



Programas de ciudad pensados para las infancias: La hospitalidad en tensión.

Melissa Aristizábal García

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Ana María Cadavid Rojas, Doctor (PhD) en Educación.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Aristizábal, M. 2022)
Referencia	Aristizábal García, M. (2022). Programas de ciudad pensados para las infancias: La hospitalidad en tensión [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A todas las que me antecedieron,
Con las que me crucé,
A las que tomaron un camino diferente,
A las que hoy no me acompañan,
A las que se quedaron,
A las que vienen,
Y, sobre todo, a las que me sucederán.

Agradecimientos

A todas las personas que creyeron en mí, gracias por la confianza.

Contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1. Planteamiento del problema	11
1.1 Universidad de los niños - UDN	13
1.2 Ciudad de los niños - CDN	14
1.3 Red de escuelas de Música de Medellín - REMM	15
1.4 Estado del arte	16
1.4.1 Contextualización	17
1.4.2 Urbanismo	19
1.4.3 Apropiación de la ciudad	20
1.4.4 Formación ciudadana	22
2. Objetivos	24
2.1 Objetivo general	24
2.2 Objetivos específicos	24
3. Referentes conceptuales	25
3.1 Infancias	25
3.2 Hospitalidad	27

3.3 Prácticas discursivas y no discursivas	28
4. Diseño metodológico	30
4.1 Enfoque	31
4.2 Estrategia:	32
4.3 Técnicas	33
4.3 Replanteamiento del trabajo de campo en tiempos de pandemia.	34
4.4 Análisis de la información	35
4.5 Consideraciones éticas.	36
5.1 Expectativas frente a la infancia o la infancia como expectativa	37
5.1.2. Educación para el futuro y Educación disciplinar	38
5.1.3 Educación para el futuro: Universidad de los niños - Eafit	39
5.1.4 Educación para el futuro: Red de Escuelas de Música de Medellín - Universidad de Antioquia	39
5.1.5 Educación para el futuro: Ciudad de los niños - MAMM	40
5.1.6 Anotaciones finales sobre la educación para el futuro o en clave de consumo.	41
5.2 Educación disciplinar	42
5.2.1 Educación disciplinar: Universidad de los niños - Eafit	42
5.2.2 Educación disciplinar: Red de Escuelas de Música de Medellín - Universidad de Antioquia	43
5.2.3 Educación disciplinar: Ciudad de los niños - Museo de Arte Moderno	43
5.3 Educación como inversión	44

5.4 Sujeto político y ciudadanía	45
5.5 Respuesta a políticas públicas y entidades externas	46
6. Concepción de subordinación	47
6.1 Lugar de las infancias	47
6.2 Qué es un niño o una niña	48
6.3 Distancia de la escuela	49
7. Necesidad de un adulto para acoger	51
7.1 Formadores	51
7.2 Oferta cultural	52
8. Discusiones finales	54
9 Conclusiones	55
9.1 Limitaciones	56
Referencias	57
10. Anexos	59
Anexo 1: Guía de entrevista	59
Anexo 2. Consentimiento informado	60
Anexo 3. Convenciones de categorización de la información en sábana categorial.	61

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
PhD	Philosophiae Doctor
UdeA	Universidad de Antioquia
REMM	Red de Escuelas de Música de Medellín
CDN	Ciudad de los Niños
UDN	Universidad de los Niños
MAAM	Museo de Arte Moderno de Medellín

Resumen

Este estudio tiene como propósito analizar las nociones de infancias que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil al interior de los programas de ciudad: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los Niños y Universidad de los niños. Orientado por la pregunta ¿Cómo las nociones de infancia que circulan en 3 programas de ciudad (UDN, CDN, REMM) contribuyen a la constitución del sujeto infantil en Medellín? Este trabajo se llevó a cabo en el marco de un diseño cualitativo, bajo el enfoque hermenéutico y el estudio de caso múltiple como estrategia para la recolección de la información y la construcción de los datos. Los resultados, por su parte, dan cuenta de una coexistencia de sentidos sobre las infancias y que las formas de nombrarlas tienen efectos en las vidas de las nuevas generaciones. Finalmente, se invita a continuar pensando las infancias por fuera del entorno escolar y presentar otras investigaciones que sigan preguntándose por espacios para la acogida de los niños y niñas, por las apuestas desde las instituciones por la hospitalidad.

Palabras clave: infancias, hospitalidad, educación para el futuro, educación como inversión, espacios de ciudad.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the notions of childhood that contribute to the constitution of a child subject within the city programs: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los niños and Universidad de los niños . Oriented by the question How do the notions of childhood that circulate in 3 city programs (UDN, CDN, REMM) contribute to the constitution of the child subject in Medellín? This work was carried out within the framework of a qualitative design, under the hermeneutic approach and the multiple case study as a strategy for the collection of information and the construction of data. The results, for their part, show a coexistence of meanings about childhood and that the ways of naming them have effects on the lives of the new generations. Finally, it is invited to continue thinking about childhood outside the school environment and present other research that continues to ask about spaces for the reception of children, for the bets from the institutions for hospitality.

Keywords: infancias, hospitality, education for the future, education as an investment, city places, childhood.

Introducción

Este documento tiene como finalidad presentar los resultados derivados de un proceso de investigación que tenía como objetivo analizar las nociones de infancias que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil al interior de los programas de ciudad: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los Niños y Universidad de los niños. De la mano de autores como Frigerio, Diker, Bustelo, Butler y Carli, se crearon unos lentes que dan hoy los resultados aquí expuestos: Conceptos como Infancias, prácticas discursivas y hospitalidad fueron claves para poder hallar, analizar y comprender las nociones de infancia.

Orientado por la pregunta ¿Cómo las nociones de infancia que circulan en 3 programas de ciudad (Universidad de los niños, Ciudad de los niños y Red de Escuelas de Música de Medellín) contribuyen a la constitución del sujeto infantil en Medellín? Este estudio se desarrolló bajo un diseño metodológico cualitativo, un enfoque hermenéutico y la estrategia de estudio de caso múltiple.

Los resultados, entonces, giran en torno a categorías como las expectativas frente a la infancia, la subordinación de las infancias y la oferta cultural. Asimismo, estas están alimentadas de subcategorías que permitieron profundizar y hacer asociaciones en la información recolectada; Algunas de ellas son: educación para el futuro, educación disciplinar, educación como inversión, atención como respuesta a entidades externas; lugar de la infancia, qué es un niño y distancia de la escuela.

Por último, este informe concluye con la invitación a continuar propiciando espacios para el análisis y la escritura de las formas en cómo nombramos a las niñas y a los niños.

1. Planteamiento del problema

Este proyecto responde a un interés sobre la infancia en contextos no escolares, específicamente, busca comprender las prácticas al interior de los programas de ciudad que configuran unas formas de ser sujeto. En razón de ello, en este primer apartado se pretende presentar algunas de las condiciones que posibilitan la existencia de tales programas en Medellín, construyendo a partir de ello el objeto de estudio y la pregunta de investigación que orientaron este trabajo.

Para comenzar, varias instituciones en Medellín, públicas y privadas, cuentan con una oferta especializada para niños, niñas y jóvenes que se inscribe en la educación no formal e informal. Estas instituciones sustentan la aparición y presencia de sus programas bajo el planteamiento de educación para toda la vida acuñado por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La UNESCO (2019) contempla además del proceso de educación *formal*, desplegado en Colombia como el sistema nacional de educación de carácter obligatorio (la escuela), otras modalidades tales como la educación casual o de corte *informal* y la *no formal*. La primera, es considerada como aquella que se da en la vida cotidiana, mientras la segunda tiene que ver con procesos educativos complementarios o extendidos que han sido pensados y planeados por fuera del marco obligatorio estatal.

En este punto es importante aclarar que, según la normativa colombiana, (Ley 1064 de 2006), la educación no formal pasó a ser reemplazada por *la educación para el trabajo y el desarrollo humano* contemplándola como “el componente dinamizador de la formación de técnicas laborales y expertos en el arte y los oficios”. De esta manera, dicha ley estipula unas condiciones mínimas para la puesta en marcha de una apuesta por la formación laboral en el territorio

colombiano, de la mano de instituciones de educación superior. Asimismo, bajo sus artículos se estipula el subsidio de los programas que apuntan a la cualificación del sector obrero, tales como tecnologías y cursos de actualización, además de otras alternativas para la autofinanciación de los mismos. No obstante, la ley no menciona apuestas dirigidas a la infancia, ni los programas elegidos para esta pesquisa - que serán expuestas más adelante- se refieren a este reglamento, su fundamentación se basa en el ya mencionado postulado de educación para toda la vida de la UNESCO.

Siguiendo lo anterior, es posible encontrar en Medellín una oferta que se presenta como alternativa para explorar y potenciar otros saberes que no se circunscriben solamente al ámbito escolar, como los son las artes, los deportes y las ciencias; en otras palabras, una variedad de programas y estrategias dirigidos a niños y niñas que operan por fuera de la modalidad formal. Cabe aclarar que, muchas de estas iniciativas vienen de instituciones que han adelantado durante varios años otros programas de tipo formal o informal; entre estas encontramos universidades, bibliotecas, museos, corporaciones y fundaciones, tales como: La Universidad de Antioquia (UDEA), la Universidad EAFIT, el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER), el Museo de Arte Moderno de Medellín (MAMM), el Museo de Antioquia, el Parque Explora, el Planetario de Medellín, Museo del Agua EPM, la Casa de la Lectura Infantil, entre otros.

Asimismo, vale la pena mencionar algunas organizaciones de origen comunitario que han llevado a cabo otros procesos formativos como contracara a la violencia perpetuada en algunas de las zonas marginales de la ciudad. La relevancia de los mismos radica en su origen y trayectoria, que les han permitido contribuir a la construcción de políticas públicas en Medellín en asuntos como infancia, juventud y acceso a la cultura. La Corporación Combos, la Fundación Ratón de

Biblioteca, el Circo Momo, la Corporación Cultural Nuestra Gente y el teatro El Trueque son, entre muchos, un ejemplo de ello.

Hay que destacar la importancia que han tenido los programas de reconstrucción del tejido social a partir de las artes, los deportes y las ciencias en la “lucha” contra las oleadas de violencia y criminalidad que han tenido lugar en la ciudad de Medellín durante las últimas décadas. Programas como Pedagogía vivencial, Ondas, Red de Escuelas de Música de Medellín, Patio 13, Ciudad de los niños, Al calor de las palabras, Buen comienzo, Al ritmo del Hip-hop, Universidad de los niños, entre muchos, comprenden otras alternativas para niños y niñas que les permiten vincularse a la vida y rechazar o dejar las armas.

Si bien la oferta es amplia y diversa en cuanto a programas dirigidos a niños y niñas de Medellín, tres programas capturaron aquí la atención: Universidad de los niños (EAFIT), Ciudad de los niños (MAMM) y Escuelas de música de Medellín (UDEA). Entre estos hay variables y constantes; dentro de las primeras se encuentran el origen, los propósitos y métodos de cada programa, que han sido asumidos por las instituciones como parte de su marca identitaria. Las segundas tienen que ver con la población acogida (niños y niñas), el contexto y las bases teóricas/legales en las cuales se enmarcan.

Asimismo, dichos programas han sido analizados bajo diferentes lentes y con múltiples propósitos, tanto el registro de la experiencia, como la evaluación a niveles interno y externo que a su vez responden a intereses académicos y directrices administrativas (auditorías y control de calidad). No obstante, hasta el momento no se ha registrado un análisis que permita conocer cómo estos tres programas de ciudad han configurado sus ideas de infancia y de los sujetos que participan en ellas.

Algo semejante ocurre con la pregunta por la infancia en el contexto nacional, la cual ha estado presente bajo diferentes intereses y comprensiones. La creación de programas académicos de pregrado y posgrado sobre ésta bajo la tutela de facultades de educación, la proliferación de investigaciones que la contemplan como objeto de estudio y el aumento de la consolidación de políticas públicas en pro de su protección y formación, son evidencia de ello.

Tal como lo muestra Dora Marín (2007), la concepción de infancia no es única o universal, esta va a depender del tiempo y el lugar desde donde se le nombre, y por consiguiente las prácticas a su alrededor no serán las mismas. En este sentido, se advierten consideraciones que van desde la infancia quimera (la promesa de un futuro - inversión) hasta la infancia como tiempo de ocio. Finalmente, aun cuando los programas no hacen disertaciones sobre tales comprensiones de la infancia si se sitúa en pensar ofertas educativas.

A continuación, se realizará una descripción y presentación de los entornos a los que se ha hecho referencia.

1.1 Universidad de los niños - UDN

Este programa es liderado por la Universidad EAFIT, institución universitaria que lleva 60 años contribuyendo a la transformación social de Medellín a partir de la formación de todas las generaciones en rigor científico, liderazgo, reflexión constante, valores éticos, innovación y emprendimiento; aspectos que - según la universidad - aportan a la construcción de una sociedad diversa y sostenible (EAFIT, 2020).

La universidad de los niños nació en el marco de la celebración de los 45 años de EAFIT, como oferta de extensión y expresión del componente de responsabilidad social de la institución universitaria. Este programa, que se prepara para iniciar su versión número 16 es descrito como

“un programa que promueve la apropiación social del conocimiento científico en niños, jóvenes y mediadores de diversos orígenes sociales” (EAFIT, s.f).

La metodología empleada parte del juego, la pregunta, la experimentación y la conversación, con los cuales buscan fortalecer los procesos de formación en investigación científica de niños, niñas, jóvenes y profesores pertenecientes a instituciones educativas públicas y privadas de Medellín. En palabras de la institución, el objetivo es que estos se “formen como sujetos activos, curiosos, que gocen con el conocimiento y desarrollen pensamiento crítico, en un ambiente de equidad y conciencia social”. (EAFIT, s.f).

