiplicidad y a sus formas, crear relaciones de selección que conducen a la producción, en este caso del espacio. Un espacio que está expuesto a tensiones y asimetrías donde se generan conflictos, los cuales poseen una historicidad que demuestra que el espacio y lo social están sometidos en el marco del tiempo al cambio y como tal éste genera un sistema de contradicciones propios de la producción misma su naturaleza.

Cabe anotar que, el área porosa es un espacio de mayor escala relativa que el lugar, en tanto genera unas intersecciones que enlazan las fronteras de variados ámbitos relacionales en los que están insertas multiplicidad de relaciones. Además, su atributo de relatividad en la escala, es una condición que le confiere la virtud de aglutinar aspectos diametralmente opuestos en el sistema de valores espaciales, por lo que su alcance no está

circunscrito a un ámbito en particular sino a un sistema de relaciones que hace visibles múltiples puntos de intercambio de información con pluralidad de orígenes y diversidad de límites.

De ello deriva que, en lo sensitivo radique la capacidad del área porosa para distinguir las formas de continuidad y discontinuidad entre los sujetos y los objetos. Puesto que por su condición social el espacio allí expuesto en dicha relación es el producto de un proceso solidario y contradictorio entre las intenciones y el uso, condición primigenia del contacto entre sujetos y objetos. Es decir, la expresión tecnológica que alberga la disposiciones de los sujetos y objetos en el espacio es un escenario simbólico en el que se ponen en acción los saberes y prácticas mediante los cuales el acto comunicativo suscita un proceso de traducción de lo humano en formas artefactuales que dan cuenta de los deseos y pasiones a través de los cuales se hace posible la producción, circulación y apropiación de las creaciones sociales que surgen del encuentro de la intención con el objeto como una respuesta a los desafíos de su propia naturaleza. Una naturaleza que implica el ejercicio soberano sobre un espacio donde la contigüidad y la conexidad toman forma como condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de la porosidad del área.

En este sentido, el proceso de contigüidad y conexidad se convierten en el garante de la pluralidad de la zona de intersección que procura el área porosa como tal, es decir, la vecindad, la cercanía y la conectividad son los mecanismos a través de los cuales un espacio estructurado, como el jardín infantil, toma forma y contenido en el plano de los relacionamientos que se suscitan entre la disposición de los objetos y las acciones mediante las cuales los sujetos generan sus experiencias espaciales, en tanto respuesta al proceso de comprensión de la finitud espacial.

Por ello, cuando vemos un jardín infantil estamos viendo una forma espacial denominada área porosa, en tanto la experiencia sensible que suministra la vista no sólo atestigua la presencia física de un edificio colorido sino todo un sistema de relaciones que supera la escala de lo que está ahí al alcance de nuestras manos. Supone un escenario que tiene como punto de visibilidad esa ubicación en particular que es el jardín, pero que remite inmediatamente a un complejo entramado de niveles de producción e intercambio que no es posible describir con precisión. Es por ello que, el jardín infantil expresa la porosidad de un

espacio estructurado en tanto, es el resultado no de una acción en particular sino de una extensa pluralidad de acciones que se originan en la heterogeneidad de lo espacial, pero que a través de la acción comunicativa expresa la recurrencia suscitada por los intereses comunes en torno a la infancia, el bienestar, la infraestructura, en fin a todos aquellos elementos que son nombrados para justificar la existencia misma del jardín como edificio, como sistema de relaciones, pero sobre todo como espacio social en el que lo ético, lo estético y lo político toman forma para responder día a día a los desafíos mismos que plantean las formas del habitar la ciudad.

Con relación a las dos formas de la espacialidad relacionadas con los jardines infantiles podemos encontrar una tercera que por sus características merece un tratamiento a parte. Esa forma de la espacialidad, que a su vez es un espacio de representación es el lugar.

#### 5.4.3 El sentido de los lugares



Ilustración 12 Lugares Jardines Infantiles Buen Comienzo

Los espacios de representación en los jardines infantiles de Buen Comienzo toman la forma de lugar. Éste es, siguiendo a (Lussault, 2007), una dimensión social relevante que está cargada de unos valores que llevan al espacio a superarse como una simple localización topográfica, es decir, el lugar en tanto espacio de representación constituye un escenario de comunicación e interacción mediante el cual las visiones del espacio se

expresan como sustratos imaginarios, los cuales son los instrumentos de dominio del espacio que poseen los actores del jardín infantil para reducir la complejidad del mundo. Esto es posible porque como lo explica (Lindon & Hiernaux, 2012) la imagen o visión del espacio posee una función figurativa y emblemática que se acopla al discurso para generar una experiencia espacial desde su propia corporeidad y prácticas a fin de orientar y reconocer los significados y sentidos que hay en el espacio para él, es decir, para constituirlo en un lugar. Lugar que es una forma de su experiencia sensible y emocional que interactúa socialmente con las convenciones y normas del sistema de saberes y conocimientos del mundo que lo rodea.

En razón de ello, el lugar es, siguiendo a (Tuan, 1997), un espacio de la experiencia, en tanto es el resultado de lo vivido por el sujeto en un contexto determinado y asumido como parte de su existencia, es decir, el lugar es la expresión emocional más evidente de la espacialidad. En el caso de los niños del Programa Buen Comienzo, lugares como la entrada al jardín, la sala de desarrollo, el patio y el restaurante, son el punto donde manifiestan su universo emocional pero de maneras particulares. Allí se produce un modo de representación ligado inicialmente a la función de cada lugar que luego pasa por la elaboración de cada niño y es desarrollada de modo general como forma de comunicación. En el caso particular de la entrada este es uno de los lugares donde emociones como el dolor, la angustia y la nostalgia se ven más claramente, tanto a la entrada como a la salida de jardín. Ya en la sala de desarrollo la manifestación de las emociones es variable pues se conjugan la alegría, el jolgorio, la solidaridad, con el llanto, la tristeza y otras tantas emociones que dan cuenta de unos procesos de apropiación espacial ligados a veces al desarrollo de ciertas actividades, en otro momentos, con las formas de socialización, y en otros con las formas de reconocimiento sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el entorno; esto mismo pasa en un lugar como el restaurante y el patío donde se generan una serie de prácticas que mezclan emociones y desde allí van constituyendo las formas de la experiencia espacial de los niños.

De la mano de (García, 2009), podríamos ver que los lugares como espacios de experiencia además de poner en escena aspectos emocionales, también son formas de representación de las que ni los niños, sus padres o agentes educativos pueden prescindir en

tanto que las mismas los atraviesan como un dispositivo de comunicación en el que se produce una eficacia simbólica. Esta eficacia simbólica, siguiendo a (Bourdieu P. , 2007), hace que las prácticas constitutivas de las acciones de los sujetos, en este caso los padres, los agentes educativos, se develen como un sinnúmero de trayectorias cuya incertidumbre produce unos esquemas de percepción, apreciación y acción del espacio mismo. Estos esquemas son las condiciones de pensamiento de cada uno de estos sujetos y es mediante los cuales sus sistemas de disposiciones, es decir, sus condiciones de existencia, se vuelven espacios de representación en determinados contextos. Por ejemplo, para un agente educativo el jardín infantil en cada uno de sus rincones y pasillos es una condición de producción que engendra la posibilidad del existir, pero dicho existir tiene variaciones pues no es lo mismo estar en función del cuidado de los niños en una sala de desarrollo o del restaurante que pudiendo conversar en el patio con sus compañeros, y convirtiendo ese espacio en un lugar de socialización en el que es posible el encuentro con el otro a través de historias en las que leo, me leen y leemos la experiencia espacial.

Asimismo, el lugar supone pues, según (Santos M. , 1996), un ejercicio de oposición a la totalidad o más bien una forma de concretarla. En este sentido, el lugar adquiere una posición de intermediación entre los modos globales de la existencia y su expresión local por efecto de un ejercicio de traducción de las tensiones y asimetrías que se formulan entre las acciones y los objetos para definir el espacio. Gracias a ello, el lugar toma los contenidos abiertos y abarcadores que están en la base de las estructuras de lo político, lo económico, lo cultural, lo social, lo temporal y los acota en el proceso local de apropiación de dichas estructuras, lo cual quiere decir que hay un efecto de resonancia que llega al ámbito de lo íntimo y lo obliga a transmitir, de manera ya afectada, lo que por acción le proviene de la resonancia inicial. Es decir, que el lugar es la expresión, en escala, de las formas totales de existencia y funcionamiento del espacio que se disponen de una manera particular para exteriorizarse en un punto concreto, bien sea a modo de red o de área en donde hay una expresión singular de un todo que ha dejado allí sus huellas pero no su esencia.

Teniendo en cuenta esto, y de la mano de (Calvalcanti, 2009), el espacio, en tanto lugar, se presenta de dos maneras: la primera, se inscribe en los modos emocionales que

fungen como posibilidad de existencia y funcionamiento del lugar; la segunda, alude al proceso de transición entre lo global y lo local que engendra al lugar como su intersección. Estas dos maneras del lugar lo presentan como un sustrato ubicado en el intersticio entre un espacio concebido, un espacio vivido y un espacio percibido, cuya naturaleza es una combinación de los tres. Por ello, el lugar posee la indeleble presencia de lo global pero también la inmanencia de lo local, dado que nada en él es completamente ausencia o presencia, es ambas cosas en contradicción y solidaridad para crear el escenario sobre el cual los sujetos se posicionan frente al mundo dejando su impronta. Una impronta que actúa como el factor distintivo que le da al lugar esa particular forma de ser. En atención a ello, el lugar es por lo general un espacio de representación, es decir, una porción de la existencia que es tomada a través del espacio para configurar la experiencia espacial. Por ello, cada espacio utilizado de un modo particular es susceptible de ser un lugar y lo es porque en ese uso se produce un sentido que orienta a la acción misma, tal y como sucede en el jardín infantil cuando los niños toman sus juguetes o el material que prepararon los agentes educativos y lo traducen en un juego en el cual otorgan voz y personalidad a aquello que manipulan como un modo de dominar el espacio y hacerlo suyo. Asunto que conduce a la construcción del lugar por el efecto simple de ligar, en una intencionalidad, una serie de objetos que usados remiten a un sentido particular.

Dicha construcción del lugar, siguiendo a (Mercier, 2009), se lleva a cabo a través de tres procesos. El primero de ellos corresponde a la codeterminación que se da entre los diferentes elementos que componen el lugar, es decir, se refiere a la influencia que un elemento ejerce sobre el otro y como dicha influencia es la forma de identificarse y producir acciones. Tal es el caso del restaurante que, junto a la función de alimentar a los niños, les permite generar procesos de conocimiento de ellos mismos, de sus compañeros y de su entorno, mediante el uso de los utensilios de alimentación, pero también de los elementos locativos que ambientan este espacio. Esto conduce por efecto visual a la realización de unas actividades que son sólo posibles allí y no en otro espacio del jardín, lo que permite entonces que cada objeto genere unas acciones que son correspondientes con la vocación que el uso ha designado en un espacio específico como este, para convertirlo en lugar.

El segundo de ellos alude a la estabilidad y la transición como un proceso en el cual los elementos que componen el lugar producen fijos y flujos. Fijos en tanto expresan una continuidad y equilibrio temporal; flujos en cuanto son la antítesis de los fijos pero correspondientes a su naturaleza, es decir, que en un espacio como el jardín infantil, por ejemplo, la ubicación de estructuras como los juegos de madera de los patios permiten concentrar allí unas actividades, las cuales en su natural desarrollo son fijadas a la estructura misma que compone a los juegos, pero también es la posibilidad que a través de intervenciones como las que puede realizar alguno de los agentes educativos, las acciones cambien el modo de usar lo allí presente y entonces convertirlo en un flujo, en una transición hacia un nuevo sentido.

El tercer proceso se refiere a la competencia y asociación de los elementos en tanto es un modo de conferirle al espacio una cierta capacidad de generar sentido valiéndose de la asociación de objetos y acciones. En el caso del jardín infantil, esto se hace visible en las ambientaciones que producen los agentes educativos en las salas de desarrollo, las cuales están orientadas a intereses de los niños y a las acciones formativas concretas que valiéndose de la expresividad misma que contienen los objetos ponen en diálogo lo que allí entra y circula para que genere un sentido que termina siendo una forma de la exterioridad oculta en un lugar.

Con base en todo lo anterior, podríamos afirmar que el lugar como un espacio de representación en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, posee, siguiendo a (Lussault, 2007), unos atributos espaciales que lo caracterizan, que le confieren una vocación de acuerdo a la función y contexto en el que se le examine. Es decir, que el lugar está sujeto a unos rasgos que si bien son recurrentes no expresan la particularidad de la forma y contenido que el lugar toma frente a la experiencia espacial.

El primer atributo del lugar es la escala. Ésta se presenta para (Lussault, 2007) como un instrumento de definición de las relaciones de tamaño entre diferentes entidades espaciales y puede presentarse como un escala gráfica que permite distinguir espacios según su tamaño, o bien como una escala cartográfica que remite sólo a la relación de proporción entre el espacio y su representación. En otras palabras la escala define el tamaño del espacio. Pero, esta definición se realiza a partir de unos parámetros intrínsecos a la

definición misma de la escala que son, según (Ruiz & Galicia, 2015), la extensión, resolución, el nivel y la jerarquía. La extensión se refiere a la magnitud o límite del área; la resolución al punto de observación; el nivel es la categorización de la observación; la jerarquía al modo de organización. En el caso de los espacios de representación del jardín infantil la extensión define cinco áreas delimitadas donde actúan los sujetos: la primera es la sala de desarrollo, la segunda es el restaurante, la tercera el patio, la cuarta el patio con juegos, la quinta la portería. En cada una de estas áreas se pueden observar las interacciones de los niños entre sí, de los niños con sus agentes educativos, de los niños con sus padres. Allí se pueden apreciar elementos concretos asociados a ciertas prácticas y actividades que convierten a cada lugar de estos en una expresión jerárquica de actividades concretas adjuntas a cada área, tal es el caso del juego para el patio, la alimentación para el restaurante, la socialización para la sala de desarrollo.

En el caso de los agentes educativos las áreas están delimitadas por el tipo de rol que ellos desempeñan, es decir, para algunos sus áreas son la sala de desarrollo como principal lugar, el patio como secundaria, el comedor como terciaria. En cada una de estas áreas hay unas acciones puntuales que definen su relación con ese espacio y ello le confiere un tipo de clasificación que hace más o menos prioritaria la presencia en ellos, caso puntual, la sala de desarrollo que por ser el lugar donde mayor tiempo pasan, es el que mayor atención demanda.

El segundo atributo es la Métrica, que según lo propone (Lussault, 2007), se presenta como una relación entre lo cercano y lo lejano en tanto operaciones e instrumentos que permiten definir y medir la distancia que separa realidades en un espacio y puede manifestarse como una métrica topográfica, que reúne las tecnologías de evaluación de la distancia en espacios no regulados, o bien como una métrica topológica, que reúne las tecnologías de evaluación de la distancia en espacios regulados, es decir, la métrica es la manera de medir la distancia en medio del espacio. Es decir, la métrica actúa como un imaginario para (Lindon & Hiernaux, 2012), quienes afirman que un imaginario es un agrupamiento de representaciones mediante las cuales se construye el mundo que nos rodea, en tanto pulsiones del ser profundo, lo que significa que hay un ejercicio de localización y distribución que permite establecer relaciones con los objetos, delatando con

ello una capacidad perceptiva de diferenciación. En otras palabras, la acción performativa de la métrica es el resultado de la acción comunicativa que se suscita entre el acercamiento sensitivo y la memoria de otros eventos, que sirven de base para establecer como están situados los objetos. De acuerdo a esto, la métrica se presenta como un instrumento separador con el cual se construyen los límites que describen la naturaleza del objeto, su posición, movimientos y formas de relación con otros objetos.

Por lo tanto, la métrica nace de la exposición al sinuoso camino que va de la subjetividad a la experiencia sensible, donde proximidad y lejanía son juicios de valor sobre los objetos y sus posiciones no pueden soslayar el componente cultural de procedencia. Lo que significa que la métrica es la perspectiva del sujeto hecha espacio, en tanto la distancia es la sustancia de su naturaleza, pero como remanente del sistema de creencias, mitos e ideologías en las que están engendrados los sistemas de evaluación de la distancia misma y que sirven de base para la métrica. Por lo tanto, la métrica, puede ser topográfica en tanto, hace que los espacios y los objetos allí encontrados se relacionen de forma continua y contigua, mientras que al ser topológica la métrica hace del espacio y los objetos una expresión conexas. En el primer caso, en el jardín infantil encontramos la portería, que es un lugar donde se produce una continuidad del sistema urbano que es simultáneamente contiguo al interior del jardín como al barrio. En el segundo caso, encontramos en el patio que es conexo con las salas de desarrollo en tanto complementa a las actividades que allí se llevan a cabo y permite la comunicación entre varios espacios dentro del jardín mismo.

El tercer atributo es la Sustancia, que de la mano de (Lussault, 2007), podemos entender como la presencia activa de la sociedad con el espacio en tanto traducción y expresión de la dimensión espacial de los hechos sociales, es decir que la sustancia es una dimensión no espacial de los objetos espaciales, en tanto que lo expresado es una representación de todas las demás dimensiones del espacio. Ello se refiere a que el lugar y la sociedad están mutuamente constituidos, según lo ha dicho (Hass, 2012), para quien el espacio y el lugar tienen como sustancia las relaciones sociales entre sus miembros, los cuales generan una experiencia a través de los sentidos, que son finalmente los que constituyen la naturaleza del lugar y su sustancia. Esto implica pensar que, la sustancia del lugar se refiere a la forma de las relaciones sociales con sus identidades múltiples y móviles

en el espacio público, es decir, a unas esferas de relaciones compuestas de entornos múltiples mediante los cuales hay una capacidad inteligible para distribuir y configurar los instrumentos perceptivos de comprensión de la actividad espacial.

Sumado a lo anterior, la sustancia alberga, siguiendo a (Lefebvre .. , 2000), un complejo proceso de descubrimiento, producción y creación a través del cual la historicidad del espacio vincula las fuerzas productivas del conocimiento espacial que oscila entre la descripción y la fragmentación de los sustratos espaciales que componen la ontología y la teleología misma del lugar y manifiestamente visible en la sustancia. Lo cual significa que, la sustancia es el encuentro entre las formas manifiestas de la acción y los modos etéreos de las intenciones que acompañan a los objetos en su distribución singular en un lugar, el cual es su condición y su finalidad. En razón de ello, la sustancia aparece manifiesta en el jardín infantil en cada uno de los lugares por efecto del sistema de relaciones al cual están adscritos los sujetos que lo habitan, por lo que su expresión no se reduce a un modo particular de la exterioridad sino que es la complejidad misma de la totalidad que acompaña al nacimiento y funcionamiento del jardín infantil.

El cuarto atributo es la Configuración, que de la mano de (Lussault, 2007), podríamos definir como la modalidad de disposición espacial de las sustancias y las realidades sociales, en tanto es una configuración de la expresión formal de la economía relacional entre los objetos espacializados. La configuración espacial entraña, si seguimos a (Soja E. , 2005), el sistema de disposición mediante el cual un espacio como lugar administra sus estrategias materiales para generar una lógica de uso que pasa de manera cultural y política por los modos subjetivos que constituyen el medio social, en tanto espacialidad, historicidad y sociabilidad, es decir, que la configuración no es simplemente el orden establecido de los objetos en el espacio, es una disrupción que trialectiza lo propio, lo otro y lo demás en tanto producción del espacio para desde allí alimentar un sistema de relaciones bajo el cual los objetos y las acciones que constituyen el lugar tomen posición no sólo en su naturaleza sensible sino también material.

Es por ello que, la configuración devela en el lugar la capacidad de movimiento que ha supuesto la historia misma de la relación entre los objetos y las acciones. Lo cual lleva a una manifestación abierta de sentidos en disputa del espacio que congregados y forzados

por una acción de violencia simbólica crean las coordenadas para la disposición de los objetos y las acciones que los acompañan. Es decir, como dispositivo, la configuración, logra que el lugar tome forma y al tomarla se llena de un contenido particular que es el que termina dando el carácter de lugar al delimitar usos y sentidos del espacio en una perspectiva singular. En el caso del jardín infantil, la configuración se produce por el efecto que tiene la disposición del espacio y su mobiliario, pero también por la capacidad de semantización que está a la base de las acciones de los sujetos cuando utilizan todo lo que allí está dispuesto, como una operación de re significación de lo que traen por tradición y lo que se les presenta como innovación.

El quinto atributo es la Identidad espacial, que en la perspectiva de (Lussault, 2007), es concebida como un conjunto de valores fijados en un espacio que constituyen una referencia, la cual es utilizada por uno o más actores para expresar la lógica de separación y clasificación que hay en un lugar. La forma de la identidad espacial en el mundo actual suele expresarse bajo la fórmula propuesta por (Anderson B. , 2006), en tanto que un espacio convertido en lugar, en términos de identidad, es una creación de lo imaginado, limitado, soberano y comunitario. Es decir que, la identidad espacial es el resultado de imaginar el espacio, en tanto es un ejercicio que pone en acción el sistema de representaciones del sujeto con el propósito de brindarle forma a algo que por la simple experiencia sensible no podría explicarse. Asimismo, en la construcción de la identidad espacial hay un esfuerzo reflexivo por limitar el espacio, es decir, por brindarle extensión y finitud de tal modo que ello provea un marco de acción sobre el cual llevar a cabo las demás operaciones de producción identitaria. En razón de ello, la operación de soberanía que se ejerce sobre el espacio, que puede ser legítima pero no legal, es una acción de apropiación mediante la cual el espacio adquiere una determinada función, la cual tiene por objeto mostrar la capacidad de dominio espacial. Consecuente con esto, la operación de crear la comunidad en el espacio, convertido en lugar, es la acción de confirmación de un pacto explícito o no que le recuerda a los que habitan el lugar, el sentido y propósito del vínculo que los aglutina en ese punto imaginado, limitado y soberano.

La identidad espacial, alude entonces a un conjunto de operaciones mediante las cuales el espacio es dotado de un sentido particular que está asociado a acciones de

apropiación e imaginación. Gracias a esto, hay un efecto particularizante del espacio que se expresa en las formas de habitarlo, es decir, en las formas de ser, estar y sentir en el espacio. Además, la generación de la identidad espacial aglutina las fuerzas materiales y las fuerzas emocionales que acompañan el devenir de un sujeto que por diversos efectos termina cediendo un poco de su naturaleza a favor del proceso de comunicación con el espacio, que finalmente es el mismo expresado en la escala del lugar.

En el caso de los jardines infantiles hay una multiplicidad de expresiones que demuestran la existencia de identidades espaciales, las cuales son el resultado de los procesos experienciales de los sujetos que con el entran en relación. De ello deriva entonces que, en cada sala de desarrollo, comedor, parque, se tenga las trazas de procesos de apropiación en los cuales los sujetos han dejado la impronta de su existir, donde han puesto su ser en la exterioridad de unos objetos y unas relaciones que finalmente terminan constituyendo lugares, es decir, escenarios del ser, saber y hacer en el espacio.

Teniendo en cuenta lo anterior, los sentidos del lugar están articulados no sólo a una serie de operaciones espaciales, sino también a unos modos particulares de su producción, en tanto, que cada lugar trae consigo una historia en la que atributos como la escala, la métrica, la sustancia, entre otros se ordenan de una forma única y singular. En razón de lo cual, cuando en su forma y contenido un lugar se manifiesta lo hace por un efecto semántico en el cual el sentido entraña múltiples rutas por las cuales va construyendo el camino donde tiene asidero la experiencia espacial del sujeto. Experiencia que no puede ser extrapolada por ninguna otra pero si puede ser traducida en el plano de visibilizar sus recurrencias, distancias y rupturas frente a los modos de hacer el espacio, los modos de construir los lugares, más aún si se trata de un espacio como es el jardín infantil, donde las trayectorias de los sujetos en su pluralidad lo convierten en el contenedor de formas del lugar que responden a variadas lógicas y a diferentes contextos.

## **5.5 Consideraciones finales sobre la imaginación plural de un espacio dialéctico**

En el ejercicio de definir los espacios de representación que aparecen en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo aparecen unos elementos que sirven como consideraciones finales sobre la imaginación plural de un espacio dialéctico que es importante abordar.

### **5.5.1 Los espacios de representación en el jardín infantil como geografía del imaginario**

A lo largo de la investigación los espacios de representación en el jardín infantil se presentaron como la materialización de una geografía de lo imaginario en la que como lo explica (Lindon & Hiernaux, 2012), hay un agrupamiento de representaciones mediante las cuales los niños, los agentes educativos y sus padres construyen el mundo que los rodea desde las pulsiones de su ser profundo. Estas pulsiones son el resultado de una fuerza que venida del inconsciente y alimentada por la forma reflexiva de la existencia convierte al tiempo universal en una expresión fragmentada, donde la incertidumbre teje las posibilidades para el habitar.

El habitar, que reúne toda la experiencia espacial del sujeto independiente de su origen, condición y conocimiento, anuda al conjunto de niños, padres y agentes en un tipo de localización que distribuye a través del jardín infantil las percepciones, concepciones y prácticas que están adscritas a la comprensión de su existencia. Ello quiere decir, que en el conjunto movedizo de las experiencias de cada sujeto hay puntos en común que llevan al establecimiento de un escenario de traducción en el que las diferencias encuentran puntos en común sin renunciar a su extrañeza con las cuales actúan como resultado de la actividad imaginaria que sirve de base a su identidad.

Esta identidad, se constituye en el mayor insumo de los espacios de representación en el jardín infantil puesto que allí hay una síntesis de lo social que sirve como contexto que explica la coexistencia humana, en tanto lugar de pertenencia en el cual hay un ordenamiento de las prácticas mediante las cuales se producen las ubicaciones que generan las redes, las áreas y los lugares que componen la naturaleza compleja y diversa del jardín

infantil. Es decir, que como síntesis de lo social, la identidad alberga, según (Schatzki T. , 2002) los rasgos más profundos del orden social, sus prácticas y su ontología. En cuanto al orden social, este se ve explicitado en los espacios de representación del jardín infantil en las concepciones, orden, regularidad y estabilidad que compone las dimensiones relacionales y posicionales que adquieren los sentidos de los nexos que la apropiación misma produce en el encuentro cotidiano entre los niños, sus padres y los agentes educativos. Respecto a las prácticas sociales, en el jardín infantil son evidentes en tanto son ellas quienes producen las relaciones espaciales que están mediadas por las actuaciones de cada uno de ellos, y la prefiguración de sus actividades que están ligadas a las programaciones en el caso de los agentes, la espontaneidad en el caso de los niños, y los arquetipos en el caso de los padres. Asimismo, sucede con la ontología social que expresa la capacidad misma de los espacios de representación en el jardín infantil para congregarse lo social y potenciar lo individual de acuerdo a cada contexto y a cada forma de ser y de estar en el jardín infantil.

En relación a esto, se pudo constatar que los espacios de representación en el jardín infantil están constituidos por una especie de geografía de lo imaginario, donde la imaginación constituye parte de la experiencia espacial que cualquiera de los sujetos allí involucrados puede producir a través de su corporeidad para orientarse, reconocerse pero sobre todo como lo afirma (Lindon & Hiernaux, 2012), para incluir significados y sentidos de vida que en su forma sensible y emocional son formas de un sistema de conocimiento mediante el cual hay una producción social que entrelaza el mundo de sí con el mundo de otros.

En ese proceso de entrelazamiento, los espacios de representación en el jardín infantil mostraron, como lo propone (Lefebvre .. , 2000), un modo de conjunción entre lo social, lo cultural, lo histórico y lo político, especialmente cuando el encuentro entre padres y agentes educativos se llevaba a cabo en la puerta del jardín, y se veía allí como el sistema de percepciones complejizaba la comunicación en un escenario de descubrimiento, producción y creación de la historicidad misma de ese encuentro cotidiano en la mañana y en la tarde. Es decir, que un espacio de representación en el jardín infantil entraña, siguiendo a (Massey D. , 2005), unas formas de relacionamiento temporal donde de manera

sincrónica los padres, los niños y los agentes se encuentran cada día para construir las formas del lugar. Además incluye unas formas de la simultaneidad que toman un sentido político que posee ordenamientos comunicativos de orden horizontal y vertical de acuerdo a las situaciones que se van planteando, tales como organizar a los niños en el comedor, concertar con ellos los juegos, o bien cuando se produce el encuentro con los padres al final del día y los agentes educativos deben dar cuenta de lo acontecido. Ello, está indisociablemente unido a una dimensión cualitativa en la que hay un tipo particular de prácticas de producción y apropiación espacial, que explícitamente vemos en la forma de ubicarse, de ambientar, de recorrer el espacio por cada uno de los padres, agentes, pero sobre todo por los niños.

Por ello, en las formas de la espacialidad de los niños es donde a lo largo de la investigación se apreció con mayor facilidad el carácter imaginario de lo geográfico que en el jardín infantil se contiene. Pues, sus formas de ser y estar en el espacio dan cuenta no sólo de su particularidad sino también de la construcción social que los habita, la cual según (Holloway S. L., 2014), es una clara muestra de la variación del espacio/tiempo y de las diferencias sociales que están en la naturaleza de creación y apropiación de los lugares. Lugares que en el jardín infantil están definidos por las posibilidades de acceso y uso, es decir, por la capacidad progresiva en la que se hace posible la interacción entre lo global y lo local, entre lo público y lo privado. De ello deriva, que los espacios de representación manifiestos en las acciones de los niños en asimetría con el espacio de los adultos constituyan lugares donde los límites con las formas espaciales de los adultos produzcan una reconfiguración polimorfa de la dialéctica entre lo material, lo simbólico y lo disciplinario que circunda el trabajo cotidiano tanto de los agentes educativos como de los padres de los niños. Esto significa que, en la construcción de la identidad el lugar adquiere una discontinuidad a través de la cual los modos de regulación que sobre los niños pesan no constriñan la capacidad de su propia experiencia para crear especificidades espaciales que expresen lo que ellos son, sienten, hacen y saben.

En razón de lo anterior, un espacio de representación del jardín infantil es un escenario para que germine el lugar como un sustrato de comunicación entre el mundo de los niños y el mundo de los adultos, pero en una perspectiva de reconocimiento en la cual

hay un mayor protagonismo de los primeros en razón de que con y a través de ellos se entraña la operación de producción espacial. Más aún si se piensa con (Christensen & O'Brien, 2003), que los niños del jardín infantil de Buen Comienzo son la posibilidad de conexión entre el hogar, el vecindario, la comunidad pero sobre todo con la ciudad, es decir, que ellos representan la expresión del todo en diferentes escalas de lo cotidiano. Ellos son objeto y sujeto de acciones, decisiones y prescripciones que en el marco del jardín infantil y de lo que allí acontece revela un abanico de competencias que se constituyen en el pasaje que conduce a la dotación de sentido en el espacio público, entendido éste como el espacio de todos. Al dotar de sentido al espacio público, que es el jardín infantil y todo lo que lo rodea, dicha operación se constituye en una forma de conocimiento espacial que desde las escenas de lo local, lo personal y lo social conectan la tradición de los adultos con las posibilidades de innovación entrañadas en el devenir al que se exponen los niños en su proceso de producción del espacio local.

Teniendo en cuenta esto, la investigación pudo comprender que al pensar en los espacios de representación en el jardín infantil, los niños eran objeto de una mirada que los ubicaba, siguiendo a (Moss & Petrie, 2002), como responsabilidad de los padres, agentes pasivos o pobres consumidores, dado que las acciones mismas contenidas en su espacialidad eran consideradas como subsidiarias y no como propias. Sin embargo, la producción de la espacialidad de los lugares mostró muchas veces que sus ambientes no eran simples expresiones físicas, como la sala de desarrollo con sus juguetes, sino que implicaba una serie de significados de su ser social mediante el cual los niños podían hablar y escuchar como resultado de una operación de despliegue de sus elecciones políticas, éticas y estéticas, es decir, de su propio régimen de verdad con el que ordenan y dotan de sentido al mundo en el marco de su propia gramática. Visto así, los espacios de representación son el correlato de los modos existenciales en los cuales están insertos los niños como agentes de cambio que poseen cierto nivel de interlocución para incidir en el mundo. Cabe anotar que, aunque las mayores expresiones de los espacios de representación están en el sistema de producción espacial de los niños, esto no quiere decir que haya una marginación de los agentes educativos y de los padres. Lo que ello significa es que a través de ellos se puede ver el universo interseco que se produce en el proceso de producción de los adultos que con ellos están en cada contexto. Es decir, los niños y sus espacios de

representación son una muestra de lo que pasa en los espacios de representación de los adultos, que por el carácter de influencia al que están supeditados por el jardín infantil resultan más visibles los de los niños que los de ellos. En otras palabras, los espacios de representación expresados a través de los niños forman una intersección que da cuenta no sólo de su sistema particular de relacionamiento sino de los procesos con otros sistemas como el de los agentes educativos y los padres, puesto que para que estos espacios mismos puedan ser definidos lo deben ser a través de la relación de intercambio que guardan ellos.

### **5.5.2 Los espacios de representación en el jardín infantil entre la Utopía, Distopía y Heterotopía**

La producción de un espacio de representación está ligada a variados procesos en el que las instituciones, los sujetos y los discursos entran en una serie de relaciones asimétricas para construir sentidos sobre el espacio mismo. Esos sentidos suelen provenir, como se vio a lo largo de la investigación, de una compleja traducción entre los modos de habitar el espacio y las formas de apropiación del mismo. Cada uno de esos modos está ligado a una forma particular de ver el espacio.

