



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**“El habitar de la infancia en los espacios del afuera”: Caso barrio la
Sierra, Medellín-Colombia**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

**DIANA CAROLINA ORTIZ GIRALDO
VANESSA PÉREZ DUQUE**

Asesor(a)

ANGÉLICA MARÍA SERNA SALAZAR

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

MEDELLÍN, COLOMBIA

2018



Dedicatorias

A quienes, desde sus cuerpos, voces y pasos aceptaron realizar este caminar con nosotras.

A nuestra asesora, Angélica Serna, por guiar y acompañar cada paso en este proceso. Sin su sensibilidad y amor por lo que hace, esta manera de tejer la investigación no hubiese sido posible.

A los voluntarios italianos, Débora, Eleonora y Antonio, quienes se dispusieron a compartir los conocimientos, procesos y vínculos generados durante su permanencia en el barrio La Sierra.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





Al padre Carmelo y Giuseppe, los cuales con su entusiasmo y amor abrieron sus puertas y nos dejaron conocer otras cosas de este lugar y su gente.

A los niños y niñas, que, en su sincera disposición, participaron de las preguntas, cuestionamientos, actividades y caminares de esta experiencia.

A nuestras familias, por todo el apoyo y acompañamiento en este proceso.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Contenido

1.	Objetivos	9
1.1	Objetivo general:	9
1.2	Objetivos específicos:	9
2.	Planteamiento del problema	10
2.1	Lo espacial una construcción emergente: La relación entre el barrio y la ciudad	11
2.2	Relación entre producción del espacio y formas de hacer comunidad	14
2.3	El espacio del afuera, lugar de relación vida citadina - infancia – cuidado	16
3.	Revisión de antecedentes	18
3.1	Lo que se ha dicho sobre el cuidado	18
3.2	¿Y la calle?	28
4.	Marco teórico	41
4.1	Comunidades entre niños y niñas	41
4.2	Cuidado de sí y del otro	45
4.3	Los espacios del afuera	50
5.	Metodología	56
5.1	Paradigma y Enfoque	57
5.2	Técnicas e instrumentos	59
5.2.1	Técnicas de recolección de información	59
5.2.2	Técnicas de sistematización	66
5.3	Trayectorias y caminos: ¿Cómo llegamos y construimos lugar en las lógicas comunitarias?	68
6.	Presentación y análisis de resultados	73
6.1	Configuración de experiencias espaciales en el barrio.	74
6.1.1	Caminar el barrio y encontrarse en él	76
6.1.2	Jugarlo	83
6.1.3	Narrar y hacer lugar con el Otro	87
6.2	Una idea sobre la experiencia del cuidado	91
6.2.1	El cuidado leído en la relación con el espacio	93
6.2.2	¡Cuidado con el Otro!	96
7.	Conclusiones	101
8.	Referentes bibliográficos.	103

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Los lugares del afuera del barrio la Sierra.....	75
Ilustración 2: Salida pedagógica “Reconociendo nuestro territorio”	76
Ilustración 3: Encuentros durante la salida pedagógica.....	80
Ilustración 4: El juego como acto pedagógico “Salida reconociendo nuestro territorio”	85
Ilustración 5: Jugando en Maestro La Sierra.....	86
Ilustración 6: Pintado murales en la Sierra.....	87
Ilustración 7: Hacer el lugar	87
Ilustración 8: Escalas de la Sierra.....	88
Ilustración 9: Actividad sobre el trabajo en equipo.....	92
Ilustración 10: Lectura de cuento	93
Ilustración 11: Limpiando las escalas.....	94
Ilustración 12: Huertas en casa.....	94
Ilustración 13: Semana de la convivencia en IE Villa Turbay	97
Ilustración 14: Actividad de los muñecos quitapesares.....	99
Ilustración 15: La gente y sus lugares de encuentro.....	100

Resumen

En un lugar donde la vida es leída por los otros habitantes de la ciudad como insegura, peligrosa y precaria, se pretende explorar y reflexionar en los relatos de los niños y niñas, sus maneras de vivir, estar, sentir y significar los diferentes espacios del afuera de sus casas, considerando que ellos construyen un mundo complejo allí.

En este sentido, la propuesta de investigación y las reflexiones aquí presentadas surgieron en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, como un ejercicio creativo con las comunidades del barrio La Sierra, de la ciudad de Medellín, en el cual, desde una experiencia escolar y comunitaria, se pretendió reconocer y generar reflexión sobre las prácticas de cuidado de sí y del otro que se generan entre los niños y niñas, y cómo en ese hacer comunidad, ellos habitan lo que llamaremos “espacios del afuera”.

Esto se inscribe bajo un enfoque de Investigación-Acción-Participación, en el cual se pretende vincular a los diferentes actores sociales como sujetos de conocimiento, activos en los procesos de construcción colectiva, aportando al fortalecimiento de un tejido social y comunitario. Por tal motivo, desde un acercamiento a pedagogías alternativas, buscamos movilizar vínculos de vida con el otro, que posibiliten la emergencia de nuevas lecturas de ciudad.

Palabras claves: Infancias, cuidado de sí, cuidado del otro, cuidado del mundo, comunidades, espacios del afuera, ciudad, experiencia social del espacio.

Introducción

La presente investigación pretende describir, a partir de las elaboraciones surgidas del acompañamiento pedagógico con niños y niñas de la IE Villa Turbay, en el barrio La Sierra de Medellín- Colombia, sus maneras de cuidarse y de relacionarse con el espacio, en particular el que hemos llamado “*los espacio del afuera*”. Esta es una pregunta por las formas de habitar que construyen los niños y las niñas en un lugar señalado o identificado por sus carencias, y que responde a las lógicas de construcción de ciudad en América Latina, donde se dan procesos migratorios que llevan a unas condiciones de habitar señaladas como *precarias*.

Así, desde la idea de ciudad planificada, un barrio como La Sierra es visto como un lugar de pobreza, abandono, insalubridad, y totalmente inadecuado para el desarrollo de una infancia feliz y equilibrada. Allí, las casas son construidas en materiales como madera, y cartón, no hay acceso a servicios públicos, la oferta de transporte es reducida, además de las múltiples expresiones de las violencias armadas, lo que, entre otros procesos de vida, genera que la percepción de este lugar sea la de uno donde la infancia se desarrolla en condiciones de inseguridad.

En esta perspectiva de infancia, hay una idea de desarrollo de la vida infantil asociada a la presencia en el espacio de la casa, de la escuela y de la calle, en la cual el espacio de la escuela y de la calle son lugares alternos a la vida familiar que permite unas maneras de encontrarse con el otro. En las memorias de nuestra América Latina, jugar con los amigos en la calle puede recordarse por muchos adultos hoy como una experiencia maravillosa de su vida infantil; sin embargo, esto se transformó al ritmo de los cambios de la ciudad, tanto en

los lugares de mayor planificación y de mejores condiciones de vida, como en los que no, apareciendo una imagen de la calle o el afuera como sitio peligroso y no adecuado para la vida y en particular la vida infantil.

Al respecto, han surgido algunos proyectos e investigaciones que buscan leer los espacios de ciudad en relación a la infancia. Como ejemplo de ello, el psicopedagogo italiano **Tonucci (2007)**, en su libro “La ciudad de los niños”, menciona:

En las últimas décadas, y de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio, y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios. Se ha vendido... La ciudad se ha vuelto fea, gris, agresiva, peligrosa, monstruosa. (p.20)

Consideramos que esta entrada nos permite enfocarnos en la comprensión de los procesos de habitar desde los niños y las niñas que son nombrados como receptores de acciones, pero no consultados o considerados respecto a sus necesidades, es decir, en nuestro trabajo su voz adquiere un lugar relevante a potenciar desde una propuesta pedagógica que lee los espacios del afuera y, las maneras como los niños y las niñas los sienten, conciben y significan.

1. Objetivos

1.1 Objetivo general:

- Reconocer maneras en que los niños y las niñas del barrio La Sierra habitan los espacios del afuera, y cómo en ese habitar surgen prácticas de cuidado de sí y del otro, como base para la dinamización de experiencias formativas y articulaciones de la vida colectiva.

1.2 Objetivos específicos:

- Generar estrategias participativas pedagógicas, en las cuales sea enunciada la voz de los niños y las niñas, posibilitando la lectura propia y del otro en relación a la experiencia y la vida comunitaria.
- Identificar y describir a través de las narrativas y las prácticas de los niños y las niñas del barrio La Sierra, maneras en cómo ellos viven y significan su territorio, y en particular los espacios del afuera.

2. Planteamiento del problema

Nuestra pregunta por ¿Cómo los niños y las niñas del barrio La Sierra, viven experiencias de cuidado de sí y del otro, en los espacios del afuera?, surge como una reflexión sobre las maneras de habitar, partiendo de la relación entre comunidad - infancia - cuidado.

Este interés transita por una inquietud sobre las maneras en cómo se produce el espacio y cómo en esa producción se van expresando y construyendo maneras de vivir. Articulado a ello, el presente ejercicio se dio como resultado de la indagación participativa con los niños y las niñas de la IE Villa Turbay, sobre sus formas de habitar la calle, o “el afuera” que es finalmente como decidimos llamar a la experiencia de estar en el lugar más allá de la casa y de los espacios institucionales -canchas, escuela-.

Por ello, la presente entrada investigativa por las maneras de construir lugar, se articula a la lectura de contexto y de los procesos del vivir que se han constituido en el barrio La Sierra¹, surgido hacia la década de los años setenta, y asociado a las oleadas de migrantes de diferentes lugares del departamento de Antioquia y de la misma ciudad de Medellín.

Es una resonancia por la vida del barrio, por cómo se ha ido haciendo paso a paso, cómo son las maneras de habitar, y en particular cuáles son los lugares de los niños y las niñas, más allá del espacio de la casa y de la escuela. Para este proceso, intentamos comprender no sólo esto desde el barrio y sus lógicas, sino desde la relación con la ciudad en su conjunto, reconociendo que una de las expresiones fundamentales de esta relación, se manifiesta en la tensión entre lo ordenado y desordenado.

¹ Ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín-Colombia.

Ante esto, nos llama la atención la identificación del barrio como un asentamiento precario, no planificado e incluso nombrado como invasión, en contraposición a una idea de ciudad ordenada y planificada; por ello, buscamos desde la voz de sus habitantes, incluidos los niños y las niñas, reconocerlo como parte de la ciudad y también como producción de esta. Es una pregunta por las maneras y las formas de construir ciudad que pueden generar inequidad, exclusión, pero así mismo generan otras posibilidades.

Nos referimos a continuación a tres referentes del abordaje de nuestro problema de investigación que permiten construir una articulación de lo que nos interesa en el proceso. Son estos: la reflexión sobre lo que entendemos por lo espacialidad, las formas de hacer comunidad y la idea del cuidado asociada a “los espacios del afuera”.

2.1 Lo espacial una construcción emergente: La relación entre el barrio y la ciudad

“No hay una sociedad sin orden, significado, perceptibilidad, legibilidad sobre el terreno. El desorden urbano insinúa un orden...”

Henri Lefebvre. El derecho a la ciudad

Nuestro camino de reflexión entiende lo espacial como una construcción cultural e histórica (autor, año); en esta perspectiva, pensar en cómo los niños y las niñas del barrio La Sierra viven el espacio del afuera, tiene sentido en tanto ellos están inmersos en las experiencias de espacio que la vida colectiva del barrio crea, pero también aportan desde su habitar, una manera de entenderlo.

Partimos entonces de la idea que piensa la ciudad de Medellín, y en particular el barrio La Sierra, desde un horizonte que permite entender sus múltiples procesos y cómo sus habitantes la van produciendo. Esto es, un espacio hecho de diferentes maneras de vivir, producto emergente de diversas y numerosas migraciones; al respecto, Naranjo y Villa (1997) afirman:

Uno de los aspectos a través de los cuales es posible captar estas transformaciones es la del espacio urbano, entendido no sólo como soporte físico, sino como el lugar donde se construyen prácticas sociales, sujetos colectivos y formas de representación simbólica de la ciudad. (p.11)

De esta manera, leer la historia de Medellín en los márgenes de esquemas técnicos de interpretación urbana, en íntima relación a una praxis y vivencia directa de sus diversas formas de ocupación y poblamiento, nos da la posibilidad desde un horizonte de revisión, reflexión y problematización de sus prácticas sociales, de poner en cuestión -en el marco de un proyecto colectivo de ciudad- conceptos como perímetro urbano, habitabilidad ilegal, ciudadanos, entre otros, los cuales se preguntan por unas maneras instauradas de habitar la ciudad y pertenecer a ella.

Al respecto, el trabajo investigativo realizado por la Corporación Región (1997), nos permitió acercarnos al análisis del fenómeno migratorio, relacionado con el proceso de consolidación de Medellín como ciudad industrial, el cual, es caracterizado por convocar mano de obra, y a su vez proyectar un ideal de desarrollo y de oferta de servicios públicos, salud y educación -los cuales son ofrecidos en los centros urbanos y no en las zonas rurales-, y son asociados como sinónimo de mejoramiento de la calidad de vida. También se señala

que el conflicto desatado hacia los años cincuenta, y las oleadas de violencias posteriores que generaron desplazamientos forzados de grupos de personas que buscaron refugio en la ciudad, incidiendo en una dinámica de migración campesina.

En consecuencia, aunque la ciudad desarrolló algunas propuestas urbanas asociadas a la vida obrera, no logró cubrir todas las necesidades de espacio y de servicio relacionadas al crecimiento migratorio, surgiendo maneras precarias e inequitativas de asentarse en los territorios; lo que nos permite decir, que este tipo de asentamiento son el reflejo de una forma de pensar la ciudad que no se alcanza a compaginar con la dinámica vital de las oleadas de personas que llegan a habitarla, y de otro lado, invisibilizan las concepciones de desarrollo que fortalecieron la vida urbana por encima de la rural, y que movilizaron -y aún lo hacen-, el desplazamiento del campo a la ciudad, en búsqueda de mejorar condiciones de vida.

Como ejemplo de ello, se encuentra que en los años setenta se presentó un aumento de la marginalidad urbana, creciendo el número de asentamientos, con el déficit en la prestación de servicios públicos, el desempleo, la inseguridad y la escasa cobertura de educación y salud. De estos asentamientos, caracterizados por estar en las periferias de la ciudad, se puede resaltar la manera en que fueron nombrados: “barrios piratas”, “tugurios” “barrios ilegales”, invisibilizando los procesos de orden estructural que los han generado - violencia en el campo, desigualdad de las ofertas de desarrollo entre las zonas periféricas y las centralidades, el no acceso a la tierra-, lo que permite señalar que las exclusiones y desigualdades generan movimientos de población que llegan a la ciudad buscando alternativas, y sin embargo, el nombre que los visibiliza lo hace desde carencia. Así, se han

consolidado maneras de excluir y de leer al otro desde las dinámicas ya instaladas de la ciudad planificada.

Como producto de esta historia de ciudad, aparece en el perímetro metropolitano el barrio La Sierra, un lugar llamado de “invasión” ubicado en la parte más alta de la zona centro-oriental de la ciudad, y en el cual, personas desplazadas del campo, en principio provenientes del interior del país y luego del Urabá y del Chocó, han ido construyendo y consolidando un barrio, en un terreno que se fue tomando y comprando entre los que fueron llegando, terreno inestable y movedizo, precario, sin servicios, el cual se ha ido haciendo de formas de vivir.

2.2 Relación entre producción del espacio y formas de hacer comunidad

En este proceso de habitar, como hemos señalado, la manera en cómo fue construido el barrio generó unas **formas de hacer comunidades**. A modo de ejemplo, encontramos colectivos para mejorar condiciones de vida (traer acueducto, luz y transporte), la formación de la junta de acción comunal, y como avance en la recuperación de la vida del barrio luego del pacto entre combos en el año 2013, que pusieron fin a los múltiples y violentos enfrentamientos entre ellos², fue posible el dinamizar y crear diferentes proyectos culturales y deportivos que han convocado organizaciones, tales como “Chalanitos”, “Combos”, “Grupo de teatro y danza”, “la mesa juvenil”, entre otros; así mismo asociaciones religiosas

² “La rivalidad entre los combos de los sectores del barrio 8 de marzo y de la Sierra se dirimía a ráfagas de fusil. Durante meses, las noches se interrumpieron con los disparos de un barrio a otro. La gente que no tenía que ver con esa guerra dormía en el piso y esperaba que pasara el alboroto. La crisis se superó a mediados de 2013, y desde entonces, no se han repetido las balaceras. (Hoy) hacen presencia los combos de La Oficina y Los Urabeños. <http://pacifista.co/que-fue-de-la-sierra-a-10-anos-del-documental>. Consultado Octubre 11 de 2018

como la parroquia Santa María La Sierra, y la cooperación europea a través de ENGIM³, con la presencia de jóvenes universitarios que aportan en la dinamización de los procesos del barrio, estimulando procesos de organización y encuentros comunitarios y de pacificación, y acompañando este lugar y su gente a través de acciones colectivas de formación y acuerdos de vida comunitaria.

A pesar de que las maneras de ver y nombrar los combos armados, se asocian a una interpretación desde lo ilegal y lo violento, es posible señalar que su origen y también en algunos casos su permanencia, responde también a una necesidad colectiva de protección. El documental *“La Sierra: Muerte en Medellín” (1998)*⁴, señala una territorialidad hecha en relación a los jóvenes que protegen “su” espacio. Es posible en el relato de estos, reconocer otra manera de hacer grupo y comunidad desde la protección de lo que otros amenazan; esta es otra forma de interpretar lo que ha sido nombrado solo desde un eco de conflicto y

³ ENGIM es una ONG registrada en la lista de "organizaciones de la sociedad civil y otras entidades sin ánimo de lucro" establecidos por la Agencia italiana para la Cooperación y el Desarrollo, según el art. 26, párrafos 2 y 3, de la Ley 125/2014 y el arte. 17 DM 113/2015. Es una organización que opera en Italia, en Europa y en los países en desarrollo, prestando especial atención a la importancia de la educación, el desarrollo de las habilidades y la generación de nuevas ideas, visto como herramientas fundamentales para el desarrollo humano, el crecimiento económico y la productividad. Su misión se sustenta en el reconocimiento de que la educación y la formación profesional elementos importantes con el fin de crear una sociedad inclusiva; se entienden, así como: cimientos de la sociedad civil, apoyo y enriquecimiento a las culturas; aporte para fomentar el respeto mutuo y la comprensión, y un papel crucial para ayudar a todas las personas a adaptarse al cambio. Por estas razones, es una asociación que ha elegido como el principal campo de acción de formación, la participación en el desarrollo y la aplicación de buenas prácticas a nivel nacional, europeo y mundial.

⁴ Documental realizado sobre la vida en el barrio que recibió atención internacional, sobre el que los habitantes del barrio La Sierra, consideran se convirtió en una manera de ser vistos, que terminó por estigmatizarlos al mostrar sólo una faceta de su vida, asociada a la violencia. Frente a esto, se han generado maneras de resistencia, con proyectos como “La Sierra es otro cuento”, en el cual se pretende narrar la historia asociada a la vida y creación en el barrio, desde otras maneras de expresión de la vida, siendo este un proyecto fundamentalmente desarrollado por jóvenes del barrio.

violencia en el imaginario de la ciudad de Medellín, y que hoy requiere ser abordado desde diferentes maneras a la acción de control y regulación policiva.

