



El lugar de la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio: Un aporte en la construcción de la subjetividad política y la memoria histórica y colectiva

Daniela Duque Hernández

Paola Andrea León Muñoz

Laura Cristina Rojas Ruiz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesora

Elba Marcela Londoño Gutiérrez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Duque et al, 2024)
Referencia	Duque, D., León, P. & Rojas, L. (2024). El lugar de la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio: Un aporte en la construcción de la subjetividad política y la memoria histórica y colectiva [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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.

Agradecimientos

A los lugares que transitamos y nos acogieron, a las personas que acompañaron e hicieron posible materializar este proyecto y a los niños y niñas que, con su asombrosa imaginación y curiosidad, inspiraron y dieron forma a nuestros sueños.

Daniela, Paola y Laura (Chispitas mariposas)

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Antecedentes.....	14
2 Objetivos	19
2.1 Objetivo general	19
2.2 Objetivos específicos	19
3 Marco teórico	20
4 Metodología	31
4.1 Perspectiva.....	31
4.2 Selección de técnicas e instrumentos	33
4.2.1 Narrativas y experiencias	34
4.2.2 Experiencia pedagógica	35
4.2.3 Actividades rectoras de la educación infantil.....	38
4.2.4 Observación participante.....	41
4.2.5 Entrevistas semiestructuradas.....	42
4.2.6 Cartografía social y corporal	43
4.3 Selección del contexto y participantes	44
5 Consideraciones éticas	45
6 Hallazgos y análisis de resultados	48
6.1 Perspectivas infantiles: reconociendo las representaciones del territorio desde las narrativas y experiencias de los niños y niñas.....	52
6.2 La resignificación del territorio como ambiente educativo.....	58
6.2.1 El cuerpo como primer territorio: sentir, pensar y actuar	59

6.2.2 Explorando el territorio escolar: un espacio para aprender, divertirse y relacionarse...	62
6.2.3 Entre las calles y los saberes de mi barrio: recorriendo y descubriendo lugares de aprendizaje	66
6.3 El territorio como entorno educativo en los procesos de enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil	70
6.3.1 Subjetividad política infantil y participación en el territorio	71
6.3.2 Memoria histórica y colectiva	72
7 Conclusiones y recomendaciones.....	78
Referencias.....	81
Anexos	88

Lista de tablas

Tabla 1	Plan de intervención pedagógica	35
Tabla 2	Categorías, subcategorías y códigos	51

Lista de figuras

Figura 1 "Un territorio habitado por sueños: Casitas que reflejan nuestra historia" 74

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio a través de experiencias pedagógicas que permitan un posicionamiento de los niños y niñas como actores territoriales. Esta se llevó a cabo en una Institución Educativa del Distrito de Medellín, con niños y niñas de 5 y 6 años de edad, utilizando un diseño metodológico que se fundamentó en el paradigma cualitativo bajo el enfoque fenomenológico, que combina una serie de técnicas e instrumentos como las narrativas y experiencias, observación participante, entrevistas no estructuradas, diarios de campo y la cartografía social y corporal. Los resultados mostraron que la escuela ocupa un papel importante en las perspectivas sobre el territorio, ya que es uno de los principales escenarios de socialización que posibilita ampliar las representaciones de los niños y niñas mediante experiencias pedagógicas intencionadas, generando procesos de resignificación desde el contexto escolar y contribuyendo significativamente en la construcción de su subjetividad política. Igualmente, aporta a la construcción de la memoria histórica y colectiva, porque permite reconocer su voz y validarla para hablar de asuntos sociales y políticos fortaleciendo su identidad y promoviendo una comprensión crítica de su territorio.

Palabras clave: territorio, infancias, escuela, perspectivas, resignificación, subjetividad política, memoria histórica y colectiva.

Introducción

Los niños y niñas le otorgan diferentes sentidos y significados a los territorios que habitan, entre estos se destacan el cuerpo, la escuela y el barrio que configuran y transforman sus formas singulares de comprender el mundo que los rodea, esta manera de entender el territorio trasciende una perspectiva inicial de dimensión física y geográfica a un entramado de significaciones, relaciones y apropiaciones (Ruiz, 2006).

Por tanto, el planteamiento del problema surge de la necesidad de comprender cómo los niños y niñas perciben y se relacionan con el territorio, y cómo la escuela puede ampliar sus perspectivas desde experiencias pedagógicas intencionadas, reconociéndolos como actores territoriales con capacidad de participar y tomar decisiones en asuntos que afectan su entorno. Desde este proyecto se genera una apuesta por la resignificación del territorio con el fin de ampliar las perspectivas de los niños y niñas, esto a través de procesos de memoria histórica y colectiva visibilizando diferentes situaciones y otorgándoles el derecho de sentir, pensar, reflexionar y actuar sobre estas (Cárdenas y Flórez, 2016), es importante situarlos como agentes protagónicos al crear conciencia frente a los hechos ocurridos en su territorio.

Además, se reconoce el lugar de la escuela en la construcción de la subjetividad política infantil, ya que esta se configura dentro de las interacciones sociales como producto de las influencias y sentidos que los niños y niñas atribuyen a sus prácticas cotidianas, que se dan en los espacios donde participan como un modo de ser y estar en el mundo (Duque et al, 2016).

El informe desarrolla siete capítulos, organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta la delimitación del problema, allí se enuncia de dónde surge la pregunta de investigación, la cual indaga por el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio. Además, muestra la revisión de literatura y antecedentes, en el que se recogen las investigaciones y estudios que permitieron un acercamiento a distintas disciplinas y conceptos sobre el objeto de estudio. El segundo capítulo presenta el objetivo general el cual es analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio a través de experiencias pedagógicas que permitan un posicionamiento de los niños y niñas como actores territoriales, así como los objetivos específicos de la investigación. El tercer capítulo aborda el marco de comprensión de una categoría general denominada Educación para el territorio, de la cual se desprenden tres subcategorías: representaciones sociales acerca del territorio, resignificación del territorio y la enseñanza y el aprendizaje del territorio en la construcción de la subjetividad política infantil. Por su parte, el cuarto capítulo describe el diseño metodológico de la investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. El quinto capítulo plantea las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para la investigación en el campo de la educación infantil. El sexto capítulo presenta los hallazgos y análisis de los datos e información recolectada; finalmente, el séptimo capítulo expone las conclusiones dando cuenta de los alcances y logros no sólo a nivel de los objetivos propuestos, sino también a nivel personal y profesional.

1 Planteamiento del problema

Este proyecto parte del ciclo final de formación como Licenciadas en Educación Infantil, que dentro de la Facultad de Educación se promueve constantemente la reflexión pedagógica desde el lugar que se habita en las prácticas pedagógicas, concibiéndolas como

Un lugar para visibilizar la relación teoría y práctica [...] como un espacio simbólico en el cual es posible un continuo entre las teorías y sus usos en los centros de práctica, en la experiencia de los sujetos de la práctica. Esto es, una relación que transita y reflexiona entre el deber ser, el hacer y a lo que aspiramos como punto de intersección o de llegada (Universidad de Antioquia, 2017, p.11).

También se presentan como la posibilidad de formarse en el oficio de reconocimiento de los contextos de actuación, de construcción de sí y como una propuesta experiencial investigativa

Se configura como un lugar para la experiencia, en el sentido de que es un espacio para la constitución del sujeto a partir de las relaciones que allí desarrolla. Esta apuesta reviste a la práctica de un pensar abierto y atento que se nutre de la reflexividad, puesto que se fundamenta en un quehacer que integra la reflexión y la acción (Freire, 2012), en clave de una transformación permanente (Universidad de Antioquia, 2017. p.14).

Teniendo en cuenta lo anterior y tomando de base las experiencias de nuestro proceso formativo, ha sido posible pensarnos en espacios donde los niños y niñas se han hecho más visibles favoreciendo diversas formas de relacionarse, y de ser y estar que propician múltiples experiencias de infancia. A partir de las experiencias de ser niño o niña y la relación que establecen con los lugares que habitan nos surge el interés por analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio, a partir de sus experiencias y narrativas,

permitiéndoles posicionarse como actores territoriales, de modo que las perspectivas infantiles del territorio se convierten en una posibilidad de conocer sus representaciones, es decir, sus ideas, sueños, deseos, necesidades e imaginarios; favoreciendo una apropiación y resignificación de los espacios que conocen, perciben y en los que se relacionan. Así es, pues, una forma en que los niños y niñas construyen conocimiento sobre el territorio como categoría social, a través del uso de las representaciones.

Las representaciones permiten que se lleve a cabo el proceso desde el cual se establece una relación con las cosas y con el mundo a través de “experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1984. p.473). En este sentido, es a través de las representaciones sociales donde los niños y niñas construyen, organizan y comunican el conocimiento sobre el territorio y a su vez, alimentan las perspectivas infantiles que se dan desde las experiencias de su cotidianidad.

En consonancia con lo anterior, se reconoce a los niños y niñas como actores sociales y políticos, con protagonismo en los procesos de transformación de su entorno, de su comunidad y del territorio. Este último se convierte en un ámbito fundamental para su desarrollo cognitivo, social, político y emocional, ya que les permite experimentar, explorar, descubrir y aprender sobre el mundo que les rodea. Por lo tanto, este proceso investigativo surgió como una oportunidad desde la Educación Infantil de reconocer el lugar que tiene la escuela en la construcción de las perspectivas que los niños y niñas se hacen de sí mismos, de su Institución educativa y el barrio, como componentes que hacen parte del territorio. Desde nuestra perspectiva, no sólo aludimos al territorio como dimensión física y geográfica, sino un escenario

en el cual se presenta y se promueve el aprendizaje, el encuentro social y la acción individual y colectiva que se expresa en una posibilidad de actuar juntos, es decir, en el ámbito social el territorio cumple la función de hacer visible la sociedad y reforzar los vínculos comunitarios, también de comprender las prácticas culturales que niños y niñas configuran en su cotidianidad, permitiendo su participación, apropiación y transformación, en otras palabras, esto es una instancia simbólica de un proceso colectivo y dialéctico de construcción de la realidad que permite el fortalecimiento de la identidad de los sujetos.

De hecho, en el proceso de investigación, se identificó a través de experiencias pedagógicas intencionadas una manera de generar procesos de resignificación del territorio desde el contexto escolar para contribuir significativamente en la construcción de la subjetividad política de los niños y niñas. Esta es una apuesta por reconocer a la infancia como actores territoriales, agentes de su propio mundo que pueden tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno, además, esto implicó asumir el papel de educadoras como acompañantes activas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, pretendemos no solo acercar a los niños y niñas al territorio sino darle un nuevo significado a sus perspectivas con el fin de que se convierta en una instancia para mejorar la relación consigo mismo, con su entorno y con los demás. Esta perspectiva del territorio sugiere que los niños y niñas conciben que estos espacios se construyen con la participación de cada sujeto, haciendo uso de sus ideas, emociones, propuestas y divergencias.

Bajo los planteamientos anteriores se propone la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué lugar ocupa la escuela en la perspectiva infantil sobre el territorio?

1.2 Antecedentes

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio, encontramos algunos estudios que, si bien se refieren a las categorías del proyecto investigativo, no articulan directamente las perspectivas infantiles en el campo de la educación. En un principio, el rastreo estuvo orientado a investigaciones procedentes del campo educativo, pero durante la revisión de estos documentos nos relacionamos con textos de otros campos que permitieron un acercamiento a distintas disciplinas, conceptos y perspectivas. Estos fueron agrupados en una categoría general denominada Educación para el territorio, de la cual se desprenden tres subcategorías como: Representaciones sociales acerca del territorio, resignificación del territorio y la enseñanza y el aprendizaje del territorio en la construcción de la subjetividad política infantil.

La primera investigación que sirvió de referente para este proyecto investigativo tiene como título *De los lugares sentidos a los lugares vividos: narrativas sobre memoria y territorio* por Bohórquez (2019), este estudio se enmarca en una investigación cualitativa que explora la interacción entre la memoria y el territorio. Su objetivo principal es comprender cómo las personas construyen sus recuerdos en relación con los lugares que han habitado a lo largo del tiempo. La metodología utilizada se basa en un enfoque etnográfico, que combina la observación participante, entrevistas no estructuradas y la recopilación de material visual como fotografías. Los resultados muestran los múltiples significados que las personas otorgan a sus entornos, así como las conexiones entre la memoria, identidad y espacio físico.

Esta tesis contribuyó a reconocer la importancia de las narrativas individuales y colectivas sobre los lugares vividos, ya que estas historias enriquecen la comprensión sobre la

relación entre la memoria y el territorio que incluye sentidos y emociones de la experiencia y de los imaginarios de cómo se sueña este lugar. En efecto, se evidenció un cambio entre cómo se entiende el territorio y se le da sentido, pues la experiencia territorial no solo pasa por los lugares que se transitan y se habitan, sino que además involucra a la memoria.

La segunda investigación denominada *Territorios Posibles Tejidos desde la Infancia* por Chocontá y Vargas, (2017). Su objetivo central es comprender cómo la construcción de experiencias infantiles alrededor del cuerpo, la escuela y el barrio, entendidos como territorios culturales configuran subjetividades en niños y niñas, es decir, cómo se entiende el territorio, no solo como espacio geográfico, sino como una construcción social con significados que moldean al sujeto. Para alcanzar este objetivo emplearon una metodología etnográfica que involucró talleres participativos, entrevistas no estructuradas, conversaciones informales y narrativas a través del arte que fueron respaldados por diarios de campo.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que el cuerpo, la escuela y el barrio son territorios que configuran y transforman el mundo subjetivo infantil, por lo tanto, el cuerpo como primer territorio que habitan los niños y niñas, se reconoce principalmente por sus funciones vitales y no como una posibilidad de transitar el territorio desde sus sentires y emociones; el segundo, es la escuela visto como un escenario de socialización para fortalecer relaciones sociales y el aprendizaje; el último, es el barrio como un lugar que permite la exploración y en donde se construyen dinámicas sociales y culturales para acercar al sujeto a territorios más amplios como la ciudad, proporcionando elementos identitarios. Es por esto por lo que esta investigación nos muestra la capacidad de los niños y niñas de construir su propia

visión del mundo, creando nuevas perspectivas de lo que comúnmente se entiende como territorio.