Una primera forma del espacio en la que encuentran posibilidad los espacios de representación es la Utopía espacial. Tanto para los agentes educativos como para los padres ésta se encuentra representada por las poliformidades del jardín infantil, en tanto que como dispositivo, éste es un escenario de lo posible. Las posibilidades están dadas por el carácter impreciso que generan los múltiples procesos que se llevan a cabo con y a través de dicho espacio, es decir, el jardín infantil es una frontera porosa entre la finitud de un mundo ya consolidado y las infinitas posibilidades de un futuro incierto que será tangible por medio de los niños.

La utopía espacial se expresa como el punto de articulación de las tres grandes totalidades existenciales que presenta (Santos M. , 2000): la primera de ellas es el mundo, donde el poder de conexidad suscitado por el proceso de globalización ha convertido en una realidad empirizada al mundo como tal. En razón de ello, los espacios globales generan un

sistema de redes mediante los cuales comunica su decisiones sobre las formas del espacio. El jardín infantil no es ajeno a ello, puesto que parte de su naturaleza y acción está dado por el ejercicio de traducción que en el ámbito local se ha hecho de las determinaciones impuestas por el conjunto mundial. Ello convierte al espacio en un escenario de contradicciones que tienen como horizonte teleológico la promesa de un sistema global al cual dirigir a sus ciudadanos, pero sobre todo, sólo es reivindicando dicho sistema que, supuestamente, la existencia tiene sentido en el marco de un sistema de producción como el capitalismo que margina todo aquello que no esté en su lógica. La segunda de ellas es el territorio, aquí hay un esfuerzo por conciliar los modos reales, pensados y posibles en un proyecto espacial mediante el cual la esperanza de su realización sea tangible. Para ello, es necesario que independiente de la escala cada parte que constituye al territorio contenga la posibilidad de exteriorizarse en un proceso de comunicación mediante el cual se generan puntos de intersección. Para el caso del jardín infantil, la totalidad que representa el territorio es la forma de conciliar los cambios de escala que se suscitan entre las formas más generales de lo territorial y las especificidades cotidianas que en su interior emergen, es decir, que allí se presenta un continuo intercambio de sentidos con las formas territoriales a fin de que éstas permitan la construcción conjunta de un sentido que responda con pertinencia a la estructura ampliada de un territorio de fronteras inconclusas y formas infinitas. La tercera de ellas es el lugar, que se presenta como un espacio fragmentado pero no aislado de las lógicas de producción espacial más abarcadoras. Gracias a ello, el lugar, en un esfuerzo único, construye desde la fragmentación un universo de lo posible en el que sume a sus actores, para que estos confiados en un futuro incierto desarrollen una existencia que persigue algo que pueden sentir y vivir pero que no pueden definir.

Por efecto de estas tres totalidades, la forma espacial que se genera como utopía espacial en el jardín infantil reviste un carácter ambiguo en tanto utiliza la materialidad de éste como una incertidumbre que desequilibra la cotidianidad de los sujetos. En razón de ello, convierte al jardín en un dispositivo que parece conjurar el caos reinante del mundo, como si éste fuese una caja de Pandora abierta, en la que reposa la esperanza como último recurso contra la barbarie. Esto continuamente apareció expresado en muchas de las narrativas de los padres y de los agentes educativos, quienes manifestaron el carácter protector del jardín frente a las inclemencias del afuera, un afuera impreciso que podía ser

el barrio, la ciudad o el mundo mismo. Teniendo en cuenta que sí el jardín infantil se presenta como una caja de Pandora que generosamente se ofrece como ambrosía, como un espacio de esperanza, allí radica el rasgo más distintivo del carácter utópico del jardín. Lo cual significa que, el jardín infantil es un espacio que obviamente tiene un carácter material finito, sin embargo, su presencia es una promesa que vincula a padres y agentes educativos a un proyecto urbano de política pública, en el cual se sintetizan algunas respuestas a las preguntas sobre la relación de los sujetos consigo mismos, con sus congéneres y con su entorno. Estas respuestas, que además no están claramente explicitadas, si tienen un elemento concreto y es un eclecticismo mediante el cual hay una infinidad de combinaciones posibles para construir el futuro desde la ilusión del bienestar, la felicidad y el progreso.

Lo anterior conduce a la formulación de una utopía espacial, en tanto es un lugar sin lugar pero con la posibilidad de ser cualquier lugar. Lo que se explica por el hecho de convertir la materialidad misma del jardín en una visión sobre las posibilidades que a través de su uso se pueden realizar, es decir, éste funge como un espejo mediante al cual todo lo que está en su rango es reflejado, pero el reflejo no es el resultado de la superposición visual que produce la luz, sino la proyección que los sujetos hacen al mirarse y definirse según su propia experiencia. En razón de ello, hay unas imágenes compartidas que ubican a los sujetos en este espacio confiando en el equilibrio que da el haber construido una historia juntos, pero las cuales se van alterando con los estímulos que cada uno de ellos recibe a fin de querer conservarlas o de llevarlas a un nivel diferente, así sea a través de los niños. Son esos estímulos los que le dan un carácter movedizo a la imagen en tanto representación y la llevan hacia el impredecible camino que genera la esperanza de alcanzar unos arquetipos que cotidianamente son planteados por las formas intersectas que componen la existencia.

En consonancia con esto, la utopía espacial en la que se convierte al jardín infantil convoca a los padres y agentes educativos hacia la construcción de unas geografías que lo tienen como un innegable referente. El jardín es para ellos un acceso al sistema educativo, y todo lo que este representa como un escenario de oportunidades de transformación. Sin embargo, la construcción de esas geografías se realiza sobre un escenario sin definición, en tanto que ni padres ni agentes pueden definir qué es lo que realmente ofrece para ellos el

jardín, qué es lo que representa, saben en su sentir que allí deben estar pero no pueden precisar por qué. Allí está la confirmación de la utopía espacial en tanto provoca en los sujetos un estado mediante el cual pueden hacer tangible la existencia que los habita pero no saben que es lo que los convoca para estar ahí, siendo que ese ahí no es la forma sensible de un momento sino la incertidumbre de múltiples momentos que pueden ser ahora, después o nunca.

Asimismo, el jardín infantil en tanto utopía espacial, se presenta como un derecho a la ciudad, que de la mano de (Lefebvre H. , 1968), se entiende como un motor de transformaciones mediante el cual lo urbano ha tomado forma como dimensión simbólica, es decir, que el jardín infantil ha pasado a constituirse como una palabra de ciudad mediante la cual la ciudad misma expresa su lenguaje urbano con el propósito de que haya una mediación entre este y la ciudad. En dicha mediación, las prácticas sociales se configuran como un modo de conjurar la distancia que separa a los padres, agentes educativos y niños de la realización del sueño urbano. Un sueño que es incierto, a fin de que su carácter etéreo y cambiante permita generar adaptaciones para cada uno de los deseos de los allí involucrados, es decir, para que el jardín mismo represente todo lo que es posible y todo lo que es improbable si no se es parte de él. En otras palabras, se puede decir que según lo expresado por los padres y agentes educativos, el carácter utópico del jardín infantil está representado en lo indefinido de su tarea, pues si bien hay una declaración sobre el propósito de su funcionamiento, las formas que éste tienen para producir conexiones es ilimitada frente a las ofertas institucionales o no, con lo que se ubica en un intersticio borroso que puede ser formulado según la expectativa de cada quien. De donde se derivaría un modo de producción espacial que de manera polimorfa contendría a todas las formas que busca un padre o un agente educativo para concretar su experiencia espacial.

Una segunda forma del espacio en la que encuentran posibilidad los espacios de representación es la Distopía espacial. Aquí los jardines infantiles son presentados como el contrasentido mismo del proyecto urbano, en tanto, expresan en palabras de agentes educativos y padres una forma por mucho, contraria a la realidad donde se asienta. Esto tiene que ver con la caracterización del jardín infantil como un espacio en contrasentido de las condiciones contextuales en las que se ubica.

En razón de ello, para los padres y agentes educativos, el jardín infantil está en una ausencia permanente de los procesos que vive el barrio, pues aunque muchos de ellos lo afecten, su funcionamiento siempre trata de marginarlos para seguir su propia lógica. En la perspectiva de (Haesbaert d. R., 2011), lo que se produce aquí es un proceso de desterritorialización que no puede ser asumido simplemente como una desvinculación sino como una forma de aceleración sobre la hibridación misma de lo espacial, es decir, el jardín infantil se constituye en una línea de fuga nómada que es el resultado de unas superposiciones que no admiten la pluralidad de lo externo mientras afecte la lógica misma de producción rizomática que guía al Programa Buen Comienzo.

Esa lógica de producción rizomática es una forma de incertidumbre que mantiene a los sujetos en una posición marginal, en tanto los excluye del proceso mismo de producción espacial mediante la sutileza de una violencia simbólica que los convierte en receptores y no en interlocutores. Ello se logra a través de una simple operación espacial que les recuerda que ellos están ahí, sí y solo sí, hay niños de por medio, lo que tiene un efecto paralelo de borramiento sobre su lugar en el proceso de producción espacial. En otras palabras, éste espacio se define es por la relación con los niños.

Pero, una distopía es un contrasentido, un lugar contrario a la utopía, dado que representa la imposibilidad de la trascendencia, es una negación de lo posible que se manifiesta por efecto de un poder que ha hecho del espacio su argumento para ejercer un tipo de dominación en el que los sujetos no están presentes a pesar de estarlo. Esto se explica, siguiendo a (Allen, 2003), en tanto quien muestra el poder, en este caso generador de la distopía que representa el jardín infantil, es una forma de autoridad que instrumentalmente ejerce la dominación como un acto de persuasión que resulta manipulando el sentido mismo de las acciones que ejercen padres y agentes educativos, y las cuales son orientadas hacia formas de asociación mediante las cuales, ellos son dispuestos como medios para realizar los objetivos que busca el ejercicio mismo de ese poder a través del jardín infantil. Es decir, que se produce un contrasentido y no una posibilidad de traducción de los intereses y deseos de los padres y agentes educativos. De la misma manera, el poder que engendra la distopía es una forma de asimetría que moviliza la desigualdad en el espacio como medio de confirmación de la dominación, en tanto les

recuerda a padres y agentes educativos que una cosa es la que sucede en el jardín y otra la que sucede en el barrio o en la ciudad, es decir, que el jardín es un productor de su propia lógica.

Teniendo en cuenta esto, y siguiendo nuevamente a (Allen, 2003), la distopía es la materialización del efecto relacional de interacción social que, simultáneamente, particulariza un espacio para convertirlo en una relación mediatizada por la capacidad locacional de los aparatos institucionales. Lo cual significa un ejercicio del poder que convierte a los sujetos en masas para alienarlos bajo la promesa de una teleología que conduce a algún lado, así éste nadie sepa donde queda y si es posible hallarlo. Pues, la distopía es un lugar sin lugar, pero que no puede ser expresado en la posibilidad de construirlo, dado que su carácter concreto se presenta como un sofisma de distracción que oculta el límite de su propia lógica. Por ello, no es gratuito que el contacto de los padres y los agentes educativos se vea reducido a un tipo de programación y a la asignación de unos roles particulares que obligan a cada uno de ellos a responder en la lógica de esas prescripciones sin el beneficio de crear otras posibilidades, es decir, de generar otros procesos y otras formas de habitar el jardín. De hecho las posibilidades de hacerlo son inexistentes, pues como un efecto de memoria siempre está la distopía recordando que para que todo funcione solo es posible si se respeta la lógica ya predeterminada.

Además, cabe señalar que la distopía que enlaza al jardín infantil como un espacio de representación reconoce, como lo señala (Elden S. , 2004), que el contenido social, la lógica formal y la lógica dialéctica son las encargadas de un aspecto de la producción espacial. Sin embargo, cuando esta relación se plantea desde la perspectiva de la distopía aparece el contrasentido como un dispositivo que margina cualquier posibilidad, es decir, que no hay lugar para lo posible, dado que ya todo está hecho. En el caso del jardín infantil esto se expresa en el hecho de presentar un espacio ya dado, un espacio que necesita simplemente ser operacionalizado.

Las operaciones en el jardín infantil como prescripciones de lo cotidiano, muestran que solo hay dos caminos frente a su lógica, cumplirla o no. La consecuencia esta última termina siendo objeto de señalamiento y exclusión. Consecuente con esto, el ejercicio mediante el cual la distopía toma forma es la racionalización de la capacidad del sujeto

como una operación de adecuación y no de creación, lo que impide la construcción de una identidad mediante la cual los objetos y las acciones puedan ser ordenados de una manera particular para responder a ciertos modos del hacer, del ser y del sentir. Sin embargo, cabe anotar que la supresión de la capacidad creativa en la distopía no es un límite sino una expresión de la finitud que ella quiere transmitir sobre el espacio, es decir, convierte al espacio en un contenedor que, independiente de cómo sea habitado, ofrece un modo singular de hacer el espacio. El problema de la singularidad de hacer en el espacio, es que suprime los procesos subjetivos y los convierte en cosas, lo que provoca la pérdida de la historicidad misma que hay en el proceso de relacionamiento entre objetos y acciones. Ello desemboca en la ausencia de sentidos y como tal, esto expresa un reduccionismo de lo existencial a sus manifestaciones físicas. De ahí hay un corto camino a la vacuidad espacial, que es una forma de poner al espacio en la periferia de la acción humana y brindarle un carácter propio, como si fuera una entidad que puede existir independiente de lo humano.

La distopía en este sentido, sería la puesta en marcha de una obra en la que los actores, en este caso los padres y los agentes educativos, simplemente leen un libreto pero no construyen al personaje, tal y como sucede en muchos de los jardines donde ambos actores están supeditados a la ejecución de unos protocolos. Ello convierte a ese espacio, que es el jardín infantil, en un espacio de representación, pero no de los padres y menos de los agentes educativos, es la expresión de una racionalidad institucional que ha creado un método a la manera de la ciencia decimonónica que confiaba en la fiabilidad del mismo y su impoluto carácter en cada contexto de manifestación.

Una tercera forma del espacio en la que encuentran posibilidad los espacios de representación es la Heterotopía espacial. Esos otros espacios nombrados por (Foucault, 1986), donde la otredad toma forma. Esto quiere decir, en el contexto de los jardines infantiles de Buen Comienzo, la posibilidad de la existencia de lo ausente. En razón de lo cual, el jardín infantil estaría representando un espacio de traducción de prácticas, saberes y experiencias que en la horizontalidad del dialogo crea una forma plural de ver el mundo.

Pensar en esos espacios otros, en el contexto del jardín infantil, está ligado, siguiendo a (Lindon & Hiernaux, 2010), al redescubrimiento de la inmaterialidad del espacio como base explicativa de la constitución de los lugares a través de los sentidos, lo

que implica que el espacio se convierte en un objeto de discurso. En razón de ello, cobra valor la capacidad creativa del sujeto, es decir, que a través de sus prácticas, éste construye el espacio y convierte a la dimensión física en una dimensión subjetiva. Cuando esto sucede se genera un entorno que funge como marco englobante sobre el cual actúa el sistema de interacciones entre el todo y las partes, conduciendo con ello a que el espacio sea un híbrido. Dicho híbrido se manifiesta como heterotopía en el jardín infantil a través de las secuencias, localizaciones y coordenadas que componen la experiencia espacial de los niños, los agentes educativos y los padres. Sin embargo, cada secuencia, localización y coordenada es un registro de las formas de interacción de cada uno de ellos consigo mismo, con los demás y con el entorno. Allí se confirma la existencia de una heterotopía en cuanto a que sólo si se sabe de la existencia de un espacio otro el espacio propio adquiere sentido. Asimismo, éste se manifiesta como un conjunto de formas espaciales que componen y recomponen la indeterminación de los fenómenos naturales, es decir, que las heterotopías del jardín infantil son expresiones de las dimensiones de simbolización, espiritualidad y emocionalidad que remiten al carácter semiótico de los ordenamientos y eventos geográficos incorporados al discurso.

En el caso de los jardines infantiles la existencia de esos espacios otros es evidente en tres ámbitos: el primero de ellos remite al actuar de los sujetos. Aquí se pudo apreciar que cada acción y enunciación sobre ella siempre estuvo expresada más allá de la auto referencia, de hecho las acciones remitían a referentes en los que se expresaba por solidaridad o desprecio la relación con el otro y con la forma del otro de suscitar el espacio. Por ejemplo, cuando un agente educativo hacía referencia a los espacios del jardín siempre los ligaba a quien era el usuario más asiduo del mismo para definirlo, y desde esa referencia construía su identidad espacial, es decir, que la referencia era utilizada para describir la diferencia que hace posible que el propio espacio exista. El segundo alude a la subjetividad urbana, en donde queda claramente expresada la capacidad de las experiencias espaciales para generar formas de comunicación en las que se producen interpretaciones del espacio que están al margen de una formula equilibrada y hegemónica de producción, es decir, la subjetividad urbana es un conjunto de herramientas mediante las cuales, sujetos como los padres, toman como referente el jardín y lo ubican en un sistema de interpretación de lo urbano que les permite definir desde diversas perspectivas los modos de ser y de estar en el

espacio de ellos y de sus hijos. El tercero se refiere a las formas espaciales de las heterotopías, donde queda claramente expresado que esos espacios otros, son reconfiguraciones de los modos establecidos del espacio, tanto así que cada espacio en el jardín infantil tiene como mínimo dos posibles usos, uno de ellos ligado a la identidad reglada que lo creo y lo administra, otros ligados a las apropiaciones de dichos espacios internos y externos, como es el caso de la utilización de las escaleras externas y zonas verdes del jardín para actividades como el descanso, la reparación de vehículos, en fin, otros usos, otras apropiaciones, otros espacios.

Claramente las heterotopías están ligadas a lo que (Goonewardena, Kipfer, Milgrom, & Schmid, 2008), explican cuando hablan de la relación entre el espacio, la diferencia y la vida cotidiana. Desde su perspectiva, esos espacios otros, condición y propósito del espacio como espacio social, están supeditados a momentos de producción, es decir, a representaciones del espacio, espacios de representación y prácticas espaciales, que a través de un proceso dialéctico ponen en evidencia las contradicciones de la realidad social. Dicha contradicción aparece expresada en diferentes fases de la existencia del sujeto en el espacio: la primera, es una expresión de la generalidad en la que se muestra el control y distribución de los cuerpos en un espacio dominado por poderes con atributos simbólicos, que en el caso del jardín infantil serían las prescriptivas espaciales establecidas por los diseñadores, los lineamientos del Programa y los operadores. La segunda, es una expresión de la particularidad, que es una zona de intersección entre lo permitido y lo prohibido en lo local, es decir, que son todas esas expresiones espaciales en el jardín que dan cuenta de los usos coherentes o no con las propuestas de la primera fase. La tercera, es una expresión de la singularidad en la que se pone en evidencia la experiencia sensual de los lugares, en tanto ellos expresarían la condición identitaria a través de la cual cada uso del sujeto configura un modo único de lo espacial. La combinación de estas tres fases, convocan una serie de operaciones cognitivas mediante las cuales hay un proceso de traducción entre el espacio concebido y las prácticas que llevan a la aparición de los espacio de representación.

En otra palabras, los espacios otros son uno de los elementos más tangibles en los jardines infantiles para develar la existencia de unos espacios de representación, pues ellos son las formas en que los usos han transformado el espacio para apropiarlo y desde allí

generar unas gramáticas con las que se genera un proceso de comunicación que está cargado con las semánticas y semióticas de sus creadores para superar las formas hegemónicas del espacio. Es por ello que existen otras formas de habitar la sala de desarrollo, el comedor y los patios; es por ello que una silla puede dar cuenta de su uso primario pero también puede ser la posibilidad de múltiples encuentros en los cuales los niños o los agentes educativos encuentran la oportunidad para construir vínculos. Es por ello que todo lo que es posible se hace en ese espacio otro como un escenario poroso, etéreo e impredecible.

Hasta aquí podríamos decir que, los espacios de representación en el jardín infantil de Buen Comienzo son innegables. Su existencia es la evidencia de un complejo proceso de disputa simbólica entre las formas utópicas, distópicas y heterotopas del espacio que intentan traducir la intersección entre tres mundos: el mundo real, el mundo pensado y el mundo posible que habita cada práctica, cada forma de estar en el espacio, cada modo de hacer en el espacio, es decir, que esa traducción es un campo de batalla en el que las formas simbólicas van hacia las formas tangibles y viceversa, para crear las condiciones en las cuales los espacios de representación se hacen visibles en el decir, en el sentir, en el hacer pero sobre todo en el ser.

### **5.5.3 Los espacios de representación en el jardín infantil entre la Topofilia y la Topofobia**

La configuración de los espacio de representación en el jardín infantil como puede apreciarse tienen un gran contenido emocional. De hecho podría decirse que son emocionalmente contruidos bajo una operación que traduce las condiciones materiales en formas sensibles de la existencia. En razón de ello, estos espacios aparecen superpuestos a los modos más obvios en los que se expresan los objetos de cada jardín infantil, es decir, son expresiones multifacéticas que convierten al uso y a las formas del habitar en su dispositivo de traducción más eficaz.

Cada espacio de representación es en su forma y contenido la síntesis de los variados procesos emocionales a los que está supeditada la experiencia espacial. Lo cual provoca que haya una relación indisoluble con los dispositivos corporales que llevan el movimiento hacia la construcción del habitar. Situado en el habitar, el cuerpo como otra dimensión del espacio, debe generar un sistema de interconexión entre las formas interiores y exteriores del sujeto. Una posibilidad son las emociones, un complejo e indefinible campo que en el caso de los espacios de representación se explican por dos manifestaciones: la primera está relacionada con las operaciones de amor, apego gusto por el lugar; la segunda alude a las operaciones contrarias a la primera, desapego, miedo, odio, entre otras sensaciones que explican una particular relación con el espacio, pero sobre todo un singular modo de usarlo para construir una experiencia espacial.

En cada uno de los jardines infantiles la construcción de la experiencia espacial a través de los espacios de representación, dan cuenta de una configuración del habitar que habla de la asimetría que los sujetos guardan con uno y otro espacio, con uno u otro objeto. Esta asimetría es un juego con la distancia, que cotidianamente pone a los sujetos que están en el jardín infantil, en una relación móvil con los objetos, es decir, que ella expresa la posición que guardan unos respecto a otros. Dicha distancia y la escala que la acompaña es plurisemántica, en tanto puede manifestarse como cercanía o lejanía, como apego o como temor, como topofilia o como topofobia.

En el caso de la topofilia y de la mano de (Tuan Y. F., 1982), esta se presenta como el conglomerado de emociones de apego, amor, gusto y placer que una persona siente en y por un lugar. Y cabe decir siente, porque como ya se había mencionado el componente emocional desempeña un lugar central en la producción de estos modos de percepción espacial. De ello deriva entonces, que el proceso mediante el cual los lugares se configuran en espacios de representación en el jardín infantil están vinculados a los procesos subjetivos que cotidianamente experimentan los sujetos. En el caso de lo niños, la dotación de sentido que reciben los espacios del jardín, convierten a la sala de desarrollo, al comedor y los patios en un punto de intersección entre sus sistema de disposiciones y el sistema de prescripciones que posee el Programa Buen Comienzo.

Por ello, las intersecciones que allí se generan son objetos de un proceso de negociación en el que los niños van dándole forma a cada lugar, de tal modo que para ellos cobra un significado particular. Respecto a la sala de desarrollo, los niños mostraron claramente que allí se han tejido una serie de sentimientos que van del apego al placer y del placer al regocijo, las rutas y las herramientas que para ello se produjera son variadas, en algunos casos fueron efecto del trabajo de los agentes educativos, en otros momentos nacieron del proceso de interacción con sus compañeros, unas pocas están relacionadas con procesos individuales de raíz familiar. La sala de desarrollo entonces, es un lugar privilegiado dentro de las filias por ese espacio, ya que allí los niños muestran su cercanía con cada objeto y sujeto, pero sobre todo con apegos particulares hacia ciertos juguetes, mobiliarios o rincones, que constituyen el engranaje para que en ese lugar la filia tome lugar. En cuanto al comedor, el proceso de construcción filial, es un poco menos evidente pues, allí los niños están más cerca de rutinas de alimentación que de procesos de apropiación, sin embargo, se hicieron visibles formas de ubicación y preferencia en el espacio del comedor que dan cuenta de formas sensibles cercanas al placer y al goce, es decir, que vinculan al lugar como una expresión emocional que es cercana y amorosa. Los patios por su parte, tiene unas características muy similares a las de la sala de desarrollo, pues los niños en sus procesos de apropiación espacial muestran una especial preferencia por estar allí, por alimentar la simbólica que conecta sus acciones con los objetos y métricas que hacen presencia para generar un conjunto de emociones que adjetivan a este lugar como algo lindo, agradable, familiar, seguro, pero sobre todo cercano.

Teniendo en cuenta lo anterior, para los agentes educativos, los espacios como la sala de desarrollo, el comedor y el patio comparten un sustrato emocional similar, que les recuerda no sólo la tarea de su función sino la posibilidad de ejecución de lo emocional que allí acontece para ellos, es decir, que estos espacios para ellos son los lugares más preciados de su trabajo en el jardín porque dan cuenta de su misión, de sus pasiones, de todo aquello que los hace feliz, en otras palabras son sus topofilias más evidentes. Pero la topofilia también aparece vinculada a dos espacios muy propios de los agentes educativos, la zona administrativa y las aulas auxiliares. En muchos de los jardines infantiles, los agentes manifestaban que estar en esos lugares en ciertos momentos representaba para ellos la posibilidad de reconectarse con su mundo interior, era la oportunidad de reconocerse y

entender, en medio de los afanes de cada día, por qué estaban allí y por qué hacían lo que hacían, es decir, que esos lugares se constituyen en su espacio de intimidad o socialización que simplemente se quiere porque es un escenario de posibilidades que es muy de ellos y muy apropiado para que sus emociones tomen un curso adecuado a sus percepciones y sentido de lo que es lo agradable, amoroso y placentero.

En el caso de la topofobia y de la mano de (Trigg, 2015), los lugares también son objeto de una distancia que convierte a la proximidad en un proceso de miedo, desapego y desagrado, en razón del tipo de lo que allí se experimenta. Muchas veces estos elementos de lo emocional están articulados a la expresión temporal del devenir del sujeto, pero otras veces es producto de un tipo de relacionamiento que pone en tensión a objetos y acciones. En el jardín infantil estos espacios también están presentes, pero están relacionados con las historias y particularidades de cada contexto. Pues en cada uno de ellos, hay una forma particular de construir dichas topofobias. Algunas veces, estos procesos emocionales hacen que la vocación de un lugar se vea continuamente transformada, es decir, que pase de ser algo que se ama a algo que se odia, en tanto cada momento por el que el lugar pasa difiere del anterior y propone otro tipo de geografías. Por ejemplo, para los niños a veces la portería del jardín puede representar un lugar placentero, otras no tanto, más aún si es durante la mañana cuando deben soltar las manos de sus padres para tocar las del agente educativo en un acto de desprendimiento que parece recordarles que están siendo arrancados del edén de su hogar. Igualmente sucede con el comedor, donde por un efecto inesperado la alimentación puede convertirse en un desagradable proceso, en tanto puede ser planteado como una contravención a sus protocolos familiares y culturales, lo que lleva a que lo acontecido en ese lugar no sea lo esperado y menos aún lo querido. En el caso de los agentes educativos, las topofobias están relacionadas más con el exterior del jardín que con su interior. Para muchos de ellos, lo inhóspito de la seguridad barrial, y la precariedad a veces de lo institucional, los pone en una relación de desconexión con el entorno, puesto que éste se presenta como un terreno farragoso que sólo traduce miedo, muerte y desasosiego por lo que es un lugar del que hay que tomar la distancia suficiente y apartarse lo más que se pueda.

Como puede verse, la experiencia espacial en los jardines infantiles configura unos modos del lugar que los convierte en objeto de las emociones, unas veces de apego otras no tanto. Dichas emociones configuran los sentidos y formas de estar en dichos lugares, pero no son prescripciones de la experiencia espacial, ya que esta es un dispositivo móvil que está vinculado a complejos procesos de dotación de sentido. Por lo tanto, muchas veces un lugar puede ser objeto de una construcción topofílica en la mañana, y de luego una expresión de topofobia en la tarde por efecto de las actividades allí desarrolladas. Es por lo que cada lugar es una forma singular que solo puede ser descrita en un momento y para un momento ya que su pluralidad dibuja unos bordes porosos que al entrar en contacto con ciertas situaciones puede cambiar de forma. Al cambiar de forma, provoca una disolución de algún sentido prescriptivo para llevarlo al sinuoso movimiento de lo simbólico donde adquiere una cierta identidad, como en el caso de la portería, que en la mañana es un lugar de miedo, mientras que en la tarde un lugar de felicidad, claro está para unos sujetos en particular y en ciertos momentos del proceso cotidiano de habitar el jardín infantil.

## 6 Un espacio con prácticas diversas



Ilustración 13 Prácticas Jardines Infantiles Buen Comienzo

El propósito de este capítulo es analizar las formas y contenidos que adoptan las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo. Para lo cual hay un planteamiento inicial que sirve de memoria para entender cuál es el objeto de lo aquí expuesto. Luego se hace un abordaje teórico y metodológico que servirá de base para el desarrollo de unos enunciados que dan cuenta de unos hallazgos y unas consideraciones finales.

### 6.1 El movimiento plural de un espacio particular

Sentados en el piso alrededor de unos juguetes un grupo de niños y niñas del jardín infantil entablan una conversación que va otorgándole a esos juguetes un funcionamiento particular. En otro punto del jardín, tres niños de pie parecen conversar sobre algo inquietante mientras mueven rápidamente sus manos y abren sus bocas en actitud de asombro. Cerca de estos últimos niños pasan corriendo un grupo de niñas con unas pelotas en las manos al tiempo que gritan con gran euforia. A unos diez metros de distancia de los niños que conversan de pie, está un enorme patio donde cerca de una docena de niños y

niñas corretean, brincan y juegan. Mientras ellos juegan, en el comedor aún permanecen dos niños que no han terminado de comer sus alimentos por lo que están acompañados de dos agentes educativos que los invitan a seguir con el proceso alimenticio. En frente del comedor una niña sentada sobre una pequeña silla llora intensamente porque ha sido golpeada por uno de sus compañeritos mientras que otra la consuela acariciando sus cabellos.

Estas y otras situaciones se presentan día a día en cada uno de los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo como manifestación de un tipo de recurrencia en el espacio que no deja de hacerse presente. Pero, aunque se presente como una recurrencia, las formas y contenidos de cada una dichas situaciones no es idéntica a ninguna otra, en tanto representa un instante único y particular del acontecer en el espacio. Esto significa que dichas situaciones encarnan una duplicidad de carácter dado que son simultáneamente reiteración del acontecer de unos sujetos en el espacio y también discontinuidad de la disposición que ese acontecer cuando se presenta en el espacio.

Por lo tanto, en cada jardín infantil está la posibilidad de repetición de una acción pero con el interludio que supone la localización de dicha acción al impregnarse de un sentido particular que la hace diferente pese a su similitud estructural. De ahí que, aunque en cada jardín se pueden encontrar niños gritando, jugando, comiendo la recurrencia que ello delata no implica que esas mismas acciones tengan el mismo valor y las mismas consecuencias. Lo cual significa que cada niño y niña del jardín infantil genera sus acciones sobre la superposiciones de dos escenarios: el primero, corresponde a las coexistencias que habitan la nominación de la acción, es decir, el propósito primario de la acción y que se explica por la historicidad social que le da sentido. El segundo, alude a la posibilidad de diferenciación que remite al funcionamiento mismo de las acciones de acuerdo al contexto de desarrollo, lo que significa que, una acción de un niño o niña en el jardín infantil siendo una remisión al marco social es también un modo interpretativo de la existencia que se hace irrepetible y único en su naturaleza.

Teniendo en cuenta esto, las acciones de los niños en el jardín infantil trascienden el ámbito de lo evidente para dar paso a la expresión de un simple movimiento que se convierte en una intersección entre la realidad, el pensamiento y la proyección, es decir,

que los actos que vemos ejecutar por estos niños no son simples expresiones físicas de una existencia, son condición y finalidad de la comunicación entre lo social y lo particular que elabora un sujeto con las herramientas de la experiencia. Esta experiencia se ve interpelada a diario en el jardín infantil cuando trata de conciliar lo que trae el niño con lo que el jardín le presenta, obligándolo a realizar un ejercicio reflexivo a través del cual convierte a uno y a otro en una expresión tangible del espacio.

Pero, ¿Qué hace posible que una acción sea algo más que lo visible? Parece ser que no es su repetición o diferencia, sino un elemento trascendental que siendo repetitivo y diferente simultáneamente, aparece en el espacio como una fuerza mediante la cual se produce el espacio mismo. Ello significa que hay un elemento que funge como sustancia y atributo del hacer en el espacio, que por obvias razones también es el resultado de ser y sentir en el espacio. De esto deriva un hecho contundente que está relacionado con la fuerza creadora que a través de la acción se hace manifiesta en un espacio como el jardín infantil, donde los niños y las niñas van conjugando sus experiencias para dar cuenta de la relación indisoluble entre los marcos sociales de existencia y el arbitrio de la interpretación subjetiva que deriva del contacto con lo cotidiano.

Asimismo, es innegable el hecho de reconocer que en todas aquellas cosas que acontecen en el jardín infantil hay un conjunto de elementos menos visibles, cuyo contenido da forma a la acción misma. Una acción que en su simplicidad da cuenta de la historicidad y espacialidad misma de su existencia. Confirmando con ello que en cada juego, sollozo, mordisco y sonrisa que acompaña la cotidianidad misma del jardín hay un universo de significados y sentidos que solo son posibles gracias a la existencia de una relación asimétrica entre una institución como el jardín infantil, un marco social como la ciudad y unos sujetos que habitan el espacio.