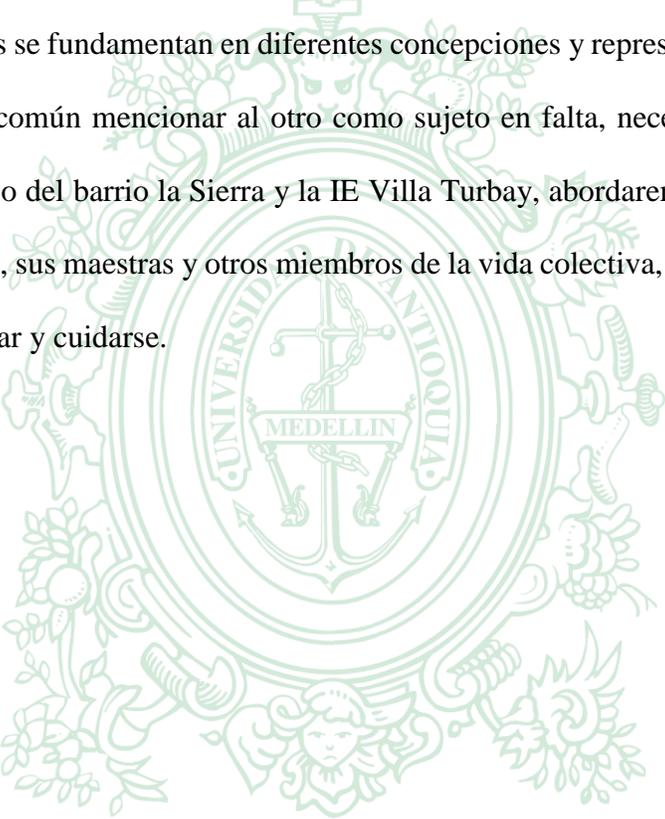
Lo anterior nos permite señalar que en esta experiencia hay una gran diversidad de maneras de hacer comunidad, y siguiendo a Torres (2013), afirmar que estas maneras: “no son el resultado de una convergencia según diseño de elementos que encajan, sino la reunión o la gravitación de elementos que responden a una radical heterogeneidad: la sancionada por la tacha moral de permitido o prohibido, instituido o instituyente”, es decir, el término “comunidad” no responde a las formas unitarias y homogéneas de la vida social, sino mayor complejidad y diversidad, donde emergen tensiones, conflictos y resistencias.

Con esto, reconocemos como idea fundamental la comunidad como un proceso “instituyente”, el cual cuestiona la afirmación de la comunidad como realidad originaria y dada para siempre”, permitiéndonos nombrar en el presente trabajo el concepto de “comunidades de/con los niños y niñas” como categoría emergente y proceso dinámico en construcción.

2.3 El espacio del afuera, lugar de relación vida ciudadina - infancia – cuidado

De otro lado, proponemos el concepto surgido en nuestra investigación, el “espacio del afuera de la casa” como eje de nuestra reflexión. Lo que entendemos como “espacio del afuera” hace referencia al lugar de encuentro y manifestación de la vida colectiva en La Sierra, el cual, de manera dual, es un lugar de peligro, restricción y regulaciones, pero también se convierte en un lugar de expansión, de posibilidades de acción y creación, por ello nos preguntamos ¿cómo se expresan en “estos afueras” la vida de los niños y las niñas?, y ¿cómo se manifiestan en ellos las maneras de cuidado de sí y del otro?

Cabe señalar, por último, que las lógicas barriales y de ciudad han posibilitado que las formas de hacer vida con el otro se fundamenten en unos acuerdos morales, basados en el reconocimiento propio, del otro y lo otro. Por lo cual, en los espacios de desarrollo de la vida de los niños y niñas se han generado “relaciones de cuidado”, basadas en unas prácticas culturales, las cuales se fundamentan en diferentes concepciones y representaciones sociales, entre las cuales es común mencionar al otro como sujeto en falta, necesitado de control y cuidado. Para el caso del barrio la Sierra y la IE Villa Turbay, abordaremos desde la voz de los niños y las niñas, sus maestras y otros miembros de la vida colectiva, como se configuran las maneras de cuidar y cuidarse.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

3. Revisión de antecedentes

Pensar la infancia, el cuidado y la calle, las cuales son categorías que se han ido asociando a vulnerabilidad, carencia y peligro, que nos permiten hacer indagar por situaciones y órdenes de la realidad social en contextos como el que nos ocupa en esta experiencia. En este sentido, la revisión bibliográfica que se realizará a continuación -bajo la idea de desnaturalizar el orden de las cosas-, tiene como propósito hacer un encuadre teórico, que identifique la reflexión enunciada desde diferentes corrientes de pensamiento, en relación con la producción de saberes que emerge como resultado del proceso investigativo realizado con los habitantes del barrio la Sierra-Medellín y su territorio.

Por lo anterior, se han seleccionado algunas investigaciones nacionales e internacionales que se han ocupado del campo de las reflexiones en “las prácticas de cuidado de sí y del otro entre los niños y las niñas”, y “la calle como lugar de desarrollo de la vida infantil”, buscando identificar preguntas, discusiones y/o tensiones enunciadas alrededor de nuestro interés.

3.1 Lo que se ha dicho sobre el cuidado

En consecuencia, ante la idea que plantea Pineda (2017)⁵ de estar vivo para ocuparse de sí mismo y estar con otros, la presente propuesta desarrolla una resonancia por la pregunta del cuidado de sí, del otro y del mundo, el cual se da por la conciencia de nuestra finitud, el deseo de ser sabido y sentidos por otros, y el cuidado del paisaje, es decir, el lugar de mi permanencia, sobrevivencia y trascendencia. En este sentido, para iniciar el análisis de los

⁵ Presentación - Jaime Pineda filósofo - Doctor en Ciencias sociales, niñez y juventud. Seminario de línea audio-Jóvenes, culturas y poder - CENJU Universidad de Manizales - CINDE

trabajos documentados en lo que respecta a la Infancia y el cuidado, se encuentra que los lugares de enunciación están enfocados a los estudios del cuidado relacional entre adultos-niños /as, específicamente desde el campo educativo, familiar y desde una ruta de políticas públicas, la cual se fundamenta bajo la idea de un régimen femenino del cuidado (madre, monja, maestra, enfermera) que pone la figura de la mujer en un escenario naturalizado del saber hacer- saber cuidar, además de vincular la formación del otro como una responsabilidad ética, que requiere de reconocimiento, sensibilidad y cuidado.

De esta manera, encontramos desde el campo pedagógico y educativo, autores como Díaz (2009), quien centra su interés en analizar las **éticas del cuidado** en los procesos formativos de niños/as en edad preescolar, entendiendo por éstas la promoción de relaciones de cariño entre todos. En su investigación, realizada en un preescolar de una Institución Educativa privada de la ciudad de Bogotá, Colombia, la autora argumenta que entre las primeras obligaciones de la escuela está el hacer manifestaciones de cuidado en su estructura, relaciones y currículo, esto implica, en primera medida, que el maestro debe ser un modelo de cuidador que contribuya a crear una dinámica en clase donde la gente se conozca, desde un ambiente de respeto y aceptación por las diferencias, estimulando las relaciones cercanas, cordiales y el trabajo en grupo, facilitando y apoyando la expresión de la emoción y la palabra, y siendo una autoridad cercana y justa.

Concluye diciendo que lo anterior se relaciona con el ideal de que construir un mundo mejor, depende de llegar a ser mejores personas, esto mediante la educación moral de los sujetos, es decir, si los niños son cuidados adecuadamente por personas que realmente son modelos sociales y poseen virtudes éticas, probablemente pueden desarrollar esas

virtudes; afirma además que estas éticas se evidencian no solo en las relaciones de cuidado con los otros, sino también en los ambientes físicos donde se desarrollan distintas actividades de los seres humanos.

Al respecto, Noddings (1992) plantea la importancia del complemento emocional en la ética, especialmente desarrollada en las escuelas, siendo el objetivo de la escuela hacer a las personas felices mediante el cuidado de las relaciones. La ética del cuidado es entonces una ética relacional -no individual-, que requiere de espacio, de necesidades expresadas y que se basa en el encuentro directo con el otro.

En este sentido, otros discursos hacen énfasis en la dimensión ético-política de la educación, en la cual se considera importante incluir un saber reflexivo y crítico sobre lo que hoy significa formar ciudadanos. Según Cullen (2012)⁶:

La educación es una práctica, lo que significa que no es mero movimiento natural, y es una acción porque sabemos lo que hacemos, sabemos que podríamos hacerlo de otra manera o simplemente no hacerlo, además de ser una acción comunicativa porque ponemos en juego la comprensión de sentidos. (p.2)

Con respecto a los valores de la ciudadanía democrática que se busca formar, el académico señaló que hay que tener en cuenta cuatro: La pertenencia (lo que da identidad ciudadana), la autonomía (que da libertad ciudadana), el cuidado de sí (que da creatividad ciudadana) y la responsabilidad (que da justicia ciudadana). "Formar ciudadanos es tener que hacernos cargo, como reto educativo, del problema de la pertenencia e identidad y de la

⁶ Conferencia "La escuela: formación docente y formación ciudadana". Foro Educativo Nacional (2012).

autonomía, el problema del cuidado de sí y, sobre todo, la responsabilidad o el cuidado del otro", puntualizó.

Para llegar a ello, Díaz (2009) propone que el docente debe ser un mediador en los conflictos que se presenten en su contexto educativo, buscando soluciones desde el diálogo y la escucha, pues la educación por la paz, se enlaza a través del cuidado como virtud.

Ahora, desde una investigación sobre el cuidado y la educación de la primera infancia en contextos carcelarios; Colorado, Vergara y Palacio (2014), -teniendo en cuenta que desde 1993⁷ las madres en prisión pueden tener a sus hijos(as) con ellas hasta los tres años- propusieron al INPEC y al ICBF, la posibilidad de que los niños pudieran asistir a un jardín o institución por fuera del COPED, sin que ello implicara separarlos de sus madres, ni la vulneración de ningún derecho. Lo anterior por tres razones mínimas: los niños no están presos; se necesita garantizar a esta población otras interacciones en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2014, p. 36) favoreciendo otros espacios de socialización, de filiación y encuentro con otro mundo.

Si bien desde diversos autores las investigadoras sustentaron que la cárcel podría representar un ambiente negativo para la socialización y el cuidado, dadas las situaciones de violencia (peleas, gritos, golpes) que allí se viven, y las pocas posibilidades para el juego libre se ven restringidas por la inexistencia de espacios adecuados para los niños/as, sostienen la idea de que las discusiones dadas alrededor de la permanencia o no de los niños/as con sus madres en prisión, hasta los tres años, han estado articuladas a temas como

⁷ Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia (1991), el artículo 153 de la Ley 65 de 1993 y sus modificaciones, y el Código de Infancia y Adolescencia (2006).

el vínculo que la madre establece con su hijo/a, a las referencias de familia que el niño/a construye en ese contexto y a las implicaciones físicas, psicológicas y sociales tanto del “adentro” como del “afuera”, en clave de posibilidades y diversidad.

Según Kant (s/f.), Meirieu (2007) y Antelo (2005), existe una conexión entre educación, atención y cuidado, la cual implica un intervenir con los niños/as recién llegados, que como dice Frigerio (2013) esperan de nosotros reconocimiento, es decir, una introducción en el mundo, en la cultura, para presentarles aquello que les fue legado, para humanizarlos y sacarlos del mundo familiar e introducirlos al mundo social y cultural. En ese sentido “la educación es lo que se hace con lo que nace”.

Bajo esta lógica, en el marco de la Política Educativa para la primera infancia, el Ministerio de Educación Nacional en alianza con el CINDE y EDUPOL (2010), adelantó un proyecto piloto para el diseño y puesta en marcha de una estrategia de formación dirigida a fortalecer las prácticas de cuidado, crianza y educación de personas cuidadoras, como medio para promover el desarrollo de niños y niñas en la primera infancia en el entorno familiar, a través del uso de metodologías de educación a distancia, participativas presenciales y acompañamiento en el hogar, y la generación de sinergias con el Programa Familias en Acción del cual eran beneficiarias.

El proceso de formación apuntó a la promoción de prácticas de cuidado afectuoso y significativo, entre las personas cuidadoras, que logran potenciar el desarrollo infantil a través de las actividades diarias que se comparten en la familia a propósito del cuidado, la crianza y la educación de los niños y niñas en primera infancia. Todo ello sustentado en investigaciones realizadas desde finales de Siglo XX, que han encontrado que la primera

infancia es una etapa muy sensible y determinante en el desarrollo humano, que demuestran además, que lo que se invierte en niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años, redonda en un gran beneficio para la persona y para la sociedad.

De esto, surgió un material de apoyo a familias, denominado La Caja de CuidArte, el cual, desde una perspectiva de derechos, inclusión, género y equidad, busca la promoción de prácticas de cuidado afectuoso y significativo para potenciar el desarrollo infantil en las actividades diarias que se comparten en la familia, a través de 100 cartas, 34 cartillas y 16 sobres con preguntas, recomendaciones, juegos, canciones y narraciones sobre el cuidado y la crianza de los niños más pequeños.

Al respecto, consideramos que desde los discursos pedagógicos se evidencia, en primer lugar, una responsabilidad atribuida al maestro, en términos de habilidades para potenciar el cuidado, pero también a un ideal moral de persona virtuosa y honorable, ya que según algunas publicaciones del MEN⁸, el acto de enseñar para la vida requiere de una coherencia entre la palabra y la acción; esto a su vez, abre un camino de reflexión sobre la memoria emocional, en la cual Díaz (2009) propone que para comprender el cuidado, es necesario saber que el querer no siempre es espontáneo, lo que quiere decir que para cuidar se necesita haber sido cuidado, esto es, el cuidado pensado como un asunto construido, que tiene que atravesar la experiencia. Ante este planteamiento, cabe preguntarnos ¿Quién cuida?, pues nuestra propuesta tiene como fundamento conceptual que la experiencia del

⁸ Ministerio de Educación Nacional.

cuidado se da en una relación del sujeto (cuidado de sí), sujeto-sujeto (cuidado del otro), sujeto-espacio (cuidado del mundo) y espacio-sujeto (ambiente protector).

La relación entre espacio -sujeto (ambiente protector) que adquiere en este trabajo relevancia, se puede identificar en el rastreo documental, como una segunda tendencia, la cual se asocia a una concepción teórica, que señala el espacio como generador de ambientes protectores, definidos desde la UNICEF como “Un espacio seguro de participación, expresión y desarrollo para los niños, niñas y adolescentes.”, además de comunidades protectoras que promueven la cultura del cuidado (ciudadanía democrática). De esta manera, desnaturalizar el cuidado como un asunto dado, permite generar debates y cuestionamientos sobre las comprensiones asistencialistas de este, y las acciones políticas que deben promover: el maestro, la institución y el espacio, con cada uno de los sujetos.

Por otra parte, desde debates emergentes en disciplinas como la antropología y la sociología, encontramos una perspectiva de cuidado como asunto de feminización, en la cual Comas d'Argemir (2014) desde aportes del feminismo, afirma que el cuidado es esencial para la existencia de la vida y su sostenibilidad, así como para la reproducción social. En este sentido, sostiene que este está presente en todas las sociedades humanas, pero que se asienta en unas relaciones sociales determinadas y su significado sólo tiene sentido en contextos sociales y culturales específicos, es decir, no hay un cuidado universal; siempre es particular y socialmente construido. Además, realiza un análisis de la hipótesis que plantea que la sexualidad vincula la biología con la capacidad de cuidar, esto, fundamentado en la idea de que “el papel de las mujeres en la reproducción de la vida y en las primeras etapas de la

crianza les dota de un instinto y capacidad especial para ocuparse de los cuidados” (Caplan, 1987; Ortner y Whitehead, 1981).

Desde otra resonancia cercana Gómez y Jiménez (2015), sostiene que, en nuestra sociedad, el cuidado se vincula a las mujeres y la producción de mercancías a los hombres, lo cual es fruto de una determinada división del trabajo que se consagra con el desarrollo del capitalismo y la separación entre familia y trabajo (Comas d’Argemir, 1995). La familia, que es una construcción ideológica, se configura como una institución básica a la que se atribuye la responsabilidad del cuidado de sus miembros. Este hecho, que oculta la dimensión social del cuidado, resulta funcional para la reproducción de una sociedad desigual.

Concluye diciendo que las políticas públicas no han contribuido a alterar la estructura de género, ya que se asientan en los presupuestos e ideologías prevalentes acerca del rol de las mujeres y la naturaleza de la familia, y también en una forma restrictiva y fragmentada de entender la dependencia, que se asocia a personas ancianas y a la infancia, planteando la necesidad de considerar los cuidados como parte de la reproducción social (y no solo asociados a problemas coyunturales de las personas) y, en consecuencia, como parte de una deuda social que implica al conjunto de la sociedad - familia, escuela, Estado-.

Más recientemente, Moreno, Agudelo y Álzate (2017) sostienen la idea que es en América Latina donde se han impuesto regímenes de bienestar⁹, en donde la constante ha sido la feminización de las responsabilidades de cuidado no remuneradas; lo anterior se

⁹ Se entiende por Régimen de Bienestar un concepto normativo en el que se introduce una visión de sociedad a la que se quiere llegar, y, por lo tanto, va vinculado a un instrumental de institucionalidad y política pública concreta para conseguirla.

articula con una ideología de familia con fundamentación judeocristiana que valora e impone la familia nuclear como modelo cultural y exalta la virtud femenina como cuidadora. En este estudio, la categoría de género es transversal en tanto posibilita reflexionar sobre las relaciones construidas entre lo femenino y lo masculino y, en especial, sobre los discursos y las prácticas culturales en torno al cuidado y las diferencias de género que se presentan.

Los investigadores aseguran que en las experiencias narradas por los niños/as, se evidencia una participación del hombre en el cuidado que, si bien es menor que la mujer, podría articularse con los planteamientos de Salas (2013), al mencionar otras formas de concebir la paternidad: “Paternar es el nuevo verbo que hace referencia a los hombres como cuidadores de vida (...) implica nuevas actitudes y conductas del hombre frente a sus tareas de reproducción y crianza”.

En resumen, en los relatos en que se manifiestan diferencias en el cuidado entre hombres y mujeres, se identifican discursos tradicionales frente a lo femenino y lo masculino que atribuyen a las mujeres características desde la ternura y la delicadeza, mientras que, a los hombres, por un lado, desde la brusquedad y la agresividad, y por otro, desde la provisión económica como acción cuidadora. Se concluye que el cuidado integra aspectos económicos, materiales y afectivos, siendo los últimos los más relevantes desde sus relatos.