La tercera investigación se titula Ibáñez y Mendoza, (2015) *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil* tuvo como objetivo reconocer las formas de apropiación del territorio de Soacha que elaboran los niños y las niñas de 4 a 7 años, y que los constituyen como sujetos sociales, esto se refleja a través de sus dibujos en los que muestran las relaciones, los lugares representativos de su cotidianidad y los deseos para sentirse mejores en su entorno. La metodología empleada se basó en el análisis de dibujos, que reflejan sus percepciones y experiencias en relación con el territorio. Los resultados destacan la importancia de construir un entorno que reconozca a la infancia como actores activos en la configuración del territorio permitiéndoles expandir su autonomía y su capacidad de aprendizaje.

Lo abordado en esta investigación nos aporta una nueva mirada con relación a la infancia y el territorio, como la capacidad que tienen los niños y niñas de tomar decisiones participando activamente en su territorio, expresando su visión, percepción y sentir frente a las experiencias que viven dentro del lugar que habitan

La cuarta revisión bibliográfica fue del artículo *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno* por Gómez (2013), resultado de una investigación cualitativa que se pregunta por ¿cómo se configura la subjetividad infantil en un grupo de niños y niñas de primera infancia de un jardín infantil en Bogotá?, dicha investigación tiene como presupuesto epistemológico y metodológico las narrativas que indagan por “los modos de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse de los niños y las niñas consigo mismos y con su entorno” (p. 18).

Esta investigación nos convocó a preguntarnos por los modos en que los niños y niñas configuran la subjetividad infantil a través de las formas de relacionarse consigo mismo y con su entorno, lo que nos invitó a indagar por las maneras en las que ellos y ellas habitan los espacios públicos, además, entender el lugar que ocupan en ellos y, el uso y significado que les atribuyen a estos espacios. Así mismo, amplía la perspectiva de concebir a los niños y niñas como sujetos de derechos frente a la posibilidad de decidir, participar e incidir como sujetos constructores de conocimiento socialmente válido.

De igual forma, nos aportó significativamente en la construcción de la metodología basada en el uso de las narrativas de los niños y niñas como un espacio dialógico e interactivo, cuyo interés está centrado en sus voces como sujetos productores de sentido, autores, personajes y narradores de sus propias vivencias, así como de sus propias maneras de ver, ser y estar en el mundo, respetando su ritmo, su lenguaje y sus propias construcciones e interpretaciones frente a sus relatos y experiencias (Gómez, 2013).

Por último, *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes* propuesta por Alvarado et al (2008) donde se desarrolla la categoría formación de la subjetividad política como resultado de la investigación “La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el proyecto nacional de ‘Jóvenes Constructores/as de Paz.’” Dicha investigación buscó comprender cómo se resignifican los sentidos y prácticas de participación ciudadana de los sujetos.

Esta investigación que en relación con la construcción de componentes involucrados en nuestra investigación, aporta al fortalecimiento de los potenciales de los cuales subyacen cuatro:

Primero, el “potencial afectivo” desde el cual los niños y niñas tejen relaciones con otros, así como expresan sus sentires en el mundo y aceptan la diferencia; segundo, el “potencial creativo” basado en el desarrollo de procesos de reflexión y argumentación para pensar futuros posibles y crear nuevos sentidos que favorezcan una convivencia democrática participativa; tercero, el “potencial ético” que permite una construcción conjunta con niños y niñas por medio de las interacciones consigo mismos, con los otros y con el mundo natural y social; cuarto, el “potencial político” en el cual se construyen nuevas experiencias de acción y discursos orientados al bien común, a la convivencia ciudadana y a la vida democrática basadas en la equidad y la aceptación activa de la diferencia, que tienen como referente la justicia social y el respeto y la defensa de los derechos humanos. Así, esta investigación invita a pensar en el fortalecimiento de la subjetividad política desde la potenciación y la ampliación de la autonomía, reflexividad y, la conciencia histórica que se articula con la acción y la narrativa.

De manera general, las investigaciones mencionadas, se relacionan con las infancias, el territorio, la memoria y la subjetividad política y aportaron significativamente a ampliar los marcos referenciales del proyecto investigativo, ya que muestran perspectivas no convencionales acerca de entender, habitar y significar el territorio por los niños y niñas.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio a través de experiencias pedagógicas que permitan un posicionamiento de los niños y niñas como actores territoriales.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las prácticas y procesos que llevan a cabo los niños y niñas en el territorio y los sentidos que les otorgan.
- Reconocer las perspectivas que los niños y niñas tienen sobre el cuerpo, la escuela y el barrio comprendidos como territorios y los significados que le atribuyen a través de sus experiencias y narrativas.
- Describir la relación entre las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre el territorio a partir de experiencias pedagógicas basadas en procesos de recuperación y conservación de la memoria histórica y colectiva.

3 Marco teórico

Para hablar del lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio, es pertinente apoyarse en referentes que den fundamento conceptual, los cuales posibilitaron un diálogo con las categorías encontradas en el análisis de diferentes investigaciones. A continuación, se presenta el marco de comprensión que orienta esta propuesta y a partir del cual se establecen las relaciones entre estos conceptos.

Inicialmente y en relación con el eje temático en el cual se inscribe esta propuesta: “concepciones de los niños y las niñas acerca del mundo social”, de esta investigación se vuelve importante hablar sobre la **construcción del conocimiento social**, puesto que supone una nueva idea de socialización en la que la infancia se ve como una realidad socialmente construida que también presenta variaciones históricas y culturales al tiempo que constituye una parte permanente de la estructura social, no obstante, dentro de esta estructura, los niños y niñas se encuentran afectados por las mismas dinámicas políticas y económicas que al igual que los adultos se encuentran sujetos a los procesos de transformación social, por lo tanto, implica reconocerlos como sujetos sociales y políticos cuya comprensión del medio en donde se encuentran inmersos se convierte en parte de su cotidianidad con posibilidades de ser transformada desde una postura crítica, lo que incluye el fortalecimiento de sus múltiples capacidades personales, sociales e investigativas, que les permite parte activa de la sociedad por medio de sus ideas, decisiones, representaciones y la construcción de nuevos conocimientos (Gaitán, 2006).

Es importante puntualizar que la construcción del conocimiento social es abordada desde la perspectiva de la nueva sociología de la infancia que surge a partir de una insatisfacción con las explicaciones habituales sobre la vida y el comportamiento de los niños y niñas, también

así como los métodos y técnicas de investigación aplicados en el estudio de sus actividades individuales o colectivas, lo que conduce a la búsqueda de otros planteamientos teóricos explicativos y también al desarrollo de herramientas de investigación adecuadas para llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy como "espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños y niñas, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para ellos" (Gaitán, 2006).

Una manera en que los niños y niñas construyen conocimiento social es a través de las **representaciones** y modelos que les permiten explicar el mundo que les rodea para llegar a una comprensión de la realidad social, por consiguiente esto se convierte en el resultado de una actividad constructiva desarrollada a partir de diversos elementos que reciben, seleccionan y reestructuran de acuerdo a sus posibilidades cognitivas, de manera que este proceso está compuesto por toda una red de imágenes, representaciones, interacciones, roles, normas sociales, incluso expectativas, creencias, actitudes, valores, etc.

En consonancia con lo anterior, es importante entender también, la representación infantil bajo los planteamientos de Jiménez (2012) citado en Chocontá y Vargas (2017)

Esta categoría le proporcionará al niño una serie de información que le ayudará para que él actúe y tome decisiones respecto a la realidad que vive. Las representaciones sociales cuentan con cuatro funciones que son el saber, identitaria, orientación y justificadora de la realidad. El saber la define como una serie de información que le ayuda al sujeto a comprender la realidad, la identitaria se define como aquellas experiencias y relaciones colectivas que le permiten afirmar su identidad, la orientación es aquella que permite la toma de decisiones gracias a los principios básicos de finalidad y de las acciones y por último está la justificadora que se encarga de como su nombre lo indica justificar la realidad. Este cuarto elemento se construye gracias a las experiencias y narrativas que el sujeto vive

no solo con su entorno sino con las personas que lo rodean así creando relaciones que le permiten hacer representaciones sociales para relacionarse y vivir con la sociedad (pp. 41-42).

Es decir, siguiendo la premisa anterior, las representaciones sociales se construyen a través de las experiencias y narrativas que los niños y niñas viven, tanto en su entorno como en sus interacciones con quienes les rodean, además de la información y conocimiento que reciben, estos se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación, por lo que les proporciona una comprensión y significado de la realidad influyendo en el desarrollo de su pensamiento e identidad (Jodelet, 1984). Este mismo autor, enfatiza que

La noción de representación social [...] concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (p. 473).

En consecuencia, haciendo uso de las representaciones sociales es posible conocer las perspectivas infantiles como una forma en la que interpretan la realidad basada en sus experiencias, valores, creencias y conocimientos, donde cada uno de ellos tienen sus propias perspectivas, lo que significa que poseen una visión única de las situaciones, personas y escenarios.

Conviene para esta investigación resaltar las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre los escenarios que habitan, se relacionan y conforman el **territorio**. Se menciona este porque es ahí donde se configuran una serie de experiencias individuales y colectivas a las que se les otorga sentidos y significados, que bajo los argumentos de Laiton y Quinche (2016) es una “unidad primaria de vida, hábitat y cotidianidad en donde el desarrollo humano del sujeto,

sus construcciones históricas, sociales, culturales y emocionales, adquieren una forma y un sentido que se traduce en gran medida en la identidad” (p. 9).

Así pues, el territorio es el resultado de las acciones que llevan a cabo los sujetos en diferentes espacios, trascendiendo su dimensión física a un entramado de significaciones y apropiaciones. En este orden de ideas, el territorio se define como el espacio que se habita y en el cual se generan unas dinámicas sociales particulares que permiten la construcción de imaginarios y de relaciones afectivas de los sujetos con el medio (Fandiño y Suárez, 2017).

Por otro lado, Ruiz (2006) propone que los territorios se configuran gracias a los contextos históricos y sociales que marcan, delimitan fronteras y establecen sentidos a los espacios, por ejemplo a la ciudad, los barrios y las instituciones educativas, además, destaca el territorio corporal, que ofrece posibilidades de relación interpersonal; el territorio escolar, se refiere a la organización de la institución y los distintos usos de sus espacios; por último, el territorio barrial comprende los entornos y sus dinámicas sociales.

En primer lugar, tenemos el **territorio corporal** como el lugar más íntimo que se habita y por medio del cual se entablan relaciones con personas, objetos y espacios. Esteva más allá de su función biológica y se convierte en un medio esencial para la construcción de identidad puesto que le permite a cada niño y niña otorgar un significado particular a ese territorio a partir de sus experiencias, pues como lo menciona Ruiz (2006) “El cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto, que posibilita la interacción y condiciona las relaciones sociales según los imaginarios y representaciones que sobre él se construyen” (p. 357). Es por esto que cada sujeto vive su cuerpo de formas particulares, utilizándolo como medio para comunicarse, expresarse e interactuar con el mundo que le rodea,

así como un espacio de intimidad y privacidad, por lo que las experiencias que vive con este generan una configuración en su subjetividad influyendo en la construcción de la identidad personal y social.

En segundo lugar, está el **territorio escolar**, el cual es uno de los primeros escenarios de socialización de los niños y niñas, ya que las relaciones sociales que establecen allí le atribuyen un sentido especial a este territorio y se van creando sentidos de apropiación por medio de las rutinas y encuentros que se realizan cotidianamente. Como señala Rodríguez y Martínez (2017):

La escuela hace parte de aquellos espacios ambientales en los que las infancias socializan y construyen su subjetividad; de igual manera les permite comprender su realidad y aprehender durante este proceso en el que construyen conocimientos y afirman su identidad individual y cultural (p.11).

Por lo tanto, la escuela se convierte en un territorio que genera la posibilidad de crear vínculos afectivos entre los sujetos que conviven allí, de conquistar su identidad y participar activamente, pues no solo se fomenta el aprendizaje académico, sino que también brinda la oportunidad de construir valores y desarrollar un sentido de pertenencia.

Por último está el **territorio barrial** que se convierte en un lugar de exploración y socialización por parte de los sujetos, aquí se construyen una serie de dinámicas sociales y culturales que le permiten al estudiante acercarse a territorios más grandes como la ciudad y también le proporciona elementos identitarios que en palabras de Ruiz (2006) “Es el barrio como territorio de identificación que no excluye la coexistencia de elementos diversos y contrarios sino que es constitutivo de identidad” (p. 375), es así como propicia que los niños y

niñas se relacionen en su entorno más próximo, se enriquezcan sus experiencias de socialización y se forme su identidad al ser un escenario de encuentro constituido por diversos espacios y diferentes figuras como sus padres y otros adultos que generan una manera particular de transitarlo y habitarlo.

En relación con lo anterior, esta investigación apostó por la **resignificación del territorio** pues tiene como fin ampliar los significados y perspectivas de los niños y niñas. La resignificación es un concepto en el que su estructura gramatical está compuesta por dos palabras. Concretamente, por el prefijo ‘re-’ y ‘significación’. Según la Real Academia Española (RAE, 2014) el prefijo ‘re-’ significa: “repetición” en sentido de reconstruir. Por otra parte, ‘significación’ se define como: “importancia en cualquier orden”. En este orden de ideas, la resignificación es un proceso que da importancia nuevamente a algo.