Este proyecto, pionero en Colombia y líder en Latinoamérica, cuenta con un vasto registro de experiencias sistematizadas bajo artículos de divulgación, libros, evaluaciones de carácter académico (internas y externas), autoridades corporativas externas, proyectos de investigación (dirigidos por el equipo del programa) y tesis de pregrado y maestría de estudiantes de la misma universidad. La reflexión sobre el quehacer ha sido una de las características propias de la universidad de los niños; sin embargo, el foco ha estado en las metodologías usadas y el impacto de las mismas en la universidad (como antesala para futuros estudiantes), y en las instituciones educativas, a partir de los cambios reflejados en la apropiación de estrategias para la enseñanza de las ciencias.

1.2 Ciudad de los niños - CDN

La ciudad de los niños es patrocinada por el Grupo Bancolombia e implementada por el Museo de Arte Moderno de Medellín - MAMM - en alianza con diferentes fundaciones del área metropolitana. El museo, que tiene como misión “generar y promover espacios de conocimiento y disfrute para todos a través del arte y las prácticas artísticas contemporáneas” (MAMM, s.f), ha

desplegado desde el 2008 una propuesta de reconstrucción del tejido social siguiendo algunas de las ideas del autor italiano Francesco Tonucci (2004).

Este programa, que terminó su décimo tercer año de operación, ha delimitado como objetivo principal la formación de ciudadanos y ciudadanas a través del arte, posibilitando la apropiación de la ciudad por parte de las nuevas generaciones y la expresión de sus voces. (MAMM, s.f). En función de ello, los formadores del museo se desplazan hasta las diferentes comunidades y llevan a cabo sus talleres en las instalaciones de las fundaciones con las cuales el proyecto tiene alianza, en tanto estas representan un espacio de seguridad y encuentro al interior de los barrios.

A diferencia del programa anterior, hasta ahora no se cuenta con un archivo de carácter público con relación a la ciudad de los niños, más allá de la información condensada en la página web del museo y un artículo derivado de un proyecto de grado de pregrado en un programa de formación de maestros. Tales registros tienen como objetivo visibilizar la finalidad del trabajo del museo y las líneas temáticas del mismo (la formación de ciudadanos y ciudadanas); no obstante, su descripción es corta en relación a los resultados que presentan los ciudadanos luego de pasar por un proceso de formación allí.

1.3 Red de escuelas de Música de Medellín - REMM

La Red de Escuelas de Música de Medellín ha hecho presencia por 26 años en los barrios de la ciudad como un “programa social en el cual el aprendizaje de los valores es tan importante como la formación en los instrumentos” (2015, p. 23). El acercamiento de la música a las poblaciones más desfavorecidas de Medellín ha sido el pilar de la red, que cuenta hoy con 27 escuelas en donde “...los instrumentos obran como escudo” (2015 p.71) frente a la realidad de violencia que azota a la ciudad.

El inventario de programas y eventos conducidos por la REMM ha venido creciendo con los años y ya no solo considera como espacios de formación los talleres de iniciación musical, expresión corporal, lenguaje musical, técnica instrumental, pre-banda, banda y agrupaciones; sino también, los encuentros de apreciación musical que tienen lugar tanto en las escuelas como en el espacio público y los grandes eventos de ciudad dirigidos a todas las generaciones.

Alrededor de los procesos tejidos en la red, también se encuentra un inventario extenso de documentos producidos en su interior, así como archivos elaborados por académicos e investigadores externos. La Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia ha tenido un papel preponderante en tales registros, pues al ser el ente encargado de la administración del programa, ha vinculado a sus estudiantes bajo la modalidad de prácticas académicas, así como a sus profesores en los procesos de autoevaluación y seguimiento. Libros, reportajes, vídeos, tesis, rendición de cuentas; dejan ver intereses alrededor de las prácticas de enseñanza de la música, los efectos de la música en procesos de socialización y convivencia, el impacto de la red en la vida comunitaria, entre otros.

Así pues, estos tres programas han dirigido sus esfuerzos a la acogida de las nuevas generaciones medellinenses en aras de contribuir a la transformación de la ciudad por medio de una oferta cultural que brinde otras oportunidades de vida más allá de la ofrecida por grupos al margen de la ley. Si bien la UN, la CN y la REMM fundaron su razón de ser en la educación de la infancia por fuera el ámbito escolar, no parece haber un interés en definir de manera explícita aquello que han concebido por infancia y genera inquietud el hecho de ser nombrados programas para niños y niñas cuando al interior los jóvenes también tienen lugar y protagonismo. De igual forma, la participación en los mismos aun cuando es voluntaria, está sujeta a unas condiciones en

términos de edad, estrato socioeconómico y ubicación en el territorio, que terminan siendo excluyentes y obstaculizan el goce del derecho a la ciudad de los niños y niñas de Medellín.

Por último, teniendo en cuenta este panorama, este estudio se propone realizar un análisis de las nociones sobre la infancia que circulan al interior de los programas que contribuyen a la producción de sujetos infantiles y por eso establece como pregunta de investigación:

¿Cómo las nociones sobre infancia que circulan en 3 programas de ciudad (Universidad de los niños, Ciudad de los niños y Red de Escuelas de Música de Medellín) contribuyen a la constitución de sujetos infantiles en Medellín?

1.4 Estado del arte

En este apartado se presenta el registro del rastreo documental realizado en diferentes bases de datos bibliográficas como Dialnet, Google Académico, Jstore, Scielo (Brasil), Opac UdeA; además de sitios web institucionales y revistas especializadas. En función de la búsqueda se establecieron unos descriptores con los cuales delimitarla; palabras como infancia, espacio, ciudad y subjetividad, al igual que combinaciones y cruces entre los mismos fueron usados con el fin de hallar estudios similares al que se pretende llevar a cabo. De esta manera, se encontró un número considerable de capítulos de libro, artículos académicos, documentos estatales, tesis de maestrías y doctorados; archivo que se consolidó bajo unos bloques temáticos o categorías que agrupan la documentación encontrada. Estos son: Contextualización, Urbanismo, apropiación de la ciudad y formación ciudadana.

1.4.1 Contextualización

En esta sección se intenta dar cuenta de las condiciones en las cuales emergieron algunos de los programas para las infancias de Medellín, entre ellos, los 3 seleccionados (CDN, UDN, REMM). Teniendo esto en mente, se consideran aquí ciertos documentos de carácter oficial

(nacional - local), así como lineamientos y acuerdos internacionales que han tenido acogida en el contexto local, y que dan cuenta de un panorama social y político.

Muchos de los programas bandera en la atención a la infancia han respondido en los últimos años a una agenda social liderada por administraciones locales que pretenden rendir cuentas a unas demandas internacionales con la promesa de contribuir al posicionamiento de Medellín como una de las ciudades líderes a nivel latinoamericano. De esta manera, las propuestas se fundamentan bajo un techo legal que contempla la Constitución Política de 1991, la Ley general de educación y el Código de Infancia y Adolescencia; además de lineamientos de carácter mundial como la Convención de Derechos de los Niños y Niñas, la Carta de Ciudades Educadoras, y postulados a nombre de académicos reconocidos, es el caso de Tonucci (1996) o Nussbaum (2013).

La creación y permanencia como oferta de ciudad de tales programas ha sido sustentada bajo la promoción del derecho a la educación proclamado por la constitución nacional (1991) y reafirmado - por ejemplo - por el código de infancia y adolescencia y el plan educativo municipal. En esta línea, el artículo 44 que declara como derechos fundamentales de los niños y niñas la educación, el acceso a la cultura, la recreación, la libre expresión de su opinión: forma parte del entramado que justifica y valida cada propuesta. De la misma manera, se hace uso del artículo 67, que contempla la formación del “colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación...”. (pagina). Es así como la educación no solo está asociada a los procesos de escolarización, sino a otras esferas o dimensiones del ser humano, como es el caso de la vida cotidiana.

En la misma vía, la ley general 115 de educación, específicamente en el artículo 204 referido a la educación en el ambiente, estipula que ésta

“...se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad. La educación en el ambiente es aquella que se practica en los espacios pedagógicos diferentes a los familiares y escolares mediante la utilización del tiempo libre de los educandos. Son objetivos de esta práctica: a) Enseñar la utilización constructiva del tiempo libre para el perfeccionamiento personal y el servicio a la comunidad; b) Fomentar actividades de recreación, arte, cultura, deporte y semejantes, apropiados a la edad de los niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, y c) Propiciar las formas asociativas, para que los educandos complementen la educación ofrecida en la familia y en los establecimientos educativos”

De esta manera, la educación por fuera de los muros de la escuela toma cuerpo, presentándose como una opción para complementar o expandir aquello que allí se enseña, transmite y aprende.

El código de infancia, por su parte, ratifica los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, nombrándolos población de interés superior - artículo 8o. Así mismo, se establece la corresponsabilidad bajo el artículo 10, que hace alusión a la responsabilidad compartida por todos los entes ciudadanos frente a la formación, protección y cuidado de los niños, niñas y jóvenes. En el Artículo 30 se reafirma la importancia de la participación en la vida cultural según el ciclo vital. Todo esto nos deja claro que hay una intención declarada frente a la formación de sujeto en todas las esferas de la vida, así como en sus ciclos vitales; es por ello que con más fuerza se amparan y promueven proyectos que contemplan el acompañamiento - educativo - desde la gestación hasta los últimos años de vida.

Por otro lado, se encuentra la carta de ciudades educadoras firmada en Barcelona en 1990, que se desprende de la declaración universal de los derechos humanos (1948) y fue acogida por

Medellín en 1992 bajo tutoría de Jorge Alfredo Ramos, pero propiamente desarrollada por los gobiernos de Sergio Fajardo y Alonso Salazar. Esta ha sido tomada por diversas ciudades del mundo como guía para la creación e implementación de estrategias con el fin de dar un impulso educativo a las mismas. Esta carta de navegación si bien contempla el enriquecimiento de vida de todos los habitantes a través de un proyecto educativo explícito anclado a la premisa de la educación a lo largo de vida, declara prioritaria la atención a niños y jóvenes, quienes tienen protagonismo en muchos de los principios que orientan a las municipalidades teniendo como razones de base el orden social, económico y político (CCE, 2004).

De igual manera, tanto los programas como el mismo plan educativo municipal de Medellín 2016 (creado durante la administración de Federico Gutiérrez), retoman algunos de los planteamientos de autores como Francesco Tonucci y Marta Noussbaum (2012). El PEM, a partir de un diagnóstico rápido participativo, estableció no solo las problemáticas a trabajar, sino también la ruta de acción frente a una desarticulación de los distintos componentes y actores de la educación que se expresa en el enfoque de corto plazo, la ausencia de apuestas comunes de desarrollo, la multiplicidad de enfoques pedagógicos, didácticos y formativos que no dialogan entre sí y con el territorio; débiles procesos de calidad, pertinencia y gestión del conocimiento que no responden a las exigencias futuras del desarrollo integral y sostenible en la ciudad de Medellín.(p.63)

Es por ello que el plan tiene como objetivo la implementación y seguimiento de estrategias que permitan la “articulación sistémica, estructural y dinámica con enfoque de largo plazo y procesos de gestión de conocimiento en la educación, que responden a las exigencias futuras del desarrollo integral, humano y sostenible en la ciudad de Medellín”. (p. 63).

En síntesis, los lineamientos dejan entrever la necesidad, tanto a nivel nacional como local, de un acompañamiento que trascienda el ya ofrecido por las instituciones que históricamente habían asumido tal tarea, como son la escuela y la familia. Así mismo, tal acompañamiento ha de tener como fin último la formación de sujetos, mas no de cualquier sujeto, sino de uno que participe de la ciudad y retribuya la inversión en un futuro.

1.4.2 Urbanismo

Los trabajos a destacar en esta línea presentan lecturas frente a las disposiciones de los espacios públicos en diferentes ciudades y cómo tales disposiciones promueven maneras de transitar e interactuar en la urbe. De igual manera, exponen cómo en pro de un progreso- de naturaleza capitalista- los planes de gobierno le apuestan a unos diseños urbanísticos que no contemplan las necesidades de los niños, niñas y jóvenes. Medina (2016), Sanz (2014) y Gülgönen (2016) engrosan este bloque.

Medina (2016) presenta un análisis de los cambios en términos de planeación urbana de la ciudad de Santiago de Chile, específicamente en la comuna de Provincia, y los efectos de ésta en el acceso por parte de los niños y niñas a los espacios públicos. Este estudio establece una relación directa entre el crecimiento de procesos de urbanización y comercialización de las zonas, con la reducción de espacios públicos para el encuentro, ocio y recreación de la comunidad; que además incide en el desaprovechamiento del potencial que brinda la ciudad en la adquisición de autonomía e independencia de los más jóvenes.

Sanz, por su parte, aborda la violencia estructural que sufre la infancia, la cual tiene sus mayores indicios en el acceso a la ciudad. En este caso es la noción de inseguridad - difundida por los medios de comunicación masivos- una de las causas por las cuales los niños y las niñas no

habitan las calles, generando así un detrimento a su derecho a vivir la ciudad como lugar de encuentro e intercambio cultural. Así mismo, al igual que en el texto anterior, se hace énfasis en que la ausencia de las nuevas generaciones en el espacio público limita su formación para la libertad.

Por otro lado, Tuline Maïa Gülgönen con su trabajo “Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad”, realiza una lectura frente la invisibilización sistemática de las necesidades de las infancias en la implementación de planes y diseños urbanísticos. Esta autora destaca cómo los espacios públicos para los niños y las niñas cada vez se reducen en número y área, a la vez que están siendo tomados por otros actores sociales. Gülgönen, establece un vínculo entre la vivencia del espacio y el ejercicio de la participación democrática por parte de las infancias.