A propósito de lo anterior, Agrinoni (2016), afirma que cuidar representa creer en la humanidad y validar su existencia, lo cual es de valor fundamental para que se prolongue la vida, además de que la ética del cuidado es cuidado en relación, que se rebela y lucha en contra de la falta de atención al otro y al individualismo. En su tesis doctoral, en donde presentó un interés por analizar el significado de *ser cuidador* y *ser cuidado* desde la

perspectiva de la ética del cuidado, concluye diciendo que es necesario moverse a proyectos comunitarios donde los infantes maternos sean involucrados, y en los cuales sea prioridad tener modelos de relaciones positivas y posiciones solidarias a la escucha y participación de todos y para todos.

Con base a lo mencionado, podemos resaltar que la dimensión económica de una sociedad actúa como reguladora de las relaciones y vínculos íntimos entre los sujetos, determinando las dinámicas de ser y estar en un lugar con el otro. Además, encontramos unos nuevos modelos de pensamiento, que cuestionan la mujer como figura de cuidado, y piensan este desde una dimensión social, que corresponde a las comunidades, al Estado y al mundo productivo; lo anterior como producto de las dinámicas capitalistas emergentes en América Latina.

Como cierre a las investigaciones rastreadas, Llobet (2010), doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde una perspectiva psicoanalítica, define la relación adulto-niño como una relación que incluye el malentendido y la arbitrariedad, y por otro lado, la vulnerabilidad y dependencia, tanto propias como del otro; por lo cual, estas tensiones organizan las acciones como prácticas que acarrear un objetivo de cuidado, en el que encierra, siguiendo a Aulagnier (1997), una cierta violencia simbólica, una violencia de la interpretación.

Con todo, se confirma que en los estudios rastreados se reitera la permanencia o preeminencia de las imágenes asociadas al cuidado ligadas a la figura femenina y a los espacios escolares; pero a su vez se logra identificar que van surgiendo, modos de pensar que interrogan esa configuración o esa manera de entender socialmente el cuidado. Esto también

ha sido posible, en el ejercicio de pensar analíticamente la propuesta de “las éticas del cuidado”, las cuales señalan en las diferentes investigaciones que todo sujeto cuida, y que esa responsabilidad del que cuida, es la de crear mecanismos de modo que el rostro del otro -en su subjetividad-, no sea desfigurado, ni violentado.

En efecto, se observa que en los últimos años el cuidado como concepto complejo de pensamiento, ha tenido un amplio desarrollo teórico y metodológico desde diferentes disciplinas sociales, como la antropología, la sociología, la educación, el derecho, entre otras. Lo llamativo de los estudios emergentes en este campo de conceptualización, se encuentra en la diversidad de cuestionamientos que indaga, pues desde diferentes debates y perspectivas, se tiene en común que el cuidado -como fenómeno- no puede ser abordado sin trascender el acto de cuidar -y las relaciones entre los sujetos-, para centrar la mirada en todo un conjunto de fenómenos sociales íntimamente relacionados con dicho acto: la intimidad, las relaciones de género, la economía, la pobreza, las políticas públicas. Finalmente, la conexión de nuestra investigación con los planteamientos encontrados, reside en comprender el cuidado como una construcción social, que no constituye una práctica generalizada, sino que deconstruye ideales discursivos, para atribuir este como experiencia, a todos los sujetos en relación con su ambiente.

3.2 ¿Y la calle?

Continuando con el rastreo en lo que respecta a la categoría de calle, encontramos que las formas de hacer ciudad –especialmente en Latinoamérica-, hacen que este escenario tenga un proceso dinámico y polisémico en las maneras de ser concebido, respondiendo esto

a lógicas históricas, sociales y culturales de la conformación del lugar y las sociedades. Al respecto, Rojas (2005) afirma:

Las calles, como escenario, son objeto de estudio de arquitectos, ingenieros, psicólogos, sociólogos, urbanistas, pedagogos e historiadores, entre otros, que reconocen en ella un potencial para comprender y explicar las formas de ocupación humana, pues el ser humano convierte ese lugar físico en un escenario con la narración que hace de su ser ahí, con la intencionalidad de su estar, con los textos que construye y de los que hace parte, con la relación que establece con otros actores para tejer una trama compleja y rica de sentimientos. (p.49)

De esta manera, para realizar el análisis de lo encontrado, hemos decidido analizar las corrientes de pensamiento emergentes, desde tres grandes categorías: el derecho a la calle como espacio educativo, la calle desde una planeación urbana en un sentido interaccional y como lugar de peligro y vulneración de derechos para la infancia.

En este orden de ideas, algunos autores como Rojas (2005); Molina y Garrido (2008); y Vergara (2017) han planteado en diferentes investigaciones la idea de que “la calle educa”, es decir, la producción social del espacio¹⁰ es el resultado de las interacciones de los

¹⁰ Término utilizado por Lefebvre. Al respecto, argumenta que “El espacio debe dejar de concebirse como pasivo, vacío, o carente de otro sentido, como los productos, que se intercambian, se consumen, o desaparecen. Como producto, por interacción o retroacción, el espacio interviene en la producción en sí misma: organización del trabajo productivo, transportes, flujos de materias primas y de la energía, redes de distribución de productos. A su manera productivo y productor, el espacio entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas (mal o bien organizadas). No se puede concebir de manera aislada o quedar estática. Es dialéctico: producto-productor, soporte de las relaciones económicas y sociales.” (Lefebvre, 1985: XX-XXI). Traducción propia del francés original

sujetos con su medio, atribuyendo unos sentidos, imágenes e historias a los lugares en que transcurre la vida.

Según Rojas (2005), la calle se presenta como un espacio que sobrepasa la funcionalidad que tradicionalmente ha tenido para el tránsito de personas y automóviles, y se devela como un lugar particular susceptible de intervención, para hacer de él un ambiente educativo en sus componentes: escenario, es decir, lo físico de construcción humana en contextos como la ciudad y el barrio; contenidos, en el que se realiza un acercamiento a los sentidos que la transitan, y los actores, con un énfasis especial en los niños y los jóvenes. Por lo cual, la calle se dispone a ser habitada con la lectura, los recuerdos y la experiencia de cada lector; como un texto vivo que cotidianamente se habilita para ser ocupado, transitado, develado, revelado, configurado, e incluso aprendido y enseñado.

En relación a ello, surgen iniciativas que plantean explorar las dimensiones multiculturales de la identificación del espacio. Es ahí donde Molina y Garrido (2009) proponen la relación entre obras de arte, espacios públicos y entornos de aprendizaje, como una posibilidad de facilitar la apropiación del espacio, en clave de poder leer múltiples identidades en la ciudad. Sostienen que, desde el punto de vista del paisaje urbano, los proyectos comunitarios que tienen como propósito hacer espacios funcionales de la ciudad con contenido simbólico, aportan a definir identidades visuales de formas más significativas, reconociendo y haciendo visible la pertenencia de la comunidad a un lugar determinado. Su

proyecto¹¹, realizado en Alcobendas¹², se inscribía en un programa de desarrollo urbano para facilitar la integración de los grupos sociales y alentar la participación activa en la vida de la ciudad.

Es importante destacar que la calle como un lugar que se construye, se equipa y se planifica, según Rojas (2005), está constituida por elementos como la calzada, los separadores, las aceras, los zócalos, entre otros, que se convierten a su vez, en escenarios de relación e interacción social, donde los procesos de planificación toman gran importancia en cuanto a la organización estética y funcional del espacio. Es decir, en palabras de Caabresse (s.f.), que se convierte en “un libro en el que la ciudad se desenvuelve como si fuera un libro abierto. En su interior están los símbolos que se requieren para posibilitar el desempeño social cotidiano”.

Vergara (2017) por su parte, afirma que a nivel cultural, la calle tiene una connotación de peligro y riesgo, por lo que cada vez existen menos espacios no diseñados donde puedan jugar los niños, ya que pasan de lugares cerrados a otros igualmente limitados y controlados como dispositivos y estrategias de domesticación¹³ de la infancia contemporánea.

1 8 0 3

¹¹ “Escribir el lugar” fue un proyecto, cuyo objetivo principal era revelar cómo los ciudadanos que operan en una sociedad multicultural, viven y experimentan su ciudad. Su fin era construir un texto a partir de fragmentos de lenguaje urbano que transmiten mensajes y significados, lo cual ofrecería nuevas interrelaciones de la ciudad.

¹² Alcobendas es una ciudad de 10.000 habitantes ubicada a unos 15 kilómetros al norte de Madrid, España.

¹³ En un sentido amplio, se entiende por domesticación un principio de configuración social que se basa en aislar las acciones sociales entre sí con la ayuda de fijaciones duraderas, y de esa manera crear espacios de acción estables y calculables.

Su interés está en analizar los vínculos y sentidos que los niños construyen de, con y en la calle, cuando la transitan habitualmente o la habitan sólo eventualmente. Dentro de sus hipótesis, se encuentra que las narraciones de los niños, en cuanto a los significados de la calle, se presentan mediadas por una posición política, pues cada uno tiene la decisión de habitarla de maneras particulares, disfrutándola dentro de las posibilidades permitidas y construyéndose a sí mismo de una manera activa, mediante diferentes prácticas dentro del espacio, siendo estas no algo que el niño inventa por sí mismo, sino una suerte de pautas que se encuentran a su alrededor y en la cultura, y que vienen dadas con las prácticas sociales.

En esta misma línea, Madrigal (2004) afirma la importante relación entre habitar y vivir. En su texto, argumenta que para habitar un territorio es necesario reconocerlo y recorrerlo, es necesario viajarlo -entendiendo el viaje como necesidad de búsqueda-, pero también es demorarse en él y estar sobre él. El autor plantea que sólo cuando la acción de habitar esté comprendida por estos factores, es posible indicar en el espacio habitado (lugar, territorio, ciudad, barrio) condiciones de equilibrio que posibiliten la vida y en consecuencia a esto, considerarnos habitantes.

Esto nos lleva a pensar en las múltiples miradas y lecturas que puede tener la calle, convirtiendo los lugares del afuera en espacios que narran multiculturalmente las personas que lo habitan, y que se convierten a su vez en escenarios de interacción, encuentro, diálogo, arte, lenguaje y construcción. Los autores mencionados anteriormente, en sentidos comunes con nuestro objetivo de investigación, hacen una apuesta por el significado de leer la construcción social del espacio y generar prácticas de resistencia al sistema homogeneizante,

desigual e individualista del proyecto de sociedad, además de encontrar en el territorio y el habitar, procesos educativos que aportan a la construcción de subjetividad del sujeto.

Ahora bien, encontramos que en la conformación de ciudades hay unos procesos urbanísticos, que desde la lógica estructural, deben planear y proyectar el espacio de tránsito y habitabilidad, por lo cual, se puede decir que la ciudad se construye -desde una perspectiva- con planos, calles, casas y parques, pero a su vez, con múltiples y diversas formas de vivir en ella, aludiendo procesos de creación y apropiación del espacio, que son importantes a considerar. En este sentido, el ordenamiento urbano se ve cada vez, y con mayor fuerza, desbordado por las heterogéneas vivencias, itinerarios, imágenes y prácticas, en cuanto las personas van estableciendo vinculaciones con los espacios urbanos a través de procesos históricos, simbólicos, afectivos y perceptivos (Delgado, 2007; Tello y Quiroz, 2009).

Según Soja (1996), la ciudad posmoderna se caracteriza por sustituir lo real por lo simulado, pretendiendo que ignoremos problemáticas urbanas no resueltas al habitar mundos de fantasía, es decir, desde finales del siglo XX, las ciudades han alterado de manera radical su forma urbana; algunas de estas transformaciones han sido respuestas inadecuadas a la incapacidad para manejar la ciudad. En correspondencia a esto, Flores, Gómez y Osman (2017), siguiendo a Veltroni en uno de sus discursos durante la presidencia de Roma 2000-2008, dicen que hay que replantearse la ciudad desde el punto de vista de un niño/a, es decir, en sentido figurado, desde una altura de un metro diez, pues esta debe proporcionar espacios y maneras para que los niños/as experimenten los beneficios de interactuar con los procesos cívico-políticos de la ciudad, y su medio natural.

En su investigación, los autores tenían como propósito comprender las significaciones dadas por los niños/as a los espacios naturales y artificiales que frecuentan para el ocio; y establecer la conciencia ambiental que los espacios físicos de ciudad generan o no; esto, en resonancia a la pregunta por ¿Qué tipos de ciudades debemos construir, si queremos que el urbanismo eduque ambientalmente?

Los resultados obtenidos permitieron presentar algunas directrices para ejercer un urbanismo educador, que contribuya a que la infancia de hoy proteja el medio ambiente en el futuro. Entre ellos se encuentra en primer lugar, que la ciudad requiere de la participación de todos los ciudadanos en su construcción y preservación, y, en segundo lugar, que un urbanismo educador ambientalmente necesita incorporar la naturaleza a las formas de la ciudad, es decir, se necesitan lugares donde los niños/as puedan experimentar sin protocolos preestablecidos.

Problematizar de esta manera la poca interacción que tienen los niños/as con los espacios naturales de ciudad -zonas verdes-, nos lleva a pensar en la tendencia latinoamericana de reemplazar dichos espacios por centros comerciales, en los que las creaciones de espacios para la infancia no son pensados desde los niños/as, sino, que obedecen a intereses comerciales y del consumo.

Alrededor de ello, Ceballos, (2017) expone que aunque en Colombia las políticas públicas para la infancia han tenido un avance significativo desde la promulgación del Código de Infancia y Adolescencia en el año 2006, y que pese a que el Estado ha desarrollado diversas herramientas para la definición de las políticas que permitan la participación de niños, niñas y/o adolescentes en los sectores municipales y departamentales, estas aún no

logran transformar algunos factores que limitan el disfrute pleno de sus derechos, especialmente para quienes viven en asentamientos urbanos de origen informal.

Ahora bien, desde un análisis de las diferentes problemáticas que surgen desde la conformación de barrios periféricos, y cómo dichas formas de hacer ciudad afectan directamente a la infancia, esta investigación hace especial énfasis en tres condiciones del hábitat que se postulan como factores con un alto impacto negativo: el hacinamiento en la vivienda, la segregación urbana y la estigmatización. Sobre el primer postulado, se plantea que debido a las condiciones físicas de la mayoría de los hogares en los que se desarrolla la vida infantil en América Latina, se favorecen situaciones que dificultan un normal desarrollo de esta, tales como los problemas de salud, la afectación a la privacidad y la limitación para los espacios de juego y recreación; en lo que respecta a la segregación urbana, se afirma que esta responde a la necesidad que tienen los padres y madres de emplearse laboralmente en lugares alejados de sus hogares, lo cual hace que la ausencia de sincronía entre el tiempo y el espacio urbano se refleje en la cantidad de tiempo que permanecen los niño/as solos, o al cuidado de personas diferentes a sus padres; finalmente, se menciona la estigmatización como una problemática que emerge de la segregación urbana, ya que debido a que son comunidades que habitan las periferias de la ciudad, no solo son estigmatizadas por su ubicación territorial, sino también de manera social.

Bien pareciera, por todo lo anterior, que el cuidado de los niños está altamente relacionado y determinado por las lógicas económicas del capitalismo, en resonancia con los procesos de violencia y desplazamiento que viven las familias, dejando como resultado escenarios de pobreza, escasez, e intentos de sobrevivencia en su búsqueda de continuar la

vida. Este hecho, hace que los asentamientos de origen informal en la ciudad sean segregados social y espacialmente, en términos de precariedad, servicios de salud, acceso a los servicios básicos, entre otros. Lo cual nos lleva a pensar, por un lado, que el espacio físico brinda una posibilidad o no de cuidado, y en otro sentido, nos permite preguntarnos sobre los proyectos de planeación de ciudad, en consonancia a una propuesta de “ciudad cuidadora” que lee las realidades de país, y se proyecta en la promoción de estrategias que dignifiquen al ser humano.

Finalmente, Cardona (2008), considera que el derecho a la ciudad y su calidad ambiental, son aspectos necesarios a considerar cuando se trata de promover la inclusión social y la promoción de los estilos de vida activos, en tanto que el deterioro, la invasión o la escasez de los espacios de ciudad, principalmente de los espacios públicos, interfieren en su apropiación, uso y disfrute.

Lo mencionado plantea importantes retos para la planeación de la ciudad, ya que se trata por tanto de valorar el espacio urbano, más que con el criterio de funcionalidad arquitectónica, con el de la vivencia y apropiación que éste pueda propiciar a su potencial, para ser incorporados de manera sensible por el sujeto, es decir, como espacios articulados al grupo social en que se inscriben.

De este modo, la autora afirma que:

La forma urbana es una expresión socio-cultural, económica y política específica, y el espacio público y su calidad ambiental se constituyen en los escenarios públicos de la ciudad, los cuales hacen parte de los derechos ciudadanos aportantes a la calidad de vida. (p.40).

De acuerdo a lo previamente descrito, es importante reconocer como primera medida, que en Latinoamérica las maneras de construir ciudad y país no responden a una dialéctica entre lo planificado y ordenado, sino que es un proceso que surge como respuesta a múltiples migraciones y situaciones de violencia; lo anterior, debe generar debate y eco en las proyecciones arquitectónicas y obras estructurales a realizar, pues estas no deben ser pensadas desde unos discursos ideales, sino desde posiciones que lean las realidades, necesidades y posibilidades de los territorios y quienes lo habitan, facilitando y viabilizando la participación ciudadana en el diseño de dichos proyectos.

En suma, después de analizar esta categoría desde diferentes perspectivas, encontramos algunas investigaciones que se preguntan por la idea de “Los niños de la calle”¹⁴, en las cuales se destacan temas como la supervivencia de los niños/as por medio del robo y el trabajo informal, el consumo de drogas, la prostitución infantil, además de otros análisis que abordan el funcionamiento de los grupos de niños/as sobre la base de vínculos afectivos alternativos a la familia, la función del grupo y los factores estructurales de marginalización.

Frente a esta diversidad de estudios, es frecuente encontrar que la calle sea reconocida como un lugar susceptible de peligro, el cual va en contra de la garantía de los derechos de los niños, niñas y/o adolescentes, tales como la alimentación, la salud, la educación y la no discriminación. Frente a ello, Valencia, Sánchez, Montoya, Giraldo y Forero (2014), afirman que:

¹⁴ Se estima que en el mundo hay alrededor de 120 millones de niños viviendo en la calle (30 millones en África, 30 millones en Asia y 60 millones en América del Sur).

Los niños en situación de calle son aquellos menores de 18 años que tienen vínculos familiares débiles o inexistentes, los cuales hacen de la calle su hábitat principal y desarrollan en ella estrategias de supervivencia, hecho que los expone a distintos tipos de riesgos.

Asimismo, Cavagnoud (2015) sostiene que los niños/as que rompen los vínculos con su familia entran en el universo de la calle y se socializan con grupos de pares, con los cuales comparten actividades cotidianas como el trabajo, el robo o el consumo de alcohol e inhalantes. Asegura que sus condiciones de existencia son asociadas frecuentemente con la supervivencia, concepto entendido como una forma de precariedad extrema que traduce una relación con el provenir, reducida a la escala temporal de lo cotidiano y fuertemente vinculada con las desigualdades.