Teniendo en cuenta esto, el espacio del jardín infantil se presenta como un punto de encuentro en el que las acciones cobran sentido y dan sentido al espacio, en una relación dialéctica entre lo concebido, lo vivido y lo percibido que compone la ecología de un Programa que tiende a vincular aspectos diversos de la existencia, pero no en su prescriptiva sino de manera accidental en su devenir. Lo que lleva a preguntarse en el marco de esta investigación por ¿Cuáles son las formas y contenidos que adoptan las

prácticas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del programa de Buen Comienzo? En tanto que parece ser que las prácticas son el escenario sobre el que la acción espacial se hace más visible.

## **6.2 Perspectiva conceptual para abordar un espacio con prácticas diversas**

### **6.2.1 Practicas socio espaciales**

Considerar las prácticas socio espaciales como espacio percibido, significa de la mano de (Lefebvre .. , 2000), que estas prácticas guardan una estrecha relación con la realidad cotidiana en la que manifiestamente hay un uso del tiempo y de la realidad urbana como movimiento incesante entre las rutas y las redes de lo urbano. Lo cual significa, para esta investigación que como espacio percibido estas prácticas están compuestas de las sensaciones y recuerdos que los niños tienen o experimentan en y a través del jardín infantil de Buen Comienzo, es decir, que a través de ellos es posible ver como los estímulos se hacen cuerpo para acompañar sus deseos y necesidades. Asimismo, es importante reconocer que las prácticas socio espaciales poseen un carácter subjetivo mediante el cual hay unos procesos de selección que le permiten a los niños, situarse temporalmente para generar un modo de ser y ver el espacio que es concomitante a la formación de su experiencia espacial.

Particularmente, las prácticas socio espaciales también están ligadas a unos modos de la representación, que para (Lefebvre .. H., 1983), convierten un hecho o fenómeno individual, en una expresión social que está suscrita a una constelación de objetos y acciones. Por tal motivo, las prácticas reúnen relaciones y formas de circulación que delatan el movimiento que se suscita entre las instituciones, los sujetos y los discursos, como sucede con los niños que están adscritos a la totalidad del mundo en cada jardín infantil, es decir, que las prácticas son un escenario donde abundan las representaciones y sus usos como formas de interpretación de aquello que se logra percibir en medio de la

fragmentación de una comunicación entre el sujeto consigo mismo, con los otros y con su entorno. Por ello, los sujetos, en este caso los niños, están vinculados a los sistemas de prácticas gracias a la condición social de las mismas, lo que impide que las mismas sean prescindibles dado que entrañan una operación mezclada de fantasmas e imaginarios en la producción espacial.

Teniendo en cuenta esto, hay un reconocimiento de las prácticas socio espaciales como parte del proceso de producción del espacio, lo que las convierte en un conjunto de operaciones que aunque puedan ejecutarse de manera personal no por ello están al margen del sustrato social que las ha engendrado. Su engendramiento por su puesto, es una confirmación del carácter espacial que las constituye, en tanto allí es donde pasan de lo abstracto a lo concreto por efecto de la exteriorización que de suyo habita la experiencia de cada sujeto. Esto implica, reconocer que las prácticas socio espaciales son una forma de comunicación entre el sujeto y las formas exteriores de su existencia, en tanto constituyen una expresión de lo que el sujeto piensa, siente, pero sobre todo percibe.

Asimismo, hay que recordar junto con (Schatzki T. , 1996) que las prácticas socio espaciales son parte del mundo social. Este mundo social está construido por instituciones, tales como la escuela o el jardín infantil, donde las matrices de reglas y recursos buscan expresarse a través del cuerpo mediante decires y hechos con los cuales se visibilizan los comportamientos, sensaciones e imágenes que estructuran las condiciones de vida de cada sujeto. Lo que significa que contextualmente, las formas del pasado y el futuro, en tanto redes de vida, situaciones de actuación y prácticas de participación pasan por condiciones de conciencia, emociones, estructuras cognitivas y acciones que son la materia prima de las prácticas espaciales en sí. Con esto se pone de manifiesto el reconocimiento, en la vida social, de la centralidad de las prácticas socio espaciales a fin de entender la relación mente/ acción desde las cuales pensar las relaciones humanas como una forma de la ontología social en donde se producen actividades bajo las cuales emerge la socialiabilidad.

Dicha sociabilidad se presenta como una condición del ser social, del orden social y de la dimensión social, en tanto aspectos del estar juntos, es decir, en tanto coexistencia humana, la cual compone el sistema de prácticas donde se desarrollan los contextos que constituyen los estados mentales y las acciones en las cuales las redes flexibles forman los

circuitos que constituyen la vida social como componente fundamental de las prácticas. Estas prácticas son espacial y temporalmente dispersas, performativas en la acción, pero sobre todo son un conjunto de consideraciones, maneras, costumbres y principios con un uso específico que gobierna los actos que son socialmente expresados. Es por ello que el conjunto de las prácticas socio espaciales no pueden ser aprehendidas simplemente en el desarrollo de una acción concreta, como por ejemplo un juego entre dos niños en el patio del jardín infantil, sino que requiere un examen más profundo en el que aquello que vemos como una simple acción está articulado a un complejo sistema de intercambio de sentidos, saberes y conocimientos que no están disponibles en la brevedad de la observación, sino que están sutilmente manifiestos en los escenarios donde la acción se desarrolla pero también donde fue engendrada, el caso de los hogares o bien otros espacios por donde transita el sujeto.

En razón de ello, y acompañado de (Schatzki. . . , 2003), se puede ver que las prácticas socio espaciales están constituidas por un principio de totalidad que remite más allá que a la suma de las partes o a las particularidades como resultado de la totalidad, es más bien un conjunto de propiedades en las que se expresa la existencia, la persistencia, el desarrollo, la contingencia, la fragilidad y la porosidad de los principios y operaciones en los que hay una clara manifestación de la individualidad como forma de la localidad y la transitoriedad. Lo cual muestra que las prácticas socio espaciales obedecen a múltiples marcos en los que se intersectan el trabajo y el poder en forma de espacio social para formar los ordenes sociales que, como coexistencia humana, se expresa en el hacer y el estar juntos, es decir, como contextos y como nexos que permiten actuaciones de cooperación y regulación. En razón de ello, las prácticas socio espaciales son un modo de comprensión de la relación naturaleza- sociedad suscitada entre la mente y la acción, en tanto explica como llegan a ser las cosas que constituyen la vida social como expresión de las actividades corporales que conforman el sentido de las cosas visibles en el decir y en el hacer.

Teniendo en cuenta esto, el hacer se constituye en un elemento central en la exteriorización de una práctica socio espacial, en tanto que su carácter tangible lo convierte en un modo de acceso a la espesura de la práctica misma. Esta espesura está constituida por

la posición que el sujeto ocupa en el espacio personal pero también en el espacio social, es decir, que el hacer es el resultado del sistema de posiciones al cual está adscrito un sujeto y la sociedad en la que tiene asiento. Por ello, cuando vemos a los niños en el jardín infantil estamos no sólo ante su presencia como sujetos en un punto particular de la geografía sino también ante un representante del conjunto de coordenadas que constituyen las rutas existenciales de su familia, de su barrio, de su ciudad, pero sobre todo de la sociedad mediante la cual todo ello es posible.

Sin embargo, cabe anotar junto con (Bourdieu P. , 1997) que pensar la acciones como prácticas socio espaciales implica remitirse a una filosofía de la acción que considera a las acciones como resultado de las situaciones y relaciones que se suscitan por efecto de las posiciones sociales. Estas son resultado del sistema de disposiciones mediante el cual los sujetos toman posición y desde allí generan sus modos de existencia utilizando la diferencia y la desviación que produce el espacio social, en tanto relaciones de proximidad, oposición y orden. Es decir, que los agentes o grupos se distribuyen en función de la posición que obtienen producto del capital cultural y económico, los cuales sustentan la distribución del capital poseído, lo que significa que hay una traducción de las tomas de posición en tanto prácticas, que en forma de bienes, que son poseídas y producidas por los condicionamientos sociales y las capacidades generativas adjuntas al sistema de capital y acceso poseído.

En otras palabras, esta es la forma en la que se expresa el *habitus*, el cual es el principio generador y unificador mediante el cual se traducen esas tomas de posición que entrañan las relaciones sociales visibles en el espacio social. Un espacio social habitado por sujetos que tienen una estructura de posiciones diferenciadas a través de las cuales los agentes son distribuidos según el volumen de capital que poseen, según su estructura pero sobre todo por la forma como evoluciona el capital para generar un sentido práctico que delata los esquemas de acción, las estructuras cognitivas y el sistema de preferencias con el cual los sujetos habitan el mundo. Asimismo, hay que recordar que el *habitus* integra todas las experiencias pasadas, presentes y futuras mediante las cuales las acciones tienen forma y contenido en el espacio social, es decir, que expresa el conjunto de herramientas mediante las cuales las prácticas hacen aparición.

La aparición de las prácticas socio espaciales resulta de un conjunto de condiciones y estímulos que se generan de manera inusitada y no planificada en cada situación por efecto de la disposición de los objetos y las acciones que constituyen al espacio social en sí, de otro modo las prácticas serían un protocolo estandarizado mediante el cual las situaciones de la existencia responderían a un tipo único de lógica. Sin embargo, la realidad es otra, dado que las formas en las que se organizan las herramientas cognitivas mediante las cuales se efectúan muchas de las operaciones de la prácticas son inaprehensibles y suelen tomar rumbos inusitados por el carácter mismo del contexto en el que suelen manifestarse.

Con relación a lo anterior, (Alanen, Brooker, & Mayall, 2015) consideran que las prácticas socio espaciales están unidas a un conjunto de actividades y actores que generan una relación simbólica mediante la cual se genera una multiplicidad de lugares donde la interacción entre el *habitus* y el capital son condición de posibilidad y existencia de las prácticas mismas, es decir, que el *habitus* como conjunto de disposiciones y reflexiones que pasan por el comportamiento son la expresión de la acción social y de las posiciones del sujeto durante el proceso de producción espacial de las estructuras materiales, culturales e intelectuales que constituyen un tipo particular de ambiente en el que este sistema durable de disposiciones tienen la función de ser la base del desarrollo de cualquier acción. Asimismo, las prácticas socio espaciales están en consonancia con el capital simbólico que está conectado con el poder de los valores que en lo cultural emergen con la labor y con la distribución de las reglas, en el juego estructurado de las estrategias sociales.

Bajo esta consideración, el capital simbólico que se conecta a lo cultural como un conjunto de valores, es una expresión de la asimetría que produce la distribución de la labor y de las reglas que gobiernan el espacio social, lo cual implica un reconocimiento de lo simbólico como fuente y medio de expresión de las prácticas socio espaciales. Además, hay que considerar que dichas prácticas son el punto de articulación entre lo concebido, lo vivido y lo percibido, ya que en ellas hay un poco de cada uno no sólo como resultado sino como objetivo. Asunto que se hace visible con solo pensar en las rutinas y disposiciones espaciales que en un lugar como el jardín infantil aparecen y el modo en que va

aconteciendo lo cotidiano para reivindicar o rechazar lo que por efecto de violencia simbólica se manifiesta en lo institucional o lo familiar.

Es en ese cruce entre la reivindicación y el rechazo que las prácticas ocupan un lugar particular, en tanto actúan como evidencias de cualquiera de los dos procesos, es decir, hay un develamiento de los contenidos de la experiencia del sujeto en el espacio social. Un espacio social que está constituido por ritmos en los que se marca la cartografía de cada sujeto en tanto resultado de su experiencia en el mundo. Lo cual lleva a plantear de la mano de (Lefebvre.. H. , 2004) que el ritmo es un sustrato de las prácticas socio espaciales que resulta de los procesos ligados a la repetición/ diferencia, en tanto cada práctica es el correlato de una serie de recurrencias que sirven de memoria para la acción del sujeto, pero también de un proceso de exclusión y clasificación mediante el cual construye una perspectiva que sirve para producir la diferencia que hace posible la transformación y la reproducción de la práctica. Igualmente, las prácticas también son una expresión de la mecánica/orgánica de la existencia, en tanto convocan procesos ligados a la planeación y control pero también están supeditadas a las contingencias de lo biológico que llevan por tanto a que ellas se ubiquen en un espacio poroso entre lo real, lo pensado y lo posible. Además, se reconoce que en las prácticas se suscitan procesos de descubrimiento/creación, que son muestra de un cálculo lógico ubicado en lo cotidiano como tiempo y uso del tiempo, es decir, como resultado de procesos que recrean y reproducen todo aquello que viene del pasado, pero también todo aquello que puede hacerse posible al fabricar el futuro.

De este modo, siguiendo a (Robbins, 2009) las prácticas socio espaciales son condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de lo cotidiano, que no es más que la expresión de la producción del espacio social, colmado de disposiciones, atributos y perspectivas en las que los sujetos realizan la tarea de existir. Lo cual significa que, como lo plantean (Schatzki, Knorr, & Savigny, 2001), la práctica es entendida como un sustrato existencial encarnado en el cuerpo, cuya manifestación más evidente es la acción colectiva mediante la cual se reconoce el carácter de lo visible y lo invisible que ellas traen como referente y evidencia de los procesos sociales en el espacio. Es decir, que las prácticas socio espaciales actúan como ordenadoras de los procesos sociales, en tanto el orden social

mismo, es establecido en las prácticas socio espaciales que tienen en la mente la dimensión central de este proceso. Es por ello que las prácticas socio espaciales se constituyen en nexos entre las actividades, las cuales se organizan como una red, es decir, como un conjunto de acciones que se componen de modos corporales a través de los cuales se hace exterior un pensamiento, una imaginación, un deseo, y la existencia misma.

En consonancia con esto, las prácticas socio espaciales delatan el carácter cultural de su existencia, puesto que la composición simbólica que ofrece el desarrollo de las acciones en cada uno de los contextos donde se presentan, no vienen dadas por un acto fortuito o por generación espontánea sino que proceden de la densidad misma de la cultura en la que tienen asiento y de donde han construido las herramientas con las cuales se va gestando el proceso transicional de un estado a otro de la experiencia. Esto significa un reconocimiento de los sistemas de procedencia y percepción que alimentan las formas culturales de un grupo social que confía en que cada uno de sus individuos pueda dar cuenta por alienación, oposición o transformación de aquello que lo constituye en el espacio social. Asunto que claramente puede ser explicado de la mano de (Bauman., 2002) quien considera que la cultura es una praxis en la que hay una selección de valores que se presentan como acciones individuales y que están producidas en la interacción. Interacción que describe algo en común mediante lo cual se integran el sistema social y la subjetividad, donde surge la identidad. Una que usualmente se refiere, desde lo discursivo, a aquello que está en proceso y a aquello que está en reconocimiento, es decir, que la identidad está constituida por un núcleo inestable, fragmentado y antagónico cuya historicidad produce un conjunto de significados que sirven de herramientas simbólicas mediante las cuales hay una estructuración del uso.

Este uso es la práctica puesta en movimiento, es una creación en acto y cuerpo, mediante la cual se simbolizan los sueños y aspiraciones de los sujetos y la sociedad a la cual pertenecen. Pero, este uso es un conocimiento social que engendra los espacios del ser social manifiestos en las relaciones humanas que componen la fuerza de producción del espacio mismo, es decir, representa los sentidos en los que se constituye la espacialidad como fuerza de producción, como conjunto de relaciones en las que se organiza el curso material de las relaciones que delatan la división espacial de lo simbólico. Lo cual significa

que hay una constitución de la experiencia humana basada en la abstracta posibilidad de los individuos de estar juntos produciendo formas espaciales de sus relaciones a través de la limitación que generan los marcos sociales de interacción, la exclusividad de las perspectivas que fijan en el espacio la posibilidad misma de uso como un movimiento continuo pero imprevisible.

Pero este uso no es una entidad abstracta, se manifiesta en el espacio como uso del tiempo, por el efecto mismo que tiene el espacio de ser tiempo en movimiento. Lo que implica considerar junto con (Valencia, 2007) que el uso del tiempo es uno de los rasgos distintivos de las prácticas socio espaciales, en tanto expresa el carácter social de su naturaleza, la cual, se devela como una forma múltiple, es decir, que el tiempo tiene unas formas socialmente construidas en las que se expresa tanto como sucesión irreversible y como tiempo distendido. Como sucesión irreversible, el tiempo y su uso, es una condición que pone a los sujetos en un intersticio existencial que convierte a las acciones en huellas únicas e irrepetibles que pueden ser evocadas en sus rasgos pero no en su esencia, efecto por el cual no pueden volverse a presentar, ejecutar y hacer del mismo modo. Como tiempo distendido, el carácter social de su contenido es la confirmación del uso del tiempo como un elemento que es a su vez producto y productor de las condiciones de su existencia y de su funcionamiento. En razón de ello, las prácticas socio espaciales se tornan temporales y como tales son la confirmación de un complejo proceso que, en cierta medida, puede ser aprehendido pero, en cierta medida solo puede insinuar su naturaleza, tal y como se ve en los modos en los que, por ejemplo, los niños determinan cuándo y hasta cuándo una acción como el juego se realiza.

Teniendo en cuenta lo anterior, (Valencia, 2007) nos recuerda que el tiempo como problema realista o fenomenológico expresa tres cuestiones fundamentales en la comprensión de su uso: la primera está relacionada con su fetichización, es decir, el tiempo se convierte en un elemento objetivado que los sujetos creen poseer, bien por que lo pueden registrar o bien por que lo pueden cuantificar y orientar para explicar o producir un tipo de sentido en la lógica de construcción de la existencia. La segunda cuestión, alude a la relación tiempo/tiempos. Aquí el tiempo suele ser expresado como una categoría universal, o como tiempos particulares, o bien como la oposición entre tiempo general/ particular, lo

cual remite a la comprensión de unas escalas, que a modo de perspectivas dan cuenta de las percepciones y apropiaciones que los sujetos y sus grupos sociales hacen del tiempo. Un asunto bastante evidente en el desarrollo de cualquier práctica socio espacial, en tanto que desde allí la práctica puede ser situada, explicada o reconfigurada hacia un sistema de signos y símbolos con lo que se genera la interpretación que lleva a la experiencia espacial de cada sujeto. La tercera cuestión está relacionada con la indisolubilidad tiempo/espacio, la cual remite al carácter tiempo espacial de las acciones, a la simultaneidad de los fenómenos y a la simetría del acontecer. Es decir, que las prácticas socio espaciales están siempre dotadas de una dimensión en la que el tiempo y el espacio no son tal, sino que son tiempo/espacio, confirmando con ello que el tiempo es espacio detenido y el espacio es tiempo en movimiento en cada forma y contenido de la acción de un sujeto o del grupo social en el que maniobra.

Como consecuencia de esto, el uso del tiempo expresa la naturaleza de las prácticas socio espaciales, dado que hay una estrecha relación con el plano ontológico y el plano epistemológico en el que se ubica, en tanto que no hay un uso del tiempo que no sea natural a la forma de sus usuarios, menos aún un uso del tiempo que no sea producto de la forma en que se da el conocimiento en una sociedad y en una época determinada. Por ello, el uso del tiempo posee una dimensión subjetiva y objetiva que lo configura, como una unidad cuyas condiciones temporales y cuya oscilación entre la sucesión de instantes genera un flujo permanente que enfrenta al presente con la presencia en el espacio social. Es decir, que el tiempo siempre es socialmente construido, tiene historicidad; que la historicidad nos constituye; que la historicidad es independiente de la consciencia. Por lo que el tiempo social como objeto de conocimiento, es el resultado de tres condiciones insoslayables de su uso: la primera implica situar el tiempo en diversos niveles de análisis de lo particular a lo general; la segunda que el tiempo posee componentes funcionales y simbólicos; la tercera que el tiempo tiene una bidimensionalidad en tanto sucesión y coexistencia. Juntas estas tres condiciones, hacen del uso del tiempo un escenario de las prácticas socio espaciales en tanto una manifestación clara y abierta de las formas de su exterioridad.

Otra de las formas de la exterioridad en la que se manifiestan las prácticas socio espaciales es la realidad urbana, que como lo sugiere (Lefebvre H. , 1968) es una expresión

que referida a las estructuras en movimiento es una proyección de la sociedad en el terreno, es decir, expresa unas formas del habitar en donde se manifiesta la dimensión simbólica de la producción del espacio en la ciudad. Esta realidad urbana es el resultado de unas formas ligadas a la métrica, el cambio y la simultaneidad de la organización de los objetos y las acciones que constituyen a las prácticas socio espaciales, las cuales ponen en evidencia a los lugares de la reproducción, a las relaciones de propiedad y a las relaciones de producción mediante las cuales el espacio es inscrito, prescrito y proscrito como espacio urbano. En razón de ello, la realidad urbana no es más que la expresión tangible de las prácticas socio espaciales que toman forma en el espacio de la ciudad, en cada uno de sus rincones de modo tal que hay un efecto contradictorio y solidario entre la ciudad como lugar y la ciudad como idea que transfiere los valores de su historicidad a los sujetos en la acción individual y colectiva de su existencia.

Por ello, la acción colectiva e individual por la que pasa la existencia de los sujetos a partir de la realidad urbana, es el escenario sobre el cual las prácticas socio espaciales toman legibilidad, es decir que como lo sugiere (Lefebvre H. , 2002) las prácticas socio espaciales son una expresión de la vida cotidiana que incluye la vida política y los actos que son entendidos de acuerdo a intenciones, resultados y deseos. A partir de ello, se evidencia una estrecha relación con las tecnologías de la existencia, donde la dialéctica permanente que se produce entre las opacidades del sentido común convierte a la reflexión trivial de una práctica fragmentada en un movimiento de varias direcciones que nace y se mueve en un ámbito local como trabajo creativo.

En otras palabras, las prácticas socio espaciales, en tanto correlato de la cotidianidad, muestran como el hombre se apropia de la naturaleza interna y externa a través de la persistencia de los ritmos que producen las interacciones entre el tiempo lineal y el tiempo cíclico, que conllevan a la presencia de un lenguaje donde los signos y significados se convierten en estrategias y mediaciones que sirven de base para la percepción socio cultural que integra lo perceptivo, lo integrativo y lo estético. De este modo la vida cotidiana, tanto en su forma dialéctica, de juego de palabras y conflictos, lógica de discurso, de buen sentido, de razón, de análisis, como de sentido común, es el resultado de las prácticas socio espaciales con su dimensión formal y lógica, pero también

con una dimensión lógico dialéctica que remite a una tridimensionalidad del movimiento en la que se pone en juego un set de fenómenos con referencia a un conjunto de objetos cuya combinación finita y definida de propiedades constituye el conjunto de fuerzas de oposición que son las prácticas socio espaciales desarrolladas como realidad urbana.

El carácter oposicional de las prácticas socio espaciales es producto de la historicidad de lo urbano que las alimenta, en tanto que en el contexto actual, toda práctica esta referida al proceso de urbanización que ha engendrado el capitalismo en todo el planeta, pero en especial en la médula de la ciudad con sus calles, casas, jardines infantiles, lugares y recovecos. Por ello, no puede desdeñarse el proceso de urbanización en la comprensión de las prácticas socio espaciales puesto que en las actuales condiciones de producción del espacio, este proceso, además de ineludible, es el punto de contacto más notable para su emergencia, funcionamiento y posibilidad. De esta manera, habría que pensar junto con (Harvey D. , 2013) que la urbanización se presenta como una especificidad geográfica, la cual convierte la producción del espacio en parte de la dinámica de acumulación mediante la cual hay una absorción de excedentes de capital y trabajo. Allí se genera la vida urbana entre los espacios fronterizos de posibilidad que emergen cuando algo diferente produce una revolución en las formas del hacer, sentir y percibir para darle significado a la vida cotidiana creando prácticas en espacios heterotópicos.

La creación de las prácticas en espacios heterotópicos es la consecuencia del carácter subversivo de su naturaleza, en tanto que como tal, ellas están compuestas de un sistema de contradicciones y procesos dialécticos. Dichos procesos son un entramado de relaciones solidarias y contradictorias que ejercen su dominio en el universo de las elecciones subjetivas y en las formas de la acción colectiva e individual a las que se exponen los sujetos en la construcción cotidiana. Es decir, que las prácticas socio espaciales son constituidas en esos espacios otros, por efecto de las formas en como están producidas, lo que significa que ellas son un campo de disputas, cuya riqueza radica en la generación de modos siempre alternativos y cambiantes de la experiencia. Por lo tanto, una práctica siempre está ligada a dos registros, uno que es su espacio de aparición y el otro que es el espacio antagónico mediante el cual ella se define en el campo de lo social.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas socio espaciales están construidas a partir de una dimensión objetiva y tangible que le viene de su presencia en la exterioridad de la existencia. Sin embargo, también están construidas desde una dimensión simbólica que se alimenta de la imaginación como sustrato de percepción e interpretación. Esto significa entonces, siguiendo a (Lindon & Hiernaux, 2012) que la imaginación constituye parte de la experiencia espacial que cualquier habitante, en este caso los niños y niñas del jardín infantil de Buen Comienzo, producen desde la propia corporeidad y el sistema de prácticas que les permite orientarse en el reconocimiento de los significados y sentidos que tiene su vida, es decir, permite entrelazar los procesos de la memoria con los de la imaginación a fin de producir una interacción subjetiva con el tiempo vital que los constituye, en tanto es un modo de interacción subjetiva del lenguaje que le otorga al mundo la inteligibilidad para distribuir y configurar los instrumentos de comprensión y percepción específicos de cada fenómeno espacial en el que estén involucrados.

Cabe recordar junto con (Lefebvre, 2013) que las prácticas socio espaciales aluden a procesos de producción y reproducción en los cuales se engendran lugares específicos y conjuntos espaciales correspondientes a los contextos de interacción social donde se produce la experiencia espacial como tal. Pues solo allí, en el espacio social, se produce una interacción dialéctica mediante la cual toman forma y contenido las prácticas socio espaciales para configurar los modos del habitar, pero sobre todo para producir las condiciones bajo las cuales se desarrolla la acción y el pensamiento.

### **6.2.2 Espacios infantiles**

Es importante pensar que, la producción del espacio, como un proceso social describe las formas y contenidos que los sujetos van desarrollando como experiencia en el espacio de acuerdo a su devenir. Esto significa que, el espacio social es el resultado de las interacciones producidas entre los diferentes grupos que componen lo social, los cuales

tienen particularidades que le dan a la producción espacial una cierta identidad, que es necesario reconocer. Es el caso por ejemplo de los procesos de producción en la infancia, que como cualquier otro proceso guarda una estrecha relación con las condiciones contextuales donde se lleva a cabo. Sin embargo, el abordaje de la producción del espacio infantil no ha sido un asunto protagónico en la comprensión del espacio social, ya que se asume que ésta es un proceso social liderado por los adultos en los diferentes contextos.

De ahí la necesidad de virar hacia un nuevo modo comprensión de la producción espacial que junto con (Jones, et al., 2016) invita a pensar que el espacio se hace desde y con los niños, pero desde una perspectiva donde el proceso de su producción, aunque en comunicación con el de los adultos, está ligado a su particularidad y contexto, es decir, el espacio de la infancia no es un ejercicio de la racionalidad adulta sino de la de los niños, la cual produce unos modos del hacer y del decir desde donde se generan unos mecanismos de traducción frente al contacto que la producción del espacio suscita al pasar de los contextos comunicativos de los niños a los contextos comunicativos de los adultos. Gracias a ello, podría decirse que las geografías infantiles ofrecen una herramienta para la crítica donde se exponen las relaciones dialécticas entre el cuerpo, el espacio y el tiempo que configura la lectura de las formas y fuerzas en la producción misma del espacio. Generándose con ello unas cuestiones sobre los sentidos que adquiere el espacio, el poder y los cuerpos interactuantes en los lugares infantiles, además de una reflexión por las formas en que lo discursivo y lo material del lugar producen interacciones donde emergen sentidos sobre las relaciones que los niños establecen con lo físico, lo material y lo discursivo en escalas de tiempo en las que se comparten sus espacios.

En otras palabras, el reconocimiento de que hay una producción del espacio en la infancia está ligado a entender como lo menciona (Holloway S. , 2000) que la infancia es un tiempo de socialización histórica que ha pasado por el binarismo adulto/niño, que a su vez desemboca en el binarismo espacial de lo público/privado, femenino/masculino, usos/intenciones que suelen presentar los espacios infantiles como inmóviles, limitados y fijos, dejando de reconocer el carácter eminente de la dialéctica espacial en tanto ella supone que el espacio es un diferencial enunciativo habitado por prácticas. Asimismo, los espacios infantiles aparecen circunscritos sólo a lugares como la escuela, el vecindario y el

hogar donde el principal rol lo tienen los lugares de juego, donde se dan las operaciones de construcción y operación espacial que remiten a las interacciones entre lo material y lo simbólico, la posibilidad del movimiento, pero sobre todo a los modos del habitar. En razón de todo esto, es necesario como lo recuerda (Holloway S. , 2000) entender que los niños son seres en devenir que requieren procesos de socialización, que les devuelva su lugar como actores sociales y que están en interacción con los adultos y la sociedad. Asuntos por los cuales se convierten en agentes decisivos de la construcción social del espacio que se articula a las diferencias sociales, donde cobra importancia el lugar, en tanto sentido progresivo mediante el cual hay una conexión entre lo global/local y la cotidianidad para construir la identidad. Una que es la posibilidad del acceso y el uso del espacio público y privado, es decir, donde los niños llevan a cabo sus procesos de creación en el juego, la vida y el aprendizaje. En razón de ello, el espacio infantil se constituye a partir de límites con el espacio adulto, su reconfiguración, sus poliformidades y usos que llevan a una dialéctica que material y simbólicamente llevan a la generación de un ambiente discontinuo, contradictorio e intersticial que produce el modo de ser, estar y sentir propio del espacio infantil.

Cabe anotar entonces que, el espacio infantil es condición y resultado de la producción del espacio, en tanto que como lo presenta (Christensen & O'Brien, 2003) a través de los espacios infantiles se produce una conexión entre el hogar, el vecindario, la comunidad y la ciudad que suele manifestarse en las formas de la vida cotidiana, la cual está marcada por decisiones, acciones y prescripciones que conducen al desarrollo de competencias para la construcción de significados en espacios públicos y privados, es decir, hay una generación de un conocimiento espacial que siendo local, personal y social lleva a una conexión que formal y abstractamente da cuenta de un emplazamiento temporal visible en las cronotopias que se suscitan en los eventos narrativos. De este modo, la producción del espacio en la infancia es un proceso espacio/temporal que integra los marcos sociales de cada sujeto a su particular forma de percibir la existencia. Allí, en esa percepción, que no es otra cosa que la expresión más evidente de una práctica socio espacial, se construye un sistema de referentes pero también de acciones mediante las cuales la identidad se llena de contenido para tomar posición dentro de ese espacio social que emergió del proceso de producción espacial. Una vez tomada la posición en el espacio, los niños entran en un

dialogo permanente consigo mismos, con los otros y con su entorno para configurar los modos de comunicación mediante los cuales los objetos y las acciones se disponen de manera particular como herramientas de creación y decisión espacial. Es decir, se forma una gramática de la existencia que le concede unos atributos al espacio que sólo son comprensibles como formas y contenidos de la infancia y su contexto.

Asimismo, no hay que perder de vista que en ese proceso de producción espacial de la infancia hay unas expresiones tangibles que están al alcance de las experiencias sensitivas para recordarnos que la materialidad de su arquitectónica es el resultado de un proceso lleno de historicidad. En tanto que, a través de ella los espacio infantiles se presentan de diversos modos, muchas veces impuestos por unas estéticas adultas que consideran que el espacio debe ser para los niños un asunto ya dado, ya construido. Asunto que se ve claramente en planteamientos como los de (Dudek M. , 2005) para quien los espacios infantiles están articulados a la reflexión por los equipamientos tanto desde la seguridad y la diversión. Donde el diseño de los mismos está unido a la imaginación, la invención y el juego por medio del uso que se expresa en una función específica que se obtiene del sistema de relacionamiento, que en un espacio como el juego, entrena y prepara para las actividades de pensamiento complejo, es decir, para la construcción de la experiencia. Una que está supeditada a las formas de presentación del espacio ya que en su arquitectura hay un dialogo permanente entre la forma de concebir el espacio y las prácticas que en y a través de él se llevan a cabo. Sin embargo, tanto los espacios infantiles como la manifestación de ellos, son más que un asunto cruzado por la mirada adultocéntrica del espacio, implica como lo señala (Bourke J. , 2012) una reflexión en la que se incluyan aspectos sustanciales como la movilidad espacial, la cual pasa por la discusión del discurso contemporáneo de la infancia, donde hay un llamado para que los niños sean considerados en sus necesidades y acceso al espacio público. Además de reconocer que ellos son agentes activos en la construcción de sus vidas, es decir, que los niños son un constructo variable del análisis social, en el que como tal el niño es contextualizado en tiempo y espacio reconociendo su individualidad, también como un actor involucrado culturalmente en los lenguajes rituales que constituyen el hacer en el mundo. En razón de ello, los niños están insertos en sistemas de interrelaciones donde toman decisiones políticas de su experiencia

compleja, que comprende interacciones entre personas, herramientas y relaciones entre escenarios y valores culturales.