A grandes rasgos, esta línea hace referencia a la ciudad como derecho de los niños y las niñas, y a habitarla como ejercicio de participación democrática. Estos muestran cómo las apuestas de administraciones locales por el desarrollo de las urbes responden a unas lógicas capitalistas y de consumo, dando prioridad en la agenda municipal, por ejemplo, a la inversión en infraestructura (autopistas y zona vial), dejando de lado las necesidades de los y las ciudadanas, y en especial las de las infancias. Los efectos de tales acciones no sólo repercuten en la apropiación de los espacios, dejando a los niños y niñas hacinados en sus casas y escuelas (y viviendo la ciudad a manera de islas), sino también - a mayor escala- la ampliación de la brecha de desigualdad entre contextos socioeconómicos.

1.4.3 Apropiación de la ciudad

Este eje temático se consolidó bajo los trabajos de autores como Leal (2018), Vera, (2018), Jiménez (2017); Flores, Gómez y Osman (2017), Becerra (2007). Este da cuenta de unos acercamientos frente a cómo los niños y las niñas transitan el barrio y la ciudad, la relación que construyen con ésta y los sentidos que le atribuyen. De igual manera, presentan alternativas para propiciar encuentros que deriven en la construcción de identidad y arraigo al contexto.

Así mismo, este bloque expone asuntos como la pedagogización de los espacios no escolares, y la escolarización de los mismos (delimitación de tiempos, presentación de contenidos, establecimiento de vínculos con el saber y con los otros). Además de una preocupación por la planeación de los espacios urbanos que no contemplan el lugar de la naturaleza, y la pérdida que ello supone en los procesos de desarrollo (físico, social y emocional), así como sus efectos a futuro: la pérdida de una conciencia ambiental.

Leal (2018), realiza su estudio alrededor de los sentidos atribuidos por parte de los niños y niñas del Municipio de Santuario Antioquia al Parque Educativo allí construido, como parte del plan de gobierno Antioquia la más educada. En su tesis, la autora relata cómo este espacio es vivido o practicado por parte de la comunidad, así como las resistencias o negociaciones realizadas por niños y niñas al habitarlo. Por último, Leal expone la pedagogización de los espacios no escolares, y la escolarización de los mismos (delimitación de tiempos, presentación de contenidos, establecimiento de vínculos con el saber y con los otros).

Jiménez (2017) realiza su investigación en tres instituciones educativas que acogen a niños, niñas y jóvenes de sectores pobres de Bogotá. Su objetivo fue rastrear las narrativas de los niños y niñas sobre la ciudad, para ello propuso unos recorridos por el centro que daban cuenta de la vida

cotidiana de los sujetos que participaron del estudio. Todo esto con el fin de analizar la relación infancia-ciudad, además de ampliar el vínculo presentando otros lugares a apropiar.

Flores, Gómez y Osman (2017), por su parte, se centraron en la relación de niños y jóvenes con diferentes espacios de ciudad denominados como artificiales, a saber: centros comerciales, parques interactivos, salones de juego y entornos naturales. El artículo deja entrever una preocupación por la planeación de los espacios urbanos que no contemplan el lugar de la naturaleza, y la pérdida que ello supone en los procesos de desarrollo (físico, social y emocional), así como sus efectos a futuro: la pérdida de una conciencia ambiental. Finalmente, da algunos apuntes para la enseñanza del cuidado del medio ambiente desde el urbanismo.

Siguiendo a Álvarez, este plantea la necesidad de espacios públicos para el arte y el juego, que permitan la reinención de la ciudad y los espacios en los cuales se ha confinado a la infancia históricamente. Al tiempo que pone en tensión el modelo de ciudadano a formar y propone el propio, trayendo del pasado algunas apuestas que devuelvan al juego la libertad de acontecer en las calles.

1.4.4 Formación ciudadana

Esta tendencia recoge el mayor número de documentos, y abarca no solo investigaciones y análisis frente a procesos de formación ciudadana, sino también informes de gestión de programas e instituciones que enmarcaron su trabajo en la misma. Algunos autores a destacar son Pimienta (2010), Sáenz (2014), Londoño, Pérez y Goyes (2019); y Giraldo (2015), quienes en sus investigaciones dan cuenta del panorama nacional en esta temática, principalmente de ciudades como Bogotá y Medellín.

La construcción de ciudadanía, así como el alcance de las instituciones reconocidas históricamente en la formación de la misma, hacen parte de los intereses de esta tendencia. De igual

manera, las formas cómo el sujeto - ciudadano - ha sido construido, además de las cualidades que se le atribuyen (autorregulado, cumplidor de la norma).

Alejandro Pimienta (2010) en su texto La "ciudad educadora" y el presupuesto participativo en Medellín ¿Qué ciudad(anía) enseña?, elabora una contextualización y análisis del programa "presupuesto participativo", en el marco del proyecto de gobierno municipal Medellín la más educada. En su ponencia el autor hace referencia a algunos de los resultados del programa como contribución a la construcción de ciudadanía, entendiendo esta última como el derecho a tener derechos, siguiendo a Hanna Arendt.

Sáenz (2014), por su parte, recoge conclusiones de dos procesos investigativos alrededor de la pedagogía ciudadana promovida e implementada en los dos periodos de alcaldía del Mockus en Bogotá, esto con el fin de defenderlos de la acusación de ciertos sectores de la ciudad que tildaron de autoritarios los procesos de pedagogía ciudadana llevados a cabo. El autor advierte los logros de tales campañas, entre ellos, la percepción positiva de la ciudadanía frente a las gestiones de la administración, así como el incremento en el pago de impuestos de manera voluntaria, los cuales tienen una estrecha relación con los procesos de identificación con la ciudad.

Por otro lado, Londoño, Pérez y Goyes (2019) plantean los programas de formación ciudadana como escuela fuera de la escuela, destacando el papel de los medios de comunicación en la formación de la ciudadanía. Estos autores se preguntan por el alcance de las instituciones reconocidas históricamente en la formación de ciudadanía y plantean la necesidad de una que tenga como fin preservar la vida y respetar los derechos colectivos, o en palabras de los autores, la construcción de tejido social.

Por último, Giraldo (2015) orienta su investigación bajo la pregunta ¿Cuál es la racionalidad que orienta a las prácticas discursivas que se hacen de lo educativo como estrategia, que tienen su

escenario en la ciudad de Medellín entre 2004 y 2013? La autora realizó un estudio minucioso de los planes de gobierno del periodo comprendido entre 2004 y 2013, rastreando lo que se ha entendido por “cultura ciudadana”, siendo esta un proyecto dirigido a una población específica buscando la construcción de un sujeto (ciudadano) con ciertas características, entre ellas, autorregulado, cumplidor de la norma.

Finalmente, lo que muestra este recorrido es que si bien la relación infancia - ciudad ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones al interior de diversos campos disciplinares, los acercamientos realizados consisten en cómo la infancia- o las infancias- se ha pensado, habitado, apropiado y resistido la ciudad, o cómo la ciudad ha implementado unas prácticas de formación de la ciudadanía, en otras palabras, el foco de atención ha estado ubicado en el contexto. Este proyecto, por su parte, ubica su mirada en la configuración sobre la infancia y en razón de ello propone: **¿Cómo las nociones de infancia que circulan en 3 programas de ciudad (Universidad de los niños, Ciudad de los niños y Red de Escuelas de Música de Medellín) contribuyen a la constitución del sujeto infantil en Medellín?, como pregunta de investigación.**

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar las nociones de infancia que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil al interior de los programas de ciudad: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los Niños y Universidad de los niños.

2.2 Objetivos específicos

- Describir las nociones de infancia que circulan en las apuestas educativas ofrecidas por la Red de Escuelas de Música de Medellín, la Ciudad de los Niños y Universidad de los niños.
- Identificar las prácticas discursivas y no discursivas que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil en los programas de ciudad: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los Niños y Universidad de los niños

3. Referentes conceptuales

En este apartado se exponen los autores que operaron a manera de lentes con los cuales se abordó la problemática ya planteada; de esta manera, el entramado conceptual elegido permitió dar sentido al objeto de investigación - la constitución del sujeto infancia en el marco de programas educativos de ciudad - e insinuar unas estrategias metodológicas para desarrollar la pesquisa en campo, y su posterior análisis. Teniendo esto en cuenta, se retomaron conceptos como infancias, prácticas discursivas y hospitalidad.

3.1 Infancias

Así como han sido analizados los programas y las políticas de infancia en nuestra ciudad desde diferentes perspectivas, e incluso, áreas del conocimiento; la concepción de la infancia también se ve atravesada por diferentes discursos, como ya se mencionó en apartados anteriores. Para efectos de investigación, se comprende como un concepto social e histórico, en tanto responde a unas condiciones específicas de tiempo y contexto. De este modo, la infancia representa una manera de ser y estar en el mundo- entre muchas- que dependerá de la época, el lugar y quien la nombre.

Los estudios sobre la infancia están atravesados por las preguntas más allá de su significado, éstos buscan desentrañar cómo es posible la infancia o cuáles son las condiciones para su surgimiento, las cuales dejan ver que la infancia no es algo natural o dado. La constitución de la infancia – por ende, del sujeto que la encarna- dependerá de un discurso que la legitime.

Sandra Carli (1999), autora argentina, se refiere a las infancias en plural. Para ella, éstas hacen referencia a tránsitos múltiples y diferentes, en el sentido que no todos los sujetos transitan la misma infancia. Igualmente, Carli destaca la necesidad de una expectativa frente a la vida en el

futuro para que la infancia emerja como posibilidad en una sociedad específica, es decir, sin la firme creencia de su proyección en tiempos venideros no sería posible pensar en la infancia:

“Si bien no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan”. (1991, p.1)

Walter Kohan (2017) ofrece unas consideraciones sobre la infancia desde la filosofía, este afirma que hay mucho más que la infancia de los primeros años de vida, en tanto el tiempo de la infancia no es cronológico, “... el tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento.”. (p.1). Asimismo, Kohan (2020) señala que tal como muchos niños no viven la infancia, muchos infantes no son niños; y al igual que Carli, relaciona la infancia con la proximidad a la vida, una apuesta por la vida.

Gabriela Dicker (2008), por su parte, coincide con Carli al afirmar que, si bien es posible la existencia comprobable de niños, no todos transitan la misma infancia. Esta autora también hace mención de las diferentes miradas alrededor de la infancia que van desde la nostalgia por la infancia del pasado- alegando el deterioro de las instituciones que la acompañan- hasta la celebración, que alaba y asume los cambios como evolución.

Las infancias, entonces, productos del nombramiento o del reconocimiento si se quiere, no pueden escapar de los efectos que producen los discursos que las nombran, los cuerpos entonces van tomando la forma de aquello ajeno, extranjero, diferente; carga con la extrañeza reflejada en la mirada del otro y puede llegar incluso a representar lo monstruoso. De la misma manera, esos

cuerpos podrían derivar en talentos, habilidades, capacidades y cercanía, destinatarios de afectos y destinos *promisorios*.

Es posible apreciar, entonces, que la infancia no tiene un sentido o significado común, la posibilidad de su existencia y las formas para desplegarse dependen -como se afirmó adelante- del lugar desde donde se enuncie y de aquel que lo haga. En relación a lo anterior, Butler (2004) advierte que un por niño/niña precisará ser reconocido como una más de del clan humano, y las posibilidades de existencia estarán condicionadas a unas formas de pretensión ontológica (performatividad). En otras palabras, la condición de sujeto no está dada; una vez un nuevo humano llega, éste precisa de todo un ritual reiterado de nombramiento para ser considerado como tal: “El lenguaje preserva el cuerpo, pero no de una manera literal trayéndolo a la vida o alimentándolo, más bien una cierta existencia social del cuerpo se hace posible gracias a su interpelación en términos del lenguaje”. (Butler, 2004, p.21)

Así pues, las y los recién llegados, han significado asombro, sorpresa, expectativa y anonadación para quienes reciben. La incapacidad de los adultos de saber con exactitud los cambios que traen los nuevos no es nada nuevo, dice Diker: “El discurso sobre lo nuevo de la infancia no es nuevo. De hecho, los niños siempre nos han sorprendido, siempre han representado un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación” (2009.p.11). No obstante, también lo declara la autora, lo que nos es nuevo hoy es la falta de certezas que posibiliten la recepción del otro, lo cual es seguido por la renuncia a la responsabilidad de acoger, de ser hospitalarios con los nuevos, *crece la sensación de extrañamiento* para con ellos.

Podríamos entonces atrevernos a decir que el futuro es inherente a la infancia, no obstante, aquellos con la función de acoger, de posibilitar la vida y garantizar la transmisión cultural no

tienen bajo su control aquello que hagan los nuevos con lo transmitido. En este punto emergen las preguntas por las intenciones de aquellos que educan para el futuro, pues si bien se espera que las y los nuevos tomen parte y creen a partir de lo dado, la renuncia a la responsabilidad de hospitalidad por parte de los viejos sigue latente, y parece asomar una desconfianza disfrazada de un kit herramientas para llevar una vida sostenible, saludable, feliz y exitosa.

3.2 Hospitalidad

“No podemos anticipar del todo qué serán, cómo serán nuestros niños ni qué harán en el mundo con lo que les ha sido dado. Por supuesto, aun antes del nacimiento, desplegamos sobre ellos una innumerable cantidad de gestos destinados a reducir esa extranjería, a conjurar la alteridad radical que trae consigo cada nueva vida, para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; estos gestos –de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo– están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales”.