Consecuentes con lo anterior, encontramos que los niños/as que han tomado las calles de las ciudades como su lugar de permanencia, se han enfrentado a situaciones como el abandono, el abuso, el maltrato, la falta de afecto, entre otras, con el único fin de sobrevivir; dicha situación resulta ser paradójica, ya que si bien la calle se presenta a simple vista como un lugar peligroso y no adecuado para el desarrollo de la vida infantil, al mismo tiempo se logra configurar como un lugar para vivir y habitar, en el cual se crean vínculos, e incluso se encuentran pares que se pueden llegar a considerar como familia.

Bajo esta consideración, Luna (1999) sistematizó un proyecto titulado “Amigos de los niños de la calle”, el cual estuvo orientado a la revalorización del niño/a como persona con dignidad, capacidades, valores y posibilidades de realización integral, más que como un sujeto que solo necesita servicios de asistencia o tratamiento terapéutico. Bajo esta lógica, el

proyecto fundamentó su quehacer en una noción distinta del rol del educador con relación a los niños de la calle, por lo cual, se partió de considerar que éste es sobre todo un “amigo” que valora y respeta al niño/a, a su familia y cree en la necesidad de su reinserción en ella. Puso énfasis en la relación educativa amistosa, por ello trabajó por devolverle al niño la confianza en los adultos, partiendo de la confianza en sí mismo.

Por último, Dufays (2011), a través del análisis de la relación entre infancia y espacio urbano, emergente en la producción de cine latinoamericano¹⁵, nos muestra un estudio de la película Buenos Aires Viceversa (1996), la cual se presenta como un mosaico de escenas de la vida cotidiana de varios porteños. Allí, propuso examinar en qué medida se denuncia en ella la lógica del no-lugar, es decir, la fragmentación o la anulación del sentido de la historia, de la identidad y de las relaciones en la ciudad. Afirma que esta fragmentación aparece en el filme como el resultado de una maniobra mediática que afecta la visión de los ciudadanos: los condena a la ceguera, a la alienación, a la indiferencia o al miedo de ver.

Este filme hace del niño/a el centro de su proyecto de movilización intelectual, afectiva y de denuncia de la continuidad histórica entre la dictadura y la fragmentación social actual. Si la vida del huérfano se presenta como una lucha contra las consecuencias afectivas de esta fragmentación que padecen los otros personajes, su muerte lo convierte en víctima de esa fragmentación y lo erige en símbolo del dolor de los hijos de desaparecidos - de una sociedad huérfana-.

¹⁵ En el cual se puede hablar del género del "niño de la calle" (Del Pozo 85).

En definitiva, la presente investigación no busca desconocer que la calle es un espacio que tiene una connotación histórica de peligro, violencia, maltrato y vulneración para la infancia, y en general para quienes la transitan; sin embargo, en los últimos tiempos han surgido algunos movimientos sociales que -en resonancia con esta investigación-, han propuesto hacer énfasis en otros significantes atribuidos a estos lugares, los cuales generan una nuevas maneras de relacionarse, de vivenciarla y de habitarla, demandando que las formas actuales de planear y hacer ciudad contemplen espacios integrales por y para la infancia.

Finalmente, los planteamientos abordados en la literatura, nos permiten visibilizar las tendencias existentes y emergentes en lo pensado sobre la calle y el cuidado, brindando elementos de análisis para consolidar nuevas líneas de pensamiento e investigación. Es así, como desde una mirada que atraviesa los diferentes campos de conocimiento, pero en particular el campo de la pedagogía social, se pretende configurar una experiencia que entiende ambos conceptos como construcciones socio históricas, las cuales adquieren unos sentidos según el espacio físico y la cultura en el cual son concebidos. De esta manera, este ejercicio busca pensar las relaciones de cuidado emergentes en una configuración de espacio que trasciende lo pensado y planeado en un proyecto de ciudad y de país, considerando lo anterior como asunto trascendental en la consolidación de las relaciones pedagógicas establecidas entre la escuela, el maestro, los estudiantes, las familias y el territorio.

4. Marco teórico

“Escribes lo que has leído, lo que, al leer, te ha hecho escribir. Lees palabras de otros y mantienen con ellas una relación de exterioridad. Te pones en juego en relación a un texto ajeno. Lo entiendes o no, te gusta o no, estás de acuerdo o no. Sabes que lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que tú seas capaz de decir sobre el texto. El texto sólo dice lo que tú lees. Y lo que tú lees no es ni lo que comprendes, ni lo que te gusta, ni lo que concuerda contigo. En el estudio, lo que cuenta es el modo como, en relación con las palabras que lees, tú vas a formar o a transformar tus palabras. Las que tú lees, las que tú escribas. Tus propias palabras. Las que nunca serán tuyas.”

Jorge Larrosa (La experiencia de la lectura)

La reflexión teórica que se presentará a continuación, hace parte del campo de indagación y del marco epistémico de autores y conceptos, desde los cuales se generará y sustentará el análisis de la información emergente durante la investigación. El presente ejercicio surge como un diálogo de los saberes académicos ya estructurados, de los saberes propios de la experiencia comunitaria, y de la lectura de contextos situados.

4.1 Comunidades entre niños y niñas

Desde una perspectiva etimológica, la palabra comunidad viene del latín *communitas*, y significa “conjunto de personas que viven juntos, que tienen los mismos intereses o viven bajo las mismas reglas” y/o “agrupación de personas vinculadas entre sí por el cumplimiento de obligaciones comunes y recíprocas”; según Esposito (1998), se origina

en el sustantivo latino *mûnis*, que quiere decir: consumir un deber o un cargo, por lo cual, se deduce que *communis* sería un compartir con otros -conjunto humano- ese cargo, carga, deber u obligación.

De esta manera, revisando la literatura, encontramos que la pregunta por la comunidad ha sido abordada hace más de un siglo como categoría emergente en el campo de los estudios de las ciencias sociales, más específicamente en la psicología y la sociología, las cuales la han analizado como concepto, experiencia histórica, como proyecto y/o modo de vida. De allí, han surgido corrientes como la “psicología comunitaria” buscando definir los supuestos de la vida del hombre en ese compartir con otros, atribuyéndole a este término un sin fin de usos, adjetivos y sustantivos, para dar nombre a las diferentes realidades de la vida social.

En esta perspectiva, esta categoría ha sido asociada, según Torres (2003) a otras tales como “vínculo, lazo social, voluntad, intersubjetividad, solidaridad, parentesco, territorio, socialidad, cuidado mutuo, vida en común, significado compartido, tribu, empatía, comunión, estar con otros, ser en común, deuda compartida, sistema comunal y comunalidad” (p.195), dejando una diversidad de perspectivas, caminos y posibles reflexiones sobre la manera en que el ser humano ha concebido la vida con el otro.

Ahora bien, para la presente investigación, esa pregunta por el ¿Qué significa estar juntos? y la “identidad del nosotros”, retoma una perspectiva del sentido político, instituyente y emancipador de lo comunitario como pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares, dejando a un lado el sentido irreflexivo que lo define como formas homogéneas y unitarias de vida, ligadas en su mayoría a una

territorialidad (espacio físico, carencias y necesidades) compartida, pues la cercanía física no garantiza vínculos comunitarios.

De esta manera, entenderemos que “La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una intersubjetividad que se gesta a partir del ser-con otros.” (Torres, 2003, p. 213), en la cual, la convivencia plural de sujetos singulares se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la relación que mantiene vivo el sentimiento que los une.

Lo anterior, define que lo que hace que podamos llamar a un colectivo humano comunidad, de acuerdo con Torres, sea la presencia de un sentido inherente, de un vínculo “espiritual”, de una “atmósfera psicológica” que lleva a que el sentimiento compartido de un nosotros, preexista, subsista y predomine sobre sus integrantes, es decir, lo que Alberto Melucci (1999) denomina como “identidad”, como “sentirse parte de” e “identificado con”, a partir de una interrelación y cultura común.

Al respecto, Cabaluz (2015) afirma que:

Se debe promover una inclinación hacia la comunidad o una pulsión comunitaria, que comprenda la posibilidad de oponerse a todas aquellas estructuras, instituciones, discursos y prácticas que ponen en peligro la convivencia humana y que destruyen formas y vínculos entre sujetos, y a su vez, tener la oportunidad de afirmar prácticas de resistencia, ¹ ⁸ ⁰ ³ movilizaciones y propuestas que contienen otras racionalidades, otros vínculos, otros modos de vivir y de pertenecer a colectividades sociales. (p. 124)

Dichas prácticas, en el sentido de estructurar proyectos o acciones que posibiliten otros lugares de enunciación, de lectura y de mirada, reivindicando el potencial emancipador de los sentidos comunitarios.

Por consiguiente, para hablar de comunidades de niños y niñas como categoría emergente, es importante que desde la otredad y la articulación en la diferencia, definamos primeramente la categoría de **“infancia”**, nombrada por Andrés Klaus (2015) como una realidad construida que se configura de acuerdo a una sociedad y a un momento histórico dado, y a la que, conforme a lo anterior, se le atribuyen diferentes imágenes y funciones, y se le dan determinadas valoraciones y significados; por ello, es equívoco pensar en la infancia como categoría objetiva y singular, por lo cual, Gabriela Diker (2009) propone el término **“nuevas infancias”**, para hacer alusión a las maneras propias que cada niño y niña tiene de transitarla, vivirla y expresarla en función de su devenir social, pues todos los sujetos hemos tenido una experiencia propia de infancia.

En este contexto, en el proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social, reivindicando una lucha colectiva y resistente a las dinámicas sociales e individuales que nos propone el capitalismo, consideramos necesario poner a consideración algunas implicaciones del término **“comunitario”**, en lo que respecta a los programas, proyectos, acciones sociales o culturales y prácticas educativas, las cuales cobran un sentido práctico y alternativo, reconociendo la diferencia y la particularidad, tal como lo enunciamos en un inicio; y tomando valor, concepto y modo de vida en las infancias.

Esta perspectiva implica que en ese proceso de hacer tejido social, quienes impulsen acciones de promoción, participación o educación comunitarias, según Torres (2003),

incorporen de manera consciente dispositivos que generen y alimenten vínculos, subjetividades y valores comunitarios, tales como: la producción de narrativas y símbolos identitarios, encuentros conmemorativos y celebrativos, el fomento de redes y prácticas vinculantes, la reflexión conjunta sobre lo que significa ser y estar en común, pues como lo afirma Bauman (2006):

“En un mundo líquido, de flujos rápidos e impredecibles como el nuestro necesitamos, más que antes, lazos fuertes de amistad y confianza mutua. Los amigos después de todo, son gente con cuya comprensión y ayuda podemos contar en caso de que tropecemos y caigamos, y en el mundo que habitamos, incluso los surfistas más rápidos y los skaters más enérgicos no están asegurados contra esta eventualidad” (p.42)

Finalmente, encontramos que esta noción denota un carácter complejo y diverso que trasciende el límite de lo instituido- establecido- a lo instituyente -emergente-, evidenciando que las comunidades permanentemente se re-inventan y re-configuran a partir de criterios temporales y espaciales. Es bajo esta lógica, que podemos afirmar que “lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia.” (Cabaluz, 2015, p. 125), destacando nuevos sentidos teóricos y prácticos, de los procesos de afirmación, construcción y emergencia de la promoción del interés colectivo y el bien común.

4.2 Cuidado de sí y del otro

Cuando hablamos de cuidado, por lo general nos remitimos a prácticas de protección y búsqueda de bienestar que tiene el ser humano durante *su estar* en el mundo.

Ellas han sido asociadas, en muchas ocasiones, a la necesidad de vigilancia y control propio y del otro; por este motivo, encontramos que la RAE define el término cuidado -derivado del latín *cogitatus* “pensamiento”-, como la solicitud y atención para hacer bien algo: acción de cuidar, asistir, guardar, conservar, preocuparse, responder por algo.

Estas acciones, delegadas histórica y socialmente a instituciones como la familia y las escuelas, han estado proyectadas como un ejercicio cultural y de derechos, haciendo hincapié en las maneras en que los sujetos deben establecer su relación el otro, es decir, son el resultado de unos acuerdos morales propios de cada cultura, que direccionan las prácticas de relacionamiento entre los individuos, y a su vez, ponen en perspectiva una relación de Estado-sociedad, en la cual, según la Constitución de Colombia (1991), se devela como deber del Estado: “Promover el bien común”; como ejemplo de ello en Latinoamérica, encontramos algunas consideraciones que hace la OEI¹⁶, en las cuales se manifiesta lo siguiente:

“Por las propias características sociodemográficas y de organización social de la región, es relevante que se incorpore el ámbito del “cuidado” en la discusión sobre protección social, con principios normativos que la orienten. La protección social debe, en primer lugar, promover mayor igualdad de accesos entre personas de distintos recursos requeridas de cuidados. Como segundo principio normativo se propone la universalidad de servicios y prestaciones, centrándose en las necesidades. El tercer y último principio normativo de la protección social frente al cuidado es la solidaridad entre generaciones. Todos estos principios deben encontrar formas de plasmar en los respectivos sistemas de protección social de los países -conforme a las

¹⁶ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

mediaciones propias del perfil de riesgos- el lugar de las familias y las políticas, y el tipo de regímenes de bienestar prevalecientes.” (OIE, 2009, p.1)

Lo anterior, nos permite analizar desde una perspectiva de políticas públicas, la noción de protección asociada al cuidado, en la cual es abordado como atención a personas dependientes por razones de edad (infancia o vejez), y/o de incapacidades físicas o psicológicas. Dicho planteamiento, pone en un escenario público los preceptos que están orientando las acciones gubernamentales, enfocadas a la garantía del cuidado.

Sin embargo, encontramos desde otra perspectiva, pensadores como Foucault - filósofo francés- el cual en sus últimos años se dedicó a investigar el concepto del cuidado de sí desde una genealogía de la estética de la existencia¹⁷. Dicho concepto, hacía parte de lo que los griegos denominaban “epimeleia/cura sui”, que significa el cuidado de uno mismo. Este cuidado estaba íntimamente relacionado con el conocimiento de sí mismo, pues desde esta trayectoria genealógica, el cuidar tiene que ver con pensar: pensar en sí mismo, pensar en el otro y pensar en el mundo. El cuidado es entonces, una manera de la reflexión de sí, y el pensamiento de sí es una manera de cuidado de sí. Sobre ello, Pineda (2017) afirma que “Cuidar y pensar son parte de la misma experiencia de ser en el mundo”.

Acerca de ello, Serna (2017) reitera que el autor desarrolla una reflexión sobre el arte de cuidar como: cuidar(se) práctica de la libertad, cuidar(lo) como ejercicio de la alteridad y cuidar(te) como habitar. Al respecto, nuestro pensamiento está enfocado en

¹⁷ Este término hace referencia a formas- otras de ser sujeto moral, es decir, no se refiere a aquel que ajusta su conducta a los códigos, preceptos, leyes, valores o hábitos preestablecidos, sino aquel que problematiza el marco normativo en el que es gobernado, tras valora esos valores y se constituye a sí mismo como sujeto, dándose a sí mismo una forma distinta, creativa y que no encaje en esos valores morales preestablecidos, en conclusión, dándole a su vida una forma bella, convirtiéndola en una obra de arte.

entender el cuidado de sí, como un proceso de expansión que va más allá de los límites de lo individual, reconociendo en este, el cuidado del otro y del mundo.

En este orden de ideas, en el que se plantea la ética del cuidado de sí y del otro como práctica de libertad, encontramos que González (2015), reflexiona sobre:

“¿Cómo hacer para proteger a los chicos en una sociedad violenta y a la vez darles autonomía y libertad? La mayoría de los Derechos que se reclaman insistentemente para mejorar la situación de la infancia, están cada vez más ligados a la idea de protección. Es entendible que una sociedad exasperada y violenta nos lleve a oscilar entre la sobreprotección y el abandono, pero es urgente trabajar sobre los derechos de los niños hacia su propia emancipación, su derecho al juego, a transitar por las ciudades, a construir una identidad, a vivir con otros, es imprescindible que se sostenga como banderas.”

En efecto, la autora propone que cuidar es emancipar. En este sentido, desde las teorizaciones hechas por Foucault, entendemos que tener cuidado de sí, tiene que ver con un conjunto de prácticas, a través de las cuales una persona establece una relación de cuidado consigo mismo, una actitud de vigilancia, protección y cultivo de sus propias acciones, siendo esta una actividad permanente en la cual el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones. Esto, en resonancia a la pregunta por ¿Quién soy yo?, permite generar un proceso de introspección, gobierno de nuestro yo, y un “*arte de la existencia*”, en tanto se genera un proceso creativo de transformación individual y subjetiva.

De acuerdo con lo dicho por el filósofo en su clase de “Cuidado de uno mismo y conocimiento de uno mismo” en 1982, sería necesario distinguir en el concepto de *épiméleia* los aspectos siguientes:

“En primer lugar, nos encontramos con que el concepto equivale a una actitud general, a un determinado modo de enfrentarse al mundo, a un determinado modo de comportarse, de establecer relaciones con los otros. La épiméleia implica todo esto, es una actitud en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo. En segundo lugar, la épiméleia heautou es una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento. En tercer lugar, la épiméleia designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. La noción de épiméleia implica, por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas, convierten a esta noción en un fenómeno de capital importancia, no sólo en la historia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad.” (p.35)

En pocas palabras, el cuidado implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros, en donde el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene. (Foucault, citado por Garcés, 2013, p. 190).

Frente a estas consideraciones, Pineda (2017) sostiene “vivimos en una sociedad de descuido de sí, del descuido del otro y del descuido del mundo”, ya que somos seres descuidados, y esto es producto de que hemos perdido nuestra condición de seres de un día, que no comparecemos ante la finitud y la experiencia de la muerte, que no revelamos al otro en el aliento, y que tampoco cuidamos la corazorá, que es la palabra griega para decir mundo habitado. Por ello, continúa diciendo, ¿Que sería el descuido del habitar?: Desarraigo, exilio, destierro, ¿Cuál sería el descuido de la libertad? Esclavos de, ¿Cuál sería el descuido de la alteridad? El individualismo. En suma, el descuido de sí implica esclavitud, dominación, sujeción, y el descuido del habitar implica exilio, destierro.

Por lo cual, con el propósito de concluir este lugar de enunciación, podemos decir que el cuidado de sí, del otro y del mundo responde a un compromiso por la defensa de la libertad, la cual corresponde a lo que somos, a lo que hacemos y a cómo nos percibimos, y tiene que ver directamente con nuestros comportamientos y sentimientos, haciéndonos a nosotros mismos sujetos éticos que forjan el sentido cautivador y artístico de su existencia.

4.3 Los espacios del afuera

“La ciudad proyecta sobre el terreno una sociedad, una totalidad social o una sociedad considerada como totalidad, comprendida su cultura, instituciones, ética, valores”

(Lefebvre, 1971)

En una inquietud por las maneras en que el espacio se va haciendo, y la comunidad se va tejiendo al territorio, la presente categoría de pensamiento tiene como objetivo indagar algunas enunciaciones hechas sobre la calle, el espacio público y los sitios comunes, los cuales tienen como propósito dentro de la sociedad, el encuentro con el Otro y lo otro. A su

vez, se pretende dar desarrollo a un término emergente de la experiencia desarrollada en el barrio La Sierra, de la ciudad de Medellín, el cual surge como una lectura de las características estructurales y arquitectónicas del lugar.