En razón de lo anterior, se podría afirmar que los espacios infantiles son el punto de contacto entre las formas de la historicidad del espacio social en general y las prácticas socio espaciales que dotan de sentido la materialidad existencial de las arquitecturas cognitivas que se sobrepone a la racionalidad adulta que ha generado su proceso de producción espacial al margen de los niños. Es decir, los espacios infantiles son forma y contenido de la cara bifronte donde converge la tradición y la percepción que esa convergencia alimenta cuando los sujetos entran en relación con ella desde la particularidad de lo que ellos son, viven, y sienten.

### **6.3 Perspectiva Metodológica para abordar un espacio con prácticas diversas**

Al analizar las formas y contenidos que adoptan las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas en los jardines infantiles del Programa de Buen Comienzo, en esta investigación se consideró que por la naturaleza misma de lo allí contenido el carácter interpretativo al cual convoca era ineludible, dado que como lo proponen (Goetz & LeCompte, 1988) este tipo de investigaciones interpretativas no aprueban la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de la realidad, ya que apuestan por la comprensión de los actores y los procesos de construcción de la realidad social mediante las interacciones. Es decir, que las formas y contenidos de las prácticas socio espaciales entrañan una espesura y densidad que no pueden simplemente ser exteriorizadas a través de una axiomática sino que suscitan el reconocimiento de la multiplicidad que entraña la producción de sentido que hay en cada una de ellas. Asimismo, las asimetrías de su movimiento impiden soslayar lo plurisemántico que es cada relación del sujeto consigo mismo, con los demás y con el entorno en el marco de la generación de una práctica socio espacial. Por ello, es importante reconocer que el análisis de una práctica socio espacial no es un ejercicio de extrañamiento objetivista sino un espacio de traducción en el que se

ponen en escena los sustratos políticos, económicos, culturales y temporales que conforman los modos del hacer, del sentir, del decir mediante los cuales cada una de las prácticas toma su lugar en la construcción de la experiencia espacial.

En otras palabras, el análisis de una práctica socio espacial está supeditado a la localización de los eventos que las hacen visibles, dado que estos son las herramientas que tienen los sujetos para establecer los procesos comunicativos que los ponen en contacto entre sí. Además, las prácticas socio espaciales involucran un amplio rango de comportamientos sociales localizados, que al ser abordados, obligan a describir no sólo la materialidad de lo sensible sino todo el sistema precedente a través del cual dichos comportamientos aparecen en la escena de lo social. Una escena en la que todos, sin excepción, estamos involucrados, por lo que cualquier intento de escape a la densidad que nos constituye como actores es infructuoso, pero si se presenta como una posibilidad de reconocimiento de la perspectiva de trabajo desde donde producimos el conocimiento, es decir, que eludir el carácter subjetivo del análisis de la práctica es una equivocada premisa, que está olvidando el potencial de dicho carácter para reconocernos en el proceso mismo de traducción que supone la reflexión analítica de ellas.

En razón de lo anterior, la etnografía se presenta como la posibilidad de conectar la multiplicidad de posiciones y perspectivas en las que se insertan los sujetos a través de las prácticas y sus análisis. Es decir que, la etnografía en tanto como lo presentan (Pole & Morrison, 2003) es una forma pragmática de generación de conceptos mediante los cuales los acontecimientos toman forma para develar sus singularidades, regularidades y variaciones, a fin de hacer de lo visible una expresión de lo invisible que alimenta a las prácticas. De lo cual deriva que, una práctica socio espacial sea asumida desde lo etnográfico como un escenario en el cual los acontecimientos cotidianos del jardín infantil, que incluyen interacciones, valores, ideologías y expectativas, aporten datos descriptivos de los contextos y escenarios educativos con los cuales se puede describir y reconstruir, de manera analítica, a los grupos en el marco de sus creencias, artefactos y sobre todo en el espacio social.

Sin embargo, hay que advertir que el ejercicio etnográfico de esta investigación reconoce junto con (Farrell, Lynn, & Tisdall, 2011) que la Primera Infancia y la

investigación en Primera Infancia deben pensarse como un campo complejo de teorías, repleto de contenidos y metodologías que conceptual y metodológicamente permiten pensar hoy que los niños son consumidores en un mundo comercial de bienes y servicios por lo que no están por fuera de las formas productivas del capitalismo. Esto quiere decir que al igual que los adultos ellos tienen un lugar en los procesos productivos y como tal también son actores de dichos procesos, dándole con ello un significado particular que no necesariamente coincide con las proposiciones hegemónicas de carácter adulto. Es por ello que, al igual que lo adulto, la infancia es una producción espacio/temporal que está sujeta a las condiciones materiales e inmateriales que se suscitan en el proceso de producción capitalista.

Con relación a ello, es de vital importancia considerar que esta investigación se desarrolló en diferentes contextos, tales como el ambiente familiar donde era de vital importancia observar como se organizaba la experiencia espacial en compañía de los padres. Igualmente, también fue fundamental ver como los niños en sus comunidades desarrollaban los roles de participación, para ello fue indispensable reconocer los diferentes lenguajes y voces de los niños, su nivel de experticia en el agenciamiento de sus propias vidas, pero sobre todo para establecer que las prácticas socio espaciales no están completas sino en un proceso de construcción continua mediante las interacciones. Por tal motivo, las prácticas aparecen como una variable de análisis cuya pluralidad constituye el punto de articulación entre lo real, lo pensado y lo posible del espacio mismo.

Asimismo, es importante no perder de vista que, la investigación consideró dentro de la perspectiva etnográfica que las prácticas socio espaciales constituyen lugares y espacios donde los sujetos, incluyendo al investigador, toman posición, por lo que todo lo dicho, hecho y sentido guarda una relación con el modo como nos ubicamos, es decir, que nuestras topologías, en tanto posiciones y ocupaciones, son una extensión de nuestro ser y como tal son la expresión vivida de lo que somos a través de nuestras prácticas. Por ello, el ejercicio etnográfico, siguiendo a (Delamont, 2014), implica un encuentro con la memoria para acceder desde nuestro *locus* de enunciación a las formas y contenidos de la experiencia locativa desde donde los otros se manifiestan. Visto así el ejercicio etnográfico en esta investigación es una expresión reflexiva que se sirve de la memoria para entablar un

diálogo con el presente continuo de la existencia, a fin de construir una cartografía a través de la cual se pueden ubicar las prácticas socio espaciales como principio y finalidad de la producción del espacio.

Como consecuencia de lo anterior, el ejercicio etnográfico está sometido al movimiento mismo del desarrollo de la investigación que pone en interacción las movibilidades que entrañan cada una de las prácticas socio espaciales trabajadas, lo que implica el ineludible encuentro con el cuerpo y la performatividad que se genera en y a través de sí, de tal modo que, se densifica la acción entre sujeto y espacio al punto de confundirse en un escenario como las prácticas. Cuando esto ha sucedido, la investigación ha debido reconocerse a través de las formas narrativas para acceder a algunos rasgos de la naturaleza de las prácticas misma y acompañarse de múltiples herramientas de interpretación con las cuales configurar unos posibles sentidos, sobre todo cuando se trata de las prácticas socio espaciales de los niños. En razón de ello, (Qvortrup., Corsaro, & Honig, 2009) sirvieron para orientar parte de la investigación, en tanto a través de ellos, se considera que investigar las prácticas socio espaciales de los niños implica pensar a la infancia desde un nuevo paradigma que permita entenderla como un constructo social donde los niños son agentes con voz, es decir, que los niños son un conjunto de agentes con acción sobre variados contextos. Asimismo, es necesario considerar la infancia como un segmento en la estructura social en donde ella, además de ser un periodo de desarrollo humano, sea considerada como un proceso continuo de agenciamiento del sujeto en el cual el niño está involucrado en relaciones y actividades sociales que lo posicionan como un actor social que no es ni pasivo ni reproductor, sino un interprete de las realidades que los circundan.

En igual sentido, la investigación tuvo presente, siguiendo a (Greene & Hogan, 2015) que investigar a los niños, es un ejercicio que implica aceptarlos como personas sensibles que actúan con intención y por ello son agentes protagónicos de su existencia, es decir, son constitutivos de experiencias en las que la conciencia del sujeto es un hecho interpretativo por medio del cual los niños interpretan simbólicamente su relación con el mundo. Sin embargo, ello no debe confundirse con los modos de adquisición de conocimiento y las limitaciones cognitivas del comportamiento, ya que ello desemboca en una perspectiva

desarrollista que pone al niño fuera de contexto como si estuviera divorciado de las condiciones en las que vive, tal y como se presume cuando se considera la infancia resultado del conocimiento de los adultos. Por ello, se genera una reflexión sobre las posibilidades de diferenciación de los niños más allá de los criterios de competencia, poder y vulnerabilidad para dar paso a unas formas de reflexión donde se involucra a los niños desde cuestiones éticas y teóricas más abarcadoras y conscientes de su rol en la construcción del conocimiento. En razón de esto, se presentan a continuación las herramientas que materializaron parte del proceso investigativo.

### **6.3.1 Observar**

La observación se presenta como un proceso abierto y flexible mediante el cual esa realidad social que implican las prácticas socio espaciales puede ser abordada en profundidad a través de la participación misma del observador, quien entra en interacción con las perspectivas de los sujetos implicados en la lógica de descubrimiento que subyace al ejercicio reflexivo. Es por ello que, a lo largo de esta investigación, la observación participante ha desempeñado un rol protagónico, en tanto a través de ella se accede a la complejidad que se establece en el proceso de interacción en el que se encuentran los sujetos entre sí. Especialmente, cuando de observar las prácticas socio espaciales de los niños se trata, ya que sus manifestaciones están habitadas por unas tecnologías subjetivas procedentes de múltiples fuentes y sistemas de referencia que sirven de base para que se expresen la dimensión simbólica de la experiencia espacial en cada acción y en cada intención.

Asimismo, hay que anotar que la observación participante a la cual se acudió en esta investigación es un ejercicio analítico donde el sentido amplio de lo estético es ineludible como dispositivo de interpretación de lo que se ve en las prácticas. Ya que, cada descripción que emergió en cada sesión de trabajo es como un cuadro pictórico donde la

composición de éste resulta de un proceso creativo que no está exclusivamente dominado por el artista sino que está unido a las condiciones mismas en que éste la lleva a cabo, es decir, que la observación no es solo un acto unidireccional sino un movimiento reflejante que se moviliza en el intercambio entre quien observa y lo que es observado. Lo cual significa que hay una comunicación horizontal donde cada elemento de la composición es el responsable de la construcción del sentido completo de la obra, en este caso, la observación de las prácticas socio espaciales.

Es por ello que como (Jociles, 2016) sugiere, la observación participante guarda una estrecha relación con el grupo de discusión y la entrevista etnográfica en tanto que en su naturaleza se combinan las formas del decir, con el decir sobre el hacer y por su puesto el hacer en el decir donde se constituye el escenario que permite reconstruir las prácticas socio espaciales, lo que implica que hay un proceso de interacción que devela el doble sentido de la comunicación entre lo que se observa y quien se observa. De este modo, la observación se presenta como una expresión hermenéutica en la que lo visible sólo es posible por el efecto y proporción que guarda con lo invisible, en este caso todo el sistema de disposiciones y acciones de los niños, sus familias y sus entornos. Igualmente, la observación es la posibilidad mediante la cual toma legibilidad el mundo interior y exterior que compone las formas del habitar que son delatadas en la sensibilidad cotidiana de cada una de las prácticas.

Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar junto con (Greene & Hogan, 2015) que la observación participante tiene variedad de formas en términos de contenido, en tanto es la posibilidad de cada sujeto de develarse en el espacio de lo público mediante una acción reflexiva que suscita una gramática con la cual el sentido cobra existencia para visibilizar el incesante movimiento que se produce cuando el mirar y el ver se distancian para abrir paso al observar, en tanto acción informada e intencionada que provoca intersecciones entre los sujetos y sus entornos.

Gracias a las intersecciones provocadas por la observación participante es posible según lo sugiere (Bourke J. , 2012) construir el sentido del lugar en lo cotidiano, es decir, comprender las formas de producción espacial mediante las cuales toma existencia una práctica socio espacial como la de los niños en los jardines infantiles. Lo cual muestra a su

vez, el poder inspirador que tiene la observación como un escenario en el cual no sólo lo tangible está enriquecido por la experiencia del habitar sino también aquello que es esquivo inicialmente a los sentidos.

### **6.3.1.1 Escenarios de observación**

Entre las líneas que forman el edificio del jardín infantil y los contornos imprecisos del paisaje circundante se llevaron a cabo las observaciones de las prácticas socio espaciales. Fueron varios días en los que las sutilezas del clima sirvieron de telón de fondo para que los niños y las niñas fueran dibujando con el movimiento de sus cuerpos, y la sonoridad de su sensibilidad, los iridiscentes rasgos de sus modos de habitar. Algunas veces el frío constriñó la acción pero otras hizo posible una nueva manifestación, lo mismo acontecía con el calor en los espacios internos y externos del jardín. Cada práctica se suscitó de manera singular y precisa en el intersticio de alguno de estos espacios, por lo que es necesario reconocer cada escena a fin de comprender la multiplicidad de su naturaleza.

Como primer escenario la sala de desarrollo se presenta con todo su andamiaje. Allí entre juguetes, muebles y otros artefactos cada mañana los niños como en un ritual, entran para dar inicio a un proceso en el que confluyen espacios y tiempos diversos, algunos provienen de sus familias, otros de la institucionalidad, pero otros simplemente se configuran en la acción misma que allí se desarrolla. Por ello, la sala de desarrollo constituyó en toda la investigación un lugar, y como tal fue la posibilidad de encuentro con el sentido, la simbólica y la historicidad misma, mediante la cual la práctica se hace posible. Igualmente, gracias a los objetos y su coexistencia con las acciones, los niños y las niñas dejaban entrever sus disposiciones, posiciones y decisiones frente al espacio cuando hacían uso del mismo y de lo que allí estaba presente, confirmando con ello que éste lugar es un espléndido escenario para el arte de la existencia, en tanto se configura desde las prácticas socio espaciales en cada jardín infantil.

Por su parte, el comedor se presenta como un segundo escenario de observación de las prácticas socio espaciales. Allí hay un desarrollo de las mismas articulado a unos rituales cuyos tiempos y formas prescriben modos de ser y hacer, que pueden o no ser reivindicados cuando los niños hacen presencia. Sin embargo, el comedor como muchos de los escenarios del jardín expresa el encuentro entre las experiencias de los niños, los protocolos de lo institucional y la fuerza de lo social puesta en los modos de alimentarse. Este escenario constituido por muebles y objetos relacionados con la alimentación es usado durante el día varias veces y con rituales para cada uno de ellos, dependiendo del tipo de ingesta a realizar. Es por ello que, allí se despliegan un sinnúmero de referentes para comprender las prácticas socio espaciales de los niños y por su vía las trazas que provienen de sus padres y de los procesos de interacción con lo social.

Un tercer escenario de observación está constituido por el patio y la zona de juegos. Este es un espacio que en todos los jardines infantiles presenta variaciones correspondientes a la disposición arquitectónica de cada uno de ellos. Sin embargo, presentan características similares como su exposición al aire libre y la presencia de unas estructuras en madera con deslizadores y otros elementos que recrean variedad de propuestas de juego. En razón de ello, este escenario permitió a la investigación ver un despliegue de rasgos y formas de las prácticas socio espaciales que se insertan a la disposición espacial para generar desde allí infinidad de acciones y ordenamientos que dan cuenta de juegos donde la imaginación junto con los referentes sociales e institucionales se interpenetran para producir unas experiencias en el espacio que son el fundamento de la acción individual y colectiva que acompaña a la ejecución de las prácticas.

Gracias a estos escenarios, la investigación pudo transcurrir en el marco de la observación participante, en tanto permitió el despliegue de las acciones que delatan parte de las prácticas socio espaciales, es decir, que estos escenarios posibilitaron el encuentro con los niños y niñas de cada jardín con la posibilidad del dialogo que suscitaba mi presencia en cada uno de ellos.

### **6.3.1.2 Premisas para observar**

Para la realización de la observación participante se construyó un protocolo de trabajo que fue puesto en consideración de los coordinadores de los jardines infantiles y de los agentes educativos que lo dieron a conocer a los padres. Dicho protocolo esboza tres aspectos fundamentales: el primero, identifica la investigación y sus propósitos, además de indicar qué se va realizar y cuál será el tratamiento de la información, incluida la toma de algunas fotografías, que por cierto tienen en cuenta los lineamientos definidos por el Programa Buen Comienzo para tal fin. El segundo, alude a los criterios de la observación y los modos en que se llevará a cabo el registro de la información, que podrá ser escrito, fotografía y registro sonoro. Aquí también se consideraron el tipo de recorridos y puntos de observación que se llevarían a cabo en cada una de las observaciones. El tercero, se refiere a los elementos concretos, criterios, y asuntos más destacados que deben ser observados. Allí se destacan los aspectos locativos, las condiciones climáticas, la disposición de los objetos, entre otros elementos sustanciales que alimentan la observación.

Teniendo en cuenta esto, se construyó un formato para ser aplicado a cada uno de los escenarios descritos anteriormente, y que permitiera generar una amplia información sobre la observación que no sólo abarcara los elementos descritos en el punto tres sino que permitiese el registro de otros que emergieran en cada una de las sesiones de trabajo en particular.

### **6.3.1.3 Lo cotidiano de la observación**

Las sesiones de observación se desarrollaron en 16 de los 21 jardines infantiles durante un periodo de 5 meses aproximadamente. Fueron largas sesiones de trabajo que iniciaban a las 9 de la mañana y finalizaban a las 4 de la tarde. Entre una y otra sesión se presentaron una amplia variedad de acontecimientos relacionados con asuntos logísticos y

con la misma cotidianidad del jardín. Sin embargo, lo más destacado está relacionado con tres situaciones recurrentes durante todas las observaciones.

La primer situación, está relacionada con el inicio de cada sesión de trabajo, allí había continuamente un momento de contacto entre los niños y los agentes educativos que pasaba por la interrogación, la expectativa y el escrutinio, especialmente de los niños quienes no dejaron de manifestar sus preguntas frente a mi presencia y a lo que estaba realizando. Igualmente, con los agentes educativos, aunque estos cesaban en su curiosidad una vez se les informaba, asunto que no pasaba con los niños, ya que aunque se apartaban por momentos, volvían una y otra vez a interpelarme y a precisar todo aquello que les causaba curiosidad.

La segunda situación, alude al proceso de registro de la información, puesto que en algunos momentos no era tan sencillo identificar lo que pasaba en cada sesión de observación o con qué podría tener una relación, más aún cuando las actividades que realizaban los niños cambiaban súbitamente hacia otras o entraban en periodos de inactividad. Sin embargo, el registro pudo realizarse con la ayuda misma de los niños y sus preguntas, las cuales permitían reinterpretar lo observado y posicionarlo en un lugar más pertinente según las referencias que se podían obtener de la interacción con ellos.

La tercera situación, esta relacionada con el proceso de sistematización y análisis de la información. Aquí se presentaron algunas dificultades que es preciso señalar. Una de ellas está relacionada con la clasificación de la información, pues si bien todo lo contenido en el formato estaba sustentado por los marcos teóricos y metodológicos de la investigación, muchas veces la información daba cuenta de aspectos múltiples que rebasan los presupuestos iniciales planteados. Otra de las dificultades estaba relacionada con la lectura de la información, ya que muchas veces lo consignado no estaba suficientemente ilustrado para conectarlo con la información de la investigación. Pese a estas dificultades el procesamiento de la información se pudo realizar a través de un proceso de reflexión y memoria apoyado en la información que también se obtuvo de la entrevista narrativa, con el fin de generar un informe de la observación que diera cuenta del sentido amplio y diverso de lo trabajado en relación a cada una de las prácticas socio espaciales.

### 6.3.2 Narrar

En el análisis de las prácticas socio espaciales fue ineludible para esta investigación acudir a un escenario como el de la entrevista narrativa, dado que la sola observación de las mismas no permitía apreciar otros aspectos sustanciales de las formas del habitar de los niños que sólo podían ser expresadas en el acto de la conversación. Dicha conversación se pensó como una oportunidad de reconfigurar la asimétrica relación que tradicionalmente se suscita en el encuentro entre un adulto y un niño, tal y como lo proponen (Greene & Hogan, 2015) para quienes la entrevista narrativa entiende al niño como un usuario del discurso, cuyo lenguaje provee información sobre las posiciones que adopta el sujeto cuando habla. De ahí que, los niños sean posicionados y posicionen el mundo, ejerciendo su poder de comunicación, en tanto generadores de formas no convencionales de lo textual mediante las cuales hacen conexiones a través de los objetos, es decir, producen sentidos que son resultado de la libre asociación y expresan valores políticos y culturales. Asimismo, la entrevista narrativa como una situación de comunicación está habitada por significados culturales que develan la subjetividad que se presenta en la interacción de dicha acción, es decir, que descubre la formación de la experiencia en las historias y gestos que acompañan la conversación, de tal modo que los contenidos y formas van abriéndose paso para producir los efectos de traducción donde se intersectan los sentidos de quien escucha y de quien habla.

Es por ello que, la entrevista narrativa suscita en esta investigación una posibilidad de comprensión que en sus rituales y procedimientos va dejando ver las huellas de los trasiegos a que se han expuesto los niños y los marcos sociales que los acompañan, lo que implica que éstos son testigos y actores de la sucesión temporal y espacial en la que ha tomado forma su sociedad y la proyectiva que sobre ellos pesa por representar una nueva generación. Sumado a esto, la entrevista narrativa ejercida en el espacio de la infancia, permite según (Qvortrup J. , 2005) develar las dimensiones discursivas de la sociedad en

términos de infancia, donde el sujeto infantil es resultado de sus formas narrativas que delatan su relación con la sociedad del conocimiento, del entretenimiento y la sociedad compleja en sí, y donde la palabra narrada es un sitio de interacción que pone en acción la intersección entre la racionalidad y la emocionalidad del sujeto. Una emocionalidad que para (Kyronlampi & Maatta, 2011) está en toda su manifestación cuando se entrevista a niños entre los 3 y 5 años de edad, como en esta investigación, ya que un aspecto sustantivo de su lenguaje está codificado en el sistema de las emociones, mediante las cuales ellos explican el mundo a su manera, pero sin dejar de remitirse a los marcos sociales a los cuales pertenecen, vía el sistema de disposiciones o gracias al sistema cultural, político y estético que alimenta sus prácticas.

Teniendo en cuenta esto, la entrevista narrativa se constituyó como condición y posibilidad para esta investigación, dado que como lo sugiere (Alheit, 2012) esta no es sólo una herramienta de investigación sino la oportunidad de encuentro con los sujetos en el espacio del discurso. Gracias a esto, en la investigación se pudieron establecer unos escenarios de intercambio de saberes a través de los cuales se complementó lo que emergía de las observaciones, en tanto muchas de las cosas allí exteriorizadas podían ser explicadas por lo niños a fin de que el oído adulto no las codificara en un sistema que no corresponde con lo manifiestamente expresado por la voluntad y lógica de producción espacial infantil.

La lógica de producción espacial que emergió en las narrativas de los niños y desde la cual las prácticas aparecen articuladas remiten a una sugerencia de (Woodyer, 2008) para quien el proceso narrativo entraña la producción de unas geografías híbridas que sirven de marco de estudio para la comprensión de la infancia desde una perspectiva que cuestiona tanto al constructivismo social como al determinismo biológico, para abrir paso a una naturaleza y sociedad reconfiguradas como redes de fluido socio material pero explicadas desde el discurso y las prácticas de los niños. Lo cual se pone de manifestó en las prácticas corporales que deben considerarse desde una práctica etnográfica que pasa por la experiencia y la interpretación, evidenciando las actuaciones y los empoderamientos del fenómeno discursivo que se suscita a través del cuerpo. Es decir, que la entrevista narrativa lleva siguiendo (Woodyer, 2008) a que el lenguaje no sólo se manifieste como un acto del habla sino que pase por las prácticas corporales en tanto manifestación de la experiencia e

interpretación del mundo, además de un fenómeno discursivo que delata el empoderamiento corporal de lo cotidiano.

### 6.3.2.1 Los entrevistados

Uno de los primeros entrevistados es un niño de 4 años que nombré como “Saltarín” puesto que todo el tiempo de conversación con él no estuvo quieto sino yendo de un lado para el otro con saltos de un pie, de dos y con una sonrisa siempre presente en cada una de las frases que pronunciaba, de las cuales se destacó una en especial “me gusta mucho saltar, quiero tocar el cielo” (Saltarín, 2017).

En el mismo jardín infantil donde me encontré con Saltarín, una de sus compañeritas de 4 años llamó mi atención por sus particulares intervenciones y modos de conducirse en el espacio. Ella muy sonriente e hiperbólica en sus movimientos, una vez escucho que conversaba con Saltarín se ofreció para conversar con migo, y en una de sus frases “hola! Yo soy una gatica, y todos me quieren” (Gatica, 2017), dejó ver un rasgo de su imaginación con el cual pudimos nombrarla como “Gatica”.

Un día después del encuentro con los dos niños anteriores nos encontramos en otro de los jardines infantiles con una niña de 5 años que todo el tiempo cantaba, incluso cuando me acerque para conversarle, me contó “amo cantar, soy una cantante, porque mí papá es un cantante” (Cantora, 2017), gracias a su propia definición decidí darle el apelativo de la Cantora.

En ese mismo día y jardín infantil, encontramos dos niños hermanos de 4 y 5 años que estaban en una acalorada discusión cuyo objetivo era determinar quien era más fuerte si una tortuga o un grillo. Al acercarme a ellos, cada quien se presentó: el primero de 4 años dijo “hola! A mi me gusta mucho la naturaleza, por eso tengo mascotas” (Naturalista, 2017) por lo que recibió el apelativo de Naturalista; el segundo, de 5 años fue nombrado como

“Bailarín” pues en su presentación y en las conversaciones siempre estaba bailando y diciendo “bailo, bailo, soy un balalin” (Bailarín, 2017).

Unas semanas después de estas primeras entrevistas, tuve la oportunidad en varios jardines infantiles de entrevistar a 8 niños. La primera de ellas es una niña de 4 años con una extensa cabellera rubia y unos brillantes ojos verdes que denominé como “Florecita”, al abordarla me dice con una gran voz “soy como una florecita dice mi papá, amarillita y bonita” (Florecita, 2017). El segundo, es un niño de 5 años que por su gran altura y destreza nombre como “Gigante”, además de poseer un sentido del espacio bastante interesante y que además se relacionaba con su altura “Yo alcanzó todo, soy más grande que mis amiguitos” (Gigante, 2017). La tercera, es una niña de 5 años que de un momento a otro silbaba y gritaba para que uno se diera cuenta de su existencia, por ello la denomine como la “Sonora”, ya que su tono y peculiar modo de intervenir siempre era evidente, más aún cuando decía “Escuchen, yo, yo si (grito) yo estoy aquí” (Sonora, 2017). El cuarto niño de 4 años lo nombré como “Eco”, pues todo lo que escucha trata de replicarlo con la misma fidelidad, según él para “encontrar un arcoíris” (Eco, 2017). El quinto niño es uno de 5 años que por su contagiosa y particular risa lo denominé como “Gozo”, ya que todo el tiempo acompañaba sus conversaciones con una picara sonrisa cargada de inocencia y gozo por todo lo que acontecía, él mismo decía “todo me gusta, soy feliz, que rico todo” (Gozo, 2017). La sexta niña tiene 5 años y es una apasionada de los deportes, especialmente de la natación, por lo que recibió el apelativo de “Sirenita”, puesto que ella misma así se presenta “Hola! Soy la sirenita y vivo por allí arriba en un charquito” (Sirenita, 2017). La séptima niña tiene 4 años y su rasgo más distintivo está relacionado con sus ojos achinados, por lo que la nombre “Chinita”, ella es una enamorada de las mariposas y las nombra todo el tiempo “Las mariposas son yo, amo las mariposas” (Chinita, 2017). El octavo niño es uno de 5 años que por su perspicacia lo denomine como “Elocuente”. Este niño en particular posee una elocuencia en la comunicación que llama bastante la atención más aún cuando en una de tantas conversaciones dijo “esto que haces es para ganar el año en la universidad...entonces acá también hay que hacer tesis?” (Elocuente, 2017).

El proceso de negociación para las entrevistas de estos niños además de contar con la autorización de los padres y agentes educativos, resultó de un ejercicio previo en el que

se conformaron unos grupos y de ellos, se consolidó la participación de los niños en razón de su voluntad, ánimo y capacidad comunicativa.

### **6.3.2.2 Premisas de la narración**

Cada encuentro para conversar con los niños y niñas fue excepcional, con ellos los protocolos y planeaciones suelen modificarse. Por ello, la herramienta que se planteó para trabajar la entrevista además de contener los aspectos básicos de identificación, tratamiento y protección de datos, se pensó siguiendo las recomendaciones de expertos como (Araujo & C., 2008) entre otros, que la sugieren como herramienta flexible en forma y contenido. Lo cual significó para esta investigación un escenario de preguntas tales como: ¿Qué haces tú y tus compañeritos acá en el salón con las profes? ¿Qué haces con tus compañeritos cuando salen a jugar al patio? ¿Qué haces cuando estas en el comedor? ¿Qué te gusta hacer en el jardín? ¿Qué no te gusta hacer en el jardín? A través de estas preguntas que son planteadas en diverso orden y enfatizadas de manera múltiple según la conversación suscitada, el formato diseñado para tal fin contempla también un espacio para las interpelaciones de los niños y el registro de otras preguntas complementarias surgidas durante el encuentro.

Las entrevistas se planificaron para ser desarrolladas en tres puntos específicos de los jardines infantiles. El primero de ellos, corresponde a las salas de desarrollo, donde se buscó propiciar una conversación acompañada de un ambiente familiar y tranquilo en el que los niños pudiesen desenvolverse con tranquilidad. El segundo, se refiere al patio donde mientras los niños jugaban se les plantearon las preguntas anteriormente mencionadas una y otra vez pero en relación al lugar donde se encontraban. Finalmente, el tercero, implicó un trabajo en el comedor donde fuimos una y otra vez con los niños para conversar en los diferentes momentos del día sobre lo que allí acontecía. Cada una de las conversaciones tomó un promedio de 30 a 45 minutos y se realizó teniendo en cuenta los itinerarios de los niños y del jardín infantil, por lo que en muchas ocasiones fue necesario estar presente varias veces para complementar, reiniciar y reconfigurar la conversación.

### **6.3.2.3 Procedimiento para la narración**

Una vez concluido el registro de las 13 entrevistas, se realizó un proceso de transcripción de las mismas a partir del planteamiento de un esquema de análisis de elaboración propia que se ajusta a los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación. En dicho esquema de análisis se plantearon una serie de descriptores relacionados con las prácticas socio espaciales y sus manifestaciones a fin de establecer las confluencias y divergencias que cada una de las narraciones planteaba. Asimismo, durante el proceso de clasificación de las transcripciones surgieron otros descriptores mediante los cuales se complementaba la información. Terminado el proceso de registro en el esquema se elaboraron unos cuadros en los que se sintetizaron los elementos comunes y diferentes entre todas las narraciones y se procedió a la ejecución del análisis en profundidad.

En cuanto al análisis en profundidad, se utilizaron tanto los descriptores del esquema antes mencionado, como los conceptos abordados por la investigación para definir el sentido y forma de las prácticas. Luego se hizo una relectura de las narraciones con el propósito de definir si el análisis en profundidad daba cuenta de lo esperado o si requería algún ajuste, por su puesto que lo requirió. Finalizada esta parte, se procedió a una lectura de lo obtenido pero ahora en compañía de los niños y algunos agentes educativos a fin de ampliar o ajustar algunos de los elementos allí presentados, para dar pasó luego a la escritura misma de los resultados.

## **6.4 Forma y contenido de un espacio con prácticas diversas**

### **6.4.1 Prácticas de colocación**

En su apasionado relato en la mañana soleada en que conversamos, ella como una gran experta en su jardín infantil, me dice con claridad “acá jugamos porque este es el parque, allá está el comedor, y allá la sala donde vivimos con las profes” (Sirenita, 2017) a lo que uno de sus más cercanos compañeros interpela con vos fuerte y una sonrisa en el rostro “sí, pero el comedor donde comemos tiene sillas y mesas para comer, el parque columpios para jugar, y la sala tiene de todo” (Gigante, 2017). Entre risas, miradas y un abanico de gestos los niños van trazando con sus voces un mapa descriptivo del jardín infantil, de sus lugares, los objetos y los usos que ello entraña, expresando de este modo, siguiendo a (Lussault, 2007), una competencia de colocación y ensamblaje. Una de tantas competencias espaciales que dan cuenta de un modo particular de producir el espacio a través de unas prácticas de colocación con las que los sujetos ubican para sí y para otros los lugares, los objetos y las formas de usarlos. ¿Pero qué son esas prácticas de colocación? ¿De dónde proceden? ¿Cómo se manifiestan?