Graciela Diker, 2009.

Tal como se señaló en el apartado anterior, para que un cachorro humano, un nuevo, un recién llegado, un niño, sea constituido como tal, tendrá que pasar por rituales de reconocimiento que lo habiliten como parte del grupo de los humanos. Estos gestos: levantar del suelo, dar un nombre, relegarle un origen, son el inicio del paso por las instituciones que se espera continúen desplegando actos de recibimiento, de hospitalidad, que acorten la distancia, la extrañeza y encuentre la semejanza, es decir, una al nuevo al tronco de lo común, en palabras de Frigerio. (2017).

El reconocimiento y hospitalidad como condiciones mínimas para garantizar la vida, y con ella la prolongación de la cultura, ponen en evidencia la necesidad de compañía en los trayectos biográficos. Así como lo señala Graciela Frigerio (2017), refiriéndose a los oficios y las

instituciones del lazo, el viaje de vida que inician las nuevas generaciones precisa de un mapa, aun cuando sea equivocado, para que el viaje- la vida misma- pueda iniciar:

“Tender la mano ... dejar disponible un mapa equivocado para que el otro no se pierda. Trabajar con lo perdido, hacer de lo perdido otra cosa. Oficios de recibir y despedir; alojar y dejar partir, instando nuevamente a salir, a desapegarse, a desenlazarse, a buscar otros objetos-sujetos y vivir. Se tratará entonces de ejercer oficios a los que se confía asegurar el derecho al asilo, garantía de que en situación de riesgo, se estará protegido si un lugar (un lazo) oficia de inviolable. Oficios del lazo ... Oficios de acompañamiento ... para lo perdido, los que se pierden, lo que perdemos, los que nos pierden, para andar a veces perdidos ...” (Frigerio, 2017, p. 60).

Es entonces el reconocimiento de la calidad de humano del otro, de lo semejante, un gesto de hospitalidad que, como no es extraño para nuestros tiempos, se encuentra crisis, pues los adultos y sus instituciones no cuentan - con una oferta - o han renunciado a sostenerla- con la cual se haga entrega de unos sentidos de vida que posibiliten la construcción de algo nuevo. Es el terror ante la imposibilidad de anticipación de los adultos lo que deviene en desconfianza y deja al otro como un por siempre extranjero (Carli, 1999, p.2).

Mèlich (2000), por su parte, nos habla de la hospitalidad como acogida del otro, de lo otro. Para este autor, la hospitalidad deriva en ética como una condición de posibilidad para que el acto educativo se dé (Barcena & Mèlich, 2000). La narración como herramienta, permite no solo la transmisión de un legado cultural, sino, además, el reconocimiento en función tanto del pasado como del futuro: De eso que no podrá volver a suceder. La hospitalidad para Mèlich es hacerse responsable ante la vulnerabilidad del otro, del que se es extraño en el mundo, es cuidar del otro. Hospitalidad deviene entonces en cuidado del otro, de lo otro: “Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto

atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado”. (Barcena & Mèlich, 2000, p.146).

Teniendo en cuenta lo anterior, comprendemos aquí a los niños y las niñas como los extranjeros o los extraños, necesitados de hospitalidad, de cuidado. Las familias, las escuelas, las universidades, los museos, entre otros, son entonces algunas de las instituciones a las que se les ha asignado la tarea de recibir, de dar acogida, de confiar en los recién llegado para entregarles lo ya construido (bagaje cultural) y además hacer con ello otra cosa, entre tanto, no repetir los errores/horrores ya vividos. (Mèlich, 2000). En este sentido, en esta investigación son vistas – y puestas en tensión – los programas de ciudad: Ciudad de los niños, Universidad de los niños y Red de Escuelas de Música de Medellín, como apuestas de hospitalidad dirigidas a las nuevas generaciones medellinenses, es decir, como una de las respuestas institucionales ante la tarea ya nombrada por Frigerio, adherir al tronco de lo común.

3.3 Prácticas discursivas y no discursivas

Considerando lo anterior, entendemos pues que el sujeto es una construcción social y que para su existencia necesita siempre de otro que nombre, que reconozca esa existencia. En palabras de Butler (2004), “el sujeto es el resultado de unas prácticas discursivas y teatrales”, esto quiere decir que no se puede reducir el lenguaje a lo meramente dicho, aquí cabría también lo no hablado, las imágenes y representaciones sociales que producen al sujeto (Runge, 2017).

El sujeto, en este caso el sujeto infantil, es el resultado de la palabra y la acción, de cómo es nombrado, pero además de cómo es tratado, intervenido; en otras palabras, es el resultado de las prácticas -discursivas y no discursivas- de aquellos que le anteceden, su subjetividad es producto de las prácticas.

Las prácticas, siguiendo a Ariztía (2017), surgen como otra manera de leer el mundo de lo social. Estas, al ser entendidas como unidades de análisis de la vida cotidiana de los sujetos, permiten exponer formas de poder que no parecen ser advertidas a simple vista y elaborar explicaciones frente a cómo se producen y sostienen dichas formas en las interacciones entre sujetos y sujetos-objetos. Realizar un acercamiento a la vida social a través del concepto de prácticas según este autor abre el camino para comprender los cambios sociales superando la dicotomía individuo-estructura.

Ariztía tiene en cuenta en la definición del concepto de prácticas “lo dicho”, es decir, éstas no solo engloban la acción, lo empírico; las palabras, e incluso lo no dicho, también forman parte del entramado que permite identificar, describir y comprender la realidad. En palabras del autor,

...toda práctica involucra al menos la existencia de elementos corporales (actividades del cuerpo), actividades mentales (involucran sentido y, entre otros aspectos, emociones, motivaciones, saberes prácticos y significados) y un conjunto de objetos y materialidades que participan de la ejecución de la práctica. (2017, p. 224).

Por su parte, Fardella, C. & Carvajal Muñoz, F. (2018), reconocen la potencia de hacer uso del concepto de práctica como unidad analítica, pues este permite comprender cómo se sostienen los órdenes sociales y culturales (lo macro) a partir de la conexión de múltiples acciones, gestos, sentidos y materialidades en el día a día de los sujetos (lo micro).

Valdría entonces la pena preguntarnos, tal como lo señala Foucault en su Historia de la sexualidad (2007), por las formas como se configuran/producen los sujetos infantiles en el marco de unos programas de ciudad determinados, y lo que esto desencadena: ¿qué se me permite saber una vez soy nombrado/reconocido como un niño o niña de Medellín?, ¿a qué lógicas responden las

condiciones de existencia de los niños y niñas de Medellín? ¿Cuáles son los regímenes de verdad con relación a la infancia producidos o reproducidos por los programas abordados?

4. Diseño metodológico

Teniendo esto en cuenta, esta propuesta se inscribió bajo el paradigma de investigación cualitativa, puesto que este permite “encarar el mundo de la interioridad de los sujetos y de las relaciones que establecen con los contextos y con los otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 16). Así mismo, la investigación cualitativa busca comprender la realidad social y la reconoce como fuente de conocimiento; en este sentido, todos los escenarios o contextos son dignos de estudio.

Tal como lo señala Creswell (1994) citando a Denzin & Lincoln (1994),

...los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan. La investigación cualitativa involucra el estudio, uso y recopilación de una variedad de materiales empíricos (estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales), los cuales describen momentos y sentidos rutinarios y problemáticos en la vida de los individuos. (p. 2)

En esta misma línea, Aravena (2006) plantea la construcción de conocimiento a partir del proceso mismo como una de las pretensiones de la investigación cualitativa, lo cual da un carácter de flexible a este enfoque, más no por ello falta de rigor. La generación de dicho conocimiento tiene como punto de partida las observaciones del investigador frente a las personas, sus hábitos, relaciones y espacios, así como los significados que a ello le otorgan (sin dejar de lado el contexto en el cual están inscritas); observaciones que serán registradas, ordenadas e interpretadas con el fin de comprender el fenómeno o acontecimiento en cuestión.

De esta manera, los sentidos atribuidos a la categoría de infancia en Medellín en el marco de una oferta de ciudad (Universidad de los niños, Ciudad de los niños y Red de Escuelas de Música de Medellín), representaron un objeto susceptible de ser abarcado desde la perspectiva cualitativa, ya que su interpretación y posterior análisis requirió de un acercamiento al contexto y los sujetos

que allí se relacionan. En otras palabras, la búsqueda de dichos sentidos precisó de la interacción con algunos de los sujetos que allí circulan (coordinadores) y sus producciones (escritas, orales y performances), para dar cuenta de sus ideas, imaginario, representaciones; en otras palabras, nociones sobre infancia.

4.1 Enfoque

Considerando que el propósito era describir y comprender interacciones de orden social en un espacio específico, pareció pertinente suscribir el proyecto en el enfoque hermenéutico, puesto que este "...se basa en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, describiendo la cotidianeidad, analizando los problemas y actitudes de los individuos". (SENECA, s/f)

Martínez (2002) advierte que el enfoque hermenéutico no se atañe solamente al momento de la generación y análisis de los datos, la construcción del objeto y su problematización supone de entrada un ejercicio de interpretación que retomará de ciertas perspectivas teóricas, dejando de lado otras que también han intentado dar sentido a aquello que se está estudiando.

Este autor, tomando como referencia los aportes de Dilthey (1990), se refiere al propósito o *misión* de la hermenéutica:

... descubrir los significados de las cosas, interpretando lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano; así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (p.2).

El contexto, entonces, es determinante para poder llegar a la comprensión de la *realidad*, y allí cobra relevancia la temporalidad a la cual se refiere Cárcamo (2005):

La temporalidad es o debe ser considerada como dimensión fundamental para el proceso de entendimientos; ya que éste y la comprensión están enraizadas en los aspectos

experienciales del sujeto y toda experiencia supone – inevitablemente – una vivencia determinada en un contexto temporal. Así, la historicidad es elemento crucial, ya que el sujeto es determinado en gran medida por las decisiones históricas que va asumiendo. Por lo tanto, la historicidad contiene temporalidad que condiciona los contextos de interpretación. (p.9).

De esta manera, la interpretación de los sentidos no podría estar separada del lugar donde son producidos, así como de las condiciones históricas de su emergencia y reproducción. La temporalidad no solamente condiciona la producción de sentidos al interior de una comunidad, sino también el ejercicio de interpretación que realiza el investigador. Si entendemos la interpretación como el proceso por el cual se da la generación de nuevo conocimiento acerca del objeto de estudio, tendremos que considerar que ésta –aun cuando la persona que investiga haya hecho un esfuerzo por suprimir sus juicios de valor - dará cuenta de unos intereses que pasan por alto otras maneras de leer y comprender mundo social.

4.2 Estrategia:

Por otro lado, se hizo uso del **estudio de caso múltiple o colectivo** como estrategia de análisis, entendiéndolo como

... el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes – es decir - un interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (Stake, p.15).

Simons (2011), entiende por el estudio de caso una manera de documentar la complejidad de una experiencia, describiendo los acontecimientos, las circunstancias y las personas; esto con el fin de generar una comprensión exhaustiva que conlleve a la creación de nuevo conocimiento, tanto

del objeto de investigación como del investigador mismo. En este sentido, el estudio de caso permite dar cuenta de cómo y por qué suceden las cosas.

Esta autora cita a Stake a la hora de dar una definición del estudio de caso colectivo, el cual comprende el análisis de “varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta” (Simons, 2011, p. 42) Siguiendo esta línea, cada programa u oferta de ciudad representa un caso, ello con el fin de lograr “capturar” los detalles o particularidades de cada uno, que al final podrán dejar pistas de aquello que se considera por infancia y cómo se constituye un sujeto infantil en la ciudad de Medellín.

Por otro lado, Simons reconoce a las personas como los protagonistas en el estudio de caso, ya que “...investigar las historias de los individuos y el contexto social de su experiencia ofrece pistas para esa comprensión, y nos ayuda a interpretar el significado y el efecto de su papel y su experiencia en el caso”. (p.107). Así mismo, el investigador opera como el principal instrumento para la recolección y análisis de la información. El proceso investigativo supone para éste la oportunidad de conocerse a sí mismo, en tanto el estudio de caso le exige sostener una reflexión frente a su mirada, su sistema de creencias y cómo éstas pueden influir tanto en la relación con otros en campo como en la interpretación de los datos.

4.3 Métodos y técnicas

En lo que a técnicas para la generación de la información respecta, se retomaron aquellas que permitían un contacto directo con la población, es por ello por lo que desde un inicio se planteó hacer uso de la observación y la entrevista, además del registro de las mismas en un diario de campo.

- **Observación participante:** Con esta se buscaba hacer un acercamiento al grupo social con el cual estaba directamente relacionado el objeto de estudio o que se comprendía como tal.

La observación y el registro de esta permitía evidenciar asuntos o detalles que quizá no son provistos por las entrevistas o conversaciones con los sujetos implicados. Para Ramírez y Zwerg "...la observación participante, como técnica, tiene riesgos relacionados con los criterios de validez de la investigación; por tanto, es importante trascender el nivel descriptivo para descubrir testimonios que conducen a la comprensión, sin llegar a modelos imaginados por el investigador que no corresponden a la realidad, (2012, p. 101). Para este estudio se propuso entrar en contacto con las personas que conforman el programa, es decir, con directores, orientadores y participantes de cada una de las tres ofertas. Pues estos son los protagonistas del caso y, tanto sus anécdotas, percepciones y gestos, podrán dar cuenta de las prácticas discursivas y no discursivas alrededor de la infancia en la ciudad de Medellín. Ahora bien, considerando las condiciones del contexto histórico en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, del cual se ampliará en unos párrafos, la observación no estuvo centrada en las interacciones entre los participantes, sino en sus gestos, silencios y expresiones a la hora de conversación.