Así mismo Molina (2013) postula que resignificar es “Volver a significar” es decir, regresar al punto de partida de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación. Sostiene, además,

¿Qué cambiar, qué transformar, qué innovar, o para qué cada una de estas acciones? Se cambia algo que ya está, que ya se encuentra en un lugar; se transforma algo que ya tiene una existencia, que tiene forma, que es susceptible de tomar otra expresión –forma- y se innova en relación con aquello que no se define nuevo, que se encuentra posicionado o en movimiento (p. 49)

Por su parte, Fernández et al, (2016) expresa que “la resignificación del territorio implicaría la intencionalidad de un grupo social de dotarlo de nuevas acepciones, producto del devenir histórico o de la propia lectura que la sociedad hace de un determinado espacio” (p.21)

Es importante comprender que la resignificación no fue el punto de partida de este proyecto, sino que surge a raíz de las perspectivas infantiles sobre el territorio que estaban ligadas a un lugar físico y geográfico y no como a un escenario de encuentro, relación y aprendizaje en el que puedan participar activamente como actores territoriales que reconocen su capacidad de influir en el espacio en el que viven, aportando así desde su perspectiva única y valiosa en la toma de decisiones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la investigación se desarrolló en la comuna 13 de la ciudad de Medellín, con larga historia de guerras urbanas, se optó por referenciar los conceptos de memoria histórica y colectiva como una manera de resignificar el territorio. Citando a Rodríguez y Martínez (2017)

La memoria se comprende como una práctica social y proceso social, entendidas como un vínculo de relaciones sociales en donde se comparten significados con otros y se construye dialógicamente nuevos acontecimientos y experiencias tomando como recurso argumentativo el pasado para poder accionar y reflexionar sobre el presente (p. 26).

Se define entonces como una construcción social dotada de significado que se encuentra principalmente en las relaciones con las personas, en tanto se desarrolla a partir de la configuración de comunidades, grupos y culturas que viven diferentes experiencias. Así, el proceso de recordar y recordar el pasado recrea un presente y permite proyectar un futuro. Como lo menciona Jelin (2002) “involucra recuerdos, olvidos, narrativas, actos, silencios y gestos. En ella hay un juego de saberes, pero también hay emociones” (Citado en Fandiño y Suárez, 2017).

Por consiguiente, la memoria colectiva visibiliza una situación y otorga el derecho de sentir, pensar, reflexionar y actuar sobre ella. Tiene un vínculo estrecho con el territorio y con la vida, pues al darse un diálogo con el pasado, las historias y luchas comunitarias, se hace posible una conciencia colectiva del pasado, convirtiéndose en un instrumento de poder y transformación que no se limita a reproducir un pasado, ya que “sin memoria el sujeto se sustrae, vive únicamente el instante, pierde sus capacidades conceptuales y cognitivas. Su mundo se despedaza y su identidad se desvanece” (Candau, 2004 citado en Cárdenas y Flórez, 2016).

Por lo tanto, en la construcción de la memoria histórica y colectiva la participación de niños y niñas es importante, pues al situarlos como agentes protagónicos se crea conciencia frente a lo que pasó en su territorio. En palabras de Torres (2019)

Es un acercamiento para descubrir cómo las infancias en este caso se posicionan como actores sociales y políticos al acompañar un desarrollo que posibilite que ellos observen, reflexionen, infieran, construyan, reconstruyan, signifiquen, resignifiquen, conozcan y afloren sus experiencias con los espacios ambientales y con los sujetos que hacen parte de estos (p.66).

Por último, otra de las apuestas de esta propuesta investigativa surge al reconocer que la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de la **subjetividad política infantil**, ya que esta se configura dentro de las interacciones sociales como producto de las influencias y sentidos que los niños y niñas atribuyen a sus prácticas cotidianas que se dan en los espacios donde participan, por lo que en esta configuración se establecen unos sentidos propios que están permeados por la cultura, construyendo y actuando sobre múltiples realidades, entonces, hablar de la subjetividad implica reconocer su carácter social “que se constituye en las experiencias compartidas y en las relaciones que las personas sostienen entre sí, en momentos históricos y en

contextos culturales concretos [...] permitiendo dar sentido a la diversidad de las experiencias humanas” (Duque et al, 2016, p.130).

Ahora bien, se entiende la subjetividad como un proceso que no solo tiene en cuenta referentes externos que constituyen al sujeto sino también a sus propias experiencias y narrativas de vida, así como la configuración de significados y sentidos a situaciones concretas que se presentan en la vida cotidiana (De la Garza, 2000, citado en Báez y López, 2020), agregando a lo anterior, los significados que se le atribuyen a las experiencias y narrativas permiten el acercamiento y la comprensión del mundo social, por lo que la subjetividad permite la constitución del sujeto a través de las prácticas sociales y experiencias que usa para expresar, narrar y autodefinirse.

Por las razones antes mencionadas, los niños y niñas van construyendo su subjetividad con la interacción social, es decir, en las relaciones con las personas, la familia, escuela y comunidad, ya que es ese contacto con el contexto sociocultural en el que edifican su manera de ser, pensar, sentir y actuar, pues adquieren las características físicas del medio y los significados culturales de una manera natural. En este proceso intervienen tanto las relaciones sociales que los rodean en la familia y en la escuela como también los discursos y las prácticas que transmiten informaciones, valores y concepciones (Chaves, 2006).

En este orden de ideas, es menester mencionar a Martínez (2010) citado en Gómez (2013) quien plantea que

La subjetividad se construye en situación, pues se construye a partir de prácticas de los sujetos según circunstancias que determinan su manera de ser, desde sus territorios existenciales, posibilidades económicas, sus luchas sociales, políticas, de género, sus

contextos particulares. La subjetividad como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia. Es pensar al sujeto como agente históricamente constituido en cuanto a lo que dice, hace y piensa; comprendiéndolo como una forma que se puede modificar a sí misma o que puede ser modificada desde sus relaciones externas y que por lo tanto entra en interacción con el medio que lo rodea (p. 19).

Así esta concepción de subjetividad establece las bases para una comprensión de la subjetividad política concebida como un modo de ser y estar en el mundo, donde se vive la experiencia de encuentro y desencuentro con los otros. En relación con lo anterior, Bonvillani (2013) citado en Duque et al, (2016) plantea que:

En la vida con los otros se producen tensiones que tienen lugar en el marco de relaciones de poder y en unas formas particulares de ordenamiento de lo social. De ahí que la subjetividad política, incluye los intentos de defensa y conservación, o los de resistencia y transformación de las formas en que los distintos poderes se han instituido a través de discursos, prácticas y prescripciones, es decir, del orden social (p.132).

En este sentido, los niños y niñas se construyen y reconstruyen en las relaciones con el otro, en el intercambio de experiencias y aprendizajes que dan paso a la configuración de su subjetividad política; en este sentido, esta investigación concibe la subjetividad política de niños y niñas como una construcción propia que da sentido a su existencia pensándose como posibilidad de crear, proponer y modificar el contexto en el cual se encuentran inmersos, esto en aras de buscar un proceso de resignificación del territorio, además, a subjetividad política implica reconocer, construir y transformar el mundo, tal como lo plantea Kriger (2010) se refiere a que somos sujetos políticos cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar

decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones

(Como se citó en Itatí, 2012).

4 Metodología

4.1 Perspectiva

La perspectiva metodológica que se ha seguido en esta investigación ha sido la cualitativa, la cual, de acuerdo con Galeano (2020) “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas” (p. 18).

Agrega, además, que este paradigma:

Busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. Las técnicas activas y dialógicas se usan como posibilidad de comprender creencias, mentalidades, mitos, prejuicios, modos de vida. (Galeano, 2020, p. 19).

En el marco de las metodologías investigativas de corte cualitativo, se ha priorizado aquella que posibilita el estudio de procesos histórico-vivenciales y sitúa a los sujetos dentro de su realidad, contribuyendo a su vez a la transformación social por medio de su participación activa en el contexto donde se desenvuelven. En este sentido se ha optado por el método fenomenológico, que según Husserl (1998) citado en Fuster (2019)

Pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (p. 202).

Es decir, es un proceso subjetivo que parte de las experiencias vividas, que se les otorga sentido y significado desde el pensar de cada persona, el cual en su memoria elabora procesos de reflexión y comprensión; en dichas experiencias necesitamos de los otros, ya que no somos sujetos individuales. En palabras de Van Manen (2003), “la fenomenología está vivamente interesada en el mundo significativo del ser humano” (p.28).

Asimismo, la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave según Álvarez (2003):

La temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (pp.85-86).

En otras palabras, busca comprender e interpretar en un contexto social, histórico y cultural particular, una diversidad de experiencias que ofrece un determinado grupo de personas, de manera que aquello que se encuentra como sentidos individuales, se transforman en un todo con significados subjetivos a fin de tener una visión más clara de la realidad.

Del mismo modo, García (2013) plantea que

El método fenomenológico ha realizado importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, en este sentido se concretan en: a) la primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base para el conocimiento; b) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial; y c) su interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción (p.4).

Por tanto, este método posibilitó la comprensión de las experiencias vividas de los niños y niñas en su territorio, propiciando un acercamiento a las perspectivas y significados que construyen en sus relaciones cotidianas. Ellos están constantemente tratando de comprender el mundo que les rodea y a sí mismos, lo cual es un proceso fundamental para dar significado a estas experiencias, pues estas visiones propias muestran cómo los sujetos sienten, viven y se apropian de su realidad.

Por lo que concierne a este proyecto investigativo, se buscó analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio a través de experiencias pedagógicas que les permitan un posicionamiento como actores territoriales. Se tuvo como protagonistas a los niños y niñas, puesto que los consideramos como sujetos políticos y sociales que participan en la construcción y transformación del mundo social, así como sujetos de derechos que aportan conocimiento socialmente válido desde sus capacidades de participación, exploración e investigación.

4.2 Selección de técnicas e instrumentos

Ahora bien, en la construcción de este proyecto investigativo, se incluyeron técnicas e instrumentos que reconocen las posibilidades de las narrativas y experiencias de los niños y niñas, por lo cual se tuvieron en cuenta algunas actividades rectoras del desarrollo infantil como: el juego, arte y la literatura, además, se contó con la proyección y ejecución de experiencias pedagógicas, observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas, cartografía social y corporal, diarios de campo para el registro y recolección de información.

4.2.1 Narrativas y experiencias

Las narrativas son un método de investigación de carácter cualitativo, pues tal como lo afirma Batatina (2017)

Es un método que implica contar, de manera espontánea o promovida por preguntas de un entrevistador, las historias sociales, culturales, educativas, entre otros aspectos a mencionar, que se puede vivir de manera individual o colectivamente. Para el investigador supone una invitación a escribir, leer, pensar, reflexionar y conversar acerca del encuentro con distintos actores (p. 126).

Igualmente, conlleva un acercamiento natural e interpretativo de la subjetividad, y ofrece posibilidades para investigar aspectos personales y sociales, así como las relaciones entre las identidades, las culturas y las estructuras sociales, permitiéndole al investigador tomar notas y construir relatos acerca de las observaciones, conversaciones y experiencias, para que posteriormente, pueda reflexionar y adoptar decisiones que permitan enriquecer la investigación. Desde el punto de vista de Galvao (2005)

La narrativa como método de investigación presupone una postura metodológica de interacción entre el investigador y los participantes, un juego de relaciones basado en la confianza de mutua aceptación que da importancia a la intervención de cada información recabada para una posterior interpretación (citado en Batatina, 2017).

Dicho esto, la narrativa constituye parte de la experiencia humana, ya que permite interpretar y reinterpretar el mundo, permite darle significado, y comprender las dimensiones cognitivas y socioemocionales de los niños y niñas, a la vez que desde las experiencias se interpretan los hechos e historias de los actores involucrados.

4.2.2 Experiencia pedagógica

Se entiende por experiencia pedagógica al conjunto de acciones intencionadas que lleva a cabo un educador infantil en interacción con niños y niñas y un entorno de enseñanza específico. Se diseñan para alcanzar objetivos específicos y suelen incluir actividades, recursos y estrategias que fomentan el desarrollo cognitivo, social y emocional. Estas pueden ocurrir en diversos entornos y se adaptan a las necesidades e intereses de los sujetos y del contexto sociocultural de la escuela. Tal como lo afirma Parra (2018)

Las experiencias pedagógicas que se propicien en una educación inicial de calidad deben ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión, equidad que permita el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas de los contextos, así como a las necesidades educativas de los niños y las niñas (p.3).