Para responder a ello, cada narrativa fue analizada siguiendo a (Soja E. , 2005) con el propósito de pensar los sentidos y significados de las producciones del espacio desde las prácticas socio espaciales, reconociendo la existencia de una dialéctica del espacio, en la cual las acciones pasan sin un orden pre establecido de lo real a lo imaginado mediante experiencias, emociones, eventos y elecciones políticas que constituyen centros y periferias de lo abstracto y lo concreto. Es decir, reconociendo que las acciones, omisiones y lenguajes por medio de los cuales se expresan los niños en el espacio del jardín infantil tienen unos marcos sociales que son cotidianamente reproducidos pero no como una acción mecánica sino a través de una traducción que se ajusta en tiempo y habilidad a las herramientas interpretativas y experiencias del niño. Asimismo, es importante entender, de la mano de (Lefebvre .. , 2000), que el espacio concebido, vivido y percibido es una dialéctica mediante la cual aquello, lo otro y lo propio toman sentido en la producción y reproducción de la espacialidad que integra a las prácticas socio espaciales donde se construye la experiencia. Lo que significa que los objetos y las acciones como recursos son estrategias cuya lógica de uso pasa por la cultura y la política afirmando el espacio como un producto que hace parte de un proceso de producción del espacio, que en las prácticas suele manifestarse como un movimiento entre lo subjetivo, lo material y lo metafórico, lo que significa que la práctica misma es un texto narrativo que contiene las huellas de la

existencia de los sujetos en su particularidad pero también en el contexto de la sociedad a la que pertenecen. Por lo tanto, lo que allí se expresa es un conocimiento espacial donde se define la espacialidad, la historicidad y la socialidad de lo humano.

De este modo, podemos entender que cuando con gestos y ademanes él nos indica que “en el parque donde jugamos, las mariposas vienen y me cuentan cosas” (Naturalista, 2017), no está realizando sólo un ejercicio de imaginación sino que está expresando la historicidad misma de un modo particular de ver la naturaleza, en la que ésta adquiere atributos de lo humano que delatan las posiciones de este sujeto frente al medio y a los estímulos que allí están presentes. Lo cual guarda una estrecha relación según (Holloway & Valentine, 2000) con formar conexiones, es decir, con la posibilidad de crear mediante el lenguaje intersecciones entre la experiencia sensitiva y las formas de razonamiento a las cuales se ve enfrentado en los contextos donde se mueve.

Estas formas de razonamiento son parte del componente cognitivo de las prácticas socio espaciales, pero en especial de las relacionadas con la colocación, donde la capacidad de regular la distancia permite establecer como lo señalan (Albet & Benach, 2012) un sentido global del lugar, es decir, la manifestación del poder de identificación y clasificación mediante el cual los objetos y las posiciones que ocupan son descritos por los usos que suscitan y mediante los cuales adquieren un cierto tipo de identidad que los ubica en un sistema de relaciones, como en el caso del comedor y la función de la alimentación, el parque y su uso para el juego, y la sala de desarrollo donde múltiples actividades pueden ser posibles.

Teniendo en cuenta esto, aparece una respuesta a la primera pregunta ¿Qué son las prácticas de colocación? Las prácticas de colocación están relacionadas con la capacidad de asignarle a los lugares y a los objetos un orden, mediante el cual los niños del jardín infantil, entienden a su modo la distancia y el uso como herramientas con las que toman posición en el espacio y le dan posición al espacio. Además, estas prácticas de colocación son expresiones históricas y culturales que desde lo cognitivo y las acciones establece un escenario a través del cual los niños construyen inferencias que soportan las informaciones que vienen de múltiples agentes y contextos a fin de poder traducirlas al tipo de experiencia espacial que tienen. Lo cual significa que, una práctica de colocación es un punto de

articulación entre la tradición espacial que habita el contexto de producción de cada niño y las innovaciones espaciales que se suscitan en el uso del espacio, en tanto un ejercicio de interpretación con el que el distanciamiento con la naturaleza toma forma para la construcción de la otredad de los objetos y los lugares. Es decir, es un tipo de conciencia de sí y de lo otro que se habilita mediante la invención de lo cotidiano que con cada lugar, objeto y actividad que se realiza tanto en el jardín como en los demás espacios donde los niños tienen asiento.

Ahora bien, ¿De dónde proceden? En el caso de los niños de los jardines infantiles de Buen Comienzo, las prácticas de colocación provienen del conocimiento social que les brinda el contexto familiar, urbano e institucional, es decir, del conglomerado de trayectorias que constituyen, según (Bourdieu .. P., 2007), los esquemas de percepción, apreciación y acción, los cuales son el resultado de los aprendizajes prácticos que sirven de condición del pensamiento. Por ello, no es gratuito que estas prácticas de colocación den cuenta de expresiones y gestos que reproducen los ambientes urbanos que habitan los niños y sus familias, pero también de los elementos presentes en el jardín infantil donde por ejemplo realizan selecciones en espacios como el comedor o la sala de desarrollo respecto a donde sentarse, por donde circular, qué poner y en dónde.

Teniendo en cuenta esto, las prácticas de colocación parecen provenir de un tipo de razón inmanente que está constituida por un tipo de conocimiento construido mediante el cual se expresan los sistemas de disposiciones, es decir, que la colocación está alimentada por los sustratos que conforman el pasado y el presente de la familia, el jardín y lo urbano. Lo cual significa que son los ámbitos familiares, institucionales y urbanos los que generan las condiciones de coexistencia donde se forma, siguiendo a (Bourdieu P. , 1997), el *habitus* como un aspecto duradero y transferible donde se mueven y producen las reglas de objetivación del sujeto. Esto expresa los códigos y las formas de traducción que se producen en la experiencia espacial de los niños en cada jardín, ya que pese a que puedan estar del mismo modo en espacios como el comedor, las formas de interacción y comprensión de lo que allí acontece difiere por la acción misma de la posición que tienen y asumen por efecto de su pasado y la herencia que éste les confiere para la existencia presente.

Con base a esto, cabe anotar que la procedencia de las prácticas de colocación no sólo está dada por los ámbitos de adscripción como la familia, el jardín y lo urbano sino que también tienen un origen en el sistema de traducción de los niños. Dicho sistema de traducción es tanto cognitivo como experimental, en tanto que requiere para la racionalización la combinación de pensamiento y experiencia sensorial. Lo cual permite enfrentarse a la existencia con un conjunto de herramientas mediante las cuales se desarrollan los procesos de identificación, descripción y análisis que conducen a la traducción, que no es más que el paso de una información a conocimiento por efecto de la experiencia acumulada. De ahí que, los niños puedan en los diferentes ámbitos, especialmente en el jardín, determinar la proximidad, tamaño y organización de forma diferenciada pero con la posibilidad de una intersección que abre los canales de comunicación con otras experiencias.

Pero, ¿Cómo se manifiestan estas prácticas de colocación? Estas se manifiestan a través del sistema de estructuras cognitivas y emocionales mediante las cuales aparecen los fines, procedimientos y modos en el mundo práctico, es decir, el conjunto de esquemas de pensamiento y percepción, tal y como lo señala (Bourdieu .. P., 2007), que actúan como expresiones de la variante estructural donde la singularidad, la posición y la trayectoria, propias de lo social toma forma en cada gesto, palabra y sonido que sirve de base para establecer el orden de los lugares y los objetos. Tal y como lo expresaban los niños entrevistados cuando podían diferenciar entre el patio, el comedor, la sala de desarrollo y lo que en cada uno de ellos había y el uso que tenían.

Asimismo, las prácticas de colocación se manifiestan en los niños a través de los esquemas motrices, los automatismos corporales y las formas comprensivas de uso del tiempo. Respecto a los esquemas motrices la colocación se evidenció en los niños en la utilización de sus manos para señalar, ubicar y gesticular lo que en cada lugar acontecía, de hecho era su cuerpo muchas veces el criterio de diferenciación para establecer la distancia, los modos y las formas de la existencia espacial de dichos lugares y sus objetos. En cuanto a los automatismos corporales, fue evidente que las respuestas ante preguntas por el uso delataban dichos automatismos puesto que ello no constituía una acción reflexionada por parte de los niños. Y con respecto a las formas comprensivas de uso del tiempo, la

colocación en los niños se manifiesta por el establecimiento de una intersección entre lo que ven y la explicación que ofrecen para darse a entender en la lógica de un uso que se realiza en un momento particular del día como ir al comedor o al patio.

#### 6.4.1.1 Prácticas de colocación en la sala de desarrollo

Cuando ingreso a una de las salas de desarrollo una singular voz me dice “este no es el comedor, es el salón, hay mesas como allá pero para otra cosa” (Saltarín, 2017), es indudable que en lo dicho hay una evidencia de una práctica de colocación, en tanto se logra establecer por efecto de la identificación donde nos encontramos, que objetos hay y su uso. Igualmente, al permanecer allí por varias horas es evidente que en los juegos y rutinas que se van desarrollando a lo largo del día, las formas de la colocación son visibles.



Ilustración 14 Salas de Desarrollo

Un primera práctica de colocación está relacionada con la regulación de la distancia: lo cercano y lo lejano en lo niños guarda una estrecha relación con los ámbitos familiar y urbano, es decir, ellos justifican que algo está cercano o lejano en la sala, remitiéndose a referentes que escuchan, ven o perciben en sus hogares, en su barrio o en su ciudad. Esta

práctica se evidencia cuando los niños, usando su cuerpo y gestos se mueven por el espacio de la sala y van estableciendo con su voz cuan lejanos están de la puerta, cuan cerca están las colchonetas para dormir, que tan distante están de los juguetes, entre otros.

Una segunda práctica de colocación en la sala de desarrollo aparece en los modos a través de los cuales los niños establecen relaciones con asuntos globales con lo que allí se encuentra. Lo que significa que los referentes explicativos de estas relaciones provienen de los ámbitos familiares y urbanos donde cada elemento que componen el paisaje de la sala está íntimamente definido en relación a algo que poseen en sus casas, que han visto en el barrio, o que han visto de la ciudad. Por ello, encontramos que los niños van nombrando los objetos o las cosas que acontecen en la sala mediante metáforas que incluyen expresiones de cosas que dicen sus padres para explicar por qué algo es como es, o bien de los estímulos urbanos que sirven de base para homologar una situación o un objeto a ellos, como en el caso de un juguete que puede terminar siendo referenciado como la expresión miniatura del carro de sus papás o la muñeca que se parece a una hermana o a un prima, entre otras referencias que vinculan la particularidad de la situación de la sala con procesos más globales que provienen de los ámbitos antes señalados.

Una tercera práctica de colocación se define por el uso y posición de los objetos. Para los niños los objetos de la sala de desarrollo son diferentes a los que se encuentran en lugares como el comedor, porque en los demás lugares no hay colchonetas para dormir, materiales para pintar, libros para ojear, entre otros, que permiten que el sistema de relacionamiento allí expresado gire en torno a actividades que no involucran el alimento o un sentido particular del juego, sino un contacto con las formas y rutinas que proponen los agentes educativos o la misma lógica de disposición que hay en la sala que lleva la impronta de una intencionalidad pedagógica propia del discurso institucional del jardín infantil.

#### **6.4.1.2 Prácticas de colocación en el comedor**

Después de estar unos minutos en el comedor, se me acerca una niña y dice “no se siente ahí, ese es mi puesto.. ahí tampoco ese puesto es de la profe...hágase allá atrás” (Chinita, 2017), es evidente que en las palabras de esta niña se manifiesta un modo particular de regular la distancia y de generar identificación de los objetos y la apropiación que hay de los lugares. Cada una de las inflexiones de las palabras de la niña estuvieron acompañadas de un despliegue de gestos mediante los cuales era claro dónde y por qué cada elementos del comedor guardaba una relación con las actividades diarias por las que ella pasaba, más aún cada minuto que pasaba observando como tomaban sus alimentos era una clara muestra de la operación de las prácticas de colocación.

Estas prácticas de colocación en el comedor están articuladas al sistema de rituales que en lo institucional se han dispuesto para los procesos de alimentación de los niños, pero no es la única fuente, también se acompañan de todo el sistema de rituales que experimentan en sus hogares y en los espacios públicos del barrio y la ciudad por donde transitan. Sin embargo, es de anotar que es en el comedor del jardín infantil donde se produce una intersección entre las intencionalidades y protocolos institucionales y los referentes familiares y urbanos a los que se exponen los niños a diario. Como consecuencia de esta intersección, hay unas manifestaciones de las prácticas de colocación que describen este particular modo de habitar dicho espacio.



Ilustración 15 Comedores

Una primera práctica de colocación en el comedor, alude al control de la distancia frente al mobiliario y frente a los utensilios para alimentarse. Cuando los niños ingresan al comedor para cumplir con la agenda alimentaria se ven enfrentados a dos desafíos del control de la distancia: el primero respecto al mobiliario que está compuesto por las mesas y sillas. Allí los niños deben con sus cuerpos estar atentos a la disposición del espacio para identificar donde ubicarse y como acercar o alejar las sillas a las mesas para la actividad. El segundo desafío es frente a los utensilios. Aquí los niños deben poner en acción todas sus habilidades, las cuales varían según la edad y la experiencia adquirida en el uso de los mismos. En el uso de las habilidades frente a los utensilios, el cuerpo y la percepción desempeñan el rol central pues cada alimento y momento requiere de unos protocolos particulares mediante los cuales ponen en desarrollo las rutinas adquiridas en los diferentes ámbitos de habitación a los que se exponen. De ello, se destaca que la distancia es trabajada en razón de proximidades y lejanías de un utensilio hacia otro, especialmente de los platos y los cubiertos, donde la manipulación de los mismos da cuenta de los procesos de apropiación de ciertos hábitos que delatan la invención de lo cotidiano que se acompaña de conversaciones y gestos complementarios a la acción de medición y control de la distancia.

Una segunda práctica de colocación está referida al establecimiento de relaciones entre los asuntos del comedor y la de otros contextos como el familiar y el urbano. Mientras los niños van participando en cada una de las agendas de alimentación propuestas por el Programa Buen Comienzo, sus conversaciones y gestos se constituyen en la exteriorización de un proceso de pensamiento en el cual es visible la relación entre elementos locales y globales de su existencia, es decir, se establece un contacto entre las particularidades del jardín y los espacios de interacción externos al mismo como el hogar y la ciudad. En el caso particular del comedor estos relacionamientos entre lo local y lo global aparecen ligados a tres momentos concretos. El primero de ellos, es cuando los niños inician cualquiera de los protocolos de alimentación durante el día. Allí los niños al sentarse y disponerse para recibir el alimento observan la disposición de los objetos y comienzan a realizar algunos comentarios respecto a lo que allí se les sirve que en términos generales remiten al establecimiento de homologías o metáforas que describen la relación de ese alimento con alimentos similares a él pero que están suscritos a los ámbitos de la familia o de lo urbano, es decir, hay unas descripciones de los alimentos que en lo local del jardín terminan siendo

conectados con las experiencias que esos mismos alimentos o similares ofrecen en un contexto más global como la familia o la ciudad. El segundo momento, se da cuando los niños van ingiriendo los alimentos. Acá hay una construcción que relaciona el proceso de ingesta con el proceso de memoria mediante el cual los niños establecen una intersección de lo que en ese momento acontece con otros acontecimientos en contextos diferentes, lo que significa que vinculan modos de ingesta de sus hogares o de su ciudad para explicar o reproducirlos mientras hacen la ingesta en el comedor del jardín, ofreciendo con ello una lectura de un aspecto o acción local con unas acciones de carácter global. El tercer momento, alude al tiempo en el cual los niños han terminado sus ingestas. Allí la relación entre lo global y lo local es muy evidente, en tanto es el momento en el cual el cuerpo, los gestos y los sonidos muestran la interconexión entre los diferentes contextos, esto significa que los elementos del jardín se encuentran con las disposiciones de los niños y se presentan en las formas de explicar y finalizar el ritual de la alimentación, es decir, que allí hay una expresión de lo que el jardín ha logrado durante la ingesta pero también lo que los contextos han puesto para que esa finalización de la ingesta se haga posible.

Una tercera práctica de colocación se establece a través del uso y posición de los objetos. En los diferentes momentos de las dos prácticas de colocación antes mencionadas, la presencia de los objetos es innegable. Por ello, la tercera práctica establece una conexión directa entre el uso y la posición de los objetos para la construcción de la distancia. A través de ella los niños entran en contacto con el sistema de objetos y el sistema de acciones que hace posible la forma y disposición en el espacio. Esto se manifiesta a través de las funciones y la identificación que por medio de ellas hacen los niños para referirse al conjunto del mobiliario, pero especialmente a los utensilios de alimentación como el plato, el vaso, el pocillo y los cubiertos. Para los niños es claro que cada uno de esos objetos tiene un nombre que describe de algún modo la función que tiene, pero que la misma no posee el mismo valor en todos los momentos de la ingesta. Lo que significa que un pocillo no tiene el mismo protagonismo durante el desayuno y el almuerzo como sí lo tiene durante las comidas intermedias de la mañana y de la tarde. Cabe anotar que, la dotación de sentido sobre los objetos a través del uso, describe un poco la historia de los niños y de su contexto social, en tanto expresa el tipo de relaciones que los niños han tenido con los mismos, es decir, que muchas veces los niños no saben como manipular algunos de estos utensilios

porque no hacen parte de las rutinas familiares, asunto que les obliga a una adaptación en el contexto del jardín infantil. Asimismo, es importante destacar que el uso de los objetos en el espacio del comedor es para los niños la oportunidad de marcar posiciones mediante las cuales ejercen el poder sobre el alimento, sobre el mobiliario pero sobre todo sobre las relaciones de su cuerpo en el contacto con los demás cuerpos.

### 6.4.1.3 Prácticas de colocación en el patio

Mientras caminaba por el espacio abierto que se denomina como patio en los jardines infantiles, uno de los niños se me acerca y me dice “acá donde están los jueguitos es muy grandotote, acá podemos jugar lo que queramos” (Gozo, 2017). Esta expresión y todos los diferentes contactos en los patios de cada jardín, me mostraron que los niños han construido unos referentes de orden cognitivo mediante los cuales logran evaluar la distancia de los objetos y los lugares, de tal modo que pueden producir una identificación de los mismos con su correspondiente sentido y función, es decir, han logrado determinar, desde la diferenciación que en esos espacios hay algo diferente a lo que se encuentra en las salas de desarrollo o en el comedor, y no solo por la obviedad de lo que ven los ojos sino por los asuntos que allí acontecen.



Ilustración 16 Patios

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas de colocación en patio se hicieron evidentes a través de tres modos de relacionamiento con los objetos. El primer modo, alude a la relación entre el patio y el juego, donde los niños interpretan que la identidad de este lugar se define es por lo que allí se hace con mayor frecuencia, es decir, jugar. A través del juego y sus múltiples variantes, los niños no sólo aprenden a regular la distancia de su cuerpo con el entorno, sino la de su cuerpo con el de los demás niños y por su puesto con las posibilidades y limitaciones que su corporeidad les otorga. Lo cual se expresa en su movilidad, a través de la cual se hacen conscientes de qué hay en su entorno, de lo que pueden hacer, pero sobre todo de entender cuan cerca o lejos se encuentran de todo aquello que perciben. El juego en este lugar es un dispositivo de encuentro mediante el cual la producción del espacio pasa por la lectura y evaluación de la distancia, que no es más que la forma de encontrar la finitud y el horizonte de posibilidad al mismo tiempo en una configuración de acciones e intenciones.

El segundo modo, se refiere a la relación entre el patio y la naturaleza. Para los niños el patio es la posibilidad controlada de contacto con lo exterior, con lo vegetal pero sobre todo con lo inesperado que puede ser estar en un ambiente donde el clima, el suelo y algunos objetos ofrecen infinitud de modos habitar. Gracias a esto, los niños logran establecer un sentido global del lugar a través de la acción perceptiva que surge cada día cuando entran en contacto con dicho espacio, lo cual significa que allí hay el establecimiento de unas coordenadas mediante las cuales los niños saben que están en un lugar abierto, que hace parte del jardín pero desde el cual se puede visualizar algo que no es del jardín sino del contexto urbano. Con ello, la simultaneidad de las escalas cobra sentido como elemento tangible que de manera dialéctica muestra la superposición de dos escenarios con vocaciones distintas pero al alcance del sistema cognitivo de los niños, lo que les permite entender que no solo están en un espacio local como el jardín sino que al mismo tiempo el jardín está en un espacio más global como el barrio, el referente más globalizante que hasta este momento tienen ellos.

El tercer modo, establece una relación del patio con los múltiples usos del espacio. Allí los niños no sólo centran su atención en el patio como un lugar de juegos sino como el

lugar de muchos juegos y actividades, donde toda su creatividad se pone en marcha para racionalizar el modo de estar en dicho espacio, es decir, los niños construyen sus rutinas dentro del patio siguiendo sus propios patrones y no los prescritos por la dotación misma que tienen los objetos del patio, en tanto que cada encuentro que allí se genera es tan diverso y particular que decir lo contrario sería una forma de reduccionismo. Teniendo en cuenta esto, es visible que las prácticas de colocación en el patio del jardín infantil siempre están mediadas por el juego y sus variantes, pero ello no impide que los niños ejecuten múltiples usos que no están siempre asociados al juego sino al sistema de disposiciones y contextos de procedencia y que les permiten hacer una selección de ubicaciones en el patio para expresar lo que sienten y lo que son durante su estancia.

#### **6.4.2 Prácticas de localización**

Al recorrer un día cualquiera uno de los jardines infantiles me acerco a uno de los niños a saludarlo cuando me dice “hola! ¿Usted para dónde va? Allá cerquita de acá queda la sala de los profes, y por allá queda mi casa” (Elocuente, 2017), al escuchar esto varias ideas emergieron en mi cabeza, más aún al tratar de explicarme por qué las referencias espaciales que me dio ligaban contextos y escalas tan diferentes en un mismo relato. Después de analizar su intervención y de escuchar a muchos otros niños, era inevitable estas recurrencias en la utilización multi escalar, pero sobre todo, en la forma de situarse para explicar donde estaba cada cosa. Ello me llevó, a entender junto con (Massey, Allen, & Sarre, 1999) que en sus relatos se hacían visibles unas redes socio materiales que al parecer son producto de interconexiones entre diferentes contextos, es decir que, las formas y contenidos empleados para situarse en el espacio les viene de su contacto con la familia, el barrio y la ciudad, pero de una manera que da cuenta de la relación entre la colectividad de lo cotidiano y la corporalidad a través de la cual los contactos son posibles. Esto significa que, los procesos de intercambio de información mediante los cuales emergen los actores en el contexto de lo humano, están ligados a las tecnologías de sí y para sí, las cuales les permiten a su vez, constituir redes, actividades y actuaciones donde producen

agenciamientos que los llevan a la distribución diversa del poder de dominio sobre el espacio. Este dominio del espacio es una expresión concreta del sistema de prácticas al cual están adscritos por medio de la corporalidad, la fantasía y el discurso, a fin demostrar en el seno de las actuaciones un proceso dialéctico de la espacialidad que sugiere modos distintos de mirar, interpretar e integrar múltiples espacios.

Cabe anotar que, el dominio del espacio es una práctica socio espacial que tiene una forma concreta en la localización, que siguiendo a (Massey D. , 2005) se convierte tanto en una expresión de la espacialización como en una producción del espacio. Tanto la espacialización como la producción del espacio están caracterizadas por una dimensión cualitativa, donde la imaginación y las formas de relacionamiento establecen una relación con el tiempo. Dicha relación puede pasar por las formas sincrónicas, diacrónicas y simultáneas que están a la base de la construcción y funcionamiento de una práctica socio espacial, cuya historia es un modo de producción y apropiación del espacio que puede expresarse narrativamente, lo que implica que la localización esté en relación a un espacio abierto habitado por multiplicidades que pasan por la relación entre la información, la tecnología y los medios. Ello significa, siguiendo a (Shields, 2013), que la localización debe entenderse como un espacio en producción que delata el sentido progresivo del lugar, es decir, como un proceso de encuentro entre lo real, lo pensado y lo posible en movimiento. Asimismo, junto a (Holt, 2011), hay que reconocer la importancia del lugar como expresión tangible de la experiencia espacial, sobre todo en los jardines infantiles de Buen Comienzo, donde las conexiones entre los diferentes lugares, expone la espacialidad en la que se explora la naturaleza como discurso espacial con el cual se informa la práctica. Lo cual significa que la localización alimenta a la práctica pero también se expresa como tal en las formas tangibles del hacer de los niños en el Programa Buen Comienzo.

En razón de lo anterior, hay que decir junto con (Lussault, 2007), que la localización es una expresión del dominio del espacio en donde intervienen tres competencias espaciales: la primera de ellas alude al aprehender el tamaño de los objetos espaciales; la segunda, está relacionada con la capacidad de acotar el espacio; la tercera se refiere a la capacidad de entender la finitud espacial de cada objeto. ¿Pero, qué son y como se manifiestan cada una de estas competencias? ¿En qué prácticas concretas se visibilizan?

Pues bien, para ello es necesario entender cada una de las competencias como un tipo de expresión asociada a las prácticas socio espaciales de los niños en el jardín infantil.

#### 6.4.2.1 Prácticas de escala



Ilustración 17 Sitios Jardines Buen Comienzo

En una de las conversaciones con los niños, una de ellas me contaba “mi casa es más pequeña que acá, pero el patio de mi abuela es más grande que acá” (Chinita, 2017) y me relato durante más de 10 minutos como era todo en el jardín, en su casa, en el barrio, gracias a que le pregunte ¿Qué es lo que más te gusta del jardín? Es evidente, que entre la descripción de sus gustos era indispensable, para ella, explicarme algunos de los atributos de aquello que enumeraba. Sin darse cuenta, ella estaba mostrándome un aspecto sustancial ligado a las prácticas de escala: la capacidad de establecer el tamaño relativo y absoluto de los elementos que componen un espacio como el jardín, la casa, la ciudad. Es decir, una práctica de escala es el modo mediante el cual un niño o niña aprehende su relación con el entorno a partir de unas habilidades cognitivas que en el marco de lo social son la condición de producción, circulación y apropiación de los saberes que constituyen el poder de diferenciación e identidad obtenido de la comprensión del tamaño y dimensión de las cosas.

Asimismo, en otra conversación un niño me dice “las cosas que hay en el comedor son pequeñas, en el salón también, pero en el patio lo grande es grande” (Eco, 2017) haciendo evidente que una práctica de escala es una proposición a través de la cual un niño se sitúa en el espacio para determinar el lugar que ocupa en las relaciones con lo que lo rodea. Para ello, el niño debe ejercer un proceso reflexivo que en el caso del jardín infantil, está ligado al sistema de las proporcionalidades, que no es otra cosa que la capacidad de hacer uso de los legados culturales en tanto escenarios para el ejercicio de la percepción. La cual está ligada al sistema de representaciones sociales que siguiendo a (Rodríguez & M., 2007), remite a pensar en que dicho sistema es un dispositivo de interpretación que incluye procesos de objetivación donde los niños hacen una construcción selectiva con la que asignan a los objetos una identidad y unas características con las cuales establecen el sentido de los mismos. Este sentido no es otra cosa que un conjunto de relaciones mediante el cual se fijan los objetos al espacio a través de la analogía, la metáfora o la comparación tal y como lo expresaba el niño cuando daba un cierto atributo al salón y otro al patio.

Sin embargo, hay que advertir de la mano de (Lefebvre .. H., 1983), que las representaciones que alimentan las prácticas de escala no pueden reducirse sólo al vehículo lingüístico que las expresa sino que debe contemplarse junto con los soportes sociales a los que pertenece, en tanto mediación que interpreta la vivencia de cada niño y su contexto. Esto implica considerar, a su vez, que una práctica de escala es un ejercicio de comparación que da cuenta de la constelación de imágenes y símbolos de lo social que opera como un efecto de la memoria pero también de la acción innovadora que supone el contacto con aquello que es objeto de la acción escalar, es decir, del encuentro de la diferencia y la similitud a través del tamaño y de las relaciones de los objetos en un punto determinado.

En otras palabras, cuando un niño habla del tamaño de su casa o del patio, como en el caso de los entrevistados, allí hay un proceso de reflexión y análisis que tiene una arquitectura que da cuenta de los marcos construidos por la experiencia del niño para comunicar sus impresiones sobre lo que ve, sobre lo que recuerda, pero sobre todo, sobre lo que interpreta y que sirve de base para entender que el sistema de objetos tiene una organización y unos atributos que son resultado de unas relaciones. Estas relaciones sirven de herramientas para determinar, en conexión con lo social, el por qué algo es grande o no.

### 6.4.2.2 Prácticas de recorte



Ilustración 18 Contactos Jardines Infantiles Buen Comienzo

En muchos de los encuentros con los niños de cada jardín había un elemento que llamaba mucho mi atención y era el hecho de ver a los niños explicar como funcionaba espacialmente cada lugar en el que se encontraban “acá en el salón está el puesto de ella, allá se hace la profe, y eso..... ahí están los libros, y acá mi puesto para dormir” (Naturalista, 2017). Expresiones como esta suponen una capacidad para entender que en un espacio hay otros espacios que operan de cierta manera. Más aún cuando ello supone un modo de relacionamiento en el que es posible ocupar un lugar y poder describir como los demás también ocupan uno. Es decir, un niño como éste que representa la voz de muchos niños, construye su experiencia espacial definiendo lo que hay en el espacio, para ello él como los demás niños acuden a la acotación espacial con la cual emergen divisiones en razón de la función, atributos y usos más íntimos del espacio.

Teniendo en cuenta lo anterior, la acotación espacial, llamada también competencia de recorte según (Lussault, 2007), es una expresión de una práctica socio espacial que sirve de base para la generación de un conocimiento del espacio ligado a la experiencia de cada niño, su familia y su ciudad, es decir, que en tanto práctica de recorte, la acotación espacial permite definir el espacio en unidades. Estas unidades corresponden a la historicidad misma

de dicho espacio, el jardín infantil, el cual pasa a ser descrito en razón de las partes que lo conforman como el patio, la sala, el comedor, las cuales a su vez son objeto de otra lectura que establece derivaciones en su interior. Para llegar al establecimiento de estas unidades fue necesario que los niños comprendieran por efecto del habitar el espacio, qué es lo que hay allí y cómo eso es un punto de intersección entre lo que ellos saben, y lo que tienen por saber.

Planteado de este modo, una práctica de recorte en los niños es un proceso de discriminación que sirve para evaluar al todo y las partes que conforman el jardín infantil y producir un modo de diferenciación mediante el cual asignar roles a las divisiones espaciales generadas. Pero, ¿De dónde proviene ese proceso de discriminación? La procedencia del proceso de discriminación asociado a las prácticas de recorte resulta de un proceso concreto de producción donde las cosas siendo separadas del *continuum* espacial toman lugar como dimensiones de la producción del espacio a fin de expresar la generalidad en la cual el control y distribución de los cuerpos construyen un escenario simbólico con lo cual queda definida la relación entre el todo como globalidad y las partes como localidad, al mismo tiempo que expresa la particularidad de la acción misma de recorte que da sentido a lo local del espacio, en tanto punto de diferenciación con lo general. Asimismo, hay una expresión de la singularidad, la cual es un modo de la experiencia sensual de los lugares, cuyas cualidades permiten a la operación de recorte generar los procesos de discriminación mediante los cuales la producción colectiva de la realidad, el conocimiento y el uso del espacio construyen la realidad espacial con la que los niños definen las gramáticas explicativas sobre lo pequeño y lo grande, pero sobre todo sobre lo particular y lo general que pasa por su experiencia espacial.

### 6.4.2.3 Prácticas de delimitación



Ilustración 19 Componentes Jardín Infantil Buen Comienzo

En una mañana bastante fría, mientras observaba como se disponían los niños en la sala de desarrollo para jugar, me senté en un rincón donde fui interpelado con la siguiente frase “no se haga ahí, ese es mi puesto, allá tampoco porque es para poner las colchonetas, allá más fácil” (Florecita, 2017). Era evidente que en dichas palabras la intencionalidad de marcar límites y posesión sobre el espacio es más que evidente. Pero, no fue la única vez que esto paso, fueron muchas ocasiones en las que los niños y niñas dejaban ver claramente sus formas de apropiación del espacio a través del uso del poder que lo percibido les había otorgado para definir desde el dominio espacial dónde estaba cada cosa, a quién pertenecía y cuáles eran sus límites.

Teniendo en cuenta esto, las prácticas de delimitación llevan, siguiendo a (Parker & Richards, 1994), a que los niños puedan acceder a unas determinaciones espaciales de origen social y cultural, que en el caso del jardín infantil muestran que son decisivas para la

constitución del mundo, es decir, que en tanto prácticas estas contienen la experiencia que media la relación con los objetos materiales en un ambiente que juega como un artefacto cultural lleno de significados y símbolos que sirven de base a una tecnología simbólica. Dicha tecnología simbólica es una manifestación de la interacción entre elementos fijos y móviles a través de los cuales los niños piensan el espacio y los objetos que los componen.

La expresión más palpable en las conversaciones y observaciones con los niños de esta tecnología simbólica que sirve de base a las prácticas de delimitación se da a través de cuatro procesos: el primero, alude al componente pragmático de la delimitación donde las respuestas emergentes aparecen como punto de conexión entre lo que los sentidos perciben y la memoria que sobre lo mismo o similar existe en la experiencia del niño para nombrar la finitud de un objeto o las posibilidades que allí se contienen en la relación con otros objetos. Esto significa que, los niños manifestaron la delimitación cuando expresaron cuál era el lugar de cada objeto haciendo uso de sus recuerdos para enlazar lo vivido y ponerlo en una relación con lo percibido y así explicar el sentido de su finitud.

El segundo proceso, se refiere al componente icónico de la delimitación, aquí hay una estrecha relación con el componente anterior, en tanto el niño hace uso de los arquetipos que tiene a su disposición para que los mimos le sirvan de base en una comparación, es decir, que cada forma de delimitar el espacio y los objetos es correlativa a unas estructuras que por efecto de su educación y formación están ahí presentes para reconocerse en la proyección explicativa sobre un objeto o sobre la diferencia que lo constituye como algo que no es similar a otro. En otras palabras, acá se puso en escena durante las conversaciones la habilidad de los niños para identificar pero desde referentes concretos qué era cada cosa y cuál era su extensión en el espacio.