- **Entrevistas:** Entendidas como conversaciones o espacios guiados a partir de una temática o derrotero de preguntas establecidas por el investigador en consonancia con su problema de investigación. Este método, según Bonilla y Rodríguez (2000), se supone como un punto de partida para entrar a la realidad social de los sujetos, donde el investigador podría realizar los primeros esbozos frente al reconocimiento de las dinámicas del contexto en el cual se desenvuelve el actor al cual pretende comprender y analizar. En el caso de esta investigación, la técnica de la entrevista nos permitió acercarnos a los sentidos atribuidos por las personas que dirigen, representan y reciben los programas sobre la infancia.

- **Diario de campo:** Esta técnica, relacionada propiamente con los registros de la información recogida a través de los otros métodos, nos permitió, no solamente la descripción de los sucesos o eventos, sino también de los efectos que podrían llegar a producir sobre los participantes, es decir, las sensaciones, impresiones, emociones e información que generan lo observado. (Ramirez y Zwerg , 2012). Puesto que, además, “... permite reconstruir los procesos metodológicos confrontar sus propias visiones con la de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de la misma, captar la cotidianidad de los escenarios y participantes...” (Galeano, 2014, p. 61), el diario de campo se constituyó en una herramienta para la consignación y registro de las observaciones (sensaciones, intuiciones, sospechas) hechas en “campo”.

4.3 Replanteamiento del trabajo de campo en tiempos de pandemia.

Este estudio fue pensado en el segundo semestre del 2019, tiempo en el cual se había planteado como población participante niños, niñas, profesores y equipo de coordinaciones de los programas de ciudad. Igualmente, se contaba con llevar a cabo unos encuentros presenciales: conversaciones, observación de los talleres y clases en el marco de los programas. Sin embargo, la crisis de salud pública ocasionada por el Covid-19 y la implementación de estrategias para la mitigación de la misma: aislamientos preventivos, periodos extensos de cuarentena, cierre total de las instituciones de educación e implementación de trabajo y estudio remoto; nos obligó a postergar los encuentros esperando a una apertura – así fuese parcial- que permitiera la puesta en marcha del plan metodológico inicial, y finalmente reformular la población a invitar a participar, así como a pensar en espacios virtuales para la conversación.

Así fue como se lograron concretar 6 personas como participantes voluntarios de la investigación, todas ellas miembros de los equipos de coordinación de los programas estudiados,

con las cuales se conversó alrededor de una hora y media a través de Meet, una aplicación de videollamadas; conversaciones que bajo conocimiento y consentimiento de los participantes fueron grabadas con fines únicamente académicos.

Ahora bien, estas condiciones nos llevaron a realizar ajustes, primero en el planteamiento del problema, pregunta y objetivos, y luego en lo metodológico. En un inicio, este estudio se había preguntado por las prácticas que configuraban subjetividades, pero ante la imposibilidad de visitar los programas y observar sus propuestas presenciales se optó por realizar un rastreo de las *nociones* de infancia y sus efectos en la configuración del sujeto infantil.

4.4 Análisis de la información

Con relación al análisis de la información, Galeano (2004) lo entiende como la reflexión sobre la acción y sugiere para ello la categorización de la información recolectada a partir de unidades de sentido que permitan “visualizar estructuras, lógicas, significados y patrones”. (p.51). Como lo señalan Ramírez y Zwerg (2012), “Al agrupar ideas y concepciones, el investigador encuentra tendencias, regularidades y recurrencias que llevan al sentido y significado que ayudan en la comprensión del problema de investigación”

Siguiendo a Rodríguez, Herrera y Quiles (2005), el proceso de análisis de la información estuvo comprendido por 3 etapas: reducción de los datos, transformación de los mismos y obtención de los resultados. Estas, claro está, fueron anteceditas por la generación de la información a través de las técnicas ya descritas y su registro en formatos diseñados para la optimización de los tiempos en el análisis posterior,

Con relación a la reducción de los datos, se implementó la codificación y categorización de los datos recogidos haciendo uso de las unidades de contenido, que a su vez respondieron a unos

criterios temáticos ya definidos en los lentes o marco conceptual de esta propuesta; lo que finalmente permitió evidenciar unas relaciones o sistemas de relaciones entre los conceptos. (Rodríguez, et al, 2005).

Para este caso, se configuraron unos primeros bloques temáticos que respondieron a unas intuiciones frente a la información reunida, estos fueron: Expectativas frente a la infancia, Concepción de subordinación y oferta cultural. Bajo estos quedaron cobijadas unas etiquetas, a manera subcategorías que alimentaban esos bloques iniciales, así:

- **Expectativas frente a la infancia:**
 - Educación para el futuro y educación disciplinar
 - Educación como inversión
 - Sujeto político y ciudadanía
 - Respuesta a política pública y entidades externas

- **Concepción de subordinación:**
 - Lugar de la infancia
 - Qué es un niño o niña
 - Distancia de la escuela

- **Oferta cultural:**
 - Formadores
 - Oferta cultural

Esta manera de organizar la información permitió conformar los capítulos venideros.

4.5 Consideraciones éticas.

Por último, al trabajar con comunidades humanas fue indispensable tener presente unas consideraciones éticas a la hora de entablar contacto con estas, así como tratar la información que

compartieron. La participación del proyecto de manera voluntaria expresada en un consentimiento informado, el compromiso del uso de la información únicamente para fines académicos y la devolución oportuna de los resultados fueron parte de tales consideraciones (Galeano, 2004).

De igual manera, se tuvieron en cuenta los compromisos contemplados en el Código de Ética de Investigación de la Universidad de Antioquia en todo el proceso de investigación: formulación del proyecto, el trabajo de campo y la elaboración del informe final. Este trabajo respetó los derechos humanos y la propiedad intelectual de los participantes, otros investigadores y académicos.

5. Resultados

Esta investigación tuvo como propósito la comprensión y análisis de las nociones de infancia en tres programas de ciudad: La Red de Escuelas de Música de Medellín, la Universidad de los Niños y la Ciudad de los Niños. Para ello, se entrevistaron 6 personas que hacen parte de los equipos que lideran las tres propuestas, además de realizar un rastreo documental de las publicaciones derivadas de estos programas y otros trabajos de investigación que tienen como centro sus ofertas educativas.

Este estudio partió de cuatro categorías iniciales: 1. Educación como inversión, 2. Construcción de ciudadanía, 3. Respuesta a política externa y 4. Distancia de la escuela. Estas permitieron la emergencia de nuevas subcategorías: Educación para el futuro, educación disciplinar, lugar de la infancia, relativo a la infancia, formación de formadores y oferta cultural; elementos con los cuales se construyó lo que se presenta aquí como capítulos de resultados.

Este apartado, compuesto por 3 partes: Expectativas frente a la infancia, Subordinación de la infancia y Necesidad de acogida, unidades de análisis macro que recogieron las categorías y subcategorías mencionadas en el párrafo anterior, pretende interrogar algunos de los lineamientos o fundamentos de los programas, así como exponer algunas de las tensiones que estos representan en el campo de la educación y los estudios en infancias.

5.1 Expectativas frente a la infancia o la infancia como expectativa

Bajo esta categoría se recogieron las expresiones clasificadas bajo las etiquetas: Educación para el futuro y educación disciplinar, educación como inversión, sujeto político y ciudadanía, respuesta a política pública y entidades externas. Es decir, todas aquellas expresiones que, según los participantes de la investigación, justifican la puesta en marcha de los programas, así como su pertinencia y prolongación en el tiempo: La educación de las nuevas generaciones. Pero ¿cuáles

son las concepciones de educación? ¿Cómo y para qué se pretenden formar las niñas y los niños de la ciudad de Medellín en espacios distintos a la escuela?

5.1.2. Educación para el futuro y Educación disciplinar

Las tendencias reunidas aquí, tal como se nombró anteriormente, dan cuenta de los fines u objetivos de los tres programas de ciudad dirigidos a las infancias y juventudes medellinenses. Por un lado, la intención de formar los ciudadanos del futuro, en sus palabras, sujetos críticos y activos; y por el otro, la preocupación por el lugar desde donde se están formando los niños, niñas y jóvenes - el campo disciplinar- y para qué se están formando: ¿serán artistas, músicos e investigadores? ¿Serán lectores de la ciudad a través de los lentes del arte y las ciencias?

La denominada educación para el futuro se entiende aquí como todas acciones que tienen como finalidad la modelación de los niños, niñas y jóvenes como adultos, es decir, se centra en la infancia como promesa de cambio, la posibilidad de ser en unos años; los y las ciudadanas en potencia. En esta vía, es evidente una intención por impactar el proyecto de vida, ya que se espera que esta “formación temprana” influya en la toma de decisiones venideras: elegir una carrera, profesión u oficio y, por ende, la institución en donde formarse.

Es importante en este punto hacer una salvedad: en efecto, las infancias representan la llegada de lo nuevo, y la función de las y los que llegamos antes será la de dar acogida, ser hospitalarios y, tal como lo señala Graciela Frigerio (2017), poner disponible el mundo al que estos nuevos llegan y hagan de él otra cosa. Ese hacer otra cosa supone entonces la confianza de que ellos y ellas, las infancias, creen otras maneras de ser y de estar para tiempos venideros. Con esto, entonces, me refiero que al poner en tensión aquí el futuro o la educación en términos de futuro no se está desconociendo el necesario relevo de generaciones.

La educación para el futuro pareciera estar vinculada, más que con la confianza depositada en los otros, con el control de las vidas y la garantía para sostener ciertos privilegios, es decir, con prácticas que buscan la reproducción de desigualdades. Las demandas del mercado en la generación de un capital humano que responda a las necesidades que se vislumbran para el futuro, por ejemplo, inteligencia artificial o liderazgo, permean los espacios más insospechados como aquellos destinados al ocio de las infancias. (Bustelo, 2007).

5.1.3 Educación para el futuro: Universidad de los niños - Eafit

En el caso de la Universidad de los niños, liderada por la universidad Eafit, es evidente el interés por las infancias, principalmente, el paso de estas por otros escenarios educativos y el efecto de dichos espacios en la construcción de un proyecto de vida donde tenga cabida la academia. En este sentido, también es posible percibir una preocupación por el tiempo: que este no se pierda a la hora de tomar un rumbo académico y el programa universitario se lleve con éxito, lo cual deriva en el inicio de una vida laboral temprana. Este interés también está presente en otros proyectos que son orientados por el equipo de la universidad de los niños como lo es “crear sin fronteras”, una estrategia con la cual se busca guiar a jóvenes migrantes que tienen ideas de emprendimiento con el fin de formalizar sus fuentes de ingreso y construir un proyecto de vida.

Esta preocupación por la elaboración de un plan de vida va enlazada con la creación de un capital humano, como se mencionó antes, que responda a las necesidades del mercado. De esta manera, las instituciones de educación superior llevan a cabo una competencia ardua ofertando programas académicos de alto reconocimiento que prometen garantizar un futuro exitoso. Ahora, podríamos volver a preguntarnos ¿Cuál es la relación entre los espacios de ocio dirigidos a las infancias y la oferta universitaria? En este caso, los encuentros con niñas, niños y jóvenes permiten

no solo crear una antesala de lo que la universidad puede ofrecer, sino también, ir enseñando las maneras de moverse, los códigos y lenguajes propios del espacio; lo cual afecta de manera directa los índices de ingreso a la institución y permanencia en los programas.

5.1.4 Educación para el futuro: Red de Escuelas de Música de Medellín - Universidad de Antioquia

En el caso de este programa, la sola pregunta por el objetivo genera tensiones, pues si bien formar músicos no es su finalidad, es por ello que son reconocidos por las y los habitantes de la ciudad y lo que motiva a muchas niñas, niños, jóvenes y sus familias a participar de estos espacios de oferta cultural, e incluso a los mismos maestros y maestras en Música. Desde hace un par de años, tal como lo mencionaron los participantes durante los espacios de conversación, vienen en un esfuerzo por hacer un tránsito en la concepción del programa mismo: Pasar de la conformación de conservatorios de música a la consolidación de espacios para la sensibilización y encuentros con la música sin importar la edad. Esto, en palabras de una de las participantes: “... Yo debería poder transitar por esas opciones sin que eso me signifique que me tengo ya que casar con una carrera profesional”. (Ent.1, p.11)

En la Red de Escuelas de Música, entonces, la pregunta por el futuro -o por la elaboración de un destino- está puesta por parte de los participantes y algunos de sus profesores. Truncar ciertos destinos ha sido quizás una de las labores adjudicadas a este programa, no obstante, ya lo declara uno de los participantes:

“... La red no salva a nadie de nada, el arte no salva a nadie de nada ¿sí? ¿Potencia habilidades? Si. Desarrolla destrezas, posibilita otras maneras de entender el mundo, pero no ese discurso] ehh[muy altruista, de que la llegada de la Red de Escuelas de Música salvó a Medellín, salvó a los jóvenes de Medellín de la guerra; no los salvó, les permitió tener otras posibilidades, cierto”. (Ent. 4, p,3)

La educación para el futuro no es producto solo de una oferta, es decir, no está maquinando solamente bajo la presentación de cursos a lo largo de la vida o programas de coaching; también es producto de una demanda, y es allí donde se ven los efectos del sistema: que sean los sujetos quienes soliciten unos espacios con cierta estructura y frecuencia, que se quieran inscribir a unas formas de reconocimiento, para el caso, unas formas que reproducen distancias, des-semejanzas.