Tabla 1
Plan de intervención pedagógica

N° de sesión	Fecha	Tema	Objetivo	Estrategia
1	11 de mayo del 2023	Explorando mi territorio: Una misión para niños aventureros.	Conocer las percepciones y narrativas que los niños y niñas tienen del lugar donde viven con el fin de establecer relaciones significativas con su territorio en	-Cartografía social -Juego de roles

			la búsqueda de elementos o asuntos a ser resignificados.	-Narrativas
2	25 de mayo del 2023	Explorando mi cuerpo como primer territorio.	Identificar las relaciones que construyen los niños y las niñas entre el cuerpo y el territorio para el reconocimiento de sí mismos, de los otros y del entorno que habitan.	-Juego de roles -Cartografía corporal -Narrativas
3	1 de junio del 2023	Mi territorio se expresa a través de colores.	Realizar una representación del concepto de territorio explicado a través del cuerpo con el fin de construir nuevas definiciones y relaciones en torno a este.	-Juego de roles -Narrativas

4	8 de junio del 2023	Tejiendo mi escuela como territorio	Identificar la escuela como parte de un territorio en el que los niños y las niñas pueden aprender, divertirse y relacionarse.	-Juego de roles -Creaciones artísticas -Narrativas
5	19 de julio del 2023	Primera parte: Un Territorio Habitado por Sueños: Casitas que reflejan nuestra historia	Elaborar una exposición para el museo escolar de la memoria Comuna 13 a través de las representaciones que han construido los niños y niñas sobre el territorio que habitan a partir de sus experiencias y desde las mediaciones pedagógicas que han intencionado las exploradoras.	-Creaciones artísticas -Narrativas
6	27 de julio del 2023	Segunda parte: Un Territorio Habitado por Sueños: Casitas que	Reconocer y ampliar las representaciones que tienen los niños y niñas sobre el territorio a través de procesos de recuperación y conservación de la memoria	-Visita guiada museo escolar

		reflejan nuestra historia	histórica y colectiva que se dan desde el Museo Escolar.	-Cartilla (Anexo 1) -Narrativas
--	--	---------------------------------	---	---

Nota. Elaboración propia

4.2.3 Actividades rectoras de la educación infantil

Como se mencionó anteriormente, nuestra metodología está enmarcada en algunas actividades rectoras de la educación infantil como el juego, arte y literatura

Con relación al juego, en el decreto 2247 de 1997 en el capítulo II que refiere a las orientaciones curriculares del nivel preescolar contempla como principio la lúdica, se conceptualiza como:

Se reconoce el **juego** como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar (p. 3).

El juego es el reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad y en él, los niños y niñas representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto, por lo tanto, se convierte en un ente mediador de los procesos educativos como una valiosa oportunidad para

razonar, leer el mundo y expresar a través del lenguaje las propias comprensiones de este. Según De Puig y Sático (2011), aluden al juego como una posibilidad para promover el conocimiento reflexivo, que tiene por objetivo ayudar a que los niños y niñas aprendan a pensar mejor por sí mismos, ser reflexivos, razonables, creativos y en alguna medida, más libres. Es así como el juego permite que los niños y niñas alcancen poco a poco una mayor autonomía, y exploren alternativas desde sus puntos de vista, creencias, gustos y opiniones.

Ahora bien, en esta investigación se hace un reconocimiento especial a los niños y niñas como seres creativos y curiosos, lo que implica planificar experiencias pedagógicas que les produzcan placer y posibilidades de disfrute. Además, en ese encuentro con el otro que hace parte de su mismo contexto, puedan descubrir e intercomunicar sus emociones, sus creencias y las nociones que tienen del espacio público en un clima de confianza y seguridad. Esto se puede lograr en la medida en que le sea posible recrearse, desarrollar su imaginación, expresarse, potenciar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural, siendo así esta investigación es una valiosa oportunidad de crear, inventar, comunicar y transformar.

Con relación al **arte**, el Ministerio de Educación Nacional (2014b) afirma que:

Se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. De esta manera, el arte, desde el inicio de la vida, permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente

que rodea a la familia. Contemplar el arte como una actividad inherente al desarrollo infantil contribuye a evidenciar que posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético (p.13).

De este modo, se destaca la importancia del arte en la Educación Infantil como medio de exploración y expresión que le permite a los niños y niñas establecer múltiples conexiones con otros y la cultura, además el arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de los niños y las niñas. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

En cuanto a la **literatura**, como otro ente mediador de la configuración de este proyecto investigativo, se hace referencia a la tradición oral y el acervo cultural del contexto de los niños, las niñas y sus familias, el lenguaje cumple un papel fundamental en la configuración del ser humano, el cual se nutre de palabras y símbolos en esa conversación permanente con las historias. Así como se menciona en el documento No.23 del MEN (2014c)

El lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado. Las bases para comunicarse, para expresar la singularidad, para conocer, conocerse y conocer a los demás, para sentir empatía y para operar con símbolos se construyen en los primeros años de la vida y por eso el trabajo

cultural, entendido en sentido amplio como el acceso y el disfrute de juego, de la lectura y escritura y de las prácticas familiares y comunitarias que identifican y vinculan a las niñas y a los niños con su herencia simbólica es un componente prioritario de la educación inicial (p.13).

En otras palabras, la literatura requiere que se piense como un acto de conciencia, especialmente, por parte de los adultos y docentes para enriquecer el acervo cultural, pues esta presenta múltiples posibilidades como jugar, narrar, compartir historias y transmitir de voz a voz un legado a una próxima generación. Así mismo, el lenguaje escrito se convierte en medio de exploración y de conocimiento de los niños y niñas de sí, de su realidad y de la de su entorno, es decir, se convierte en objeto de conocimiento de la realidad social y de la diversidad cultural de un contexto, que se adquiere precisamente, en situaciones que implican compartir con los otros.

4.2.4 Observación participante

Por medio de la recolección de datos de experiencias pedagógicas que posibilitaron la comprensión de las dinámicas, procesos educativos, perspectivas y experiencias, y la recopilación de datos de manera directa y presenciar algunas situaciones desde una visión auténtica y detallada, se conoció el contexto de los niños y niñas participantes de este proyecto

Pues tal como lo menciona Gutierrez (2011)

A través de la observación es posible analizar los grupos humanos considerados en su particularidad, con el fin de describir sus instituciones y sus relaciones funcionales, y estudiar los procesos dinámicos por medio de los cuales cada individuo obra sobre su cultura y viceversa. Por medio de la observación se perciben tanto el contexto físico como

el social, las interacciones formales e informales y las interpretaciones de los actores sociales (p.134).

Añadiendo a lo anterior, el diario de campo fue el instrumento elegido para registrar la información recolectada en las observaciones, pues nos proporcionó una mirada amplia de los sucesos ocurridos en cada una de las experiencias pedagógicas, por medio de la identificación de elementos que daban respuesta a la pregunta de investigación, ya que como lo afirma Bonilla y Rodríguez (1997) El diario de campo le permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p.127).

En el diario de campo, se registraron también las narrativas de cada uno de los niños y niñas, así como algunos aspectos que fueron emergiendo y se consideraron importantes para la planificación de próximas experiencias. Estos fueron algunos de los insumos más importantes para la presentación de hallazgos y análisis de resultados.

4.2.5 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se eligieron debido a que proporcionan una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias de los participantes en el entorno educativo. En palabras de Canales (2006) citado en Díaz et al (2013) se define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" y fue mediante el uso de la entrevista que se logró identificar las perspectivas que tenían los niños y niñas respecto al concepto de territorio ligado a la memoria histórica y colectiva. Estas entrevistas se realizaron haciendo uso de preguntas abiertas y se definieron temas para guiar la

conversación, donde se permitió la flexibilidad necesaria para explorar temas que surgían y así los niños y niñas compartían sus puntos de vista de manera espontánea, sintiéndose cómodos y comprendidos.

4.2.6 Cartografía social y corporal

En este proyecto investigativo se utilizó la cartografía social y corporal como instrumento para explorar y conocer las percepciones y narrativas que los niños y niñas tienen del lugar donde viven, así como las relaciones que construyen entre el cuerpo y el territorio para el reconocimiento de sí mismos, de los otros y del entorno que habitan.

Respecto a la cartografía social, Andrade (2018) argumenta que

Parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza. En consecuencia, en el conocimiento de la realidad social, la comunidad tiene mucho que decir y debe por lo tanto ser protagonista central en el proceso de transformación hacia el desarrollo integral de la sociedad (p. 4).

Por su parte, en la cartografía corporal se entiende el cuerpo como primer territorio que se identifica, se aprende y se acepta desde niños, entendiendo las funciones biológicas, pero también la forma de relacionarse con los otros. Según Cabanzo (2012)

Por ello el cuerpo determina y aporta al desarrollo de la vida social de todos los sujetos. Culturalmente el cuerpo a través de la historia ha cobrado diferentes sentidos influenciados por la moral, las estéticas y las formas que la sociedad ha construido para dar lugar a ese territorio. Entonces, a partir de símbolos y signos, fácilmente se puede identificar cuáles son las partes más importantes del cuerpo, las cicatrices físicas que ha tenido, aquella que sirve para relacionarse con otros, o la que le recuerda dolor, burla, fortaleza, entre otros. Sin

embargo, cada uno desde su experiencia personal es quien llena de valor y sentido su cuerpo (p. 107).

Las cartografías sociales y corporales se enfocaron en las representaciones gráficas de las experiencias y percepciones de los niños y niñas, donde se vieron reflejadas sensaciones, emociones y significados en relación con el entorno y las interacciones sociales. Desde esta perspectiva se considera una herramienta pertinente para un análisis reflexivo sobre la acción y la participación de los sujetos en el reconocimiento territorial, es por lo que esta se tomó como un recurso pedagógico para conocer historias individuales y colectivas que los niños y niñas le dan al cuerpo y al territorio, que se construye gracias al encuentro consigo mismo y con el otro.

4.3 Selección del contexto y participantes

Nuestro proyecto investigativo se llevó a cabo en una Institución Educativa de carácter oficial del Área Metropolitana de la ciudad de Medellín, dirigido a niños y niñas con un rango de edad entre los 5 y 6 años. Sus familias son en un alto porcentaje monoparentales y de un nivel educativo bajo. Además, se evidencian problemas socioeconómicos graves, originados en el alto índice de desempleo y el creciente número de personas desplazadas que habitan el sector. Igualmente, el conflicto de guerra urbana vivido en la comuna ha afectado fuertemente a muchas de las familias integrantes de la comunidad educativa que vieron desaparecer sus hogares, parientes y amigos.

Una de las estrategias para articular la institución educativa con la expresiones culturales locales y regionales, se encontró El Museo Escolar, un espacio pedagógico en el cual se fomentan acciones de construcción de la memoria histórica y la memoria colectiva a través del desarrollo de exposiciones, programas y proyectos que promueven la restitución y el ejercicio

pleno de los derechos, desarrollan competencias ciudadanas, científicas y sociales en los niños, niñas y adolescentes del colegio y sus visitantes, y propenden a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. En la Institución Educativa se piensa en la importancia de recuperar la historia, visibilizar y construir con toda la comunidad educativa la memoria colectiva como instrumento que fortalece los procesos educativos desde las acciones curriculares, culturales, sociales y artísticas que trazan la metamorfosis de la sociedad.

5 Consideraciones éticas

Este proceso de investigación, como una experiencia vivida, reconoce que maestros y maestras encargadas de educar a los niños y niñas construyen significados y concretan las representaciones sociales, las teorías pedagógicas, los imaginarios y las metodologías en acciones e interacciones para la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje; de allí que el aula y la escuela se han concebido como un espacio para significar, interpretar y explicar la cotidianidad que construyen los adultos y, los niños y niñas en sus espacios vitales conformando un sistema práctico que produce teoría y una tradición teórica que se reconfigura en un sistema práctico (Barreto, 2011).

En este sentido, se asumen las consideraciones éticas para la investigación en el campo de la educación infantil, tal como lo plantea Barreto (2011) “no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (p. 643). Además, en esta investigación prevaleció el respeto por la información tomada de los niños y niñas a partir de sus narraciones y experiencias, ya

que está establecido por la ley de infancia y adolescencia en Colombia (Ley 1098 de 2006) cumplir con la protección integral de los niños y niñas.

Dentro de dichas consideraciones éticas se encuentran la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información, adquiriendo un significado especial en la investigación con niños y niñas (Barreto, 2011).

Respecto a la participación, se asumió de manera conjunta bajo el respeto recíproco entre los actores involucrados, o sea, los niños, niñas y maestras, buscando el bien común a través del trabajo cooperativo y colectivo, respetando las voces, opiniones y sentires del otro, sin desvalorizar las capacidades y la posición de lo que significa ser niño y niña en un contexto determinado. Agrega Barreto (2011) "este principio tiene que ver con la creación de condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera" (p. 644).

Con relación al principio del respeto, existe un reconocimiento por la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones y esto implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto investigativo y aceptar la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación (Barreto, 2011).

En correspondencia a la retribución, se pensó en términos de conocimiento, pues este proyecto investigativo se dio en función de construir aprendizajes significativos y flexibles con el objetivo de analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio a través de experiencias pedagógicas que permiten un posicionamiento de los niños y niñas como actores territoriales, en la que por medio de las experiencias y narrativas que surgen,

se da lugar a la transformación de múltiples realidades subjetivas de los niños y niñas con el fin de rendir cuentas en un momento final donde se verá reflejado el trayecto investigativo.

Finalmente, se encuentra el principio de información que comprende dos aspectos: el consentimiento y el asentimiento. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005) citado en Barreto (2011), el primero se refiere a

Un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito firmado y fechado (p. 645).

El segundo significa que cada niño o niña puede decidir si participa o no de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que haya consecuencias en su integridad, de igual manera “ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar” (Barreto, 2011, p. 645).

Por lo tanto, se realizó un consentimiento informado considerando los formatos que tiene la Institución Educativa, así como el anonimato de los niños y niñas, la voluntad de participar y la evolución de los hallazgos, además de la retroalimentación a las maestras, los niños, niñas y familias sobre los avances del proceso de investigación.