De esta manera, iniciamos pensando que la ciudad como espacio para el desarrollo de la vida, posibilita en sí misma, desde elementos como lo estructural y lo natural, unas pautas y formas de relación entre quienes la habitan día a día. Esto hace que la conexión entre el sujeto y el espacio tenga múltiples consideraciones y significados, en tanto la experiencia puede cambiar al ser desarrollada en un lugar ya dado y planificado, o un lugar hecho y construido por su gente. En correspondencia a ello, Delory (2015) dice que:

“Un elemento recurrente en diversas conceptualizaciones del espacio se relaciona con la manera en que éste se ha concebido como algo dado, "natural", como contenedor o receptáculo de objetos, personas o acontecimientos y, en algunos casos, como mero escenario del quehacer humano.”. (p.28)

Así pues, el espacio aparece bajo esta mirada como algo dado por sentado y no como un proceso resultado de las relaciones sociales que, a la vez, las configura. En consecuencia, entre espacio y sociedad no sólo existe un vínculo irrompible, sino una relación de orden recursivo y de mutua influencia.

Por lo anterior, algunos pensadores reiteran que no es en sí mismo el territorio quién posibilita un vínculo, sino nuestra experiencia de ser en el mundo, la que está constituida por una relación sensible y dinámica de nuestro cuerpo con el espacio, el cual nos habita y posibilita nuestra construcción con él; por ello, a este se le han atribuido históricamente

signos, funciones, valores, usos e historias, haciendo de este un elemento esencial en nuestro tejido biográfico. De lo anterior, encontramos que:

“Estar en el mundo no es encontrarse ubicado en un punto del espacio geométrico y absoluto, sino estar intencionalmente referido a lo que nos rodea, en función de un determinado proyecto, y desde una pre comprensión aún no teórica ni objetivante” (Heidegger, citado por Mascaró, 2011, p. 5).

Finalmente, esta idea de nuestro ser corporal perteneciente a la extensión y a la materialidad del espacio, quiere decir que somos del y en el espacio. En este sentido, aunque es construido por todas las funciones, representaciones, y valores que le asigna el tejido cultural, este también condiciona, orienta, organiza nuestros desplazamientos, nuestros movimientos, las posiciones de nuestro cuerpo, y sus posturas en relación a los demás (a los cuerpos de los otros).

Ahora bien, nuestro interés reflexivo en esta categoría pretende pensar sobre todo en ¿Qué hay más acá de los espacios de casa? En este orden de ideas, Hermelin, Echeverri y Giraldo (2010) afirman que:

Los espacios abiertos corresponden a los lugares donde la gente se congrega a caminar, a pasear, algunas veces a comprar, a montar en bicicleta o a conducir; son los espacios de encuentro y participación en la vida comunal del espacio reconocido como ciudad. Y por supuesto, son también áreas donde la naturaleza impone su dominio: ríos, montañas, fuertes laderos, etc., dentro de la ciudad.

Con base en estas consideraciones, afirmamos que como se ha nombrado anteriormente, en las maneras de hacer ciudad, Medellín está entre la planificación y los

procesos de la gente que va llegando, lo cual no solo la hace una ciudad de inmigrantes, que transforma el lugar desde el estar ahí y dar paso a las experiencias que se tejen, sino que nos permite preguntarnos por ¿Qué hay detrás de esa elaboración? En efecto, el barrio La Sierra como un lugar no planificado de la ciudad, presenta en la forma de conformación de ese hábitat, una estructura diferente al modelo asociador de calle, ya que lo que hay son unas formas laberínticas, conformadas en su mayoría por escalas, callejones y estrechos caminos de tierra, que han sido hechos comunitariamente, por los pasos y por el camino de la gente en el barrio. Significa entonces que, según Borja (2000):

“La ciudad sin estética no es ética, el urbanismo es algo más que una suma de recetas funcionales, la arquitectura urbana es un plus a la construcción. El plus es el sentido, el simbolismo, el placer, la emoción, lo que suscita una relación sensual. La ciudad del deseo es la ciudad que se hace deseable y que estimula nuestros sentidos.”

Por lo anterior, aunque estos espacios no son necesariamente identificados como la producción de “la ciudad del deseo”, los procesos de construir hábitat responden al habitar como estructura existencial que se fundamenta en el surgimiento del espacio vivido, pues según Madrigal (2014) el vivenciar entrando en relación con el habitar, posibilita no únicamente el construir, sino también el cuidar y abrigar.

Como resultado de ello, nombrar esta categoría “Los espacios del afuera” hace parte de reconocer, en la experiencia del barrio la Sierra, diferentes paisajes moldeados y formados en la experiencia, en tanto la lógica de ocupación del lugar entre construir el lugar doméstico -la casa- y tejer la vida a otros espacios, se expresa en maneras que se hacen del transitar, del

caminar y de ir tejiendo lo otro y con el otro las conexiones de vida en caminos, recorriendo un laberinto de tránsitos diversos y múltiples, que podrían asociarse a la calle, pero que van más allá de ella, en tanto configuran maneras de tránsito y tejido colectivo, que no son anónimas, sino que por el contrario, son lugares del reconocimiento, del contacto y del límite de la posibilidad de asociación. Por su parte, Delgado (1999) afirma:

“... Y son cuerpos amorosos, que se entrelazan formulando poesías hechas de eso, de cuerpos firmados por otros cuerpos. Esos trayectos-cuerpo, esas firmas-cuerpo escriben textos ilegibles, en el sentido de que escapan a la legibilidad. Los trazos de esas escrituras infinitas, infinitamente entrecruzadas, componen una historia múltiple, en la que no hay autores, ni espectadores, constituida de fragmentos, de trayectorias y en alteración de espacios. Son prácticas microbianas, singulares y al tiempo plurales, que pululan lejos del control panóptico, que proliferan muchas veces ilegítimamente, que escapan de toda disciplina, de toda clasificación, de toda jerarquización. Certeau alude a ello como «el habla de los pasos perdidos», o como las «enunciaciones peatonales». Caminar es hablar. Retóricas caminatorias. Los pasos de los caminantes son giros y rodeos que equivalen a piruetas o figuras de estilo. Este estilo o manera de hacer implica un uso singular de lo simbólico, pero también, como elemento de un código que es, por definición, un uso social, colectivo.” (p. 125)

En último lugar, esta idea hace que entendamos la ciudad y el territorio como hechos culturales habitados, en donde según Madrigal (2015), el habitar un territorio debe atravesar la experiencia de recorrerlo a pie, viajarlo, demorarse en él y sobre él, recordarlo, soñarlo, tomarlo y marcarlo (con nuestras emociones, sentimentalmente y con nuestras ilusiones),

convivirlo, construirlo (usando las manos y los pies), entenderlo y comprenderlo, en pocas palabras, vivirlo, haciendo en estas maneras, lugares de libertad para los niños y las niñas, en los cuales se puedan explorar múltiples lenguajes y experiencias.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5. Metodología

“Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos. Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico.”

"La educación como práctica de la libertad" (1967), Paulo Freire

En las palabras que se encontrarán a continuación, buscamos narrar el recorrido y la experiencia del encuentro con un territorio, sus instituciones, comunidades y algunas maneras de construir tejido social. Esto, en el marco de un proyecto de educación alternativa, el cual reconoce al otro como un otro legítimo en diálogo, que reflexiona sobre su propia existencia y realidad, buscando transformarla en clave de su emancipación.

Para empezar, según lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que la presente investigación es de corte cualitativo, el cual, según Arriaga (2013):

“Privilegia la subjetividad y la intersubjetividad dentro de los contextos, la cotidianidad y la dinámica de interacción entre estos elementos como objeto de estudio. De esta forma, metodológicamente se basa en establecer un diálogo entre las creencias, las mentalidades y los sentimientos de las personas y los grupos sociales, los cuales son la base del análisis desarrollado para generar nuevo conocimiento sobre las personas y la sociedad.”. (p.32).

Esta perspectiva, surge en el ámbito de las ciencias sociales como un nuevo paradigma para la generación de conocimiento, el cual se ocupa de la construcción de saberes sobre la realidad social y cultural desde el punto de quienes la producen y la viven.

5.1 Paradigma y Enfoque

Ahora bien, entendiendo los paradigmas como una representación que nos hacemos del mundo, es decir, las “cosmogonías” que nos definen como investigadores, sustentamos el presente ejercicio desde un paradigma hermenéutico-crítico, el cual, según Habermas (s.f) y Horkheimer (s.f) tiene como principios conocer y comprender la realidad, encontrar un diálogo entre la teoría y la práctica, orientar el conocimiento a liberar y emancipar al hombre, y la autorreflexión, la cual cobra aquí un sentido especial en la pregunta por lo usos políticos del territorio.

En relación a lo anterior, esta experiencia tiene un acercamiento a los planteamientos propuestos por el enfoque de Investigación-Acción-Participación, el cual busca combinar formas de análisis cualitativo y de investigación comunitaria, desde la voz de los participantes, proponiendo analizar tanto elementos del conocimiento teórico, como de la racionalidad cotidiana, del corazón y de las experiencias de las comunidades, para colocar ese conocimiento sentipensante ¹⁸al servicio de los intereses de los grupos sociales.

¹⁸ Fals Borda, fue conocido como aquel intelectual influyente en las ciencias sociales que impulsó el sentipensamiento (pensar con el corazón, con los sentimientos); ‘sentipensar’ para responder a los fríos lineamientos de la racionalidad cartesiana y el positivismo; sentipensar la vida, la economía, la Universidad. En palabras de Eduardo Galeano, en su texto “Celebración de las bodas de la razón y el corazón:

“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?
Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza:
nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.
Sabios doctores de ética y moral han de ser los pescadores de la costa colombiana,
que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad”.

Fals y Brandao (1987) definen que “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de este.” (p.18). Por lo cual, en el presente ejercicio se identifican los actores sociales como sujetos, y no como objetos de investigación, y a los investigadores como participantes y aprendices de estos procesos, en tanto que la IAP¹⁹ entiende a todos los que participan, como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación.

Es importante mencionar que este enfoque surgió en los años setenta, en un momento histórico de luchas populares, y ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social. Por lo cual, se trata de una propuesta que rompe la perspectiva de una manera de investigar que llega a interpretaciones de la realidad, pero no la interviene para transformarla, defendiendo entonces que el conocimiento se puede llevar a la esfera de la práctica, es decir, que se puede lograr de forma simultánea los avances teóricos, la concienciación y los cambios sociales. Para ello, es necesario tener métodos que permitan analizar y comprender mejor la realidad, pero a su vez planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla.

Por lo tanto, la investigación entendida como un proceso dialéctico comunitario continuó, en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos y de los sujetos que hacen parte de los mismos, nos permite en la presente propuesta, tejer con las comunidades de niños y niñas del barrio la Sierra, y los diferentes actores sociales de la

¹⁹ Que alude como sigla a Investigación -Acción -Participación.

comunidad, concepciones sobre las prácticas de cuidado de sí y del otro en los espacios del afuera de la vida familiar; esto como un ejercicio de carácter introspectivo y de reconocimiento. Interés y reflexión que surge como una posibilidad de leer de múltiples maneras la conformación social del espacio, y las prácticas desarrolladas en él.

5.2 Técnicas e instrumentos

En este proceso, se pusieron en consideración unas técnicas a implementar, inscritas en el enfoque cualitativo, las cuales están basadas en el trabajo colectivo, la utilización de elementos propios de su cultura y la recuperación histórica de historias de vida e historias del barrio. Este enfoque, propone que la información sea recogida, y luego sistematizada y analizada por la propia comunidad.

5.2.1 Técnicas de recolección de información

5.2.1.1 Observación: Ha sido definida como una actividad que durante la historia ha sido inherente al hombre, a través de la cual éste puede identificar, saber y conocer elementos sobre su mundo, su vida natural o social. Dentro de los procesos investigativos, esta manera de acercarse a lo que pasa en relación al interés planteado, favorece una ruta sistematizada y lógica para el registro visual de lo que se pretende conocer; es decir, tiene como objetivo captar de la manera más cercana posible, lo que ocurre en un contexto o realidad social, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde diferentes perspectivas.

Cuando se habla de procesos en la observación, Campos y Lule (2012) sostienen que, es necesario entender que se trata de secuencias lógicas e intencionadas

que tienen determinada temporalidad en un escenario específico. De esta manera, dentro de este ejercicio inscrito en una investigación social, se utiliza la observación -durante el caminar, el hablar, el interactuar y el tejer- como métodos y técnica de recolección de información que de una u otra forma nos permiten reconocer aspectos propios de la realidad, los cuales posibilitan analizar, describir, inferir, interpretar, aprobar o rechazar la formulación de teorías sobre los procesos; así como diagnósticos de realidades y modelos de intervención.

5.2.1.2 Entrevistas semi-estructuradas: Entendida como un instrumento clave en la investigación cualitativa, la entrevista semi-estructurada tiene como principal objetivo la recolección de información, a partir de una conversación con algunas preguntas establecidas, pero con una característica de flexibilización que posibilita, de manera espontánea, profundizar en elementos que el entrevistador o el entrevistado consideren importantes. Según Denzin y Lincoln (2005) una entrevista “es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. En este sentido, esta se constituye en un elemento fundamental para el reconocimiento de la experiencia de los sujetos de la investigación y de las comunidades existentes en el barrio La Sierra, entre ellas, el párroco de la iglesia, los líderes sociales, las madres comunitarias, los niños y niñas, los directivos de las diferentes instituciones del sector, entre otros.

Ahora bien, en este elemento de carácter cualitativo, Rubin y Rubin citados por (Lucca y Berríos, 2003) enumeran algunas características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

I. La entrevista como una extensión de una conversación normal, con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.

II. Los entrevistadores están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (p.320).

Este instrumento durante el desarrollo de la investigación, implicó no solo caminar el barrio, reconocer su gente y que ellos nos reconocieran a nosotros, sino tejer redes de relación e información, que crean y reconstruyen desde distintas voces, múltiples sentidos de la historia barrio y su gente.

5.2.1.3 Recorridos guiados: Con los adultos y los niños y niñas: El barrio

La Sierra es un escenario dinámico que está en constante transformación, no solo desde su infraestructura (símbolo de progreso e inclusión con algunas grandes obras como el metrocable), sino también, desde las maneras de ser y estar de quienes lo habitan y lo viven. Por lo cual, pensar el barrio como un escenario, reafirma entenderlo como un lugar donde acontecen sucesos, se forman comunidades, se fabrican historias y se teje futuro.

De esta manera, pensar el lugar como un escenario de referencia - entendiéndose referencia no como la predicción de eventos futuros, sino como el reconocimiento de elementos que permiten potencializar y modificar las condiciones de vida de la comunidad-, nos dio la posibilidad de hacer recorridos guiados con

adultos, jóvenes, niños y niñas, permitiendo observar desde un sentir subjetivo, la territorialidad y las formas de vida en torno al espacio físico, y a su vez reconocer y resaltar las potencialidades presentes en el territorio, lo cual, creemos, moviliza sentido de pertenencia y de cuidado de quienes lo habitan, haciendo de ese lugar, su lugar.

5.2.1.4 Cartografía social: Se entiende la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico; Además, es producida como formas de resistencia a formas de investigar, teniendo como premisa que el conocimiento se encuentra en el territorio, y no es neutral, pues es una acción-colaborativa-política.

Como metodología de trabajo con la comunidad y como herramienta de investigación, se concibe como una técnica dialógica (Fals Borda, 1987) que permite proponer, desde una perspectiva transdisciplinaria, preguntas y miradas críticas para abordar los intereses que motivaron el presente ejercicio de investigación. A la vez, esta perspectiva nos permitió reconocer e incorporar en la investigación los intereses y las posiciones de las comunidades de La Sierra, las cuales se expresan en las representaciones gráficas y en las indicaciones específicas que los participantes trazan sobre los mapas. Además, durante el ejercicio cartográfico se posibilitó el surgimiento de nuevas preguntas para futuras indagaciones territoriales.

Para este ejercicio, el “mapeo colectivo”, trascendió como práctica de apropiación de las experiencias y representaciones previas, tanto de las organizaciones y comunidades como de quienes dinamizaron el trabajo.

5.2.1.5 Club de conversación: Relatos y correlatos. En la investigación cualitativa, el enfoque narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar, Segovia, Fernández (2001), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

En este contexto, las personas dieron forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros, conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo, y, por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada.

5.2.1.6 Experiencias performativas: La performatividad es una construcción humanizada, que, como parte de nuestra estructura simbólica, genera unos cuadros escénicos, es decir, una acción que se vuelve realidad y se conecta entre palabra y trama. En este sentido, entendemos el acto performativo como una acción comunicativa, en la cual, el cuerpo se expresa como elemento de diálogos, sentires, pensamientos, y experiencias que surgen del habitar y vivir la palabra.

Al respecto, Butler sostiene en su teoría de la performatividad del género, que los cuerpos son construidos culturalmente y no existe la posibilidad de lo

“natural”, porque sus acercamientos siempre están mediados por la cultura y la lengua. De esta manera, Butler (2009) afirma que:

La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, y actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con “quién” puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar. La vida precaria caracteriza a aquellas vidas que no están cualificadas como reconocibles, legibles o dignas de despertar sentimiento. Y de esta forma la precariedad es la rúbrica que une a las mujeres, los queers, los transexuales, los pobres y las personas sin estado. (p.335)

Es por esto que, desde los singulares actos performativos que se experimentaron durante la interacción con los niños y niñas, el espacio y los adultos, se posibilitó en la presente investigación, un acercamiento a las prácticas que conforman y constituyen el cuerpo concebido como construcción social.

5.2.1.7 La toma de espacios público/privados: La escuela como lugar no escolar y/o institucionalizado, la iglesia como espacio de participación no evangelístico y el parque como escenario relacional para la infancia, son algunos de los resultados de la observación que tenía como objetivo identificar los usos de diferentes espacios del barrio. Esto nos permitió durante el proceso de investigación, tejer con los niños y niñas otros vínculos comunitarios, que desajustan la realidad ya

dada, y promueven la identificación de otras imágenes del territorio y lo emergente allí.

5.2.1.8 Juego: Desde su origen etimológico, los investigadores refieren que la palabra juego procede de dos vocablos en latín: "iocum y ludus-ludere" los cuales hacen referencia a broma, diversión, chiste, y en ocasiones, se suelen usar indistintamente junto con la expresión actividad lúdica. Para acercarnos más a la cuestión que nos interesa, en la presente propuesta este fue concebido como una acción en la que los participantes, en un proceso espontáneo, representaron cuestiones, conflictos, necesidades, expectativas, intereses y motivaciones del otro, en torno a una realidad de la cual todos forman parte: actores reales y actores en representación.