5.1.5 Educación para el futuro: Ciudad de los niños - MAMM

En el caso del museo, es posible leer en esta tendencia una inclinación por la formación de los niños y las niñas como ciudadanos; siendo la apropiación del territorio y la construcción de una mirada de la ciudad a través del arte los objetivos del programa. Esta propuesta inspirada en el trabajo de Tonucci ha tenido como norte la creación de espacios donde:

... a los niños se les escuche, se les propicie el lugar que merecen y se valoren sus ilusiones, imaginarios y deseos como habitantes de las ciudades, entendidas estas como escenarios y espacios que deben proporcionarles autonomía, opciones de disfrute constante, movilidad amplia y segura, diversión en el juego, descubrimiento, participación, exploración y expresión permanente, además de la apropiación de su cultura y el ejercicio del intercambio cultural. (Montoya. Henao, 2013. p. 140).

En correspondencia con lo anterior, una de las participantes afirmó:

"Entonces se espera que los niños puedan contar su historia y su vida, y la de sus barrios a través de herramientas de narración artística y que los niños expandan su territorio, cierto, como otro de los planteamientos de Tonucci es que, digamos, los niños se sientan dueños de la ciudad, que puedan observarla y hacer una crítica a esa ciudad". (Ent.5, p.8)

Si bien la vivencia de los espacios de ciudad y las tomas del barrio son una apuesta para el presente, la construcción de ciudadanía continúa siendo una proyección de futuro, pues el

programa, hasta el momento en que se llevaron a cabo las conversaciones con los participantes, no había realizado un registro de la experiencia de manera formal, menos su divulgación en otros medios o puesto a circular las producciones, las voces, de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, los espacios funcionan a manera de laboratorio, sin tener aún un efecto real en las políticas de ciudad y de infancias. Ahora bien, con esto no se quiere minimizar o dejar de lado los efectos que pudieran llegar a tener los recorridos por los diferentes sectores de los barrios, la toma de lugares representativos con juegos, elaboración de murales o recorridos por fuera del territorio conocido: salir en bus a otros espacios públicos; sin embargo, no es ese el interés que orienta este estudio, de hecho, dar cuenta de tales efectos precisaría de otra investigación con unos preceptos metodológicos diferentes.

5.1.6 Anotaciones finales sobre la educación para el futuro o en clave de consumo.

Para terminar, la educación para el futuro, esa que no le confía el mundo a los recién llegados, también lleva a cabo su tarea a la hora de formar las fuerzas laborales que no solo con su trabajo, sino con su capacidad de consumo, sostendrán los privilegios de un pequeño porcentaje de la población. Consumo no solo de productos, también de servicios. Tal como lo declaró Bauman (2013), refiriéndose a los jóvenes:

...Lo que los salva de ser funcionalmente desechables- aunque solo lo justo- y les asegura una cierta cantidad de atención procedente de los adultos es su potencial de contribución a la demanda consumista: la que tienen en este momento y la que tienen en potencia. (p.50)

5.2 Educación disciplinar

Formar artistas plásticos, músicos o científicos no parece, a primera vista, ser el objetivo de la red, la universidad y la ciudad de los niños, incluso, estos han venido tomando distancia de

esta postura y han fortalecido sus apuestas como espacios para el encuentro, el juego y la experimentación. No obstante, fueron persistentes durante las conversaciones las preguntas y tensiones con relación a lo disciplinar: La figura de un experto, las expectativas frente a las prácticas de los talleristas o formadores y la vinculación a la investigación.

5.2.1 Educación disciplinar: Universidad de los niños - Eafit

Para este caso, la figura del experto, vivir la investigación y perfilarse como un investigador, así como elegir carrera profesional están presentes. El ciclo vivido al interior del programa culmina en una etapa que, a diferencia de las anteriores, debe ser patrocinada por el grupo familiar, y la cual requiere de encuentros con mayor frecuencia y rigurosidad, donde las y los estudiantes se vinculan a los procesos de investigación de la universidad Eafit a través de grupos liderados por investigadores de la institución. De igual manera, la presencia de un experto en algunos de los talleres tiene como finalidad la profundización en la temática abordada y el acercamiento al trabajo de pensamiento, puesta en marcha de ideas y su posterior registro, con las cuales aportan al sistema de investigación de la institución; además, de dar unas bases que puedan ser útiles en la vida universitaria.

El rol del experto, entonces, aunque ha sido pensado para acercar a las niñas, niños y jóvenes a lo que representa la vida de un investigador en la universidad, a conocer cuáles son las actividades o acciones cotidianas, y en esta medida, desmitificar su trabajo - no solo se crea conocimiento al interior de un laboratorio usando una bata blanca; también genera preguntas frente al lugar de otros profesionales, como lo es el maestro, en los espacios no convencionales o diferentes a la escuela. Pero de esto se hablará en el capítulo.8.

5.2.2 Educación disciplinar: Red de Escuelas de Música de Medellín - Universidad de Antioquia

Tal como se describió en párrafos anteriores, la red continúa haciendo un esfuerzo desde el equipo de coordinación por movilizar las ideas de conformación de conservatorios, tanto entre las y los estudiantes como entre los maestros y directores de las escuelas. Pues, tal como relatan los participantes de esta investigación, los músicos - que además inician allí su vida profesional- tienen la expectativa de “hacer música” con una formación escasa o nula en enseñanza, y bajo esa pretensión reproducen las prácticas de conservatorio entre las cuales ellos se formaron, muchos de ellos hijos de las primeras escuelas de la ciudad.:

“...la red sigue siendo música...Por qué, porque efectivamente en muchos contextos ha operado más como un conservatorio que como un proceso de formación musical para lo social, no cierto”. (Ent. 4, p.3)

Hacer música, hacer músicos, entonces, pareciera ser el fin último bajo el que se reproducen unas prácticas que van en contravía de la exploración: exploración con los cuerpos, los instrumentos y otros géneros musicales diferentes a la música clásica. Igualmente, las clases parecen reducirse a la ejecución de los instrumentos, según relatan los participantes, un saber técnico que no interroga el territorio, no reconoce el contexto ni se acerca a los sentidos atribuidos a las piezas musicales.

5.2.3 Educación disciplinar: Ciudad de los niños - Museo de Arte Moderno

En el museo esta subcategoría se ve reflejada cuando mencionan el interés por llevar, además de las técnicas artísticas, conceptos como la investigación creación y la investigación artística a los territorios. Asimismo, el programa en sus inicios tuvo una fuerte influencia de la literatura, sin embargo, siendo un museo de arte moderno el foco cambió: a los territorios llegan

unas propuestas de exploración y toma del barrio, pero también los niños habitan el museo: un lugar donde las piezas y obras han sido seleccionadas por expertos en la materia.

5.3 Educación como inversión

Este apartado tiene como fin exponer algunas cuestiones con relación a la atención, cuidado y educación de las infancias que permean los programas y que en algunos casos justifican su despliegue en la ciudad. Estamos hablando principalmente de la financiación de los programas y cómo ésta se justifica bajo la premisa de que invertir en las infancias siempre será ganancia. Efectivamente, un acto de hospitalidad ante las nuevas generaciones es la creación de todo un andamiaje que acoja y permita la apropiación y transformación de la ciudad. Sin embargo, una de las principales razones por las cuales se sostienen este tipo de propuestas deja preguntas con relación a cómo se concibe la infancia, qué se entiende por educación y cuáles serían sus fines: ¿Representan las niñas y los niños solo cifras? ¿Es la inversión una forma de reproducir el sistema capitalista? ¿Es posible formar ciudadanos críticos que nutran la masa trabajadora?

Más allá de enjuiciar o culpabilizar las instituciones que ofrecen los programas, aparece la pregunta por quién cuida o sostiene lo público. En este estudio se puso en evidencia la precarización de las instituciones públicas y la lucha por seguir brindando una oferta de ocio y cultura, dando cuenta de su importancia en términos de retribución o medición del retorno. Tal como lo señala una participante:

“Eso en una ciudad como Medellín, también siempre va a tener el lado B, y es que cualquier programa con niños y sobre todo niños que pueden estar en situación de vulnerabilidad, pues o en contextos de vulnerabilidad, pues va a ser siempre una ganancia, cierto, porque van a ser programas de reconstrucción del tejido social, programas que van a estar contribuyendo a la formación de los niños, al uso del tiempo libre pues de otras maneras”. (Ent. 3, p.1)

Eduardo Bustelo (2007) devela las intenciones que hay tras la inversión. Ante ello señala:

“...en un primer momento, este enfoque afirma que la inversión en la infancia se conecta con la posibilidad de crecimiento económico vía el aumento de la productividad que se desprende de mayores niveles de educación. La educación sería, además, el único camino admitido de la inclusión y la movilidad social. En un segundo momento, sorpresivamente, "la inversión se invierte" presentando la infancia desde el miedo o la amenaza potencial ya que, si no se invierte en la infancia, se terminará en una situación de incontención o desborde, lo que será un atentado, a mediano plazo, a la propia seguridad individual de los poderosos. Además, no invertir ahora significa incurrir a mediano plazo en "costos" mayores para toda la sociedad. En ambos casos, la conclusión es predecible: los niños, niñas y adolescentes terminan en la ferocidad de la represión de sus derechos” (p.48).

Siguiendo el autor, la decisión de grandes empresas y bancos del sector privado de fungir como benefactores de programas sociales e incidir en la creación de políticas públicas para las infancias y juventudes en las municipalidades no es inocente, tampoco altruista. En consonancia con la educación para el futuro, la educación como inversión es la respuesta de las entidades privadas para no hacerse cargo de los efectos de la acumulación de capital, jugada que además le da prestigio a nivel social y le evita pagar en un futuro.

Finalmente, las instituciones y programas reproducen la idea de vulnerabilidad como ganancia, pues con la bandera de atención a las poblaciones empobrecidas de la ciudad, continúan sosteniendo un sistema de vulneración. Que un niño deba cortar un proceso de años porque no cuenta con los recursos para continuar, que su edad o cambio de barrio no lo habiliten como participante del programa, sigue ampliando las brechas de desigualdad y acceso a los recursos de la ciudad. Además, continúa fortaleciendo la idea de las infancias como sujetos para el futuro.

5.4 Sujeto político y ciudadanía

Tal como se ha nombrado en los apartados anteriores, los programas tienen como objetivo formar ciudadanos del futuro, sujetos que se apropien de los espacios de ciudad y sean críticos ante la sociedad. Así mismo, plantean la posibilidad de ser una plataforma donde se divulgue la voz de los niños, las niñas y los jóvenes, y con ello transformar las miradas sobre las infancias y juventudes de la ciudad de Medellín. Ahora bien, aquello que promueven se convierte en unos prototipos o maneras de ser niños, niñas y jóvenes, ser ciudadanos: sujetos activos, curiosos, cercanos a la ciencia y la investigación, sensibles, productivos, con trayectos académicos o laborales sin baches. Lo cual nos deja nuevamente inquietos ante la posibilidad de construir una ciudadanía que cuestiona su territorio cuando están ocupados siendo productivos al sistema.

"...como a pesar de que la misión no es que más niños y niñas sean investigadores, porque hay muchas universidades de los niños en el mundo cuyo el objetivo es que más niños y niñas se vuelvan científicos y a veces ellos incluso lo ponen científicos físicos, químicos. No, acá es como ser una base del sistema de investigación, pero que permite que los niños y las niñas se formen, pues, motiven a partir de su curiosidad y el asombro, desarrollen habilidades científicas, actitud científica que les permita tener un pensamiento crítico ante la sociedad, entonces, finalmente esa esa como la misión". (Ent.2, p.3)

Asimismo, cabría pesquisar por cuáles son las preguntas que hoy le hacen las infancias a la ciudad y qué tanto impacto, es decir, qué tanto son escuchadas y tomadas en cuenta a la hora de poner a rodar unas propuestas educativas de las cuales ellos son los destinatarios.

5.5 Respuesta a políticas públicas y entidades externas

“Por ejemplo, estamos alineados para decidir en esas preguntas primero sobre los ODS, los objetivos de desarrollo, también intentamos estar alineados... grandes temas que

la universidad quiere abordar en los próximos cuatro años, nos intentamos alinear con ese tema”. (Ent.2, p.4).

Tal como se planteó en el inicio de este trabajo, los tres programas de ciudad: La Universidad de los Niños, la Red de Escuelas de Música de Medellín y la Ciudad de los niños, han fundamentado la aparición y desarrollo de las propuestas en políticas locales y documentos internacionales que promueven los derechos fundamentales de los niños y niñas y demandan acciones concretas para la atención y protección de esta población. Asimismo, las instituciones que promueven los programas tienen a nivel macro unos lineamientos que también se hacen presentes en las propuestas formativas: Inclinación hacia la investigación, familiarización con prácticas artísticas contemporáneas, apropiación de la ciudad, desarrollo sostenible, autofinanciación. Instituciones y demandas que siguen la línea de educación para el futuro y como inversión: la consolidación de un capital humano que garantice la continuidad de la acumulación de riquezas y su protección.

Entre los documentos en los cuales se amparan los programas están los objetivos de desarrollo sostenible, el código de infancia y adolescencia, la convención internacional de los derechos de los niños y las niñas.

6. Concepción de subordinación

En este capítulo se presentan algunos de los apartados de las conversaciones sostenidas con los participantes, que, a nuestra manera de ver, dan cuenta de una subordinación o un lugar de menosprecio tanto de la infancia como de la escuela, esto bajo 3 apartados: Lugar de las infancias, qué es un niño y distancia de la escuela.