6 Hallazgos y análisis de resultados

Este capítulo presenta los hallazgos y el análisis de los resultados producto del proyecto investigativo y de la información recopilada durante las experiencias pedagógicas, para esto se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos en concordancia al paradigma cualitativo y método fenomenológico que posibilitó el reconocimiento de elementos de las perspectivas infantiles sobre el territorio a partir de sus experiencias y narrativas, que involucran especialmente su sentir, actuar y transitar. Para ello, se intencionaron experiencias que llevaron a los niños y niñas a sentir el territorio desde su capacidad de asombro, curiosidad y exploración, así como el desarrollo de su sensibilidad por el otro y lo otro que es parte de su entorno, su capacidad de afectarse por las historias de vida de su comunidad y su poder transformador como actores territoriales (MEN, 2014a)

La información recolectada se hizo a través de diarios de campos, entrevistas no estructuradas, narrativas de los niños y niñas por medio de grabaciones, relatos, fotografías y creaciones resultantes de cada experiencia pedagógica. Cabe resaltar que durante el desarrollo del proceso investigativo se mantuvo una revisión de la coherencia y consistencia de la pregunta de investigación, la cual permitió realizar cambios, tomar decisiones y reformular las acciones para el alcance de los objetivos propuestos, respondiendo a las necesidades del contexto y las particularidades e intereses de los niños y niñas.

En un primer momento se tuvo el interés de hablar del concepto de espacio público, ya que en el rastreo bibliográfico se identificó que ha sido poco explorado en el campo de la Educación Infantil y se reconoció su potencial educativo en los modos de hacer, actuar, entender la cultura, las creencias y las posibilidades de transformación, interviniendo para validar tanto

su dimensión de espacio físico como simbólico (Duque, et al, 2016). Sin embargo, en la primera experiencia pedagógica que tenía como propósito indagar sobre las percepciones de los niños y niñas acerca de este concepto, se evidenció que en sus discursos no relacionaban “espacio público” con ningún componente de su entorno y fue confuso para ellos comprender su definición, por lo que se hizo necesario modificar el objetivo de investigación y reemplazarlo por el concepto de territorio, ya que en este también se identificaron elementos con potencial educativo y que concordaban con los intereses de este proyecto. Con este foco, la información recogida permitió ampliar las posibilidades de análisis y el aporte que se hace al campo de la educación infantil como medio para el reconocimiento y posicionamiento del niño y la niña como actor del territorio.

Para el análisis de la información se tomó como referencia a Urbano (2016) citado en Ortega et al. (2022) quien menciona que

El análisis de datos cualitativos se define como un proceso que implica un esfuerzo explícito por parte del investigador. El investigador identifica los temas, construye las ideas a medida que surgen de los datos y, por tanto, aclara el vínculo entre los temas y las hipótesis resultantes (p. 618).

De igual modo, en la revisión bibliográfica se identificaron diversos métodos y pasos a seguir para el análisis de la información de datos cualitativos, sin embargo, atendiendo a las necesidades del proyecto investigativo se toma como referencia a Intissar & Rabeb (2015), quienes establecieron un diagrama de extracción de datos compuesto por fases básicas, las cuales son:

1. la fase de preanálisis, donde se organizaron, analizaron y transcribieron el conjunto de datos para estructurarlos en función del objeto de estudio; 2. la fase de codificación, consistió en transformar los datos de la transcripción en términos concisos y fácilmente identificables, asignando códigos; 3. En la fase de categorización, cada vez que se incluyeron códigos y categorías, se compararon y validaron con lo que existía en la parrilla de análisis permitiendo especificar los conceptos, también llamados temas; 4. En la fase de enlace, se relacionaron sistemáticamente las categorías, encontrando vínculos entre ellas; y 5. La fase de presentación de los datos consistió en destacar las relaciones que se establecen entre los temas para garantizar una comprensión profunda del objeto de estudio (citado en Ortega et al, 2022).

Teniendo en cuenta lo anterior, en la primera fase de este proyecto investigativo se organizaron los datos recolectados en los diarios de campo y se hizo la transcripción de los audios y entrevistas realizadas a los niños y niñas, en la segunda y tercera fase después de recolectar toda la información producto de las experiencias pedagógicas se extrajeron categorías generales que fueron comparadas con las categorías elaboradas en el marco teórico, encontrando relaciones significativas para hacer un proceso de reformulación, dando como resultado subcategorías y códigos.

Vale la pena resaltar que se entiende el término categoría, de acuerdo con Gomes (2003) citado en Chaves (2005) como

Un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo (p.1).

Por otro lado, Charmaz (2014) citado en Acuña (2015) comenta que los códigos refieren a

El enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos, pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación (p. 78).

En la siguiente tabla se muestra el sistema de categorías y códigos construidos en el proyecto investigativo:

Tabla 2
Categorías, subcategorías y códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Educación para el territorio.	Representaciones sociales sobre el territorio.	Perspectivas infantiles. Narrativas y experiencias.
	Resignificación del territorio.	Territorio corporal. Territorio escolar. Territorio barrial.

	<p>La enseñanza y el aprendizaje del territorio en la construcción de la subjetividad política infantil.</p>	<p>Subjetividad política infantil. Memoria histórica y colectiva.</p>
--	---	---

Nota: Creación propia.

Continuando con lo anterior, en la cuarta fase se establecieron relaciones entre los datos a partir de líneas de sentido e interpretaciones que se fueron sosteniendo con base al marco conceptual y con el fin de responder al objetivo de investigación. En la quinta fase, como resultado se logra reconocer las representaciones del territorio desde las narrativas y experiencias de niños y niñas, destacando su capacidad para construir una representación gráfica a través de los significados que le atribuyen a lo que les rodea. Adicionalmente, se comprendió que el cuerpo, la escuela y el barrio pueden ser resignificados y transformados como territorios que aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil, al igual que a la construcción de la subjetividad política y el reconocimiento de la memoria histórica y colectiva. Estos hallazgos se presentarán detalladamente a continuación.

6.1 Perspectivas infantiles: reconociendo las representaciones del territorio desde las narrativas y experiencias de los niños y niñas

Este proyecto investigativo hizo una apuesta por analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas de los niños y niñas sobre el territorio, como una posibilidad de conocer sus

representaciones, es decir, sus ideas, sueños, deseos, necesidades e imaginarios, favoreciendo una apropiación y resignificación partiendo de sus experiencias y narrativas. Estas perspectivas han sido abordadas a partir de experiencias pedagógicas que incluyeron el juego, el arte y la literatura como actividades rectoras de la primera infancia (MEN 2014a) haciendo hincapié en conversaciones intencionadas y espontáneas, relatos, creaciones artísticas y juego de roles.

Por consiguiente, el territorio se comprendió a partir de las representaciones que los niños y niñas generaron en torno a él, permitiendo, entonces, entender y explicar la realidad física y social de un determinado grupo que a su vez define sus identidades, singularidades, prácticas y comportamientos, en donde incide directamente el contexto más próximo y las personas cercanas con las que se relacionan a diario (Fandiño y Suárez, 2017). Dentro de estas representaciones identificamos formas particulares de percibir, interpretar y comprender su territorio en función de sus experiencias singulares de vida, lo que consideramos como perspectivas infantiles que de manera general configuran diversas formas de ser, estar, sentir y actuar en el mundo.

En sus discursos los territorios pueden ser tanto físicos como imaginarios que involucran una construcción colectiva de personas, animales, relaciones sociales y lugares que se habitan, puesto que para ellos el territorio es como su casa, algo que sienten como propio, debido a que en él ubican a las personas, mascotas y lugares más significativos. Desde sus perspectivas el territorio existe con relación a lo otro y a los otros, como se evidencia en una de las narrativas de un niño *“El territorio es de todos no solo es mío pues están mis papás, mi profe y amiguitos. Además, está mi casa, la tienda, la cancha, el colegio, donde puedo jugar”* (DC6 -19 de julio).

Conforme a lo anterior, en la experiencia pedagógica *Mi territorio se expresa a través de colores* se realizó un conversatorio que tuvo como propósito indagar los saberes exploratorios de los niños y niñas acerca de lo que es un territorio y los elementos que lo componen, a través de este se descubrió que sus saberes se limitaban a un espacio físico y geográfico por lo que las experiencias posteriores se intencionaron para hablar del territorio como el espacio en el cual vivimos, nos relacionamos con otras personas, aprendemos, jugamos y crecemos juntos, además, que está compuesto por personas, lugares, animales y objetos, también por historias, deseos y sueños.

Avanzando en la indagación de los saberes exploratorios, en la experiencia *Explorando mi territorio: Una misión para niños aventureros* se realizó un ejercicio cartográfico que tuvo como objetivo conocer las percepciones y narrativas que tienen del lugar donde viven. Esto con el fin de establecer relaciones significativas con su territorio en la búsqueda de elementos a ser resignificados y se evidenció que los niños y niñas tienen la capacidad de construir una representación gráfica del territorio desde sus perspectivas, historias y experiencias propias que a la vez se alimentan de la perspectiva del otro. Dicho en palabras de Rojas et al (2006) “Las representaciones gráficas son un medio utilizado por las personas para expresar pensamientos, sentimientos, conceptos; en realidad, se constituyen en una importante fuente de información” (p.66).

Agrega además que,

El dibujo en las niñas y los niños no es un fin en sí mismo, sino un medio riquísimo de expresión y de comunicación con el entorno que les rodea. Se constituye en un medio para comunicar emociones, sentimientos y conocimientos; es una manera de expresar lo que en

los niveles cognitivo y emocional sucede en la persona y, en el caso de infantes, cobra un valor incalculable como forma de expresión (p. 66).

En sus dibujos, los niños y niñas apreciaron y atribuyeron significados a lo que los rodea, especialmente, lugares y personas que asocian con sentimientos de bienestar y seguridad, así como sus intereses y gustos, además, reconocieron una diversidad de lugares como; la casa, la escuela, el puente, la cancha, la tienda y el parque de juegos, como el espacio en el que existen experiencias que hacen parte de su vivir cotidiano y de igual modo, reconocen a los animales, en especial a sus mascotas considerándolas parte de su familia, lo que implica que necesitan cuidado y protección, esto se evidenció en algunas narrativas que acompañaron sus dibujos:

Niña: *“Cuando voy a mi casa tengo que pasar por un puente y veo muchas personas, como la señora de la tienda y un señor con un perro. Me gustan las flores y veo casas y carros”*

Niña: *“Esta soy yo y vivo con mi mamá y hermana, yo duermo aquí con mi hermana”
“cuando salgo con ellas todo me gusta, comer y jugar”*

Niño: *“Yo vivo en un edificio muy grande y conozco gente que vive ahí, me gusta jugar afuera y en la cancha que queda cerquita”*

Niña: *“Esta soy yo y mi papá, me gusta que hay muchos árboles y flores cuando vengo a la escuela” “conozco el parque de juguetos”*

Niño: *“Me gusta jugar en el parque” “veo flores y perros” “me gusta comer helado en la tienda” (DC 1- 11 de mayo)*

También expresaron lo que les gusta y lo que no les gusta respecto a los lugares y las personas que forman parte de su territorio, lo cual se evidenció en respuesta a una de las preguntas orientadoras de la experiencia pedagógica *Un Territorio Habitado por Sueños: Casitas que reflejan nuestra historia*

Niño: *“A mí me gusta mucho cuando salgo a jugar con mis amiguitos por la casa, pero no me gusta cuando nos regañan”*

Niña: *“A mí me gusta cuando me llevan a la cancha”*

Niño: *“A mí me gusta ir a comer mandingas con mi mamá”*

Niño: *“No me gusta cuando pasan muchos carros y no puedo jugar pelota”*

Niña: *“No me gusta cuando no quieren jugar conmigo y cuando voy al parque y hay personas que no conozco y no puedo jugar”* (DC6- 19 de julio).

Al mismo tiempo, se observó que sus sensaciones, emociones y movimientos inciden en las historias que construyen sobre su entorno, lo cual se vio reflejado en los siguientes testimonios:

Niña: *“Yo me siento muy feliz porque ustedes están compartiendo conmigo”*

Niña: *“Yo a veces me siento triste cuando no quieren jugar conmigo”* Niño: *“Yo siento la felicidad en la mente”*

Niña: *“Yo siento la felicidad en la familia y en el corazón”*

Niño: *“A mí me hace feliz estar en mi casa y jugar juegos en la televisión”*

Niña: *“A mí me pone triste que los amiguitos son groseros y no juegan con los otros y botan la basura donde no es”*

Niña: *“Siento tristeza cuando alguien se muere, a mí me duele tanto el corazón cuando siento la tristeza” (DC 2-25 de mayo).*

En consecuencia, la información recolectada en los diarios de campo resalta que los niños y niñas narraban experiencias y memorias de su vida cotidiana que en la mayoría de los casos, sus dibujos expresan que en el lugar donde viven hay muchas personas y casas, que las personas que conocen son su familia (papá, mamá, hermanos, mascotas) y vecinos cercanos, mencionan que les gusta mucho los árboles y las flores, ir a jugar al parque o canchas cerca de sus casas y que no les gusta cuando tiran basura al suelo, de modo que reconocen el territorio a partir de la relación con los sujetos, lugares, actividades y objetos que lo componen, lo que implicó que su percepción del territorio no fuera simplemente geográfica sino influenciada por sus experiencias y relaciones sociales.

Estas relaciones sociales están mediadas por el juego, el aprendizaje, el diálogo y las emociones que se dan en espacios de socialización y que representan acciones de estar juntos, compartir, cuidar, disfrutar y conocer. Se destaca el jugar como una forma de interacción en que los niños y niñas le otorgan sentido al lugar que los rodea (MEN 2014c), además, se observó que en lugares como el patio, el aula de clase, la cafetería y la calle, se relacionan al saltar, correr, patear el balón, bailar y cantar, es así como el juego se convierte en una actividad libre y placentera, a partir de la cual crean por sí mismos un escenario imaginativo que se convierte en momentos narrados con acciones, convirtiéndose, entonces, en la actividad más espontánea que realizan lo cual permite el autodescubrimiento, la exploración y experimentación.