En esta perspectiva, Caba (2004), nos habla de que el juego para el niño y la niña, es una forma innata de explorar el mundo, de conectarse con experiencias sensoriales, objetos, personas y sentimientos, pues estos son en sí mismos ejercicios creativos de solución de problemas. Considerando a su vez, Huizinga (1971) que el juego es una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de lugar, de tiempo, y de voluntad, siguiendo ciertas reglas libremente consentidas, y por fuera de lo que podría considerarse como de una utilidad o necesidad inmediata. (Huizinga, 1971, p.157)

Es así, como desde juegos propuestos por todos los investigadores de este ejercicio, incluyendo los niños y niñas, se lograron generar acciones espontáneas de

expresión y lectura de realidades, las cuales estaban mediadas por procesos creativos emergentes.

5.2.1.9 Visitas a otros escenarios de ciudad: Según Eizaguirre y Zabala (2005), uno de los objetivos que tiene este enfoque de investigación, hace referencia a conectar los procesos de conocimiento, empoderamiento y acción, con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social. Es en ese sentir, que se desarrollaron algunas acciones posibilitadoras de tejido y conexión, tales como la participación a la III Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, a presencia del colectivo juvenil de la Sierra en la misma, la visita a lugares como el Museo de Arte Moderno, entre otras.

5.2.2 Técnicas de sistematización

5.2.2.1 Diarios de campo: El diario de campo es un ejercicio narrativo y de elaboración individual, que permite sistematizar la experiencia de construcción subjetiva, de equipo y con las comunidades con las que el investigador se relaciona durante el ejercicio investigativo, posibilitando, en primer lugar, poner en palabras las sensaciones, sorpresas, dudas y reflexiones que surgen en las interacciones con el otro y con el territorio, y en un segundo momento, hacer lectura de las representaciones sociales que surgen en la ¹ ² ³ narración e interpretación de la experiencia.

En la presente investigación, esta herramienta se configuró como una manera de ir comprendiendo y reconociendo las múltiples formas de existir que

nuestra ciudad configura, dejándonos afectar por los seres que nos encontramos y por los lugares que conocemos. Al respecto, Zabalza (2014) expresa que:

Tanto el escribir sobre lo que hacemos como el leer sobre lo que hemos hecho nos permite alcanzar una cierta distancia de la acción y ver las cosas y a nosotros mismos con perspectivas. Tan metidos como estamos en lo cotidiano, en esa actividad frenética que nos impide el poder pararnos a pensar, a planificar, a revisar nuestras acciones y sentimientos, el diario es una especie de oasis reflexivos. Es como dar marcha atrás a nuestro vídeo doméstico para ralentizar la imagen y así poder revisar un poco más lentamente esas escenas de nuestra jornada que, en el ajetreo constante de la acción, se nos ha pasado un poco desapercibida o simplemente la hemos vivido al vuelo. (p. 143).

5.2.2.2 Fotografía: Desde perspectivas emergentes en la investigación, a la fotografía se le ha concedido el carácter de componente metódico; esto quiere decir, como señala Banks (citado en Jiménez, 2005), que se puede proceder metodológicamente mediante la creación, el examen y la colaboración de actores sociales, en la producción de representaciones visuales.

En este sentido, Collier (citado por Jiménez, 2005) intenta definir tres niveles de uso de la fotografía: como respaldo o apoyo de información existente, en la recolección de información y como resultado primario de la investigación (p.19). En esta propuesta, se aborda el uso de la fotografía como una herramienta que permite

registrar, organizar, clasificar y presentar información y/o reconstrucción visual de alguna idea, hipótesis o situación enunciada.

5.2.2.3 Las producciones: Entendidas aquí, como todas aquellas elaboraciones físicas emergentes en el proceso investigativo, las cuales fueron generadas con el fin de complejizar el campo teórico estructurado alrededor de nuestra pregunta, posibilitando la exploración de otros discursos y una reflexión colectiva al respecto.

5.3 Trayectorias y caminos: ¿Cómo llegamos y construimos lugar en las lógicas comunitarias?

El verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos.

Marcel Proust

“Desajustar el orden de los lugares de pregunta y enunciación”: Este es el primer reto que convocó la presente propuesta de investigación, desde su lógica de entender el conocimiento y detallar en la mirada aquello que no es obvio, que está inmerso en la cotidianidad de un determinado grupo social, y que hace parte de las dinámicas a indagar y problematizar.

Para llegar a este lugar, nuestra asesora Angélica Serna en común acuerdo con tres voluntarios italianos de una organización llamada ENGIM, los cuales trabajaban en diferentes iniciativas en el barrio, propuso en el marco de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, un proyecto titulado “Comunidades con los niños y las niñas: Experiencias del cuidado de sí y del otro. Caso

Barrio la Sierra. Medellín”, el cual, desde una apuesta comunitaria buscaba generar vínculos y fortalecer procesos que aportaran al fluir del tejido social y comunitario.

En este orden de ideas, se inició y proyectó un recorrido que tendría en su estructura tres fases de implementación, las cuales, de manera dialógica estarían sujetas al proceso cambiante y dinámico que se presenta en la comunidad, teniendo en cuenta que el enfoque de investigación -IAP- responde a las maneras variables y alternativas de los grupos sociales y su territorio.

Es así como desde las preguntas ¿Dónde están y qué hacen los niños/as? y ¿Cómo hacer pedagogía infantil en otros escenarios de ciudad?, se empezó con un primer momento denominado “Inmersión y lectura de contexto”, el cual tenía como objetivo caminar e identificar de manera consciente el barrio -sus calles, escalas, parques, la cercanía de sus casas, la escuela-, desde el detalle de la mirada, la escucha, el olfato y los diferentes sentidos posibilitadores de acercamientos -otros al territorio y a las personas que lo habitan. Durante este caminar, conversamos con diferentes actores sociales influyentes en la comunidad, tales como el párroco de la iglesia, los voluntarios italianos, los coordinadores y algunos maestros de las Instituciones Educativas Villa Turbay y Maestro La Sierra, docentes de un centro infantil de Buen Comienzo ubicado en la zona, algunas madres comunitarias, el coordinador de la institución Hogares Claret, representantes del programa Combos, algunos niños y niñas, entre otros, los cuales nos mostraron otras maneras de ser en el barrio, diferentes a las proyectadas hace algunos años por un documental llamado “Muerte en La Sierra”, el cual privilegiaba solamente las situaciones de violencia profunda y la presencia de grupos armados en la zona, abogando por una defensa del territorio.

Este hecho, ocurrido cerca del año 2005, creó en el imaginario nacional e internacional, un territorio caracterizado solamente por la historia de la violencia y la ilegalidad, trayendo consigo prácticas de exclusión social. Tal acontecimiento, se nombra bajo la necesidad de contar en cada conversación y en cada paso, lo otro posible y lo otro existente en el barrio, el cual trasciende una historia de violencia y resignifica desde otros sentires, la construcción de su lugar.

Este camino dio como resultado, el inicio de la deconstrucción y reconstrucción de otras visiones e imágenes sobre la gente y su hábitat. A su vez, mientras abríamos paso a ese reconocimiento, pudimos experimentar ejercicios de exploración con el cuerpo, lecturas emergentes de autores que han pensado procesos similares en comunidad, y encuentros con 120 estudiantes del grado cuarto de la I.E Villa Turbay, con los cuales se realizaron actividades de lectura, tejido, construcción alrededor de mandalas, reconocimiento del cuerpo, recorridos por el barrio, entre otras, privilegiando la experiencia colectiva e individual, sobre las percepciones de vida en comunidad.

Ahora bien, las resonancias emergentes de dicho proceso, nos permitieron desde una perspectiva crítica, construir un problema de investigación que se pregunta por las maneras de habitar y hacerse con y en el espacio.

Posterior a ello, en la segunda fase que tenía como propósito realizar unos encuentros focalizados con niños, niñas y adolescentes de la Sierra, se buscó abordar de manera más profunda elementos de reconocimiento y construcción colectiva sobre el cuidado de sí y del otro, en lo denominado “los espacios del afuera del barrio”. Sin embargo, los

procesos administrativos²⁰ presentaron algunas coyunturas y suspensión de los convenios interinstitucionales, haciendo impedida nuestra visita a la Institución Educativa. Este tipo de alteraciones en los procesos generan, desde nuestra reflexión, unas fracturas en las maneras de crear vínculos y fortalecer intencionadamente el camino a transitar y las múltiples maneras de investigar, pues lo que se observa es que estos quiebres no mejoran los procesos, sino que los reducen a una administración de sujetos valorados para hacer acción.

De allí, al analizar la tensión emergente entre el proceso administrativo y el proceso pedagógico investigativo, cabe preguntarnos ¿Cómo hacer que la administración sea más coherente y afín a la realidad?, ¿Cómo lograr que en dicha tensión, la una no se superponga a la otra, sino que sea una relación dialógica, que se consolide en una fortaleza para el proceso, a largo plazo?, y reconociendo que durante nuestro ejercicio investigativo, el tema de la ARL²¹ se convirtió en una barrera y no en una posibilidad de expandir procesos, y generar vínculos educativos más allá de un espacio institucionalizado, nos preguntamos por ¿Cómo compaginar las lógicas del aseguramiento estudiantil, las cuales tienen una imagen de la experiencia escolar sólo desde unas horas específicas en un aula de clase, con experiencias pedagógicas más expansivas?

Dichas cuestiones, ponen en consideración la idea de vincular el conocimiento y los saberes a una lógica institucional, además de invisibilizar los demás actores sociales

²⁰ Durante los primeros meses del año 2018, la Secretaría de Educación de Medellín tomó la decisión administrativa de centralizar todos los convenios interinstitucionales de prácticas universitarias vinculadas a las Instituciones Educativas públicas de la ciudad, las cuales eran diligenciadas y firmadas, hasta ese momento, directamente entre la Universidad y la Institución Educativa. Este proceso, llevó por temas logísticos y administrativos, a una suspensión temporal de los convenios, impidiendo la visita de practicantes a las Instituciones en cuestión.

²¹ Administración de Riesgos Laborales.

partícipes del proyecto educativo de ciudad. En este sentido, esta fase de la investigación estuvo, en su mayoría, transversalizada por la observación de otros escenarios, el análisis crítico de ello, y las posibilidades de llevar la experiencia construida hasta el momento, a un lugar de debate en las ciencias sociales, como lo fue la III Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, “Desigualdades, desafíos a la Democracia, Memorias y Resistencias”, en la cual tuvimos oportunidad de conversar alrededor de problemáticas y experiencias latinoamericanas complejas, sobre luchas, configuraciones sociales, políticas públicas, modelos inclusivos, y otros pensamientos emergentes alrededor de las niñeces y juventudes.

Finalmente, una vez resuelto el marco legal de los convenios para la práctica, se pudo dar continuidad al ejercicio propuesto a la Institución Educativa, buscando elaborar, en la última fase del proyecto, unos encuentros con un grupo focal de 12 niños y niñas del grado cuarto, en los cuales se realizaron encuentros, a partir de, talleres de exploración, sistematización y análisis de las ideas y los saberes emergentes durante la experiencia. Cabe resaltar que, para el desarrollo de esta fase de la investigación, fue fundamental el trabajo con la memoria, el cuerpo, la palabra y los diferentes lenguajes expresivos, que en nuestro trabajo se entienden como fundamentales en la construcción subjetiva y el reconocimiento del Otro como sujeto singular.

6. Presentación y análisis de resultados

“Si tu boca y la mía no producen palabras, de nada me sirves voz. Si tus manos y las mías no digitan aquello que la boca oculta, de nada me sirves lenguaje.

Si tu piel y la mía, territorio de la caricia, no la recuerdan, no habrá presencia y solo seremos cuento, de nada me sirves contexto.

Si en tus ojos y en los míos no hay reservas para la experiencia, ni la boca podrá nombrarte, ni la mano podrá escribirte, de nada me sirves memoria.

Si tú y yo no nos pensamos, ni escribimos, ni leemos, no habrá historia, no habrá recuerdo, de nada me sirves conocimiento.

Ni la voz, ni la escritura, ni la memoria, ni el conocimiento podrán servir cuando nos quedamos atrapados, invisibilizados en un Yo desenlazando en un Nosotros que sostiene el sueño del que a veces me despierto.

Sueño que protagoniza la ilusión de ser una maestra con voz, con texto y conocimiento. Siendo responsable de su historia y dueña de la intempestiva subjetividad que conlleva el cuerpo, debatiéndose entre la política y lo político, pensándose como muchos y, a veces, más allá del resto.

Berenice Ospina Hernández (2013)

Después de generar una experiencia de camino, escucha y observación sobre ¿Dónde están los niños/as?, ¿Qué hacen?, ¿Cómo construyen su espacio?, ¿Cómo hacen comunidad?, ¿Qué significa cuidar la infancia?, y ¿Qué formas de comunidad hay en la Sierra?, entre mil otras más, se pretende realizar un análisis de la información, a través de la relación de recurrencias emergentes en los relatos, las elaboraciones y los diferentes talleres generados con los niños, niñas y otras personas del barrio.

Para ello, se inició realizando la transcripción de la información obtenida, tabulándola posteriormente según los ejercicios realizados, con el fin de ver puntos de encuentros, emergencias discursivas y posibles afinidades con los referentes teóricos planteados. Paso seguido, a partir de la tabulación se realizó una agrupación de la información dejando como resultado las categorías presentadas a continuación.

6.1 Configuración de experiencias espaciales en el barrio.

La configuración espacial, según se observó anteriormente, no solo responde a la planeación detallada de un lugar, sino que surge y se va haciendo de las dinámicas emergentes del día a día de las personas que llegan y crean hábitat con aquello que tienen y que les es posible. Tener la experiencia de acercarnos a la Sierra de múltiples maneras, permitió una lectura comprensiva de las posibilidades emergentes de hacer vida en este lugar, el cual es atravesado por una historia de ciudad que convoca, pero que no se prepara para recibir dichas realidades.

Delory (2015) afirma que:

Para cada uno de nosotros la percepción del espacio se organiza a partir de su propio cuerpo-espacio, a partir de su propio lugar, de su propio *topos*. Esta percepción del espacio no es solamente visual, es táctil, sonora, dinámica y recubre todos los sentidos. (p.29)

Al respecto, podemos decir que nuestra experiencia en el barrio estuvo atravesada por caminos y laberintos con diversos colores, sabores, texturas y olores, los cuales durante

el transitar, nos permitieron reconocer e indagar sobre algunas narrativas orales, corporales y gestuales que son atribuidas a la experiencia de caminar, jugar, crear, narrar y encontrarse en el barrio, todo esto desde la experiencia de los niños y las niñas.



Ilustración 1: Los lugares del afuera del barrio la Sierra

Como resultado de ello, el primer hallazgo que encontramos, es que en el barrio, la calle es un lugar que trasciende el simple paso de vehículos, pues aunque solo existe una vía principal, esta se alimenta de rampas, escalas y de pequeños caminos que la recorren; debido a esta característica estructural, alrededor de esta vía se encuentran ubicadas las zonas con mayor afluencia en el barrio, entre ellas la iglesia, la estación de metro cable, la escuela y los lugares para el comercio -como tiendas, almacenes y bares-, esto la potencia como lugar de encuentro y lugar para la vida social.

En resonancia con esta idea, surgió una manera de leer los espacios del afuera de la vida familiar y escolar de los niños/as, como una idea del desarrollo de la vida infantil asociada a lugares y escenarios alternos de relación y encuentro con el otro, los cuales,

aunque han sido socialmente nombrados como “peligrosos”, toman otras configuraciones al ser habitados y transitados.

Esa idea de habitar, en palabras de Illich (citado por Madrigal, 2015), responde a una profunda relación con el vivir, el cual nunca está acabado y completamente planificado, pues “florece y decae al compás de los esplendores y fracasos de sus habitantes” (Illich, 1985, p.1). El barrio la Sierra, es en este sentido, un lugar que, aunque no fue planeado y trazado por las políticas urbanas de Medellín, fue hecho por sus habitantes en un acto de encontrar y crear su lugar de sentido. Por lo anterior, encontraremos en las experiencias con los niños y niñas todo un marco relacional de saberes, mencionado a continuación:

6.1.1 Caminar el barrio y encontrarse en él

Los pies, que son quienes facilitan ese ir y venir, subir y bajar, atravesar caminos y convertirlos en un día a día; los ojos, que se encuentran con esas otras miradas compañeras del caminar; y la palabra, como posibilitadora de conexión verbal con el otro, elevan la experiencia de estar, construir y dar forma a un espacio que se produce al ritmo de cada llegada.



Ilustración 2: Salida pedagógica “Reconociendo nuestro territorio”

Durante la investigación, se evidenció que la manera en que se fue haciendo el barrio, determinó en su arquitectura, posibilidades-otras de interactuar con el cuerpo, con el ambiente y consigo mismo, formas que no responden a un habitar sobre algo ya construido, sino un hacer y hacerse en algo no predeterminado. Esta emergencia, fue posible a través de una invitación a caminar, en repetidas ocasiones, por el barrio y las formas laberínticas que lo caracterizan.

Y aunque en el periódico el Colombiano²², se publicó el 27 de marzo de 2017 un artículo que afirmaba que “En Medellín son escasas las zonas donde se logra caminar por placer y disfrutando, no por necesidad. Esta ciudad no es viable a pie.”, esta invitación hizo parte de una exploración de las cosas cotidianas que realizan los habitantes de la Sierra en su día a día, en donde el caminar la calle, las escalas, los laberintos, senderos y caminos, puede responder no solo como una manera de llegar a casa, sino como una acción movilizadora de encuentros, juegos e intercambios, teniendo en cuenta que la mayoría de las casas no están ubicadas sobre la vía principal, sino que hacen parte de los caminos alternos emergentes en el barrio.

Ahora bien, en un primer momento, este acto de caminar estuvo acompañado por 120 niños y niñas de cuarto grado de la IE Villa Turbay²³, tres maestras y algunos padres de familia. En este recorrido, se tenía como propósito que los niños y niñas contarán historias sobre su territorio, experiencias de los lugares transitados, que identificaran los espacios, sujetos o elementos que más les gustaban al igual que los que no, que pudieran narrar a sus

²² Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/antioquia/medellin-ciudad-difcil-para-caminar-HD6216977>

²³ Salida pedagógica por el barrio, realizada en noviembre 2017, con 120 estudiantes de la IE Villa Turbay.

pares y maestras aquello que representan los lugares del afuera para ellos (la tienda, la huerta de la casa, la parroquia, la biblioteca, la cancha, las escalas), en contraposición a la idea de los lugares del adentro (el espacio de la casa y la escuela, como espacio de intimidad construida entre quienes lo habitan), además de provocar y dinamizar otras relaciones entre las maestras, el territorio y las familias, las cuales surgen de una experiencia de vivir en un lugar que se hace y deshace de la mano de sus habitantes.