6.1 Lugar de las infancias

En la lectura sistemática de los datos fue posible rastrear algunos elementos que permiten esbozar los lugares que ocupan las infancias al interior de los programas. Con esto, no intento decir que sea el único, las infancias son reconocidas desde diferentes lugares en cada programa, no obstante, fue reiterativo lo que aquí llamaremos una subvaloración o menosprecio de la infancia. Es importante mencionar que tal menosprecio no aparece de forma explícita en los documentos, publicaciones o medios de las instituciones y sus programas; pero que sí estuvo presente en las conversaciones sostenidas con los participantes.

En primer lugar, se habla de las infancias en un lugar olvidado o relegado, sin ser pensado y como deuda latente en la ciudad, principalmente la primera infancia en materia de ocio y cultura. Asimismo, en los programas muchas veces ha primado lo disciplinar o técnico antes que pensar las infancias y cómo recibirlas, muestra de ello es la concepción de los niños y las niñas como algo monstruoso, desconocido; así lo declaran los participantes:

" porque conversar con los niños no es fácil, a mucha gente los intimida..." (Ent.5, p.6)

"...A mí eso no se me da y esos “monstricos” ahí, yo no soy yo] expresión de negación con manos, risas [entonces, de cierta manera como que infancia nace y ya desde ya, la red lo está haciendo a un lado, como: ¡Ay, si eso es primera infancia, eso no es música”! (Ent.1, p.7)

En segundo lugar, tenemos el sacrificio de la ejecución del programa en el caso de la ciudad de los niños, donde Bancolombia le permitió al museo redirigir los recursos destinados al programa

para financiar la institución que entró en crisis económica ante la inesperada pandemia del Covid-19. Una decisión que si bien - como nos referimos en el capítulo anterior- nos lleva a preguntarnos por las formas de financiación de las instituciones públicas y de quién es la responsabilidad ante lo público, también nos hace cuestionar por qué son los dineros reservados a los niños y las niñas puestos a atender otras cuestiones.

De la misma manera, las producciones y elaboraciones de los niños, niñas y jóvenes, en el caso del Museo, al no poder contar con los estándares bajo las cuales la curaduría del Museo avala la sala de exposición, no son expuestas a la comunidad en general. Un programa que busca la expansión de las voces de las infancias de la ciudad sostiene una presentación a puerta cerrada de lo que cada año acontece en los talleres en el territorio y las visitas al museo.

Por otro lado, encontramos un interés por los niños y niñas curiosos, aquellos que en las escuelas podrían llegar a ser catalogados como “indisciplinados”. Si bien esta postura busca cuestionar algunos de los prejuicios con relación a las niñas y los niños, y su gusto por el conocimiento, también nos deja pensando por qué aquellos niños y niñas no tienen cómo ser indisciplinados en el programa:

"Hay muchas cosas como de su dinámica de ser niño que aquí se ve muy desafiada, pero además ellos no están en un ambiente de confort, están en un ambiente donde no conocen a ningún niño, no conocen al investigador, no conocen al tallerista, tienen ahí unas transiciones, se ven cada mes- eso para un niño es muchísimo tiempo- entonces, se dan unas condiciones en las que nosotros somos antes diciéndole al colegio". (Ent.6, p.5)

Es decir, los espacios están controlados y van a un ritmo tal que si los niños y niñas se distraen podrían llegar a sentirse perdidos. Incluso en el campus de la universidad.

6.2 Qué es un niño o una niña

“Pues cualidades concretas, si yo si veo que se despierta] ...[primero una sensibilidad como por el mundo, pues como, no es un niño o una niña ajeno a lo que lo rodea, ni a los problemas sociales, ni a la naturaleza; es como una capacidad de observación muy grande, eso es como lo primero que yo veo”. (Ent.2, p.5)

Los programas han planteado sus propuestas y modificado según las concepciones que tienen sobre las niñas, los niños y los jóvenes, las cuales también mutan. Aquí, se recogen algunas de las propiedades o características con las que son leídas e imaginadas las infancias que asisten a los tres espacios de la ciudad. Tal como se verá a continuación, las niñas y niños encarnan sujetos sensibles, curiosos, intrépidos, observadores, capaces, atentos, acogedores. Imágenes que parecieran ser antagónicas o con cierta distancia de aquello monstruoso que se describió en el apartado anterior.

De igual manera, las acepciones usadas dan cuenta de cómo los discursos hegemónicos que hoy permean los entornos educativos han dado a los sujetos un código para reconocerse y reconocer a los otros, es decir, ya hoy las instituciones cuentan con todo un repertorio léxico para nombrar lo que consideran son – para el caso- las habilidades inherentes a las infancias: "el pensamiento crítico, la observación y liderazgo". (Ent.2, p5).

Por otro lado, también se le atribuye la capacidad de ser hospitalarios y hospitalarias ante la llegada de unos nuevos, sin importar su origen o su edad, pero donde es determinante si su relación con el saber es estrecha, así lo afirma una de las participantes: “Un niño recibe muy bien un investigador, lo escucha, lo atiende, si se da cuenta que su conocimiento es riguroso”. (Ent. 6, p.8)

En esa vía, también parece ser propio de las infancias la lúdica y la emoción, constante actividad física, el disfrute, la conversación y la diversidad. Del mismo modo, son los niños y las

niñas seres pensantes, con capacidad para comprender conceptos complejos propios de las ciencias naturales y sociales, así como abrirse a preguntas, generar debates y argumentar sus puntos de vista.

6.3 Distancia de la escuela

Aquí, se congregan aquellas expresiones bajo las cuales las y los participantes de este estudio se separan de la escuela, o bueno, esbozan una idea de escuela que no es congruente con el trabajo realizado al interior de los programas, y que les ha servido para sostener su apuesta educativa. Dicha distancia denota un desprecio o subvaloración de lo que se hace en la escuela, y deja entrever unas creencias o imaginarios frente a las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras en ejercicio.

Tal como lo nombra una de las participantes, la Universidad de los niños se separa a lo realizado en las escuelas, en tanto los talleres suponen un espacio pequeño y seguro para el diálogo, en oposición a lo que pasa en las instituciones educativas. Veamos

“...y a veces en el sistema escolar con tantas personas en un grupo no es posible, acá es muy fácil que todos los niños puedan opinar y hacer preguntas en algún momento del taller, es como, suele suceder, no están censurados, entonces como que eso también los empodera mucho frente a las opiniones que pueden dar”. (Ent.2, p.5)

Adicionalmente, hace referencia a unas formas de violencia que no tienen cabida en el programa. Ella dice: “Aquí no vamos a regañar ni a suspender a nadie” (p.8). Otra participante al respecto agrega, “La Universidad de los niños no es un espacio pa’ castigar, no es un espacio para excluir, no es un espacio para suspender, no es un espacio para expulsar, nosotros no calificamos, entonces son otras las lógicas en las cuales abordamos las situaciones”. (Ent.6, p.6)

Por otro lado, en el caso del Museo, exponen que es importante que las personas que acogen a las niñas y niños en el programa conozcan un poco “cómo funciona la educación formal y la

educación en los colegios, pero sean capaces de salirse de lo convencional” (Ent.3, p.). Como vemos, los programas se sostienen gracias a la separación de la escuela, aun cuando trabajen en alianza con ella o sus propuestas formativas impacten la vida de las niñas y los niños en las instituciones educativas.

En este sentido, los mismos programas aun cuando trabajen con o para las instituciones educativas de la ciudad, no solo contribuyen a la perpetuación de unos imaginarios sobre las escuelas y lo que pasa al interior de ellas, sino que se sirve de tales creencias para posicionar sus propuestas formativas. Cabría, entonces, preguntarse por qué tan actualizadas están esas lecturas sobre los acontecimientos escolares, qué se está comprendiendo por convencional; asimismo, entrañarse en las prácticas que se dan en las puestas en marcha, es decir, valdría la pena poder observar las interacciones en el marco de los talleres que, así como la escuela, funcionan bajo unos preceptos, están limitados por los tiempos y los atraviesan las contingencias (propias del trabajo con y entre sujetos).

7. Necesidad de un adulto para acoger

Este último capítulo de resultados está compuesto por dos subcategorías que, tal como lo menciona el título, dan cuenta de la necesidad de unos viejos que reciban, *pongan la mesa* y den *asilo* a los que recién llegan, tal como lo plantea Graciela Frigerio en múltiples de sus trabajos y ensayos. En primer lugar, presentamos un apartado referido a los formadores, sus condiciones laborales bajo los programas y la pregunta por el lugar de los maestros y maestras en los programas de ciudad. En segundo lugar, se exponen algunas expresiones que dan cuenta de aquellas acciones cotidianas que se enmarcan en una oferta cultural, una apuesta por volver el mundo disponible para otros.

7.1 Formadores

En efecto, otros sujetos que hacen parte de los programas son los formadores, nombrados de diversas maneras: talleristas, mediadores y profesores. Si bien, no fue posible tener contacto con ellos durante el desarrollo del estudio, fueron predominantes durante las conversaciones sostenidas con los participantes las expectativas sobre su trabajo, a saber, qué se espera de ellos, cuál es su rol y las tensiones que su quehacer desencadenan.

Aquí, se busca no solo poner sobre la mesa las consideraciones frente a lo que implica ser un formador en un programa de ciudad, sino también, preguntas frente a tales expectativas, las condiciones laborales de los maestros en otros espacios educativos por fuera de la escuela y los procesos de formación de aquellos que acogen a las niñas, niños y jóvenes en Medellín.

Así como en la distancia en la escuela, esto deja entrever una sobrecarga en lo que se espera de los adultos, su formación y experiencia, pero además una subvaloración de su trabajo, que no solo se ve reflejado en las bajas remuneraciones salariales, precarias condiciones laborales, sino también el lugar que ocupan – o mejor que no ocupan- al interior de los programas. De las tres apuestas de ciudad, solo una conforma su equipo de trabajo con licenciadas y licenciados, otra contrata estudiantes de programas afines a la propuesta (artes) y la otra vincula estudiantes de diversos pregrados como mediadores.

Este grupo de personas, entonces, está a cargo de la creación de vínculos no solo con los otros, sino entre los otros y el conocimiento. Y para llevar a cabo esa ardua tarea “...tiene que saber y de cierta manera debe tener una actitud lúdica, didáctica, investigativa”. (Ent.1, p.9)

7.2 Oferta cultural

Así como hay un adulto, un otro que llegó antes y está para acoger, habrá toda una carga cultural a transmitir, a pasar, a entregar. De eso, de lo que se da, es de lo que trata este último apartado.

En primer lugar, se resalta el juego como posibilitador de encuentro entre generaciones; el juego inherente a las infancias y presente siempre en los espacios que ellas habitan es tomado por los programas como una herramienta metodológica “innovadora” que da pie a la inserción de las infancias en el mundo de la cultura. Así lo define una de las participantes: “... necesitamos que los niños jueguen más, que disfruten más de las actividades y después reflexionamos, cierto, que la reflexión sea como el cierre de la actividad, pero permitámonos, y a nosotros también, como esa exploración y esa experimentación”. (Ent.5, p1).

En segundo lugar, nos encontramos con la socialización, el vivir con otros sigue siendo un pilar de los espacios para las infancias, para los nuevos comienzos. Al respecto la misma participante continúa diciendo, “...cierto, que las actividades finalmente son como una excusa para estar con los niños y para darles como momentos de alegría, y que sepa cómo entablar buenas relaciones con los niños”. (Ent. 5, p.6)

En este sentido, los programas reconocen su función hospitalaria y declaran lo necesario de un mapa, tal como lo declara Frigerio (2017), para que los niños y niñas puedan emprender el viaje y tomarse el mundo. Esta expresión permite ver el conocimiento de la causa: “si nosotros queremos que los niños participen de manera contundente en su ciudad, en su barrio. pues tiene que tener unos criterios, tiene que conocerlo, tiene que tener una mirada, distanciarse un poquito de ...” (Ent.3, p.2)

Asimismo, los programas reconocen la potencia que tienen los saberes compartidos a la hora de devenir en lentes de lectura de la ciudad y sus realidades. Tal como lo señala otro participante

“Es decir, cómo el arte trata de interrogar lo social y como lo social interroga el arte, y cómo de alguna manera entre ambos buscan estrategias también para, para pensar la

ciudad, pensar los contextos, pensar lo político, pensar lo estético, y todas esas maneras particulares de entender las dinámicas que desde lo formativo permitan otra visión del mundo, otra concepción de la realidad y otras percepciones pues de sí y del otro". (Ent.4, p.1)

Hasta acá, podemos observar que los equipos de coordinación de los programas reconocen como su función o tarea la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones de la ciudad, además de la importancia que ésta tiene en la configuración de lo que ellos nombran "tejido social". Igualmente, en esa función de transmisión no solo priman los contenidos propios de las áreas o disciplinas que los programas promueven, estos consideran el encuentro con los otros una potencia.

8. Discusiones finales

Este trabajo de investigación tuvo como propósito analizar las nociones de infancias que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil al interior de los programas de ciudad: Red de Escuelas de Música de Medellín, Ciudad de los Niños y Universidad de los niños. El recorrido, ya descrito en las primeras páginas de este informe, reveló los acercamientos realizados desde otros campos del saber al objeto de estudio y puso en evidencia aspectos que tales acercamientos no habían contemplado y que ahora se pasan a describir como hallazgos en este apartado.

Con relación a las infancias, se pudo reafirmar el carácter polisémico del término, así como la complejidad que acarrea pensar y poner en marcha unas apuestas para la acogida donde se superponen, se cruzan e incluso se tropiezan los sentidos atribuidos al concepto. En otras palabras, este estudio nos permitió conocer algunos de los efectos del nombramiento, de la búsqueda de una definición, de las infancias en las vidas de aquellos que le ponen cuerpo: las niñas, los niños y los jóvenes.

Cómo nombramos a las nuevas generaciones habla de ciertas expectativas, es decir, que esperamos de ellos y ellas; es así como niños y niñas de la ciudad encarnan nociones que van desde el “pensador” hasta el “monstrico”. En el acercamiento a los tres programas de ciudad se encontraron diferentes vertientes, por un lado, circula la noción de niños y niñas investigadores: observadores, críticos, analíticos, curiosos. También, se encuentra la noción de los niños y niñas creativos y sensibles, aquellos capaces de hacer lecturas, e incluso resistir, la realidad de sus territorios. Por otro lado, está la noción que hace alusión a lo “indescifrable”, los niños y niñas como lo desconocido, aquellos de los que no se sabe.

Estas nociones, entonces, remiten a las prácticas discursivas como esas maneras de nombrar la existencia de otros, esas que intentan modelar, que tienden a regular las expresiones, que trazan

las posibilidades que tienen las y los niños en Medellín. En este sentido, estas prácticas dejan de lado otras performances de la infancia, otras maneras en cómo experimentan la infancia los sujetos hoy, es decir, omiten - a veces anulan - otras formas de habitar: ¿Son siempre curiosos? ¿Tienen siempre algo que decir? ¿Están todos conectados con la realidad de la ciudad en la que viven? ¿Son impredecibles todo el tiempo? ¿Son amables y cordiales?

Frente a las prácticas no discursivas, este estudio no tuvo la oportunidad de ver los programas en operación, no fue posible rastrear aquellas prácticas frente a las infancias que trascienden la palabra, que incluso la desafían. Sin embargo, se tiene la sospecha de que quizás las formas de nombramiento se queden cortas, que se superponen otras maneras de ver y acercarse a las infancias, que los niños y las niñas recrean y resisten esas maneras, que se afilian a otros relatos.

De igual manera, fue posible trascender de una mirada de juicio sobre las instituciones y el trabajo que llevan a cabo en la *imposible* tarea de crear toda una red de acogida y hospitalidad-imposible no hacerlo diría Frigerio (2017)- a una comprensión de lo que se juega a la hora de ser parte en el andamiaje de recepción que posibilita los nuevos comienzos, es decir, reconocemos aquí también los efectos sobre las instituciones que trabajan con las infancias: crisis del *holding* ¿Quién cuida de los que cuidan?

Respecto a la hospitalidad, entendida como el despliegue de acciones para la acogida de los más nuevos, el uso de las categorías de educación para el futuro y educación como inversión permitieron poner en tensión las justificaciones bajo las cuales se ponen en marcha algunas *empresas* de recibimiento. Diker (2009), Carli (1999), Frigerio (2017) y Bustelo (2007) ratifican la necesidad de futuro para las infancias, no obstante, el mismo Bustelo da muestras de cómo *la empresa del recibimiento* de la mano de la educación para toda la vida y la creencia que se educa para los años venideros como bandera, ponen sobre la mesa una desconfianza en lo que los nuevos

podrían llegar a hacer con el mundo e inician la operación de la máquina de la reproducción de lo mismo, del capital humano.

Puesto que la hospitalidad deviene en renuncia al control de lo que el otro haga con lo dado, o en palabras de Bustelo, “trabajar para un tiempo que será sin mí, para un tiempo posterior a mi tiempo. Aquí no hay reciprocidad; se trata de actuar fuera del círculo” (2007, p.190). La educación para el futuro y la inversión en educación exponen no solo la renuncia de muchos a sostener, a dar asilo, sino también la renuncia de soltar, de dar paso a lo nuevo, renuncia a la incertidumbre.

9. Conclusiones

Esta investigación buscó rastrear las nociones de infancia en programas de ciudad, reconociendo que esas formas de nombrar al otro no son sin efectos. En las nociones de infancias se identificaron diferentes posturas que dan cuenta del carácter histórico y social del concepto, es decir, no hay una sola definición o sentido atribuido, y estos no necesariamente son similares, pero si circulan de manera simultánea en el mismo lugar.

Las infancias como lo desconocido, lo *monstruoso*, lo temible. Las infancias como lo sensible y lo creativo. Los niños y las niñas encarnan todas unas contradicciones, parecieran estar siempre al filo, al borde de la posibilidad: entre el comienzo de algo nuevo y la negación a hacer parte. Las infancias también como bandera, como insignia, las infancias para asignarles una voz – a veces sin propagación. Las infancias para el consumo, las infancias consumidoras, las infancias consumidas.

Los tres programas- UDN, CDN y REMM - son estrategias para dar la bienvenida, muestras de hospitalidad de los que ya estamos, dirigidas a los que apenas comienzan. No obstante, estos gestos no son ajenos a otros intereses más allá que la de dar paso y acompañar, no están orientadas precisamente al relevo generacional; la hospitalidad entra en tensión cuando los intereses del mercado dirigen las apuestas educativas.

Este estudio solo es un pequeño abrebocas sobre las nociones de infancias en espacios no escolares. Las condiciones bajo las que se llevó cabo el proceso investigativo redujeron el margen de acción, pero deja abierta la invitación a continuar la pesquisa sobre las nociones, e incluso, extender el panorama haciendo uso de la categoría de prácticas, las nociones hechas gestos, hechas cuerpo; e incluso, entrar en búsqueda de actos de resistencia ante los mandatos adultos. Tal como lo expresa Diker (2009), “... sabemos que los modos en que intervenimos sobre la vida de los pibes

dependen en buena medida de cómo nombramos lo que son y lo que les pasa; por lo tanto, no hay otro camino que insistir: con la escritura, con las preguntas, con el análisis”. (p.9).

9.1 Limitaciones

Tal como se narró en el capítulo del diseño metodológico, las condiciones bajo las que se llevaron a cabo esta investigación tuvieron que ser modificadas en el camino de manera drástica, pues el confinamiento producto de la acelerada propagación del Covid-19 nos obligó a replantear la población participante y la manera de entrar en contacto. Haber sostenido conversaciones con los equipos de coordinación de los 3 programas nos permitió ampliar la perspectiva frente a las propuestas y tener conocimiento más detallado de lo que sucede en los talleres, encuentros o clases; sin embargo, no haber tenido la posibilidad de observar lo que sucede entre sujetos: los gestos, los silencios, las miradas, las conversaciones intergeneracionales y entre pares, redujo el alcance que se había propuesto inicialmente.

Referencias

- Ariztía, T. 2017. *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. Cinta moebio* 59: 221-234
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 – 648
- Barcena, F. & Melich, J.C.(2000). *Emmanuel Levinas: Educación y hospitalidad*. En: La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós
- Becerra, A. J. (2007). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (53).
- Betancur, A. P. (2017). *La “ciudad educadora” y el presupuesto participativo en Medellín: qué ciudad(anía) enseña?* Boletim Paulista de Geografia, (89), 33-49.[1]
- Barcelona, D. (2004). *Carta das cidades educadoras*. [Archivo PDF] <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras>.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Carli (1999). *La infancia como construcción social*. En: De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.
- Código de infancia y adolescencia. Ley 1098 de 2006. Artículo 30. 8 de noviembre de 2006. (Colombia).
- Dicker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad General Sarmiento
- Eafit. (s/f). *Universidad de los niños*. <http://www.eafit.edu.co/ninos/Paginas/inicio.aspx>
- Escobar, I. D. A. (2007). La sonrisa lúcida y enigmática de la ciudad lúdica. *Revista Educación y ciudad*, (13), 141-153.
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 17(1).

- Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *Secretariado de la AICE*, 22-27.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad Tomo I voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad Tomo I voluntad de saber*. Siglo XXI Editores
- Galeano, María E. (2015). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. En: *Estrategias de investigación social cualitativa* (pp. 63-82). La carreta Editores.
- Giraldo González, M. (2015). *Relaciones educación y ciudad, cultura ciudadana y ciudadanía en Medellín entre 2004 y 2013: la racionalidad de las prácticas discursivas que se hacen de lo educativo por fuera de la escuela en la ciudad de Medellín*. [Tesis de maestría]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/123456789/1951>
- Gülgönen, T. (2016). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En P, Ramírez. (Ed), *La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada* (pp. 409-438). UNAM
- Kohan. W. (2017). Clase I:El niño en la filosofía y la filosofía en el niño. Flacso Argentina.
- Kohan, W.. (10 de mayo de 2020). Infancia, tiempo y escuela. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xHh-6FdcL-c>
- Leal Matta, S. (2018). Infancias en el parque educativo: una etnografía focalizada con niños y niñas en el municipio El Santuario-Antioquia. [Tesis de Maestría]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/123456789/3307>
- Ley 1064 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. 26 de julio de 2006.D.O. No. 46341.
- Mamm (s/f). Ciudad de los niños. Tomado de: <http://elmamm.org/Programas/La-ciudad-de-los-ni%C3%B1os1>
- Marín, D; Noguera, C (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación*, 3, 106-126
- Medina, P. (2016). Geografías de la infancia. Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad. [Tesis de Maestría]. Facultad de Estudios Urbanos y Territoriales. https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2016/10/MDU_PieraMedina.pdf

Melich, Joan Carles. (2000). Narración y hospitalidad. *Análisi*, (25), 129-142.

Obregón, J. S. (2011). La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿ un proyecto autoritario o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical?. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 137-145.

Pinzón, J. E. L., Perez, M. G., & Narváez, J. C. G. (2009). Ciudadanía, sociedad, cultura, educación. *Educación y ciudad*, (17), 131-154.

Prieto, P. F., Arrieta, N. R. G., & Flores, J. P. O. (2017). Urbanismo e infancia: hacia un modelo de ciudad que promueva la conciencia ambiental. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (136), 81-96.

Rodríguez, C; Quiles, O; Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(2), 133-154

REMM. (2015). *El libro de la red: veinte años de Música Viva*. Municipio de Medellín

Sanz Toledo, D. (2014). Infancia y espacio urbano: Jugar y convivir en un barrio de El Puerto de Santa María

SENECA. s/f. Metodología del trabajo investigador en el centro educativo. Recuperado de: <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/course/view.php?id=91§ion=4>

Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata

Stake, Robert E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata

10. Anexos

Anexo 1: Guía de entrevista

Bloque 1: Información general

- ¿Cuál es su rol al interior del programa?
 - Trayectoria al interior del programa (Cómo llegó, qué cambios ha vivido al interior del programa)
- Podría describir el objetivo del programa
 - Cómo funciona o ejecuta
 - Bajo qué condiciones se lleva a cabo
-

Bloque 2: Sujeto infantil

- A quién va dirigido el programa
 - Cómo llegan al programa
 - Existen estrategia para la “captación” de población y/o condiciones de permanencia en el programa
 - Qué tipo de vínculo se establece entre la institución y los participantes
- Cuáles son sus características
- Cómo se intenciona la relación con los y las personas que acuden al programa
- Qué esperan de aquellos que acuden al programa
- Cuál es el perfil de los adultos que acompañan/orientan el proceso
 - Qué se espera de ellos

Bloque 3: Prácticas

- Qué sucede durante los encuentros o sesiones
- Qué sucede entre los actores o sujetos
 - Rutinas

Anexo 2. Consentimiento informado

Programas de ciudad pensados para la infancia: prácticas que configuran sujetos

Maestría en Educación

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

2021

Equipo de trabajo:

Melissa Aristizábal García

Ana María Cadavid Rojas

Consentimiento informado para participantes

Este documento tiene como finalidad proveer la información relacionada con la naturaleza de la investigación y el rol de los y las participantes en ella.

El proyecto tiene como objetivo “analizar las prácticas que circulan alrededor de la constitución del sujeto infantil en programas de ciudad”. Sus resultados tendrán un uso netamente académico y se espera que puedan contribuir a los campos de estudios en infancias y educación.

La duración de esta propuesta investigativa es de 24 meses, divididos en 3 etapas: (1) modelación, (2) construcción de datos y (3) análisis de la información y socialización de resultados. Su contribución sería en la segunda etapa, participando en un encuentro sincrónico virtual - o presencial si se cuenta con las condiciones-, que será acordado de manera anticipada. Es importante aclarar que

1. Su participación es completamente voluntaria y tiene derecho a negarse, suspender y/o declinar en cualquier momento.
2. Su identidad será protegida haciendo uso de un seudónimo o código, para efectos técnicos.

3. Los encuentros y/o conversaciones serán grabadas para uso estrictamente académico, el participante recibirá una copia de dicho registro.
4. Una vez terminada la investigación, tendrá acceso al informe final y demás productos derivados de la misma.







Si tiene alguna pregunta o requiere mayor información, puede contactarme a través de los siguiente canales:

- Correo electrónico: melissa.aristizabal@udea.edu.co o melissa.arg@gmail.com
- Celular: 301 680 4317

Muchas gracias por disponer de su tiempo para esta investigación.

Yo _____, identificado con _____ número _____ manifiesto que he leído y comprendido la información, y que de forma libre consiento participar de esta investigación.

Anexo 3. Convenciones de categorización de la información en sábana categorial.

Color	Elemento - Categoría	Color	Elemento - Categoría
	Educación para el futuro		Relativo a la infancia - Qué es un niño
	Distancia de la escuela		Educación como inversión (Expectativa).
	Formación de formadores (El niño necesita un adulto, no es sin el otro).		Sujeto político .- Ciudadanía (Expectativa)
	Respuesta a política pública o exigencia externa.		Oferta cultural
	Lugar de la infancia. (Concepción de subordinación).		

Expectativas			
Educación para el futuro/Formación disciplinar	Educación como inversión	Sujeto político - Ciudadanía	Respuesta a Política Pública - Entidades Externas

Concepción de subordinación		
Lugar de la infancia	Relativo a la infancia -Qué es un niño	Distancia de la escuela

Necesidad de un adulto para "acoger"	
Formación de formadores	Oferta cultural