Así pues, las narrativas y experiencias fueron un medio para conocer sus perspectivas sobre el territorio, así como sus historias de vida, permitiendo también la exploración de los recuerdos, sentimientos y emociones que dejan una huella en su andar por el mundo y que expresan por medio de la pintura, la palabra, las canciones y el juego. Dichas manifestaciones se vinculan con acciones como hablar, hacer, ver, tocar, sentir y oler como formas de ser y estar en el territorio y a su vez, los dibujos son la expresión de las experiencias, también un medio para dejar volar la imaginación y creatividad que deja en evidencia rasgos de su subjetividad, es decir, las interpretaciones que hacen del mundo y con el mundo desde sus particularidades (Chaves, 2006). Además, sus historias se crean a partir de experiencias que los atraviesan de su realidad sociocultural y contextual, como también de elementos imaginativos y fantasiosos que los dotan de posibilidades para ver y conocer el mundo desde otras posibilidades, generando así, la construcción de otros sentidos y significados.

En concreto, surge de aquí una reflexión importante acerca del lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio puesto que se considera uno de los principales escenarios de socialización y educación que permite ampliar las experiencias de los niños y niñas y contribuir a la resignificación del territorio. Esto se puede lograr mediante procesos educativos que brinden herramientas para ser actores de su territorio desde la participación activa, el respeto por la diferencia y toma de decisiones.

6.2 La resignificación del territorio como ambiente educativo

En el interés por enriquecer las experiencias pedagógicas de los niños y niñas, participantes de este proyecto investigativo, se consideró necesario explorar y comprender cómo los espacios que habitan pueden convertirse en escenarios de aprendizaje. A saber, el

cuerpo, la escuela y el barrio se enmarcan como territorios interconectados y en constante transformación que desempeñan un papel fundamental en la construcción de relaciones significativas y en la formación de la identidad de los sujetos.

Por esta razón para alcanzar el objetivo investigativo fue esencial llevar a cabo diferentes experiencias pedagógicas que contribuyeron a resignificar el territorio desde una mirada reflexiva y crítica en aras de que los niños y niñas se reconocieran a sí mismos y a los otros como actores territoriales capaces de hacer, actuar y transformar en los espacios que transitan. Esta es una apuesta para repensar cómo los escenarios que habitan se pueden convertir en oportunidades de aprendizaje que implican una forma diferente de interactuar y de otorgar nuevas significaciones, logrando así, cambiar la forma en que ven su entorno al involucrarse y apropiarse de la historia de su barrio (Molina, 2013).

De ahí que la acción de resignificar un territorio permita protegerlo, defenderlo y transformarlo mediante prácticas individuales y colectivas que se tejen en intenciones, relaciones, vivencias y memorias., es decir que desde nuestra apuesta metodológica se hace un intento por recuperar algunos elementos generales de las perspectivas infantiles sobre el territorio, que involucran especialmente su sentir, actuar y transitar y se hace a partir de las relaciones entre su cuerpo, la escuela y el barrio.

6.2.1 El cuerpo como primer territorio: sentir, pensar y actuar

El cuerpo como primer territorio está presente en las acciones cotidianas de los niños y niñas y es a través de sus sentidos, emociones y movimientos que interactúan con el mundo que les rodea. En este sentido, el cuerpo actúa como un medio de percepción y experiencia, que desempeña un papel fundamental en la formación de la identidad, la construcción de

significados y en la toma de decisiones (Ruiz, 2006). A raíz de lo anterior, las experiencias pedagógicas buscaron ampliar las representaciones del concepto de territorio explicado a través del cuerpo con el fin de construir nuevas definiciones y relaciones en torno a este.

En la experiencia pedagógica *Explorando mi cuerpo como primer territorio* se realizó una cartografía corporal la cual consistió en que cada niño y niña graficara su silueta en el piso en tamaño real, dibujando en ella experiencias de su vida, ya fuese con símbolos y/o grafías particulares. Esto en aras de responder algunas preguntas orientadoras:

Unas sirvieron para indagar por las sensaciones, sentimientos y emociones y las partes del cuerpo con que las relacionan: ¿Cómo me siento?, ¿Qué siento con mi cuerpo?; otras cuestionaron las actividades o acciones que el cuerpo permite realizar ¿Dónde ubicas la alegría, el amor, la rabia, la tristeza, la rebeldía, el miedo?, ¿Qué hago con mi cuerpo? Así mismo, se invitó a dibujar algunos de los espacios que habitan cotidianamente, como la casa, el barrio, la institución, teniendo en cuenta la pregunta: ¿dónde ubicamos esos lugares en ese cuerpo?, los caminos que recorremos habitualmente: ¿dónde ubicamos esos caminos en ese cuerpo?, ¿hay un parque, naturaleza, tiendas?, ¿dónde las ubicamos en ese cuerpo?

En otra actividad se propuso que elaborarán una silueta de su cuerpo utilizando papeles de colores para completarla. A cada color se le atribuyó un significado, el color rojo representó el sentir y las emociones que son experimentadas a través de este; el color verde, simbolizó el movimiento, es decir, cuando se mueve y se desplaza en diferentes formas; por último, el color blanco representó la inteligencia y los aspectos relacionados con la creatividad, imaginación y aprendizaje. Estos ejercicios buscaron ofrecer alternativas de representar el cuerpo en diferentes planos y dimensiones.

Cabe destacar que en las cartografías corporales se reflejaron los gustos e intereses individuales de los niños y niñas, es decir, cómo perciben y representan su cuerpo en relación con lo que les gusta y les interesa. Así mismo, lo reconocen como un medio para divertirse, por ejemplo, realizar actividades recreativas, sentir emociones como la alegría, miedo, tristeza, relacionarse con otros, pensar, aprender y como algo que deben cuidar y proteger. Algunas voces que dieron cuenta de estas ideas son:

Niño *“El Rojo es el de mi corazón y el verde de mi pie porque soy muy bueno jugando el fútbol y porque soy muy rápido cuando corro, le gano a mis amigos”*

Niño: *“Con mi cuerpo puedo jugar y saltar. El rojo es parecido a la sangre y el verde porque me gusta moverme mucho cuando corro muy rápido y muevo mis manos. El blanco me gusta mucho porque es la paz”*

Niña: *“Mi cuerpo tiene muchos colores por todas partes, mi cuerpo es para cuidar y jugar, hacer muchas cosas que me gustan como ver las flores y jugar con mis amiguitas muñecas” (DC 3- 1 junio).*

El análisis de las cartografías corporales y las narrativas dejó entrever la conexión entre sus cuerpos y sus experiencias personales, ofreciendo una amplia visión de cómo lo perciben y reconocen. Al abordar el cuerpo como primer territorio se evidenció que comprenden diferencias respecto a particularidades físicas y formas de ser, identificando rasgos y características que los hacen únicos y diferentes a los demás, también existe una preocupación por querer cuidar y protegerlo, ya que es importante para su integridad física. Como se expresa a continuación:

Niña: *“El cuerpo lo cuidamos comiendo saludable, comiendo verduras, haciendo ejercicio”*

Niño: *“Yo siento la felicidad en la mente”*

Niña: *“Jugar con mis juguetes, abrazar a mis papás, llevar cositas, jugar con ellos, dar abrazos y juego”*

Niño: *“A mí me gusta correr y jugar pelota”*

Niño: *“Con el cuerpo podemos bailar, correr, cantar” (DC2 - 25 de mayo).*

En consonancia con lo que se ha dicho, es posible comprender que los niños y niñas leen y perciben el mundo a través de lo que pasa por su cuerpo, de lo que viven y experimentan, permitiendo construir identidades, relaciones, experiencias, sentires y significaciones propios que configuran su subjetividad (Ruiz, 2006). Así, la identificación del cuerpo como primer territorio entendido no solo desde sus capacidades físicas sino también sociales, tuvo lugar en las experiencias pedagógicas por medio de sus juegos, conversaciones y rutinas escolares con sus cuidadores, compañeros, maestros, el personal de la cafetería, el portero y demás personas relacionadas con este entorno, ya que estas interacciones influyeron en sus maneras de sentir, pensar y actuar.

6.2.2 Explorando el territorio escolar: un espacio para aprender, divertirse y relacionarse

La escuela como territorio se compone de múltiples sentidos y significados que le otorgan los sujetos que la habitan, de este modo trasciende su carácter físico a un escenario generador de experiencias, relaciones, aprendizajes y dinámicas que aportan al territorio una visión transformadora con proyección comunitaria y liderazgo social mediante procesos de la

memoria histórica y colectiva. También, se puede entender como un ámbito donde convergen diversas maneras de ser y estar el mundo, los sujetos que hacen parte de esta llevan consigo saberes, prácticas y discursos que inciden en la configuración de su subjetividad (Rodríguez y Martínez, 2017).

Ahora bien, la escuela cumple un papel esencial en las prácticas de socialización y participación de los niños y niñas y aporta en la construcción de sus saberes y aprendizajes mediado por experiencias pedagógicas que ofrecen elementos valiosos para comprenderla como parte del territorio, el cual se compone por una serie de dinámicas, rutinas y hábitos específicos que atribuyen una identidad a los sujetos (Rodríguez y Martínez, 2017).

Damos cuenta de lo anterior por las rutinas que se manejan en la Institución Educativa, ya que, al iniciar la jornada, los niños y niñas esperan a la maestra en la entrada y esta los lleva hasta el salón de clase, después se da un espacio para que se organicen, se relacionen entre sí y se dispongan para el inicio de las experiencias planeadas. Además, las actividades de juego y arte cumplen un papel importante como mediadoras de los contenidos obligatorios para dicho grado (MEN, 2014a). También tienen una rutina establecida para el momento de la alimentación, que comprende el lavado de manos, el desplazamiento y ubicación en el comedor. En el receso se observa las interacciones que tienen con sus demás compañeros, por ejemplo, cómo se relacionan de acuerdo con gustos, juegos o actividades que les llama la atención.

Así es como una de las experiencias pedagógicas, titulada *Tejiendo mi escuela como territorio* se intencionó para que los niños y niñas reconocieran la escuela como un territorio en el que es posible aprender, divertirse y relacionarse. Una de las actividades de esta experiencia consistió en la entrega de una silueta de la escuela, hecha en cartón, la cual se debía completar

pensando en los elementos que componen la escuela (personas, lugares, actividades, etc.). Durante la actividad se conversó sobre tres componentes que buscaban ampliar la comprensión de la escuela como territorio a partir de las prácticas o acciones que se realizan allí:

El primer componente es aprender, que se define como la adquisición de nuevos conocimientos que ayudan a entender el mundo que los rodea. Los niños y niñas expresan que:

Niña: *“En la escuela estamos aprendiendo los números”*

Niña: *“Me siento feliz” “Podemos aprender” (DC 4 - 8 de junio).*

El segundo componente divertirse, hace referencia a cuando se sienten felices, ríen y disfrutan de las cosas que hacen. En la escuela, pueden jugar con sus amigos y amigas, participando en actividades creativas. También, cuando corren, cantan, bailan, saltan y usan sus cuerpos para moverse y divertirse:

Niño: *“Me gusta salir al descanso y comer”*

Niña: *“Lo que más me gusta es jugar con mis amigos”*

Niño: *“Me gusta ir a la cafetería y cuando comemos”*

Niño: *“No me gusta cuando me empujan cuando jugamos”*

Niña: *“Algunos amigos no comparten y no quieren jugar conmigo”*

Niño: *“Yo no juego con las niñas nosotros jugamos con el balón” (DC 4 - 8 de junio).*

El tercer componente es relacionarse, lo que significa hacer amigos, llevarse bien con los demás y ser amable. Se relacionan cuando hablan, comparten y se ayudan unos a otros, además, cuando son amables y respetuosos con sus compañeros y maestros. De modo que la escuela les ayuda a sentirse parte de un grupo y a aprender a trabajar en equipo:

Niño: *“En mi escuela juego con mis amigos” “Yo conozco a la profesora Paula”*

Niña: *“Conozco a mi profesora y mis amigos”*

Niño: *“A mí me gusta venir a la escuela porque acá estoy con amigos y puedo jugar cuando la profesora nos deja y ya no estamos estudiando”*

Niño: *“A mi antes no me gustaba venir a la escuela porque nadie quería jugar conmigo y no conocía a nadie, pero ya me gusta venir mucho porque juego con mis amigos todos los días” (DC 4 - 8 de junio).*

Se debe agregar que estas expresiones resaltan la importancia de las relaciones sociales, las cuales inciden en la percepción que tienen de la escuela al mencionar que les gusta jugar con amigos y estar con sus maestros. Estas interacciones contribuyen en la construcción de identidades individuales (Rodríguez y Martínez, 2017) así como al desarrollo de habilidades sociales. Sin embargo, algunas voces manifiestan sentimientos de ser excluidos, rechazados o cohibidos por compañeros o maestros, lo que hace necesario promover prácticas de cuidado y respeto por la diferencia.

Como se mencionó con anterioridad, la escuela como territorio se abordó desde tres componentes que permitieron ampliar los niveles de apropiación y resignificación de este espacio, pues al no verlo solo como un espacio físico y de adquisición de conocimientos, se dio

paso a diferentes perspectivas que estuvieron atravesadas especialmente por las relaciones con los otros. Es así como la escuela para los niños y niñas está conformada por la cafetería, su aula de clases y el patio de juegos, los espacios donde han tenido una serie de experiencias significativas que han aportado a la apropiación de este territorio, los vínculos afectivos que han creado con sus pares y la maestra, que finalmente, que finalmente, les dan sentido a estos espacios y se conviertan en los más importantes dentro de la escuela.