El tercer proceso, está relacionado con el componente analógico de la delimitación. En este caso hay una operación de uso de la semejanza como dispositivo de comprensión de las realidades, al punto que cuando los niños hablan sobre lo que hay en el espacio lo hacen por remisión a algo ya acontecido y que está en la base de su memoria a través de los otros dos componentes antes mencionados. Esto quiere decir que, los niños describen el espacio, lo perciben y lo viven en el jardín infantil como una experiencia que reproduce a la memoria misma, pero en un efecto de comunicación que reinterpreta esa memoria para que

los objetos siendo comprendidos, adquieran a su vez, nuevos atributos de acuerdo a las situaciones experimentadas por los niños y generen así límites y fronteras para los mismos.

El cuarto proceso, contiene un aspecto geométrico de la práctica de delimitación. Ello significa que hay en los niños una acción comunicativa que está guiada por la identificación que produce el aprendizaje de lo geométrico, en tanto expresión de ruptura con la continuidad espacial, es decir, a través de él, los niños mostraron claramente que los objetos poseen un atributo de forma y contenido ligado a su disposición en el espacio que les permite diferenciarse unos de otros. Asimismo, este componente geométrico es un tipo de experiencia mediante la cual cada niño en el jardín puede establecer el origen y el fin de los objetos con los que entra en interacción y desde allí hacen posible, con los demás componentes que las prácticas de delimitación adquieran vida.

#### 6.4.2.4 Prácticas con ritmo



Ilustración 20 Ritmos Jardín Infantil Buen Comienzo

Entre observaciones y entrevistas, un día bastante soleado una voz me dice “camine rápido, corra que vamos para el parque” (Gatica, 2017), otra voz gritaba “estoy cansado, quiero sentarme y dormir” (Sonora, 2017) y mientras esas voces junto con otras decían una y otra cosa, los cuerpos que las acompañaban desplegaban múltiples gestos. Pero, ¿qué

desató en este día y en otros que lo dicho y lo hecho se manifestará de una manera particular en un momento particular? Pues, las voces de estos niños, su corporalidad, y sus gestos son la manifestación clara de la existencia de unas prácticas que tienen cierta fuerza y cadencia en intervalos de espacio y tiempo determinados. Prácticas que dan cuenta de la existencia de un ritmo, el cual siguiendo a (Lefebvre.. H. , 2004) implica una relación con el cuerpo que pone en evidencia las oposiciones que se generan en lo furtivo del cálculo lógico de lo cotidiano, en tanto es una expresión de los usos del tiempo que muestran formas de repetición/diferencia, mecánica/orgánica, descubrimiento/creación. Es decir, cuando los niños ejecutan las rutinas propuestas por el jardín infantil en la sala de desarrollo, el patio y el comedor, lo hacen siguiendo un patrón que es aprendido y puesto en funcionamiento a través de un conjunto de estímulos, esto se nombra como repetición; cuando los niños ejecutan las rutinas pero en ellas modifican asuntos con sus expresiones y modos de hacerlo, esto se nombra como diferencia. Juntas la repetición y la diferencia son una de las primeras manifestaciones del ritmo, en tanto dan cuenta de la incorporación de unos legados que al reproducirse se vuelven homólogos en su forma, pero en cuanto al contenido mismo de la acción que realiza hay algunas modificaciones o adaptaciones a los legados heterónomos del contenido mismo de cada práctica en el espacio. Tal y como sucede cuando los niños van al comedor y saben que es la hora del almuerzo, donde deben usar los cubiertos, pero al hacerlo modifican el orden o bien deciden usarlos de un modo diferente como lo hacen con la cuchara que puede ir al plato como de costumbre o insertarse en la bebida que lo acompaña.

Por su parte, cuando en el jardín los niños están por ejemplo en el patio y ocupan cada uno de los juegos preestablecidos allí dispuestos, la acción de replicación del uso por incidencia de la forma del juego es una expresión de la mecánica. Sin embargo, cuando los niños, como se vio en muchas de las observaciones, deciden no hacer uso de la estructura de juego o bien proponen otro tipo de juegos en ella, allí se expresa lo orgánico. Igualmente, ello sucede en lugares como la sala de desarrollo donde la planificación dispone un modo de uso de los espacios y los objetos, pero la orgánica hace que desde una reinterpretación de lo vivido se generen otras formas de estar en dicho espacio. Es por ello, que el ritmo es una expresión mecánica y orgánica simultánea de la existencia, en tanto que el efecto de los sustratos culturales llevan a que los niños hagan en el espacio siguiendo

unos patrones. Los cuales no impiden que por efecto de ciertas interacciones, el componente biológico de la existencia, tome posesión de la acción y la transforme de acuerdo a las capacidades corporales y mentales que en ese momento se presentan para acceder al dominio del espacio.

Asimismo, a través de las observaciones y las entrevistas, se pudo visualizar que las prácticas y el ritmo que las acompaña guardan una estrecha relación con las formas de descubrimiento y creación que la práctica misma suscita en el desarrollo de su exteriorización. Es decir, en una práctica con ritmo, los niños están expuestos al establecimiento de experiencias que se presentan continuamente como desafíos a sus recuerdos y memorias de lo vivido, obligándolos a reconocer otros modos de estar y hacer en el espacio, lo que bien se podría llamar efecto de descubrimiento. Sin embargo, esas mismas emergencias que aparecen con las prácticas llevaron a muchos de los niños a generar respuestas adaptativas a través de las cuales reconfigurar lo vivido y solventar desde la acción un modo de comprensión con el cual traducir lo que va aconteciendo, es decir, obligándolos a crear, como es el caso de las actividades en la sala de desarrollo, donde bien los niños se exponen al descubrimiento de nuevos objetos y actividades, pero también son llevados a construir herramientas con las cuales eso nuevo que aparece se entiende o se inventa para ser sumido al marco comprensivo de su experiencia.

Tendiendo en cuenta lo anterior, el ritmo se presenta como un atributo de las prácticas socio espaciales en el jardín infantil, en tanto su expresión está ligada a un tiempo particular y a unas velocidades de la acción mediante las cuales se delata la relación de los niños con los modos particulares del tiempo social con los diferentes contextos en los cuales transita su existencia. Estos contextos, están evidentemente ligados a los procesos del capitalismo actual, donde la producción es directamente proporcional a la efectividad del tiempo invertido, razón por la cual se exige de los sujetos acciones rápidas, y más que rápidas con una aceleración que sea concomitante con las demandas sociales, las cuales son claramente traducidas en el jardín para hacer aprendidas por los niños mediante cada itinerario propuesto. Sin embargo, cabe anotar de la mano de (Harmut & Scheuerman, 2008) que la aceleración es más que un indicador de velocidad, es una expresión social con tintes biológicos que configuran la experiencia en la que se implica lo individual y lo

colectivo, el tiempo y el espacio de manera dialéctica en los ritmos sociales, los cuales son contenedores de velocidades y fuerzas de movimiento que son resultado de la comprensión y contracción el tiempo en tanto estrategia de olvido- diferencia. En otras palabras, esto significa que como lo mencionara (Bennett, 2010) la actuación humana es un recurso de acción que produce unos efectos en la construcción de las dimensiones éticas, estéticas y políticas mediante las cuales se develan las capacidades relacionales con las cuales los objetos cobran sentido en la experiencia vital.

La experiencia vital, como expresión del ritmo de una práctica, es una manifestación de la relación, según (Moss D. , 2010), de la memoria, el espacio y el tiempo, que en el caso de los niños se hizo notable cuando al realizar cualquier actividad en un espacio como la sala de desarrollo y manipular algunos materiales lo hacían recordando las enseñanzas de sus maestras, pero por lo que allí acontecía en el encuentro con sus compañeros su disposición y acción tomaban formas disimiles mediante las cuales establecían sus propios modos de estar allí y de trasegar por allí. Por ello, las prácticas de estos niños tienen unos ritmos que son manifiestamente hijos de una relación dialéctica entre las formas de su memoria, la comprensión del tiempo y los contenidos que el espacio les propone cuando entran en relación en los distintos espacios del jardín infantil.

Consecuencia de esto, se puede decir al lado de (Schatzki T. , 2010) que la práctica socio espacial, especialmente cuando se expresan como ritmo, es un evento indeterminado temporalmente en el marco de la vida social, lo cual significa que dicha práctica como actividad tiempo/espacial está dotada de múltiples sentidos que incluyen los objetos en tanto correlatos de la acción como evento ocurrido y evento en desarrollo. Por lo tanto, los sentidos que entraña la práctica son, teleológicamente humanos, en tanto poseen un objetivo que no está siempre supeditado a la percepción humana o al entendimiento, ya que es un producto simbólico con adscripción y significado tanto colectivo como individual, es decir, en tanto acción compartida y acción interpersonal. Además, es un fenómeno objetivo donde se expresa la multiplicidad como una conjunción fenoménica que en Lefebvre formarían el ritmo como resultado de una mixtura entre la naturaleza y la cultura, la historia y la vida, lo individual y lo social, lo real y lo irreal. Implicando la formación de una

entidad espacio/temporal que incluye la repetición expedita de la energía que se efectúa en un lugar en particular.

Asimismo, el ritmo es un espacio/tiempo en transición donde se produce encuentros, interacciones y conflictos propios de la vida cotidiana, ya que es un modo de estar en el mundo, es decir, en una coexistencia que hace posible la relación con los otros en el mundo y permite actuar hacia otros desde la actuación sobre uno mismo, en otras palabras, son las prácticas socio espaciales que de manera abierta, organizada y adecuada generan comprensión de las acciones, reglas, afectos y entendimiento en cada uno de los niños por efecto de la intersección entre los contextos que los constituyen. Es por lo que el movimiento en la práctica es una expresión del ritmo, en tanto manifiesta las formas de lo cíclico y lo lineal que establecen un conjunto interconectado de espacio y tiempos que son el fenómeno teleológico que lleva a que los movimientos se expresen como cambios de locación, en tanto tienen sistemas de referencia que en sus redes de acción estructuran la actividad humana, en este caso de los niños, en tanto memoria y expectativa, al punto de conectar en un espacio central la actuación y sus límites como una herramienta que tiene en el cuerpo su máxima complejidad.

Visto así, las prácticas con ritmo en los niños del jardín infantil, surgen del espacio social y del tiempo social a través de una relación que (Ellsworth, 2005) describe como relación entre pedagogía y conocimiento en el hacer, la cual se centra en las condiciones, eventos y entornos donde se produce conocimiento en tanto relación entre movimientos, sensaciones, afectos, que son parte del aprendizaje como una experiencia en la que está involucrado el cuerpo de los niños. Este aprendizaje en el espacio es una expresión de la arquitectura existencial que sirve de base a las vivencias de los niños y es donde se producen los usos y significados que los guían en el conjunto de la producción del espacio, es decir, que pone al cuerpo del niño en una relación espacio/temporal donde se develan los instrumentos comunicativos que hacen posible los procesos de memoria, reconocimiento y cognición que se construyen a través de los ritmos y los espacios de apropiación que están conectados con la materialidad del lenguaje, las ideas y las imágenes.

En razón de lo anterior, las observaciones en el marco de las prácticas socio espaciales y su componente de ritmo permitieron entender junto con (Aitken C. S., 2001)

que la configuración de los espacios infantiles es un resultado espacio/temporal que expresa una geografía particular y compleja en la que se conjugan las formas de reproducción social que pasan por el conocimiento espacial en tanto producción ambiental en los escenarios barrial, familiar y callejero, que expresa el uso del espacio mediante el poder/saber y donde se estructuran los modos de vida que expresan los códigos culturales, políticos y económicos visibles en las prácticas discursivas que son efecto del control espacial, tanto desde dispositivos como de las instituciones generadoras de actividades reguladoras de los ritmos del cuerpo, que dan cuenta de la construcción del otro en tanto poder de relacionamiento manifiesto en los espacios de juego y aprendizaje donde se llevan a cabo procesos de simbolización.

## **6.5 Consideraciones finales de un espacio con prácticas diversas**

Las prácticas socio espaciales de los niños en los jardines infantiles de Buen Comienzo siguiendo a (Elden & Lebas E y Kofman, 2003) dan cuenta de una praxis creativa mediante la cual la mimesis crea a través de la repetición y la invención el universo de la experiencia espacial. Asimismo, estas prácticas se presentan como una actividad social donde se incluye el uso de las tecnologías de lo humano a fin de que en una operación de saber y conocimiento, la racionalidad dote de sentido a la cotidianidad de los niños y de los contextos con los que entra en relación como un movimiento que éste contiene y la reconstrucción de todo movimiento que en cada grado de la realidad concreta permite un modo de ser en la historia. Lo que significó para esta investigación el reconocer tres formas de intersección mediante las cuales espacio y prácticas entraron en relación mediante la existencia y la acción de cada niño observado y entrevistado.

### **6.5.1 Las prácticas socio espaciales como una operación cotidiana**

A lo largo de la investigación se pudo apreciar que las prácticas socio espaciales de los niños en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo son parte de un contexto específico de coexistencia humana que une los acontecimientos de la vida social a los lugares de producción de sentido donde se ubican los dispositivos cognitivos como redes de traducción entre lo instituido y lo instituyente de la acción cotidiana de existencia. En razón de ello, hay un ordenamiento de las prácticas en torno a las relaciones espaciales que los niños han establecido con los espacios del jardín infantil que pasa por una expresión técnica. El camino hacia dicha expresión técnica, siguiendo a (Lefebvre. H. , 1991), se presenta como una operación sobre lo cotidiano que permite a lo niños una estrecha relación tecnológica para moverse entre el deseo y la necesidad, es decir, que cada una de las acciones como estar en la sala de desarrollo, el patio o el comedor es una exposición permanente a un proceso dialéctico entre las opacidades de lo institucional y la transparencia de la acción cotidiana de los niños y agentes educativos.

Teniendo en cuenta esto, la operación cotidiana es una forma del sentido común que expresa el proceso trivial de una práctica fragmentada, lo cual significa que, las formas del tiempo y el espacio a las cuales acuden los niños con sus acciones y voluntades es un movimiento en varias direcciones que tiene en el ámbito local del jardín infantil la posibilidad de un trabajo creativo, en tanto el niño convierte las prescripciones de lo institucional en las herramientas mediante las cuales no sólo las comprende sino a través de las cuales genera otras interpretaciones y disidencias, como en el caso de las otras formas de usar los utensilios del comedor o de proponer otros juegos en el patio.

Bajo este contexto, las prácticas socio espaciales en tanto operaciones cotidianas son una demostración de la capacidad de los niños para apropiarse de la naturaleza interna y externa que compone la lógica pragmática del Programa de Buen Comienzo. Además, son la evidencia de los procesos de demarcación y conjunción que se suscitan entre el lenguaje y las estrategias de mediación adjuntas al proceso de traducción de lo que se les

propone a los niños con cada actividad e itinerario y lo que ellos son por efecto de sus procedencias y disposiciones. Esto significa que, la operación cotidiana de cada niño guarda una estrecha relación con los modos perceptivos, en tanto expresión sintáctica y retórica de comunicación que media entre él, sus compañeros, su familia y lo institucional. Igualmente, es una forma integrativa desde donde se produce un tipo de semántica a la que acude para definir o explicar aquello con lo diariamente se encuentra en su existencia, como en el caso de las descripciones sobre los objetos de juego, la comida y los materiales para crear en la sala de desarrollo. Sin embargo, la operación cotidiana también debe ser entendida como una expresión estética a través de la cual la sensibilidad y el juicio de los niños se pone en marcha, especialmente, cuando describen aquello que les gusta, aquello a lo que temen, pero sobre todo aquello que les es desconocido.

Asimismo, es importante reconocer que sí las prácticas socio espaciales se presentan en el jardín infantil como una operación cotidiana, es porque como lo hemos visto en (Lefebvre. H. , 1991), suponen unas formas dialécticas en las que los juegos de palabras son formas de tensión con las que se produce sentido por parte de los niños, en tanto su lenguaje es una manifestación de su experiencia y como tal genera sentidos y contrasentidos en el encuentro con los otros niños, con los agentes, con sus contextos. Pero también suponen unas formas lógicas en las que su discurso se mueve sobre un tipo de coherencia y estabilidad que les permite definir aquello que hacen, sienten y son. Igualmente, allí también hay unas formas del buen sentido que no es otra cosa que la capacidad de razón y análisis con la cual los niños hacen uso de los legados institucionales y familiares para solventar los cuestionamientos del contacto diario con la existencia, es decir, es una expresión más del sentido común y de las formas del lenguaje a través de las cuales lo cotidiano se expresa en forma de imágenes, modelos, símbolos, deseos, pulsiones y espontaneidad.

Vistas así, las prácticas socio espaciales como operación cotidiana es un espacio subjetivo que une la producción material y espiritual de significados de cada uno de los niños en escenarios como el juego, en tanto práctica fragmentada y contradictoria que engendra símbolos e imágenes sobre la vida. Lo cual hace desde: una dimensión formal y lógica correspondiente a los esquemas sociales que le son dados para comunicarse; desde

una dimensión lógico dialéctica que enfrenta lo que les es dado con lo que ellos viven y cómo lo viven; desde una dimensión trialéctica que produce movimiento entre el espacio concebido e institucionalizado, el espacio vivido como espacios de representación y el espacio percibido como prácticas cotidianas.

Como tal, las prácticas cotidianas se componen en la acción individual y colectiva de estos niños del jardín infantil de tres aspectos: el primero, da cuenta de una estructura que reúne los fenómenos existenciales en la totalidad de la cotidianidad, es decir, como todo aquello que día con día se hace en el jardín. Para que esto suceda es necesario que dicha estructura de la práctica cotidiana se realice a partir de la construcción de una experiencia que tiene como referente un conjunto de objetos, como los juegos del patio, los muebles de la sala de desarrollo, entre otros, donde se combinan la finitud y lo inconmensurable del uso del espacio, que no es otra cosa que una manifestación de las prácticas socio espaciales en tanto intersección entre la institución, los niños y los discursos. El segundo, se refiere a la capacidad de modelación que tienen las prácticas cotidianas para constituirse en una herramienta flexible mediante la cual los niños exploran lo simple y lo complejo de la acción temporal de todos los días en sus vidas, lo cual significa que las prácticas son un tipo de trabajo implementado desde el conocimiento para producir en la espesura de la abstracción, lo concreto de la cotidianidad existencial que aparece en el espacio del jardín infantil. El tercero, alude a las prácticas como una expresión de la totalidad en tanto conjunto de posibilidades que pese a generar tensiones, son ellas mismas la posibilidad y el propósito de la acción individual y colectiva a la cual se suman los niños cuando están en su intimidad o en lo público.

A partir de esto, se pudo establecer a lo largo de la investigación que las prácticas socio espaciales como una operación cotidiana están sujetas según (Lefebvre H. , 2002), a procesos de simultaneidad que son producidos y prescritos por las formas actuales del capitalismo a fin de generar un tipo de homogeneidad en la que la identidad de los niños se reduzca a un modo equivalente y repetitivo de la acción en el espacio escolar, en este caso del jardín infantil, pero también de los espacios familiares y urbanos. Esta homogeneidad, connota en los protocolos del jardín infantil el establecimiento de unas leyes y un tipo de orden a través del cual las formas concebidas del espacio sean asumidas por los niños y por

sus familias en una acción residual que resulta del proceso formativo y de la cotidianidad construida que allí se propone. Lo que significa que hay una racionalidad técnica y burocrática que tiene como medio a las desigualdades: de género, de edad, económicas y demás para justificar la acción alienante que subyace al ejercicio de la homogenización al cual se exponen las prácticas cotidianas.

Igualmente las prácticas socio espaciales como operación cotidiana, se expone a procesos de fragmentación que tienen como objetivo, siguiendo a (Lefebvre H. , 2008), la dispersión en tiempo y espacio de las formas de la labor y el trabajo, que como vimos en el jardín infantil están separadas en una acción de segregación mediante la cual la posibilidad de albedrío se circunscribe a una planeación y a unos protocolos que reivindican la división social del trabajo y la acumulación de capital. Esto significa que, las prácticas de los niños están enmarcadas a unas formas prescritas por los lineamientos del Programa en cada jardín infantil. Sin embargo, los modos en como son vividas, claramente deja ver que excluyen la coherencia absoluta entre lo instituido y lo instituyente.

Asimismo, la operación cotidiana está expuesta a un proceso de jerarquización que busca, según (Lefebvre H. , 1968), el establecimiento de un orden igualitario donde al niño le son asignadas unas funciones más o menos significativas sobre como usar los objetos y el espacio mismo, a fin de crear una jerarquía multiformica que sea localizable para reivindicar la división social del tiempo en tanto dispositivo de participación y decisión, es decir, los niños son parte de una taxonomía que les otorga unos atributos, los cuales son la traducción de las formas preconcebidas de la existencia y que sirven para establecer cual es el lugar y el margen de acción que posee uno de estos niños en razón de su experiencia y capital simbólico.

Cabe anotar que, en los procesos de homogenización, fragmentación y jerarquización subyace un tipo de racionalidad ligada a la producción del espacio que se impone a la voluntad de los niños, pero no como podría pensarse sino como un referente que no siempre tiene la capacidad simbólica de opacar la racionalidad de los niños y sus particulares formas de construir la experiencia espacial en la cotidianidad, la cual es a su vez, una forma de expresión de lo vivido que enfrenta lo concebido, lo percibido y lo vivido. Es por ello, que una práctica socio espacial es una operación cotidiana en tanto sólo

en la acción diaria adquiere forma y contenido sin ser un esquema *a priori* al cual hay que reivindicar, por el contrario es la posibilidad de evadirse en la existencia, ya que ella misma no tiene una forma clara y un modo particular de ser.

### **6.5.2 Las prácticas socio espaciales como posibilidad de invención**

Cada acción, palabra y gesto de los niños en el jardín infantil permitieron a esta investigación pensar en la relación entre las prácticas socio espaciales y la producción del espacio como una forma de inventar la existencia misma. Esto significa que los niños en su devenir exponen las condiciones y acciones a través de las cuales el espacio cobra sentido, es decir, ellos son el intersticio entre lo concebido, lo vivido y lo percibido que propone Lefebvre. Sin embargo, para que se de esa posibilidad de ser un intersticio, los niños deben acceder a un conocimiento social que exige obstinados retornos, pero también osadas partidas, que son el resultado de sus trayectorias, de la incertidumbre que les viene como atributo, pero sobre todo del sistema de razonamiento mediante el cual la percepción aprecia a la acción del pensamiento sobre el espacio.

Es por ello que, cuando a lo largo de la investigación fueron apareciendo las prácticas socio espaciales, se presentaban como aprendizajes prácticos, en tanto expresaban la relación entre las formas institucionales y las formas de apropiación que en la acción evidenciaban como eran los niños a la hora de comer, jugar o dormir. De este modo, puede decirse que en los jardines infantiles los niños son origen y destino de unas prácticas socio espaciales alimentadas por un conocimiento construido a lo largo de las jornadas de trabajo en cada espacio que allí los alberga, es decir, estas prácticas funcionan como sistema de disposiciones a través del cual el efecto durable y transferible de la lógica de reproducción se ve amenazado por la inmanente contingencia de lo posible y que nace como un producto de la experiencia que los niños construyen al usar el espacio. Lo que significa que la cotidianidad misma en la que se desenvuelve la existencia de los niños en el jardín infantil

tiene unas condiciones de producción, que de la mano de (Bourdieu P. , 2007), podemos pensar como un conjunto de expresiones que, engendradas infinitamente en el cuerpo de cada niño, constituyen la posibilidad de la variación, en tanto forma y contenido de la invención.

En razón de ello, la invención, como atributo de las prácticas socio espaciales, es en los niños del jardín infantil una variante estructural que expresa simultáneamente la singularidad de la intimidad de cada niño, su posición en el espacio y la trayectoria del capital simbólico que lo habilita para traducir lo dado en algo novedoso y acorde a su mundo percibido y vivido. Esto significa que, los niños albergan en sus esquemas motrices, automatismos corporales y estructuras mentales un conjunto de herramientas que unen a la acción y al pensamiento en una disposición no coherente con los presupuestos institucionales sino con las formas contextuales que habitan lo institucional y lo ponen en tensión permanente. Por eso, los niños del jardín infantil cada vez que están en el espacio, lo hacen no desde la prescripción sino desde modos alternativos que parecen a simple vista alinearse con las formas hegemónicas impuestas por el discurso del Programa pero realmente dan cuenta es de reconfiguraciones que suelen expresarse en asuntos tan triviales como ordenar la sala de desarrollo de otros modos y usarla de distintas e inesperadas maneras.

Pero, hablar de las prácticas socio espaciales como posibilidad de invención es reconocer que estos principios y consideraciones de la acción están ligados a las condiciones de vida, convirtiéndose con ello en formas que hacen sentido en los escenarios de dispersión. Lo que significa que el sentido es un conjunto de disposiciones que como lo muestra (Schatzki T. , 2010), permite ver en esta investigación, cómo los niños desde sus percepciones, motivaciones y pensamientos generan y seleccionan recursos, reglas y códigos para seguirlos o controvertirlos en un ejercicio de racionalidad que hace posible la invención de un nuevo modo de organización de eso que siguen o controvierten. Es por ello que, la invención es la posibilidad de transformación que en lo simple de la acción tiene la complejidad del sistema de objetos con los cuales un niño entra en relación cuando son expuestos con sus disposiciones a las actividades y protocolos institucionales, familiares y

urbanos para construir otros modos y maneras de la producción espacial que está en las prácticas socio espaciales que día con día se desarrollan.

Vista así, la posibilidad de invención a través de las prácticas socio espaciales, demuestra que los niños de los jardines infantiles de Buen Comienzo tienen actuaciones que siguiendo a (Schatzki T. , 1996), abren la posibilidad de hacer uso de las redes flexibles que describen la coexistencia humana y las ponen al servicio de su sistema cognitivo para enlazar lo existente con lo posible. Este enlace es una asociación que los niños realizan cuando se ven enfrentados a las sinuosidad del estar juntos en espacios como el patio, la sala de desarrollo o el comedor, a fin de actuar espacio temporalmente en cada actividad planteada por lo institucional pero actuada por cada uno de ellos a su manera. Asimismo, el enlace entre lo existente y lo posible es una performativa de la acción que sirve de condición del ser social, pero no de su maniobrabilidad, dado que ésta, en el caso de los niños, está al margen de la voluntad de poder de lo institucional que no puede controlarlo todo, es más, en ese minúsculo espacio sin gobierno que tienen las prácticas socio espaciales de los niños en la acción cotidiana, se constituye en el factor potenciador con el cual la invención de lo ausente, lo inexistente y lo prohibido cobra sentido.

De este modo, cuando cobró sentido la posibilidad de la invención que tienen las prácticas socio espaciales de los niños en el jardín infantil, las dicotomías entre el espacio y el lugar, la sociedad y la cultura manifiestas tanto en los modos narrativos como en sus expresiones motrices, emergieron como modos explicativos sobre el proceso mismo de la invención a través de la acción individual y colectiva. Lo que significa, que ésta es una forma del espacio que como lo señala (Massey D. , 2005), integra la discreta multiplicidad que hay en el habitar, es decir, que los niños y sus prácticas suscitan procesos de invención a través de los cuales se rompe la estática temporal de las rutinas del jardín para dar paso a la simultaneidad dinámica de la imaginación.

Gracias a la simultaneidad dinámica de la imaginación, los niños construyen, siguiendo a (Lindon & Hiernaux, 2012), del mundo que los rodea y de las pulsiones profundas de su ser, una fuerza que pone a la imaginación como principal atributo de la invención y que sustituye al tiempo universal de las actividades prescritas por los lineamientos del Programa por unas formas fragmentadas adscritas a las tecnologías del yo

que llevan los niños en su ser. Lo cual evidenció que el principal elemento detonante de la invención en las prácticas socio espaciales de estos niños está relacionado con localizar y distribuir las percepciones y concepciones que sobre la actividad cotidiana se presenta en el jardín infantil. Esto quiere decir que, hay un conjunto movedido de imágenes mediante las cuales los niños actúan como resultado de la historicidad misma de su identidad espacial a fin de reunir la diversidad de las emociones y lógicas a las que se exponen cuando entran en el espacio institucional, familiar y urbano.

Teniendo en cuenta lo anterior, la posibilidad de invención que se hace visible en las prácticas socio espaciales de los niños del jardín infantil es una expresión de su lugar en lo público, que de la mano de (Lindon & Hiernaux, 2010), se interpreta como un dispositivo de reconocimiento para identificar soluciones pasadas y reconfigurarlas en la construcción de otros caminos hacia preguntas recurrentes y situaciones emergentes que son parte de la vida en lo institucional, barrial y familiar. Esto permitió ver como los niños con sus creencias, mitos e imaginarios elaboraban espacios interactivos sobre los cuales el arsenal subjetivo se manifestaba para distribuir y configurar cada situación pero en una perspectiva más allá de lo planteado, más allá de lo esperado, es decir, los niños crearon y crean cada día sentidos específicos acerca de los fenómenos espaciales que experimentan, pero ello no supone que todo sea producto de las prescripciones del Programa sino que por el contrario las convierten en un segmento de una larga cadena que incluye los demás contextos de interacción infantil.

Igualmente, se hizo visible con las prácticas socio espaciales de los niños, que la invención está estrechamente relacionada con la experiencia espacial que cualquier niño produce a partir de su corporeidad e historicidad, tal y como se evidenció en situaciones puntuales como ir al comedor o jugar en el patio. Allí, los niños desplegaban toda su habilidad de orientación y reconocimiento con el propósito de incluir significados y sentidos a través de los cuales enlazaban la imaginación y la memoria. Es decir, que ellos efectúan una operación creativa que se vale de lo sensible y emocional para generar un conocimiento que es simultáneamente retrospectivo y proyectivo en la cotidianidad, expresando así la posibilidad de la invención como intersección entre imaginación y razón.

### 6.5.3 Las prácticas socio espaciales como ejercicio geográfico

En los múltiples ordenamientos que se produjeron al observar las prácticas y al escuchar a los niños narrar, era evidente que ellas daban cuenta de una dimensión espacial no sólo por la forma en que se manifiestan sino también por el tipo de contenidos que van generando en torno de sí. Asimismo, era evidente que cada una de las prácticas es una manifestación de la adaptación, uso y transformación del espacio. Y ahí es donde aparece la pregunta por las prácticas como ejercicio territorial. Es decir, las prácticas socio espaciales tanto en su nominación como en su funcionamiento dan cuenta de una relación con los procesos espaciales. Sin embargo, dichos procesos no son sólo acciones sociales sino que se corresponden con la configuración geográfica, lo que las convierte en un ejercicio geográfico. Pero, esto ¿Qué significa en el contexto de las acciones de los niños en y a través del jardín infantil?

Pues bien, cuando se menciona que las prácticas socio espaciales de los niños del jardín infantil son un ejercicio geográfico, se ha reconocido junto con (Holloway S. , 2000), que a través de ellas hay una construcción social que expresa en términos de espacio/tiempo el conjunto de las diferencias sociales mediante la cual el sentido progresivo entre lo global y lo local se incorpora como herramienta para la comprensión y la acción cotidiana. Entendiendo que esta acción cotidiana es la manifestación de cuatro ámbitos por los que se mueve cada uno de los niños del jardín. El primer ámbito, alude a la acción cotidiana como un comportamiento orientado, en tanto que por acción del contexto familiar o institucional los niños son expuestos a una serie de prescripciones sobre los modos de ser y de estar en el mundo, de ahí que cada una de sus acciones guarde trazas de dichos condicionantes. Sin embargo, la orientación de la acción cotidiana también está relacionada con el sistema de objetos donde se desarrolla, y de donde toma un poco de la teleología que le da forma y contenido, la cual no siempre es una propuesta adulta o institucional. El segundo ámbito, reconoce que la acción cotidiana se da en determinadas situaciones, entendiendo con ello que cada acción del niño se manifiesta sí y solo sí hay condiciones para su exteriorización, es decir, que como tal esta acción cotidiana se presenta en el espacio de la interacción

porque se alimenta de ella y de la voluntad del niño para hacerse posible. El tercer ámbito, está referido al marco de regulación de la acción cotidiana, donde se reconoce que normativamente regulada, se encuentra cada acción de los niños, en tanto debe responder a la finitud de su ser, pero también a las condiciones sociales, políticas y estéticas donde se desarrolla. El cuarto ámbito, muestra que en cada acción cotidiana implica un esfuerzo o motivación, por lo que el componente emocional es indispensable para su existencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas socio espaciales de los niños daban cuenta de cada uno de los ámbitos que componen la acción cotidiana, más aún daban cuenta de una relación particular con el espacio, que en su manifestación geográfica, siguiendo a (Santos M. , 2000), expresa un componente técnico ligado al tiempo, a la razón y a la emoción, lo que convierte al espacio mismo en forma y contenido de lo geográfico. Lo cual significa que, en ese conjunto indisoluble de sistema de objetos y sistema de acciones, el dispositivo por antonomasia que delata esa relación es el sistema técnico, el cual está compuesto en el caso de los niños por una intersección entre la razón y la emoción. Sin embargo, decir que las prácticas socio espaciales de los niños son un ejercicio geográfico es reconocer que los equipamientos y ambientes del jardín infantil son parte de una arquitectónica existencial que exterioriza las formas de la historicidad a través de las cuales toma contenido la vida. Dicha vida es el encuentro con el componente geográfico que sin oponerse a lo espacial, expresa en un tiempo y espacio determinado las condiciones de producción espacial bajo las cuales los niños, su familia y lo urbano han construido las sucesiones y coexistencias que hacen posible imaginar, inventar, sentir y hacer.