De allí, salieron ideas recurrentes como: *“Lo que más me gusta de mi barrio es la piscina”*, *“me gusta ir a jugar al parque del metro”*, *“me gusta mucho la naturaleza y las zonas verdes que tiene mi barrio”*. Al respecto, podemos decir que en las narraciones de los niños y niñas se evidencian lugares de encuentro común, asociados en su mayoría a espacios con fines lúdico-recreativos, los cuales, aunque son recientes en su mayoría (el metrocable fue inaugurado en diciembre de 2016), o no están ubicados dentro del perímetro que delimita el barrio (la piscina está ubicada en el barrio Villa Turbay), constituyen experiencias dinamizadoras de estar de múltiples maneras en el espacio, y con el otro.

Además de ello, se encontró que no solo enunciaron aspectos positivos del barrio, sino que también hicieron mención de cosas negativas como la basura en los espacios comunes, las cuales atraviesan el caminar cotidiano y generan descomposición de olores y concentración de roedores e insectos. Según se observó, esta acumulación de residuos se ve influenciada por la hora en que pasan los recolectores de basura (en horas de la mañana), y la estructura del barrio (escalas), pues un gran porcentaje de personas que viven allí, salen a trabajar desde horas tempranas y se les dificulta sacarla en el tiempo establecido por lo cual, su solución está en dejarla en lugares públicos.

En el recorrido, también se logró observar un acercamiento al tejido comunitario, en tanto familias o personas representativas del barrio como las madres comunitarias, salían a saludar e invitar a las maestras a sus hogares o labores. Este acto de reconocimiento y acogida, hizo parte de un primer acercamiento de las maestras al territorio, las cuales nunca habían caminado el barrio, más allá de la ruta escuela-metro. Al respecto, surgen consideraciones y preguntas por ¿Cuáles son las implicaciones que tienen para los maestro/as, el caminar las calles que rodean su escuela, e identificar realidades familiares y comunitarias que sobrepasan el límite de lo institucional?, ¿En que modifica el acto pedagógico, el que un maestro/a conozca elementos cotidianos y cercanos, como el camino a la casa de un estudiante, o los lugares que frecuenta después de la escuela? Al respecto, en la editorial de la revista Aula Urbana (2016), se expresa que:

“... cuando pensamos otras formas de ser escuelas y de ser maestros, en clara referencia con el campo más amplio de la educación, y con las posibilidades que se abren cuando se pone en relación con el proyecto de ciudad, desde una alusión explícita, históricamente construida, todavía vigente, anudada en la tensión entre la función educativa y las prácticas del enseñar y del aprender en el mundo contemporáneo.” (p.2)

Esto es una alusión a la vida de las escuelas en su devenir, en su experiencia, es una invocación a pensar la pedagogía desde la práctica y el territorio, es una posibilidad que

convoca a los maestros/as para dinamizar el sentido de sus prácticas y relaciones con todo lo que implica el acto pedagógico.

Para continuar, otro elemento importante a analizar del recorrido, fue la visita al Jardín Circunvalar, definido por la Alcaldía de Medellín²⁴ como parte de la estrategia del Cinturón Verde Metropolitano, el cual:



Ilustración 3: Encuentros durante la salida pedagógica

“Es una estrategia de planificación y de transformación integral de largo plazo para consolidar un territorio ordenado, equilibrado y equitativo en la zona de encuentro entre lo urbano y lo rural, preparando a la comunidad por medio del urbanismo pedagógico para que participe en la construcción y asuma la importancia de controlar el crecimiento urbanístico en los barrios de alta ladera donde se presentan condiciones de riesgos que es necesario superar.”

Así, esta obra inaugurada por la Alcaldía en el año 2015, fue construida en la parte más alta de los barrios la Sierra y Villa Turbay, y por sus condiciones estructurales, se dice que es poco conocida y utilizada por la mayoría de habitantes del barrio, pues ellos afirman que su poca iluminación y su ubicación espacial, la convierten en un lugar inseguro y expuesto para actividades ilícitas al interior del territorio. Como aspecto a destacar, se

²⁴ Recuperado de <https://cinturonverde.wordpress.com/about/>

pretendió hacer una interpretación de lo enunciado y de las actividades que los niños y niñas realizaron en este lugar (siendo la primera vez en subir para muchos), tales como correr, gritar, recolectar y explorar diferentes plantas y otros escenarios naturales, utilizar el parque recreativo para saltar lazo, deslizarse por el columpio, hacer casitas, picnic y uso del gimnasio al aire libre.

Como resultado analítico de ello, se puede mencionar que para realizar este tipo de intervenciones urbanísticas y sociales, es necesario no solo realizar una lectura del territorio, sino generar y facilitar herramientas para hacer un reconocimiento e interpretación desde quienes lo habitan, suscitando posibilidades de diálogos en la identificación de esos lugares que nos hacen comunes, pues aunque es claro que el objetivo principal de estas obras es evitar la expansión de la población hacia las zonas laderas, es necesario que estas generen maneras otras de apropiación del espacio, que promuevan la vida en comunidad y que sean pensadas para que los niños y las niñas las habiten, jueguen y se construyan a partir y con ellas.

Un segundo recorrido estuvo acompañado del sacerdote de la Parroquia Santa María de la Sierra, algunos jóvenes y adultos mayores que viven en el barrio. En esta ocasión, el propósito era visitar Hogares Claret²⁵

“Una institución social y sin ánimo de lucro, donde se ofrece acompañamiento terapéutico – educativo a niños, niñas, adolescentes y adultos, afectados por la marginalidad, la violencia, el consumo de sustancias psicoactivas y/o

²⁵ Recuperado de <https://fundacionhogaresclaret.org/historia/>

problemas de conducta, para favorecerles la inclusión social, el restablecimiento de sus derechos y la construcción de un proyecto de vida”

Allí, se desarrolló un encuentro comunitario donde se realizaron dinámicas grupales, la misa dominical y se compartieron algunos alimentos. Este recorrido, tuvo la particularidad de un camino no trazado, de conocer nuevas posibilidades de senderos, y de perdernos en ellos al son de cada paso. El padre, quien guiaba la ruta, no sólo tejía pasos, sino miradas, saludos y cortas conversaciones con quienes salían a su encuentro. Se puede decir finalmente que la arquitectura del barrio la Sierra invita a recorrerlo, caminarlo y explorarlo. Este lugar laberíntico posibilita que quien lo camine se pierda en él para encontrarse con personas y espacios que evocan identidades, historias y relaciones intergeneracionales, para quienes lo habitan y lo han venido haciendo suyo. En palabras de Benedetti (1997):

De todos los laberintos el mejor
es el que no conduce a nada
y ni siquiera va sembrando indicios
ya que aquellos otros

esos pocos que llevan a alguna parte
siempre terminan en la fosa común

así que lo mejor es continuar vagando
entre ángulos rectos y mixtilíneos
pasadizos curvos o sinuosos

meandros existenciales / doctrinas en zigzag
remansos del amor / veredas del desquite
en obstinada búsqueda de lo inhallable

y si en algún momento se avizora
la salida prevista o imprevista
lo más aconsejable es retroceder
y meterse de nuevo y de lleno
en el dédalo que es nuestro refugio

después de todo el laberinto es
una forma relativamente amena
de aplazar cualquier postrimería.

6.1.2 **Jugarlo**

“Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo, sólo o acompañado de amigos, sabiendo que donde no pueda llegar lo puede inventar”.

Francesco Tonucci

La entrada del juego en la relación que el niño/a tiene con el espacio, es diversa, en espacial, cuando este se encuentra conceptualizado como espacio cultural. “No se trata del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego” (Huizinga, 1998, p.28). En este sentido, pensar este acto en la creación simbólica de un espacio, toma relevancia en el análisis de la producción del barrio La Sierra, como lugar emergente de múltiples procesos de configuración de ciudad.

Es así como los espacios de desarrollo de la vida infantil en el barrio, están mediados por la construcción de un lugar no delimitado por políticas urbanas, las cuales en su mayoría

se estandarizan en la construcción de ciudad. Bajo esta premisa, no es necesario realizar una mirada profunda sobre el lugar, para darse cuenta que los espacios destinados para el encuentro, el juego y el disfrute de los niños y niñas son limitados, y que por tal motivo, surgen lugares no convencionales en donde jugar se expresa en modos de construir sentidos sobre lo real.

Este panorama nos invita entonces a interrogarnos por lo siguiente, ¿De qué manera manifiestan los niño/as sentimientos de pertenencia con el espacio que habitan, si evidentemente no es un lugar planificado por y para ellos? , ¿Como los niño/as escriben y pintan su espacio? y ¿Es posible identificar maneras de inclusión de los niños y niñas en la producción de su espacio, partiendo de la experiencia de apropiación y construcción constante?

En este marco, para acercarnos a las maneras en que los niño/as tienen experiencias sobre su territorio, fue indispensable observar las interacciones que ellos tienen con el espacio cuando juegan, pensando el juego como potenciador de diversas formas de ser y estar con el otro, lo otro y el territorio. Al respecto “El juego del niño, antes y fuera de la escuela, es “perder el tiempo”, es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgo, de aventura”. (Tonucci, 2005, p. 43).

Encontramos entonces, que la acción de jugar en los espacios del afuera se visibiliza en el barrio La Sierra, como una manifestación clara de apropiación, construcción, reconocimiento y resignificación del espacio, en donde los niños y niñas han hecho de las escalas, pasillos, callejones, pequeñas huertas e incluso matorrales, espacios posibles para el juego y el desarrollo de la vida infantil.

Desde las narraciones de los niño/as logramos identificar que el juego en espacios diferentes al interior de la casa -espacios del afuera- se ha logrado establecer como una parte de su día a día, acto que no solo posibilita el desarrollo del niño/a, sino que desde allí se generan otras formas de ser y estar en el barrio. Respecto a esto, algunos niños relataron que: *“Cuando salgo del colegio pongo el uniforme en un gancho, almuerzo, estudio y le digo a mi mamá que me deje salir a jugar”*, *“Cuando salgo de la escuela me voy para un programa que se llama casa Rosita”*, *“Me gusta mucho jugar con muñecas y salir afuera a jugar”*, *“Hago las tareas y después pido permiso para irme a jugar”*, *“Para que me dejen salir a jugar algo la tarea de primera”*.



Ilustración 4: El juego como acto pedagógico “Salida reconociendo nuestro territorio”

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Aunque en la mayoría de relatos los niño/as se refieren a los espacios del afuera como lugares para el juego, se identificaron también expresiones en donde se evidencia el reconocimiento de situaciones de violencia en el barrio, y que representan riesgo para la infancia, *“Cuando salgo de la escuela me voy rápido para mi casa si me quedo jugando por*

ahí de pronto me pasa algo”, “A mi mamá no le gusta que yo pase por el billar porque ahí están esos hombres”.

En cuanto a esto, es importante no desconocer que las manifestaciones de violencia aún existen, aunque estén expresadas en menor medida y de otras maneras en el territorio, y que ellas producen unas condiciones de ser en la infancia y de relacionarse con el otro.



Ilustración 5: Jugando en Maestro La Sierra.

Finalmente, el juego permite al niño y la

niña entrar en el mundo simbólico de lo representado, no solo acercándose a la realidad inmediata presente, sino dando un sentido a la experiencia vivida y proyectada.

6.1.3 Narrar y hacer lugar con el Otro

¡El territorio narra historias, voces y experiencias!



Ilustración 6: Pintado murales en la Sierra



Ilustración 7: Hacer el lugar

En los marcos interpretativos anteriores, se ha podido realizar una lectura analítica de las maneras en que fue emergiendo este territorio. Puntualmente, en una entrevista con el coordinador de Hogares Claret, él mencionó que el nombre del barrio responde a sus orígenes, cuando llegaron campesinos a un terreno lleno de árboles y pinos, en donde con motosierras abrieron lugar para construir casas, incluso, con la misma madera que cortaban.

Durante la búsqueda de un reconocimiento por ¿Cómo empezó todo?, Blair, Quiceno, Ríos, Muñoz y Grisales (2008) afirman lo siguiente:

Inicialmente, a través de convites convocados por sus primeros pobladores, se logró abrir caminos y senderos que permitían aliviar un poco las dificultades que

tenían sus pobladores, tan solo para llegar o para salir del naciente barrio. “Nosotros andábamos descalzos, con el invierno porque esto era pantano, entonces nos bajábamos descalzos y abajo ya nos lavábamos los pies en un pocito que había por allá abajo y ya nos poníamos los zapaticos y ya a coger el bus” (Mujer habitante de La Sierra)” (p.13).

Esta idea, no sólo ejemplifica la afirmación de que La Sierra es un barrio que nace al ritmo de la llegada de sus habitantes, en unas lógicas de hacer ciudad, diferentes a las del ideal de ciudad planificada, ordenada e idealizada, sino que da cuenta de cómo las comunidades hacen un lugar para sí, en tanto la vida cotidiana se inscribe en el espacio y adquiere significado para los sujetos y los diferentes colectivos.



Ilustración 8: Escalas de la Sierra

Ahora bien, en ese proceso de crear lugar para sí en el barrio La Sierra, encontramos dos modos de hacerlo: la primera, relacionada con que las personas que llegan, no solo construyen el camino en su andar, sino que se crean a sí mismas; y la segunda, es que en este lugar que es considerado como precario por sus limitaciones demográficas y de accesibilidad, no hay carencia de hábitat, es decir, si bien es un barrio en el que sus habitantes carecen de posesiones materiales, como electrodomésticos, muebles e incluso el acceso a los servicios públicos, la gente ha hecho lugar con lo que tiene desde la construcción simbólica del espacio. En Lefebvre habitar es producir hábitats,

apropiarse del territorio y reinventarlo con una carga simbólica particularizada (De Reymaeker, 2012, p. 123-135).

En este orden de ideas, vale la pena mencionar que una de las experiencias actuales donde más se visibilizó un sentido colectivo de creación y significación del espacio, fue durante la participación en algunas reuniones de la mesa juvenil, en la cual aproximadamente 15 jóvenes con acompañamiento de una representante de la Alcaldía y de un líder social de la parroquia Santa María la Sierra, semanalmente se encuentran para consolidar un proyecto de guianza turística con sentido, el cual está atravesado por una historia y caminar de la vida y memoria de quienes habitan el territorio. En estas visitas proponen maneras de hacer recorridos por el barrio, en los cuales la historia a contar se pueda hacer desde diferentes lenguajes expresivos y actos performativos, atribuyendo la experiencia de generar múltiples miradas y sentidos a los lugares transitados. En relación a ello podemos decir que el espacio no es dado, es gestionado; y que los territorios son particulares, por lo cual, cada iniciativa y experiencia que surge en un lugar específico, va a responder a su historia, a sus características y a las singularidades de quien lo transita e interviene.

En uno de los encuentros realizados, los jóvenes propusieron iniciativas como la creación de un museo al aire libre, el cual, para ellos, debe tener objetos que puedan narrar historias de los primeros habitantes del barrio, y de cómo se fue haciendo ese lugar, convirtiéndose en un espacio que debe ser cuidado por todas las personas que viven y transitan el sector, para garantizar su permanencia en el tiempo y en el espacio. Además, nombraron la posibilidad de transformar algunos lugares del barrio en miradores de la ciudad y hacer rutas de café (varios habitantes del sector lo siembran, e incluso lo comercializan con

una marca propia, llamada “La Sierra”), configurando estas propuestas, en una posibilidad de que convivan distintas lógicas culturales en un mismo espacio, además de la diferencia, la vivencia y la construcción de experiencias colectivas, que aporten a esa idea que desbarata lugares de enunciación y aporta a la construcción de identidad colectiva, en tanto “*La Sierra es otro cuento*”.

Este sentido, convocó a su vez otras experiencias como pintar y escribir diferentes lugares del barrio, los cuales, al igual que cada de uno de nosotros, desarrollan maneras de ser en y con su cuerpo, maneras de habitarlo, de moverlo, de ponerlo en escena para sí y para los demás. En este develar, surge una experiencia no solo estética y artística, sino política, en cuanto se convierte en un lugar de lucha y resistencia, que protesta contra un sistema excluyente que reconoce y nombra al otro, generalmente desde la carencia y la violencia.

Lo anterior, nos permite afirmar que los niños, niñas, jóvenes y en general todos los actores sociales, inundan los espacios, los desbordan, deshacen sus superficies legibles, y crean, “en una ciudad planificada, una ciudad metafórica”. (De Certeau, 2000, p.122). Así, los habitantes no solo transitan y caminan el espacio, sino que se apropian de él desde el movimiento, haciendo redes de intercambio, generando dialécticas y cohesiones, en esa lógica de posibilitar otras maneras de ser en común.

Finalmente, otro hallazgo importante a destacar, es que, en lo observado, una acción colectiva se convierte en una acción conectiva, cuando da significado a esa posibilidad de ser y construir con el Otro, tejiendo, uniendo y articulando una apuesta por el vínculo comunitario, que lucha y sobrepasa el límite de lo individual. Un ejemplo de ello, se visibiliza en la consolidación de una mesa de trabajo juvenil, en la cual, los jóvenes en compañía de

diferentes actores de la comunidad, logran a través de todo un proceso de exploración y memoria, escribirse y relatarse en un libro que ilustra múltiples realidades de su barrio, y de quienes lo habitan.

6.2 Una idea sobre la experiencia del cuidado

Una pregunta por experiencias de cuidado, en un lugar que no sólo ha sido atravesado por fuertes situaciones de violencia, sino que ha sido nombrado y reconocido en la ciudad por sus situaciones de precariedad y carencia, responde a una inquietud por desbaratar lugares desde donde se ha nombrado la realidad.

En esta perspectiva, al reconocer con los habitantes la historia del lugar y las configuraciones emergentes en el tiempo, surge durante un ejercicio de análisis, una indagación por el ¿Cómo dinamizar, fortalecer y consolidar experiencias de cuidado, cuando el modelo de desarrollo en la ciudad no cuida?, pues esto se evidencia en los motivos y circunstancias en los cuales llegaron -y aún lo continúan haciendo- muchos habitantes del barrio, referidas en su mayoría a situaciones de desplazamiento, pobreza y búsqueda de mejores condiciones de vida, en relación a la ruralidad; además, de no desconocer el hecho de que las estructuras laborales, económicas y de producción en la ciudad de Medellín, no se encuentran asociadas ni ubicadas precisamente en los barrios periféricos, lo que hace que las personas que viven en esos espacios, dependan de largos desplazamientos (equivalente a amplios intervalos de tiempo) para llegar a sus lugares labores. Esto, reduce la relación de tiempo con respecto al acompañamiento familiar que los padres o responsables tienen con sus hijos, ocasionando en primera medida, una manera de soledad infantil y/o poca permanencia en amplios tiempos durante la semana, haciendo a causa de la ausencia una

necesidad casi inmediata, de una estructura barrial y comunitaria que cuide y proteja a quienes la habitan, en especial los niños y niñas.

Al respecto, y bajo la apuesta por el cuidado de sí, del otro y del mundo como principio para la emancipación del sujeto, surgen con los niños y las niñas, experiencias y narraciones sobre nuevas alternativas en el significar y el vivir del espacio, las cuales producen tensión por ir en contravía a los discursos de inhabitabilidad y peligrosidad antes mencionados. Como ejemplo de ello,

encontramos en los relatos, frases como *“Todos los días, uno diferente trae un puñadito de cuido para que el gato del colegio coma”*, *“Aquí todos nos conocemos, y si alguien se pierde todos lo buscamos”* o *“Profe, Valentina no está con el grupo, no nos podemos ir sin encontrarla”*



Ilustración 9: Actividad sobre el trabajo en equipo

(Niños y niñas de la IE Villa Turbay),

las cuales visibilizan un tejido de cooperación, que piensa al otro (incluidos los animales) como parte de un sentido de ser en común.