6.2.3 Entre las calles y los saberes de mi barrio: recorriendo y descubriendo lugares de aprendizaje

El barrio es un lugar de identidad social donde convergen los sujetos y los colectivos que producen sentidos sobre este, a la vez que configuran, transforman y conservan sus espacios, teniendo como base su cultura, intereses y deseos. Este se constituye como territorio a partir de las acciones colectivas que buscan recordar su historia, empoderando a los sujetos para construir una sociedad participativa, unida y diversa. Estas acciones implican relacionarse con los otros y lo otro, propiciando la resignificación de las distintas formas de entenderlo e interactuar en él (Ruiz, 2006).

En consonancia con lo anterior, el barrio se concibe como espacio de aprendizaje donde los niños y niñas se incorporan a las dinámicas de su territorio, es decir, lo exploran, lo sienten, lo cuidan, lo perciben y lo dotan de sentido. Para esto las mediaciones de los adultos y cuidadores son vitales al promover diferentes formas de habitar el barrio en pro de su aprendizaje y desarrollo (Moreno, 2018), brindándoles la posibilidad de crear experiencias al jugar en los parques, correr por las calles, oler diferentes aromas y asombrarse con los sonidos

y los colores. Acciones que narraban durante la experiencia pedagógica *Un Territorio Habitado por Sueños: Casitas que reflejan nuestra historia*

Niño: *“Mi lugar favorito del barrio es el parque”*

Niña: *“Me gusta correr y saltar por todas partes”*

Niño: *“Al lado de la casa huele mucho a empanada”*

Niña: *“Cuando camino con mi abuelo me compra cositas y me deja jugar en la rampa donde montan patineta”*

Niño: *“Yo juego en el parque con mi hermana y montamos en los columpios”*

Niño: *“En el parque, veo mariposas volando y me gusta oler las flores”*

Niña: *“Los carros hacen mucho ruido y también los que ponen música muy duro”*

Niño: *“Donde yo vivo hay casas de muchos colores, la mía es azul”* (DC 6 – 19 de julio).

Fue a partir de estas experiencias que se analiza que los niños y niñas interactúan con el mundo para comprenderlo mediante la indagación, formulación de hipótesis, exploración del medio, el reconocimiento de singularidades de los sujetos, lugares y objetos, así como la expresión de sus ideas y la representación de la realidad a través de los lenguajes artísticos y situaciones comunicativas (MEN, 2014a).

En la experiencia pedagógica mencionada anteriormente, se intencionó el reconocimiento del barrio como territorio mediante un video de autoría propia, donde diferentes

actores del barrio les enviaban un saludo y un mensaje, además se mostraba un recorrido hecho desde la escuela hasta la estación del metro. Estos testimonios les permitieron conocer su territorio a partir de las historias de las personas que lo habitan y su participación desde sus roles y acciones cotidianas. Algunos comentarios por parte de ellos respecto a este fueron:

Niño: *“Ay ella es la señora que vende cositas afuera”*.

Niño: *“Yo vivo por esa calle”*.

Niña: *“Profe yo he ido por ese camino”*

Niño: *“La otra vez fui con mi mamá a la panadería y me tomé un jugo”*

Niña: *“Yo la otra vez fui al metro”*.

Niña: *“A mí me gustan esas obleas que venden ahí”*

Niño: *“Yo camino por ahí todos los días”*.

Niña: *“Todos los días yo veo al señor de los zapatos”* (DC 6 – 19 de julio).

También, se realizó un juego llamado “la búsqueda del tesoro” que consistió en seguir las indicaciones de un mapa para hallar las piezas de un rompecabezas que aluden a los componentes de un barrio. Para este juego los niños y niñas se dividieron en grupos y se les dio un mapa que indicaba el recorrido que debían hacer y en cada una de las estaciones encontrarían una pieza que hace parte del rompecabezas. Al finalizar el recorrido, se hizo su construcción colectiva, formando la silueta de un cuerpo compuesto por imágenes tomadas de experiencias anteriores, así como de lugares representativos del barrio. Al armar el rompecabezas expresaron

que se observaban a sí mismos, la iglesia, la cancha donde juegan, el colegio, una tienda y algunas plantas.

Ahora bien, esta experiencia pedagógica permitió ampliar la apropiación y comprensión de los niños y niñas sobre el barrio como un territorio de aprendizaje. En particular, el uso del video donde participaron miembros de su entorno más próximo y un recorrido desde la escuela hasta la estación del metro fue significativo porque se conecta emocionalmente con sus sensaciones y recuerdos al reconocer las personas que habitan allí, sus rostros, voces, relatos y la participación activa de estas mediante sus roles y actividades cotidianas. Las narrativas de los niños y niñas reflejan cómo esta experiencia pedagógica despertó la curiosidad por explorar su barrio, pues al mencionar que reconocen a las personas que han caminado por las calles vistas o que han visitado lugares específicos, muestran su capacidad para relacionar lo que ven y escuchan con sus experiencias personales.

Por último, este juego se convirtió en una oportunidad para explorar el barrio, involucrando la colaboración y la observación activa de los niños y niñas al tener como propósito estimular el diálogo, la reflexión, la comprensión del entorno y cómo se relacionan con él. Es por lo que desde la exploración del barrio como territorio se hizo una apuesta para que los niños y niñas reconocieran la importancia de tejer relaciones significativas con los otros, ya que este escenario cumple un papel importante en la socialización y el desarrollo de los vínculos afectivos, lo que los lleva a un descubrimiento de sí mismos como sujetos que habitan el territorio desde sus subjetividades, la participación y su capacidad transformadora.

6.3 El territorio como entorno educativo en los procesos de enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil

El territorio como entorno educativo se concibe como un ámbito para la enseñanza y el aprendizaje donde converge la memoria histórica y social y las perspectivas singulares de ver el mundo de quienes hacen parte de este, generando un espacio propicio para la reflexión y el compromiso social. Pues, según Fandiño y Suárez (2017) el territorio es el espacio que se habita y en el que se generan unas dinámicas sociales particulares que permiten la construcción de imaginarios y de relaciones afectivas de los sujetos con el medio, también puede concebirse como ámbito educativo que según Maillo (1967) “son los espacios socioculturales en cuyo seno se lleva a cabo de una manera más eficiente y característica la tarea educativa [...] la educación es obra social por excelencia, y, por consiguiente está a cargo de la sociedad entera” (p.52) y es allí donde coincide la memoria histórica entendida por Rodríguez y Martínez (2017) como una “práctica social y proceso social, [...] vínculo de relaciones sociales en donde se comparten significados con otros y se construye dialógicamente nuevos acontecimientos y experiencias tomando como recurso argumentativo el pasado para poder accionar y reflexionar sobre el presente” (p. 26).

De esta forma, al abordar el territorio en las experiencias pedagógicas se debe tener en cuenta las características contextuales de la comunidad, es decir, sus necesidades, particularidades, intereses y opiniones que se constituyen como elementos fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje, también las dinámicas que acontecen fuera de la escuela permean estos procesos haciendo necesaria su visibilización en el aula de clase, como un medio para la formación de los niños y niñas (Quiroz, 2023). En el ámbito de la educación infantil, la noción del territorio reconoce que el aprendizaje no se limita al aula, sino que se extiende al

entorno en el que los niños y niñas habitan. De ahí la idea de que la enseñanza sobre el territorio privilegia los parques, calles, canchas y naturaleza como espacios de aprendizaje que fortalecen el vínculo con su comunidad y la comprensión de su entorno sintiéndose parte activa de él (MEN, 2014a).

Lo dicho hasta aquí supone que esta perspectiva del territorio permite a los niños y niñas, explorar y aprender de manera significativa en el entorno que los rodea, lo que nos lleva a pensar que el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio, es ser un puente para articular espacios, proyectos, colectivos, organizaciones sociales y culturales que complementan el currículo con lo que se aprende dentro y fuera de la escuela, siendo un desafío para los maestros que cumplen un papel decisivo al guiar a los niños y niñas a través de experiencias pedagógicas que fomenten la curiosidad, exploración, indagación y observación; de modo que, la escuela debe atender las necesidades educativas para generar procesos de aprendizaje significativos y contextualizados (Ospina et al, 2021).

6.3.1 Subjetividad política infantil y participación en el territorio

Los niños y niñas al interactuar con los demás y la cultura se forman como sujetos socialmente activos dentro de su territorio, posibilitando un papel protagónico en la generación de cambios que impacten realidades en su entorno más cercano. Su reconocimiento en la toma de decisiones es una forma de validar al otro desde su capacidad de ser crítico, empático y respetuoso ante las diferencias, configurando su subjetividad (Vergara, 2016).

Aquí es preciso mencionar que la subjetividad política infantil configura la forma en que los niños y niñas perciben el mundo, desarrollan sus personalidades y construyen su comprensión de sí mismos, está influenciada por una combinación de factores como la crianza,

es decir, la manera en que los padres y cuidadores interactúan con ellos, establecen límites, les brindan afecto y les enseñan valores y normas, también las experiencias que tienen en la escuela y las interacciones que tienen en la sociedad en general, lo que incluye normas culturales, los valores sociales y las oportunidades de participación en diversas actividades que influyen en cómo desarrollan sus propias identidades y perspectivas (Vergara, 2016).

Luego de mencionar lo anterior, se identificó el potencial de las experiencias pedagógicas para contribuir en la construcción de la subjetividad política infantil y la participación, nutriendo la relación entre escuela y territorio, siendo este el interés principal de nuestro proyecto investigativo al analizar el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre su territorio.

Cabe destacar que la subjetividad política infantil se relaciona con el concepto de participación (Vergara, 2006), que como se recalcó en los diarios de campo 3, 4 y 6, les permite a los niños y niñas generar experiencias significativas al involucrarse activamente en asuntos que les afectan, a través de la promoción de escenarios de encuentro y diálogo como los círculos de conversación, juegos de roles y trabajo en equipo, debido a que estos favorecen el reconocimiento de sí mismos y de los demás.

6.3.2 Memoria histórica y colectiva

La memoria se construye a partir de la relación de sujetos, territorios y experiencias que dan significado a situaciones específicas. Esta es diversa en cuanto existen múltiples formas de narrarla, así, los niños y niñas a partir de sus relatos resignifican no solo lo vivido, sino también los sucesos del pasado que conforman la historia de su comunidad, pues las memorias no son siempre de quién las vivió, sino de quien pueda tener acceso a esos recuerdos. Por este motivo,

se puede hablar de memoria colectiva ya que provoca en las personas una experiencia significativa que moldea la formación de su conciencia social e histórica, permitiendo comprender y reflexionar sobre su pasado e identidad (Torres, 2019).

La experiencia pedagógica *Un Territorio Habitado por Sueños: Casitas que reflejan nuestra historia parte 2* abordó la memoria histórica y colectiva con los niños y niñas por medio de un recorrido guiado al Museo Escolar, lo que les permitió realizar un acercamiento a la historia de su territorio y a las experiencias de sus habitantes contadas a través del arte como una manera de visibilizar las voces de una comunidad que ha experimentado las consecuencias del conflicto armado, además, el recorrido más que contar los actos y sucesos de muerte y violencia, se centró en mostrar la capacidad que se tiene para transformar el entorno donde se vive desde acciones cotidianas y cómo pueden ser protagonistas de la historia de sus territorios construyendo una visión diferente de este lugar.

En esta experiencia se llevó a cabo la elaboración de una exposición para el museo a partir de las representaciones que han construido sobre el territorio que habitan. Esta es una forma de expresión donde tuvieron la oportunidad de crear sus propias casas; cada uno realizó una maqueta utilizando distintos materiales, que representaba su visión y perspectiva de cómo la ven en el presente y futuro, agregando detalles y elementos que simboliza sus sueños, esperanzas y deseos. Cuando todas las casas se terminaron, se unieron formando un territorio (Figura 1), este acto de unir las representó la idea de que juntos, pueden construir un futuro mejor para su barrio. Vale la pena aclarar que en el Museo Escolar se hace énfasis en la memoria, es decir, en los sucesos que vivieron los habitantes del territorio, por ello se apostó con los niños

y las niñas a resignificar la historia pensando en cómo las acciones presentes pueden transformar el futuro.

Figura 1

"Un territorio habitado por sueños: Casitas que reflejan nuestra historia"



Nota. Creación Propia.