Vistas así las prácticas socio espaciales como ejercicio geográfico son el resultado espacio temporal de las formas de reproducción social y la capacidad de los niños para seguirlas o reconfigurarlas, es decir, que lo geográfico aquí supone el marco espacio/temporal que da identidad e historicidad a la sociedad en la cual estos niños viven y de donde obtienen los legados culturales, políticos y económicos mediante los cuales acceden a los códigos de procedimiento cotidiano, a las formas de participación política, y a las condiciones estéticas de interacción que delatan sus procedencias y propósitos. Lo cual significa que, en tanto geografía, las prácticas socio espaciales son una evidencia latente de la construcción del otro y de lo otro. De ahí que, el poder de relacionamiento, como espacio

transicional, sea el punto de encuentro entre materialidad y espiritualidad, es decir, entre acciones e intenciones.

En razón de lo expuesto, el ejercicio geográfico es una expresión del uso, de las formas de organización, ritualización y codificación del espacio, que en cada niño se hizo visible cuando hablaba, transitaba y vivía el jardín infantil. En otras palabras, lo geográfico es una operación llena de razón y emoción que guía la acción cartográfica de experimentar el espacio, en tanto convierte al sujeto, en este caso los niños, en agentes de traducción de la relación entre lo real, lo pensado y lo posible que constituye la producción del espacio. Producción que está ligada a las condiciones particulares de un momento de la historia donde las formas de concebir, percibir y vivir un espacio como el jardín infantil son únicas e irrepetibles. Por tal motivo, es importante anotar que cada una de las prácticas socio espaciales de los niños es un ejercicio geográfico en tanto parte de la construcción de un sistema de contacto que une objetos y acciones en asuntos cotidianos como el juego, la comida y la labor, expresada esta última en la serie de actividades planificadas que se proponen el jardín infantil.

Igualmente, hay que entender que tal y como se plantearon algunas de las prácticas socio espaciales de los niños durante la investigación, la presencia de un tipo de racionalidad geográfica era evidente, en tanto, que los gestos y usos del espacio delataban los marcos sociales y culturales a los cuales pertenecen, como en el caso de admitir ciertos sabores en el comedor, o como se nombran ciertos asuntos mientras se desarrolla un juego, o bien como se plantea el trabajo con materiales en la sala de desarrollo. Esto significa, simplemente, que lo geográfico es un sustrato de existencia de lo espacial que se expresa en la acción colectiva e individual de cada niño. Asimismo, es una forma de mediación entre las expectativas sociales sobre ellos y las posibilidades de realización que ellos tienen en la intersección entre producción, circulación y apropiación de los saberes que alimentan las prácticas.

A todo esto hay que agregar, que el ejercicio geográfico es un proceso que indisociablemente está unido a la cultura, la cual, siguiendo a (Bauman., 2002), expresa una selección de valores que sirven de base a las acciones individuales de los niños en el marco de la producción interactiva que suscita siempre algo en común por el hecho de pertenecer

a un sistema social con una identidad, que aunque no terminada y en reconstrucción, es única por sus condiciones espacio/temporales. Lo que significa que, el ejercicio geográfico es un conjunto de significados, herramientas y simbolismos mediante los cuales cobra sentido el niño en el universo del jardín infantil, como sujeto de interlocución válida y productor de saberes en el espacio. La producción de saberes en el espacio, de la mano de (Lefebvre .. , 2000), se presenta como un conjunto de fuerzas productivas que haciendo uso del espacio, permitió identificar que los niños en el jardín son agentes de una lógica particular mediante la cual se genera una arquitectura existencial cuya forma y función expresan aspectos sustanciales de una geografía estética, plástica y abstracta a través de la cual el espacio social en tanto interacción dialéctica configura los modos de la vida cotidiana que son única y exclusivamente posibles en la espesura del jardín infantil.

En síntesis, se pudo apreciar a lo largo de la investigación que el ejercicio geográfico se hace posible por medio de las prácticas socio espaciales que conforman el acervo cotidiano de los niños, que no es otra cosa que la expresión de la experiencia espacial que a diario se construye por efecto del encuentro entre la historicidad de un pasado- presente manifiesto en el jardín y la futura incertidumbre que subyace al complejo habitar. Lo que lleva a pensar que, una práctica socio espacial tiene indisolublemente una adscripción a unas condiciones materiales pero también a unas condiciones trascendentales que convocan espíritu y emoción a fin de constituir una tecnología del yo que depende de los procesos de interacción con los otros y con los entornos de actuación. Una actuación que obliga al trazado de una cartografía que evidencia cómo ha sido el mundo, cómo se vive pero sobre todo cómo está habilitado para hacer posible otros modos de habitar que no necesariamente guardan una coherencia con lo instituido y menos aún con lo concebido.

### III. Tercera tríada

#### 7 Consideraciones finales

Luego de los elementos abordados en los capítulos correspondientes a la segunda tríada, se presentan unas consideraciones finales, planteadas en una tríada, mediante las cuales establecer las relaciones que se suscitan entre la producción del espacio y los jardines infantiles donde hace presencia el programa Buen Comienzo desde las prácticas socio espaciales de los niños y las niñas.

##### 7.1 **Las prácticas socio espaciales de los niños como recurrencia de la producción espacial**

Afirmar que las prácticas socio espaciales de los niños son una forma de recurrencia de la producción espacial, implica reconocer junto con (Löw, 2016), que en el espacio hay una reproducción que tiene lugar repetitivamente en el diario vivir. Dicha reproducción, aunque es repetitiva, no es el resultado de una sucesión homogénea de acciones sino la reiteración de un mismo indicador en varias formas espacio- temporales de la existencia. Lo cual hace que la recurrencia sea entendida como la condición de posibilidad de la memoria mediante la cual se adapta a diferentes circunstancias por medio de un proceso de cambios y permanencias.

Igualmente, es necesario expresar que una recurrencia en la producción del espacio no es la manifestación homóloga y sin variaciones de una acción, un acto o un objeto que se inserta sin más en los procesos espacio temporales de una manera inalterada y que posee siempre la misma forma y contenido desde que se originó. Por el contrario, la recurrencia es el elemento diferenciador que hace posible el establecimiento entre los cambios y las permanencias, en tanto que su presencia o ausencia es una marca que al tener mayor o menor presencia en un determinado proceso hace que éste se torne cambio o permanencia.

En el contexto de la producción del espacio en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo, la recurrencia aparece como una manifestación de las prácticas socio espaciales que en sus diferentes formas conservan trazas de un núcleo común. Lo cual significa que ellas son la memoria activa del saber social que las constituye y con el cual se expresan. Generando con ello que, cada práctica por disímil que sea frente a un conjunto de prácticas cercanas o lejanas, contenga un aspecto sustancial mediante el cual hay una vinculación a un remanente temporal común que le permite reconocer su origen, existencia y funcionamiento, al igual que el de otras prácticas. Es por ello que, pese a que en un encuentro en el patio, en el comedor o en la sala de desarrollo, por diferentes que sean los niños, y sus procedencias, logra establecerse un proceso de traducción a través del cual la acción comunicativa cobra vida por efecto de la acción residual que se produce desde los marcos sociales que albergan a cada una de las prácticas. En razón de esto, habría que pensar además en tres grandes cuestiones para entender la constitución de una práctica como recurrencia en la producción espacial.

La primera cuestión, está relacionada con comprender ¿Qué es una recurrencia espacial? Para abordar esta cuestión es importante recordar que la producción del espacio, siguiendo a (Lefebvre .. , 2000), es un proceso dialéctico que involucra las formas y contenidos mediante los cuales se concibe el espacio, se construyen los espacios de representación y se dan las prácticas espaciales. En dicho proceso cada una de las formas del espacio adquiere un sentido particular de acuerdo al contexto donde la producción misma del espacio se lleve a cabo, lo que quiere decir que a veces en la producción cobra mucha fuerza el espacio concebido por sobre los demás, lo cual no excluye la presencia del espacio percibido y el espacio vivido. Sea cual fuere el protagonismo de cualquiera de los tipos de espacio, la producción misma no puede hacerse al margen de ninguno de los otros dos, puesto que allí hay una disposición relacional donde los objetos y las acciones impiden que prime la voluntad de algún tipo de espacio en particular, proponiendo más bien un ejercicio de contacto que es la base de la diferenciación donde se construye la identidad de uno o de otro.

La producción del espacio entonces, es un modo de comunicación entre las formas discursivas y no discursivas de la existencia humana que continuamente se renueva para

vincular el pasado y el presente de los actos espaciales donde encuentra origen y propósito. Asimismo, la producción del espacio es un proceso temporal que engendra una condiciones particulares para los saberes y prácticas, que son ordenados bajo un tipo de gramática donde se generan las condiciones de construcción y uso del espacio mismo. Lo cual es el resultado de las condiciones mismas de la producción que obliga a los objetos y las acciones a suscribirse a unos ciertos tipos de lógicas y regímenes de verdad.

Dicha suscripción a ciertas lógicas y regímenes de verdad constituye el marco de referencia para cualquier acción en el espacio. En razón de ello, cada acción espacial tiene, por diferente que sea, un cierto vínculo con el marco espacial que la alberga, lo que le confiere a cada una de ellas la existencia de una reiteración de un mismo indicador que en variadas formas es herencia de los procesos que se han generado en la producción del espacio, en otras palabras estamos hablando de una recurrencia espacial. Lo cual significa que como tal, ella es la manifestación del encuentro entre un elemento del pasado- presente de la producción del espacio que aparece en variadas formas pero vinculando dichas diferencias mediante los rasgos de una tradición que se reactualiza en el desarrollo de todo lo que en el espacio acontece.

De este modo, una recurrencia espacial debe ser entendida como un conjunto de rasgos compartidos que se manifiestan de manera reiterada en los universos disimiles de las acciones espaciales cada vez que se gesta o desarrolla un proceso de producción del espacio, es decir, que la recurrencia espacial proviene del horizonte espacio temporal que es condición de posibilidad, existencia y funcionamiento de las acciones espaciales, las cuales adquieren heterogéneos modos de ser que no pueden ocultar, en ciertas circunstancias, la existencia de rasgos comunes que son la base misma de la memoria que el espacio mismo ha creado para existir en medio de las dialécticas de la producción espacial.

La segunda cuestión, implica entender ¿Cómo una práctica socio espacial se torna recurrencia? Sí recordamos con (Lefebvre, 2013) y (Schatzki T. , 1996) que una práctica es el sitio donde se presenta la inteligibilidad y estructura de la relación espacio/tiempo que suele manifestarse como un conjunto de acciones que pese a su dispersión constituyen la performatividad de la acción donde se integran las costumbres y principios que orientan el uso específico que un individuo y su sociedad hacen del espacio. Es evidente que las

prácticas son a su vez condiciones de la conciencia, de las emociones, y de los actos mismos. Lo que significa que las prácticas socio espaciales son un conjunto de disposiciones que al hacerse exteriores se convierten en acciones, en tanto que éstas son el punto de encuentro entre lo real, lo pensado y lo posible para un sujeto y el marco social que habita.

Cada práctica socio espacial, en tanto acción e intención, es portadora de un conjunto de relaciones entre un sistema de objetos y un sistema de acciones en un conjunto espacio/temporal concreto, por lo que en ellas hay elementos que provienen del pasado, del presente y del futuro, es decir, ellas son por naturaleza la manifestación híbrida mediante las cuales el espacio toma forma y propósito. En dicho proceso, cada práctica es heredera del marco social donde se ha engendrado, pero no siempre de una manera proporcional y homogénea, también pueden presentarse como modos heterogéneos a través de la acción que de base, habita a la práctica misma como condición y propósito de su naturaleza. Es en este aspecto que se reconoce a las prácticas como una recurrencia espacial, en tanto que por ser portadoras de los modos donde fueron engendradas, tienen la capacidad de reproducir dicho modos para asegurar la continuidad o el cambio en un proceso de producción espacial. Sin embargo, lo que las constituye en una recurrencia espacial es la capacidad de reproducir, reiteradamente, esos rasgos heredados de los marcos sociales de procedencia en diversidad de expresiones y formas. Esto significa que, una práctica es la confirmación del carácter histórico que posee el espacio, en tanto que cada vez que se manifiesta lo hace por efecto de la acumulación de la cual es heredera, es decir, que cada práctica por diversa y diferente que sea, sí proviene de un mismo marco social tienen una serie de rasgos que las vinculan entre sí y delatan un patrón que reiteradamente se hace presente cada vez que se ejecuta la práctica misma en el espacio.

La tercera cuestión, obliga a plantear ¿Cuál es el propósito de una práctica socio espacial como recurrencia? Si con anterioridad hemos mencionado que una práctica socio espacial es una recurrencia en tanto posee un patrón que reiteradamente se manifiesta cada vez que la práctica misma tiene lugar en el espacio, su intención es evidente. Esta intención no es otra que su existencia misma, en tanto sólo a través de la reivindicación o no de lo que le ha dado lugar es posible fijarse o trascender, es decir, como recurrencia cada práctica

es la confirmación de unas condiciones particulares de la producción del espacio en un momento determinado. De dicha producción obtiene los elementos constitutivos de su naturaleza, los cuales deben ser continuamente reactualizados para mantenerse vigente. Sin embargo, cada reactualización es imprevisible y multiforme, pero constituida por rasgos que dejan ver en la diversidad, aspectos comunes de forma y contenido, presentes en la multiplicidad de manifestaciones que puedan generarse.

Teniendo en cuenta esto, la intencionalidad de una práctica socio espacial como recurrencia, es el resultado de un proceso de reconocimiento de la práctica en sí misma, de ella frente a otras prácticas y de ella en el entorno donde se desarrolla, en tanto continuamente se hace presente con sus rasgos, para recordar que hace parte de una memoria espacial donde encuentra posibilidad como reivindicación o innovación, es decir, que cada práctica busca acercarse a la tradición que la engendró pero lo hace de maneras diversas en la acción misma en la que se desarrolla cotidianamente.

A partir de todo lo anterior, es claro que las prácticas socio espaciales de los niños en los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo se plantean como una recurrencia de la producción espacial, ya que a través de ellas se hacen visibles los deseos y aspiraciones que históricamente han configurado el modo de ser de la sociedad que compone la ciudad de Medellín. Asimismo, estas prácticas se presentan como una recurrencia en tanto reiteran aspectos sustantivos que en lo cotidiano recuerdan la relación entre el pasado y el presente como en el caso de las prácticas alimentarias mediante las cuales el espacio toma una forma particular que trata de vincular en la diferencia aspectos socialmente aceptados como el uso de ciertos utensilios y los modos de ingerir cierto tipo de alimentos. Esto significa que cada práctica socio espacial cuando se desarrolla, en su particularidad, está compuesta de una serie de señales donde es visible la reiteración de un tipo de patrón mediante el cual se da la reproducción de los elementos que componen el conjunto social.

En razón de ello, en cada una de las prácticas fue visible la presencia de algún tipo de reiteración a través de la cual la recurrencia tomaba forma como la confirmación de una constante que yace en los intrincados modos de existencia que tiene lo cotidiano. Lo cual está visible en las formas en como el espacio es tarareado por los niños, quienes pese a desarrollar diferentes actividades, se remitían en el uso del espacio mismo, a referentes

comunes ligados a lo sonoro, es decir, el desarrollo de las diferentes prácticas socio espaciales en el jardín, siendo diversas y particulares en su naturaleza comparten un elemento como la reiteración fónica que remite a los marcos sociales de referencia sobre los que se desarrolla la vida de los niños. Dicha reiteración fónica está dada por una serie de sonidos que suelen manifestarse en la diversidad de prácticas como dispositivo vinculante a través del cual los niños traducen la diferencia y la convierten en comunicación. Una comunicación que hace de la entonación un elemento que en cualquier práctica que se desarrolle remita a un sentido particular que puede ser la euforia o el enojo que se vuelve comprensible para quienes allí participan. Igualmente, las pausas y las inflexiones vienen acompañadas de la carga simbólica de sus contextos, por lo que brota en el momento mismo en que alguna práctica en el jardín las convoca con el fin de mostrar el tipo de capital que contiene, pero sobre todo para mostrar la posición que se ocupa en el espacio.

Otro tipo de reiteración que aparece en las prácticas socio espaciales como recurrencia espacial está dada por el contenido léxico que acompaña la comunicación del ejercicio práctico en sí, es decir, que hay una cierta tendencia en las expresiones de las prácticas que convierte a una palabra o un conjunto de palabras en un patrón mediante el cual los niños van develando las trazas de aquello que los constituye. Esto significa que, al usar un tipo de palabra o un conjunto de ellas de un modo particular, los niños van reivindicando las herencias que los habitan, al punto de que independiente de la acción que ejecuten dicha palabras o palabras son por antonomasia el lugar al cual remiten la construcción de significados, pero sobre todo es el punto de articulación sobre el cual cobra sentido lo que hacen.

Ligada a la anterior, la semántica aparece como una reiteración que confirma la recurrencia, en tanto convierte al uso de una palabra, sus sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos en un modo confluyente de explicar el acto comunicativo que se desarrolla en la acción práctica en el espacio. Esto quiere decir que cuando un niño, independientemente de la práctica en la que se encuentre, expresa un mismo sentido es porque en el sustrato de su existencia hay un elemento constante que lo obliga a ser referenciado para que lo que haga y diga cobre sentido, como sucede en los diversos juegos que aunque diferentes son para el niño un espacio de interacción donde siempre evoca los

mismos personajes, actos, metáforas pero sobre todo simbolismos como el color que sirve para nombrar en todos los juegos que es lo femenino o lo masculino, lo bello o lo feo.

Una última reiteración expresa el ámbito morfológico y sintáctico de la recurrencia en tanto permite que cada vez que alguna práctica se manifieste haya un tipo de repetición sobre el tiempo, los sujetos pero sobre todo sobre el sentido mismo de lo que allí aparece. En otras palabras, hay una reiteración de las formas y sentidos que invisiblemente están en la estructura de cada práctica por lo que aquello que es diferente deja entrever un elemento persistente mediante el cual esa diferencia no está totalmente excluida del proceso de interacción y menos aún de los procesos de producción simbólica que permiten a los niños ir traduciendo el mundo que viven, sienten y transforman.

Con todo lo anterior queda claro que cada práctica socio espacial es una recurrencia de la producción espacial porque en ella confluye lo concebido y lo percibido en una relación dialéctica que obliga a la construcción de sentidos híbridos. Los cuales sólo tienen existencia por la acción residual que les viene de las permanencias que algunos elementos tienen allí como puntos de anclaje para la elaboración del movimiento que supone el sentido mismo de la producción. Esto implica entonces, reconocer que cada práctica socio espacial es independiente y autónoma en cierto sentido, pero también es dependiente del sistema de referencia al que pertenece y a partir del cual debe tomar referentes mediante los cuales se crean nuevas posibilidades, cuya naturaleza por innovadora que sea conserva la traza del pasado que la hizo posible.

En razón de ello, cuando se da la producción del espacio, el movimiento que allí se genera obliga a las prácticas, en este caso las de los niños, ha aferrarse a algunos elementos de su historicidad a fin de comprender lo que acontece, pero una vez acontecido esto las nuevas formas que adquieren dichas prácticas mantienen un patrón que en su reiteración se convierte en una evidencia del pasado mismo de la práctica, pero también en la posibilidad de comunicación y traducción de cada encuentro en el espacio social.

## 7.2 Las prácticas socio espaciales de los niños como ruptura de la producción espacial

Plantear que las prácticas socio espaciales de los niños son una ruptura de la producción espacial obliga a explicar que se entiende por tal. En este sentido, se puede afirmar que una ruptura en su más simple sentido es el establecimiento de un cambio frente a un conjunto de elementos constantes, es decir, es una transformación que suscita el paso de un estado a otro de la producción espacial.

La ruptura de la producción espacial es un episodio donde un conjunto de acciones que por historicidad han permanecido como referentes son alteradas, cambiadas y reconfiguradas para plantear otras formas y contenidos en el espacio. Esto se produce según (Löw, 2016) por la necesidad que en la constitución del espacio se requieran lugares que aseguren la existencia misma del espacio, es decir, que a través de cada momento de la producción espacial hay una motivación por generar los elementos de sostenimiento pero también de sobrevivencia que obligan en cada acto creativo a la competencia entre los lugares que suele darse de manera conflictiva por el carácter mismo de los acumulados temporales que poseen. En razón de ello, hay una pugna por ser el protagonista de la producción espacial que obliga a la superación de los elementos tradicionales que allí imperan por otros, produciéndose de este modo un antes y un después que no es más que la manifestación de la ruptura espacial.

De este modo, una ruptura de la producción espacial es un elemento discontinuo que se hace visible mediante el planteamiento de otras formas y contenidos de lo espacial, lo cual quiere decir que aparecen otros modos de la producción. Estos modos se distinguen de los anteriores porque pese a que vienen de un tipo de tradición con historicidad, esta misma historicidad les ha dado la posibilidad de encontrar una brecha a través de la cual emergen asuntos, preguntas y acciones nuevas que ponen en cuestión los protocolos y procedimientos existentes, mostrándolos obsoletos o ineficaces para responder a los desafíos que plantea la dialéctica misma en la que está envuelta el espacio cotidianamente, especialmente en el jardín infantil.

Por lo anterior, la ruptura espacial está, necesariamente, vinculada como parte de la naturaleza de una práctica socio espacial en tanto es a través de ella que la producción espacial tiene expresión. Esto implica reconocer que una ruptura espacial es el planteamiento de un modo diferente de existencia en el espacio que trae consigo un reordenamiento de la historicidad misma que está a la base del espacio para generar desde allí un cambio de perspectiva que no es más que la transformación de un proceso en otro.

En razón de esto, la ruptura espacial no puede ser tratada como un proceso homogéneo y lineal dentro del espacio, sino que debe plantearse como un conjunto de interacciones a través de las cuales lo que acontece en el espacio es puesto de maneras diversas y diferentes, a fin de generar posibilidades y respuestas a los desafíos no resueltos por la tradición misma de un proceso anterior de producción del espacio, de donde la ruptura termina siendo la capacidad que tiene la producción misma para reconfigurarse y manifestarse en la exterioridad de la existencia.

Ahora bien, la ruptura espacial es una acción sobre la dimensión temporal del espacio que produce una transformación que puede ser en forma de analepsis o en forma de prolepsis. Respecto a la primera, la ruptura implica una alteración que utiliza la evocación para validar la necesidad del cambio en la producción espacial, en tanto convierte al pasado y a la tradición en la justificación del nuevo planteamiento, ya que dicho pasado sirve para mostrar la ineficacia de un modo preciso de existencia espacial que debe ser reordenado y replanteado, pero con otra forma de la producción espacial como tal. Esto se hace visible en las prácticas cuando ante una situación determinada el sujeto, en este caso los niños, desean modificar el uso de algo mediante la invalidación u obsolescencia de lo que por tradición el jardín les presenta como referente.

En cuanto a la segunda, la ruptura implica una alteración en el orden temporal de la producción espacial a fin de instaurar un movimiento proyectivo que se afina en la posibilidad de lo que acontecerá, es decir, que la ruptura sería en cierto modo un tipo de prospectiva. Todo esto significa que la ruptura es un cambio de estado en la producción del espacio que se da por la confianza en un futuro que ofrece las respuestas a los nuevos planteamientos que genera la prolepsis misma para tener existencia. Lo cual lleva a considerar que la transformación es una apuesta por lo incierto, pero también por un algo

que puede ser posible si se desarrolla un sentido que lo oriente como herramienta de cambio o pasaje entre una producción espacial y otra. En el caso de las prácticas, ello aparece cuando los niños del jardín infantil, expresan que pueden aparecer otros usos, que quizás ellos no conozcan pero que solo exponiéndose a su posibilidad se hacen plausibles, tal y como sucede cuando tratan de construir un nuevo juego en el espacio del patio, o de ordenar la sala de desarrollo siguiendo otro tipo de lógicas.

Vista así, la ruptura espacial tiene dos manifestaciones que hacen uso de los ejes temporales para plantear una transformación en el sustrato de las permanencias que en su naturaleza se van gestando. Sin embargo, dicho proceso de uso está mediado por la voluntad que en la práctica socio espacial existe para tomar posición frente a la hegemonía de la tradición propia que es la base de un momento de la producción espacial. Dicha voluntad resulta de la configuración que se gesta en el proceso dialéctico entre lo concebido, lo percibido y lo vivido que establece asimetrías a través de las cuales los elementos participantes adquieren sentidos opuestos y terminan por activar la capacidad de movimiento en lo discontinuo de las intersecciones entre uno y otro tipo de espacio. Esto quiere mostrar que, la ruptura no es simplemente el cambio de un estado a otro en el espacio sino que es la síntesis de una tensión entre los componentes de la producción misma que a lo largo de su historia van engendrando protocolos inesperados que buscan validarse pero a costa del planteamiento de nuevas condiciones de la producción espacial.

Como un protocolo inesperado es que debe entenderse la ruptura espacial, es decir, como un conjunto de acciones e intenciones que a través de los objetos proponen otras formas y contenidos de la producción que les engendró, llevando con ello a la creación de unos mecanismos de adaptación a través de los cuales hay una separación frente a las posibilidades establecidas por un tipo de producción espacial para abordar al espacio mismo, lo que significa que hay un replanteamiento de la efectividad del momento histórico que tiene la producción espacial para atender los requerimientos emanados del cambio de perspectiva en los elementos iniciales que se consideraban estables.

A partir de lo anterior, es innegable el carácter protagónico que tienen las prácticas y más aún el sentido que cobran como rupturas espaciales en la producción, en tanto que son ellas las que ponen en escena el conflicto que se gesta entre lo real, lo pensado, y lo posible

planteado por los modos particulares de las concepciones del espacio y los espacio de representación. Esto se explica en el hecho de que las prácticas socio espaciales son objeto, medio y finalidad de la producción espacial, por lo que albergan todas las formas y contenidos de la producción que les permiten generar combinaciones que pueden o no mantener el *estatus quo* de la producción o plantear algún tipo de cambio. En otras palabras, cada práctica tiene la posibilidad en su funcionamiento de ser coherente y fiel al modo de producción espacial que la engendró, pero también tiene la capacidad de utilizar a la producción espacial misma para proponer otros modos de coherencia y lealtad que no necesariamente coinciden con todo el conjunto de la producción del espacio.

En consecuencia, cuando en el jardín un niño se ejecuta una práctica socio espacial por efecto de la racionalidad hegemónica del modo de producción espacial que allí impera, éste tiene la posibilidad de sumarse de manera equilibrada a las formas y contenidos de la producción espacial, sin embargo dicha posibilidad también le permite distanciarse y emprender una nueva forma de uso del espacio con la que pone en cuestión el funcionamiento estable y permanente de dicha producción. Asimismo, en lo más elemental de una práctica socio espacial como lo es transitar por el jardín infantil, los niños tienen como herramientas las condiciones actuales de la producción de ese espacio para dar respuesta a cuestiones y problemas que no necesariamente son los que allí se presentan con objeto de reivindicar una cierta perspectiva. Esto trae consigo el planteamiento de un ejercicio locacional que sirve como referente para que los niños a través de su experiencia sitúen los objetos y las acciones en un orden inverso y discontinuo al planteado por la lógica histórica y epistemológica que guía al modo de producción del espacio que está siendo continuamente interpelado en el jardín infantil.

En razón de lo anterior, una práctica aparece como una ruptura espacial en el jardín cuando los niños en las distribuciones de los espacios y sus jerarquizaciones entran en conflicto con los usos y sentidos propuestos por el efecto desigual que trae su inserción en la producción espacial, en tanto que a ella y por ella cada niño llega con un tipo de capital mediante el cual el ocupa una posición, la cual es una acción de traducción que casi nunca se corresponde con las lógicas proposicionales que trae la racionalidad hegemónica que guió su inserción a la producción espacial, resultando con ello una fractura en el proceso

práctico que orienta a la acción cotidiana. Es el caso por ejemplo de el uso que los niños hacen de lo que tradicionalmente aparece como asignación de roles vía los juguetes, es decir, que los niños y niñas se exponen en el uso a una re semantización de los objetos y las acciones pese a que ello vaya en contravía de los presupuestos de lo establecido.

Por lo anterior, es importante entonces reconocer que las prácticas socio espaciales de los niños en el jardín infantil del Programa Buen Comienzo son una ruptura en la producción del espacio por el simple hecho de que suelen mantener una relación asimétrica con lo inicialmente planteado gracias al efecto permanente de la desigualdad experiencial que los habita. Lo cual implica considerar que pese al esfuerzo de establecimiento de una coherencia entre lo concebido y lo vivido, resulta insuficiente por el carácter mismo de las relaciones que entre ellos se suscitan cuando se encuentran en el espacio social.

### **7.3 Las prácticas socio espaciales de los niños como ritmo de la producción espacial**

Al asumir que una práctica socio espacial expresa el ritmo de la producción espacial es necesario entender de la mano de (Lefebvre., H. , 2004) que en toda práctica se expresa el ritmo como una condición de los procesos de repetición y diferencia mediante los cuales las acciones adquieren un sentido particular y a partir del cual se constituyen en recurrencia o ruptura. Sumado a esto, el ritmo tanto en su expresión orgánica como mecánica, convierte a las prácticas socio espaciales en un sistema de alternancias cuya intensidad es variable de acuerdo así la práctica es simétrica con la voluntad de la producción del espacio o por el contrario es un elemento de discontinuidad mediante el cual se suscita un cuestionamiento al equilibrio espacial de la producción. Esto lleva a que se den dos tipos de procesos producto del ritmo: el descubrimiento y la creación. En cuanto al primero, es un tipo de ritmo que se presenta como una alteración a la sinfonía de lo estable que suele acompañar la historicidad de una práctica. Respecto al segundo, es una forma del ritmo que interrumpe la singularidad del movimiento productivo espacial para reconfigurarlo de manera distinta de acuerdo a las necesidades que la dialéctica espacial plantee. Una vez planteados estos dos procesos el ritmo supone la posibilidad de lo continuo y lo discontinuo, en tanto acción

efectiva de intersección entre los tiempos de las prácticas y los tiempos de la producción espacial, es decir, que se produce una tensión entre unos ejes temporales para producir una disrupción que permite a las acciones producir diferenciaciones en el movimiento.

La producción de estas diferenciaciones en el movimiento son parte del enfrentamiento entre el cálculo lógico del espacio concebido y la fugacidad de los espacios de representación a través de los cuales cada práctica termina encarnando un uso particular del tiempo y del espacio en lo cotidiano. Esto significa entender de la mano de (Valencia, 2007) que el tiempo/espacio que habita al ritmo puede manifestarse como una condición temporal a todos los tiempos a través de la cual las acciones que se desarrollan en las prácticas socio espaciales pueden tener existencia en tanto formas y usos del tiempo. Pero también puede el ritmo dar cuenta, en términos temporales, de la oscilación entre una sucesión de instantes y el flujo permanente de los acontecimientos que habitan en cada práctica, a fin de que la práctica misma en el espacio sea un elemento móvil.

Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas socio espaciales como ritmo de la producción espacial es una forma de tiempo social que permite la acción geográfica de situar en diversos niveles la relación entre lo particular y lo general que configura la historicidad del espacio, claro está sin olvidar que allí también se hacen presentes unos elementos funcionales y simbólicos a través de los cuales los niños del jardín infantil, por ejemplo, logran comprender la bidimensionalidad que entraña la coexistencia de la sucesión del tiempo, su duración y su dialéctica, es decir, que como ritmo cada práctica socio espacial es un acontecimiento en el tiempo que contiene la irreversibilidad de lo pasado, pero a su vez la repetibilidad de presencia en el diario vivir, y por su puesto el poder de simultaneidad mediante el cual puede expresarse de manera diversa, independiente de su contexto.

Como consecuencia de ello, las prácticas socio espaciales son el ritmo de la producción espacial en tanto son formas de un conocimiento social que se expresa de maneras diversas en el contexto de una dialéctica del movimiento, ello implica por supuesto que cada práctica sea una trayectoria no sólo espacial sino temporal, que obliga a que se construya una ruta que depende de la velocidad en la que las acciones entren en relación con los objetos de acuerdo a las reglas de engendramiento que el modo de producción

espacial ha determinado para tal fin. Es decir, que las prácticas socio espaciales como ritmo de la producción son unos esquemas de percepción que desde la apreciación permiten la acción desde intensidades y presencias diferentes, puesto que cada una de ellas depende en su ejecución del conocimiento construido y del sistema de disposiciones que sirven de condiciones de existencia para la generación de los aspectos duraderos y transferibles propios de los fines, procedimientos y modos que el espacio tiene en su relación dialéctica entre lo concebido, lo percibido y lo vivido.

Todo esto cobra sentido, en el ámbito de los jardines infantiles del Programa Buen Comienzo ya que las prácticas allí suscitadas son ritmos de la producción espacial en tanto expresiones del pasado del cual son producto pero también de la experiencia que viene dada por la acción cotidiana de enfrentarse en el espacio todos los días. En otras palabras, cuando los niños van al comedor, a la sala de desarrollo o al patio sus acciones son la expresión visible de sus prácticas, las cuales son unos esquemas de pensamiento y percepción a través de los cuales se producen según (Bourdieu P. , 1997) una variante estructural que expresa la singularidad, posición y trayectoria que tienen los sujetos como contenedores de las prácticas en el espacio.

## 8 Bibliografía

Abnegados. (21 de mayo de 2017). Grupo focal padres. (D. Quintero, Entrevistador)

Administrador. (6 de mayo de 2016). Narración ex funcionario de la Alcaldía.

Aguirre, L., Hernandez, A., Casas, C., & Zapata, V. (2011). *Informe de práctica profesional II y III : Fundación Socio-educativa Bucarelly Programa Buen Comienzo*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Aitken, C. S. (2001). *Geographies of young people: the morallu contested spaces of identity*. London, United Kingdom: Routledge.

Aitken, S. (2001). *Geographies of young people*. New York, USA: Routledge.

Alanen, L., Brooker, L., & Mayall, B. (2015). *Childhood with Bourdieu*. London, United Kingdom: Palgrave macillan.

Alanen., L., & Mayall, B. (2001). *Conceptualizing Child- Adult Relations*. London, United Kingdom: Routledge.

Albet, A., & Benach, N. (2012). *Doreen Massey: un sentido global del lugar*. Madrid, España: Icaria.

Alcaldia de Medellín. (18 de Abril de 2004). Plan de desarrollo 2004- 2007: Medellín la más educada, compromiso de toda la ciudadanía. *Documento Oficial* . Medellín, Antioquia, Colombia: Alcaldía de Medellín.

Alderson, P. (2000). *Young Children's Rights: exploring beliefs, principles and practice*. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

Alheit, P. (2012). *La entrevista narrativa*. Madrid, España: Plumilla.

Allen, J. (2003). *Lost Geographies*. London , United Kingdom: Blacwell Publishing.

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 28-32.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, United Kingdom: Verso.

Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas*. Barcelona, España: Fondo de Cultura Económica.

Andrade, H., & G., S. (1997). *Cartografía Social para la planeación participativa*. Bogotá, Colombia: Servicio Nacional de Aprendizaje.

Annie. (16 de agosto de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)

Apasionada. (21 de septiembre de 2016). Narración funcionaria administrativa de la Alcaldía de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)

Aprendiz. (25 de agosto de 2017). Narración funcionaria Alcaldía de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)

Araujo, J., & C., S. (2008). Das infâncias plurais a uma única infância: mídias, relações de consumo e construção de saberes. *Educação Santa Maria*, 33 (1), 191-206.

Arfuch, L. (2015). Espacio biográfico, memoria y narración. En J. Murillo, *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pág. 297). Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Arquitecto, S. (18 de octubre de 2016). Narración arquitecto de la EDU. (D. Quintero, Entrevistador)

Arquitecto. (1 de marzo de 2016). Narración arquitecto precursor de los jardines infantiles. (D. Quintero, Entrevistador)

Aselar, H. (2008). *Cartografias sociais e territorio*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidad Federal do Rio.

Augé, M. (1995). *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London, United Kingdom: Verso.

- Bailarín. (13 de Abril de 2017). Entrevista narrativa niño 5 años. Medellín, Colombia.
- Barona, T. (2016). *Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. Universidad de Antioquia, Educación. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 2 (9), 635- 648.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México, México: Siglo XXI editores.
- Bauman, A. (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge. London, United Kingdom: Polity.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman., Z. (2002). *La cultura como praxis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beck, U. (2006). *Power in the Global Age*. Cambridge, United Kingdom: Polity.
- Belloni, M. (2004). Infancia, maquinas e violencia. *Educacao e sociedade* , 25 (87), 575-598.
- Benedicida. (24 de julio de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: a political ecology of things*. London, United Kingdom: Duke University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Berger., P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York, USA: Routledge.
- Borja, J. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona, España: Vega.
- Bourdieu, .. P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. México, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu., P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montessor.
- Bourke, J. (2012). *Standing in the footprints of the contemporary urban child: constructing a sense of place along the everyday urban routes children walk through public space*. Institute of technology, PHD. Dublin: Institute of technology.
- Bourke, J. (2016). Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. *Children's Geographies* , 15 (1), 93-106.
- Bowers, C. (2008). Why a critical pedagogy of place is an oxymoron. *Environmental Education Research* , 14 (3), 325-33.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles: procesos, lugares, actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*. London, United Kingdom: Routledge.
- Buscadora. (2 de junio de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York, USA: Routledge.
- Buttimer, A. (1993). *The Practice of Geography*. London, United Kingdom: Longman.
- Calvalcanti, L. (2009). Educação geográfica e formação de conceitos: a importância do lugar no ensino da geografia. En P. Garrido, *La espesura del lugar* (págs. 135-156). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Humanismo Cristiano.
- Cantora. (13 de Abril de 2017). Entrevista narrativa niña de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Cardenas, A., & Gomez, C. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia: MEN.

- Cardenas, B., & Gomez, C. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Cardenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un analisis historico- cultural de la educación en Colombia (1930- 1960). *Pedagogía y Saberes* (37), 25-36.
- Carspecken, F. (1996). *Critical Ethnography In Educational Research*. London, United Kingdom: Routledge.
- Castaña, L., Velez, M., & Herrera, D. (2008). *Propuesta de intervencion familias gestantes - niñas y niños menores de 3 años de Medellin : Programa buen comienzo Alcaldia de Medellin*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Universidad.
- Castells, M. (1977). *The Urban Question: A Marxist Approach*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Castoriadis, C. (1988). *Political and Social Writings* (Vol. 1). Minessota, USA: University of Minnesota Press.
- Castree, N. (2009). Place: connections and boundaries in an interdependent world. En N. Clifford, S. Holloway, S. Rice, & G. Velentin, *Key concepts in geography*. London , United Kingdom: Sage.
- Catalina. (5 de Octubre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Ceballos, L., & Otalvaro, G. (2016). *Relaciones intersectoriales en el programa de atención integral a la primera infancia de Medellín "Buen Comienzo", 2004-2014*. Alcaldía de Medellín, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Chilton, P., & Schaeffner, C. (1997). Discurso y política. En T. van Dijk, *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona, España: Gedisa.
- Chinita. (22 de Agosto de 2017). Entrevista narrativa niña de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). *Children in the City: home, neighbourhood and community*. London, United Kingdom: Routledge.

- Christensen., P., & O'Brien. (2003). *Children in the city: home, neighbourhood and community.* . London, United Kingdom: RoutledgeFalmer.
- Chul Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia.* Madrid, España: Herder.
- Clifford, N., Holloway, S., Rice, S., & Valentine, G. (2009). *Key concepts in geography.* California, USA: Sage.
- Cloje, P., & Johnston, R. (2005). *Spaces of geographical thought: deconstructing human geography's binaries.* London, United Kingdom: Sage.
- Colaboradora. (9 de octubre de 2016). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)
- Comunicadora. (22 de agosto de 2017). Narración comunicadora de la Alcaldía de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)
- Comunitaria, M. (2 de septiembre de 2016). Cartografía social agente. (D. Quintero, Entrevistador)
- Concejal. (16 de agosto de 2016). Narración concejal de la administración municipal de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)
- Conductor. (11 de abril de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Cook, D., & Wall, J. (2011). *Children and armed conflict: cross disciplinary investigations.* New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Corbridge, S. (1994). *Capitalist World Development: A Critique of Radical Development Geography.* London, United Kingdom: Macmillan.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2007). *Understanding Children's transition from preschool to elementary school.* New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Creador. (19 de Septiembre de 2016). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)
- Cresswell, T. (2013). *Geographic Thought.* London, United Kingdom: Wiley Black Well.

- Cubides, H. (2009). *La Cartografía Social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción del espacio público*. Bogotá, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cussianovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia: sujetos de derechos y protagonista*. Barcelona, España: Iteja.
- Damiani, A. (2012). Introducción a elementos da obra de Henri Lefebvre e a Geografía. *Revista do departamento de geografia*, 30, 254- 283.
- David, & Juliana. (17 de octubre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Davila, P. (2012). Infancia, derechos y educación: ¿historias traumáticas? *Educación Siglo XXI*, 30 (2), 11-24.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. (Vol. 1). California, USA: California University Press.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education*. London, United Kingdom: Sage.
- Deleuze, G. (1971). *Mil mesetas*. París, Francia: Gallimard.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* London, United Kingdom: Verso.
- Delyser, D., Herbert, S., Aitken, S., Grang, M., & McDowell, L. (2012). *The sage handbook of qualitative geography*. California, USA: Sage.
- Derrida, J. (1999). Marx & Sons. En M. Sprinker, *Ghostly Demarcations, A Symposium on Jacques Derrida's Specters of Marx*. London, United Kingdom: Verso.
- DeWalt, K., & DeWalt, B. (2011). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. New York, United States: Altamira.
- Dicken, P. H. (2002). Global production networks and the analysis of economic development. *Review of International Political Economy*, 9 (43), 46- 56.

- Diez, J. E. (2012). *Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Barcelona, España: Tex.
- Diez, M., & Escudero, B. (2012). *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Rivadavia, Argentina: Universitaria de la Patagonia.
- Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.
- Drew, P., & Sorjonen, M. (1997). Diálogo institucional. En T. van Dijk, *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona, España: Gedisa.
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 461-472.
- Dudek, M. (2005). *Children`s Spaces*. London, United Kingdom: Architectural Press.
- Dudek, M. (2007). *A desing manual Schools and kindergartens*. Berlin, Alemania: Medialis.
- Eco. (11 de Mayo de 2017). Entrevista narrativa niño de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Edelglass, W. (2011). *Philosophy and place based pedagogies*. Vermont, USA: Marlboro College.
- Elden, S. (2001). *Mapping the present: Heidegger, Foucault and the project of a spacial history*. London, United Kingdom: Continuum.
- Elden, S. (2004). *Understanding henri Lefebvre: theory and the possible*. New York, USA: Continuum.
- Elden, S., & Lebas E y Kofman, E. (2003). *Henri Lefebvre: key writings*. London, United Kingdom: Continuum.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York, USA: Routledge.
- Ellzworth, E. (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York, USA: Routledge.

- Elocuente. (27 de Agosto de 2017). Entrevista narrativa niño de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton, USA: Princeton University Press.
- Especial. (11 de octubre de 2016). Cartografía social con agente. (D. Quintero, Entrevistador)
- Evans, R., & Holt, L. (2011). Diverse spaces of childhood and youth: gender and other socio-cultural difference. *Children's Geographies* , 9 (3), 277-284.
- Farrell, A., Lynn, S., & Tisdall, K. (2011). *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London, United Kingdom: Sage.
- Fiesteros. (18 de Abril de 2017). Grupo focal niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Fischer, M., & Geti, A. (2010). *Handbook of Applied Spatial Analysis: Software Tools, Methods and Applications*. New York, USA: Springer.
- Florecita. (6 de Mayo de 2017). Entrevista niña de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics* (16), 22- 27.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Alfagrama.
- Franco, A., & Gómez, M. (2014). *Estudio de los significados que son construidos por las madres usuarias sobre el programa Buen Comienzo operado por la Fundación las Golondrina*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Franco, M. (2009). El edificio escolar en la ciudad: la localización de los equipamientos educativos y su aporte al desarrollo urbano y social. *Educación y Pedagogía* , 21 (54), 141-155.
- Fraser, N., & Nicholson, L. (1990). *ocial Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism*. London, United Kingdom: Routledge.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sigueme.

Gaitan, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), 9-26.

Gallego, G., & Molina, D. (2015). *Comprensión del proceso educativo de un programa de atención a la primera infancia. Medellín, Colombia. 2014 - 2015*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Gallego, T., & Montoya, G. O. (2011). *Prácticas de crianza de buen trato en familias monoparentales femeninas extensas con niños y niñas en su primer año de vida. Estrategia Buen Comienzo Había una vez de la alcaldía de Medellín*. CINDE, Educación . Medellín: CINDE.

Garantes. (24 de Junio de 2017). Grupo focal agentes educativos. (D. Quintero, Entrevistador)

García, J. (2009). El lugar en la superación de adversidad: espacios de vida y resiliencia comunitaria. En M. Garrido, *Educação geográfica e formação de conceitos: a importancia do lugar no ensino da geografia* (págs. 57-84). Santiago de Chile, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Gasic, I., Narváez, A., & Quiroz, R. (2015). *Reapropiaciones de Henri Lefebvre: critica, espacio y sociedad urbana*. Santiago, Chile: Triángulo.

Gatica. (12 de Abril de 2017). Entrevista narrativa niña de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador)

Giddens, A. (1999). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Nwe York, USA: Polity Press.

Gigante. (6 de Mayo de 2017). Entrevista narrativa niño de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellin, Colombia.

Gille, B. (1999). *Introducción a la historia de las técnicas*. Barcelona, España: Crítica.

Goddard, J., McNamee, S., James, A., & James, A. (2005). *The politics of childhood: international perspectives, contemporary developments*. New York, USA: Palgrave Macmillan.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona, España: Morata.

- Goetz., J., & LeCompte., M. (2012). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Barcelona, España: Morata.
- Gómez-Mendoza, M. A.-P. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 12 (1), 77-89.
- Gomez, C. (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Gomez, L., Isaza, C., & Orrego, A. (2009). *Acompañamiento social al grupo de animadores comunitarios del proyecto complementación nutricional a la primera infancia en la Fundación Solidaridad por Colombia - regional Antioquia agosto 2008 - mayo 2009*. Alcaldía de Medellín, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Goonewardena, K., Kipfer, S., Milgrom, R., & Schmid, C. (2008). *Space, difference, everyday life*. London, USA: Routledge.
- Gozo. (17 de Junio de 2017). Entrevista narrativa niño de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Greene, S., & Hogan, D. (2015). *Researching children´s experience: methods and approaches*. London, United Kingdom: Sage.
- Gregory, D. (1994). *Geographical imagination*. . London, United Kingdom: Blackwell.
- Gregory., D. (1994). *Geographical Imaginations*. Cambridge, United Kingdom: Blackwell.
- Grueewald, D. (2003). The best both world: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher* , 32 (4), 3-12.
- Guerrera. (28 de mayo de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Gutierrez, j. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Educación y Pedagogía* , 21 (54), 155-177.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London, United Kingdom: Heinemann.
- Haesbaert, d. R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Mexico, Mexico: SigloXXI.

- Haesbaert, R. (2014). TERRITÓRIOS EM DISPUTA: desafios da lógica espacial zonal na luta política CAMPO-TERRITÓRIO. *Revista de Geografia Agrária*. (12), 1-17.
- Hägerstrand, T. (1973). 'The domain of human geography. En R. Chorley, *Directions in Geography* (págs. 67-87). London, United Kingdom: Methuen.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, España: Anthropos.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London, United Kingdom: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Anthropos .
- Harley, J. (2001). *The New Nature of Maps: Essays in the History of Cartography*. Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press.
- Harmut, R., & Scheuerman, W. (2008). *High speed society*. Pennsylvania, USA: Pennsylvania University Press.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York, USA: Irvington Publishers.
- Harvey, .. D. (2004). *Espacios de Esperanza*. México, México: Siglo XXI editores.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid, España: Akal.
- Harvey., D. (2001). *Espacios del Capital*. México, México: Siglo XXI editores.
- Hass, O. (2012). *Socio-Spatial Theory: Space, Social Relations, Difference*. London, United Kingdom: Everdest.
- Heller, A. (1976). *The Theory of Need in Marx*. London, United Kingdom: Allison & Busby.
- Hendrick, H. (2003). *Child Welfare: Historical dimensions, contemporary debate*. London, United Kingdom: The Policy Press.

- Herrera, M. (2012). *DOCUMENTO DE TRABAJO INTERNO TEMA: POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA – LA EXPERIENCIA DE MEDELLÍN Y EL PROGRAMA BUEN COMIENZO*. Proantioquia. Medellín: Proantioquia.
- Heverner, N., & Rizzini, I. (2002). *Globalization and Children: exploring potential for enhancing opportunities in the lives of children and youth*. Boston, USA: Kluwer Academic.
- Holloway, S. (2000). *Children's geographies: playing, living, learning*. London, United Kingdom: Routledge.
- Holloway, S. L. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies* , 12 (4), 377-392.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology* , 34 (4), 763-783.
- Holloway., S., & Valentine, G. (2000). *Children`s geographies: playing, living, learning*. . London, United Kingdom: Critical geographies.
- Holt, L. (2011). *Geographies of children, youth and families*. London, United Kingdom: Routledge.
- Hubbard, P., & Kitchin, R. (2011). *Key thinkers on space and place*. London, United Kingdom: Sage.
- Incansable. (10 de Julio de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Irwin, L., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Nwe York, USA: OMS.
- Jayanandhan, S. (2011). *John Dewey and pedagogy of place*. Miami, USA: University.
- Jimenez, A. (2009). La escuela Nueva y los espacios para educar. *Educación y Pedagogía* , 21 (54), 103-107.
- Jociles, M. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con informantes? *Quaderns- e* , 1 (21), 113- 124.

Jones, S., Johnos, J., Davila, D., Pittard, E., Woglom, J., Zhou, X., y otros. (2016). Childhood Geographies and Spatial Justice: Making Sense of Place and Space-Making as Political Acts in Education. *American Educational Research Journal* , 53 (4), 1126-1158.

Juguetones. (30 de abril de 2017). Grupo focal con niños.

Juridica. (14 de junio de 2016). Narración de abogada del equipo juridico de la Alcaldía. (D. Quintero, Entrevistador)

Kabalen, D., & Sánchez, M. (1997). *La lectura analítico crítica: un enfoque: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*. México, México: Trillas.

Kane, M., & Trochim, W. (2007). *Concept mapping for plannig and evaluation*. London, United Kingdom: Sage.

Kyronlampi, T., & Maatta, K. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews* , 6 (1), 87-93.

Laboriosos. (11 de mayo de 2017). Grupo focal padres. (D. Quintero, Entrevistador)

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy, Towards a Radical Democratic Politics*. London, United Kingdom: Verso.

Lathan, A., Cormack, M., McNamara, K., & McNeill, D. (2009). *Urban Geography*. Londres, United Kingdom: Sage.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor- red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Lefebvre, .. H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona, España: Anthropos.

Lefebvre, .. (2000). *La production de l'espace*. París, Francia: Anthropos.

Lefebvre, .. H. (1983). *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Mexico, Mexico: Fondo de cultura Economica.

Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Anthropos.

Lefebvre, H. (1968). *Materialism Dialectique*. Paris, Francia: Gallimard.

- Lefebvre, H. (1972). *Contra los tecnócratas*. Buenos Aires, Argentina: Granica editor.
- Lefebvre, H. (2002). *Critique of everyday life* (Vol. 2). New York, USA: Basingstoke.
- Lefebvre, H. (2003). *The Urban Revolution*. Minneapolis, United States: University of Minneapolis Press.
- Lefebvre, H. (2008). *Critique of everyday life* (Vol. 3). New York, USA: Basingstoke.
- Lefebvre, H. (2009). *State, Space, World*. Minneapolis, United States: Minneapolis University Press.
- Lefebvre, H. (2014). *Toward an architecture of enjoyment*. Minnesota, United States: University of Minnesota Press.
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona, España: Península.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of everyday life* (Vol. 1). New York, USA: Basingstoke.
- Lefebvre, H. (2004). *Ritmoanálisis: espacio, tiempo y vida cotidiana*. New York, USA: Continuum.
- Lefebvre, H. (2014). *toward and architecture of enjoyment*. Minneapolis, United States: University of Minnesota Press.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid, España: Capitán Swing.
- Leonard, M., & McKnight, M. (2015). Look and tell: using photo-elicitation methods with teenagers, *Children's Geographies*. *Children's Geographies*, 13 (6), 629- 642.
- Lindón, A., & Hiernaux, D. (2012). *Geografías de lo imaginario*. México, México: Anthropos.
- Lindón, A. (2009). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Revista Veredas* (15), 16-25.
- Lindón, A., & Hiernaux, D. (2010). *Los giros de la geografía humana: desafíos y horizontes*. Mexico, Mexico: Anthropos.

- Ilobet, V. (2014). *Pensar la infancia desde america latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- López, L., & Rosique, J. (2010). *Seguridad alimentaria y estado nutricional en Las Estancias : el caso del Centro Infantil Arcoiris*. Alcaldía de Medellín, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellin.
- Lotero. (15 de mayo de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Löw, M. (2016). *The Sociology of Space Materiality, Social Structures, and Action*. New York, United States: Palgrave Macmillian.
- Luchadora. (25 de Octubre de 2016). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)
- Luhmann, N. (1984). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Luhmann, N. (2009). *La sociedad de la sociedad*. Barcelona, España: Herder.
- Lussault, M. (2007). *El hombre espacial: la construcción social del espacio humano*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. Cambridge, USA: MIT.
- Lyotard, J.-F. (1993). *Political Writings*. Minnesota, USA: University of Minnesota Press.
- MACDONALD, A. a. (2013). Case-based studies: a critical pedagogy of place in international education in Iceland. *Education in the North* (20), 55-72.
- Maestra. (23 de abril de 2017). Narración de maestra de educación infantil y funcionaria del Buen Comienzo. (D. Quintero, Entrevistador)
- Manuel. (26 de Mayo de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Marin, D. (2010). Notas para pensar la constitución un campo discursivo. *Políticas Públicas y Sociales de Infancia* (pág. 23). Santiago: UNESCO.

- Marin, D. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. *Pedagogía y Saberes* (37), 37-48.
- Marin, F. (2009). La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 29-67.
- Massey, .. D., Allen, J., & Sarre, P. (1999). *Human geography today*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Massey, D. (2005). *For Space*. New York, USA: Sage.
- Massey., D. (2008). *Ciudad Mundial*. Caracas, Venezuela: Centro Simón Bolívar.
- Massey., D., & Allen, J. (1984). *Geography matters: a reader*. London, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Mattos, A., & Link, F. (2015). *Lefebvre revisitado: capitalismo, vida cotidiana y el derecho a la ciudad*. Santiago, Chile: Ril editores.
- Maximiliano. (21 de Octubre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. London, United Kingdom: Institute of Education Press.
- Mcdonald, A. y. (2013). Case based studies: a critical pedagogy of place in international education in Iceland. *Education in the North. Aberdeen Journal*, 20, 38-42.
- McKendrick, J. (2000). *The geography of children an annotated bibliography*. Glasgow, United Kingdom: Caledonian University.
- Medellín, A. d. (2012). *Competencias familiares para el acompañamiento al desarrollo Infantil durante la gestación y el primer año de vida*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Colegio Mayor de Antioquia.
- Medellín, A. d. (2014). *Sistematización de la experiencia educativa de la estrategia: gestación y primer año del programa Buen Comienzo*. Medellín: Visión consultores. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín, A. d. (22 de mayo de 2011). *POLÍTICA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN. Decreto* , 12. Medellín, Antioquia, Colombia: Alcaldía de Medellín.

Medellín., A. d. (2005). *Programa buen comienzo: orientaciones para la construcción del plan integral*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín., A. d. (2010). *Lineamientos para el desarrollo técnico, administrativo y financiero de la estrategia Buen Comienzo Había una Vez, en el marco de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia desde la gestación hasta el primer año de vida del niño y la niña, en la modalidad entorno familiar.* . Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín., A. d. (2011). *Criterios de focalización para la atención en el programa buen comienzo*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Medellín., A. d. (2011). *Política de atención integral a la primera infancia del municipio de Medellín*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Médica. (22 de Marzo de 2017 ). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)

MEN. (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: MEN.

Mercier, G. (2009). Hacia una teoría del lugar. En J. Williams, *Lecturas en teoría de la geografía* (págs. 21-41). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Michel. (21 de septiembre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)

Montandon, C. (1998). La Sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. *Revista Éducation et Sociétés* (2), 91-118.

Montoya, A., Giraldo, N., L, A., & Forgiarini, R. G. (2014). *Características cognitivas, emocionales y conductuales de niños preescolares del programa buen comienzo en el noroccidente de Medellín*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Moss, .. P., & Petrie, P. (2002). *From children`s services to children`s spaces: public policy, children and childhood*. New York, USA: Routledge.

Moss, D. (2010). *Memory, space and time: researching childrens lives*. New York, USA: Carnegie Faculty, Leeds Metropolitan University, Headingley Campus.

Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children`s Spaces*. London, United Kingdom: Routledge.

Murillo, G., Carmona, Y., Quiroz, L., Moncada, B., P, A., Jimenez, D., y otros. (2013). *Relatos de vida de Buen Comienzo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Murillo, J. (2015). *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Murillo, J., & Martinez, C. (2010). *Investigación etnográfica: métodos de investigación educativa en educación especial*. Madrid, España: Universidad Autonoma de Madrid.

Naturalista. (13 de Abril de 2017). Entrevista narrativa niño de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.

Nutricionista. (24 de marzo de 2017). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)

Oriana. (28 de Noviembre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)

Ortegón, E., Yarza, A., Calderon, H., & Herrera, F. (2009). conversaciones entre pedagogía y arquitectura: la experiencia de una ciudadela educativa y cultural en Antioquia (Colombia). *Educación y Pedagogía* , 21 (54), 177-190.

Otalora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Ciencias Sociales* (5), 21-33.

Pablo. (16 de agosto de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)

Pabón, N. (2013). *Acompañamiento a los niños, niñas y familias de la Fundación Conduciendo la Niñez. Programa Buen Comienzo*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellin.

- Papá. (3 de junio de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Parker, G., & Doak, J. (2012). *Key concepts in Planning*. Londres, United Kingdom: Sage.
- Parker., M., & Richards, C. (2004). *Architecture and order: approaches to social space*. London, United Kingdom: Routledge.
- Passeggi, M. (2011). Narrativas Autobiográficas: solidaridad y ética en educación. *Rizoma freiriano* (11), 22-35.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. (27), 81-102.
- Pinto, M. (2014). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido*. Buenos Aires, Argentina: Síntesis.
- Pionera. (11 de noviembre de 2016). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)
- Pole, C., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. London, United Kingdom: Open University.
- Pomerantz, A. (1997). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En T. van Dijk, *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona, España: Gedisa.
- Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education: key figures, philosophies and ideas*. New York, USA: Mc Graw Hill.
- Pramling, I. (2008). *The paying learning child: toward a pedagogy of early childhood*. London, United Kingdom: Routledge.
- Principes. (5 de mayo de 2017). Grupo focal con niños. (D. Quintero, Entrevistador)

- Prout, A. (2004). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London, United Kingdom: Routledge.
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. (J. A. Echeverri, Ed.) *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 11-28.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. London, United Kingdom: Palgrave.
- Qvortrup, J. (2009). *Sociological studies of children and youth. Structural, historical, and comparative perspectives* (Vol. 12). London, United Kingdom: Emerald.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London, United Kingdom: Palgrave.
- Ramirez, F. (2009). Arquitectura y pedagogía en el desarrollo de la arquitectura moderna. *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 81-103.
- Read, A. (2000). *Architecturally speaking practice of art, architecture and everyday*. London, United Kingdom: Sage.
- Recio, C. (2009). Escuela, espacio y cuerpo. *Educación y Pedagogía*, 21 (54), 127-141.
- Restrepo, B., Restrepo, A., Zuluaga, M., Henao, E., Pereira, C., & Saldarriaga, J. (2013). *Estudio longitudinal sobre los impactos del programa Buen Comienzo, de la Alcaldía de Medellín, 2009-2013 : estudio de caso*. Alcaldía de Medellín, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Restrepo, J. (2015). *Abordaje de los comportamientos agresivos de los niños y niñas del grupo de caminadores (12 a 24 meses) del jardín infantil Buen Comienzo Moravia por parte de los padres y adultos cuidadores*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Madrid, España: Siglo XXI editores.

- Ricoeur, P. (2004). *Caminos del reconocimiento*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Robbins, D. (2009). Theory of practice. En M. Grenfell, *Pierre Bourdieu: key concepts*. Durham, United Kingdom: Acumen.
- Rodríguez, T., & M., G. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Rosa, H., & Scheuerman, W. (2009). *High speed society*. Pennsylvania, USA: Pennsylvania Press.
- Ruiz, I. (2013). *Incidencia del enfoque de capacidades en la gobernabilidad local : el caso del Programa Buen Comienzo, en la ciudad de Medellín en el periodo 2008-2011*. Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Ruiz, I., & Zapata, O. (2013). *Incidencia del enfoque de capacidades en la gobernabilidad local : el caso del Programa Buen Comienzo, en la ciudad de Medellín en el periodo 2008-2011*. . Programa Buen Comienzo, Educación. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Ruiz, N., & Galicia, L. (2015). La escala geográfica como concepto integrados en la comprensión de problemas socio- ambientales. *Investigaciones Geográficas* (89), 137-153.
- Runge, A. (2008). Heterotopias para la infancia: reflexiones a propósito de su desaparición y del final de su educación. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* , 6 (1), 31-53.
- Runge, A., Carrillo, S., & Muñoz, D. (2012). Los mega jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil. *Itinerario Educativo* , 26 (60), 22- 39.
- Salazar, V., & Sepulveda, E. (2015). Movilización social como política pública: experiencia Buen Comienzo de Medellín, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 13 (2), 22-33.
- Saltarín. (12 de Abril de 2017). Entrevista narrativa niño de 4 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.

- Samantha. (11 de septiembre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Samir. (19 de Octubre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona, España: Oikos Tau.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España: Oikos tau.
- Santos, M. (2000). *La Naturaleza del Espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona, España: Ariel.
- Schatzki, .. T. (2002). *The site of the social: a philosophical account of the consitution of social life and change*. Pennsylvania, USA: Pennsylvania state university press.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. New York, USA: Cambridge.
- Schatzki, T. (2002). *The site of the social: a philosopcal account of the constitution of social life and chage*. Pennsylvania , USA: Pennsylvania University.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity: on performance, society, and history as indeterminate teleological events*. New York, USA: Lexington Books.
- Schatzki, T., Knorr, K., & Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. New York, United States: Routledge.
- Schatzki., .. (2003). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. London, United Kingdom: Cambridge.
- Schatzki., T. (2010). *THE TIMESPACE OF HUMAN ACTIVITY. On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. New York, USA: Lexington Books.
- Scott, S. (2010). *Arquitecture for children*. Victoria, Australia: Acer press.
- Secretaria. (21 de abril de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quinero, Entrevistador)
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

- Servidor. (22 de Mayo de 2016). Narración funcionario de la Alcaldía de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)
- Servidora. (28 de Abril de 2016). Cartografía social con agentes. (D. Quintero, Entrevistador)
- Sevilla, A., Roch, F., & Fernandez, J. (Julio de 2012). Espectros de lefebvre. *Urban* , 3-6.
- Shields, R. (2013). *Spatial Questions*. London, United Kingdom: Sage.
- Sirenita. (21 de Agosto de 2017). Entrevista narrativa niña de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Sloterdijk, P. (2005). *El mundo interior del capital: para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Sofía. (2 de Noviembre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journey to Los Angeles and other real an imagined Places*. New York, USA: Blackwell.
- Soja, E. (2005). *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. London, United Kingdom: Blacwell.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London, United Kingdom: Verso.
- Soja., W. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. Sao Paulo, Brasil: Sindicato Nacional dos editores de Livros.
- Somerville, M., D, B., Power, K., Gannon, S., & Carteret, P. (2011). *Place Pedagogy change*. Melbourne, Australia: Sense Publishers.
- Sonora. (6 de Mayo de 2017). Entrevista narrativa niña de 5 años. (D. Quintero, Entrevistador) Medellín, Colombia.
- Soñadora. (22 de abril de 2015). Narración de una ex funcionaria. (D. Quintero, Entrevistador)
- Suarez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina : OEA.

- Suárez, D. (2014). Espacio autobiográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa* , 19 (62), 763-7886.
- Thrift, N. (2009). Space: The Fundamental Stuff of Geography. En N. Clifford, S. Holloway, S. Rice, & G. Valentine, *Key concepts in Geography*. Londres, United Kingdom: Sage.
- Tormey, S., & Townshend, J. (2006). *Key Thinkers from Critical Theory to Post-Marxism*. London, United Kingdom: Sage.
- Trabajadora. (22 de marzo de 2017). Cartografía social con padres. (D. Quintero, Entrevistador)
- Trigg, D. (2015). *Topophobia: A Phenomenology of Anxiety* . London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Tuan, Y. (1997). *Space and Place: the perspective of experience*. Minnesota, United State: University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. F. (1982). *Topophilia: A Study of Environmental Perception. Attitudes and Values*. New York, United States: Prentice Hall.
- Universitario. (30 de agosto de 2017). Narración profesional universitario de la Alcaldía de Medellín. (D. Quintero, Entrevistador)
- Urbanista. (14 de marzo de 2017). Narración funcionario de la EDU. (D. Quintero, Entrevistador)
- Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairos: las formas del tiempo sociohistorico*. Mexico, Mexico: Anthropos Editorial.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- van Dijk, T. (1997). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (Vol. 2). Barcelona, España: Gedisa.
- van Dijk, T., Toomey, S., Smitherman, G., & Troutman, D. (1997). Discurso, filiación étnica, cultura y racismo. En T. van Dijk, *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona, España: Gedisa.

- Veladores. (11 de junio de 2017). Grupo focal agentes educativos. (D. Quintero, Entrevistador)
- Wagner, W., Hayes, N., & Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Mexico, México: Anthropos.
- Wakeman, H. (2015). *Power in place - based education: Why a critical pedagogy of place needs to be revived and how narratives or collective biographies support ist practice*. Wyoming, USA: University Wyoming.
- Whiteman, .. P., & De Gioia, K. (2012). *Children and chilhoods 1: perspectives, places and practices*. London, United Kingdom: Cambridge Scholars.
- Whiteman, P., & De Gioia, K. (2012). *Children and Childhoods 1*. London, United Kingdom: Cambridge Scholars.
- Woodyer, T. (2008). The body as research tool: embodied practice and children's geographies. *Children's Geographies* , 6 (4), 349-362.
- Yeferson. (9 de Octubre de 2017). Cartografía social con niños. (D. Quintero, Entrevistador)
- Zieleniec, A. (2007). *Space and Social Theory*. London, United Kingdom: Sage.
- Zizek, S., Santner, E., & Reinhard, K. (2010). *El projimo: tres indagaciones en teología política*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.