Por ello, esa idea de lugar que nos relatan los niños y las niñas, dialoga con otras dimensiones que articulan formas de cuidado producidos por la comunidad, en las cuales las lógicas barriales y de ciudad han pensado que las maneras de hacer vida con el otro, se tejen en un conjunto de relaciones complejas.

En esta lógica, encontramos que las experiencias de cuidado están mediadas por las relaciones con el Otro, pero también por el espacio, convirtiéndose este en un aspecto transversal del estar y del vivir. Por ello, a continuación, se dedicará un apartado a intentar leer en otros significados lo visto y enunciado en relación con los sujetos y el espacio.



Ilustración 10: Lectura de cuento

6.2.1 El cuidado leído en la relación con el espacio

Esta categoría emerge de la necesidad de nombrar aquello que surge en las relaciones de cuidado entre los adultos y el espacio. Cada paso por el territorio, deja ver que allí, las personas limpian, ordenan, y decoran los lugares que los circundan, haciéndose evidente una preocupación por la apariencia externa de las casas, pero también por hacer un lugar simbólico que represente para sí mismos un espacio de acogida, es decir, un hogar. En este marco, aparecen iniciativas como las huertas caseras, las cuales hacen presencia y pintan de otros colores y olores las fachadas de las casas y los caminos que las cruzan. En ellas hay

siembra de tomate, cebolla, cilantro, yuca, café, hay palos de naranja, entre otros, los cuales provocan añoranza del campo y de la piel de la tierra en pequeños fragmentos.

Adicionalmente, también se encontraron escenas como un señor en las afueras de su casa bañando al perro que tenía sarna, o un grupo de señoras lavando las escalas que estaban llenas de barro, acompañando este acto con palabras como *“Tenemos que tener este lugar bonito, limpio y seguro para que los niños puedan salir a jugar tranquilos”*. (Mujer habitante de la Sierra). Esto surge como una clara declaración que evidencia la preocupación constante por una estética del espacio que se relaciona con prácticas de cuidado para el bienestar del otro que también habita. Frente a eso, Pineda (2017) sostiene que el arte de cuidar es una práctica de libertad de sí mismo, es una práctica de alteridad en relación con otros, y es un modo de habitar la tierra que somos, lo cual es expresado en rostros, movimientos, cuerpos, palabras y maneras de ser/estar.



Ilustración 12: Huertas en casa



Ilustración 11: Limpiando las escalas

Centrando ahora nuestro análisis, en lo que respecta a la relación de los niños y niñas con la naturaleza, se evidenciaron tres aspectos sobre el cuidado: el primero, referente a una actitud exploratoria y de asombro sobre plantas y elementos no observados o conocidos anteriormente, en segundo lugar, una actitud de rechazo a escenarios llenos de basuras y materia fecal que contaminan los espacios comunes del barrio, y en tercer lugar, una disposición, aparentemente, déspota e indiferente por parte de algunos niños, los cuales durante una visita al jardín circunvalar dañaron árboles y flores que se encontraban allí, además de ocasionar situaciones tortuosas y la muerte a una rana que había sido capturada en este mismo espacio, dejando a su paso, un lugar marcado por una relación violenta y agresiva.

Estos episodios, tan diversos para su análisis, nos permiten pensar que la relación que el ser humano establece con la tierra y la naturaleza, está condicionada con aspectos como la cultura, la ética y la educación ambiental. De allí, que las maneras anteriormente descritas, tengan una relación con las características emergentes de Suramérica, respondiendo a unas formas coloniales de estructurar el espacio, en las cuales circula una idea alrededor de la ruralidad que la representa como falta de desarrollo, poca organización y bajos niveles de progreso, privilegiando la construcción de las mega construcciones, y el uso de los dispositivos electrónicos en los diferentes espacios. Ahora, ¿Qué pasa con los niños que eligen ver una hoja?, podemos decir que, la mirada infantil también acarrea una mirada sobre la novedad, y la naturaleza siempre va a ser una novedad.

Esto, en un lugar de enunciación delimitado por los márgenes de la vida comunitaria, y de la búsqueda de otras formas de construir lazos con la vida, la sociedad y la naturaleza,

trae a consideración una relación tripartita, la cual genera como reto pedagógico y comunitario, desnaturalizar el orden de las cosas y habilitar la mirada y la palabra, para que lo lógico y cotidiano se vuelva perceptible, tratable y no naturalizado.

6.2.2 ¡Cuidado con el Otro!

Posiblemente en el imaginario de muchas personas, esto representa una alerta que evoca peligro; más en los resultados encontrados durante la investigación, será nombrado como una experiencia que convoca el ser seres de relaciones. Ahora bien, en este marco analítico, hay modos de interpretar la realidad, que corresponden a maneras de introspección y reflexión propias del sujeto.

El primer escenario para mencionar, pensar y evocar es la escuela, en la cual a simple vista se observan modos de relacionamiento violentos entre los niños y niñas, pues durante los descansos tienen acercamientos bruscos, con agresiones, insultos y golpes; sin embargo, en clave de leer desde otras lógicas de pensamiento y otras escrituras sobre dichas maneras de interacción, podemos afirmar que no toda relación de este tipo da lugar al conflicto, pues, sin el propósito de aprobarlo o atribuirle etiquetas positivas o negativas, también se constituyen en maneras de nombrar y acercarse al otro según códigos culturales establecidos por un colectivo en particular. Esto se enuncia como resultado de una observación y diálogo con niños y niñas partícipes en estas dinámicas, los cuales afirman que sus saludos y acercamientos con el cuerpo, hacen parte de un juego acordado por ellos, en tiempos anteriores.



Ilustración 13: Semana de la convivencia en IE Villa Turbay

De esta manera, el acercamiento de la realidad del mundo vivenciado desde las escuelas, deben centrar su interés, en el reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las personas, siendo seres que necesitamos ser amados, cuidados, valorados y aceptados por la sociedad; esto finalmente consiste en recordar que somos humanos y así mismo es derecho de todos vivir humanamente, cuidando de sí mismos, de los otros y del entorno. En correspondencia a esto, una de las experiencias suscitadas con los niños y niñas, en la última fase del proyecto, fue la narración de acontecimientos que fueran importantes para cada uno. De ello, salieron historias cómo:

“Mi papá está en la cárcel”: *Hace unos 5 meses mi familia toda mi familia tubo una historia. Un día mi papa estaba en el trabajo y mi papa salía del trabajo a ser unas vueltas por el centro y después se venía para la casa entonces el cuándo ya se venía para la casa fue a coger bus y la policía le dijo que una requisa y a él le pusieron el dedo en una máquina y él lo puso y ay aparecía que tenía una orden de*

captura y se lo llevaron para la cárcel y ese día llore mucho. yo todavía no lo he podido olvidar. (Niño de 8 años de edad, habitante de la Sierra)

“La niña perdida”: *Había una vez una niña que se perdió y la familia hastiaba muy triste y la niña estaba gritando para que la ayudaran y nadie la aludo y se la llevaron para una casa de un desconocido y allá la violaron. (Niña de 7 años de edad, habitante de la Sierra)*

“El abuelo y la nieta”: *Avía una vez un señor tenía un soplo en el corazón y se murió a las 3:00 am y todos quedaron triste porque él era muy amable siempre nos daba consejos y lo vi muy pero muy feliz cuando nosotros íbamos a la casa fue la primera vez que lo vi sonreír y lo que paso cuando él se fue todos se pusieron muy triste porque lo extrañamos mucho. (Niño de 8 años de edad, habitante de la Sierra)*

Las cuales, en perspectiva al cuidado del otro en tanto es un sujeto sensible de experiencias complejas, generan unas responsabilidades no sólo de evocar la memoria y la historia, sino de realizar una elaboración con lo que emerge. Por tal motivo, durante el ejercicio decidimos hacer con ellos *muñecos quitapesares*, estrategia con un componente terapéutico-simbólico, que busca atribuir al objeto, sentimientos de transición y transformación del sentir.



Ilustración 14: Actividad de los muñecos quitapesares.

Finalmente, otras estrategias como “Casa Rosita”, “Corporación Combos” en la cual los niños, niñas y adultos pueden ir a hacer actividades, dialogar, comer, y construir saberes relacionales, hacen parte del escenario del cuidado que tiene el barrio y son producto de una historia de comunidades después de la guerra, las cuales, en un ejercicio de insumisión, visten y cobijan luchas de resistencia e intervención crítica. Además de otra como la convocada por Hogares Claret, quienes encuentran en la meditación una estrategia de autoconocimiento, gobierno de sí, y práctica de paz, proponiendo espacios a toda la comunidad, para que sea participe de esta práctica.

A manera de cierre, entre los resultados obtenidos con toda la comunidad, resaltamos la idea de Tonucci (1997) donde afirma: 3

Una ciudad donde los niños están por la calle es una ciudad más segura no sólo para los niños, sino también para todos los ciudadanos. Su presencia anima a otros niños a bajar, y aleja el riesgo que suponen los automóviles y otros peligros

externos. Esto significa devolver a los niños la posibilidad de jugar, de adquirir la experiencia, tan necesaria, de la socialización espontánea, de vivir experiencias autónomas.

Este arte del cuidado, es entonces un arte de la alteridad, es un arte de la libertad, y es un arte de habitar, en el cual, no sólo se ocupa un espacio, sino que se construye y habita un lugar en el mundo, y con el Otro y lo otro.



Ilustración 15: La gente y sus lugares de encuentro

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7. Conclusiones

- Desarrollar la idea de una ciudad amigable que reconoce el laberinto como una manera de hacer hábitat, memoria, camino, que está lleno de flores, de plantas; y desbaratar la idea de que estos barrios en sitios de “invasión” son solo un lugar carente, permitirá que la ciudad y aquellos que la conforman y planean, reconozcan que ahí hay memoria, vida y muerte, pero sobretodo que hay vida creadora, y que los niños y niñas, con todo el tejido y sentido de lo que implica hacer comunidad, deben participar de la construcción y significación de cada uno de sus espacios de desarrollo, entre ellos los espacios del afuera de su vida familiar y escolar. Así, en palabras de Tonucci (2007):

“La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen.”
(Tonucci, 2007, p.63-64)

- Como segunda conclusión podemos afirmar que el acercamiento a un escenario de gestión de conocimiento comunitario, posibilita al maestro otros lugares, experiencias y miradas desde los cuales puede realizar lecturas críticas y complejas de las realidades que emergen en los contextos y territorios. Esto, desde nuestra experiencia de transitar otras maneras de investigar, nos permitió cambiar el orden a

los lugares de enseñanza y aprendizaje, y poner en discusión cuestiones que fueron naturalizadas, olvidadas o negadas.

- Antes, durante y después de la guerra, existen otras situaciones de vida, lucha y resistencia que son invisibilizadas por un discurso dominante de violencia. Esta realidad, ha generado que se construyan ideas y significados generalizados sobre colectivos, sociedades y territorios enteros, los cuales terminan por sufrir prácticas de exclusión y subordinación. En este sentido, desajustar la escucha y la palabra, para ver y sentir esas voces que han sido silenciadas, pone en escena la mirada de lo posible, del sentir, del reconocer y del arte de crearnos y reescribir historias de nuestro ancestral conocimiento.

- El concepto de cuidado, más que responder a unas prácticas establecidas socialmente, se presenta como una experiencia que atraviesa la existencia del ser humano, en tanto este encuentra sentidos de permanencia y libertad en sí mismo. Es una emergencia que nos lleva a la pregunta por el conocimiento y la gobernanza de sí, expandiendo la posibilidad al sujeto, de des-subjetivarse y darse a sí mismo una forma distinta y creativa, que sobrepase los límites y valores preestablecidos, haciendo de la vida, lo que Foucault llamaría “Una obra de arte”.

- Finalmente, a nivel estructural de los procesos, se concluye y recomienda replantear y/o evaluar, según la línea de acción de cada enfoque de investigación, unos tiempos de permanencia y constancia de los proyectos en desarrollo, los cuales necesitan ser fortalecidos en sus procesos de largo alcance, pues

la práctica investigativa con las comunidades de diversa índole, tiene en sí misma unas exigencias y particulares que cada investigador y maestro en formación debe abordar y problematizar para concluir de manera crítica y exitosa, su proyecto de investigación.

8. Referentes bibliográficos.

Antonio, B., Domingo, S., & Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Arriaga, M. C., & Oviedo, R. R. (2013). Desafíos metodológicos de la Investigación cualitativa en marketing. *Publicación UBA. Instituto de Investigaciones en Administración, Contabilidad y Métodos Cuantitativos para la Gestión*, 5(2), 1852-0774.

Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa.

Bauman, Zygmunt (2006a) “Vivimos con el miedo de una amenaza constante sin saber de qué”, en La Vanguardia. Barcelona, entrevista, mayo 26, p. 42.

Blair Trujillo, E. M., Quiceno Toro, N., Rios Orozco, I. C. D. L., Muñoz Guzmán, A. M., & Grisales Hernández, M. (2008). Ficha. El derecho al pasado: memorias para volver a vivir.

Borja, J. (2000). La ciudad del deseo.

Butler, Judith. (2009) “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, 3 (Madrid): 321-336. ISSN 1695-9752.

Caba, B. (2004). De jugar con el arte al arte de jugar. *Un proceso lúdico creativo*.

Cabaluz Ducasse, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. *Santiago: Quimantú*.

Campos, G., & Lule Martínez, N. (2012). La observación un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*.

Cardona, B. (2008). "Espacios de ciudad y estilos de vida. El espacio público y sus apropiaciones". *Revista Educación física y deporte*. Medellín: Universidad de Antioquia, 27(2), pp. 39-47.

Cavagnoud, R. (2015). Infancia, calle y supervivencia: el caso de La Paz y El Alto (Bolivia). *Debates En Sociología*, (41), 83-101.

Ceballos Ramos, O. L. (2017). Los derechos de la infancia y las políticas públicas. Reflexiones sobre la incidencia del hábitat en los asentamientos de origen informal en Bogotá. *Territorios: Revista De Estudios Regionales Y Urbanos*, (38), 167-189. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.5932

CEPAL "Género, trabajo remunerado y no remunerado: eslabones en la discriminación y la desigualdad y políticas públicas y crisis de cuidado" en América Latina: alternativas e iniciativas, en CEPAL. *Panorama social en América Latina 2009*. Santiago de Chile: CEPAL, 2009.

Colorado Restrepo, J., & Vergara Marín, L. M. (2015). Atención, cuidado y educación de los niños y niñas en contextos carcelario: caso del Jardín Infantil Pequeñines del Complejo Carcelario y Penitenciario El Pedregal-COPED Medellín.

Comas d'Argemir, Dolors. (2014). Los cuidados y sus máscaras: Retos para la antropología feminista. *Mora* (Buenos Aires), 20(1), 00. Recuperado en 21 de junio de 2018,

de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2014000100005&lng=es&tlng=es.

De Reymaeker, B. (2012). Cuando el espacio conceptualizado se encuentra con el espacio vivido. Los proyectos territoriales de desarrollo como complejos procesos de «traducción». *Documents d'anàlisi geogràfica*, 58(1), 123-135.

Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.

Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.

Díaz Prado, M. C. Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced (Bachelor's thesis, Facultad de Educación).

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Universidad Nacional de General Sarmiento.

Dufays, S. (2011). El niño de la calle y la ciudad fragmentada en la película "Buenos Aires viceversa" de Alejandro Agresti. *Hispanic Review*, 79(4), 615-637.

Eizaguirre, M. & Zabala, N. (2005). Investigación acción participativa. Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. [En línea]. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>.

Esteban, J. J. (2012). El juego como estrategia didáctica en la expresión plástica. Educación infantil.

Fals Borda, Rodríguez Brandao C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

FLORES PRIETO, P., GÓMEZ ARRIETA, N. R., & OSMAN FLORES, J. P. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Chasqui* (13901079), (136).

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. trad. *Fernando Álvarez-Uría*. Madrid: La Piqueta.

Giraldo, G. N., & Villa M, I (1997). *Entre luces y sombras: Medellín: espacio y políticas urbanas*. Corporación Región.

Gómez-Urrutia, Verónica, & Jiménez-Figueroa, Andrés. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 137-150.
<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1317190814>

González, C. (2015). ¿Qué es ser un niño o una niña? Desgravación de la ponencia presentada en la mesa redonda “Ciudades ocupadas por los niños”. III Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP

Hermelin, M., Echeverri, A., & Giraldo, J. (2010). *Medellín Medio-Ambiente Urbanismo Sociedad*

Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (Vol. 4). Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*, Joaquín Mortiz-Planeta, México.

Jiménez Rosano, M. C. 2005. *El ensayo fotográfico como Diseño de Información*. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social. Tesis

Licenciatura. Diseño de Información. Departamento de Diseño de Gráfico, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. Mayo.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños?: las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc Libros.

Lucca, N. B., & Berríos, R. (2004). R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*.

Luna, H. A. (1999). Proyecto 'Amigos de los niños de la calle', Perú.

Madrugal, M. S. (2014). El significado de habitar. *Boletín CF+ S*, (26), 81-84.

Malavé, M. D. L. Á. A., & de los Ángeles, M. (2016). *Reflexiones y consideraciones para cuidadores de infantes maternas desde el cuidado y la ética del cuidado* (Doctoral disertación, Universidad Complutense de Madrid).

Mascaró, L. (2011). Heidegger y el habitar como modo fundamental de la existencia humana. En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (p. 60).

Molina, J. A., & Garrido, A. P. (2008). Escribir el Lugar: collaborative projects in public spaces. *International Journal of Education through Art*, 4(2), 195-206. doi:10.1386/eta.4.2.195_1

Moreno-Roldán, Margarita Rosa, Agudelo-Bedoya, María Eugenia, & Alzate-Pulgarín, Valentina. (2018). Voces a escuchar en el cuidado: ¿qué dicen los niños y las niñas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 227-237. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16113>

Rojas, C. M. H. (2005). Una aproximación a la calle como ambiente educativo. *Nodos y Nudos*, 2(19).

Runge, A. K. (2015). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista educación y pedagogía*, 11(23-24), 65-86.

Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Reis*, 85-96.

Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad. *Fundación Sánchez Ruiperez, Madrid, España. Semáforo cra*, 30.

Tonucci, F. (2014). Reflexiones en voz alta sobre el juego infantil.

Torres, A. (2013). El retorno a la comunidad. *Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá: El Búho*.

Valencia J, Sánchez J, Montoya LC, Giraldo A, Forero C. Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 2014; 32(2): 85-91

Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía-Revista Colombiana de Geografía*, 21(2).

Vergara Ocampo, Suany Irslandy. (2018). Los niños y las calles de Medellín. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 00005.

Recuperado en 20 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100005&lng=es&tlng=es.

Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (Vol. 99). Narcea Ediciones.