Desde las creaciones de los niños y niñas se pudo observar el uso y la mezcla de diferentes colores, además, la decoración con elementos como animales, plantas y objetos como muebles, electrodomésticos, cuadros, cortinas, prendas de vestir, lámparas, utensilios de cocina, etc. Por otro lado, desde la experiencia se puede analizar que su casa es el primer lugar que reconocen en su barrio, donde se sienten seguros, cómodos y protegidos, también, donde se comparten momentos en familia disfrutando de la compañía de sus padres, hermanos y mascotas. Así mismo, se evidenció por medio de las narrativas, que la memoria no sólo produce emociones individuales, sino que sensibiliza a otros con quienes es compartida, por ejemplo, los niños y niñas expresaron algunas experiencias de vida cargadas de emociones tristes o

felices y sus compañeros manifestaron empatía y comprensión. Dentro de las narrativas más comunes encontramos:

Niño: *“En mi casa teníamos un perrito que queríamos mucho y se enfermó y se murió”*

Niña: *“Yo también estuve muy triste por mi gato”*

Niño: *“En mi cumpleaños me hicieron una fiesta en mi casa de nacional y argentina, mis equipos favoritos y me divertí mucho con mi familia y mis amigos”*

Niña: *“En mi casa me divierto con mis hermanos”*

Niña: *“Fui a comer helado con mis primas y después jugamos chucha cogida”*

Niño: *“Una vez unos niños grandes hicieron un baile muy gracioso con disfraces” (DC6 -19 de julio).*

Al finalizar la experiencia pedagógica, se recolectaron las voces de los niños y niñas en video, utilizando la entrevista semiestructurada basándonos en algunas preguntas orientadoras cómo: *¿Qué cosas puedes contarnos de tu barrio o lugar donde vives?, ¿Cómo sueñas tu barrio?, ¿Cómo te gustaría que fuera?, ¿Para ti qué es un territorio?* Finalmente, algunas de las respuestas fueron:

Niño: *“El barrio es mi hogar”*

Niño: *“El sitio donde queda mi casa”*

Niño: *“Me gustaría cuidar el territorio, con amor y respeto”*

Niña: *“Lo que más me gusta del barrio son las flores, los perritos, todos los que me saludan, los árboles. No me gusta cuando me miran feo en la calle, cuando hay cosas feas en la calle, cuando uno arrebatara cosas de la gente”*

Niña: *“Hay muchos adultos que se metieron, muchos muertos, mucha sangre. Para que esto no vuelva a pasar hay que decirle a papito Dios, orando y diciendo que no haya nunca más guerra”*

Niño: *“Que en la comuna 13 había guerra, armas. Ya no hay guerra. Uno puede vencer la guerra rezando a Dios. Haciendo cosas buenas como practicar fútbol”*

Niña: *“A mí me gusta la cancha de arena y no me gusta casi ir al parque porque siempre hay niños groseros. En el barrio se murió un niño. Estaban peleando, pero nosotros no nacimos. Yo sé que hicieron unas peleas. Yo les diría para que no pase más eso que digan la verdad, que siempre sean respetuosos”*

Niña: *“Lo que más me gusta del barrio son las plantas, los animales, las nubes y el sol. No me gustan las basuras. Que la gente tire basura para las calles porque se ve muy feo”*

Niña: *“A mí me gusta este colegio y me gusta todo lo que hay. No me gusta que a mí me humillen y también que no me peguen. He escuchado que una vez hubo una guerra y que mataron a muchas personas. Se puede cambiar si nosotros nos portamos bien y si no hacemos tanta guerra”*

Niña: *“Me gusta mucho pasear, me gustan los animales y me gusta mi casa. No me gusta que haya accidentes y que no haya tantas cosas malas. Pasó una guerra que pasó”*

muchas cosas tristes, sangre y muertos. Para que no vuelva a pasar hay que portarse bien y estudiar”

Lo que se pudo notar, es que en sus voces expresan diferentes sentimientos y emociones hacia su territorio, pues lo consideran como su hogar reflejando la influencia del entorno en la formación de su identidad y experiencias de vida, esto se interpreta como un deseo de cuidar y preservar su territorio desde el amor y respeto, igualmente, a medida que comparten sus experiencias, abordan situaciones relacionadas con el pasado de su territorio como conflictos y muertes, mostrando conocimiento de la historia y haciendo un llamado a evitar futuros conflictos por medio de la verdad y la paz.

Si bien, muchos de los niños y niñas del contexto en el que se desarrollaron las experiencias pedagógicas no estuvieron directamente relacionados con los hechos de violencia que involucran a su comunidad, pero se vinculan con estos actos a partir de los relatos producidos en escenarios como la familia, la escuela y la calle, como se evidenció en sus narrativas anteriores. Es menester mencionar que, para poder referirse a la memoria histórica en el contexto de la Educación Infantil, se deben reconocer a los niños y niñas como sujetos políticos y sociales en escenarios donde sus voces e ideas son escuchadas, comprendiendo que a través de estas formas de pronunciarse se configura su identidad y su territorio (Hernández, 2019).

De lo abordado hasta aquí, se pudo concluir que uno de los lugares que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio es la construcción de la memoria histórica y colectiva con los niños y niñas, en miras de reconocer su voz, validarla para hablar de asuntos

sociales y políticos, como también para contar las memorias del conflicto armado en distintos escenarios sociales como la familia, la escuela y el barrio.

Asimismo, es importante tener en cuenta para reconocer y validar la voz de los niños y niñas en asuntos sociales y políticos, es esencial promover un entorno de respeto, confianza y participación activa en la escuela, al igual que es importante que los maestros escuchen atentamente sus opiniones y perspectivas, fomentando un espacio en el que se sientan valorados y respetados, además, involucrarlos en proyectos relacionados con problemáticas o asuntos que tengan un impacto en su territorio. Es así como la escuela debe de ser un espacio de encuentro y diálogo donde los niños y niñas no solo aprenden sobre su pasado, sino que también contribuyan en la construcción de la memoria histórica y colectiva, fortaleciendo su identidad, promoviendo una comprensión crítica de los eventos históricos y su impacto en la comunidad. La escuela se convierte entonces en un escenario fundamental para fomentar la reflexión y el compromiso social de las próximas generaciones en aras de una construcción de una sociedad más justa y equitativa.

7 Conclusiones y recomendaciones

Para culminar este proyecto investigativo se presentan conclusiones y recomendaciones generales que dan respuesta al alcance de los objetivos propuestos, los cuales buscaban explorar por medio de experiencias pedagógicas el lugar que ocupa la escuela en las perspectivas infantiles sobre el territorio que, además, permitieran un posicionamiento de los niños y niñas como actores territoriales.

Estas conclusiones indican que desde la apuesta metodológica de este proyecto se lograron identificar algunos elementos de las perspectivas infantiles que se dieron a partir de

las relaciones entre el cuerpo, la escuela y el barrio, entendiéndolos como territorios, ya que una manera en que los niños y niñas comprenden y dan sentido a estas propuestas territoriales es por medio de sus representaciones, dentro de las cuales se han reconocido formas particulares que tienen de percibirlo, interpretarlo y comprenderlo.

En suma, para uno de los objetivos específicos se logra reconocer que para los niños y niñas, el territorio se convierte en una construcción colectiva de personas, animales y lugares que existen gracias a las relaciones que establecen con los otros y lo otro. En sus representaciones gráficas plasman los lugares más representativos, aquellos que los han atravesado convirtiéndose en sus experiencias de vida, por lo cual, le atribuyen elementos creativos cargados de una diversidad de sentimientos y deseos.

Además, conviene mencionar que el territorio como entorno educativo se convierte en una posibilidad para ampliar las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre este espacio, a través de procesos de recuperación y conservación de la memoria histórica y colectiva, lo que implica reconocer su voz y validarla en distintos escenarios sociales como la familia, la escuela y el barrio. Por lo que se considera necesario pensar en proyectos articulados al territorio desde la educación infantil, involucrando los saberes de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan dentro del aula de clases.

En este sentido, desde la Educación Infantil es importante enriquecer los procesos educativos involucrando los territorios donde transcurre la vida de los niños y niñas, por medio de experiencias pedagógicas intencionadas que representan un potencial para la configuración de su subjetividad política y participación, generando espacios que les permitan involucrarse activamente en diferentes asuntos y que favorezcan el reconocimiento de sí mismos y de los

demás, es pertinente entonces que las propuestas sean pensadas desde el territorio y sus dinámicas sociales, también desde los saberes de los sujetos y su historia donde los niños y niñas sean quienes construyan conocimiento de su mundo social como actores territoriales.

Con lo dicho hasta aquí se revela un posible asunto a ser investigado en esta misma línea, que se relaciona con la inclusión de los saberes propios del territorio en el currículo, representando en él un acervo de conocimientos y experiencias que se han construido a lo largo de la historia y en colectividad, permeando los modos de ser y actuar de los sujetos. Esto a su vez es un desafío para la formación docente, al pensar currículos que incluyan las dinámicas cotidianas de los niños y niñas y quienes deberían desarrollar una mayor sensibilidad frente a las realidades territoriales.

En definitiva, se requiere de una escuela que investigue el territorio, donde las calles, el barrio y los espacios que habitan, se conviertan en escenarios de aprendizaje, pues la escuela no solo enseña desde un punto de vista académico, sino que explora, comprende y se apropia del territorio. De modo que, para pensar el territorio como entorno educativo se requiere del empoderamiento de los actores que hacen parte de este, es decir, tanto a los maestros como a los niños y niñas, directivos y familiares, buscando una apuesta pedagógica y curricular que integre el territorio y la vida como escenario de aprendizaje.

Referencias

- Acuña, V. M. (2015). *La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada*. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-84.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós Educador. México. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.
- Andrade, H. (2018). *La cartografía social para la planeación participativa: experiencias de planeación con grupos étnicos en Colombia*.
- Báez, C. A. & López, H. (2020). *Configuración de subjetividades de niños en el espacio público*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11505>.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp.635 - 648.
- Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de investigación*, 41(91), 124-142.

- Bohórquez, J. (2019). *De los lugares sentidos a los lugares vividos: narrativas sobre memoria y territorio* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Ed Norma, Colombia, 118.
- Cabanzo, M. (2012). *La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. Educación y ciudad*, (23), 103-116.
- Cárdenas, N. y Flórez E., (2016). *Mi boca narra lo que la memoria narra*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, D.C. Colombia. 2016.
- Chaves, C. R. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Chaves, A. L. (2006). La construcción de subjetividades en el contexto escolar. *Revista Educación*, 30(1),187-200. [fecha de Consulta 29 de Octubre de 2022]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030112>
- Chocontá, C y Vargas, M. (2017). *Territorios Posibles Tejidos desde la Infancia*. Trabajo de grado. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de Noviembre de 2006.
- De Puig, I., & Sático, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Barcelona: Octaedro.

Ministro de Educación Inicial. *Decreto 2247 de 1997* Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, JJ. (2016). *La subjetividad política en los contextos Latinoamericanos*. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128-151. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n2/2011-3080-cesp-9-02-00128.pdf>

Fandiño., P. y Suarez., P. (2017). *El cuerpo como territorio de la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá., D.C. Colombia.

Fernández, G., Ricci, S., Valenzuela, S., & Ramos, A. (2016). *Reapropiación y resignificación del territorio y el patrimonio: aplicación de la evaluación de acogida a la zona de Dos Huecos, Argentina*. *International journal of world of tourism*, 3 (5), 20-32.

Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.

Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*.

García-Castillo, A. (2013). *La fenomenología como método en la investigación educativa*. *Cinzontle*, (12).

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit

Gómez, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias imágenes*, 12(2), 18-28.

Gutierrez, M. (2011). *“Método” de investigación etnográfica: observación participante*. Cátedra de Investigación Científica del Centro de Investigación en Política Criminal, 127.

Hernández Chivatá (2019). *Niños y niñas como sujetos revitalizadores de saberes en su comunidad: el caso del Centro Educativo San Miguel, en la vereda Cariaco Bajo, Nariño*.

Ibáñez, M y Mendoza, M (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. Tesis de grado para optar al título de magister. Universidad Pedagógica Nacional

Itatí, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. *Revista colombiana de educación*, (63), 321-328.

Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Paidós

Laiton, A. M. & Quinche, D. M. (2016). *La Fotografía como Detonador Emocional. Un Lenguaje para el Reconocimiento del Territorio como Elemento Identitario*. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Maíllo García, A. (1967). *Ámbitos y tipos de educación*. *Revista de educación*.

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Sentido de la educación inicial (Documento 20)*.

Bogotá, Colombia: MEN. Recuperado de

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/DocumentoN20-sentido-educacion-inicial.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *El arte en la Educación Inicial (Documento No. 21)*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014c). *El juego en la Educación Inicial (Documento No. 22)*. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014d). *La literatura en la Educación Inicial (Documento No. 23)*. Bogotá, Colombia: MEN

Molina, N. (2013). *Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados*. Revista MECEDUPAZ, N°. III, 39-63

Moreno Tejera, M. T. (2018). *El barrio como espacio de aprendizaje: estrategias de diseño*.

Ortega, W., Aponte, O., Canteño, R., Chijchiapaza, S., & Padilla, C. (2022). *Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa*, 14(2), 617-627.

Ospina, C., Montoya, V., & Sepúlveda, L. (2021). *La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. Territorios*, (44SPE), 73-92.

Parra, M. A., Hernández, I., Maussa, E., & Fernández, M. B. G. (2018). *Elementos que definen una estrategia pedagógica en la escuela de padres del ICBF del sur-occidente de Barranquilla*. Hexágono Pedagógico, 9(1), 1-14

Quiroz, I. (2023). *Los niños no hablan de eso. Una experiencia de lectura del territorio con niñas y niños de Moravia, Medellín* [Tesis de maestría].

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.aed.)*. Consultado en: <http://www.rae.es/rae.html>

Rodríguez., M. y Martínez., Y. (2017). *Hoy por mí, mañana por Tenjo: una propuesta pedagógica de fortalecimiento y empoderamiento de la identidad Tenjana en el marco de la gentrificación y la rururbanidad con niños y niñas de grado cuarto*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia.

Rojas, D., Fontana, A., & Pereira, Z. (2006). *Representaciones gráficas de niñas y niños de preescolar, segundo y cuarto grados, con y sin necesidades educativas especiales*. Revista Electrónica Educare, 9(2), 65-90.

Ruiz, L (2006). *La escuela: territorio en la frontera tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Los conflictos como analizadores de la relación escuela-contexto (pp. 56-66)*. Medellín, Colombia: IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular.

Torres, L. J. (2019). *CHUPKUA: procesos pedagógicos para la resignificación del territorio con niños y niñas como protagonistas en el proceso comunitario e intergeneracional a partir de la memoria colectiva de los cuerpos de agua de la unidad de planeación zonal 4G*.

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/23699>

Universidad de Antioquia (2017). *La práctica pedagógica en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia*. Facultad de Educación.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Vergara-Arboleda, M. (2016). Subjetividad infantil, lo político y la participación. *Educação em Foco*, 333-344.

Anexos

Anexo 1. Cartilla

https://www.canva.com/design/DAFx6pzoE6Y/Jbqci3AHQ2olcpAyDL3Jjw/view?utm_content=DAFx6pzoE6Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor