



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana:
aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la
primera infancia**

Mg. Luz Teresila Barona Villamizar

Universidad de Antioquia

Doctorado en Educación – Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021



**La agencia infantil como un proceso de formación
ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y
niñas en la primera infancia**

Mg. Luz Teresila Barona Villamizar

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Doctora en Educación

Director:

Dr. Alejandro Pimienta Betancur

Línea de Investigación:

Educación en Ciencias Sociales y Humanas

Grupo de Investigación:

Grupo de Estudios del Territorio (GET)- INER

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021



Nota de aceptación

La tesis fue sustentada el día lunes 08 de noviembre de 2021, ante un jurado integrado por:

Dra. Dora Inés Chaverra

Dr. Iván Rodríguez Pascual

Dr. Juan Carlos Amador Baquiro

Director de tesis: Dr. Alejandro Pimienta Betancur

Calificación: Aprobada

Distinción: Cum Laude



Ilustración 1. La Experiteca

A mi familia por su apoyo incondicional, por su comprensión ante las ausencias y las angustias.

A mis sobrinos y sobrinas, de las que continúo aprendiendo montones.

A todos los niños y niñas que he conocido durante su primera infancia porque han sido mis maestros.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral, aunque tiene una sola autora, es el resultado de la suma, interacción y apoyo de muchas personas y entidades. Entre todas ellas es importante agradecer al grupo de maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia que durante el año 2019 me apoyaron en la consolidación del trabajo de campo: Yoana González, Juliana Ramírez, Daniela Lara, Daniela Vélez, Isabel Arias, Lina Hernández y Nathalia Duque mil gracias por las discusiones, los cuestionamientos y las enseñanzas. Al grupo humano que hizo parte del proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz por el apoyo logístico, pedagógico y administrativo, especialmente en el desarrollo del trabajo de campo. A la bella comunidad académica de la línea doctoral de Ciencias Sociales y Humanas por su calidez humana, su acogida y escucha, especialmente a mis profesores Dra. Ruth Quiroz y Dr. Alejandro Mesa y a mis compañeros de batalla, desvelos, frustraciones, ansiedades, sueños y retos: gracias Mónica Cortés y Carlos Echeverri por el apoyo, la escucha y la amistad.

A mi director de tesis, el Dr. Alejandro Pimienta Betancur gracias totales por caminar conmigo y escuchar -desde mi formación como magíster- mis ocurrencias, mis sueños, mis temores, gracias por hacer de todos ellos una oportunidad para aprender, gracias por retarme a superar mis límites y por enseñarme otras formas posibles de investigar articulando lo Espacial, la Sociología y la Pedagogía.

Infinitas gracias a Sandra Zuluaga directora de la fundación Ratón de Biblioteca y a todo su equipo humano por permitirnos realizar la investigación en tan bellas bibliotecas, por mostrarnos una alternativa de construir ciudad con los niños y niñas en la primera infancia, lo que me lleva a agradecer enormemente a los niños, niñas y adultos acompañantes de los talleres ParaMá y ParaPá por su recibimiento, acogida, disposición para ser observados y para contar sus experiencias espaciales, es claro que sin ustedes esta investigación no se hubiese podido realizar.

Gracias los amigos que me escuchan con atención como si cada vez que hablo del tema fuese la primera vez, a los que con sus comentarios, preguntas y objeciones me hicieron sentir acompañada en medio de mis distancias que supieron perdonar, un agradecimiento especial a los que leyeron apartes de esta tesis porque con sus aportes pude cualificarla. A mi familia que

soportó como nunca mis ausencias y supieron comprenderme y apoyarme en momentos que dificultaron este recorrido.

Gracias a la Dra. Caridad Zurita por su acompañamiento y enseñanzas durante mi pasantía en Cuba y al profesor Dr. Iván Rodríguez Pascual por su generosidad al mostrarme las puertas de la Sociología de la infancia, pero especialmente por haberme acompañado y haberme acogido, junto con su familia, en los meses de encierro, incertidumbre y soledad que viví en Huelva con el inicio de la pandemia.

Finalmente, se extiende el agradecimiento a la Universidad de Antioquia, a su Dirección de Posgrados y a su Facultad de Educación por el apoyo económico del cual disfruté por ser docente de cátedra, así como toda la gestión, apoyo y acompañamiento que me brindaron, junto con el equipo humano del proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz, del Grupo de Estudios del Territorio -GET y del Instituto de Estudios Regionales -INER, durante los difíciles meses de aislamiento en España por el COVID-19. Gracias al Programa de Movilidad Académica de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) por la beca para desarrollar la estancia doctoral en Huelva y la gestión realizada para retornar a mi país en medio de la crisis de la pandemia. Finalmente, gracias al programa Extendiendo Fronteras Educativas de la Agencia de Educación Postsecundaria (SAPIENCIA) de la Alcaldía de Medellín por el crédito educativo condonable que me permitió realizar el doctorado sin la preocupación por el pago de la matrícula semestral como tristemente lo padece más de la mitad de los doctorandos del país.

CONTENIDO

RESUMEN	14
INTRODUCCIÓN	20
1. LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA AGENCIA INFANTIL COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN CLAVE ESPACIAL	24
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	24
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
1.2.1. Trayectorias de un campo de estudio: acerca de la formación ciudadana.....	31
1.2.2 La agencia infantil en el giro de la Sociología de la infancia.....	40
1.2.3. La experiencia espacial infantil	48
1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	53
1.4. OBJETIVOS.....	53
1.4.1 Objetivo General	54
1.4.2 Objetivos Específicos	54
2. TRAZANDO EL CAMINO: EL SISTEMA CATEGORIAL	55
2.1 LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL SUJETO INFANTIL COMO CURRÍCULO	56
2.1.1 La Formación Ciudadana y el Currículo.....	56
2.1.2. El Currículo	57
2.1.3. El currículum en clave espacial	61
2.1.4. La Formación Ciudadana y la Reproducción Interpretativa	62
2.2. LA AGENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS: MIRADA ONTOLÓGICA A LA FORMACIÓN CIUDADANA	66
2.2.1 La infancia y el sujeto infantil	67
2.2.2. La participación infantil	69

2.2.3. Estructura-Agencia.....	73
2.3 LA EXPERIENCIA ESPACIAL: EL MAPEO DE LA AGENCIA INFANTIL	76
2.3.1 La experiencia espacial en las geografías humanas.....	76
2.3.2. Pistas para el análisis de la experiencia espacial	82
2.3.3. La experiencia espacial en clave de la agencia infantil.....	86
2.3.4 El mapeo como aporte epistemológico para la agencia infantil	88
3. MEMORIA METODOLÓGICA: LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES DEL PROCESO.....	91
3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO	91
3.2 LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y EL MAPEO.....	92
3.3 LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	94
3.3.1 Las bibliotecas como espacio de formación de ciudadanos	94
3.3.2 Los niños en las bibliotecas.....	99
3.3.3 Las acompañantes de los participantes	101
3.4 LA EXPERITECA: UN ESTRATEGIA PARA NARRAR LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES INFANTILES	103
3.4.1 Premapeo	105
3.4.2 Mapeo.....	106
3.4.3 Remapeo	116
3.4.4 Análisis de la información	122
3.5 EL COMPROMISO ÉTICO EN UNA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS	129
3.5.1 Retos en una investigación con niñas y niños	129
3.5.2. Ruta ética de la investigación.....	132
3.5.3. El asentimiento informado: un reconocimiento al agente infantil	134
4. LA AGENCIA INFANTIL DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS	139
4.1 LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA AGENCIA INFANTIL EN LAS BIBLIOTECAS DE LA FUNDACIÓN RATÓN DE BIBLIOTECA.....	140

4.1.1. Marco para comprender a la infancia como categoría estructural y parte integral de las bibliotecas	140
4.1.2. Aspectos curriculares de la Formación Ciudadana para la agencia infantil	144
4.2. LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES INFANTILES.....	155
4.2.1. Los lugares se construyen con rutinas, memorias y relaciones.....	155
4.2.2. Los vínculos en las experiencias espaciales infantiles.....	164
4.3 LA AGENCIA INFANTIL Y EL AJUSTE DE ROLES Y DE RELACIONES DE PODER	170
4.3.1. Experiencias de agencia infantil en los talleres ParaMá y ParaPá.....	170
4.3.2. La agencia infantil dinamizada por la Experiteca.....	175
4.4 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA PROPUESTA DE FC PARA LA AGENCIA INFANTIL CON ENFOQUE ESPACIAL.....	187
4.4.1 Reflexión pedagógica.....	187
4.4.2 Reflexiones didácticas.....	191
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	195
6. REFERENCIAS	202
ANEXOS	214
ANEXO 1. Secuencias didácticas	214
ANEXO 2. Formato de Consentimiento Informado	237
ANEXO 3. Guía de observación.....	238
ANEXO 4. Modelo Pedagógico Social de los talleres ParaMá y ParaPá.....	239

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. La Experiteca	4
Ilustración 2. Bibliotecas de Ratón de Biblioteca.....	26
Ilustración 3. Centro de Lectura Villa de Guadalupe	95
Ilustración 4. Biblioteca El Raizal.....	96
Ilustración 5. Biblioteca Villa Tina	97
Ilustración 6. Biblioteca La Esperanza	98
Ilustración 7. Edades de los participantes por biblioteca	100
Ilustración 8. Discriminación por sexo de los participantes infantiles.....	101
Ilustración 9. Parentesco de las acompañantes	102
Ilustración 10. El mapa de la Experiteca	103
Ilustración 11. Mapeo: reconocimiento de las bibliotecas.....	106
Ilustración 12. Mapeo: presentación de la investigación a participantes.....	108
Ilustración 13. Mapeo: identificando los espacios de la biblioteca.....	109
Ilustración 14. Mapeo: identificación de rutinas y experiencias cotidianas	111
Ilustración 15. Mapeo: momento del Mapeamiento	113
Ilustración 16. Mapeo: construcción colectiva de las narraciones	114
Ilustración 17. Mapeo: técnicas previas a la Experiteca	114
Ilustración 18. Mapeo: diseño de escenarios de las Experitecas.....	115
Ilustración 19. Mapeo: montaje de personajes en las Experitecas.....	116
Ilustración 20. Remapeo: ensamble de las Experitecas	117
Ilustración 21. Remapeo: plenarias	118
Ilustración 22. Fragmento de matriz por Biblioteca. El Raizal	124
Ilustración 23. Fragmento de matriz por categoría.	126
Ilustración 24. Fragmento de matriz analítica.....	128
Ilustración 25. El Asentimiento. El cuento Juan, Martina y el libro mágico.	136
Ilustración 26. Asentimiento dado por los niños	138
Ilustración 27. Prácticas espaciales del taller ParaMá y ParaPá de El Raizal	157
Ilustración 28. Objetos emocionales de la experiencia espacial de Yodier	163
Ilustración 29. La biblioteca como espacio de felicidad para Isaac.....	167
Ilustración 30. La Experiteca como estrategia cartográfica	193

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1. Estudios Sociales de la Infancia.....	43
Esquema 2. Posible ruta analítica entre Infancia y Formación Ciudadana en las bibliotecas ...	68
Esquema 3. Propuesta analítica para identificar el desarrollo de la agencia infantil en las bibliotecas.....	75
Esquema 4. Experiencia espacial en las Geografías Humanas	81
Esquema 5. Aportes de Lussault (2015) en el análisis de la experiencia espacial en las bibliotecas.....	85
Esquema 6. Pistas para el análisis de la experiencia espacial como posibilitadora de la agencia infantil en las bibliotecas.....	87
Esquema 7. Momentos del proceso cartográfico.....	104
Esquema 8. Ejes narrativos de la Experiteca.....	120
Esquema 9. Remapeo: proceso de análisis de los datos	122

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1. Estado de la cuestión: Formación Ciudadana.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 2. Trayectoria de la FC como campo de estudio</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 3. Formación Ciudadana en clave pedagógica/analítica.....</i>	<i>35</i>
<i>Tabla 4. Elementos curriculares de la Formación Ciudadana en su sedimentación Histórico-Política.....</i>	<i>37</i>
<i>Tabla 5. Discusiones sobre la dimensión política en los niños.....</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 6. Componentes curriculares de la Formación Ciudadana</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 7. La agencia del niño y la niña, el Estado de la cuestión</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 8. Categorías de los enfoques de la Sociología de la infancia.</i>	<i>45</i>
<i>Tabla 9. Características de la agencia infantil.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 10. Estado de la Cuestión: La experiencia espacial.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 11. Correlación entre la experiencia espacial y la agencia infantil</i>	<i>51</i>
<i>Tabla 12. Componentes curriculares de la Formación Ciudadana.....</i>	<i>60</i>
<i>Tabla 13. Propuesta para el análisis de la FC con enfoque espacial</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 14. Propuesta analítica de la FC en las bibliotecas.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabla 15. Tipología de la participación infantil.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 16. Prácticas Sociales en la investigación</i>	<i>74</i>
<i>Tabla 17. Propuesta temática del mapeamiento</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 18. Propuesta temática, técnicas y actividades del proceso cartográfico.....</i>	<i>110</i>
<i>Tabla 19. Aprendizajes esperados en los niños y niñas.....</i>	<i>188</i>

RESUMEN

La presente tesis obedece a la investigación realizada en cuatro bibliotecas comunitarias de la ciudad de Medellín durante los años 2018 y 2020 donde se buscaba interpretar la agencia infantil de 60 niños y niñas en la primera infancia desde sus experiencias espaciales en medio de un proceso de formación ciudadana (FC.) Es así como desde un ejercicio de mapeo que se llamó la Experiteca, los participantes resignificaron, por medio de sus historias, los espacios y las relaciones que tejen allí para representarlas artísticamente en mapas tridimensionales también llamados Experitecas.

La investigación fue de corte cualitativa, orientada por el método cartográfico. Durante un semestre se realizaron 23 talleres pedagógicos desarrollando en ellos 20 diferentes técnicas de recolección de información; todo articulado para la estrategia de mapeo que se construyó y que se llamó Experiteca. La información fue analizada mediante la técnica de las matrices -teniendo como referencia a la triada *Agencia infantil, Experiencia espacial y Formación ciudadana*. De igual manera, la investigación contiene un apartado de las discusiones éticas que tuvieron lugar, así como la descripción del mecanismo creado para el asentimiento infantil.

En los resultados de la investigación, se develan, en primer lugar, las relaciones entre la FC y la agencia infantil identificando algunas condiciones Socioinstitucionales de la FC a partir de la propuesta formativa de la fundación Ratón de Biblioteca: los talleres que tenían lugar en las bibliotecas favorecían el fomento de la FC en los niños y niñas participantes. En segundo lugar, se reconocen las experiencias espaciales infantiles, no solo como un contenido necesario para la FC, sino y especialmente, como un eje transversal de la propuesta pedagógica ya que permite que los niños tomen conciencia de sí mismos como seres espaciales. En tercer lugar, se reconoce a la participación infantil como un elemento articular de la relación ontológica entre la agencia y la FC, y es en esta medida que se describe esta y otras características de la agencia infantil. Finalmente, se presentan unas reflexiones pedagógicas que bien podrían orientar la construcción de futuras propuestas formativas similares para niños y niñas en la primera infancia; reflexiones que se basan en un análisis de los aprendizajes esperados triangulados con tres componentes curriculares de la FC y ejemplificados con testimonios de lo que se logró identificar en los niños y niñas participantes de la investigación.

La tesis ofrece al final, además de los anexos, unas preguntas que quedan abiertas a futuras investigaciones, así como unas conclusiones que apuntan a pensar que la Formación Ciudadana mediada por la experiencia espacial y por un trato afectuoso y cercano por parte del adulto, desembocan en una agencia infantil que logra que los niños transformen las dinámicas de las prácticas sociales de su mundo infantil.

Palabras claves: formación ciudadana, experiencia espacial, agencia infantil, primera infancia, participación infantil



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ABSTRACT

This thesis is due to the research carried out in four community libraries of the city of Medellín during the years 2018 and 2020 where it was sought to interpret the children's agency of 60 boys and girls in early childhood from their spatial experiences in the middle of a training process Citizen (FC.) Thus, from a mapping exercise called the Experiteca, the participants re-signified, through their stories, the spaces and relationships that they weave there to represent them artistically on three-dimensional maps also called Experitecas.

The research was qualitative, guided by the cartographic method. During a semester, 23 pedagogical workshops were held, developing in them 20 different information gathering techniques; all articulated for the mapping strategy that was built and called Experiteca. The information was analyzed using the matrix technique - taking as reference the triad Child Agency, Spatial Experience and Citizen Training. Similarly, the research contains a section on the ethical discussions that took place, as well as a description of the mechanism created for child assent.

In the results of the research, the relationships between the CF and the children's agency are revealed, first, identifying some Socio-institutional conditions of the CF based on the training proposal of the "Ratón de Biblioteca" Foundation: the workshops that took place in the Libraries favored the promotion of CF in participating boys and girls. Second, children's spatial experiences are recognized, not only as a necessary content for CF, but and especially as a transversal axis of the pedagogical proposal since it allows children to become aware of themselves as spatial beings. Third, children's participation is recognized as an articular element of the ontological relationship between agency and CF, and it is in this measure that this and other characteristics of children's agency are described. Finally, some pedagogical reflections are presented that could guide the construction of future similar training proposals for boys and girls in early childhood; reflections that are based on an analysis of the expected learning triangulated with three curricular components of the CF and exemplified with testimonies of what was identified in the children who participated in the research.

The thesis offers, in the end, in addition to the annexes, some questions that remain open to future research, as well as some conclusions that suggest that Citizen Training mediated by spatial experience and by an affectionate and close treatment on the part of the adult, lead to in

an infantile agency that achieves that the children transform the dynamics of the social practices of their infantile world.

Keywords: citizenship training, spatial experience, children's agency, early childhood, child participation



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMO

Esta tese se deve à pesquisa realizada em quatro bibliotecas comunitárias da cidade de Medellín durante os anos de 2018 e 2020 onde se buscou interpretar o agenciamento infantil de 60 meninos e meninas na primeira infância a partir de suas experiências espaciais no meio de um processo de formação cidadão (FC.) É assim que, a partir de um exercício de mapeamento denominado Experiteca, os participantes ressignificaram, por meio de suas histórias, os espaços e as relações que ali tecem para representá-los artisticamente em mapas tridimensionais também denominados Experitecas.

A pesquisa foi qualitativa, norteada pelo método cartográfico. Ao longo de um semestre, foram realizadas 23 oficinas pedagógicas, desenvolvendo-se nas mesmas 20 diferentes técnicas de coleta de informações; tudo articulado para a estratégia de mapeamento que foi construída e batizada de Experiteca. As informações foram analisadas por meio da técnica matricial - tomando como referência a tríade *Agência Infantil, Experiência Espacial e Formação Cidadã*. Da mesma forma, a pesquisa contém uma seção sobre as discussões éticas ocorridas, bem como uma descrição do mecanismo criado para o assentimento da criança.

Nos resultados da pesquisa, são reveladas as relações entre o FC e o agenciamento infantil, primeiro, identificando algumas condições socioinstitucionais do FC a partir da proposta formativa da Fundação Ratón de Biblioteca: as oficinas que aconteceram nas Bibliotecas favoreceu a promoção da FC nos meninos e meninas participantes. Em segundo lugar, as experiências espaciais das crianças são reconhecidas, não apenas como um conteúdo necessário para a FC, mas e principalmente como um eixo transversal da proposta pedagógica, pois permite que as crianças tomem consciência de si mesmas como seres espaciais. Terceiro, a participação das crianças é reconhecida como um elemento articular da relação ontológica entre agência e FC, e é nessa medida que esta e outras características da agência das crianças são descritas. Por fim, são apresentadas algumas reflexões pedagógicas que bem poderiam nortear a construção de futuras propostas formativas semelhantes para meninos e meninas na primeira infância; reflexões que partem de uma análise da aprendizagem esperada triangulada com três componentes curriculares da FC e exemplificada com depoimentos do que foi identificado nas crianças participantes da pesquisa.

Ao final, a tese oferece, para além dos anexos, algumas questões que permanecem abertas a futuras pesquisas, bem como algumas conclusões que sugerem que a Formação Cidadã mediada pela vivência espacial e por um tratamento afetuoso e próximo por parte do adulto, conduzem a um agenciamento infantil que consegue que as crianças transformem a dinâmica das práticas sociais de seu mundo infantil.

Palavras-chave-: formação cidadã, experiência espacial, agência infantil, primeira infância, participação infantil



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas iniciales que motivó esta investigación fue ¿cómo se llevaba a cabo la formación ciudadana en niños en la primera infancia en contextos no escolares y especialmente, qué espacios de ciudad estaban abiertos para su formación como ciudadanos, sujetos políticos o agentes? Esta fue uno de los interrogantes que quedó en el aire después de realizar mi Maestría en Educación durante los años 2014 y 2015, junto a otros relacionados con la incidencia de la construcción y reconstrucción que los niños pueden hacer de los espacios que habitan en este proceso formativo.

Tres años más tarde, cuando inicié la investigación doctoral y después de explorar diferentes opciones públicas y privadas que convocaban a esta población se llegó a las cuatro bibliotecas comunitarias de la Fundación Ratón de Biblioteca que hacen parte del Sistema Municipal de Bibliotecas de Medellín reglamentado por medio del Acuerdo 23 del 2015. Las bibliotecas se encuentran en los barrios La Esperanza, Villa Tina, Guadalupe y El Raizal y en cada una de ellas se realizan, un día a la semana, los talleres ParaMá y ParaPá que buscan fomentar la lectura en niños y niñas desde la gestación hasta los seis años.

Continuando con el interés explorado durante mi formación como Magíster, para esta investigación doctoral se escogieron los grupos conformados por los pequeños de 4 a 6 años con el propósito de analizar las experiencias espaciales de los participantes que contribuyeron a fortalecer su agencia infantil en medio de los procesos de formación ciudadana tanto de los talleres de la fundación como de la intervención de campo en el que se asumió un gran reto metodológico que fue diseñar una estrategia de mapeo acorde a las facultades de desarrollo de los niños y niñas. Es así como se construyeron cuatro secuencias didácticas (una por biblioteca) en las que por medio de diversas técnicas interactivas se buscaba que los niños convirtieran sus experiencias en narraciones sólidas para luego ser representadas artísticamente en una estructura conformada por cuatro escenarios que tomó el nombre de Experiteca.

Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto *Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz*¹. En dicho proyecto la investigadora se vinculó al proyecto con la fundación Ratón de Biblioteca en lo que se conoció como el laboratorio *Mapeando con la Experiteca* que contó con la colaboración de ocho maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil que, para el año 2019 asesoraba en sus trabajos de grado y práctica pedagógica.

Como resultado de este proceso de investigación se presenta esta tesis organizada en cinco capítulos. El primero presenta el problema investigativo desde una contextualización y un Estado de la cuestión para desembocar en la pregunta y objetivos de la investigación. El Sistema Categorical, nombre del segundo capítulo continúa con la presentación del problema, pero desde un tejido analítico elaborado a partir de las contribuciones de teóricos y escuelas del pensamiento alrededor de las tres categorías investigativas: Formación Ciudadana, Agencia Infantil y Experiencia Espacial. El tercer capítulo contiene la memoria metodológica del proceso investigativo centrado en la estrategia cartográfica de la Experiteca, en el cuarto capítulo se presentan los resultados siguiendo el orden de los objetivos dando prioridad a las voces infantiles de los participantes. En el capítulo de las conclusiones se presentan consideraciones para la discusión desde unos análisis relacionados con el objetivo general de la tesis. Lo anterior se complementa con anexos y referencias bibliográficas que robustecen y complementan todo lo anteriormente presentado.

Por otro lado, y como parte de mi experiencia personal y académica durante la investigación, se realizó la pasantía doctoral en las ciudades de La Habana (Cuba) y Huelva (España) con el propósito de conocer experiencias de formación ciudadana con niños y niñas en la primera infancia y adentrarme teóricamente en los postulados de la Sociología de la Infancia. Es así como con la pasantía realizada durante octubre del 2019 en La Habana se observó la dinámica de dos modalidades de atención a la primera infancia: el programa Educa a tu hijo dirigido a niños y niñas menores de 3 años que no asisten a círculos infantiles o a Instituciones Educativas, que se reúnen dos veces a la semana en compañía de sus madres en espacios de los barrios que habitan y Bibliotecarios por la primera infancia: programa de formación a personal encargado

¹ Proyecto presentado y aprobado en la Convocatoria programática de Ciencias Sociales del año 2016 (CODI-UdeA) 2017. El proyecto está asociado al grupo de investigación GET-Grupo de Estudio del Territorio del INER (Instituto de Estudios Regionales) y al grupo Hipertrópico de la Facultad de Artes y buscó, por medio de la conexión entre la Educación, el Arte y la Tecnología, explorar las diferentes maneras en que diversos habitantes de la ciudad de Medellín se forman como ciudadanos.

de las bibliotecas -todas son públicas- para que puedan desarrollar actividades educativas a niños en la primera infancia tanto en las bibliotecas como en cualquier espacio de los barrios. Con esta experiencia se identificaron pistas para una formación ciudadana con niños en la primera infancia mediadas por unas relaciones respetuosas, el reconocimiento del otro como un igual, vínculos afectivos que brindan seguridad y el reconocimiento de la historia y de espacios representativos para la comunidad. En otras palabras, se observaron formas posibles de conjugar la formación ciudadana con la experiencia espacial infantil para la configuración, de lo que para ese momento se nombraba como el sujeto político.

Del mismo modo, en el año 2020, entre los meses de febrero y mayo, mientras el mundo se asombraba y asustaba por las velocidades de contagio de un virus que surgió en un provincia de China y que desembocó en una pandemia generada por la COVID-19, yo me encontraba realizando la segunda parte de mi pasantía doctoral en Huelva profundizando en el estudio de la Sociología de la infancia, lo que derivó, por un lado en la comprensión de la agencia infantil como un co-relato del sujeto político infantil (término que había desarrollado en la tesis de maestría) y, por el otro lado en la necesidad de realizar en Colombia un estudio que nos acercara a las experiencias infantiles generadas por la cuarentena nacional que se decretó como medida contenedora del virus, estudio que se logró gracias al conocimiento cercano que tuve del estudio realizado en España llamado *Infancia Confinada*.

Para terminar, la construcción de esta tesis doctoral posibilitó la presentación de avances del proceso, por un lado, en tres eventos académicos de orden internacional: el *VII Encuentro Internacional de Infancias y Juventudes* realizado en el 2019 en La Habana, el *I Simposio Internacional: Perspectivas y Configuraciones de las Infancias en la Contemporaneidad* realizado en el 2020 en Boyacá – Colombia y el *XXXI Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales* realizado en abril del 2021 de manera virtual desde la ciudad de Valencia - España. Y por el otro lado, se participó en la publicación de un capítulo en el libro *Estética y educación para pensar la paz* y otro capítulo adicional en el libro *Participación ciudadana: una mirada desde el trabajo colaborativo y en red*. Así mismo, se tienen dos textos aprobados para publicación: un capítulo derivado de la ponencia “La Experiteca como estrategia didáctica para la narración de experiencias espaciales de niños en la primera infancia en un proceso de formación ciudadana en la ciudad de Medellín” en un libro con las *Memorias del XXXI Simposio*

*Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*² y otro capítulo llamado “La Experiencia espacial de niños en la primera infancia en la construcción de ciudad” en la publicación de las *Memorias del VII Encuentro Internacional de Infancias y Juventudes*. La condensación de todo lo anterior es lo que se presenta en esta tesis doctoral como una oportunidad para reflexionar sobre el fortalecimiento de la agencia infantil en niños en la primera infancia con un enfoque espacial mediado por una estrategia metodológica creada con este fin: la Experiteca.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

² Que será publicado por la editorial Tirant lo Blanch.

1. LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA AGENCIA INFANTIL COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN CLAVE ESPACIAL

“Los niños no pertenecen a nadie, pero son responsabilidad de todos.

Con diferentes niveles de responsabilidad, es cierto.

De sus familias, sin duda, y del Estado en todos sus niveles.

*Pero no es lo mismo responsabilidad que privacidad,
privacidad asociada más a objeto que a sujeto.*

*Por tanto, los niños son titulares de derechos,
pertenecen a sí mismos, no pertenecen a nadie.”*

(Marta Martínez en Nogueras, 2020, pág. 13)

Si un proceso de formación de sujetos políticos adultos se materializa en las experiencias por medio de las cuales el agente construye su subjetividad política y dichas experiencias son situadas, es decir, son espaciales (Pimienta, 2012) ¿es posible pensar que, en un proceso de formación ciudadana con niños, lo espacial como categoría permita desarrollar esos procesos de fortalecimiento de la agencia infantil? Es precisamente esta relación tripartita entre formación ciudadana, agencia infantil y espacio la que se problematizó en el inicio de la investigación y que en el presente capítulo se teje desde lo teórico y lo empírico para describir el problema investigativo. Después de esta presentación del problema, se comparten los resultados del Estado de la cuestión organizados en las tres categorías analíticas, para continuar con una discusión del problema a la luz de los aportes y vacíos que dejaron los antecedentes investigativos y terminar con la pregunta y objetivos que orientaron la investigación doctoral.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la ciudad de Medellín, con los Consejos de participación infantil³ se ha contribuido al desarrollo de la agencia de niños mayores de 7 años tal como lo respalda el Plan Docenal:

³ Iniciativa impulsada desde la propuesta *La ciudad de los niños y niñas* de Francesco Tonucci.

Medellín, ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 2016 – 2028. Así que esta tesis se pregunta por esa participación infantil de los niños menores de 7 años en espacios públicos de la ciudad, así como en la manera como se desarrollarían esos procesos formativos que busca fortalecer la capacidad de agencia de los sujetos en la primera infancia y si en dichos procesos se indaga por las formas en las que ellos y ellas habitan los espacios de la ciudad; toda vez que en la ciudad la atención de la primera infancia está centralizada en el programa Buen Comienzo, respaldado por la política pública del mismo nombre creada en el 2011 que focaliza la atención y el desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años en escenarios educativos (centros infantiles, jardines infantiles, ludotecas). Sin embargo, Medellín se ha caracterizado por procesos comunitarios que han buscado mitigar la ausencia del Estado especialmente en sectores periféricos afectados por las consecuencias de la violencia y narcotráfico que golpea, desde hace décadas a la ciudad, y como tal, se han creado y, en algunos casos, consolidado iniciativas, proyectos y programas que buscan generar espacios de encuentro, recreación, educación y formación a niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Lo que lleva a considerar esas otras formas en las que se construye ciudad y en el rol que desempeñan allí los niños y niñas en la primera infancia. Es así como inicialmente se buscaron instituciones sociales, educativas y comunitarias que llevaran a cabo encuentros semanales con esta población y que permitieran un ejercicio investigativo durante, por lo menos un semestre en el año 2019; una vez fueron identificadas se indagó por las actividades que desarrollaban y por la concepción que tuvieran de los sujetos infantiles, pues era importante hallar una propuesta que los reconociera, por lo menos como ciudadanos. Esta búsqueda se realizó en el marco del Proyecto *Territorio_Lab: Ciudadanía y paz* lo que permitió generar confianza para que las directivas de la fundación Ratón de Biblioteca se vinculara con la intención de aportar sus experiencias en ese intercambio de saberes que tenía por esencia el macroproyecto.

Así pues, la fundación Ratón de Biblioteca fue fundada en 1984 en la ciudad de Medellín por Clemencia Gómez de Jaramillo con el propósito de facilitar a los habitantes de la ciudad un mayor acceso a libros y a la lectura. Su foco poblacional fueron las niñas, niños y jóvenes de los barrios periféricos que sufrían con mayor vehemencia la ola de violencia generada por el narcotráfico y el abandono histórico del Estado; es así como la fundación buscaba contribuir a “la formación de sujetos críticos con posibilidades de encontrar caminos distintos a la exclusión y a la violencia” (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016, pág. 17). Estas bibliotecas al ser comunitarias tienen como características: fortalecer valores como “el trabajo asociado, la

integración comunitaria y el derecho a la educación” (pág. 17). Pues “son espacios que se consideran propios porque han sido construidos con el aporte y esfuerzo de todos” (pág. 17).

La fundación también hace parte del Sistema de Bibliotecas Comunitarias de Medellín lo que le permite ampliar su público a usuarios de otras bibliotecas, así como fortalecer el principio de público y comunitario que las caracteriza. Actualmente la Fundación se encuentra compuesta por tres bibliotecas: Familia La Esperanza (barrio La Esperanza), Familia El Raizal (barrio El Raizal) y Familia Villa Tina (barrio Villa Tina) y un centro de lectura en el barrio Villa de Guadalupe. En la siguiente imagen se puede observar el recorrido que tomaría llegar a cada una de ellas teniendo como punto de referencia la sede principal de la Universidad de Antioquia.

***Bibliotecas de la Fundación Ratón de Biblioteca.
Rutas a partir de una imagen tomada de Google***

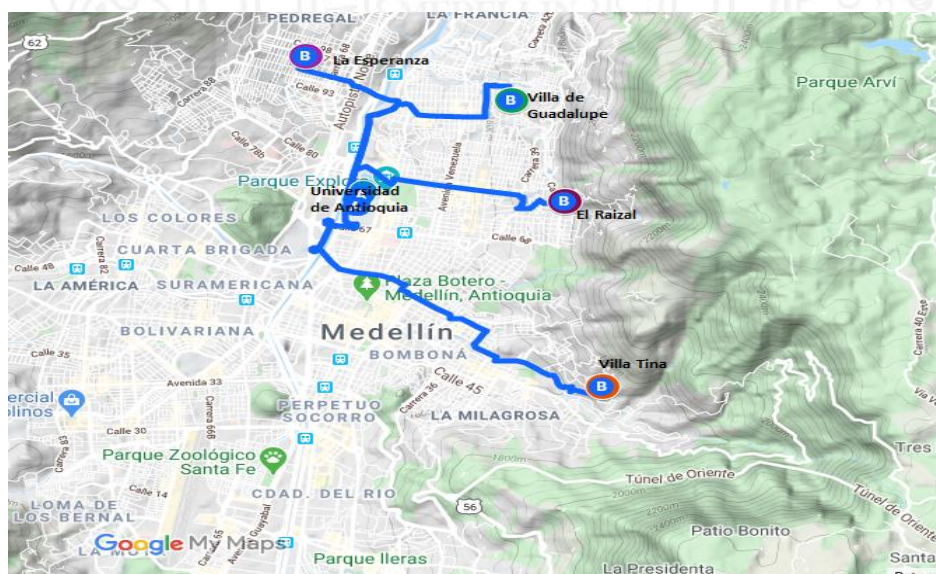


Ilustración 2. Bibliotecas de Ratón de Biblioteca

Para la fundación el espacio de sus bibliotecas no es solo la infraestructura física que ofrece muebles y material de lectura; para ellos el espacio que habitan las niñas y niños no se puede pensar sin estos tres elementos: individuo, territorio y sociedad (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016, pág. 59). Este espacio, en palabras de ellos contribuye a moldear los rasgos de sus personalidades al tiempo que los empodera y transforma (pág. 59) es así como se puede

observar que el propósito espacial de las bibliotecas coincide con una postura de ver al espacio más allá de un contenedor, puesto que lo asumen como productor y producto de la experiencia.

En la actualidad la fundación concentra sus acciones en tres programas, el primero se llama *Bibliotecas: espacio para el encuentro y el aprendizaje* y es el que concentra las labores de búsqueda y préstamo de material, así como de formación de públicos; con *Lectorarte*, el segundo programa, la fundación desarrolla las actividades y talleres para estimular la lectura, escritura y expresiones artísticas en niñas, niños, jóvenes y adultos; el último programa se conoce como *Bibliotecas sin límites* con el que se busca reconocer las expresiones culturales de cada territorio por medio de la programación de actividades artísticas para toda la comunidad. En el programa de *Lectorarte* es donde se encuentran los talleres ParaMá y ParaPá enfocados a las madres y acudientes de niñas y niños desde la gestación hasta los seis años para acercar a los nuevos miembros de las familias a la lectura; con esto, la fundación le presenta al adulto estrategias de estimulación y acercamiento a la lectura para que sean replicadas en casa. Cada encuentro semanal de ParaMá y ParaPá se realiza en grupos de 15 niños con sus acompañantes organizados por edades: un grupo para madres gestantes y bebés de hasta un año, un segundo grupo con niñas y niños de 1 a 3 años, y el tercer grupo para niños de 3 a 6 años. Estos últimos niños fueron los participantes seleccionados para la investigación.

Ratón de Biblioteca se ha concentrado durante sus 37 años de funcionamiento en brindar alternativas de formación a niños de los barrios aledaños a sus bibliotecas. Para ellos, las niñas y niños que participan y visitan sus bibliotecas, más que lectores son “sujetos que se encuentran con su experiencia de vida” (pág. 58) personas de carne y hueso que además de leer libros “saben leer los entornos, las personas y las propias acciones” (pág. 60); en particular, los niños en la primera infancia para la fundación, transitan por un proceso de desapego que ellos facilitan con sus talleres para que “se encamine a explorar una vida socializante con sus pares y también con la sociedad en general” (pág. 65). Esto se asocia con lo planteado anteriormente sobre la importancia de las posturas des-esencializadoras en el reconocimiento del niño como un ciudadano y un sujeto integral, ya que para el caso de la fundación, es claro que la dimensión política de estos niños tiene un lugar importante en su apuesta formativa; por ello se puede afirmar que aún sin nombrarlo explícitamente, la fundación Ratón de Biblioteca desde su filosofía contempla a la FC de los niños en la primera infancia como un propósito de su apuesta política y social en la ciudad de Medellín.

Por otro lado, se partió de pensar a la formación ciudadana como currículo para el fortalecimiento de la dimensión política en los sujetos, reconociendo que existe una polifonía de significaciones sobre la formación de ciudadanos que dependen del énfasis que se le incorpore: educación cívica, educación política, educación ética-moral, educación para la ciudadanía, formación política, cultura ciudadana y la Formación Ciudadana. Antecedentes de la línea doctoral han mostrado que cuando la formación de ciudadanos se inscribe formalmente en el currículo para asumir los ideales que tiene una sociedad (el deber ser) asume una lógica de Educación para la ciudadanía (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, & Pimienta, 2011) y, que cuando se parte del sujeto y se busca su constitución para fortalecer su dimensión política (entiéndase la participación, la crítica y su conciencia territorial) y así configurar lo que se ha llamado un sujeto político, se habla de Formación Ciudadana. Esta última vertiente es la que se adoptó en esta investigación, lo cual se amplía en el siguiente apartado del Estado de la cuestión.

Asimismo, la forma de nombrar a los niños se relaciona, al igual que la formación ciudadana, con las características sociales e históricas de cada momento. En esta trayectoria histórica de la significación de los sujetos infantiles, disertaciones como la de Casas (2006) señalan diversos campos de estudio, los más tradicionales los asocian con la idea de seres humanos inferiores y problemáticos; representaciones que se alejan del interés de esta tesis de analizar esas experiencias infantiles que permiten la construcción tanto de sí mismos como del espacio. Sin embargo, estas concepciones tradicionales y hegemónicas, que mayormente han sido biológicas y psicológicas, han sido cuestionadas por miradas agonistas⁴ que han aparecido en escena desde las últimas décadas del siglo XX gracias a las transformaciones, que en palabras de Casas (2006) ponen en evidencia el sustrato del discurso hegemónico: adultocentrismo. A pesar de esa problematización agonista, la importancia del espacio⁵ en la construcción del sujeto infantil -relación que se busca en esta investigación- es algo que queda por rastrear, ya que a simple

⁴ Para Chantal Mouffe las actuales sociedades democráticas se fundamentan en la represión del conflicto por vía de la anulación del contrario, a esto lo ha llamado la paradoja democrática. Frente a esta situación ha propuesto el “pluralismo agonista” como reto democrático donde se establecen relaciones más equitativas donde el conflicto no desaparece, sino que tiene menos probabilidades de adoptar formas antagónicas representadas por un discurso hegemónico.

⁵ En este capítulo el espacio no es una categoría que se problematice como un factor interviniente en la constitución del sujeto; el espacio -en estas expresiones- es entendido de forma genérica como entorno o contexto en el cual sucede la acción, es decir, en el contenedor del fenómeno, sin tener importancia como factor explicativo; tampoco se plantea una problematización del espacio como espacio geográfico ni problematización de acepciones como territorio o lugar.

vista no se logra observar el planteamiento de alguna relación entre lo espacial y la infancia en estas teorías modernas.

Sin embargo, estas lógicas cuestionadoras parten de mostrar, por un lado, que las significaciones sobre los niños y niñas no son fijas ni esenciales y, por el otro, coinciden en reconocer en el sujeto infantil características no dadas hasta el momento. Es así como González y Vásquez entienden a "los niños como agentes de su propio mundo" y el papel del adulto se trata de acompañarlos y orientarlos (2011, pág. 12); o posturas como las de Díaz, Peña y Torres que significan a los niños como "un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno" (2014, pág. 34). En este posicionamiento, la concepción del niño involucra su despliegue como seres competentes, capaces y poseedores de conocimientos que transforman, participan e inciden en sus mundos; lo que, por un lado nos lleva a preguntar si son estas cualidades lo que se puede identificar como agencia infantil y, por el otro lado concuerda con el deseo investigativo de indagar por las formas como los niños en la primera infancia de las bibliotecas de Ratón de Biblioteca participan y se vinculan en la construcción de los espacios en los que viven y sueñan.

Ahora bien, si se desea asumir una relación entre la formación ciudadana y la agencia infantil, la alternativa que se encontró es visualizarla desde la experiencia en el sentido de van Manen, quien la entiende como "un determinado aspecto significativo de mi vida" (2003, pág. 58), como una manifestación temporal de un acontecimiento externo que tuvo lugar en mí y que me ha transformado. La experiencia se asume como aquellas vivencias que se convierten en algo único o como lo llama van Manen: experiencia vivida porque se trata de la forma pasiva y activa de vivir (2016). En la investigación, la experiencia que interesa es la que vive el niño cuando participa de los procesos de formación ciudadana impulsados tanto por la fundación como los que se buscan proponer con el trabajo en campo para fortalecer en ellos aquello que desde la Sociología de la infancia se conoce como agencia infantil. Pero como dicha vivencia ocurre, en palabras de Peña (2017) en espacios, momentos y lugares por donde los niños transitan; esta experiencia es ubicada, es situada, en otras palabras, es espacial; la tesis doctoral se pregunta, entonces, por esas experiencias espaciales que posibilitan que los niños que participan de los talleres ParaMá y ParaPá construyan el mundo en el que viven e interfieran en él.

En esta problematización entre la formación ciudadana como currículo, la agencia infantil como capacidad para incidir en las relaciones con el otro y el espacio como la construcción que

posibilita estas acciones, surge un interrogante: ¿en qué espacios se llevan a cabo estas prácticas? Para algunos autores, el dispositivo básico es la educación inicial, teniendo como espacio privilegiado los jardines o centros infantiles -postura cercana a lo que propone el programa y la política pública de Buen Comienzo. Pero, por otro lado, autores como Chapela (2015) afirman que esta formación no es un privilegio de las instituciones educativas, pues para ella, la formación integral de los niños, incluyendo su dimensión política tiene lugar cada vez que se propician acciones para “que tomen decisiones con conciencia de sí mismos, del azar y la irreversibilidad; que aprendan a delimitar mundos y comprender escalas” (pág. 30). Es por este motivo que la investigación doctoral se desarrolló en esos otros espacios de ciudad donde los niños, por medio de la lectura y del encuentro con el otro, podrían tener la posibilidad de desarrollar su agencia infantil y construir sus territorios.

Con lo anterior y parafraseando a van Manen, la investigación doctoral no pretende responder o plantear conclusiones definitivas sobre estos temas (2016) ya que se presenta como una posibilidad para dinamizar la discusión entre la formación ciudadana y las experiencias espaciales infantiles para, de igual manera, aportar a la problematización de la agencia infantil como campo de estudio, así como al desarrollo de estrategias metodológicas participativas y emancipadoras para futuras investigaciones con niños. La investigación, desde un principio solo buscaba cuestionar los discursos hegemónicos desde las miradas de los niños para conocer un poco sobre ese otro mundo que ellos construyen desde sus experiencias, puesto que solo estando en él se es parte de él (van Manen, 2003).

1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La búsqueda de los antecedentes investigativos se centró en indagar por tesis y artículos de investigación que se preguntaran por aspectos cercanos al desarrollo de la agencia infantil desde las experiencias espaciales en procesos de formación ciudadana para la primera infancia; así como en identificar en dichos textos las perspectivas teóricas que se abordaron, el diseño metodológico y los resultados a los que se llegaron. Los descriptores que determinaron esta búsqueda fueron las tres categorías investigativas: formación ciudadana, agencia infantil y experiencia espacial teniendo como referencia tres disciplinas: la Pedagogía, la Sociología y la Geografía.

La búsqueda se realizó en bases de datos electrónicas como ERIC, SciELO, Redalyc, La Referencia y Dialnet, y en los repositorios de las bibliotecas y centros de documentación de la Universidad de Antioquia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, CLACSO, FLACSO y Universidad de Huelva. El periodo relevante de la búsqueda fue, inicialmente de 5 años (a partir del 2013) pero en la lectura de las tesis se identificó la referencia de investigaciones distinguidas posteriores a esta época por lo que el rango se fue ampliando hasta ubicarse en el 2007, con algunas excepciones para algunas categorías. Por otro lado, y desde un inicio, se priorizó la búsqueda en tres idiomas: español, portugués e inglés y en estudios de posgrados, preferentemente de doctorado. Cada uno de los textos revisados se organizó en una matriz analítica en la que se describía la ubicación espacio-temporal, la descripción del problema investigado, el abordaje teórico con sus principales aportes, la metodología utilizada y los principales resultados y conclusiones.

A partir de este relevamiento, las tesis y artículos de investigación se seleccionaron y clasificaron por su contribución teórica a la construcción del problema; es así como a continuación se presenta el aporte de los 39 textos investigativos organizados en las tres categorías analíticas para finalizar en una discusión de las conclusiones generales alrededor de sus aportes y vacíos con respecto al problema de investigación.

1.2.1. Trayectorias de un campo de estudio: acerca de la formación ciudadana

Para entender el concepto de formación, se retoma desde la perspectiva alemana el término *bildung* que se concibe como la configuración del sujeto desde su historia y cotidianidad. Mientras que el término ciudadanía proviene del latín *civis* y *civies* que para Bolívar (2007), “además de un estatus de acuerdo con el derecho, es un nombre colectivo que significa convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento” (pág. 109). Lo que nos permite entender que la Formación Ciudadana es el proceso en el que se aprende a ser parte de una comunidad desde las particularidades de cada sujeto y espacio.

Ahora bien, el presente Estado de la cuestión sobre la Formación Ciudadana se construyó con 15 textos seleccionados por su pertinencia en la problematización de este campo de estudio como por su conexión con otros temas de la investigación como infancias y espacio. Se priorizaron algunas producciones académicas de la línea doctoral de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que ha promovido el estudio de la Formación Ciudadana – FC-

acogido por la tesis, a este grupo académico pertenecen 5 textos. Ampliando la mirada analítica sobre este tema, también hacen parte de esta construcción 6 textos nacionales, 1 latinoamericano y 3 de España. De los 15 textos dos son tesis de maestría, dos tesis doctorales, 10 son artículos de investigación y uno es un libro; todos ellos abarcan la temporalidad del 2007 al 2017. Esta información se sintetiza en la siguiente tabla:

Relación espacio-temporal del estado de la cuestión: Formación Ciudadana. Elaboración propia			
TITULO/TIPO DE TEXTO	AUTORES	HORIZONTE ESPACIAL	HORIZONTE TEMPORAL
De la política del sujeto al sujeto político	Arias y Villota	Manizales	2007
Escuela y formación para la ciudadanía	Antonio Bolívar	Málaga	2007
El profesor y la formación ciudadana	Quiroz, Monsalve, Sierra & Madrid	Medellín	2008
Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadana (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos	Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa & Pimienta	Medellín	2011
Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio (Tesis de doctorado)	Alejandro Pimienta	Medellín	2012
La universidad en disputa: emergencia de subjetividades políticas en el intento de reforma de la Ley 30	Pimienta, Carmona & Martínez	Medellín	2012
Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar	Echavarría y Meza	Bogotá	2012
Construcción de subjetividades políticas en una experiencia de educación ciudadana: el caso de los/as estudiantes del colegio Santa Luisa y el Voluntariado SJR (Tesis de maestría).	Manuel Alejandro Arias	Bogotá	2012
Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias	Juan Carlos Amador	Bogotá	2012
La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana	Marcela González	San José de Costa Rica	2012
La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública	Jaramillo y Quiroz	Medellín	2013
Perspectiva de sujeto político a través del análisis crítico del discurso en la política 'Educación para la Prosperidad' (tesis de Maestría)	Constanza Quevedo	Bogotá	2014
Ciencias Sociales y educación infantil (3-6)	Feliu y Jiménez	Barcelona	2015

Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez (tesis de doctorado)	Vanesa Seguro	Madrid	2016
Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula	Constanza Peña	Bogotá	2017

Tabla 1. Estado de la cuestión: Formación Ciudadana

En las tesis de la línea doctoral la Formación Ciudadana - FC se constituyó en tema de interés cuando en el año 2008 se evidenció la falta de pertinencia de la propuesta formativa existente en Colombia frente a las realidades y necesidades de los sujetos-ciudadanos en sus territorios (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa & Pimienta, 2011). Es así como se distinguió una primera configuración discursiva⁶ que nombraron como Educación para la Ciudadanía -EpC para designar aquel aprendizaje de unos contenidos homogeneizados para toda la población y que ocurre en gran medida en la escuela cuyo propósito es formar al ciudadano que el Estado espera y necesita. La segunda configuración se denominó Formación Ciudadana porque respondía a las necesidades de cada espacio buscando la humanización de los sujetos para que adquirieran la capacidad de incidir en la vida en comunidad (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa & Pimienta, 2011).

A partir de la lectura de estas tesis, se puede deducir que la Formación Ciudadana es ese proceso que tiene propósitos humanizadores y emancipadores enmarcados en la democracia y que se teje en las relaciones con los otros para formar sujetos políticos desde una lectura espacial de las condiciones sociales que les permean y que puede suceder en cualquier espacio que posibilite la participación, la criticidad y el diálogo. La siguiente tabla ilustra un poco esa trayectoria analítica para llegar a dicha conclusión.

**Trayectoria de la FC como campo de estudio.
Elaboración propia**

<i>Diagnóstico de la FC en el país</i>	<i>Significación sobre FC</i>	<i>Escenarios de la FC</i>	<i>Propósito de la FC</i>
--	-------------------------------	----------------------------	---------------------------

⁶ Por configuración discursiva se entiende “la forma articulada cuyo centro no es fijo, sino un valor que depende del contexto discursivo en que se ubique, es decir, dependiendo de la articulación significativa dentro de la cual se relaciona con otros elementos y adquiere su significado (válido en esa configuración, en su juego del lenguaje)” (Buenfil, 1998, pág. 21).

Ha predominado la educación cívica.	“Proceso de humanización en el que el hombre se realiza como tal”. (Quiroz, Monsalve, Sierra & Madrid, 2008, pág. 7).	Puede ser la escuela si se generan espacios reales para la participación y se implementa un currículo crítico que sea situado, pero no se agota allí.	Se debe garantizar la escucha activa, el disenso y el cuestionamiento de la norma.
En sus inicios, estuvo “vinculado al cumplimiento de los deberes, desde una óptica religiosa y en vía de la promoción del trabajo” (Quiroz & Mesa, 2011, pág. 622).	Es el proceso de “creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re)construya el proyecto político.” (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa, & Pimienta, 2011, pág. 223)	Puede ser cualquier espacio público que posibilite el encuentro y la comunicación efectiva.	El fortalecimiento de la cultura democrática asociada con el sentido crítico de la ciudadanía y la reafirmación de la autonomía.
Estuvo vinculada a la “enseñanza de contenidos en aspectos normativos y jurídicos” (Pimienta, Quiroz & Mesa, 2015, pág. 4).	Es el proceso en el que los ciudadanos se construyen y constituyen como sujetos políticos” (Pimienta, Carmona & Martínez, 2012, pág. 3).	Se puede afirmar que el espacio por excelente para la formación de sujetos políticos es la ciudad.	Generar resistencias, que posibilite la formación de ciudadanos críticos, conscientes y responsables para que descubran las formas de opresión a las que están sometidos para así emprender acciones que las transforman.

Tabla 2. Trayectoria de la FC como campo de estudio

Lo anterior, se complementa con las afirmaciones de Quevedo (2014), cuando señala que “en los primeros años de la República [colombiana], la formación política se entendía como instrucción cívica y en buena parte se difundía a través de catecismos políticos” (pág. 36) estableciendo una relación directa con la religión católica, pues era a través de dichos catecismos que se brindaba una educación moral que formaba al individuo bajo los parámetros e ideas que se exponían allí. Es decir, el ideal de ciudadano que se ha pretendido formar en Colombia ha sido principalmente un sujeto reproductor de las prácticas y discursos gestadas desde el Estado, personas que no participan activamente de la política, que no se empoderen de sus derechos y deberes, que no se formen como sujetos críticos frente a los diferentes actos y situaciones que se presentan dentro de la sociedad. A esto es lo que se denomina Educación para la Ciudadanía y como se puede observar, desde este discurso el estatus de ciudadano se logra una vez se cumple con la mayoría de edad, lo que se traduce en una invisibilización del

niño y del adolescente como constructores de ciudad⁷. Sin embargo, se pueden identificar dos elementos que resultan interesantes para analizar una propuesta de FC: el ideal (que responde a los **propósitos** formativos) y los dispositivos didácticos (asociados a la **organización** del proceso).

A partir de las claridades anteriores, se pueden identificar parecidos de familia⁸ que conserva con otras categorías desarrolladas en otras esferas académicas, sobre todo aquellas demarcadas por un sentido crítico de la educación y la pedagogía. El presente cuadro nos muestra algunos de estos parecidos de familia asociados a la intencionalidad de la propuesta, las relaciones que teje el individuo participante y las prácticas educativas destacadas.

Formación Ciudadana en clave pedagógica/analítica. Elaboración propia			
Intencionalidad	Relaciones que teje	Prácticas educativas	Parecidos de familia
Proceso para que el hombre viva, construya e interprete su mundo (Jaramillo y Quiroz, 2013, p. 143)	No se concibe en solitario (Jaramillo y Quiroz, 2013)	Prácticas ciudadanas como los aspectos que sobresalen en el proceso de formación, por ejemplo; convivencia, participación y autonomía (Jaramillo y Quiroz, 2013)	Bildung
Formar sujetos políticos emancipados, con juicio político, respetuosos de los derechos, heterogéneos en sus cosmovisiones y maneras de habitar el mundo (Echavarría y Meza, 2012, p. 37)		Desde una pedagogía crítica liberadora (Echavarría y Meza, 2012, p. 37) Son prácticas, sentidos y dinámicas que los sujetos construyen en su vida cotidiana (Echavarría y Meza, 2012, p. 28)	Educación para la Esperanza (P. Freire)
Proceso emancipador de los sujetos para que ellos transformen sus realidades (Arias, 2012)	El otro está presente porque es con él con quien los sujetos se organizan, participan, discuten y construyen (Arias y Villota, 2007, p. 49)	Educación formal y no formal que posibilita la reflexión, la crítica, el cuestionamiento y la problematización (Arias y Villota, 2007, p. 49)	Educación Transformadora (H. Giroux) Educación para la Emancipación (T. Adorno)
Se construyen hombres racionales, desadaptados, que preguntan, que difícilmente obedecen sin cuestionar (Zuleta, 2016, pág. 28)	Enmarcada en la democracia entendida como el derecho a ser distinto (Zuleta, 2016, pág. 53)		Educación Humanista (E. Zuleta)

Tabla 3. Formación Ciudadana en clave pedagógica/analítica

⁷ Por ciudad nos referimos a esos territorios habitados por las personas y no al conglomerado urbanístico en oposición al campo.

⁸ Se entiende por parecido de familia aquello que Wittgenstein significa como aquella “red de parecidos que se superponen y entrecruzan. Parecidos a gran escala y de detalle” (1988, pág. 87).

Se observa entonces que la FC es aquel proceso que busca la formación de unos sujetos conedores de sus derechos, de las normas, pero con la capacidad de emanciparse para transformar sus realidades; que, como señala Bolívar (2007) "debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una participación activa en la arena pública" (pág. 91).

A pesar de las claridades dadas hasta el momento, es importante señalar que aún no se logra conectar analíticamente a la FC con los estudios espaciales ni con un enfoque generacional específicamente para las infancias. Por ello y para acercar el estudio de la FC con la dimensión espacial, se presenta este apartado con los aportes del Dr. Alejandro Pimienta (2012) que en su tesis doctoral construye dos tipos de sedimentaciones discursivas de la categoría de Formación Ciudadana a partir de la triada Ciudadanía-Educación-Territorio. En la siguiente tabla se presentan los aportes que, según el nivel Histórico y Político de la FC se identifican como legados y que se describen de acuerdo a los **ideales formativos**, los **contenidos** y la **organización** identificadas, todos tres elementos de una propuesta curricular.

*Elementos curriculares de la Formación Ciudadana en su sedimentación Histórico-Política
Elaboración propia a partir de Pimienta (2012)*

LEGADO	IDEALES FORMATIVOS	CONTENIDOS	ORGANIZACIÓN
Formación Homérica	La formación moral del guerrero en el valor y el honor. <i>Aretè</i> ,	Los héroes como referentes. Territorio.	La educación como un proceso dirigido y directivo de adaptación (<i>educare</i>) y la educación como formación en la que el individuo es el agente activo (<i>educere</i>).
Formación Espartana	<i>Aretè</i> : buen soldado y ciudadano: cumplidor de la ley y participativo	Defensa del territorio. Virtudes: servicio militar y servicio político.	Estricto régimen de educación y entrenamiento
Formación Sofista	Educación a los dirigentes políticos	Elocuencia, gramática, dialéctica, poesía	La educación como arte para la formación espiritual. <i>Paideia</i> : educación política o simplemente educación.
Formación Socrática y Platónica	La virtud cívica que podían fortalecer la democracia o cualquier régimen político.	El conocimiento como virtud. Autocontrol. Ética y política.	La educación como medio para llegar a la virtud y a la perfección que se ejercitan desde la infancia
Formación Aristotélica	Virtudes cívicas requeridas por el Estado	Vínculo de pertenencia a una comunidad política. <i>Zoon politikon</i> . Ética y política. Territorio.	La FC como educación para la ciudad.

Formación Romana	El ciudadano elocuente	Derechos, obligaciones. Derechos políticos y derechos civiles.	La ciudadanía como estatus.
Formación Estoica	El individuo fiel y leal al Estado y perteneciente al mundo	Deberes, responsabilidad y obligaciones.	Racionalidad universal conectada con la moral y la justicia
Formación en el Medioevo	Obediencia. Cristianismo	Fe, esperanza, caridad, prudencia, justicia, fortaleza, templanza	La educación con carácter metafísico. Poder pastoral.
Formación en la Ilustración	Ciudadanía activa-participativa (Maquiavelo) Autonomía y socialización (Rousseau)	Sentido de pertenencia, lealtad y patriotismo cívico. Derechos (Locke) Igualdad	La educación vinculada a los intereses públicos de la ciudad y a los valores universales y derechos (Kant)
Ciudadanías modernas: Republicana	Participación activa	Comunidad política, Estado-ciudadano. Cumplimiento de deberes	Se busca el bien común desde un universalismo ético para la construcción de lo político público
Ciudadanías modernas: Liberal	Autonomía y derechos individuales	Mercado, individuo, relaciones y asociaciones contractuales. Goce de derechos.	El goce de la libertad individual desde un universalismo ético que apunte a la protección de privado
Ciudadanías modernas: Comunitarista	Vínculo comunitario y sentido de pertenencia	Comunidad Sociedad civil. Derechos y deberes.	El autogobierno desde el particularismo ético para la construcción de lo público social.

Tabla 4. Elementos curriculares de la Formación Ciudadana en su sedimentación Histórico-Política

Lo que la tabla muestra se puede agrupar en tres características que se empiezan a identificar en el análisis de la FC: contenidos (qué), organización (cómo) y propósitos (para qué), todos ellos elementos curriculares de cualquier propuesta formativa. Pero el gran aporte del profesor Pimienta está en el foco agudizado de su análisis teniendo como referencia el espacio – en este caso, una categoría espacial conocida como territorio-, lo que permite ampliar la mirada de este campo de estudio teniendo como referencia el espacio como construcción que dinamiza la formación del sujeto político.

Finalmente, un aspecto que se encuentra en esta trayectoria es que en la FC se ha entendido al sujeto de una manera histórica, contextualizada, pero ese sujeto ha sido principalmente un sujeto adulto o juvenil, aunque recientemente hay un interés por el sujeto de la segunda infancia. Así que los componentes curriculares que se han identificado aplican para este tipo de población, sin embargo, es el interés de la presente tesis doctoral analizar la formación ciudadana en niños y niñas en la primera infancia. Para indagar sobre este aspecto, es necesario

ir más allá de los aportes de los antecedentes investigativos de la línea doctoral con los que se inició este apartado.

La formación de sujetos políticos infantiles

Los anteriores planteamientos se han tejido desde aportes que en el campo de la FC se han problematizado para la población adulta, pero ¿qué sucede con la formación de los sujetos políticos infantiles? ¿es posible hablar de FC para niños y niñas en la primera infancia? ¿esta FC requiere unas condiciones y componentes curriculares específicos? Estas preguntas son algunas de las que se pretenden discutir en las siguientes páginas.

Hasta el momento, se ha planteado que la FC es un proceso que tiene propósitos humanizadores y emancipadores enmarcados en la democracia y que se teje en las relaciones con los otros para formar sujetos políticos desde una lectura territorial de las condiciones sociales que les permean. Ahora, como este proceso es colectivo, es relevante mencionar que para los niños en la primera infancia debe, como lo mencionan Feliu y Jiménez (2015) por medio de acciones creativas e investigativas, procurar que ellos se acerquen a la comprensión e interpretación del mundo por medio de predicciones, búsqueda de evidencias, utilización de la duda, el interés y la imaginación. Por ello, las autoras proponen que entre los temas (un asunto relacionado con el componente curricular de los **contenidos**) que se deben debatir con los niños en este proceso formativo se deben incluir el lugar, el espacio y la historia (pág. 69).

La FC en la primera infancia, tiene entre sus **propósitos** (un segundo componente curricular) que los niños trasciendan en el proceso del deber ser, es decir, que sean conscientes, críticos y analíticos sobre los procesos normativos y que actúen no sólo por imposición; sino, siendo co-creadores de estos procesos, para así problematizar las situaciones que se generen en su entorno, haciendo que la socialización se fortalezca a través de la cooperación y participación, logrando de esta manera que transformen pensamientos y acciones, constituyendo así una formación de sujeto político. El siguiente cuadro presentan las tributaciones de algunos autores en esta problematización:

Aspectos de la dimensión política en los niños.	
Elaboración propia	
<i>Autor</i>	<i>Apuestas</i>
Juan Carlos Amador (2012)	Las dimensiones políticas de los niños están atravesadas “por experiencias y mecanismos que le permiten al sujeto ordenar el mundo a partir de la construcción de gramáticas propias y, de este modo, participar en los acontecimientos que allí se producen” (pág. 82)

Constanza Peña (2017)	“Desde su primera etapa de vida este está en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer” (pág. 233) Elementos que la dimensión política de los niños: <u>identidad</u> (indispensable para considerarse parte de un colectivo), el <u>lugar social</u> (incluye los espacios, momentos y lugares por donde los niños transitan), las <u>relaciones con los demás</u> (aquí el juego es un elemento articulador para que el niño exprese y entienda el mundo que le rodea) y la <u>participación</u> (entendida como el rol que cada uno representa en cada lugar que habita).
Marcela González (2012)	Agencia infantil “entendida como la disposición para explorar, reflexionar, actuar y valorarse en sus entornos como sujetos políticos” (pág. 1).
Vanesa Seguro (2016)	Los niños en su dimensión política son “seres capaces, competentes, responsables, y que, por tanto, sean capaces de contribuir a tomar decisiones” (pág. 60)
Feliu y Jiménez (2015)	El niño en la primera infancia formado en su dimensión política tiene la capacidad de “entender la divergencia, actuar desde la complejidad, aceptar la incertidumbre y vivir en la pluralidad” (pág. 8)

Tabla 5. Discusiones sobre la dimensión política en los niños

Con lo expuesto, se entiende que es posible configurar la dimensión política de los niños pequeños cuando se pasa de una Educación para la Ciudadana -tradicional en muchas escuelas y demás espacios educativos- a una Formación Ciudadana diferenciada generacionalmente; Con lo anterior se sigue observando una carencia en el análisis de las experiencias espaciales de esos niños y niñas puesto que, lo espacial apenas se esboza en el componente de Contenidos de este proceso pedagógico. Sin embargo, se logra identificar un gran aporte que permite identificar los componentes de una propuesta de formación ciudadana para niños:

Componentes curriculares de la Formación Ciudadana.

Elaboración propia

Organización	Propósitos	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto político • Participación • Vida cotidiana • Escuela y ciudad 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanización • Cuestionamiento de la norma • Fortalecer la democracia • Reafirmar la autonomía • Pensamiento crítico • Cocreación de mundos 	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Derechos/Deberes • Lo espacial • La historia • Identidad personal y comunitaria • El otro

Tabla 6. Componentes curriculares de la Formación Ciudadana

En los elementos que se identificaron frente a la organización de un proceso de formación ciudadana para niños y niñas, el proyecto político hace referencia a las condiciones y discursos institucionalizados que limitan y enmarcan los contenidos; la participación se considera como la expresión viva de dicho proceso; la vida cotidiana sería la contraparte de ese proyecto político y como proceso se puede llevar a cabo en la escuela o en la ciudad. Con relación a los propósitos de este proceso pedagógico, se observan unos individuales como la autonomía y el pensamiento crítico y otros más colectivos como el fortalecimiento de la democracia y la cocreación de mundos. Finalmente, en los contenidos que se identificaron hay unos básicos como valores, derechos y deberes y otros que apuntan a la especificidad de este proceso como las particularidades espaciales e históricas de las comunidades en las que viven los participantes.

Después de todo lo anterior, es necesario recordar que lo importante es, como lo menciona González (2012), romper con esas representaciones tradicionales y modernas sobre la infancia y su capacidad de actuación, y que esto implica una transformación en los adultos para democratizar el poder y dejar a un lado la creencia “de que las niñas y los niños no quieren asumir responsabilidades y [que] por sus características, eminentemente egocéntricas, están dispuestos a seleccionar sólo lo que a ellos y ellas les sea conveniente, gratificador, aunque no sea algo necesariamente adecuado” (pág. 11). Esta negociación del poder del adulto con un sujeto novel radica en el reconocimiento de su capacidad para interferir en el mundo en que vive; capacidad de todo ser humano y que a continuación se presenta como agencia, siendo un componente analítico⁹ clave para indagar por la Formación Ciudadana en la infancia.

1.2.2 La agencia infantil en el giro de la Sociología de la infancia

Este Estado de la Cuestión se construyó con los aportes de 13 textos escritos; siendo cuatro producciones nacionales (Manizales y Bogotá), una tesis de maestría, cuatro artículos de investigación de Latinoamérica (Brasil, Argentina y Costa Rica) y una tesis de doctorado de Brasil, así como una tesis doctoral y tres artículos de España (Barcelona y Madrid). Todos los documentos guardan relación con alguna universidad con excepción del artículo de Costa Rica

⁹ Otros componentes analíticos hallados en la construcción del Estado de la cuestión son: Educación para la paz, Educación para la ciudadanía, Valores, Ética, Participación. Y todos ellos se caracterizan por ser un foco de análisis de la FC.

y uno de España que obedecen a investigaciones académicas lideradas por Organizaciones No Gubernamentales –ONG.

La búsqueda de los textos se fijó para el periodo 2009 – 2020, pero tres artículos trascienden esta temporalidad ya que en los documentos registrados aparecían como citas frecuentes, así que se priorizó a partir de la posible relevancia en el campo temático que se estaba estableciendo. Las tres tesis de posgrado son producciones de los últimos seis años. Se puede visualizar la anterior relación en la siguiente tabla:

Relación espacio-temporal del estado de la cuestión. La agencia en el niño y la niña.			
Elaboración propia			
TITULO/TIPO DE TEXTO	AUTORES	HORIZONTE ESPACIAL	HORIZONTE TEMPORAL
Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación” Artículo de investigación	Peña Runge, Andrés Klaus	Manizales, Colombia	2008
El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Artículo de investigación	Gutiérrez, Ingrit y Acosta, Alejandro	Manizales, Colombia	2014
Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. Artículo de investigación	Espinosa-Gómez, Ana Milena	Bogotá, Colombia	2013
Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa Tesis de maestría	Díaz, C. Juanna A., Peña, P., Ivonne y Torres, G. Cirley	Bogotá, Colombia	2014
Em busca de metodologías investigativas com as criacas e suas culturas. Artículo de investigación	Coll Delgado, A. C., y Müller, F.	Sao Paulo, Brasil	2005
Estudos da infância na America do Soul: pesquisa e producao na perspectiva da Sociologia da Infancia Tesis de doctorado	Voltarelli, M.A.	Sao Paulo, Brasil	2017
Sociologia da infância: pesquisa com crianças	Coll Delgado, A. C., y Müller, F.	Campinas, Brasil	2005
La agencia de la niño y el niño en la condición de preciidadanía Artículo de investigación	González Coto, Marcela.	San José, Costa Rica	2012
La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión Artículo de investigación	Magistris, G.P.	Buenos Aires, Argentina	2018
La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños de familias peruanas en Barcelona Artículo de investigación	Pávez Soto, Iskra	Barcelona. España	2010
Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales Artículo de investigación	Pávez Soto, Iskra	Barcelona. España	2012

Con voz: Derechos de participación y autonomía en la niñez Tesis de doctorado	Seguro, G., Vanesa	Madrid, España	2016
El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales en la conceptualización de la infancia. Artículo de investigación	Tissera Luna, M.	Madrid, España	2018

Tabla 7. La agencia del niño y la niña, el Estado de la cuestión

De esta pesquisa se identificaron tres grandes campos temáticos: La infancia, la agencia de los niños y niñas y la Sociología de la Infancia, encontrando que los estudios sobre la agencia de los niños se co-relacionan directamente con la Sociología de la infancia como enfoque teórico y metodológico y con la infancia como categoría complementaria. En los siguientes párrafos se desarrollará esta correlación desde los resultados investigativos de los trece textos que conforman el presente Estado de la Cuestión.

La Sociología de la Infancia como campo de estudio

Para Espinoza (2013), mientras que la Sociología clásica ha abordado a la infancia desde los ideales de una infancia instituida, lo que buscan los estudios posmodernos (entre ellos la Sociología de la infancia) es valorar la experiencia actual de sus sujetos: los niños y niñas. De igual manera, diversos autores (Pávez 2012, Voltarelli 2017 y Coll y Müller 2005b) coinciden en señalar que el campo de estudio de la Sociología de la Infancia surgió en 1982 cuando Chris Jenks publica su libro *The Sociology of Childhood* y cuando Jens Qvortrup en 1987 “asume la dirección del proyecto de investigación titulado “La infancia como fenómeno social” en el marco del Programa de Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena, un estudio aplicado a 16 países europeos” (Pávez, 2012, págs. 91-92), aportando mayores claridades para identificar a la infancia como objeto de estudio de la Sociología. En este sentido, Coll y Müller 2005b indican que el reto que tenía este nuevo campo se basaba en abandonar la idea de entender a la infancia fuera de los límites que el reduccionismo biológico había establecido por siglos.

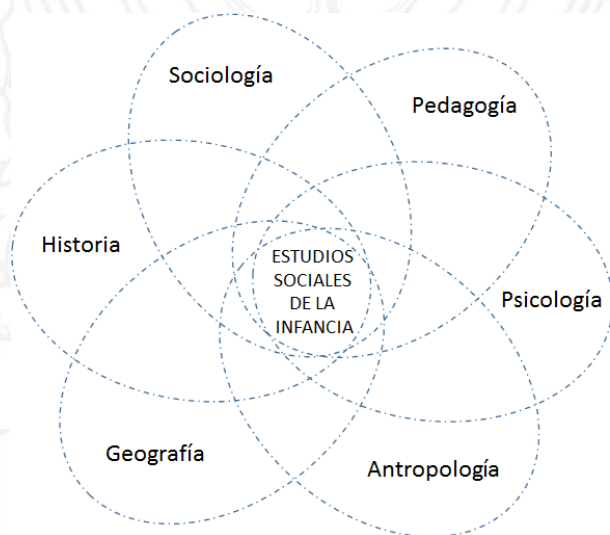
En este orden de ideas, se entiende a la Sociología de la infancia como ese campo o disciplina que desde finales del siglo XX ha instaurado un giro epistemológico y metodológico al entender a “as crianças como atores sociais capazes de interferir no meio em que vivem e, nessa perspectiva, a infância é vista como socialmente construída” (Voltarelli, 2017, pág. 26). Además,

propone entender a la infancia como una categoría de análisis social, así como lo son el género, las clases sociales o la etnia y a los niños como actores que construyen y determinan sus propias vidas, pues no son sujetos pasivos antes los procesos de socialización y las estructuras sociales (James & Prout, 2015). Mientras que desde lo metodológico la Sociología de la Infancia ha propuesto transformaciones no solo para investigar *a* los niños, sino especialmente *con* ellos, escuchando sus voces y reconociéndolos como agentes.

Para Voltarelli (2017), la Sociología de la infancia es un campo de estudio no solo de la Sociología, sino de los Estudios Sociales de la Infancia entendiéndolos como una confluencia de disciplinas que “permite a circulação e o processo de consagração de trabalhos que compartilham das mesmas premissas, como por exemplo, conceber a infância como categoria permanente na estrutura geracional, considerá-la como fenômeno construído socialmente e perceber as crianças como atores sociais” (pág. 24). El siguiente esquema, es una recreación de las ciencias y disciplinas que para Voltarelli confluyen en los Estudios Sociales de la Infancia:

Estudios Sociales de la Infancia.

Elaboración propia basada en Voltarelli 2017



Esquema 1. Estudios Sociales de la Infancia

El esquema visualiza la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad que dinamizan los estudios sobre la infancia y los sujetos infantiles. Para Voltarelli (2017), la Sociología de la infancia tiene un gran reconocimiento en Europa donde su desarrollo ha permitido identificar

dos ejes fundamentales de análisis que en palabras de Gaitán (2006, citada por Pávez, 2012) serían; la infancia como “una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (pág. 83). Para poder comprender los aportes de estos ejes temáticos, se suele organizar a este campo de estudio en tres enfoques, a saber:

El primero es el **enfoque estructural** que se concentra en estudiar a la infancia como parte de la *estructura social* en la medida en que es un fenómeno que se interrelaciona con otras colectividades como la familia, la escuela, las clases sociales (Qvortrup) pero en desequilibradas condiciones ya que por las representaciones sociales que le rodean la ubican en desigualdad con respecto a los grupos de poder que serían los adultos (Liebel); desigualdad especialmente marcada por su dependencia económica lo que lleva a los niños y niñas “a una subordinación y paternalización permanentes (Gómez-Granell y García-Milà, 2004; Liebel, 2007).” (Pávez, 2012, págs. 93-94)

El enfoque **constructivista** se soporta en los escritos de Chris Jenks, Allison James y Alan Prout que consideran a la infancia como una construcción social que se puede analizar como un fenómeno único (los componentes de la estructura social le afectan espacial y temporalmente) y universal (siempre está presente aunque cambien los sujetos que la componen) y su abordaje debe ser preferentemente desde las relaciones y experiencias de los niños y niñas ya que se les reconoce como agentes de la estructura y de los procesos sociales (Pávez, 2012, pág. 95)

Por último, al **enfoque relacional** de la Sociología de la infancia se asocia con Berry Mayall y Leena Alanen, quienes han intentado “leer los procesos en que participan las niñas y los niños como *relaciones generacionales* de poder y negociación, similares al orden de género” (Pávez, 2012, pág. 97). Es así como desarrollan el concepto de adultocentrismo como aquellas relaciones sociales basadas no solo en la centralidad del adulto sino en una asimetría que reproduce el autoritarismo y las desigualdades; es decir, son relaciones de dominio entre clases de edad que han sido resueltas “desde los mundos adultos, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan y acentúan las condiciones de dominación” (Magistris 2018, pág. 11).

Categorías de los enfoques de la Sociología de la infancia
Elaboración propia basada en Gaitán (2006)

	E. Estructural	E. Constructivista	E. Relacional
Categorías centrales	La infancia como componente de la estructura social y como fenómeno social.	Infancia es una construcción social protagonizada por sus sujetos y es aceptada como realidad.	Las niñas y niños como agentes sociales. Se concentra en las relaciones de los sujetos infantiles con su entorno. Relaciona la teoría de edad con la teoría de género.
Término más frecuente	Infancia.	Niño/niña.	Niños.
Término usado para referirse a la actividad de las personas	Actor social.	Agentes infantiles	Agentes limitados por relaciones de poder
Conceptos que lo sustenta	Estructura social y distributiva, grupo minoritario.	Construcción social, cultura de pares, representaciones de los niños, relaciones de los niños.	Género, relaciones de los niños, adultocentrismo, generación, grupo minoritario.

Tabla 8. Categorías de los enfoques de la Sociología de la infancia.

La anterior tabla contribuye a identificar las principales relaciones que Gaitán (2006) ha establecido entre los tres enfoques de la Sociología de la infancia entendiendo que para los estudios sociales las voces infantiles son importantes y que las niñas y niños no son futuro, son un presente ávido de ser escuchado. Es importante reconocer que esta clasificación de los enfoques no implica una exclusión entre ellos, puesto que los tres, como muestra la tabla, se superponen para una mejor comprensión del mundo infantil. Además, desde esta interrelación la Sociología de la infancia establece que los niños y niñas

- a) son sujetos que actúan por sí mismos “dentro del marco minoritario de poder que tienen para hacerlo” (Pávez, 2012, pág. 444).
- b) son seres “capaces, competentes, responsables, y que, por tanto, capaces de contribuir a tomar decisiones” (Seguro, 2016, pág. 60).
- c) son “sujetos de derechos. Sua ação social é reconhecida pelo fato de, ao ingressarem no mundo, modificarem as relações sociais estabelecidas com as pessoas ao seu redor. Elas são compreendidas como membros da sociedade”. (Voltarelli, 2017, págs. 44-45)

d) “se distinguen unos de otros por sus tiempos, sus espacios, sus diversas formas de socialización, en sus tiempos de escolarización, en sus trabajos, en los diferentes juegos, gustos, en su vestuario, en fin, en los modos de ser y estar en el mundo” (Coll y Müller, 2005, pág. 167)

Estas características conducen a comprender que los niños y niñas son capaces de comprender su mundo (microsocial) y con sus acciones cotidianas llevan a interferir en él, y así como ellos y ellas son los sujetos que componen a la infancia y ésta es entendida como parte de la estructura social, los sujetos infantiles también interfieren en la misma estructura (macrosocial). Aunque lo anterior es desarrollado en la Sociología de la Infancia como *la agencia en los niños* -un componente clave de la FC- las experiencias situadas de dichos sujetos, es decir, las condiciones espaciales en las que se configura esa agencia o las características espaciales que hacen parte de estas acciones aún no son objeto de discusión de este campo de estudio.

La agencia en los niños y las niñas

Se parte de entender la agencia como esa competencia individual donde los sujetos contribuyen a la construcción y reproducción de lo social (Corsaro, Qvortrup) o esa capacidad de iniciativa, de acción y de poder elegir (Pávez, 2012). En este sentido, los sujetos infantiles “son agentes porque actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias (Pávez, 2012).

En palabras de Voltarelli (2017):

As crianças são agentes sociais que atuam nesta estrutura, que atuam na relação com os demais grupos sociais, compartilhando experiências, mostrando seus desejos e posicionamentos diante das situações cotidianas, modificando e interferindo ativamente na sociedade. Por serem membros ativos, são capazes de provocar transformações nos espaços sociais em que estão inseridas. (pág. 68)

En la medida en que la agencia es también experiencia, el niño y la niña, nos dice Espinosa (2013), “se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, en la relación reflexiva consigo mismo”, es decir, se constituye y reconstruye continuamente desde la experiencia de sí (pág. 23); pues esa agencia es la que le permite valorarse en sus espacios como sujeto político porque le permite explorar, reflexionar y actuar generando puntos de vista

válidos en compañía de los adultos (González, 2012) aunque se desarrolle y tenga un sentido distinto a la agencia adulta (o sujeto político) y se considere a esta última como la legítima.

Magistris (2018) y Seguro (2016) proponen algunas características de la agencia en los niños y niñas:

Características de la agencia infantil.					
Elaboración propia basada en Magistris (2018) y Seguro (2016)					
VOZ	ESPACIOS PARA PARTICIPAR	NEGOCIACIÓN	AUTONOMÍA Y CREATIVIDAD	RESISTENCIA Y APROPIACIÓN	NECESIDAD
Entendida como un carácter social multidimensional determinada por las particularidades de cada territorio.	Las prácticas y las rutinas específicas y condicionadas por las relaciones de poder.	Relaciones dialógicas que reemplazan las relaciones de fuerza al tiempo que permiten autonomía y creatividad en los niños y reevaluar las posiciones y roles que asumen los diferentes sujetos de la relación.	Emergen en la medida en que la negociación se abre camino; posibilitan la negociación y emergen de ella.	En relación con las instituciones y otras clases de edad, género y hasta con los mismos pares.	La meta o el objetivo que el niño se propone.

Tabla 9. Características de la agencia infantil

Entonces, el agente infantil incide en las estructuras con sus acciones a la vez que ellas “refuerzan, complementan, constriñen u ofrecen oportunidades de nuevas acciones sociales a los agentes” (Magistris, 2018, pág. 9). Esta relación bidireccional es importante para la Sociología de la infancia, pues no se concibe al niño sin la estructura al tiempo que se reconoce que el niño está dotado de agencia. Mayall y Qvortrup, señalan que la “acción del agente infantil se da en un contexto estructural particular, que es un marco de acción minoritario y subordinado” (Magistris, 2018, pág. 10), por lo que en su análisis se deben considerar siempre las posibilidades de resistencia, apropiación y contradicción que encuentra en su relación con otros grupos sociales bien sea de género, clase o edad

Finalmente, la agencia se cultiva desde edades tempranas –primera infancia- a partir de las experiencias que se construyen con los vínculos humanos entre pares e intergeneracionales (Espinosa, 2013) para que los sujetos desarrollen esa capacidad no solo de *ser parte* de algo, sino de *interferir* en ese algo. Considerando lo anterior, la agencia infantil se puede convertir en

ese componente ontológico de la FC que interesa analizar en esta tesis a partir de las experiencias espaciales de los niños y niñas que habitan las bibliotecas comunitarias.

1.2.3. La experiencia espacial infantil

En la revisión del Estado de la cuestión sobre esta categoría se seleccionaron 11 documentos de los cuales, nueve corresponden a artículos derivados de investigaciones doctorales o institucionales y dos son tesis de maestría. De los documentos nacionales, tres relatan experiencias investigativas, siendo dos de ellas tesis de maestría que pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el otro documento es un artículo de investigación publicado en Bogotá. De los ocho documentos internacionales, se cuenta con dos artículos de España (Madrid y Málaga), dos de Buenos Aires –Argentina y uno de cada uno de los siguientes países: Costa Rica, México, Chile y Brasil.

Entre los artículos se destaca que sólo uno es de la década de los 90 (Bogotá – 1996), mientras que los ocho restantes abarcan una temporalidad entre el 2006 y el 2018. Las dos tesis de posgrado fueron publicadas en el 2013 y el 2014. La siguiente tabla nos ilustra estas relaciones:

<i>Relación espacio-temporal del estado de la cuestión. Experiencia Espacial.</i>			
<i>Elaboración propia</i>			
TITULO/TIPO DE TEXTO	AUTORES	HORIZONTE ESPACIAL	HORIZONTE TEMPORAL
Topofilia de un terruño: mirada escolar a un asunto territorial (Trabajo de maestría).	Aguilar Arango, J. C.	Medellín, UdeA. F. de Educación	2013
Comprender la experiencia territorial (tesis de maestría).	Gaviria Salazar, E.	Medellín, UdeA. F. de Educación	2014
Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. Artículo de investigación	R. de Moreno, Elsa Amada Torres de Cárdenas, Rosa Torres	Bogotá. UPN	1996
Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia. Artículo de investigación	Cuellar, Torres, Tatiana	U de Palermo, Buenos Aires. Argentina	2012
El sentir frente a la estigmatización territorial. Travesías de topofilia en el sur de Quito. Artículo de investigación	Santillán Cornejo, Alfredo Miguel	U. de Chile. Chile	2017

El valor de la experiencia espacial en el cambio de las representaciones geográficas de niños y niñas de escuelas rurales en Chile. Artículo de investigación	Ampuero Paredes, Brenda	Brasil	2018
Experiencias que nos pasan: hacia una cartografía sobre el lugar de los niños en la comunidad.	Gómez, María Luz Buenaventura Rodríguez, Bibiana Monteiro de Queiroz, Carine	Buenos Aires. Argentina	2018
A construação do sentimento topofílico: o enfoque sobre o sub-bairro de amovila (Vista-Alegre) Município do Rio de Janeiro.	Ferreira Dionisio, Pamea Marcia	Heredia, Costa Rica	2011
Caracterización del paisaje del Valle de Mexicali según sus habitantes. Artículo de investigación	Ortega Villa, Luz María, Ley García, Judith, Fimbres Durazno, Norma A y Rojas Caldelas, Rosa I.	U. Autónoma de Baja California. México	2013
El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Artículo de investigación doctoral	Habegger, Sabina Mancila, Lulia	U de Málaga, España	2006
Topofilia y cartografías participativas en el sur de Chile. La experiencia comparada en las ciudades de Temuco-Padre de las Casas, Valdivia y el Gran Concepción. Artículo de investigación	Ganter, Solís. Rodrigo. Sandoval Nazal, Daniel. García Letelier, Daniela. De La Fuente Contreras, Helen.	Madrid. España	2015

Tabla 10. Estado de la Cuestión: La experiencia espacial

Uno de los aportes encontrados en esta construcción fue el relacionado con Piaget sobre el desarrollo del pensamiento espacial en los niños al afirmar que “cada niño elabora su propio concepto de espacio a través de la actividad” (Moreno & Torres, 1996, pág. 5). Afirmación que refuerza Cuellar, por un lado, cuando afirma que, si un investigador desea acercarse al mundo infantil, una de las mejores maneras para lograrlo es por medio de las “experiencias y expresiones cotidianas de los niños en un espacio determinado” (2012, pág. 231) y por el otro, Ampuero (2018) cuando recomienda que para trabajar con niños se debe tener en cuenta no solo su representación espacial, sino la experiencia espacial. Lo anterior, permite entender que desde la psicología educativa se reconoce la facultad del niño para reconocer el espacio que habita y la importancia del adulto para tener en cuenta la experiencia espacial al conocer ese mundo infantil. Lo anterior refuerza una de las características de la Organización curricular identificadas en un proceso de FC en niños con una mirada espacial, ya que propone que el espacio no debe ser solo un tema para abordar, sino un condicionante del proceso formativo.

Un segundo aporte de este tejido permite entender que la experiencia es la que posibilita el reconocimiento de los lugares, así lo exponen Ortega, et al., (2013) al afirmar que esa experiencia, es la “cotidianidad del espacio vivido [...] en el que transcurre la vida” (pág. 88) y que se verbaliza con la expresión ‘aquí’ para nombrar el lugar que más le gusta o con el que más se identifica una persona. Pero este ‘aquí’ se constituye en la interacción entre el espacio vivido (el compartido con otros) y el espacio cósmico (el lugar personal, único e irrepetible) posibilitando así lo que los autores llaman la experiencia cultural, es decir, la “experiencia que puede ser captada a través del lenguaje” (pág. 88).

Es así como la experiencia espacial se considera como la red que permite que un sujeto transite entre lo físico, lo subjetivo y lo estructural; tal y como lo menciona Aguilar (2013) al concluir en su tesis, entre otros asuntos, que la experiencia es la que permite que un sujeto adopte los significados, se establezcan relaciones y se reciban los estímulos de los sentidos que permiten percibir no una sino múltiples realidades (pág. 40) Lo anterior se conecta cuando Ganter, et al., (2016) retoman a Alicia Lindón y su categoría de subjetividad espacial para significar a la experiencia como esa práctica que “se genera en el devenir constante del uso concreto del espacio y su significación cotidiana” (pág. 444) y que implica “una sinergia entre el plano material (físico), el plano biográfico (subjetivo) y el plano socio-histórico (estructural)” (pág. 445). Reflexión que coincide con Gaviria (2014) cuando habla que la experiencia territorial es aquella que evoca sentimientos y aprendizajes en los sujetos y que cumple con las siguientes fases experienciales: 1. Vivencia- 2. Emotividad- 3. Reflexión- 4. Aprendizaje- 5. Evocación de sentimientos consientes- 6. Carga de significación al lugar- 7. Reconocimiento del lugar desde la significación dada. Lo anterior, posibilita la emergencia de una pregunta ¿es posible identificar estas siete fases de la experiencia espacial en niños en la primera infancia? Asunto que se puede resolver si se toma en consideración que algunas de estas fases resultan ser correlatos espaciales de las características de la agencia infantil expuestas en páginas atrás:

Correlación entre fases de la experiencia espacial y características de la agencia infantil
Elaboración propia

Fases de la experiencia espacial (Gaviria, 2014)	Características de la agencia infantil (Magistris 2018 y Seguro 2016)
Vivencia	Espacios para participar
Reflexión	Negociación
Aprendizaje, Evocación de sentimientos consientes	Autonomía y creatividad

Carga de significación al lugar, Reconocimiento del lugar desde la significación dada	Resistencia y aprobación
---	--------------------------

Tabla 11. Correlación entre la experiencia espacial y la agencia infantil

Otra relación que se puede establecer entre los textos estudiados hace referencia a los objetos que interfieren en la experiencia espacial, en este sentido, el artículo de Moreno, et al (1996) ilustra sobre la importancia de los objetos, bien sea naturales o fabricados en el reconocimiento de los lugares que se habitan. Afirmación que se complementa con uno de los resultados de la investigación de Gómez, et al. (2018): cada relación que un niño establece con un objeto es única, pero esta relación se teje no solo de manera individual, sino que se apoya en la interacción que el niño establece con sus pares, que entre otros aspectos genera en ellos autonomía, confianza y autoestima, características que se han identificado anteriormente como parte de la agencia infantil.

Estos objetos, para Aguilar (2013) ocupan los lugares donde los actores, por medio de diversos procesos, le otorgan formas y contenidos con los que posteriormente se referencian los mismos espacios. Es decir, los objetos son cargados de significado por el sujeto al tiempo que les brindan sentido a los lugares (pág. 85). De esta manera, los objetos se constituyen en un componente más que puede contribuir en la comprensión de la experiencia espacial en los niños en la primera infancia que se propone la presente investigación.

Se llega al último de los aportes de este tejido: y es entender que hablar de experiencias espaciales infantiles implica no solo ver el mundo desde las construcciones que elaboran los niños, sino

poner en cuestión la construcción propia de la cual partimos: tomar distancia de la construcción hegemónica de niños y niñas desde una representación cristalizada de lo que para ciertas sociedades se define como el lugar y el rol que ha sido asignado a lxs niñxs, esto es “la infancia”, para desde aquí vincularnos a otras formas en que tanto desde el lugar situado de lxs niñxs como desde el de lxs adultxs se construyen las relaciones dentro de las comunidades que habitan. (Gómez, Buenaventura & Monteiro, 2018, pág. 52)

De lo anterior, se puede concluir que la experiencia espacial en niños y adultos se alimenta de la cotidianidad, de las prácticas, de las emociones, de las reflexiones, de los aprendizajes y de

los lenguajes con los que las personas identifican, reconocen y construyen sus lugares, que dicha experiencia es inicialmente un proceso individual que posteriormente tributa en procesos colectivos, que la experiencia espacial se materializa en agencia cuando el sujeto reconoce las características del espacio que construye, que lo construye y que necesita ser transformado.

Para terminar, en este Estado de la cuestión se han presentado elementos tanto para analizar como para construir una propuesta de formación ciudadana desde tres componentes curriculares: la Organización, los Contenidos y los Propósitos. De igual manera se ha mostrado cómo este análisis y estos procesos se han centrado en la población adulta, pero que al conjugarla con los aportes que desde la Sociología de la Infancia se han presentado alrededor de la agencia infantil entendiéndola como capacidad de los niños y niñas para interferir en el mundo que comparten con los otros, se plantea una conexión que brinda pistas para analizar ontológicamente la FC en niños y niñas en la primera infancia. Complementado con lo anterior, se presentaron aportes que permiten reconocer a la FC además de propuesta analítica, como proceso educativo que parte del reconocimiento de los deseos, necesidades y condiciones de vida de los sujetos que se vinculan a él; es decir, que la FC es un proceso situado temporal y espacialmente.

Y es precisamente desde esta premisa que, indagar por sus experiencias espaciales se puede convertir en la oportunidad para reconocer la capacidad de agencia que puedan tener los niños y niñas que participan de los talleres de la fundación Ratón de Biblioteca en sus cuatro bibliotecas comunitarias, considerando que los niños se forman como ciudadanos, sujetos políticos o agentes en todos los espacios en que interactúan con otros, y que desde los aportes de Gaviria (2014), Magistris (2018) y Seguro (2016) se ha planteado como co-relatos algunas características de la agencia infantil con algunas fases de la experiencia espacial, lo que abre puertas para considerar muy pertinente la conexión que se busca con este problema investigativo. Si se acepta esta equivalencia, una tarea que queda con la presente tesis sería problematizar el análisis de la agencia infantil desde la experiencia espacial, entendiéndola como propuesta de mapeo que permite representar las experiencias situadas de los niños y niñas en la primera infancia participantes de la investigación. Y en este punto, los aportes de Habegger & Mancila (2006) resultan útiles al señalar que, con la cartografía social como método

investigativo, se logra verbalizar esas experiencias espaciales de los sujetos infantiles, al permitir que ellos y ellas reflexionen desde sus potencialidades como agentes.

1.3 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hasta el momento se ha presentado la conexión entre las tres categorías de la investigación intentando tejer una trama analítica que permitiera problematizar al desarrollo de la agencia infantil desde las experiencias espaciales en procesos de formación ciudadana para la primera infancia. Es así como se logró identificar que la FC es un proceso educativo que busca la emancipación de los sujetos para que sean capaces de interferir en los mundos en los que viven, que a pesar de estar concentrado en la población adulta, la posibilidad de focalizarla en la primera infancia se puede hacer si se reconoce que esta población es capaz de comprender el mundo y de aportar a su transformación y si se propone un currículo que desde la Organización, sus Contenidos y Propósitos indague por las formas como experimentan sus vidas. Sin embargo, en esta correlación entre FC y agencia infantil, lo espacial no ha estado presente en los análisis, pero este vacío se puede saldar si se toma a la experiencia espacial como el dispositivo que permita relacionarlos, pues es el que posibilita una propuesta formativa situada y acorde con las necesidades y deseos de los sujetos infantiles para interpretar su capacidad de agencia.

En este sentido, el problema de investigación se fundamentaría en la necesidad de analizar la agencia infantil de los niños participantes de los talleres ParaMá y ParaPá, pues se reconoce que como miembros de sus comunidades, contribuyen en la construcción de ciudad que se impulsa desde los barrios que habitan; lo que plantea como reto metodológico la reconstrucción de estas experiencias espaciales teniendo como marco la propuesta formativa de la fundación Ratón de Biblioteca y la que se construirá con la intervención investigativa. En este sentido, la pregunta de investigación es: ¿cómo se puede interpretar la agencia infantil desde las experiencias espaciales en un proceso de formación ciudadana realizado con niños y niñas en la primera infancia en cuatro bibliotecas comunitarias?

1.4. OBJETIVOS

Con lo expuesto hasta el momento se presentan los objetivos que orientaron la investigación doctoral.

1.4.1 Objetivo General

Interpretar la agencia de niños y niñas en la primera infancia vinculados a las bibliotecas comunitarias de la fundación Ratón de Biblioteca desde sus experiencias espaciales posibilitadas por procesos de formación ciudadana.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Develar las relaciones epistemológicas y ontológicas entre la formación ciudadana y la configuración de la agencia infantil.
- Reconocer las experiencias espaciales de los niños y niñas en la primera infancia participantes de la investigación.
- Describir las características de la agencia infantil de los niños y niñas que habitan las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca.
- Proponer elementos para la reflexión pedagógica que orienten posteriores construcciones de propuestas de formación ciudadana para una agencia en niños en la primera infancia con un enfoque espacial.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. TRAZANDO EL CAMINO: EL SISTEMA CATEGORIAL

Para Mayall (2002) el actor es alguien que hace algo; el agente es alguien que hace algo con otras personas y, al hacerlo, hace que las cosas sucedan, contribuyendo así a procesos más amplios de reproducción social y cultural, [...] ver a los niños como agentes es considerar que también tienen un papel que desempeñar "en las vidas de quienes los rodean" en "las sociedades en las que viven" y que forman "relaciones sociales y culturas".

Allison James (2020, pág. 547)

Como se presentó en el capítulo anterior, la tesis busca analizar la agencia infantil desde las experiencias espaciales en un proceso de formación ciudadana realizado con niños y niñas en la primera infancia en cuatro bibliotecas comunitarias. Para ello, se hace necesario descomponer esa pregunta investigativa en tres partes constitutivas o categorías y por lo tanto, la estrategia fue abordarlos como sistema categorial que para este caso se entiende como un conjunto de categorías que más que enmarcar una investigación, se relacionan entre sí para guiar su análisis; o parafraseando a Aristizábal y Galeano (2008) es una construcción que expone las discusiones no solo teóricas sino metodológicas del tránsito que, en una investigación cualitativa se da entre conceptos, teorías y autores.

En este sentido, este sistema categorial no se presenta como un listado de conceptos de cada una de las categorías analíticas; por el contrario, es una red dinámica de posicionamientos epistemológicos y ontológicos de la investigación en el que se muestran las "relaciones de subordinación, coordinación, dependencia, independencia, interdependencia, inclusión, contraposición, superposición, derivación, transversalización, agrupación" (Murcia, 2017, pág 81) que se construyeron entre la formación ciudadana, la experiencia espacial y la agencia infantil como elementos que conforman el objeto de estudio.

Es así como las siguientes páginas son un diálogo entre los aportes de teóricos y escuelas del pensamiento con el problema de investigación, lo que hace de este sistema categorial una

discusión dinámica que se transforma con cada nuevo aporte y que aspira a señalar una ruta transdisciplinar entre la Pedagogía, la Sociología y la Geografía.

2.1 LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL SUJETO INFANTIL COMO CURRÍCULO

Como se ha mencionado, la formación ciudadana es tanto una propuesta teórica como una práctica pedagógica que tanto para su análisis como para su construcción se comprende en esta tesis como currículo. Es así como, para develar las relaciones ontológicas y epistemológicas que pueda tener con la agencia infantil, se propone una serie de componentes analíticos que permitirán, por un lado, analizar la propuesta de FC que desarrolla la fundación Ratón de Biblioteca en sus cuatro bibliotecas comunitarias, y por el otro construir las cuatro secuencias didácticas de FC que se pretenden desarrollar en la intervención investigativa. En este epígrafe se presenta esta trama analítica primero relacionando la FC con el currículo para continuar con el desarrollo de tres componentes curriculares que guiarán esta labor, en tercer lugar, se presentará la relación entre la FC como currículo con los estudios espaciales y se terminará con una discusión de la FC para niños en la primera infancia.

2.1.1 La Formación Ciudadana y el Currículo

La FC es una apuesta por la subjetividad de los ciudadanos desde las particularidades espaciales para lograr transformar y mejorar sus condiciones de vida. Así lo proponen Ocampo, Méndez y Pavajaveau (2008) para quienes la FC es un proceso pedagógico transversal en la configuración del individuo como sujeto y abarca tanto su subjetividad como los espacios con los que se relaciona con los otros; posibilitándole el reconocimiento de las condiciones sociales y culturales en las que se desenvuelve con el propósito de generar condiciones de transformación desde su participación en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

De igual manera, la Formación Ciudadana, es para Torres Santomé (2017) la educación "de una ciudadanía democrática, crítica, solidaria, comprometida con la justicia y optimista" caracterizada por ser anti-racista, anti-sexista, anti-clasista, no homofóbica, inclusiva, laica, integral y para la sostenibilidad (pág. 55), que al posibilitar la comprensión del pasado y del presente de la comunidad a la que se pertenece, evita que el sujeto caiga en "sesgos en los análisis, en la toma de decisiones y en las intervenciones en la vida cotidiana" (pág. 130). Pues los ciudadanos sin la Formación Ciudadana se convierten en sujetos hábiles

con competencias para intervenir, pero solo en esa parcela en la que están titulados, únicamente dominan pequeñas parcelas de conocimiento que no son suficientes para comprender la complejidad de interrelaciones que caracterizan la vida en el mundo presente; para ejecutar una crítica informada y, asimismo, colaborar con quienes son, piensan y actúan de manera diferente a lo que establece el pensamiento más hegemónico. (pág. 137)

En conclusión, la Formación ciudadana es el proceso pedagógico mediante el cual se adquiere un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades y valores necesarios para vivir en sociedad, así como el reconocimiento de las condiciones culturales, políticas, económicas y sociales de los espacios vividos para transformarlas y, que se hace visible desde las prácticas, las experiencias y las narrativas que construyen los sujetos. Algo similar a lo que se observó, por un lado, con los programas Cuida a tu hijo y Bibliotecarios por la primera infancia de Cuba¹⁰, y específicamente con la apuesta filosófica de la fundación Ratón de Biblioteca al sostener que buscan “la formación de niños, niñas y jóvenes con capacidades y habilidades mucho más creativos, críticos, autónomos y comprometidos para la cimentación de territorios de paz” (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016).

Sin embargo, en los anteriores párrafos, aunque la FC se enlaza con uno de los elementos que constituyen el problema de investigación: lo espacial, deja sin abordar la relación con la infancia, especialmente con la formación de los sujetos infantiles como agentes de cambio. Lo que sí queda claro es que al comprender la Formación Ciudadana como un proceso pedagógico que busca la humanización de los sujetos para su emancipación, la apuesta de la presente tesis apunta a analizar dicho proceso como una construcción curricular.

2.1.2. El Currículo

El término currículo (o *currículum* para España) proviene del latín *currere* que significa carrera o recorrido que se debe realizar; para Sacristán (2015) su uso, aunque proviene de “la Grecia de Platón y de Aristóteles, entra de lleno en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas que necesita estructurarse en pasos y niveles” (pág. 32-33).

¹⁰ Programas presentados en la introducción de esta tesis.

De todas las significaciones construidas alrededor del currículo, en esta tesis se concuerda con Bolívar (2008) que lo nombra como un “sistema de creencias, valores o hábitos” (pág. 127) que no es exclusivo de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en la escuela, lo que nos hace suponer que, como sistema, constituye cualquier proceso educativo, incluyendo los que se viven en una biblioteca comunitaria. Tal y como lo menciona Bolívar: “el currículum refleja –en cada momento– una mezcla de métodos y propósitos no plenamente articulados, que pretenden mantener un equilibrio entre regulaciones oficiales y necesidades de la práctica” (pág. 127). Para la tesis, el currículo que interesa analizar no es solo la propuesta formativa de la fundación Ratón de Biblioteca, sino y, especialmente, la articulación de esta con la propuesta pedagógica/investigativa que se propone para realizar el trabajo de campo con los niños y niñas participantes de los talleres ParaMá y ParaPá. Pues al comprender la FC como proceso pedagógico y como apuesta teórica, la significación de currículo que se está exponiendo es la del currículo como práctica que para Bolívar (2008) significa comprenderlo como un conjunto de experiencias vividas que suceden en un espacio educativo y que resulta de la interacción entre profesores, alumnos, contexto y conocimiento; lo anterior, complementándolo con las palabras de Sacristán (2015) al afirmar que también son “las ideas y valores que orientan las decisiones educativas” (pág. 32). Lo que da pie para considerar que las prácticas que desarrolla la fundación con la población infantil de sus bibliotecas tienen un propósito, una organización y contenidos educativos.

Bien lo señala Grundy (1998) al afirmar que el currículo no es un documento que se encuentra en un estante, sino que al indagar por él se indaga por las prácticas educativas de las personas que están inmersas en el proceso educativo en cuestión: “pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (pág. 21). Lo anterior nos señala una posible ruta para entender la relación entre la FC y la agencia infantil: pensarla desde sus condiciones socioinstitucionales que para el caso de la investigación se concentran en las experiencias cotidianas que se viven en las bibliotecas junto con la participación de los niños y niñas en los talleres a realizar.

Desde esta perspectiva, se encuentran equivalencias entre la Formación Ciudadana y algunos tipos de currículos. Una de ellas es la de los profesores de la línea de formación doctoral, quienes establecen una semejanza con el currículo crítico, al considerar que ambos buscan

principalmente construir y reconstruir identidades, pero desde la pluralidad, con el otro, donde los sujetos están en un continuo aprendizaje reflexivo de acuerdo a los escenarios que han recorrido, para participar desde sus criterios (Benjumea, et.al. 2011). Para la investigación doctoral, los procesos de FC que se desarrollan dentro de los talleres ParaMá y ParaPá resultan tan importantes como la propuesta de intervención que se desarrolló con los niños y niñas participantes. Por ello, es importante recalcar que, el currículo que interesa analizar es el de las prácticas educativas tanto en los talleres de las bibliotecas como en los generados por el equipo investigador.

Componentes analíticos

Sacristán (2015) afirma que “pensar la formación ciudadana desde el currículo es hacer reflexión desde lo político al discurso pedagógico, entendiendo por este como un discurso hegemónico” (pág. 32). En este sentido, con la tesis se pretende realizar esta reflexión desde tres componentes curriculares: Propósitos, Contenidos y Organización, que han sido rastreados en el capítulo del Estado de la cuestión. A continuación, se presentan algunas ideas de lo que puede abarcar cada componente, que bien se podrían desarrollar de acuerdo a las condiciones de cada comunidad.

PROPÓSITOS: Bolívar (2007) señala que la FC debe buscar el desarrollo de las siguientes dimensiones: valores y actitudes democráticas, toma de decisiones, fortalecimiento del tejido social, participación en la toma de decisiones y la autonomía del sujeto. Para Otálvaro (2012), Salazar (2013), Peña (2017), Gómez (2008), Hernández y Torres (2015) y Pimienta y Pulgarín (2015) esos aprendizajes esperados deben contemplar capacidades y actitudes para la convivencia, acciones para revertir las situaciones adversas, capacidades para el debate en lo público y privado, conciencia histórica y espacial, confianza y seguridad en sí mismo, reconocimiento de las adversidades, autocrítica, agencia, curiosidad para indagar y actuar y la capacidad de analizar las estructuras sociales y el proyecto político.

CONTENIDOS: Para Bolívar (2007), los contenidos del currículo bien se pueden agrupar en los siguientes ámbitos: Sociopolíticos (convivencia, democracia, virtudes cívicas, derechos humanos), Socioculturales (educación diversa, género, etnia, clase), Socioafectivos (desarrollo personal y humano, autoestima, autonomía, igualdad, género) y Socioeconómicos (desarrollo humano, sostenibilidad, justicia distributiva, consumo responsable, empleo, vivienda). Otros autores, como Otálvaro (2012), Salazar (2013), Peña (2017), Hernández y Torres (2015)

proponen como posibles contenidos en la FC las prácticas cotidianas de los sujetos, la memoria histórica, lo público como valor de todos, las particularidades de los sujetos.

ORGANIZACIÓN: Para Sacristán (2015) se trata de la forma como se distribuye el espacio y el tiempo y cómo se organizan los participantes. Autores como Otálvaro (2012), Salazar (2013), Peña (2017), Hernández y Torres (2015) y Quevedo (2014) proponen que el escenario ideal para llevarse a cabo es aquel en el que habitan los sujetos y no indispensablemente la escuela; que los ambientes deben favorecer el reconocimiento de la palabra del otro, la participación y la construcción de una colectividad y que los sujetos deben desarrollar actividades que los convoque a la autonomía, al reconocimiento de sí mismo, a la reflexividad, a la pluralidad, a la criticidad y creatividad; mientras que Pimienta y Pulgarín (2015) incluyen el conocimiento de los proyectos políticos y las tensiones y conflictos de los territorios¹¹.

Componentes curriculares de la Formación Ciudadana. Elaboración propia		
PROPÓSITOS	CONTENIDOS	ORGANIZACIÓN
Valores y actitudes democráticas Toma de decisiones, Fortalecimiento del tejido social, Autonomía del sujeto, Capacidades y actitudes para la convivencia, Acciones para revertir las situaciones adversas, Capacidades para el debate, Conciencia histórica y espacial Agencia	Sociopolíticos, Socioculturales, Socioafectivos, Socioeconómicos, Prácticas cotidianas del sujeto, Memoria histórica, Lo público como valor, Particularidades de los sujetos, Conocimiento de los proyectos políticos y de las tensiones y conflictos en sus territorios.	Espacios que: Habiten los sujetos incluyendo a la escuela, Reconozcan la palabra del otro, Construyan una colectividad por medio de la participación, Convoquen a: - la autonomía, - al reconocimiento de sí mismo, - la pluralidad, - la criticidad, - la creatividad

Tabla 12. Componentes curriculares de la Formación Ciudadana

Al observar la tabla se identifica que 1) la Agencia es uno de los propósitos de la FC, lo que hace pensar que en una relación entre ellas dos, la Formación Ciudadana actúa como contenedor de la primera, lo que indica que ambos conceptos son muy cercanos si se observa de cerca que muchos de los contenidos de la FC apuntan a la configuración de la subjetividad; 2) el espacio y

¹¹ A partir de este momento el término territorio, se entiende, desde la perspectiva del Instituto de Estudios Regionales -INER de la Universidad de Antioquia como esa categoría espacial que se refiere a “una elaboración específica del espacio habitado, [que] integra elementos jurídicos, discursivos, simbólicos, políticos, económicos, ambientales y culturales y es objeto de elaboraciones, negociaciones y acuerdos colectivos.” (García & Montoya, 2014, pág. 4)

el territorio¹² en particular ocupan un lugar importante tanto en los contenidos como en la organización de la FC y 3) no hay una distinción en la edad de los sujetos participantes de este proceso, lo que abre las puertas para pensar que estos componentes pueden estar presentes en la configuración de los sujetos políticos infantiles o como se mencionó en el capítulo anterior, en el fortalecimiento de la dimensión política de los niños y niñas.

2.1.3. El currículo en clave espacial

Entre los elementos claves para la Organización y el Contenido como componentes curriculares, Salazar (2013), señala como imprescindible el enlace con el espacio porque además de posibilitar las movilizaciones sociales de los sujetos políticos, los dota de pertenencia e identidad, indispensables para la sedimentación de la confianza. Es así como lo espacial se considera el laboratorio de la vida cotidiana que posibilita que el sujeto crezca y se consolide como sujeto político. Además, señala que el elemento espacial en la Formación Ciudadana es un aspecto clave para el fortalecimiento de la autonomía en la medida en que permite incorporar al otro desde el respeto por las diversas formas de vida que se encuentran cercanas. De igual manera, Hernández y Torres (2015) presentan como necesario considerar el conocimiento del espacio como un elemento clave para que los sujetos no se limiten a perpetuar las condiciones sociales existentes, sino que respondan a vincular nuevas modalidades de experimentación política que los lleven a establecer la transformación de sus realidades. O en palabras de Bolívar (2007), la FC necesita de la articulación espacial para conservar su fuerza estratégica.

Para el caso de la tesis, analizar la FC como proceso curricular implica identificar esas características presentes en los talleres de ParaMá y ParaPá que estimulan la formación de los sujetos políticos infantiles o, en otras palabras, se trata de identificar las Condiciones Socioinstitucionales de la FC en las bibliotecas de la Fundación Ratón de Biblioteca. Al hablar de Condiciones Socioinstitucionales se retoman los planteamientos hechos por el equipo encargado de la medición del Índice de Participación Ciudadana de Medellín (IPCM) y, que se entienden como esas garantías espaciales pre-existentes que existen en ciertos espacios para que se desarrollen procesos de Formación Ciudadana, dichas condiciones pueden ser: 1)

¹² Al entender el espacio como “la condición de posibilidad de la existencia, soporte y estructura de la vida, a la vez que sujeto a la dinámica que genera las diversas relaciones que emergen de las relaciones entre los elementos que lo constituyen” (García & Montoya, 2014, pág. 4) y al territorio como una de las categorías que ayudan a comprender las dinámicas espaciales; entonces, el territorio es una forma de acercarse analíticamente a la comprensión del espacio.

Oportunidades para que los actores se formen como sujetos políticos, 2) Garantías para el ejercicio de la participación y 3) Capacidades individuales y colectivas de los sujetos para ejercer su ciudadanía (Alcaldía de Medellín, 2018). Aspectos que se configuran en las tensiones entre la filosofía de la fundación, las condiciones socioespaciales de los barrios, las prácticas pedagógicas de las promotoras y las subjetividades de los participantes. Es decir, aspectos que se configuran y analizan desde una perspectiva curricular. Lo anterior, frente a una de las propuestas curriculares de FC: la de la fundación Ratón de Biblioteca, pero frente a la propuesta de intervención investigativa, es claro que el componente espacial debe estar presente tanto en los contenidos como en la organización de los talleres orientados por el equipo investigador. La siguiente tabla ilustra esta correlación:

<i>Propuesta para el análisis de la FC con enfoque espacial.</i>		
<i>Elaboración propia</i>		
En los componentes curriculares	En el currículo vivido de las bibliotecas	En la propuesta de intervención investigativa
Organización y Contenidos curriculares: El espacio posibilita: Pertenencia Identidad Autonomía	Identificar las Condiciones Socioinstitucionales: Oportunidades para la formación Garantías para la participación Capacidades de los sujetos infantiles	Proponer actividades que permitan el reconocimiento del espacio por medio de la narración de sus experiencias individuales y conjuntas.

Tabla 13. Propuesta para el análisis de la FC con enfoque espacial

Sin embargo, en lo que respecta a un proceso de formación ciudadana para niños y niñas en la primera infancia, es necesario escudriñar un poco más para encontrar un elemento que posibilite el análisis enfocado de la triada Formación Ciudadana-Espacio-Infancia en la investigación, en los siguientes párrafos se describe una propuesta.

2.1.4. La Formación Ciudadana y la Reproducción Interpretativa

Desde la Sociología de la infancia, se “assumes that humans, children and adults, play an active role in their own socialization process” (Freeman & Mathison, 2009, pág. 4), es decir, los sujetos infantiles son actores sociales y la socialización es un proceso interactivo donde el niño aprende a reconocer las características de su entorno y a interferir en ellas. Si se recuerda que el propósito de la FC es precisamente ese: que el sujeto identifique sus condiciones de vida para que pueda mejorarlas; es, desde este postulado, que en este epígrafe se presenta la teoría de la

Reproducción Interpretativa de William Corsaro como un componente analítico propio de la Formación Ciudadana para niños y niñas.

La infancia ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas sociales y biológicas desde tiempos atrás. Especialmente en la Sociología clásica se presentó una visión reduccionista sobre ella y sus sujetos, aunque con el precedente de abordarla analíticamente como categoría independiente de instituciones como la familia y la escuela. En este sentido, se concentraron los planteamientos acerca del proceso de socialización de los seres humanos desde un enfoque funcionalista con los aportes de Emilio Durkheim a la cabeza, para quien

As crianças são frágeis, instáveis, incompletas e, por estarem em fase de crescimento, submetem-se à transformação, à mudança e à assimilação rápida do meio, [... es decir] as crianças vão sendo transformadas em seres sociais por meio do processo de socialização. (Voltarelli, 2017, pág. 40)

Para este teórico la socialización se realiza con mayor énfasis con la educación que contribuye, entre otros elementos, a la conservación y funcionamiento de lo social; postulados que recoge Talcott Parsons cuando afirma que es en este proceso donde “as crianças devem adquirir capacidades necessárias para a vida adulta, internalizando regras fundamentais para o funcionamento da sociedade” (Voltarelli, 2017, pág. 40). Es decir, para este enfoque clásico de la Sociología, como lo afirma Pávez (2012), los niños deben atravesar un proceso de socialización

Cuyo objetivo principal es transformar un ser infantil “salvaje” en un producto social, que no es otra cosa que una persona adulta normalizada. En este enfoque se piensa a las niñas y los niños desde la metáfora de un objeto “esponja” que recibe pasivamente dicha socialización. (pág. 85)

Los sociólogos de la infancia se distancian de los planteamientos de Durkheim porque éste considera a la socialización como un proceso vertical e impositivo (Coll y Müller, 2005b), propuesta muy lejana a sus planteamientos como se verá en páginas más adelante y estas mismas razones son las que dificultan que esta tesis adopte esos postulados como fundantes para el análisis de la FC en la primera infancia.

Siguiendo otros planteamientos sociológicos, se encuentran los de Berger y Luckmann que “señalan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente

construido e interferido, incluso la infancia” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 165). Sin embargo, estos dos sociólogos no se distancian significativamente de lo dicho por Durkheim, pues consideran que la socialización es “la introducción amplia y consistente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o un sector de la misma” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 162), aunque para ellos la socialización consista más en un proceso de interiorización en el que el niño deja a un lado su predisposición de no ser miembro de una sociedad para ser parte de ella por medio del sentido y la comprensión que le asigna a la realidad social (Voltarelli, 2017). Interiorización que se desarrolla en un primer momento con la socialización primaria donde interviene fundamentalmente la familia para pasar a una secundaria mediada por otras instituciones como la escuela (para los niños y adolescentes) o las empresas (para los adultos) que son las que “possibilitam transformações nos conteúdos internalizados pela socialização primária” (Voltarelli, 2017, pág. 41).

Ahora bien, los sociólogos de la infancia rompen con esta tradición teórica que nombra la socialización como programación cultural donde se interiorizan reglas, hábitos y valores del mundo adulto y que concibe a los niños como sujetos pasivos que absorben las realidades (Coll y Müller, 2005) para entenderla como una experimentación o construcción que realiza un agente, tal como lo plantea Corsaro. La principal crítica de William Corsaro frente a estas teorías de la socialización es que ésta se concibe como un proceso de preparación para un futuro, esto es, para la vida adulta. Como alternativa este Sociólogo de la infancia parte de destacar el rol activo y la participación de los niños en este proceso y por ello propone entenderlo como *reproducción interpretativa*.

Para Corsaro (2012), la socialización se debe considerar “not only a matter of individual adaptation and internalization, but also a process of appropriation, reinvention, and reproduction” (pág. 488). Para este sociólogo la Reproducción Interpretativa es un proceso en el que las niñas y niños participan y protagonizan las rutinas que les ofrece el mundo y de las cuales se apropian y reinterpretan por medio de algunos elementos de la cultura de pares para contribuir a la construcción social de la realidad no solo del mundo infantil sino del mundo que comparten con los adultos; se puede observar también que esa capacidad que tienen los niños para apropiarse y reinterpretar sus mundos de pares y el mundo de los adultos es lo que desde la Sociología de la infancia se conoce como agencia. De esta manera, la Reproducción

Interpretativa hace énfasis en que tanto “children and their childhoods are affected by the societies and cultures of which they are members” (pág. 489). Así explica Corsaro su paradigma:

I mean *interpretive* to suggest the innovative and creative aspects of children’s participation in society, and, in fact, children as young as two create and participate in their peer cultures by appropriating information from the adult world to address their unique peer concerns. I mean by *reproduction* the idea that children do not simply internalize society and culture, but they actively contribute to cultural production and change. I think the two words of the term together also imply that children are—in their very participation in society— constrained by the existing social structure and by processes of social reproduction. (2012, págs. 488-489)

Para comprender un poco más este tema, es necesario explicar uno de los conceptos clave en la teoría de Corsaro: la Cultura de pares, necesario para entender el proceso de apropiación que hacen las niñas y niños de los fenómenos sociales hasta convertirlos en aspectos básicos de su cultura o, en otras palabras, su formación ciudadana. Para Corsaro, los niños son presente, por lo que se apropian, interpretan y responden “a lo que perciben en el espacio cotidiano y en el mundo que les rodea, en un sentido original, recién inventado por ellos mismos” (Gaitán, 2010, pág. 36). Este espacio cotidiano se caracteriza por las interacciones que suceden no solo en los centros infantiles, sino en todo entorno conformado por los niños (Corsaro, 2018). En medio de estas interacciones se encuentran “sets of routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share with each other” (Corsaro, 2012, pág. 489); a esto le llama Cultura de pares que aparece cada vez que los niños toman conciencia o se resisten al mundo adulto; esta resistencia, invita el autor a entenderla como la manera en que las niñas y niños desean ganar control sobre sus vidas resistiéndose a las reglas y autoridad adulta (comportamiento que se presenta desde la primera infancia) (Corsaro, 1988, pág. 22). Por ello, la Cultura de pares no se puede confundir con etapas de la vida, puesto que son experiencias infantiles que se comparten unos a otros.

Propuesta analítica de la FC en las bibliotecas
Elaboración propia

Reproducción Interpretativa	En el currículo vivido de las bibliotecas	En la propuesta de intervención investigativa
Como propósitos curriculares:	Identificar:	Identificar:
La participación	Rutinas Artefactos	Rutinas Artefactos

El protagonismo La Apropiación (agencia) La Interpretación (agencia)	Valores Resistencias Que están presentes en la cotidianidad	Valores Resistencias Que están presentes en la cotidianidad
--	--	--

Tabla 14. Propuesta analítica de la FC en las bibliotecas

Estableciendo el paralelo con la FC, se encuentra que la Reproducción Interpretativa de los niños y niñas contribuye al análisis de los Propósitos de la FC cuando se comprende que ellos no solo participan y protagonizan sus rutinas, sino que por medio de la Cultura de pares se apropian y reinterpretan de los elementos culturales del propio mundo infantil como del mundo adulto. Frente a los Contenidos que le ofrece esta teoría al análisis de la FC en la infancia, se cuenta con las rutinas, los valores y los artefactos que los sujetos infantiles construyen entre sí; lo que nos lleva a entender que para el análisis de la Organización de un proceso de FC para niños y niñas, es vital permitir que ellos y ellas construyan sus propias Culturas de pares, es decir, que interactúen entre sí para que en las tensiones-resistencias-negociaciones con los adultos tomen conciencia del mundo del que hacen parte para poder interferir en él; lo que desde la Sociología de la Infancia se ha discutido como Agencia Infantil.

2.2. LA AGENCIA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS: MIRADA ONTOLÓGICA A LA FORMACIÓN CIUDADANA

Para hablar de agencia infantil se hace necesario abordar inicialmente el contexto epistemológico en el que se presenta esta propuesta para, posteriormente, identificar algunas de sus características más destacadas. Para ello y para continuar develando esa relación entre la FC y la agencia infantil, es necesario presentar las posibles relaciones que se pueden identificar entre la primera (como categoría aglutinadora) y la segunda (como una particularidad ontológica de ella). En este recorrido, se hace indispensable iniciar por la contextualización y claridades que ofrece el campo de la Sociología de la infancia, para continuar con el componente que permitiría exponer la relación ontológica entre ambas: la participación infantil, y terminar este apartado con la problematización que desde la Sociología se hizo entre la Estructura y la Agencia.

2.2.1 La infancia y el sujeto infantil

La Sociología de la infancia es un campo de estudio donde algunos de sus fundadores proponen rutas para su estudio y devenir. El primer caso corresponde a las Nueve Tesis de Qvortrup (citado por Nascimento, 2011): 1) La infancia es una forma particular y distinta en cualquier estructura social de la sociedad. 2) La infancia no es una fase de transición, sino una categoría social permanente, desde un punto de vista sociológico. 3) La idea de niña o niño en sí misma es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable, histórica y social. 4) La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo. 5) Las niñas y niños son co-constructores de la infancia y de la sociedad. 6) La infancia, en principio, está expuesta a las mismas fuerzas (económicas e institucionales) que las personas adultas, aunque de modo particular. 7) La dependencia estipulada en los sujetos infantiles tiene consecuencias desde su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales. 8) Ni las madres ni los padres, sino la ideología de la familia constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños. 9) La infancia es una categoría minoritaria clásica, objeto de tendencias marginales y paternalizantes. Con lo anterior, Qvortrup (2020) nos invita, entre otros asuntos, a investigar el desarrollo histórico de la infancia o a comparar el lugar de las niñas y los niños en diferentes sociedades o grupos; a considerarlos como participantes activos de la sociedad que influyen sus mundos sociales y económicos; a categorizar la infancia como un fenómeno social y, a indagar por las diversas formas en que se ha institucionalizado.

El segundo caso, corresponde a James y Prout (2015) que proponen tres postulados: 1) la infancia es una construcción social, por lo tanto, la inmadurez biológica no es una característica de ella sino una condición universal y natural de sus sujetos; 2) “that childhood, as a variable of social analysis, can never be entirely separated from other variables such as class, gender, or ethnicity”, 3) las niñas y los niños deben ser vistos como sujetos activamente involucrados “in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live.” (pág. 4)

De esta forma, la Sociología de la infancia trae a la luz, por un lado, a la infancia como forma estructural permanente en la sociedad y, la distinción analítica entre infancia y el sujeto infantil considerando que sin la una no se puede pensar a los otros. Retos que bien se podrían adoptar en la tesis si se analiza a la infancia como categoría estructural que siempre estará presente en las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca y a los sujetos infantiles como aquellos

participantes transitorios de la propuesta educativa que la fundación construye para cada uno de los territorios. En este aspecto la Sociología de la infancia hace un llamado para analizar los componentes o propiedades analíticas de dicha estructura (económicos, políticos, pedagógicos, espaciales) que afecta no solo a la infancia sino a otras clases sociales.

En la tesis, esta correlación con dichas propiedades se puede presentar cuando se habla de las Condiciones Socioinstitucionales presentes en la propuesta de la fundación Ratón de Biblioteca, entendiéndolos como componentes analíticos espaciales de la FC, lo que lleva a diferenciar dos aportes claves del análisis de dichas Condiciones, uno frente a la FC y otro frente a la infancia comprendida en las bibliotecas.

Posible ruta analítica entre Infancia y Formación Ciudadana en las bibliotecas.

Elaboración propia



Esquema 2. Posible ruta analítica entre Infancia y Formación Ciudadana en las bibliotecas

El esquema presenta una oportunidad para analizar las condiciones espaciales en las que se presentan los contenidos y la organización de la propuesta de FC que la fundación lleva a las bibliotecas, así como algunas características de la infancia como categoría estructural, integral y minoritaria en las mismas, todo conectado con dos de las Condiciones Socioinstitucionales que se presentaron en el epígrafe anterior. Sin embargo, para poder comprender cómo realizar esta correlación, es necesario identificar mejor la relación entre la agencia infantil y la

Formación Ciudadana toda vez que la primera nos conecta directamente al análisis de la segunda con un enfoque infantil.

2.2.2. La participación infantil

Así como existen elementos claves para analizar la FC bien sea en espacios marcados por la violencia (Paz territorial o Educación para la paz), o en la cotidianidad de otras comunidades (Prácticas ciudadanas), en el presente segmento se presentarán las tensiones y relaciones que pueden existir cuando se analiza la FC en niños y niñas desde la Agencia Infantil, relación que se presenta desde la mediación de la participación infantil como categoría contenedora de ambas. Es decir, la participación infantil es la variable que permite verificar la agencia infantil en un proceso de FC.

Para Pávez y Sepúlveda (2019) la agencia es “la capacidad que tienen los individuos para hacer frente al poder y la determinación de las estructuras sociales” (pág. 194) que se materializan en acciones que surgen desde lo cotidiano y que permite identificar al sujeto como un ser espacial que puede “apropiarse, reproducir e innovar sus condiciones de existencia mediante la praxis” (pág. 199) y aunque la Sociología de la infancia propone que la agencia infantil es una capacidad inherente del ser humano desde sus primeros años de vida; la agencia ha sido, como señala Gaitán (2018), más un objeto de demostración empírica del papel de las niñas y niños que objeto de desarrollo teórico. Adrian James y Allison James la entienden como la capacidad que tienen las niñas y niños para actuar independientemente (James & James, 2012), para conocer, comprender y explicar el mundo en el que habitan. Lo que significa que identificar a los niños como agentes implica reconocer que ellas y ellos comprenden, participan, negocian, deciden, interactúan e interfieren en el mundo social en el que se desenvuelven y que comparten con los adultos. Siendo la participación no solo la expresión más visible para identificar la agencia infantil sino su característica más estudiada.

Partiendo de lo anterior, entonces ¿qué es lo que dificulta que los niños sean visibilizados como agentes? Es decir ¿por qué la participación infantil no ha sido suficiente para alcanzar la capacidad de agentes en los sujetos infantiles? La Sociología de la infancia responde que han sido las propias estructuras sociales que han fortalecido unas ideologías de género y de generación donde los adultos ejercen la dominación sobre la acción (Pávez y Sepúlveda, 2019). Pero recordemos que al estar los sujetos infantiles situados en una posición de inferioridad con

respecto al grupo dominante (los adultos), la agencia – y por lo tanto la participación- se desarrolla no solo en condiciones de desventaja, sino y especialmente en dimensiones diferentes a las del mundo adulto. Esto es, el alcance de la agencia infantil no podrá compararse al alcance de la agencia adulta. Es así como Mayall (2002) indica que una de las dimensiones (o alcances) de la agencia infantil es el hogar y que está basada en sentimientos profundos y sólidos, en compromisos, cuidados y pautas de colaboración, negociación e influencia con los adultos cercanos. Por lo que el espacio familiar ha sido el tradicionalmente privilegiado para investigar sobre la agencia en las niñas y niños, ya que, en las otras dos dimensiones, escuela y espacio público, los sujetos infantiles identifican más factores que dificultan la participación: relaciones verticales de autoridad, mayor nivel de control, bajo niveles de respeto por parte de adultos, dificultad para recorrer los lugares sin compañía y relaciones más represivas (Mayall, 2002). Lo que indica que la fuente de poder o la ausencia de la agencia infantil se origina “en la organización social de las relaciones generacionales, así como en la manera y el grado en que los niños acceden a los recursos para influir o controlar los procesos que tienen lugar en su vida diaria” (Pávez y Sepúlveda, 2019, pág. 200). Para la investigación, proponer un entorno diferente al familiar para identificar el fortalecimiento de los niños como agentes infantiles constituyó un reto en la medida en que ubicar espacios de ciudad que les ofrecieran un reconocimiento como ciudadanos y una participación como tales no fue una tarea fácil; pero como se ha presentado de manera reiterada, la apuesta filosófica y política de la fundación Ratón de Biblioteca constituyó una oportunidad que era necesario aprovechar y corroborar con el trabajo de campo.

Tomando en cuenta esas posibilidades de poder o de influencia que puede tener una niña o un niño, para conectar la agencia infantil con la FC se retoma la propuesta de participación infantil de Liebel y Saadi (2012) al entenderla como una doble posibilidad: de libertad, asociada a la individualización y a la pertenencia que se relaciona con la socialización. Así pues, la participación de niñas y niños es la

Posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre” —liberación, empoderamiento-, pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor “pertenencia” —inclusión, tener-parte—. (pág. 127)

En este sentido, la participación infantil es la fuerza que visibiliza la capacidad de los sujetos para negociar, decidir e interferir en la vida social; capacidades claves para la agencia infantil; pues más allá de un derecho, es “el ejercicio de poder que tienen niños y niñas para hacer valer sus puntos de vista sobre los asuntos que son de su interés y que impactan sus vidas” (Pávez y Sepúlveda, 2019, pág. 204). Es así como se invita a entender la participación de niñas y niños no como un arreglo puntual con los adultos para alcanzar ciertos fines; sino como una actividad cotidiana vital y significativa, como un ejercicio voluntario basado en el respeto mutuo (Liebel y Saadi, 2012) y como un proceso continuo de expresión y creación (Lansdown, 2005). Tal y como lo manifiestan Gaitán y Liebel (2011):

La participación tiene que ver, en primer lugar, con la vida cotidiana, ya que los seres humanos son seres sociales, de modo que todas las personas toman su posición en relación con los demás, definen sus marcos de influencia, asumen tareas, cumplen o niegan deberes. (pág. 111)

Como se puede observar existe un sinnúmero de significaciones para comprender la participación infantil, y esto se ve reflejado en la buena cantidad de tipos, niveles y grados que se han teorizado sobre este campo. A continuación, se presentarán algunos de los más significativos según los estudios realizados por Gaitán y Liebel (2011), y que contribuyen a entenderla como una capacidad que se fortalece por medio de la FC:

*Tipología de la participación infantil.
Elaboración propia basada en Gaitán y Liebel (2011)*

Jason Hart (2007) distingue tres dimensiones:

1. **Participación funcional:** la que sirve para reproducir *el status quo*.
2. **Autorrealización:** “ofertas que apuntan a la organización de ‘espacios propios’ que pueden llegar hasta la autogestión” (pág. 114).
3. **Para transformar el entorno:** cuando los sujetos logran participar e influir políticamente en decisiones de orden público y colectivo. Sin embargo, los autores señalan que “generalmente, los niños quedan al margen de esta dimensión o deben cumplir ciertos requisitos para llegar a ella (madurez, edad).” (pág. 114)

Roger Hart (1992) distingue ocho niveles:

1. Manipulación
 2. Decoración
 3. Participación simbólica
 4. Asignados pero informados
 5. Consultados e informados
 6. Iniciativa de adultos, decisiones compartidas con los niños
 7. Iniciada y dirigida por los niños
 8. La iniciativa parte de los niños, los adultos apoyan decisiones.
- “Para Roger Hart, la verdadera participación comienza cuando se respeta a niños y niñas por iguales y cuando, por lo menos, se les informa antes de hacer algo con ellos o en su nombre.” (pág. 115)

Richard Schöder (1995) estableció nueve niveles:

1. Determinación ajena.
 2. Decoración
 3. Participación coartada
 4. Participación tolerada
 5. Se asignan roles, pero informando a las personas
 6. Coacción
 7. Codeterminación “la iniciativa parte de personas adultas, pero las resoluciones y decisiones se toman conjuntamente con los niños”
-

8. Autodeterminación “se trata de proyectos iniciados por los niños mismos, en cuya organización también participan adultos” 9. Autonomía “Los niños deben tener plena libertad de resolución como grupo y la decisión de recurrir a personas adultas [...] es exclusivamente de ellos.” (pág. 115)

Gerison Lansdown (2001) propone tres tipos:

1. **Procesos Consultivos** donde las reglas, las dinámicas y los resultados son controlados por los adultos, pero a los niños se les reconocen sus opiniones y experiencias con las cuales puede contribuir.
 2. **Procesos Participativos** caracterizados por una mayor oportunidad al poder compartido entre adultos y niños de manera que se les permite a estos influir en el proceso; sin embargo, siguen siendo procesos iniciados por el adulto.
 3. **Procesos Autónomos** cuando el adulto se convierte en un facilitador y se les permite a los sujetos infantiles definir las metas, las estrategias, las prioridades y las acciones.
-

Tabla 15. Tipología de la participación infantil

Aunque Gaitán y Liebel (2011) cuestionan las tipologías por simplificar las dinámicas reales y los contextos en los que la participación tiene lugar; exponen unos propósitos claros que se deben identificar si se habla de participación infantil en clave de la agencia, ellos son: bien cuando contribuye a “aumentar el poder de influencia de las niñas y los niños en la sociedad y a fortalecer su posición como grupo social”, y bien cuando “ayuda a la emancipación y a la autonomía de los sujetos [contribuyendo] a lograr mayor equidad y justicia social” (pág. 112). En la tesis, aunque no se busca tipificar las manifestaciones participativas de los niños en las bibliotecas, sí es importante señalar que, de las presentadas en la tabla, las más cercanas al tejido categorial que se está construyendo son las propuestas por Schöder, Jason Hart y Lansdown, en la medida en que las dos primeras ofrecen un abanico interesante de posibilidades para reconocerlas y la tercera ofrece la oportunidad de reconocer a la participación infantil como un proceso.

Para lograr este tránsito hacia la agencia infantil es importante que el adulto negocie con ellos la construcción de escenarios que les permita a los niños desplegar sus potencialidades participativas; pero especialmente, que cuestione el adultocentrismo como forma dominante de relacionarse con ellos, puesto que es necesario que se permita negociar el control y ceder un poco el poder y que resignifique su rol como acompañante y facilitador, pero, especialmente que los escuche. Con relación al problema investigativo, es necesario recordar lo que Gaitán y Liebel (2001) proponen: se debe realizar un análisis de las condiciones sociales y el significado que tiene esa participación para los niños; teniendo siempre presente las relaciones de poder en las que se encuentran inmersos los sujetos infantiles como grupo población minoritario (tal como lo señala Qvortrup). Es decir, se hace importante comprender el lugar que ocupan los sujetos infantiles dentro de las condiciones de la estructura social.

2.2.3. Estructura-Agencia

Esta relación-tensión refiere a la interconexión que existe entre los dos pilares de la Sociología de la infancia: la infancia y los niños, pero llevadas a un nivel de análisis que permite visualizar las categorías que las potencian: la estructura, por parte de la infancia y, la agencia por el lado de los sujetos. Desde la Sociología de la infancia el estudio de una involucra directamente a la otra, pues existe una “estreita relação entre os dois conceitos determina a direção e a velocidade das mudanças sociais, sendo de interesse contínuo, portanto, a busca pela relação entre as forças estruturais e a ação humana com o propósito de atingir um equilíbrio” (Qvortrup, 2010, pág. 632).

En las Ciencias Sociales ha existido un debate sobre esta relación. Por un lado, encontramos a los funcionalistas y estructuralistas que defienden la preeminencia de la estructura por encima de los sujetos, indicando que la acción está restringida por las cualidades de la estructura y “negando la existencia del sujeto actuante (reduciendo a los individuos como entes movidos por fuerzas sociales autónomas)” (Pávez & Sepúlveda, 2019, pág. 196). En la otra orilla de la discusión se encuentra el pensamiento fenomenológico y hermenéutico que, como cuestiona Giddens (2006), al proponer que la agencia impera sobre la estructura, colocan a la subjetividad como el “centro preconstituido para la vivencia de cultura y de historia” (pág. 39).

Como alternativa a lo anterior, y para conservar el equilibrio que menciona Qvortrup, en esta tesis se retoman algunos elementos de la Teoría de la Estructuración de A. Giddens para entender la co-relación entre la estructura y la agencia. Este sociólogo propone que en el centro de las transformaciones sociales no se encuentran ni la vivencia del actor ni la existencia de una totalidad sino las prácticas sociales dadas en un espacio y en un tiempo determinado. Estas acciones hacen parte de la cotidianidad de cada actor y se caracterizan por ser reflexivas y racionales en la medida en que el sujeto tiene intención de ejecutarlas, puede explicarlas (aún con mentiras) y son espaciales y temporales. La reflexividad es la capacidad que tiene el sujeto para identificar su acción, las acciones de los demás y las condiciones espacio-temporales en que suceden. Para Giddens (2006), este sujeto es un agente intencional que posee un saber práctico de lo acontecido y lo puede compartir con otros agentes que no esperan que él controle las condiciones para la acción ni sus consecuencias (pág. 41). La racionalidad de la acción es la competencia que tienen los actores de explicar coherentemente “casi todo lo que hacen” (pág. 43) desde su intencionalidad, ya que, para Giddens, las intenciones son los fundamentos de toda

acción. Esa intención es lo ‘buscado’ en la acción y no siempre coincide con lo que el agente ‘hace’; es decir, es el saber que se usa para alcanzar un resultado esperado. La racionalidad de un agente significa que puede explicar sus acciones, sean novedosas, omitidas o erróneas, pero no las condiciones ni las consecuencias de ellas.

En la investigación, una posible forma de identificar dichas prácticas sociales se puede establecer al observar, tanto en la vida cotidiana de las bibliotecas como en los talleres realizados por el equipo investigador, esas condiciones espacio temporales (que se pueden asociar a las Condiciones Socioinstitucionales de las bibliotecas) y las dinámicas de la Cultura de pares que construyen los niños y niñas participantes.

<i>Prácticas Sociales en la investigación</i> <i>Elaboración propia basada en Giddens (2006)</i>		
	Se caracterizan por	
Necesitan de unas condiciones espacio-temporales determinadas.	La reflexividad: El agente identifica lo acontecido, los sucesos, las prácticas.	La Racionalidad: El agente explica la intención de sus acciones, pero no necesariamente las consecuencias ni las condiciones de ellas.
En la práctica investigativa: Observar e identificar las en la Cultura de pares que tengan lugar en la cotidianidad de las bibliotecas como en el desarrollo de los talleres cartográficos.		

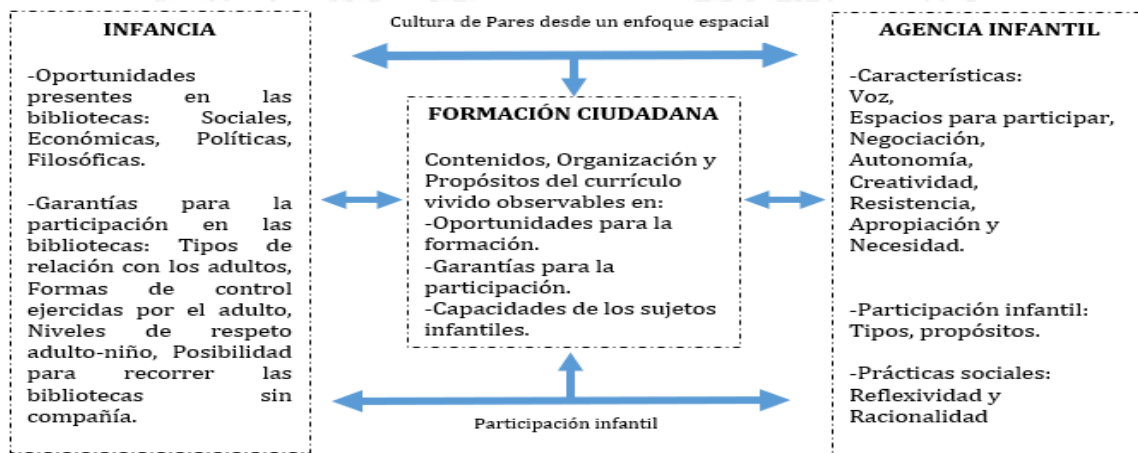
Tabla 16. Prácticas Sociales en la investigación

Para la identificación de estas prácticas sociales es necesario tener presente que desde los aportes de la Sociología de la infancia la socialización no es un proceso pasivo de absorción ni una programación cultural, puesto que las niñas y niños son seres activos desde su nacimiento y, por lo tanto, se apropian y reconstruyen los propios procesos de desarrollo y socialización (Coelho, 2007). Asociando lo anterior con la Teoría de la Estructuración, el agente es un “portador sapiente de una estructura social que sólo existe a través de las prácticas sociales, que se actualiza por medio de ellas” (Pávez y Sepúlveda, 2019, pág. 196) y que posee un poder para los cambios sociales o para la continuidad de la vida social. Ese poder, radica en la capacidad de generar consecuencias cada vez que el agente interviene en el mundo, algunas consecuencias implican cambios que a nivel cotidiano: se pueden visibilizar en pequeños actos de rebeldía de las reglas y, a nivel histórico “en protestas, movimientos sociales críticos y en su máxima expresión, en una revolución” (pág. 197).

Con lo anterior, se entiende que la agencia infantil es la capacidad que tienen las niñas y niños para, en un primer momento, participar en público, exteriorizar su ser, socializar y posteriormente, crear “discursos que sirven para negociar las diferencias de significación y de interpretación” (Molinari, 2008, pág. 27). En este sentido, el sujeto infantil como agente pone en escena su ser y negocia con sus iguales la construcción de la Cultura de pares y con los adultos el orden social en que se debe reproducir (Gaitán, 2006), dichas acciones son las que se pueden analizar desde lo presentado como participación infantil. En este punto, cuando la tesis se pregunta por el desarrollo de la agencia infantil, los aspectos en los que se debe concentrar son las manifestaciones infantiles por medio de las cuales ellos socializan, negocian, reinterpretan y participan en su mundo. Todo esto, factores que se pueden identificar observando las dinámicas de las Culturas de pares presentes en la cotidianidad de las bibliotecas como en las ambientadas por la intervención investigativa en clave de las características previamente identificadas de la agencia infantil; todo lo anterior, sin olvidar, por un lado, esa estructura social que la posibilita y que se transforma con las prácticas sociales y, por el otro, las características de la infancia presente en las bibliotecas. El siguiente gráfico puede ilustrar esta propuesta analítica:

Propuesta analítica para identificar el desarrollo de la agencia infantil en las bibliotecas.

Elaboración propia



Esquema 3. Propuesta analítica para identificar el desarrollo de la agencia infantil en las bibliotecas

Teniendo una propuesta para develar esa relación entre la Formación Ciudadana y la agencia infantil como se presenta en el esquema, lo que queda por resolver en este punto es cómo posibilitar el desarrollo de la agencia infantil en los niños y niñas en la primera infancia que habitan las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca. Es decir, presentada esta trama que contribuye a describir las características de la agencia infantil, la vinculación de los procesos de formación de ciudadanos infantiles con lo espacial puede resultar la alternativa que se necesita.

2.3 LA EXPERIENCIA ESPACIAL: EL MAPEO DE LA AGENCIA INFANTIL

La década de los 80 fue cuna de grandes transformaciones para los Estudios de la Infancia, en apartados anteriores se ha explicado este giro epistemológico desde la Sociología de la infancia, es el turno ahora de los aportes de la Geografía de la infancia para comprender desde una perspectiva novedosa el mundo de los niños y niñas. En este orden de ideas, en este apartado se expondrá el contexto en el que se desarrolla este campo de la geografía teniendo como eje central la experiencia espacial, para continuar con la identificación de sus características principales, con los elementos claves que servirán para la identificación de la experiencia espacial como posibilitador de la agencia infantil y terminar con una problematización acerca del aporte epistemológico del mapeo entendido como la representación del espacio y la ubicación del sujeto en él.

2.3.1 La experiencia espacial en las geografías humanas

Para iniciar, intentemos comprender el significado de la palabra geografía. Esta palabra llega al español por medio del vocablo latino *geographia* que a su vez procede del griego *γεωγραφία* (*geōgraphía*). Su prefijo *hê gê* significa la Tierra y su sufijo *graphein* se traduce como dibujar o describir. En este orden de ideas, geografía puede significar la descripción de la Tierra. Se afirma que la primera persona en acuñar este concepto fue el astrónomo y matemático Eratóstenes de Cirene en su tratado de geografía general en el siglo III a. de C. Han transcurrido muchos siglos desde esto y así como ha cambiado la humanidad, la forma de estudiar y de describir la Tierra también se ha modificado. Uno de estos cambios aconteció en la década de los años 80 con un giro epistemológico que amplía el diapasón de los estudios espaciales, permitiendo “visibilizar a aquellos colectivos que estaban ‘invisibilizados’ (Ortiz Guitart, 2007). Uno de estos grupos son los niños y su categoría analítica conocida como la infancia que se

constituye en objeto de estudio para la Geografía de la infancia, tal y como lo menciona Moreira Lopes (2013):

Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o ser e estar das crianças no espaço. (págs. 284-285)

Como toda construcción social, la Geografía de la Infancia ha sido influenciada por otros movimientos que para la época centraban su atención en la infancia y en sus sujetos, todo ello enmarcado desde los nuevos postulados de la Convención de los Derechos del Niño. Uno de estos movimientos, para Moreira (2013) fue la Sociología de la Infancia, que con Allan Prout y Allison James desde su libro *Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*, hacen un llamado a considerar a los niños como sujetos activos del mundo social y a la infancia como objeto de estudio independiente de la familia o la escuela. Otro gran tributario a este movimiento fue Jens Qvortrup que expone a la infancia como un fenómeno social cuyas características y, especialmente, sus sujetos, merecen ser estudiados de manera particular. Con los aportes de estos tres autores y de la Sociología de la Infancia en general, la Geografía de la Infancia empieza a

Localizar, mapear, descrever e interpretar esas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. Os conhecidos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades. (Moreira, 2013, págs. 290-291)

Con el auge de este interés, algunos geógrafos retoman también aportes de Piaget, específicamente su construcción sobre las etapas por las que las personas desarrollan sus nociones espaciales,

As relações topológicas: são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança (perto, longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior). Relações projetivas: são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas: são

aquellas basadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador. As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e se relacionar com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. (Moreira, 2013, pág. 287)

Estos aportes de Piaget se concretan en este nuevo campo de la Geografía de la Infancia al entender que los niños, en la medida que se van desarrollando, les ocurren experiencias sensoriomotoras que junto con el desarrollo de sus sentidos le proporcionan una mayor conciencia del mundo en que viven, es decir, construyen una noción del espacio-tiempo (Moreira, 2013, pág. 287). En este orden de ideas, recordemos que esa conciencia espacial e histórica del mundo en el que se vive es uno de los propósitos de la Formación Ciudadana, lo que nos lleva a pensar que posiblemente las experiencias del niño cuando toma conciencia del espacio que ayuda a construir y de la historia de su comunidad es un elemento clave para desarrollar su agencia infantil.

De esta manera, la Geografía de la Infancia, deja de lado el estudio tradicional de los niños desde datos estadísticos y demográficos para preguntarse por los lugares donde juegan y por las acciones y ocupaciones que desarrollan en dichos lugares; preguntas que bien pueden ocupar un lugar especial en la intervención desarrollada por el equipo investigador en las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca. Sin embargo, se hace necesario continuar profundizando en los aportes conceptuales que pueden alimentar la línea analítica del problema de investigación. En este sentido, este nuevo enfoque epistemológico se llevó a cabo con mayor fuerza en la geografía anglosajona, especialmente en el Reino Unido conociéndose como geografías de la vida cotidiana de los niños. Para estos geógrafos

las percepciones, actitudes y vivencias de los niños son construidas social y espacialmente. Por esta razón, cualquier investigación requiere ser contextualizada debidamente, ya que los resultados de la misma deben entenderse dentro de cada espacio geográfico y cultural. (Ortiz, 2007, pág. 200)

Y aunque para esta corriente, sus sujetos de estudio han sido principalmente niños de la segunda infancia (de 7 a 13 años) en pesquisas sobre su participación en la construcción de un sentido de lugar y en el uso de su tiempo libre en los espacios de la ciudad; sus aportes al campo de estudio en general y a la metodología de investigaciones desde la Geografía de la Infancia son contundentes: invitan al uso de técnicas cualitativas que permitan escucharlos y darles voz

destacándose la observación como técnica fundamental para conocer sus vidas cotidianas (Cultura de pares); de igual manera, reconocen que “las experiencias cotidianas de los niños no son homogéneas y que existe una multiplicidad de infancias [lo que] significa reconocer también que es necesario acercarse a los niños desde distintos ángulos y a través de distintas técnicas” (págs. 203-204) y recomiendan el uso de técnicas y métodos visuales como el dibujo, las fotografías y los videos que estimulan la participación de los niños. Todo un mosaico de técnicas cartográficas que bien podrían aportar en la comprensión de las experiencias espaciales de los niños en las bibliotecas, esto es, en las formas como habitan, construyen y reconocen sus espacios. Desde estos aportes, la Geografía de la Infancia se ha consolidado como un campo que “estudia los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños; espacios donde ellos son excluidos o marginados, espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades” (Ortiz, 2007, pág. 204, citando a Phillips, 2001).

Para este campo de estudio de la infancia su propósito no termina en comprender esa vida cotidiana de los niños, pues, como lo señalan Moreira y Vasconcellos (2006) al involucrar conceptos como espacio, territorio, lugar y cultura, la Geografía de la Infancia también busca comprender a la

infância em seus diferentes contextos, ou seja como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (pág. 122).

Es decir, al incluir en el análisis de la agencia infantil el estudio del espacio desde la mirada y vida de los niños no solo se indagará por las formas y objetos con los que reconocen sus territorios, si no y especialmente, por las redes, lazos y tejidos sociales y culturales que construyen en las bibliotecas teniendo a estos lugares¹³ como eje central de dichas configuraciones. Esto es, desde lo que la Geografía de la infancia ha llamado la vida cotidiana de los sujetos infantiles, que se inserta dentro de un campo de estudio más amplio conocido precisamente como Geografía de la Vida Cotidiana -GVC.

¹³ Como se explicó en un apartado anterior, se entiende por espacio a la categoría general cuyo análisis y aproximación se puede hacer desde categorías más específicas como territorio (haciendo énfasis en las relaciones de poder presentes) o lugar (el espacio más cercano a una persona).

La GVC toma fuerza al iniciar la década de los 80 cuando los aportes fenomenológicos del momento producen un enfoque innovador dentro de la Geografía Humana. Esta innovación se debe, en gran medida a Torsten Hägerstrand y su análisis novel a las prácticas en el espacio-tiempo, mejor conocido como el *time geography*; puesto que para él las prácticas se realizan en “un sendero de desplazamiento y no de un punto fijo. [...] Se trata del tiempo y el espacio, que se miden” (Lindón, 2006, pág. 365). De esta manera, la vida cotidiana son las actividades, acciones y prácticas que realizan los sujetos en el día a día, que para el caso de la investigación suceden en las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca. Pero la GVC de Hägerstrand no se queda en la descripción de esas acciones, ya que su *time geography* propone un estudio de las “motivaciones de los individuos y la subjetividad que los orienta a realizar esos recorridos, trayectorias, senderos y no otros” (pág. 366).

En este sentido, este podría ser uno de los aspectos claves para identificar las maneras en las que la experiencia espacial puede posibilitar la agencia infantil de los niños y niñas participantes de las bibliotecas, si es así, lo que queda por resolver es desde qué elementos se podría identificar dichas experiencias. Es así como llegamos a otro gran aporte de esta geografía: el dado por el estadounidense Reginald Colledge que estudió la adquisición del conocimiento geográfico de sentido común en las personas. Es decir, aquellos conocimientos que “los individuos emplean en decisiones de diferentes localizaciones cotidianas: desde cuestiones tan banales como definir donde estacionar un automóvil, hasta otras como decidir dónde vivir” (pág. 368). Se puede entender entonces, que la GVC incluye en sus estudios al actor, a sus prácticas y a su subjetividad en la vida cotidiana. Entendiendo por esto último lo que señala Lindón (2006): “espacio de construcción y entrecruzamiento donde las circunstancias políticas, culturales, históricas, económicas y personales, posibilitan que el hombre construya su subjetividad y su identidad social” (pág. 390). Con esto se van identificando posibles características de la experiencia espacial que pueden contribuir a identificar el desarrollo de la agencia infantil: las sensaciones que los lugares despiertan en los niños, las relaciones que establecen y el conocimiento que tienen, para el caso de la investigación, de las bibliotecas.

Se observa así que el sujeto sigue siendo un elemento transversal e importante tanto para la Geografía de la Infancia como para la Geografía de la Vida Cotidiana, ya que ambas devienen de la Geografía Humana. Esta última también es heredera directa del ‘giro espacial’ acontecido en la misma década de los años 80. Su crítica principal radica en el llamado que hace para estudiar

los espacios no desde las estadísticas y grandes movimientos demográficos, sino desde la singularidad de las personas, tal y como lo señala Moreira (2013) “a Geografía Humanista busca comprender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural” (pág. 285). Es así como la Geografía Humana integra en sus análisis a grupos humanos que habían sido históricamente neutralizados de la geografía tradicional: “las mujeres, los inmigrantes y las inmigrantes, las personas mayores, los niños y las niñas, los jóvenes, entre otros” (Ortiz, 2007, pág. 198). Los principales aportes a esta geografía llegaron de geógrafos anglosajones, especialmente británicos quienes demostraron que “las prácticas sociales y espaciales son diversas y múltiples según la identidad y el contexto donde nos situemos” (Moreira, 2013, pág. 209). En su análisis, la Geografía Humana incluye las subjetividades, la intuición, los sentimientos, la experiencia y lo simbólico de los sujetos que habitan los espacios. Vemos así, que tanto la GVC como la Geografía de la Infancia conservan esta esencia en sus estudios particulares. La siguiente figura nos presenta una síntesis de la interconexión de estos tres campos de estudio, desde los cuales la experiencia espacial ha sido abordada en este apartado:

La experiencia espacial en las Geografías Humanas.

Elaboración propia



Esquema 4. Experiencia espacial en las Geografías Humanas

En esta reconstrucción de las conexiones entre la Geografía de la infancia con la Geografía Humana en general y la Geografía de la vida cotidiana en particular, se ha logrado identificar algunas características de la experiencia espacial, que se conectan con el giro epistemológico que dio lugar a las discusiones del sujeto infantil como agente y, por lo tanto, a la necesidad de fortalecer su formación como tal. Sin embargo, es necesario profundizar en esta categoría para continuar con la identificación de posibles elementos que contribuyan a comprender la conexión que existe entre ella y la agencia infantil.

2.3.2. Pistas para el análisis de la experiencia espacial

Las tres geografías abordadas en el apartado anterior son las escuelas del pensamiento desde las cuales se ha estudiado la experiencia espacial. Pero ¿qué significa experiencia espacial? El origen de esta categoría se encuentra en dos vocablos latinos:

Por un lado, la palabra experiencia deviene del vocablo latín *expēriētia* y éste, a su vez del verbo latín *expēriōr* que significa intentar o probar. Es un compuesto cuyo prefijo *ex* significa afuera y su sufijo *pēriōr* puede significar entrenado o experimento. Lo que nos indica que experiencia puede entenderse como una prueba o un experimento que sucede afuera de las personas. Por otro lado, la palabra experiencia está emparentado con la raíz *per* que tiene por acepción intentar, probar, arriesgar y con el griego *πειράζω* (“peirázo”) que significa intentar, poner a prueba una persona, atacar. En tal sentido, la experiencia se entendía como un riesgo que pone a prueba a una persona. Para los griegos la experiencia era esa cualidad de intentar o probar a partir de las cosas y la relacionaban con el conocimiento empírico que se adquiría al analizar los resultados de una acción y formulando nuevas pruebas para superar los errores anteriores. Por otro lado, la palabra espacio proviene del término latino *spatium* que se refiere al terreno, materia o tiempo que separa dos puntos. Para la antigua Grecia, se usaba este concepto bien para significar el paso del tiempo -espacio temporal- o para marcar la distancia entre dos puntos: *locus* y *situ* – espacio físico. Retomando estas significaciones, se podría pensar que experiencia espacial es el riesgo que una persona asume que lo conduce de un punto a otro en un terreno determinado. Es decir, algo que acontece, que lo transforma.

Ahora bien, lo que interesa analizar en este punto son los elementos o características que posibilitan identificar esas experiencias espaciales en niños y niñas en la primera infancia. Para esto, se iniciará con los aportes de dos grandes autores: Michel Lussault (Francia, 1960 -) y Yi-Fu Tuan (China/USA, 1930 -).

En primer lugar, Lussault propone que el espacio es el mundo de la experiencia compartida que contiene como mínimo los siguientes atributos: escala (tamaño), métrica (distancia), sustancia (representación de los objetos) y configuración (relaciones) (2015, pág. 85). Un segundo planteamiento de este autor se relaciona sobre la experiencia espacial que la entiende como el habitar los espacios que fundamenta a la vida humana (pág. 9) y que para su análisis propone dos dimensiones: el ubicarse en un lugar y el sentir o hacer en ese espacio. Ubicarse en un lugar implica la manera como el sujeto se coloca en relación a los otros; para analizarlo, se debe tener en cuenta la postura y estructura del cuerpo y las relaciones que establece con los otros.

Para Lussault (2015), sentir un lugar es una mezcla de imágenes, sonidos y olores, una armonía de ritmos naturales y artificiales. Sentir un lugar es registrarlo por los músculos y huesos. Y es que si se pretende asociar la experiencia espacial con la agencia infantil, lo que debe interesar es esa manera en que las prácticas situadas de niños y niñas en las bibliotecas contribuyen a desarrollar en ellos sentidos de pertenencia, identidad, autonomía y participación para interferir en el mundo en el que viven con sus pares así como el mundo que comparten con los adultos; esas experiencias que los atraviesan, que los transforman, que los humanizan -para usar una frase asociada a la Formación Ciudadana.

Continuando con Lussault (2015), él propone tres modos en que un sujeto se puede relacionar con el espacio que pueden resultar valiosos para el análisis que se pretende realizar: 1) tomando al espacio como soporte de su acción: se trata del espacio material. El actor es consciente del espacio que habita y usa. Ese espacio es el punto exacto donde ocurre una experiencia que luego se configura como espacial, es decir, es cuando un espacio cualquiera se convierte para ese sujeto en un lugar. 2) El espacio como instrumento de acción: esta instrumentalización del espacio no es plenamente consciente ni objetable. Ese lugar evoca sentimientos que serán utilizados y manejados para luego perpetuar los sentimientos de quien lo habita. 3) El espacio como valor de acción: el lugar es una realidad social que los sujetos cargan de valores, en este sentido, la experiencia es lo que permite realizar y actualizar los valores. Las anteriores tres maneras de relacionarnos con un lugar pueden servir como características analíticas de la experiencia espacial que se pretende identificar en las bibliotecas, sin embargo, es importante continuar con esta caracterización y en este sentido, Lussault continúa aportando cuando propone cuatro roles que un actor le puede asignar a un objeto en sus experiencias espaciales (págs. 169-170):

1. Objeto marcador: con él se identifican los diferentes espacios de acción.
2. Objeto identitario: los que generan identidad social y espacial en los actantes.
3. Objeto distintivo: el que le brinda al sujeto una posición espacial.
4. Objeto transitivo: los que le permiten al actor alternar entre espacios.

Para la investigación, esta tipología de los objetos de acuerdo al rol que desempeñan en la experiencia espacial puede ser útil en la medida en que contribuiría a focalizar las formas como los niños y niñas hacen uso del espacio por medio de los objetos a los que les dan valor. Para terminar con los aportes de Lussault se presenta un co-relato a la subcategoría de agente presentado desde la Sociología de la infancia y la Formación Ciudadana, nos referimos al término de actor como operador clave de la experiencia espacial. Para Lussault (2015) los actores son

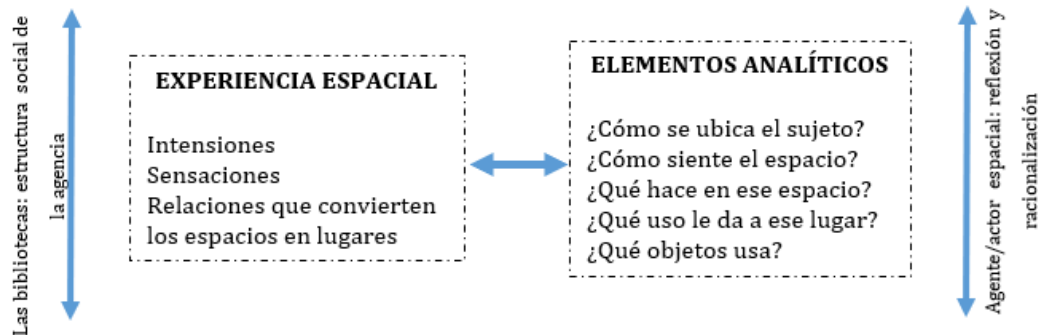
Actantes [que] están dotados de una interioridad consciente, de una reflexividad potencial, de una competencia lingüística y de una capacidad estratégica que les permite, por lo menos, tratar de hacer coincidir sus acciones con los objetivos que son capaces de expresar como una intención (2015, pág. 157).

Los actantes, además de humanos pueden ser no humanos (animales, virus, artefactos, etc.) o híbridos -casi personales- como un colectivo o un paisaje o un objeto espacial. Los actantes humanos pueden ser individuales (entre ellos se encuentran los actores y los agentes) y los colectivos como organizaciones, instituciones o asociaciones. Los actantes son circunstanciales porque sus acciones implican, como reacción, actos de otros actantes (pág. 144) mientras que los actores se construyen en la socialización y se movilizan por la necesidad y la voluntad de actuar (pág. 157) al tiempo que son fragmentados porque sus prácticas no son homogéneas. Por último, se encuentra al agente que es un actor que carece, temporal o permanentemente, de su capacidad reflexiva (pág. 159).

Se puede observar de esta manera, que el actor de Lussault y el agente de la Sociología de la infancia, de la Formación Ciudadana y de la Teoría de la estructuración poseen una característica fundamental: la racionalidad que le permite identificar las intenciones de sus prácticas o experiencia espacial.

Aportes de Lussault (2015) en el análisis de la experiencia espacial en las bibliotecas.

Elaboración propia



Esquema 5. Aportes de Lussault (2015) en el análisis de la experiencia espacial en las bibliotecas

Continuando con esta línea analítica, estas prácticas espaciales fundamentan la construcción espacial de los niños al tiempo que son transformadas por el mismo espacio construido; lo que podría favorecer una posibilidad de asociar el espacio como estructura del agente infantil, o en términos particulares de la investigación: la estructura de la agencia infantil son las cuatro bibliotecas que los niños y niñas resignifican con sus experiencias espaciales.

El segundo teórico que tributa a este tejido analítico de la experiencia espacial es Yi-Fu Tuan para quien el lugar es ese espacio circundante y controlado que expresa nuestras personalidades, que se puede conocer en su totalidad, que genera apegos, familiaridad y, sobre todo, es el espacio pequeño que genera emociones y sentimientos producto de nuestras formas particulares de habitarlos (2007, pág. 141). Para poder entender esas relaciones entre el lugar, las personas y los sentimientos, Tuan usa el término de Topofilia, entendiéndolo como el lazo afectivo entre las personas y el lugar, o las manifestaciones específicas del amor humano por el lugar que incluye todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material; en otras palabras, topofilia es una emoción humana que se puede analizar desde tres elementos: percepción, actitudes y cosmovisiones.

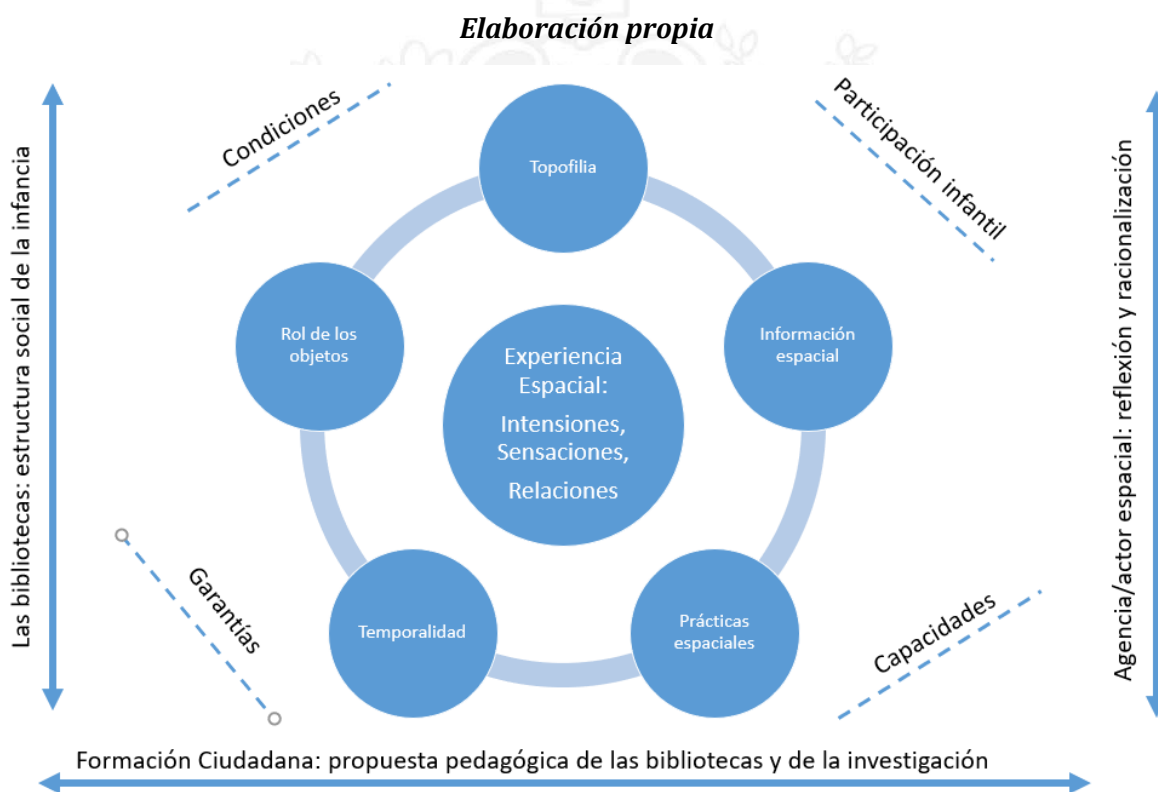
La percepción hace referencia a “la respuesta de los sentidos a los estímulos externos” (pág. 13) y responde a necesidades de supervivencia o de placer (estética). Para rastrearla a nivel empírico, Tuan propone que se debe tener en cuenta ciertos indicadores acústicos, olfativos, táctiles, visuales, en sus estados más instintivos, esto es, sin ningún tipo de razonamiento. La

actitud se entiende como aquella percepción que ha pasado por la experiencia, que se ha reflexionado y valorado de manera individual, pero que responde a la carga cultural que condiciona a cada individuo. Sus indicadores en la investigación se pueden relacionar con la evaluación estética de los lugares, el apego por la tierra y el sentido de dominación, admiración y contemplación hacia la naturaleza que pueden manifestar los niños y niñas de las cuatro bibliotecas comunitarias. El último elemento de análisis que plantea Tuan para realizar estudios sobre la topofilia es la cosmovisión, entendiéndola como la experiencia social que se manifiesta en un sistema de creencias reflejadas en los ritmos y limitaciones del ambiente natural (pág. 112). Entre sus indicadores se cuentan: los cielos, las estrellas y la creación del mundo; las crisis, la muerte, lo sobrenatural, los estilos de vida, la arquitectura, los monumentos y la tradición oral, es decir, las construcciones sociales propias de un proceso de socialización que los niños hayan recreado en su Culturas de pares (siguiendo los aportes de Corsaro explicados en apartados anteriores). De esta manera los anteriores elementos permitirán entender esos lazos afectivos, esos sentimientos y emociones que tejen los niños y niñas en sus procesos de formación ciudadana que contribuyen a consolidar su agencia infantil con los lugares cercanos a ellos como lo pueden ser las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca.

2.3.3. La experiencia espacial en clave de la agencia infantil

Considerando los elementos analíticos que brindan Lussault y Tuan con respecto a la Experiencia Espacial, es necesario complementarlos con algunos que se rescatan de teóricos representativos de la Geografía Humana y de la Geografía de la vida cotidiana. En este orden de ideas, se recuerdan los aportes de Hägerstrand para comprender una nueva característica de la experiencia espacial: las **prácticas espaciales** que consisten tanto en los desplazamientos como en las prácticas ancladas a un lugar, así como los escenarios y patrones o rutinas de dichas prácticas. De David Ley se retoma su explicación de la **información espacial** como aquella que manejan los agentes sobre los roles y rutinas de sus experiencias o la capacidad de designar, calificar y delimitar los espacios donde tienen lugar. El componente de **temporalidad** es un aporte de Lindón quien hace referencia a que se puede identificar desde la memoria que hacen los sujetos sobre acontecimientos desarrollados en espacios importantes o en los espacios futuros que pueden construir en su imaginación.

Pistas para el análisis de la experiencia espacial como posibilitadora de la agencia infantil en las bibliotecas.



Esquema 6. Pistas para el análisis de la experiencia espacial como posibilitadora de la agencia infantil en las bibliotecas

En este gráfico se puede observar la posibilidad de analizar la experiencia espacial desde cinco componentes (topofilia, información espacial, prácticas espaciales, temporalidad y rol de los objetos) teniendo como referencia a las bibliotecas como la estructura social que posibilita el análisis de la infancia como categoría necesaria para el análisis de la agencia infantil y la FC como la propuesta pedagógica que objetiviza esa estructura y que se puede observar desde tres elementos curriculares (organización, contenidos y propósitos) tanto en la vida cotidiana de las bibliotecas como en la propuesta que se construirá para desarrollar la intervención investigativa. Otro elemento de esta construcción es el agente infantil (desde la Sociología de la infancia) o el actor (desde Lussault) que tiene la capacidad de identificar su experiencia y explicar la intención de esta, esta agencia infantil se analizará desde las características identificadas anteriormente: voz, espacios para participar, negociación, autonomía/

creatividad, resistencia/ apropiación y necesidad. Por último, las líneas punteadas representan tanto las Condiciones Socioinstitucionales (Oportunidades para la formación, Garantías para la participación y capacidades de los sujetos infantiles) de la propuesta pedagógica de la fundación que se tendrán en cuenta en el análisis de la FC y de la infancia como categoría estructurante; como a la participación infantil como ese conector entre la Agencia infantil y la FC observable en las dinámicas de la Cultura de pares de los niños que posibilitan sus procesos de Reproducción Interpretativa desde los posibles tipos en que se presenta como desde los propósitos que le atribuyen los mismo niños y niñas.

Para cerrar, se entiende que la experiencia espacial es la manera como las personas situadas espacial y temporalmente interaccionan entre sí dándole sentido al espacio y al otro en un proceso constante de interpretación y construcción de los lugares habitados, es decir la experiencia espacial es una de las maneras en que se lleva a cabo el fortalecimiento de la agencia en un proceso de formación ciudadana. Ahora bien, la Geografía de la Infancia, como se mencionó anteriormente, al indagar por los espacios que viven y sueñan los niños, invita a acercarse a ese mundo infantil desde el lugar de los niños, es decir, desde las experiencias espaciales infantiles; puesto que se reconoce que los niños como co-constructores de ese mundo están en la capacidad de interpretar y construir nuevos conocimientos sobre sus espacios; lo que Corsaro ha llamado como Reproducción Interpretativa. En este sentido, se entiende que la experiencia espacial, desde los aportes de la Geografía de la Infancia es el cúmulo de prácticas, información y subjetividades espaciales de los niños que resignifican y construyen los espacios donde acontecen sus vidas cotidianas y que para la investigación esta experiencia se identificará desde los cinco componentes presentados en aras de resaltar las maneras como ésta posibilita el desarrollo de la agencia infantil en los niños y niñas en la primera infancia que habitan las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca.

2.3.4 El mapeo como aporte epistemológico para la agencia infantil

El mapeo, así como la cartografía social son técnicas o estrategias metodológicas conocidas en investigaciones cualitativas y aunque su aporte en esta área será desarrollado en el próximo capítulo, en los siguientes renglones se busca presentar unos planteamientos epistemológicos que contribuyan a comprender su relación con la agencia infantil y la experiencia espacial.

Para empezar, se hace necesario aclarar que el mapeo o los mapeos participativos se consideran como modalidades asociadas o relacionadas con la cartografía social (Parra, 2020) y que ambas,

tienen en común la participación de los sujetos en la representación de los espacios; pero mapear es mucho más que la recolección de información y su proceso no se reduce a la elaboración de un mapa. Para Parra (2020) la representación espacial que hacen los sujetos en el mapeo pone de relieve dos grandes elementos de orden conceptual: la finalidad de la representación y los procesos representacionales.

Sobre la finalidad de la representación, Parra (2020) se refiere, en primer lugar, a la identificación de saberes situados que provienen de la experiencia de los sujetos y del uso que ellos hacen de sus territorios y, en segundo orden a la producción horizontal de conocimiento sobre el territorio que se logra desde el diálogo horizontal propio del mapeo que permite el reconocimiento de los saberes que todos poseen y que contribuyen a comprender la realidad. Sobre los procesos representacionales, el autor distingue en un primer lugar el reconocimiento de objetos que hacen los participantes y su configuración en los sistemas que constituyen esos espacios; en segundo lugar señala el ordenamiento simbólico como el proceso por medio del cual los sujetos le dan importancia o visibilizan los elementos mapeados, esto es, darles un lugar dentro del mapa o presentarlos con ciertas características o frecuencia, y en tercer lugar se encuentran la producción de escala gráfica que hace referencia a las relaciones que se reconstruyen en el proceso señalando fenómenos locales o de mayor alcance.

Lo anterior, permite asociar el mapeo como una posibilidad de los niños y niñas participantes de la investigación en la construcción de conocimiento a partir de sus experiencias demarcadas por el espacio de las bibliotecas y de sus viviendas y en estas narraciones, la oportunidad de desarrollar una conciencia de sí mismos y del espacio que habitan y construyen con sus acciones cotidianas, aspectos que, como se señaló en el capítulo anterior, constituyen la base de la agencia infantil.

Como complemento de lo anterior, Barragán (2016) señala que el mapeo contribuye a la construcción de conocimiento local y colectivo, ya que la comunidad participante puede evidenciar las características distintivas que le atribuyen a sus territorios, así como los rasgos y recursos socioculturales que representan dichos lugares. Continuando con el autor, él plantea que esta comprensión del espacio es una representación de lo que llama la expresión de territorios epistemológicos, puesto que a partir de las experiencias de los participantes se resignifican la comprensión que ellos tienen de diversos temas. Sumado a lo anterior, es importante señalar que Parra señala que el mapeo no se reduce a la elaboración del mapa, sino

que involucra diferentes técnicas participativas que permitan la narración y reconocimiento del espacio por parte de los participantes. Por todo lo anterior es que se propone que conceptualizar esta relación entre la acción de mapear y la narración de los niños y niñas de una manera reflexiva genere una construcción de nuevo conocimiento tanto para el equipo investigador como para los actores que reconstruyen sus experiencias; y si ese nuevo conocimiento en los sujetos participantes tributa en acciones transformadoras de sus mundos, se estaría conectando el mapeo de sus experiencias espaciales con la agencia infantil.

Al pensar que “los mapas son construcciones humanas, hechas de narrativas, ideologías, discursos y construcciones socioculturales” (Parra, 2020, pág. 46), se considera al mapeo como una orientación transformadora no solo del territorio que se reconoce y se presenta, sino de los sujetos vinculados a la investigación. en este sentido todas las anteriores características epistemológicas del mapeo se conectan a la agencia infantil y por lo tanto, mapear las experiencias espaciales de los niños permitirá no solo un abordaje analítico sino el método de la investigación.

Para finalizar, en este capítulo se presentó a partir de diversas disciplinas, un tejido que mostró que la formación ciudadana, como propuesta teórica y como apuesta educativa, se puede analizar desde tres componentes (propósitos, organización y contenidos) si se considera como currículo vivido para analizar la relación entre ella y la agencia infantil desde dos vertientes: las Condiciones Socioinstitucionales que ofrecen las bibliotecas para el desarrollo de los niños y niñas y la construcción formativa del trabajo de campo. De igual manera, se presentaron elementos históricos y epistemológicos que permiten comprender a la agencia infantil como una de las variadas maneras de nombrar y reconocer a los niños, así como la posibilidad que tiene la participación infantil para relacionarla ontológicamente con la formación ciudadana; en este proceso, se ofrecieron once características de dicha agencia que servirán de sustento para el análisis de las maneras como los participantes interfieren en sus mundos. Pero este análisis, se reconoció que la apuesta formativa de las bibliotecas y de la investigación tiene un marcado carácter espacial, por lo que, se mostró el lugar que ocupa la discusión sobre la experiencia espacial en las geografías humanas, algunas de sus características, su relación con la agencia infantil y la relevancia del mapeo como apuesta epistemológica para la transformación tanto del conocimiento local como personal de los niños de las cuatro bibliotecas comunitarias desde las narraciones de sus experiencias espaciales.

3. MEMORIA METODOLÓGICA: LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES DEL PROCESO

Los niños “son agentes e investigadores de su propio proceso, poniendo en común las experiencias de lo que acontece en un espacio y tiempo determinados, recogiendo las huellas de antecesores y tejiendo nuevas tramas para edificar su proyecto de vida desde la posibilidad de generar saberes colectivos.” (Ramírez, 2012, pág. 105)

La apuesta metodológica de esta investigación fue crear una estrategia de mapeo que permitiera la narración de las experiencias espaciales de los niños y niñas participantes de las bibliotecas, al tiempo que posibilitara el fortalecimiento de sus capacidades como agentes infantiles; en ese sentido, el presente capítulo narra la memoria del proceso investigativo. Para ello se inicia con la presentación del paradigma, el enfoque y la cartografía social como método investigativo; se continúa con la descripción de algunas de las Condiciones Socioinstitucionales de la FC presentes en las bibliotecas y algunas de las características de la infancia y de los niños y adultos participantes. En un tercer momento se narran las fases del proceso cartográfico (premapeo, mapeo y remapeo) que desembocaron en la construcción de la Experiteca como resultado de la representación espacial de dichas experiencias a lo que se suman algunos elementos para discutir sus aportes metodológicos. Se concluye con la presentación de retos y ruta ética que se materializaron con la construcción del cuento con el que se les presentó a los niños la investigación y se les solicitó su participación.

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE INVESTIGATIVO

Indagar por experiencias, agencias, procesos de formación y el territorio remite a preguntarse por lo ontológico, por el sujeto, por sus discursos, sus sueños y frustraciones; es decir, por las realidades que cada sujeto construye y que pone en discusión en sus interrelaciones con el otro. En este sentido, el paradigma que orientó a esta investigación fue el interpretativo, que busca describir, comprender y entender los mundos que los niños y niñas construyen. Este paradigma

supone un doble proceso “por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades” (Vain, 2012, pág. 39). Este paradigma fundamenta al enfoque Cualitativo para el que no existe una sola realidad, sino múltiples, variadas y sincrónicas; por lo tanto, este enfoque permite que, como investigadora, busque y comprenda las motivaciones de los sujetos infantiles estableciendo una relación directa con ellos. Lo cualitativo está comprometido con estudiar y describir el mundo desde la perspectiva de los participantes, supera los procedimientos tradicionales fusionando teoría y práctica, acentúa el compromiso político desde una posición emancipadora, potencia el carácter educativo de una investigación y requiere la devolución de lo investigado a la población participante (Cotán, 2016). Todo esto, elementos que busca develar la presente tesis de investigación.

3.2 LA CARTOGRAFÍA SOCIAL Y EL MAPEO

Aunque fue Manuel Francisco de Barros y Sousa el que acuñó el término de cartografía en el siglo XIX, en la antigua Grecia el “uso sistematizado de los mapas” para representar al mundo era una labor presente en diversas disciplinas (Montoya, 2007, pág. 156). Posteriormente, con la colonización de América, Europa se apoyó en ella para imponer su dominio militar y apropiarse de recursos, territorios y poblaciones para el fortalecimiento de sus Estados. Fue así como durante varios siglos, la cartografía conservó ese carácter dominante de saberes y conocimientos que detentaba un experto.

Sin embargo, en los años 80 del siglo XX con el giro espacial, se revisa esta concepción de la cartografía y de sus mapas y se propone a la cartografía social como la alternativa para “dar voz al conocimiento subalterno, trascender las rígidas fronteras de las disciplinas y proponer una “producción del conocimiento con y desde los territorios” (Mignolo, 2011, citado por Martín, Zabala y Fabra, 2019, pág. 5). Esto no supone que hasta esa década la construcción de mapas como maneras de reescribir y redescubrir el territorio no se estuviera desarrollando; por ejemplo, en Latinoamérica los pueblos ancestrales desde los años 70 generaban mapas de tierras y de los territorios baldíos habitados por ellos (Martín, Zabala y Fabra, 2019, pág. 7). En Colombia, a la Cartografía Social se le asocia con la Investigación Acción Participación

impulsada por Fals Borda y con grandes procesos de autoinvestigación, sistematización y observación con pueblos indígenas del Cauca, la Minga Indígena y organizaciones de comunidades negras (Montoya y García, 2013).

Desde entonces, la cartografía social se ha entendido como un proceso que reivindica el conocimiento local por medio de un diálogo horizontal y colaborativo de los participantes que cuenta con un sinnúmero de recursos que posibilitan narraciones “para entrever los procesos, las construcciones y las significaciones del espacio habitado” (Martín, Zabala y Fabra, 2019, pág. 5). En la investigación ese diálogo horizontal se buscó entre los niños y niñas participantes de los talleres ParaMá y ParaPá de la fundación Ratón de Biblioteca como una manera de observar esa Cultura de pares que hace referencia a las maneras como ellos y ellas leen el mundo y lo transcriben desde sus experiencias e intercambios con el otro; pero al mismo tiempo, este método de investigación tenía un fundamento pedagógico y era generar un espacio dialógico que posibilitara, desde la narración de las experiencias espaciales de los participantes, el fortalecimiento de su agencia.

Uno de los recursos más populares que tiene este método para lograr lo anterior es el mapeo, que a diferencia del mapa *imagen* o *tradicional*, no es una herramienta para reproducir los discursos hegemónicos políticos, religiosos y económicos del que lo dibuja (Montoya, 2007, pág. 157) –que para el contexto de las investigaciones con niños ha sido el adulto-, sino por el contrario, es una producción cultural, consensuada y colectiva que “pone en evidencia diferentes tipos de saberes que se mezclan para poder llegar a una imagen colectiva del territorio” (Pimienta y Patiño, 2017 pág. 56). El mapeo, para la cartografía social, no es una imagen exacta de la realidad (Harley, 2001), “sino una “fotografía” parcial del territorio, un relato dinámico que, al ser dinámico, siempre estará incompleto, aunque se haya finalizado” (Martín, Zabala y Fabra, 2019, pág. 20), que no se limita a la representación oficial (cada vez hay más producciones audiovisuales) y que es acompañado por una explicación oral que lo complementa (Diez, 2012, pág. 17).

Como se ha mencionado, la cartografía social es una estrategia investigativa polifacética con unos recursos o técnicas que facilitan tanto la narración de experiencias como “la reconstrucción de memorias colectivas e historias locales” (Montoya y García, 2014, pág. 196), entre esos recursos los expertos mencionan: recorridos territoriales o derivas, fotografías, dibujos, entrevistas grupales e individuales, la observación participante, los grupos de

discusión, representaciones teatrales, murales y filmaciones (Montoya y García (2014), Martín, Zabala y Fabra (2019), Montoya (2007)) que permiten el acceso a “lo territorial desde diferentes lenguajes” (Diez, 2012, pág. 35). Para la investigación era necesario pensar y construir una caja de herramientas o mosaico de técnicas que permitiera la narración y el mapeo de las experiencias espaciales infantiles y el posicionamiento de los participantes como agentes teniendo como punto de partida sus características.

3.3 LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo anterior se problematizó la necesidad de abordar las especificidades de los sujetos infantiles en relación a la infancia como categoría de análisis; para ello se debe dar cuenta de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que afectan no solo a los niños sino a cualquier otra categoría de la estructura social (género, adultez). De igual manera, se presentó que para la investigación las bibliotecas operan como esa estructura social de la infancia y de la agencia infantil; esto será lo que se describirá a continuación junto con algunas características de los niños y adultos participantes.

3.3.1 Las bibliotecas como espacio de formación de ciudadanos

Conocer las bibliotecas es conocer un poco la historia de cada barrio, porque a pesar de pertenecer a una misma entidad, cada una dinamiza aspectos característicos de sus territorios. Además, conocer los barrios donde están ancladas las bibliotecas brinda pistas para identificar las Condiciones Socioinstitucionales de la infancia en general y de la propuesta de FC de la fundación.

Centro de lectura Villa de Guadalupe: Alrededor de 20 barrios conforman la comuna 1 de Medellín, uno de ellos es el barrio Villa de Guadalupe. Aunque esta biblioteca se abrió en el barrio Villa del Socorro de la comuna 2 en 1994, tuvo que ser cerrada en 1999 por los persistentes problemas de violencia que golpeaban no solo al barrio si no a una ciudad entera. Sin embargo, con la ayuda de la Corporación Convivamos que permitió trasladarla a sus instalaciones en Villa de Guadalupe, la biblioteca pudo continuar prestando sus servicios. En el año 2000 la Fundación arrendó una casa en la misma zona y dos años más tarde compró otra vivienda en la misma cuadra donde funciona actualmente.

***Centro de lectura Villa de Guadalupe.
Tomada por el equipo investigador***



Ilustración 3. Centro de Lectura Villa de Guadalupe

Así el Centro de lectura se convirtió en un espacio de encuentro para la comunidad para soñar y crear a través de la lectura, convirtiéndose este espacio en la única biblioteca propia de la Fundación. Se caracteriza por ser un espacio enfocado en la promoción de la lectura en vez de ser pensado para la consulta y préstamo de material de estudio; sin embargo, como las demás bibliotecas, se cuenta con sala interactiva (computadores) y una pequeña sección de textos escolares.

Biblioteca El Raizal: Esta biblioteca se encuentra ubicada en la comuna 3, específicamente en el barrio Manrique Oriental, fue fundada el 16 de junio de 1997 y en el 2009 la Fundación asume su administración y operación. Está situada en un sector muy comercial donde se puede encontrar, supermercados, panaderías, billares, droguerías, veterinarias, escuelas, centros infantiles y zonas deportivas como la cancha sintética del INDER (Instituto para el Deporte y la Recreación).

Biblioteca El Raizal.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 4. Biblioteca El Raizal

La biblioteca cuenta con una sala de lectura infantil, una sala de consulta, una sala interactiva y con una terraza donde se suelen realizar los encuentros *Tinto y palabras* con mujeres adultas y de la tercera edad. Su sede no es propia, pertenece al Municipio de Medellín y la comparten con la oficina de la Junta de Acción Comunal –JAC del barrio.

Biblioteca Villa Tina: En la comuna 8 (centro-oriental) de Medellín se encuentra el barrio Villa Tina ubicado en las laderas del cerro Pan de Azúcar. Es un barrio que surgió en medio de procesos de asentamientos informales. Se hizo tristemente célebre cuando el 27 de septiembre de 1987 una avalancha lo sepultó casi en su totalidad. A partir de esta fecha el barrio empieza a reconstruirse con el apoyo de algunas entidades que hacen presencia para fortalecer procesos dentro de la comunidad. Es así como en 1995 se funda la biblioteca Villa Tina, que empezó a prestar servicio con el objetivo de consolidarse como una alternativa cultural, social y educativa

para ayudar a los procesos formativos de la comunidad. Durante los primeros años la biblioteca funcionó gracias al aporte de fundaciones como La Visitación, Productos Familia y a personas como el presbítero Emilio Betancourt.

Biblioteca Villa Tina.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 5. Biblioteca Villa Tina

A partir del año 2007 la Biblioteca entró a ser parte del convenio entre la fundación Productos Familia y la Biblioteca Pública Piloto de Medellín. Actualmente, la biblioteca (como todas las de la Ratón de Biblioteca) funciona con el apoyo de las mencionadas fundaciones además de la Fundación Éxito que aportan el refrigerio para los participantes de los talleres y el material didáctico para las actividades que se realizan allí.

Biblioteca La Esperanza: El barrio La Esperanza ubicado en la comuna 6 de la ciudad cuenta con un Centro de Integración Barrial -CIB donde convergen diversas organizaciones artísticas, deportivas y culturales del barrio y de la comuna en general, allí se encuentra actualmente la biblioteca pilar de la Fundación y a su vez la biblioteca comunitaria más antigua de la ciudad al ser construida por los habitantes del barrio en junio de 1967. Llamada inicialmente El Principito abrió sus puertas con 400 libros y enciclopedias donadas por la comunidad; pero al crecer el barrio la sede fue trasladada al lugar que hoy ocupa en el CIB.

Biblioteca La Esperanza.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 6. Biblioteca La Esperanza

Durante unos años, la biblioteca hizo parte de la cooperativa que los propietarios de viviendas del barrio habían conformado, pero por dificultades en su operación, en el 2009 la fundación Productos Familia le solicita a la fundación Ratón de Biblioteca administrarla para evitar su cierre.

En cada biblioteca trabaja una bibliotecaria, en el Centro de Lectura labora un bibliotecólogo, además, a ellas las acompaña una dinamizadora encargada de la conexión de la biblioteca con la comunidad e instituciones educativas y una promotora, que es la persona encargada de realizar los talleres con el público; adicional se contaba con auxiliares que apoyaban la labor de las dinamizadoras y promotoras. El equipo de la Fundación acompañó cada una de las jornadas de la investigación, situación que favoreció el proceso en la medida en que su presencia les brindaba a los niños confianza para expresarse tranquilamente, algo que, sin ellas, seguramente habría tomado más tiempo en suceder.

En cada una de las bibliotecas la fundación desarrolla los talleres ParaMá y ParaPá desde una propuesta conjunta construida por las promotoras, dinamizadoras, bibliotecarias, bibliotecólogo y coordinadoras de proyectos. La apuesta del equipo de cada biblioteca es situar esa propuesta de acuerdo a las dinámicas particulares de cada barrio, de cada biblioteca y a los deseos y habilidades de los niños y niñas participantes.

Como se pudo observar, algunas de las Condiciones Socioinstitucionales que caracterizan a las bibliotecas como estructura social de la infancia y como currículo vivido de la FC que ofrece la fundación, se identifican las condiciones de exclusión y vulneración de la población que habita los barrios donde ellas están ancladas; una presencia débil del Estado lo que hace proliferar la presencia de grupos delincuenciales y una economía atravesada por el narcotráfico. Pero esto último no ha permeado solo las relaciones comerciales de esos sectores, sino que se ha convertido en un referente de orden social y político para los habitantes. Todo lo anterior es lo que la fundación busca fracturar al ofrecer un espacio de encuentro y formación de ciudadanos que desde la lectura y otra oferta cultural se piense, se reconozca y reconozca al otro como sujeto histórico y espacial capaz de crear alternativas nuevas a las que se han instaurado en la cotidianidad; propuesta que ofrece desde la primera infancia porque reconoce que estas condiciones afectan especialmente a los niños y niñas y porque la formación de sujetos capaces de interferir en el mundo inicia desde los primeros años de vida.

3.3.2 Los niños en las bibliotecas

Los sujetos infantiles de los talleres semanales de ParaMá y ParaPá de las cuatro bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca fueron los actores principales de la investigación. En el trabajo de campo ellos siempre estuvieron acompañados por un adulto y por la promotora y dinamizadora de los talleres. Como se ha mencionado, los participantes principales para el año 2019 tenían entre 2 y 5 años de edad y se encontraban cada semana en el horario de 16:00 a 17:30 hrs. Los martes, los encuentros eran en la biblioteca de La Esperanza, los miércoles en Villa Tina, los jueves en El Raizal y los viernes en Villa de Guadalupe.

Edades de los participantes por biblioteca

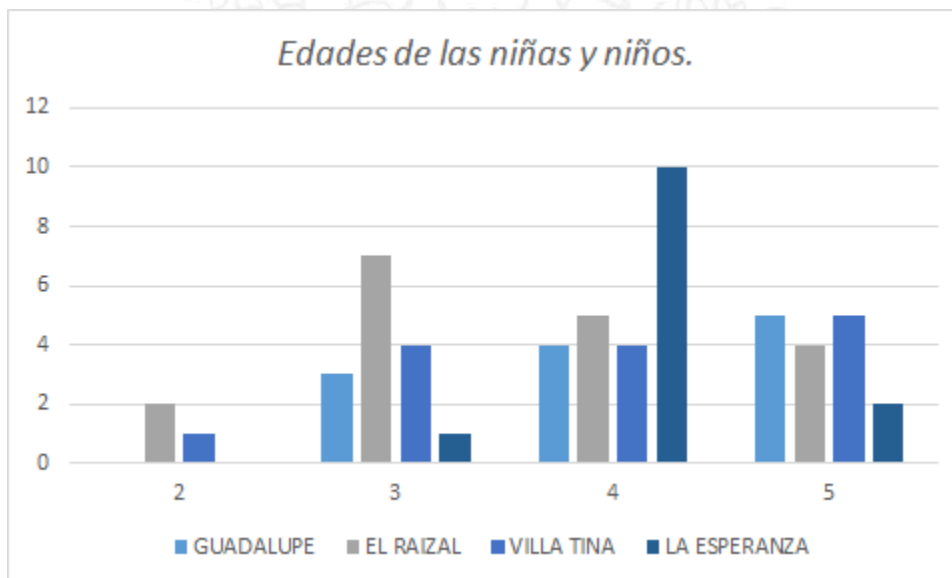


Ilustración 7. Edades de los participantes por biblioteca

En Villa Tina se contó con un grupo de 14 niños, en La Esperanza se vincularon 13, en El Raizal 18 y en Guadalupe participaron 12. La anterior gráfica muestra que, en total, para la investigación se contó con la participación de 3 niñas y niños de 2 años, 15 de 3 años, 23 de 4 años y 16 de 5 años, para un total de 57 participantes infantiles. La biblioteca con el mayor número de niñas y niños de 2 y 3 años fue El Raizal, La Esperanza fue la biblioteca con el mayor número de niños de 4 años y Guadalupe y Villa Tina tuvieron el mayor número de sujetos infantiles de 5 años.

En términos generales, el tipo de familia que más sobresale en los participantes es la nuclear, seguido por la monoparental maternal; la mayoría de ellas habitantes del mismo barrio y pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Todas las niñas y niños están inscritos en el programa Buen Comienzo y muchos de ellos eran parientes entre sí.

Discriminación por sexo de los participantes infantiles

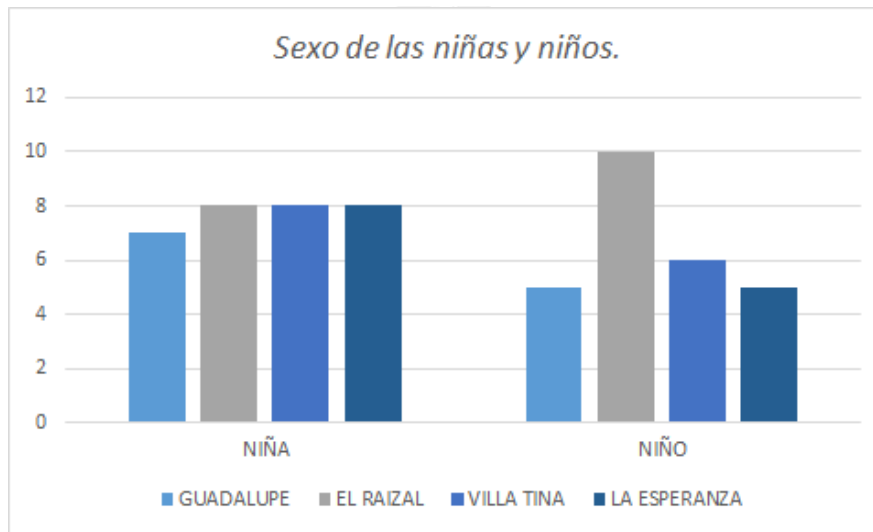


Ilustración 8. Discriminación por sexo de los participantes infantiles

El número de niñas en cada Biblioteca fue de 8 en El Raizal, Villa Tina y La Esperanza y de 7 en Guadalupe, mientras que el de niños fue de 10 en El Raizal, 6 en Villa Tina y 5 en Guadalupe y La Esperanza. El total de niñas participantes fue de 31 y de niños 26.

La gran mayoría de los niños se mostraba alegre al llegar a la biblioteca, la recorrían solos (salvo durante los talleres) y se mostraban familiarizados con las dinámicas y objetos de ellas. Muchos de ellos sostenían conversaciones con sus pares y con los adultos. Sin embargo, como algo propio de sus edades, se les dificultaba compartir juguetes u objetos y se mostraban tímidos ante extraños.

3.3.3 Las acompañantes de los participantes

Las madres o abuelas de las niñas y niños en ocasiones visitan las bibliotecas varias veces en la semana o llegan antes del taller a realizar otras actividades, bien sea a renovar libros o a avanzar en las manualidades que se proponen en los talleres ParaMá y ParaPá. Aunque la asistencia no es obligatoria, la fundación ha fomentado en ellas la responsabilidad de la asistencia o de anunciar cuando no se puede asistir. La gran mayoría de las familias llevan más de un año participando de los talleres, bien porque los niños vienen de procesos anteriores o bien porque las mamás ya habían participado con otros hijos. Esta situación favorece que las mujeres sean

muy participativas y colaborativas. La mayoría de ellas estaban desempleadas o trabajaban por días u horas durante el año 2019.

Las mujeres eran jóvenes en su gran mayoría, llegaban a las bibliotecas con alegría y entablaban muy fácil conversación con otras acompañantes o con las funcionarias de las bibliotecas. La gran mayoría de ellas estaban atentas a los juegos y actividades que realizaban los niños mientras empezaban los talleres y en el desarrollo de estos se concentraban en las actividades que les proponían.

Parentesco de las acompañantes

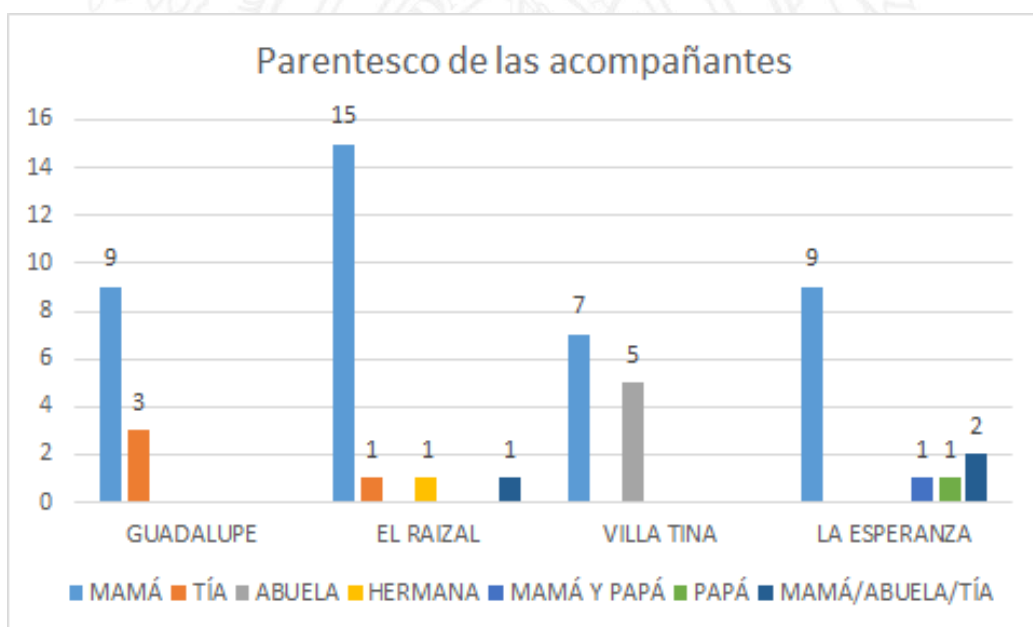


Ilustración 9. Parentesco de las acompañantes

De las acompañantes de las 57 niñas y niños, 40 eran sus madres, 4 eran sus tías, 5 eran sus abuelas, 3 solían ser o la mamá o la abuela o la tía (se rotaban de acuerdo a la disponibilidad de trabajo que se tuviera) y se presentaron una hermana, una pareja de mamá y papá y un papá. El mayor número de mamás se encontró en el Raizal (15 personas), las abuelas solo estaban presentes en la biblioteca de Villa Tina y en la biblioteca de La Esperanza asistían los dos papás.

Esta información que visibiliza algunas de las Condiciones Socioinstitucionales y características de la población participante no concluye acá, pero sí contribuye a contextualizar el proceso cartográfico que se desarrolló en las bibliotecas.

3.4 LA EXPERITECA: UN ESTRATEGIA PARA NARRAR LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES INFANTILES

Considerando que la cartografía social permite diferentes representaciones de las realidades a partir de las experiencias espaciales de cada uno de los participantes y posibilita así la resignificación de los territorios por medio de puntos de convergencia y divergencia en las narraciones de los sujetos a través de una producción dialógica y situada del conocimiento; en la planeación de la investigación doctoral hizo necesario pensar en una estrategia acorde a las facultades de los niños participantes y que favoreciera los diferentes lenguajes que ellos y ellas manejan. A esta estrategia se le llamó Experiteca y comprendió una serie de técnicas que posibilitó la reconstrucción de las experiencias espaciales por medio de la construcción de las historias que los sujetos narraron y que finalizó con la socialización del mapa que lleva el mismo nombre de la estrategia.

El mapa de la Experiteca

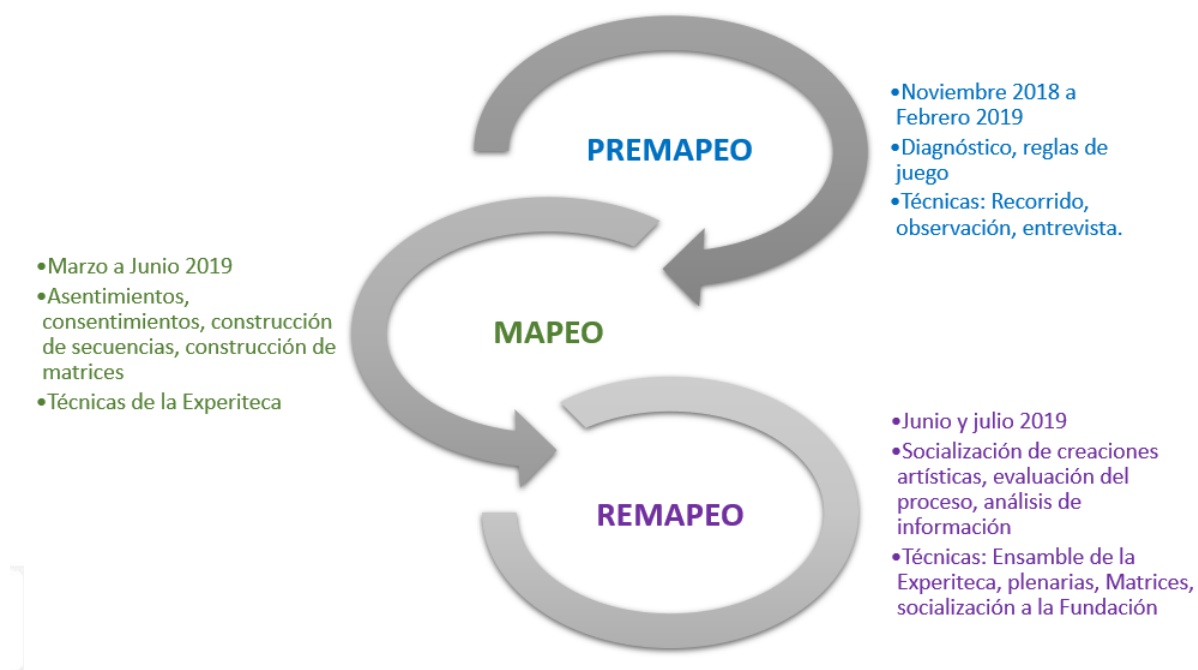


Ilustración 10. El mapa de la Experiteca

En este apartado se presentarán los tres momentos metodológicos que caracterizaron todos los laboratorios del proyecto *Territorio_Lab*: a) Premapeo (2018) pensada para realizar un diagnóstico de la experiencia, una identificación del territorio y un primer acercamiento con los participantes para, si era necesario, negociar la llegada de los investigadores y concertar las reglas de la investigación. b) Mapeo (2019) que se centró en la interlocución y desarrollo creativo de la propuesta metodológica en el territorio que para el caso de la investigación consistió en las cuatro secuencias didácticas (una secuencia por biblioteca, pues se debían respetar las Condiciones Socioinstitucionales identificadas previamente). c) Remapeo (2019-2021) como aquella fase donde se analiza la información para buscar la resignificación y evaluación del proceso por parte de los participantes, esto es, la devolución de la información y el cierre en campo a cada una de las experiencias.

En el siguiente esquema se visualiza estos tres momentos del proceso cartográfico con las acciones concretas que cada uno de ellos exigía para el mapeo de las experiencias espaciales infantiles y el desarrollo de la agencia infantil por medio de la Experiteca.

Momentos del proceso cartográfico



Esquema 7. Momentos del proceso cartográfico

3.4.1 Premapeo

Con la fundación Ratón de Biblioteca se mantuvo una comunicación cercana, clara y permanente, especialmente con su directora. Su vinculación en el proyecto de *Territorio_Lab* posibilitó reuniones con el equipo de la fundación (dinamizadoras, promotoras, bibliotecarias, bibliotecólogo, coordinadora pedagógica y directora) en un primer momento para aclarar roles y condiciones de la presencia de las practicantes, especialmente en lo relacionado con el buen trato hacia niñas y niños de la biblioteca y para recalcar los principios filosóficos y políticos de la Fundación.

La investigación, como se ha mencionado, contó con la colaboración en campo de 7 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia que realizaron su práctica profesional durante los semestres 2018-2 y 2019-2 en el marco del macroproyecto *Territorio_Lab*, específicamente en las cuatro bibliotecas de la Fundación Ratón de Biblioteca. En este sentido, con las practicantes se identificaron en un primer momento, los propósitos y dinámicas del macroproyecto, los alcances de su vinculación a él y los compromisos que se adquirirían.

En el mes de noviembre del 2018 se realizó un recorrido por las cuatro bibliotecas con las practicantes, un miembro del proyecto *Territorio_Lab*, el director de tesis y dos profesores extranjeros invitados. El propósito de esta actividad era reconocer los territorios y las bibliotecas e identificar a su personal, a los visitantes y las dinámicas de cada uno de los espacios de las bibliotecas. Lo anterior posibilitó no sólo dicho reconocimiento, sino y especialmente que todos los involucrados reconstruyéramos la imagen que se tenía de la ciudad de Medellín por medio de las historias que en cada una de las bibliotecas nos narraban. De igual manera, con este ejercicio, las practicantes seleccionaron la biblioteca donde realizarían su trabajo de campo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Premapeo: reconocimiento de las bibliotecas.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 11. Premapeo: reconocimiento de las bibliotecas.

En este recorrido se conocieron de viva voz, las metodologías de los talleres ParaMá y ParaPá; la oferta de cada biblioteca y las relaciones de cada una con sus territorios. En algunas de ellas se logró vivenciar algunos talleres, y en todas se logró un primer acercamiento a sus dinámicas. Al respecto, un hecho que llamó la atención desde el primer momento fueron los lazos cercanos y afectuosos que se evidenciaban entre las empleadas de las bibliotecas y sus visitantes (niñas, niños, adolescentes y adultos). Otro elemento llamativo fue la disposición de los espacios que, junto con una decoración colorida, invitaban a propios y extraños a ser habitados.

3.4.2 Mapeo

Las reuniones con el equipo directivo de la fundación continuaron durante esta fase de Mapeo donde se compartían avances del proceso, se aclaraban dudas y se revisaban las reglas de juego, en este sentido, y debido a que la fundación debía cumplir con unas metas en su programación se estableció que de las seis jornadas planeadas para la intervención directa con las niñas y niños, sólo se podrían realizar tres de ellas en el horario de los talleres ParaMá y ParaPá y las otras tres en una jornada diferente que sería convocada con la colaboración del personal de cada biblioteca.

El interés del ejercicio cartográfico era mapear las experiencias espaciales de las niñas y niños al tiempo que se fortalecían sus capacidades como agentes infantiles, con este horizonte se construyeron las cuatro secuencias didácticas ([ver Anexo](#)). Su planeación tuvo lugar en medio de las conversaciones de los Seminarios de Práctica durante el 2018 y el primer semestre del

2019; se partió de la necesidad de diseñar técnicas que permitieran un contacto directo con los participantes desde sus habilidades y facultades comunicativas, teniendo como centro la narración de sus experiencias espaciales focalizadas en las bibliotecas comunitarias. Fue así como después de seis semanas de observación (ver [Anexo](#)) se identificaron los gustos, necesidades y deseos de las niñas y niños para construir unas secuencias que además debían estar en sintonía con lo que los talleres de lectura que la fundación les brindaba, puesto que nuestra intención era no irrumpir las dinámicas que las bibliotecas habían establecido con ellas y ellos. Es decir, las secuencias didácticas de los talleres cartográficos articularon dos elementos claves de la Formación Ciudadana -FC explicados en capítulos anteriores: como currículo vivido tuvo en cuenta las Condiciones Socioinstitucionales de las bibliotecas y como propuesta investigativa priorizó algunos elementos espaciales identificados en la Organización y Contenidos curriculares (pertenencia, identidad y autonomía). La tabla presenta el nombre que se le asignó a cada uno de los 23 talleres que se planearon en total.

<i>Propuesta temática del mapeamiento</i>				
TALLER	GUADALUPE	EL RAIZAL	VILLA TINA	LA ESPERANZA
1	Recorriendo y reconociendo la biblioteca	Bienvenida a la biblioteca	¡A responder la carta!	Conozcámonos, una manera de vivir la paz
2	¡Compartiendo tus preocupaciones, aprenderás más!	Voy a encontrarme con Ratón	Construyendo historias	Un tesoro por descubrir
3	Leer y participar permite imaginar	Mi lugar favorito	Construyendo escenarios	Palabras flotantes
4	Recordemos y construyamos juntos	En casa me esperan	Construyendo personajes	Reconstruyendo nuestra propia historia
5	El valor de las palabras	Dibujo mis palabras	Compartiendo experiencias	Materializando mis palabras
6	Compartiendo experiencias	Compartiendo experiencias		Compartiendo experiencias

Tabla 17. Propuesta temática del mapeamiento

Fueron seis talleres planeados para las bibliotecas Villa de Guadalupe, El Raizal y La Esperanza y cinco para la biblioteca de Villa Tina. Cada taller se desarrollaba en tres momentos pedagógicos: saludo, profundización y cierre y con ellos se apuntaba a fortalecer en las niñas y niños su autonomía, participación, sentido reflexivo y crítico así como identificar aspectos de su cultura de pares como rutinas y agencias para finalizar con la construcción de la Experiteca como recurso de mapeo que permitiría ordenar las historias, ubicarlas espacialmente y facilitar

su posterior narración, todo ello, teniendo como referente su cotidianidad en las bibliotecas reconociendo los saberes individuales y colectivos sobre la relación que tenían con ella.

El trabajo de campo inició en febrero del 2019 con la presentación de la investigación a adultos y a las niñas y niños de cada biblioteca. Con los consentimientos dados por los primeros y el asentimiento informado de los segundos se empezaron a realizar las observaciones de las rutinas en cada biblioteca en los talleres de los grupos *Lectores* (de 3 a 6 años) de ParaMá y ParaPá, esto permitió, por un lado, reconocer las dinámicas de las niñas, niños y adultos y la familiarización de la presencia de las investigadoras por parte de los niños.

Mapeo: presentación de la investigación a participantes.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 12. Mapeo: presentación de la investigación a participantes

En este reconocimiento bidireccional se identificaron algunas dinámicas de la Cultura de pares, así como habilidades, gustos y deseos de los participantes que permitieron el diseño unas secuencias didácticas situadas con unas técnicas más cercanas a las niñas y niños. Con la observación, también se identificaron otras Condiciones Socioinstitucionales de la FC que se vive en cada una de las rutinas de los talleres. Todo esto, coincide con el momento de *Motivación* que proponen en un ejercicio cartográfico Montoya, García y Ospina (2014) donde se definen los ejes o conceptos de la exploración territorial; además de diagnosticar y reconocer las narrativas de los participantes, establecer relaciones de cercanía con la comunidad, lazos de confianza (Martin, Zabal y Fabra, 2019) y buscar un “acercamiento a través de una

comunicación abierta y espontánea, donde expresan emociones, sueños y frustraciones” (Ramírez, 2012, pág. 110). Para este momento, Montoya, García y Ospina (2014) proponen como técnicas: talleres colectivos, recorridos, entrevistas individuales, revisión documental y cuestionarios. Para la investigación, y considerando que para la cartografía social las técnicas son los medios o artefactos que sirven para recoger la información que las niñas y niños producían con sus expresiones artísticas, se realizaron técnicas como: conversatorios grupales, recorridos, caza de tesoros, lecturas en voz alta, sombrero preguntón: para así identificar lugares y anécdotas significativas para uno o varios participantes. Es importante resaltar que, durante el desarrollo de los talleres, las secuencias se iban adaptando de acuerdo a lo que se identificaba como rasgos de la Reproducción Interpretativa que sobresalía en las dinámicas de la Cultura de pares. Es decir, el ajuste obedecía a situaciones que se observaban como valiosas para potenciar el carácter de agente infantil de los participantes, así como para permitir narraciones más cercanas de sus experiencias espaciales.

Mapeo: armando rompecabezas de la biblioteca.

Tomada por el equipo investigador



Ilustración 13. Mapeo: identificando los espacios de la biblioteca

La primera jornada de cada secuencia se desarrolló en el mes de mayo y permitió el reconocimiento de las maneras como las niñas y niños identificaban los lugares de la biblioteca y los motivos por los que asistían. En las siguientes jornadas se desarrollaron las técnicas que posibilitaron las narraciones de las experiencias espaciales de los niños al tiempo que se continuaba identificando en las rutinas de las Culturas de pares manifestaciones de la agencia

infantil y características de la FC en las relaciones adulto-niño y niño-niño. El siguiente cuadro sintetiza las diferentes técnicas realizadas en cada una de las bibliotecas.

Propuesta temática, técnicas y actividades del proceso cartográfico

TALLER	GUADALUPE	EL RAIZAL	VILLA TINA	LA ESPERANZA
1	Recorriendo y reconociendo la biblioteca. Técnicas: ronda musical, conversatorio grupal, recorrido.	Bienvenidas a la biblioteca. Técnicas: ronda musical, recorrido y asociación de lugares con emociones.	¡A responder la carta! Técnicas: lecturas en voz alta, recorrido, búsqueda de tesoros.	Conozcámonos, una manera de vivir la paz. Técnicas: Lecturas de cuentos en voz alta, Cofre secreto.
2	¡Compartiendo tus preocupaciones, aprenderás más! Técnicas: Lecturas de cuentos en voz alta, construcción de muñecos 'quitapesares'.	Voy a encontrarme con Ratón. Técnicas: ronda musical, dibujo hablado, rompecabezas.	Construyendo historias. Técnicas: rondas infantiles, conversatorio grupal, escritura de historias.	Un tesoro por descubrir. Técnicas: Proyección de cuento audiovisual, mapeo corporal
3	Leer y participar permite imaginar. Técnicas: Lecturas de cuentos en voz alta, proyección de fotografías familiares.	Mi lugar favorito. Técnicas: ronda musical, sombrero preguntón, dibujo hablado.	Construyendo escenarios. Técnicas: lectura en voz alta, mapeo de escenarios.	Palabras flotantes. Técnicas: Proyección de cuento audiovisual, juegos de asociaciones, dibujo hablado.
4	Recordemos y construyamos juntos. Técnica: la cometa de hilos. Conversatorio a partir de objetos personales, dibujo hablado.	En casa me esperan. Técnicas: ronda musical, dibujo hablado.	Construyendo personajes. Técnicas: ronda infantil, lectura en voz alta, mapeo de personajes,	Reconstruyendo nuestra propia historia. Técnicas: Lecturas de cuentos en voz alta, mapeo de escenarios.
5	El valor de las palabras. Técnicas: ronda musical, compra-palabras, escritura de historias, mapeo de escenarios.	Dibujo mis palabras. Técnicas: ronda musical, mapeo de los escenarios y personajes.	Compartiendo experiencias. Técnica: lectura en voz alta, ensamble de Experitecas, socialización, valoración del proceso y de los aprendizajes.	Materializando mis palabras. Técnicas: Lecturas de cuentos en voz alta, mapeo de personajes y ensamble de Experitecas
6	Compartiendo experiencias. Técnicas: lectura en voz alta, mapeo de personajes, ensamble de Experitecas, socialización, valoración del proceso y de los aprendizajes.	Compartiendo experiencias. Técnicas: ensamble de Experitecas, socialización de estos, valoración del proceso y de los aprendizajes.		Compartiendo experiencias. Socialización de Experitecas y valoración del proceso y de los aprendizajes.

Tabla 18. Propuesta temática, técnicas y actividades del proceso cartográfico

Uno de los primeros retos en la realización de cada jornada fue el trabajo con las madres o acompañantes, ya que la mayoría de las veces deseaban realizar la técnica por el niño/niña o respondían las preguntas por ellos¹⁴. Un ejemplo muy claro de las relaciones de poder que establecen los adultos y que reflejan un comportamiento adultocéntrico donde el niño detenta un lugar dominado y en ocasiones invisible. Frente a esto, y tratando de ofrecer un espacio más autónomo para los pequeños, se optó por preparar actividades paralelas exclusivas para los adultos de manera que las pudieran desarrollar a una distancia considerable donde la interferencia en los talleres con los niños fuera mínima. Con el pasar del tiempo, las madres y acompañantes no necesitaron de actividades paralelas para asumir un rol de observadoras de los talleres realizados con ellas y ellos. Es decir, se observó un cambio: de unas relaciones en principio verticales y autoritarias; se pasó a unas relaciones horizontales basadas en la escucha y respeto por las ideas de los niños y niñas.

Mapeo: dibujo hablado y mapeo corporal.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 14. Mapeo: identificación de rutinas y experiencias cotidianas

A medida que se avanzaba en las secuencias, los participantes infantiles se mostraban cada vez más atentos, expectantes y participativos de cada propuesta, en algunos casos propusieron actividades o diseños nuevos para ilustrar sus historias.

¹⁴ Esta situación podía obedecer a que las acompañantes estaban acostumbradas a que los talleres iban dirigidos a ellas y no a los niños. Lo que se puede señalar como un obstáculo en las Garantías para la participación presente en el currículo vivido de la FC en las bibliotecas.

Es necesario distinguir que, en esta fase de Mapeo, el momento de *Motivación* se realizó teniendo presente las dinámicas situadas de cada grupo de participantes, pero compartiendo como aspecto central, preguntas claves que dinamizaban el surgimiento y tejido de las historias que para una niña o niño fuesen significativas o que varios de ellos compartieran; todo lo anterior desarrollado de manera individual por cada niño. De igual manera, en el momento de Saludo de cada taller se realizaban rondas infantiles o lecturas en voz altas que, si bien respondían a las solicitudes de cada grupo de participantes, se orientaban con el propósito de facilitar las técnicas motivacionales.

Un segundo momento de esta fase de Mapeo, es el denominado por Herrera (2008) como *Mapeamiento*, que es donde se realiza la construcción colectiva o los mapeos de las vivencias, problemáticas, propuestas y demás discursos de los cartógrafos. La diversidad de técnicas facilita tanto esa producción como la reflexión de las relaciones de poder que se presentan en la cotidianidad (Montoya, García y Ospina, 2014) y “el análisis del contexto, la apropiación e identificación de intereses y los espacios en los cuales se materializa la formación de sujetos” (Ramírez, 2012, pág. 110).

Mapeo: conversatorio grupal, proyección de fotografías, cometa de hilos y recorridos.

Tomadas por el equipo investigador

1 8 0 3



Ilustración 15. Mapeo: momento del Mapeamiento

Las técnicas recomendadas para este Mapeamiento son recorridos, entrevistas, grupos de discusión, observación participación, mapeos y producción de videos y fotografías (Montoya, García y Ospina, 2014; Martin, Zabal y Fabra, 2019). Para la investigación estas historias colectivas se mapearon con técnicas que posibilitaran las expresiones artísticas de los niños y niñas. Por ello, y considerando siempre el deseo y la voluntad de las y los participantes, las técnicas utilizadas fueron: recorridos, mapeos corporales, construcción de muñecos, mapeo de escenarios y personajes, proyección de fotografías, dibujo hablado, cofre secreto y escritura de historias; estas últimas eran dictadas por los niños a sus adultos acompañantes.

Mapeo: compra palabras y Quitapesares.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 16. Mapeo: construcción colectiva de las narraciones

De igual manera, por el desarrollo socioemocional de cada niña y niño, se planeaban para cada taller diversas técnicas y actividades que por su corta duración permitieran una concentración más focalizada. Asunto que resultó muy favorable y que, además, dinamizó considerablemente tanto la producción de historias como el mapeo de estas.

Mapeo: escritura de historias y rompecabezas.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 17. Mapeo: técnicas previas a la Experiteca

Las secuencias de las técnicas de este momento se pensaron para que una vez identificada y armada cada historia, se pasara a la construcción de la Experiteca con el mapeamiento, primero de los escenarios antes de pasar al mapeo de los personajes de las historias. Cuando ya se tenía

tanto los escenarios dibujados como los personajes montados, se repasaban las cuatro escenas de la Experiteca con una lectura seguida de cada una de las historias.

Mapeo: Mapeo de escenarios.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 18. Mapeo: diseño de escenarios de las Experitecas

En este proceso de armado algunas de las historias se fueron definiendo con mayor exactitud gracias al intercambio permanente de saberes entre las niñas y niños donde emergían detalles que al inicio no habían aparecido. Determinado por el número de narradores de cada historia, una escena podría tener un autor individual o colectivo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Mapeo: diseño de personajes.

Tomadas por el equipo investigador

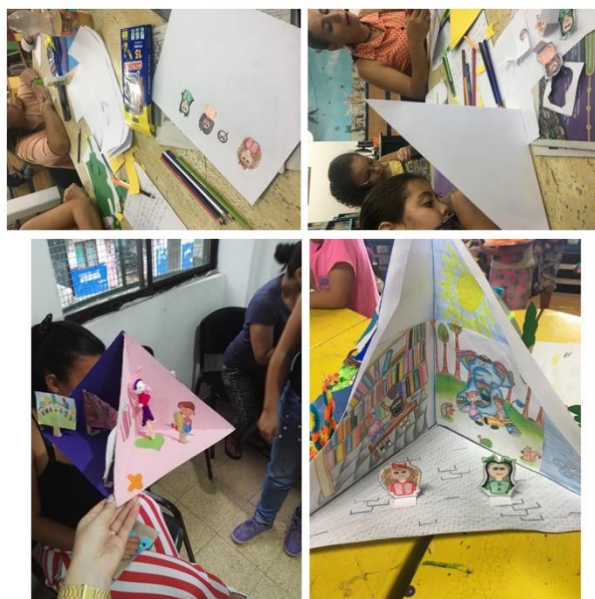


Ilustración 19. Mapeo: montaje de personajes en las Experitecas

Es importante destacar que, aunque durante toda la fase de Mapeo se pudo observar dinámicas de la Cultura de pares, fue en este momento del *Mapeamiento*, donde se lograron identificar con mayor claridad las características de la agencia infantil (voz, negociación, autonomía, creatividad, resistencia, apropiación y necesidad); puesto que ofrecerles a los niños un espacio de participación donde pudieran intercambiar opiniones con sus pares acerca de las historias que ellos habían empezado a construir les permitió un estado de confianza donde se percibía que en esa dinámica infantil el adulto desaparecía del horizonte.

3.4.3 Remapeo

En la fase del Remapeo la *Plenaria* es el momento final que consiste en la explicación oral de la producción artística por parte de los participantes (Herrera, 2008), es acá donde “los niños se leen y cuentan las historias que a simple vista no se perciben, es como “Mi yo” a través de “Tu yo”.” (Ramírez, 2012, pág. 110). En la investigación doctoral este momento se dividió en tres partes: el ensamble de la Experiteca con sus cuatro escenas, proceso que les permitió a las niñas y niños recordar detalles y perfeccionar sus producciones; la narración de cada historia por

parte de sus creadores ante los adultos acompañantes y demás familiares que asistieron a esa jornada y un conversatorio con niñas, niños, acompañantes y funcionarios de la biblioteca donde se recordaba y valoraba el proceso, los aprendizajes y las resignificaciones que generaron la cartografía de sus experiencias espaciales; este conversatorio se apoyaba con la proyección de fotografías que algunas niñas y niños habían señalado como significativas durante los talleres previos.

Remapeo: ensamble de las Experitecas.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 20. Remapeo: ensamble de las Experitecas

Las jornadas de cierre en cada una de las bibliotecas se realizaron en el último encuentro con las niñas, niños y adultos acompañantes. Los participantes infantiles socializaron sus Experitecas, lo que les motivó a seguir contando historias sobre sus cotidianidades en las bibliotecas. Posteriormente, se evaluó el proceso donde las madres manifestaron que un aprendizaje que les quedaba fue entender lo importante que son las bibliotecas para la vida de las niñas y niños. Durante esta evaluación, los niños rescataron las actividades realizadas como divertidas y el personal de las bibliotecas indicaron que al ver a las practicantes con los niños reflexionaron sobre sus propias prácticas pedagógicas. Adicionalmente, se presentaron fotos del proceso lo que permitió que todos recordaran lo realizado, contaran anécdotas y se evaluara cada una de las investigaciones.

Remapeo: Plenarias.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 21. Remapeo: plenarias

Mapear experiencias espaciales con niños y niñas con las Experitecas como una alternativa para potenciar en ellos características de la agencia infantil, así como para identificar Condiciones Socioinstitucionales que demarcan la FC como currículo vivido en las bibliotecas al tiempo que

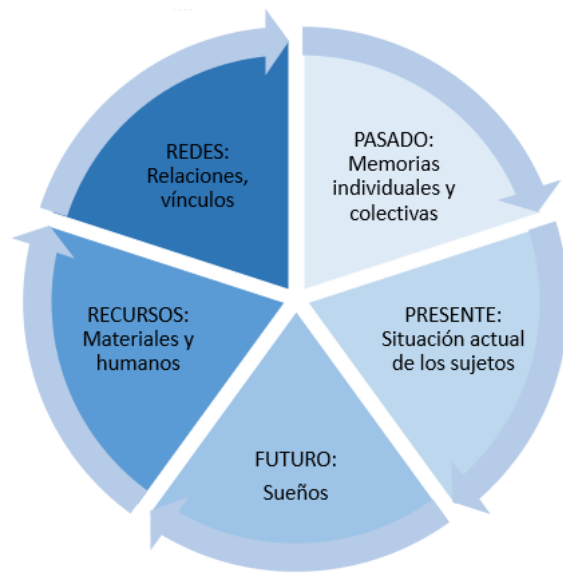
se les reconocen como estructuras sociales de la infancia, significó 1) considerar las dinámicas de los territorios junto con la propuesta formativa de la fundación Ratón de Biblioteca y reconocer a los niños y niñas como agentes de su mundo. 2) Construir secuencias que posibilitaran no solo la observación de los anteriores aspectos, sino que facilitara el desarrollo de la Cultura de pares como instancia necesaria para el agenciamiento infantil. 3) Desarrollar un ejercicio cartográfico que, gracias a la Experiteca permitió la representación artística de las narraciones de los niños y niñas por medio de escenas y personajes en función de cinco ejes de exploración que en la práctica se fusionaron gracias a las preguntas dinamizadoras de cada técnica o actividad.

Siguiendo a Herrera (2008), estos ejes narrativos son: a) del Pasado: para recuperar memorias individuales y colectivas y reconocer el territorio que se habita; b) del Presente: para identificar la situación actual de las relaciones de las niñas y niños y contrastarlo con sus narraciones sobre el pasado; c) del Futuro: donde los participantes visualizaron sus sueños sobre las bibliotecas; d) de Recursos Reales: para identificar la disponibilidad o carencia de recursos humanos o materiales con los que contaban las niñas y niños en cada biblioteca y, e) de Redes: que permitió visibilizar las relaciones, vínculos y posiciones de los actores. Con lo anterior, se buscó generar una conciencia espacial de acuerdo a la singularidad de cada historia que permitiera despertar experiencias de los participantes para ser contadas; y así, estas narraciones de historias cotidianas fueron escuchadas y valoradas por cada uno de los participantes que reconocían la palabra del otro al respetar y asociar las historias.

Ejes narrativos de la Experiteca

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Esquema 8. Ejes narrativos de la Experiteca

En cuanto a la labor de las practicantes, en esta fase de Remapeo se concluyó su proceso con la escritura del informe final y su posterior sustentación ante los jurados evaluadores que se realizó en diciembre del 2019. Ese mismo mes, con el equipo coordinador de la fundación Ratón de Biblioteca se realizó una reunión de cierre donde se evaluó el proceso y se presentaron los resultados de la identificación del modelo pedagógico de los talleres ParaMá y ParaPá y en el macroproyecto *Territorio_Lab* se socializó el trabajo de campo realizado durante ese año.

Esta fase de Remapeo concluye con el análisis de los datos que se realizó en dos momentos, el primero pensado en la culminación del proceso de práctica de las maestras en formación y el segundo en la revisión analítica para la escritura de la tesis doctoral -este último será explicado en el siguiente epígrafe. Frente al primer momento y una vez terminados todos los talleres se procedió a disponer los datos en una matriz de datos empírica de acuerdo a los objetivos trazados, considerando que “las matrices u otros ordenamientos de datos permiten al analista analizar, en forma condensada, el conjunto completo de datos, para poder ver literalmente qué hay allí” (Huberman y Miles (1994) citados por Freidin (2017), pág. 79). Para esto se revisaron todos y cada uno de los registros e instrumentos utilizados en cada técnica y jornada, lo que implicaba un cuidado en el manejo de la información; puesto que “armar una buena matriz lleva bastante tiempo y requiere de revisiones continuas para ajustar su formato y contenido a los datos que vamos reuniendo y analizando preliminarmente” (pág. 79)

Por ello, este ejercicio permitió entre otros asuntos, la reflexión de las investigadoras como maestras en contextos no escolares y el cuidado ético en la interpretación de los sentidos de los discursos infantiles. Cada semana, en los seminarios de Trabajo de Grado, se discutía sobre los avances y dificultades del proceso, se hacían mejoras al mismo y se ponían en la mesa los primeros hallazgos del análisis de esta primera 'meta-matriz' (pág. 80).

Todo este proceso generó un primer hallazgo en la investigación que fue de tipo metodológico: la estrategia de mapeo llamada la Experiteca, que fue diseñada para generar las narraciones de las experiencias espaciales de los niños y niñas por medio de técnicas que procuraron un ambiente favorable de la Cultura de pares al tiempo que referenciaba las Condiciones Socioinstitucionales de la FC al considerarla como un currículo que se vivía en las bibliotecas, para finalmente, posibilitar la agencia infantil de la población infantil participante.

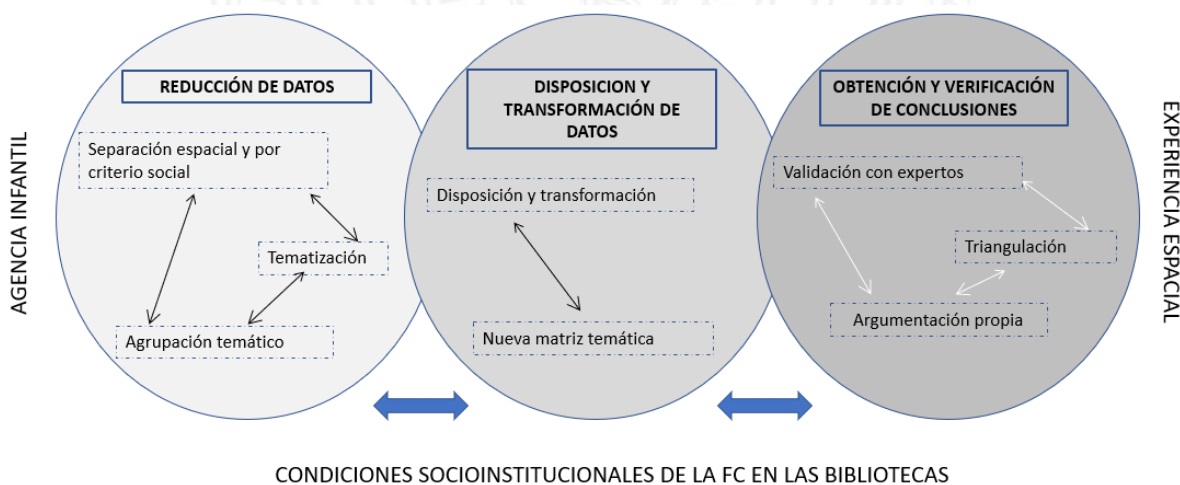
El mapa de la Experiteca fue una creación que se hizo a partir de una técnica de lectura del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación en la línea de Lengua y Lenguaje llamada cuadrorama que como recurso didáctico permitía recuperar información implícita y explícita de textos por medio de la recreación de diferentes historias en escenas, para fortalecer el desarrollo comunicativo de niñas y niños mediante el mejoramiento de la lectura y la escritura. Su nombre proviene del concepto *diorama* que es una maqueta en la que se representan 4 escenas con personajes, elementos y lugares que recrean las historias leídas (Carvajal, Benítez, & Roldán, 2018). Con la Experiteca se buscaba que cada participante narrara historias, no a partir de un texto leído, sino desde sus experiencias espaciales: historias de su cotidianidad con relación a la biblioteca a la que asistían cada semana a los talleres de ParaMá y ParaPá. Desde la planeación de las secuencias didácticas de los talleres investigativos se evidenció que esta producción artística requería de todo un proceso en el que se trabajara alrededor de esas narraciones para luego ser plasmadas en ella. Es decir, lo primero fue desarrollar diversas técnicas que permitieran que los participantes infantiles narraran sus experiencias espaciales alrededor de las bibliotecas; cuando se tenían las historias completas y validadas por sus pares se procedía a mapear cada historia en una de las cuatro escenas de la Experiteca para finalmente, ensamblarlas y socializarlas ante un público.

3.4.4 Análisis de la información

Como se planteó al inicio de este capítulo, el paradigma investigativo fue el interpretativo, lo que obligaba a tener siempre presente la percepción, el sentir y el pensamiento (Trujillo *et.al*, 2019) de los niños y niñas y de las maestras en formación en el análisis de los datos para construir los significados y, posteriormente triangular las grandes dimensiones extraídas de las matrices, con autores (referentes teóricos) y el criterio de la investigadora; dando relevancia a los significados obtenidos, como aspecto relevante para analizar las maneras como la experiencia espacial de los sujetos infantiles contribuía a fortalecer la agencia infantil teniendo como contexto las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca. Considerando lo anterior, el proceso de análisis de los datos se realizó en tres momentos siguiendo la propuesta de Rodríguez, Quiles, & Herrera (2005):

Remapeo: proceso de análisis de los datos.

Elaboración propia basada en Rodríguez, Quiles, & Herrera (2005)



CONDICIONES SOCIOINSTITUCIONALES DE LA FC EN LAS BIBLIOTECAS

Esquema 9. Remapeo: proceso de análisis de los datos

Como el gráfico lo indica, el primer momento en el análisis fue la Reducción de los datos que consistió en desarrollar tres pasos en cada una de las matrices: a) separarlos espacialmente teniendo como referencias a las bibliotecas y por criterio social distinguiendo los datos de los sujetos participantes y los de las maestras en formación; b) clasificar esas unidades de acuerdo a las temáticas que fueron emergiendo, teniendo como horizonte cada uno de los objetivos

específicos de la investigación y c) agrupamiento de los datos según los ejes temáticos que surgieron en el paso anterior.

El segundo momento del análisis fue la Disposición y transformación de los datos que consistió en una disposición de los primeros hallazgos tematizados en una nueva matriz temática que permitió desarrollar el tercer y último momento: Obtención y verificación de conclusiones, donde los fragmentos narrativos se asociaban a citas de los autores del sistema categorial y a argumentos propios (Rodríguez, Quiles & Herrera, 2005, pág. 146) realizando así una triangulación espacial y social al tiempo que una validación de los datos por parte de expertos en el tema.

Es así como los resultados que se presentan en los siguientes capítulos son descripciones e interpretaciones de las voces infantiles a partir de la concurrencia de temas, la comparación y contextualización de las mismas en torno a las categorías analíticas presentadas anteriormente: Agencia infantil y Experiencia Espacial. De igual manera, algunos de estos datos podrán presentarse como valores numéricos a partir de una contextualización y comparación entre sí. Esta interpretación y descripción estará acompañada de conclusiones alcanzadas por la consolidación teórica y la comparación con resultados de otras experiencias investigativas. Finalmente, la validez de los resultados se comprobó en un primer momento con los niños y niñas participantes, así como con sus acompañantes durante las plenarias de cierre como se describió en páginas anteriores y se validó el proceso con el equipo de la fundación Ratón de Biblioteca y con el equipo investigador del proyecto *Territorio_Lab*. A continuación se describe de manera más detalla este proceso analítico:

Los datos hallados durante el trabajo de campo en las cuatro bibliotecas comunitarias de la fundación Ratón de Biblioteca requirieron un tratamiento ordenado, analítico e interpretativo que inició con la revisión de las cuatro primeras matrices construidas por las estudiantes practicantes cuyos datos empíricos estaban dispuestos espacialmente; lo que de entrada permitió identificar sucesos repetitivos. La siguiente ilustración es un ejemplo del ordenamiento que se le dio a los datos en estas matrices.

Ejemplo de matriz de datos por biblioteca.

Elaboración equipo investigador

A	B	C	D	E
IDENTIFICACIÓN DEL DATO EMPÍRICO	DATOS	TEMAS	ANÁLISIS CONCEPTUAL	OBSERVACIONES
28/02/2019 observación 30	Durante un momento se observa que los niños y las niñas juegan por diferentes partes de la biblioteca, corren, saltan, gritan, y disfrutan.	Representaciones	"Es imposible discutir la experiencia en el espacio sin introducir los objetos y los lugares que definen el espacio. El espacio del niño se amplía y se torna más bien articulado a medida que él reconoce y alcanza más objetos y lugares permanentes" (Tuan, 1983, p. 151) desde este aporte del autor se evidencia que durante su experiencia en el espacio los niños y las niñas van adquiriendo un concepto diferente del lugar desde su interacción con este, es así como se observa que ellos en la biblioteca juegan por diferentes lugares de ella, corren, saltan, gritan, y disfrutan haciendo suyo el espacio mediante la experiencia.	Hacen suyo el espacio y crean las experiencias que desean.
28/02/2019 observación 37	En este encuentro se evidencia que los niños ocupan el espacio haciéndolo suyo, sin limitaciones, corren, juegan y por momentos se acercan a sus madres a observar su elaboración.			Si bien los niños y las niñas realizan actividades donde se apropian del espacio y viven sus propias experiencias en este, no son actividades que hacen parte de los talleres los cuales muestran poco direccionamiento hacia los niños y sus intereses.
21/02/2019 observación	Un niño ronda el espacio sin ubicarse donde le han indicado; la madre de este le dice "si no te ubicas, nos vamos y no te vuelvo a traer" frente a la indicación de su madre el niño se sienta cerca a ella y le dice: "usted sabe que a mí me gusta venir aquí". Nicolas niño # 13			
14/03/2019 observación 49	Este día se evidencia un cambio en la estrategia, donde se involucran los niños y las niñas desde el inicio de la actividad, se pone la canción el monstruo de la laguna, se baila y se canta este de manera activa y participativa. Luego de este saludo se indica a los niños y las niñas que tomen libros para dar inicio a una "Lectura libre" los niños y las niñas ante esta instrucción toman los libros, alguno ni siquiera miran cual, solo eligen cualquiera mientras que otros si los observan y van eligiendo, otros toman mas de un libro, la mayoría de los niños y las niñas se tienden en el suelo a "Leer solos" o en pequeños grupitos, otros se sientan junto a su madre para que sea esta quien les lea. Los que están en el suelo en pequeños grupos "Leen" entre sí haciendo lectura de imágenes e interpretación de estas El niño #3 Dice: "Ma, el rey y la reina volaron a la biblioteca y fueron felices" mientras leen el cuento, pasados unos 15 minutos se pide recoger y guardar nuevamente para prepararse y dar inicio a la presentación de los teatrinos y sombras chinescas	la experiencia espacial la interacción con el otro intervención del espacio Reconocimiento del espacio Representación espacial Interacción con el espacio	De este modo se puede nombrar el espacio visto como "Condición y expresión de la Ciudadanía, de los derechos Ciudadanos... es donde se construye la memoria colectiva y se manifiestan las identidades múltiples y las funciones en proceso" (Borja, 2013, pp 112-113) de acuerdo con las diferentes experiencias narradas por los niños y niñas con los espacios que habitan y recorren de ida a la biblioteca y vuelta a la casa se debe tener presente que de una u otra forma El espacio se configura de acuerdo a los sujetos que lo habitan e interactúan en él, se debe tener en cuenta la manera en que estos intervienen el espacio y le dan nuevas o diferentes configuraciones de acuerdo a la manera en que se relacionan y su experiencia con este.	Se evidencia al inicio de esta sesión una participación activa de los niños y las niñas, ya que pueden elegir y tomar la decisión de los libros a los que desean acceder dando paso a la lectura que puede ayudar en la promoción de sujetos políticos. De igual forma se evidencia una relación con la experiencia espacial y la configuración de lugar sintiéndose atraídos y logrando explorar su entorno mediante la actividad.
TALLER 6 Relato de la Experiteca	Presentando la Experiteca: Aquí estoy yo y cuando paso por la tienda es por que ya voy a llegar a la biblioteca. Isaac niño # 15 Cuando estoy en la biblioteca me gusta sentarme en las mesas cerca a la ventana para leer y dibujar "Y cuando regresamos a casa mi papá me lleva en la moto por la calle"		"La experiencia es enriquecida por la mente" Tuan p. 105 desde las palabras del autor podemos observar como las diferentes expresiones de los niños y niñas durante la realización del cuadrorama la mente jugó un papel muy importante pues fue desde sus recuerdos tanto visuales como experienciales que cada uno plasmó su experiencia durante el desarrollo de los talleres propuestos para esta intervención.	
	Niño # 3 Miguel Angel para ir a la casa hay muchos arboles, hay que pasar por el parque y			

Ilustración 22. Fragmento de matriz por Biblioteca. El Raizal

En un primer lugar, cada pestaña responde a cada una de las categorías analíticas que cada equipo de maestras en formación construyó en sus investigaciones. La primera columna corresponde a la identificación de cada dato: fecha y tipo de actividad realizada. En una segunda columna se dispusieron los datos tal y como fueron extraídos de los registros, bien sea fotografías, diarios de campo o grabaciones de audio. El tema, fue el tercer criterio para ordenarlos y este se deducía una vez se ordenaban los datos por afinidad. En la columna de análisis se articulan en un diálogo los datos empíricos apoyados en la teoría que enmarcaba cada investigación junto con la argumentación interpretativa de cada investigadora. La última columna servía para agregar cualquier información aclaratoria que las estudiantes consideraban pertinentes.

Este ordenamiento analítico fue el que sirvió de orientación para las demás matrices que se crearon posteriormente, aunque dependiendo del tipo de matriz, se consideraron algunas modificaciones como se presentará más adelante.

Una vez revisadas las 4 matrices construidas espacialmente (una por biblioteca), estos datos fueron reorganizados en una nueva matriz, donde la información de cada una de las 4 matrices anteriores se complementó con los registros propios obtenidos por medio de mi diario de campo, fotografías, videos, dibujos, mapas, y material creado por las niñas y niños; puesto que “es habitual que en un estudio construyamos varias matrices a lo largo de los ciclos sucesivos de la reunión y del análisis de los datos” (Freidin, 2017, pág. 80).

Esta segunda matriz se separó en ocho hojas que correspondieron a las ocho categorías analíticas de las investigaciones de las siete maestras en formación. En cada una de las hojas temáticas los datos se organizaron primero por biblioteca, agrupando así la información que sobre una misma categoría se había recogido en todas las bibliotecas. La identificación y el dato que contenía la matriz anterior se conservó y las columnas agregadas correspondieron a las tres categorías analíticas de esta tesis doctoral y a los elementos o características que se identificaron con el sistema categorial. Lo anterior implicó una nueva transformación de los datos que obedecía a las categorías propias de la investigación.

En la siguiente ilustración se puede observar la disposición de los datos de esta segunda matriz.

Ejemplo de matriz por categoría.

Elaboración propia

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	
1	IDENTIFICACIÓN DEL DATO	DATO	FORMACIÓN CIUDADANA			AGENCIA INFANTIL							EXPERIENCIA ESPACIAL					
2			PROPÓSITOS	CONTENIDOS	ORGANIZACIÓN	REPRODUCCIÓN INTERPRETATIVA	PARTICIPACIÓN	NEGOCIACIÓN	AUTONOMÍA	RESISTENCIA Y APROBACIÓN	NECESIDAD	REFLEXIVIDAD	TEMPORALIDAD	TOPOFILIA	Rol de los objetos	PRÁCTICAS	INFORMACIÓN ESPACIAL	
3	BIBLIOTECA VILLA TINA																	
4	Juliana, Diario de campo / promotora / febrero 27, 2019	Pv: "vamos a decirle a los niños que nos ayuden, dejen que ellos ayuden"			El adulto invita a los NN; Los NN como ayuda en el proceso		Participativa: la promotora permite que el NN se involucre		La promotora ajusta las relaciones de poder								promotora inicia actividad y permite la ayuda de los NN	
5	Daniela, Diario de campo / Marzo 6, 2019	Al finalizar la sesión las mamás preguntan a los niños si quieren que lleven la mochila viajera y qué libros desean llevar.	El niño sea autónomo en la elección de los cuentos para llevar				Las mamás permiten que el NN escoja los cuentos para llevar	Diálogo: Las mamás permiten que el NN escoja los cuentos para llevar								Los cuentos que se llevan de la biblioteca a la casa en la mochila		
6	Juliana, diario de campo, observación, taller 5	la mamá de N5 le dice "no tienes que hacerlo como los demás, a ti también te queda bien"								La mamá le reconoce el trabajo al N5								
7	Juliana, Diario de campo / promotora / febrero 27, 2019	Pv: "¿quién quiere leer un cuento?"					Consultivo	Diálogo: quien quiere...?										
8	Juliana, voces de los niños, taller 5, mayo 30	N2: "mamá no quiero pintar más quiero leer" su madre le responde "hija hay que terminar"- N2: "leemos y pintamos"- saca un libro y lo pone a un lado para leerlo					Autorrealización: hacer lo que se quiere	Diálogo,	La N2 toma una decisión diferente a la de la mamá									
9	Juliana, Diario de campo / marzo 13	Los primeros en hablar al inicio de la sesión son los niños ya que Pv pregunta si quieren contar algo nuevo que les haya pasado.		Las experiencias													Los NN hablan al inicio de la	

Ilustración 23. Fragmento de matriz por categoría.

Una vez se completó la matriz categorial, cada dato fue seleccionado según el aporte que brindaba a las tres categorías analíticas y fueron dispuestos en una nueva matriz teniendo como principal factor clasificatorio los objetivos general y específicos de la investigación, por ello, cada hoja correspondía a un objetivo donde los datos fueron tratados de la siguiente manera:

Para rastrear la biblioteca se usaron colores para diferenciarlos visualmente y se agregó una nueva columna con el nombre de cada una. Se conservó la columna de identificación para ubicar mejor la fuente de cada dato. Una vez se depusieron todos los datos extraídos de la matriz anterior, estos se agruparon según el elemento o característica de la(s) categoría(s) presentes en cada uno de los objetivos. En el ejemplo que se muestra en la siguiente ilustración, se puede observar que para el objetivo 3 (Describir las características de la agencia infantil de los niños y niñas que habitan las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca) se tuvieron en cuenta los datos que coincidieron con información en las categorías Experiencia espacial y Formación Ciudadana. Posteriormente los datos fueron reorganizados de tal manera que visualmente se pudieran observar los que coincidían en los diferentes elementos de cada categoría.

Después de esta nueva disposición se identificó por cada grupo una tendencia que obedecía a indicios empíricos para tener en cuenta en el análisis donde se relacionaban con elementos del marco referencial para establecer entre ellos semejanzas, diferencias, repeticiones y novedades; recordando que

la voz del otro no puede ni debe subordinarse al patrón de interpretación que el investigador esté aplicando, es decir, aunque el investigador interpreta el corpus de datos aportando sus asunciones de trasfondo al material, no alcanza su comprensión si no adecúa sus apreciaciones para captar la alteridad que allí habita. (Medina, 2014, pág. 50)

La siguiente ilustración es un fragmento de esta última matriz construida que permitió una triangulación espacial, por fuente, por técnica y temática de los datos empíricos para construir con ellos la argumentación e interpretación que se presentará en los siguientes apartados.

Ejemplo de matriz analítica.

Elaboración propia

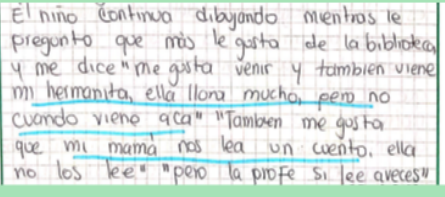
7	8	9	10	EXPERIENCIA ESPACIAL				FORMACIÓN CIUDADANA			TEMA	
				TEMPORALIDAD	TOPOFILIA	Rol de los objetos	PRÁCTICAS	INFORMACIÓN ESPACIAL	PROPÓSITOS	CONTENIDOS		ORGANIZACIÓN
	IDENTIFICACIÓN DEL DATO	BIBLIOTECA										
73	Daniela, Voces de los niños, historia / taller # 4	VILLA TINA	N4 "en la mañanas me levanto, me organizo, después voy a la escuela, a pintar y divertirme y por la tarde mi mamá me recoge para venir a la biblioteca donde aprendo mucho y puedo leer cuentos y jugar y por último llevo a mi casa y me duermo"	Reconoce y describe las rutinas del día que va a la biblioteca		Los cuentos están presentes en la descripción de las rutinas. El refrigerio como momento	Reconoce y describe las rutinas del día que va a la biblioteca	La biblioteca como un lugar para aprender, leer, jugar				Rutinas en la biblioteca: cómo es su día. En la biblioteca: cuentos, refrigerio. La califica como un lugar para aprender
74	Juliana, taller #4 construcción de historia	VILLA TINA	N6: "mi mamá me recoge en la guardería y yo ya sé cuándo vamos a la biblioteca porque mi mamá llega con Alexander para ir juntos, entonces llegamos y siempre nos sentamos para leer aquí" "y yo siempre le llevo cuentos a mi hermanita para que aprenda a leer también"	N6 describe lo que hace cuando llega a la biblioteca		Los cuentos se los llevan a la casa para enseñarle a la leer a la		N6 sabe cuándo va a la biblioteca por una rutina establecida.				Identifica el día de ir al taller por una persona. Describe rutinas y objetos: cuentos que lleva a casa
75	Mapeo de escenarios	EL RAIZAL		Santiago recuerda acontecimientos mientras dibuja	Asocia la ausencia de llanto de la hermana a estar en la biblioteca	Los cuentos como objeto con el que relaciona a la mamá	La lectura de cuentos es un acontecimiento especial	Cuando dibuja la biblioteca, Santiago nombra espacios y objetos.				Felicidad. Dibujo Cuentos Lectura de cuentos Describe la biblioteca
14/03/2019	observación 49	BIBLIOTECA EL RAIZAL	Este día se evidencia un cambio en la estrategia, donde se involucran los niños y las niñas desde el inicio de la actividad, se pone la canción el monstruo de la laguna, se baila y se canta este de manera activa y participativa. Luego de este saludo se indica a los niños y las niñas que tomen libros para dar inicio a una "Lectura libre" los niños y las niñas ante esta instrucción toman los libros, alguno ni siquiera miran cual, solo eligen cualquiera mientras que otros si los observan			Muchos no se detienen a escoger los cuentos que van a leer. Otros si se detienen a	Sentarse en el suelo es sinónimo de leer solos o entre ellos mismos		música, baile, canto. Lectura libre de cuentos	Los NN se vinculan activamente al baile y canto. Vinculan a los NN a las actividades desde el inicio		El baile y el canto y la lectura de cuentos vincula activamente a los niños. Sentarse en el suelo

Ilustración 24. Fragmento de matriz analítica.

3.5 EL COMPROMISO ÉTICO EN UNA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

Para Coll y Müller (2005), “investigar con niños desde la perspectiva de la Sociología de la Infancia implica desconfiar de los discursos que pretenden construir verdades absolutas sobre las infancias y reivindicar las alteridades, implica romper con las representaciones hegemónicas” (pág. 167). Con este postulado se planteó la relación ética entre adultos investigadoras y niños investigadores; pues además de tener un interés en conocer de primera mano y desde sus voces asuntos cercanos a sus vidas, la postura ontológica y epistemológica de la investigación los reconocía como agentes del mundo que cuentan “con un repertorio que les permite afrontar conflictos y tensiones, utilizando una diversidad de estrategias, entre las que está su posibilidad de contar, preguntar, recoger información y construir datos (Milstein, 2006, pág. 51).

Por ello, esta investigación partió en entender por ética lo que Sieber (2004, citado por Freeman y Mathison, 2009, pág. 24) señala:

Ethics is about supporting values such as respecting people and their communities and benefiting individuals and society. In this context, this includes doing valid research, respecting research participants and their communities in all the ways that pertain to the particular context, creating socially beneficial policies, and effectively disseminating and applying findings. However, there is no simple rule or ethical principle that produces ethical [research]. Each situation is different. (pág. 402)

Con lo anterior, se busca describir a continuación algunas de las decisiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que se tuvieron en cuenta en el compromiso que requiere una investigación con niños.

3.5.1 Retos en una investigación con niñas y niños

Desde el inicio del proceso se tenía claridad que investigar con niños va más allá de escucharlos o permitirles participar en las actividades que los adultos proponían. Por lo que se les reconoció que, tal y como lo manifiesta Rodríguez (2006), tienen habilidades para reinterpretar sus territorios convirtiéndose, en muchos casos, en agentes sociales que transgreden la norma y rompen las fronteras que los adultos han construido para designar al mundo infantil.

De igual manera, investigar con niños implicó, como lo señalan Freeman y Mathison (2009), reconocer que ellas y ellos son vulnerables de tres maneras: a) por ser más pequeños, por su conocimiento limitado y por su poca experiencia como investigadores; b) por pertenecer a un grupo social que estructuralmente es vulnerable por carecer de poder político, social y económico limitando su participación en la investigación a las decisiones tomadas por el adulto, con lo que se le reducía su autonomía, c) las creencias normativas de los adultos sobre sus capacidades y dependencia vulneran la realización de sus derechos humanos. Es así como estas autoras proponen identificar el tipo de riesgo al que se enfrentarán las niñas y niños en toda investigación en una escala de tres niveles: mínimo riesgo, riesgo mediano y gran riesgo. Para el caso de la investigación se concluyó que el riesgo para los niños participantes era de mínimo porque no implica mayores cambios físicos o emocionales a los de su cotidianidad.

Por otra parte, se tuvieron presente en el horizonte los tres “grandes tipos de problemas” que se pueden presentar en una investigación con niños desde lo planteado por Rodríguez (2006):

a) Los derivados de las propias capacidades cognitivas y discursivas de los menores, b) la cuestión insoslayable de que el investigador ocupe una posición asimétrica frente a los menores por su propia condición de adulto, pero también c) los que tienen que ver con la consideración de la población infantil como un grupo de población reservado o protegido al que no podemos acceder directamente sino salvando previamente determinadas barreras interpuestas por los adultos (pág. 67).

Para Rodríguez (2006), siguiendo a Fuhs (1999), la brecha generacional entre los adultos y los niños investigadores incide en “el eje generacional que se presenta desde la adopción de un marco teórico y metodológico hasta el control (tal vez involuntario) de la investigación por parte de los adultos acompañantes” (págs. 69-70).

En este sentido, Nunes y Delicado (2019) coinciden en que este problema de asimetría del poder genera un doble desafío: “reconocer la voz de los niños y niñas como un elemento crucial e indispensable en la investigación, pero, sobre todo, reconocerlo como un derecho que tenían” (pág. 88); donde la tarea de los investigadores adultos es lograr equilibrar dos grandes derechos: el de la participación y el de la protección (especialmente contra el abuso y la explotación), desafíos que para las autoras son inherentes a las investigaciones con otros grupos poblacionales minoritarios como mujeres o población afro. Por ello proponen que el

adulto investigador identifique, reconozca y se relacione con los niños “como productores de conocimiento sobre su realidad, convirtiéndose principalmente en un facilitador en este proceso” (pág. 92).

Para evitar lo anterior, como investigadoras nos propusimos crear unas nuevas relaciones entre adultos y niños basadas en la confianza que se iba ganando cuando, desde un principio optamos por nuevas maneras de nombrarnos (puesto que en las bibliotecas a los adultos los llaman por el rol que desempeñan): por nuestros nombres. Con esto se pretendía establecer unas relaciones desde el principio de igualdad que durante el desarrollo de las técnicas se fortaleció con un lenguaje amable, afectuoso y respetuoso entre todas las partes.

Lo anterior, en concordancia con lo que Coll y Müller (2005) recomiendan desde su experiencia en investigaciones etnográficas de las infancias: no ser asociado a una figura de autoridad, hacer una entrada pausada en los lugares que ellos habitan para que se acostumbren a nuestra presencia, reconocerlos como sujetos y no como objetos de investigación y respetar sus habilidades y sus propias visiones.

Para el proceso de la divulgación de los resultados, Freeman y Mathison (2009) sugieren que si hay imágenes visuales vitales para mostrar aspectos del mundo infantil y de los sujetos con los que se investigó no será necesario alterar sus rostros, salvo en casos donde su publicación ponga en riesgo sus vidas. Recomendación que se siguió en esta investigación respaldada, además por el dilema ético que Nunes y Delgado (2019) llaman *estratagemas de ocultación o disimulación*:

Defendemos su derecho a la participación y creamos metodologías participativas para ampliar y enriquecer retratos de los universos infantiles (cuando no incluso para promover su empoderamiento), pero -con el pretexto del riesgo de marcarla para siempre con una huella digital que no se borra (Lomax, 2015)- amputamos esos universos de sus imágenes características. (págs. 108-109).

Por esto, esta tesis doctoral no se desea continuar reproduciendo la “nueva estética de la infancia, la de las figuras espectrales sin rostros” (págs. 108-109); y para reivindicar su papel como investigadores y su capacidad de agencia se ha optado por usar sus nombres y rostros a lo largo del documento; pues, al fin y al cabo, se contaba con el permiso de ellos y de los adultos tutores para hacerlo.

En palabras de Freeman y Mathison (2009), realizar una investigación con niñas y niños en la primera infancia desde unas relaciones éticas

Is not a simple feat of guessing correctly about the needs and interests of children before meeting them, nor is it about adopting a laissez-faire attitude regarding children. Rather, it involves attention, listening well, flexibility, openness, asking for clarification, and providing space for questions and discussion, in other words an understanding that misunderstandings, new developments, new ideas, embarrassing moments, and false starts will occur. (pág. 74)

Recomendaciones que se tuvieron en cuenta de manera destacada en la fase de Remapeo con la evaluación del proceso, la verificación de resultados y la validación del proceso por parte de los niños y niñas participantes de la investigación.

3.5.2. Ruta ética de la investigación

Considerando lo anterior, se presenta a continuación la ruta para unas relaciones éticas entre adultos y niños en la investigación realizada en las bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca. Ruta que se dividió en tres momentos:

Construcción de confianza:

Donde se presentó al equipo investigador, a la investigación, se solicitaron los correspondientes permisos y se realizaron las primeras jornadas de la observación participante; para esto último, fue importante seguir la recomendación de Corsaro (1988) frente a realizar una observación silenciosa y distanciada de las rutinas hasta que sean los niños y niñas los primeros en realizar el contacto.

Consentimiento informado: cuentan Freeman y Mathison (2009) que, en la investigación de las Ciencias Sociales, la regulación para proteger la dignidad de las personas y sus derechos es un acontecimiento reciente, aunque la preocupación ética por el trato con los pacientes fue introducida por Hipócrates en la antigua Grecia. Esta regulación llega con el final de la Segunda Guerra Mundial y uno de los casos de los juicios de Nüremberg conocido como la Prueba de los médicos cuando la sentencia del Tribunal Militar en 1947 “included a 10-point statement delineating permissible medical experiments on human subjects, which became known as the

Nuremberg code” (pág. 20). Este código ha sido recogido y revisado por diferentes organismos médicos a nivel mundial para regular las investigaciones médicas basadas en una propuesta clara éticamente y avalada por comités o juntas de revisión. Actualmente se conoce como el Informe Belmont que contiene como principios la realización de “a clear process for securing informed consent from participants, an assessment of the risks and benefits to participants, and a description of participant recruitment and selection strategies” (pág. 21).

En la investigación los adultos firmaron un documento ([Anexo 2](#)) estandarizado por el macroproyecto *Territorio_Lab*.

Asentimiento informado: de igual manera, Freeman y Mathison (2009) identificaron que en las investigaciones con jóvenes el consentimiento a los padres no era suficiente para que ejercieran su autonomía en la elección a participar o no. Es por ello por lo que, recuerdan que desde el enfoque constructivista de la Sociología de la Infancia solicitarles el asentimiento a niños y jóvenes para validar su participación en una investigación o estudio establece desde un principio con ellos unas relaciones éticas donde se les reconoce como agentes sociales y protagonistas de sus vidas, aspecto en el que coinciden otra investigadora con niñas y niños (Barreto, 2011). El asentimiento, por ser un proceso que tomó varias semanas en la investigación y por las implicaciones que conlleva se ahondará en el siguiente apartado.

Co-participación en el trabajo de campo:

Para el desarrollo de este momento, los participantes infantiles proponían técnicas o dispositivos mediadores para las actividades, disponían de la organización del espacio y en algunas ocasiones modificaban el orden de lo planeado para cada jornada. Frente al desarrollo de las técnicas de campo, se retomaron algunas de las propuestas de Freeman y Mathison (2009, págs. 43-44):

- Recordarles frecuentemente el propósito de la investigación.
- Sostener un compromiso para escucharlos y tomarlos en serio.
- Garantizarles una participación voluntaria y relevante para ellos.
- Técnicas centradas en los niños, en su seguridad, confidencialidad, anonimato y respeto de sus límites personales.
- Oportunidades para participar apropiadamente en la toma de decisiones.
- Propiciar espacios tranquilos, seguros y privados para el desarrollo de las actividades.

Lo anterior, se complementó con lo que Ortiz (2007) recomienda para realizar una investigación con niños basada en 'buenas prácticas':

- Garantizar que todas las opiniones serán respetadas.
- Informar cada uno de los procesos con lo que se obtendrá la información.
- Las actividades propuestas deben ser atractivas para captar su atención.
- Las técnicas deben ser adecuadas a su entendimiento.
- El lenguaje debe ser comprensible.

Estas recomendaciones se relacionan directamente con el propósito de la FC de generar espacios para la participación y con un reto que se había establecido en la construcción y desarrollo de las secuencias didácticas: propiciar por medio de la Experiteca, espacios para permitir el desarrollo de dinámicas de la Cultura de pares y así poder observar características de la agencia infantil.

Relaciones éticas en el análisis de los datos:

En cada taller se presentaban algunas fotografías de la jornada anterior con un doble propósito: servir de dispositivo para activar los recuerdos de lo realizado y recoger las reflexiones que manifestaban los niños sobre el proceso investigativo. De esta manera, se fueron identificando imágenes audiovisuales claves para el análisis que se convirtieron en elemento central para la construcción de los resultados y hallazgos.

Para las cuatro jornadas de cierre (recordemos que fue una por biblioteca), se planeó el orden de las actividades y la disposición del espacio con la participación de los investigadores infantiles, de manera que ellos definieron en qué momento se socializaban las Experitecas y en qué momento se realizaban las preguntas de evaluación; preguntas que se les leyeron y explicaron previamente con el ánimo de ayudarles a comprender la intencionalidad de la actividad; en algunos casos las niñas y niños solicitaron modificar el lenguaje de algunas preguntas para facilitar la participación de los adultos acompañantes; pues como se ha recalado: ellos son los expertos en su mundo.

3.5.3. El asentimiento informado: un reconocimiento al agente infantil

Se recomienda que el asentimiento para las niñas y niños procure abarcar los siguientes aspectos si la investigación lo requiere: el propósito de la investigación, posibles riesgos para

los participantes, el anonimato, la confidencialidad, casos para la inclusión y la selección, factores para la selección, la existencia de fondos de financiación que puedan perjudicar a los niños, intercambio y devolución de la información a adultos y niños, voluntad para participar y retirarse cuando lo deseen, divulgación de los resultados y el impacto que podría tener la investigación en la vida de las niñas y niños (Freeman y Mathison, 2009).

Este asentimiento informado, se convierte también, como lo plantean Nunes y Delicado (2019) en una forma de vencer la barrera que el adulto acompañante suele establecer en su calidad de responsable de la niña o niño para facilitar o no el acceso a ellos; puesto que con el asentimiento se accede directamente a los participantes infantiles y se establece así un primer contacto que facilitará la futura relación.

Y aunque algunas organizaciones internacionales que orientan el trabajo científico con población infantil como UNICEF y la Comisión Europea de Investigación con su documento *Guidance Note for Researchers and Evaluators of Social Sciences and Humanities Research* del 2010 exige tanto el consentimiento para los adultos como el asentimiento para las niñas y niños, este último no ha sido tenido en cuenta en la mayoría de las investigaciones (Freeman y Mathison, 2009).

El asentimiento tiene tres etapas formales: presentación de la información de manera adecuada, comprensión y asimilación de la información por parte de los investigadores niños y la respuesta de ellos; Nunes y Delicado (2009) basadas en Ericsson y Boyd (2017) advierten que el asentimiento no se reduce simplemente a la obtención de un sí o de un no; sino que por el contrario es “un proceso contextualizado e informal de construcción de confianza persona-investigadora y persona-investigada, conquistada paso a paso, a lo largo de todo el proceso de investigación. Y no se expresa, con frecuencia, en una oposición binaria sí-no”. (pág. 87)

En la investigación, con el asentimiento, se buscaba fortalecer la autonomía de las niñas y niños invitándolos a decidir por sí solos su interés o no de participar en la investigación. Además, experiencias personales en otras investigaciones demostraban que con el asentimiento informado no solo se lograba la autorización del niño, sino el establecimiento de unas relaciones con mayor confianza y cercanía con ellas y ellos; aspecto fundamental para romper con la barrera generacional que se suele presentar en estos casos.

Al respecto, Barreto (2011) indica que

De acuerdo con la declaración de Helsinki, aunque un niño o niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; 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. (pág. 645)

Con estos criterios se discutió durante semanas en los encuentros de los Seminarios de Práctica por el dispositivo con el que se les presentaría a las niñas y niños la investigación al tiempo que se les invitaría a participar. Sobre la información que se les debía presentar, se acordó, además, dejarles claro los alcances de la investigación, el uso exclusivamente académico de los datos y la utilización de un lenguaje claro y acorde a sus facultades. Sobre la forma de invitación, se deseaba que fuera de manera lúdica para que se sintieran convocados y provocados.

Es así como después de revisar varias opciones se acordó que un cuento era uno de los productos más cercanos a ellos, especialmente porque son habitantes permanentes de las bibliotecas. El cuento *Juan, Martina y el libro mágico* fue construido por el equipo investigador; primero nos concentramos en la historia y posteriormente en la diagramación. Una vez quedamos satisfechas con la producción, se envió a la tipografía para que se escaneara y se armara el libro.

El asentimiento informado presentado como cuento



Ilustración 25. El Asentimiento. El cuento Juan, Martina y el libro mágico.

La presentación de la investigación y la solicitud de los consentimientos y asentimientos se realizaron en la primera jornada del trabajo de campo. Para ello, se dispuso del lugar asignado en cada biblioteca creando un ambiente acogedor y diferente al acostumbrado en los talleres ParaMá y ParaPá; pues era importante que se notara el cambio de actividad. La decoración de cada lugar tuvo como elemento central el cuento de manera que llamara la atención y provocara curiosidad. El grupo de niños y acompañantes se dividió de manera que la explicación de la información y la solicitud del correspondiente permiso se hiciera simultáneamente.

Después de la lectura del cuento, se les informó sobre el propósito de la investigación y luego se leyó el cuento. Las niñas y niños se mostraron muy atentos y al final algunos participaron con preguntas. Se les aclaró que a las mamás se les estaba solicitando también un permiso y se recalcó sobre la autonomía para tomar la decisión que desearan, bien en ese momento o bien en otra oportunidad. También se les explicaron los motivos por los que habían sido seleccionados para la investigación y se les preguntó por la manera en que les gustaría ser nombrados y presentados en los resultados; en este sentido respondieron que preferían verse en las fotografías para que luego ellos mismos se reconocieran. Finalizado el diálogo, se procedió con el registro de sus huellas en las hojas finales del cuento; acción que les causó mucha curiosidad porque nunca antes habían rayado o escrito en un libro. Como aspecto llamativo de este momento, se debe resaltar que las niñas y niños se asombraron al saber que nosotras éramos las autoras del cuento, pues era extraño para ellas y ellos conocer a las personas que escribían las historias que encontraban en los libros de la biblioteca.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

El sujeto infantil deja su huella



Ilustración 26. Asentimiento dado por los niños

Como se describe, un elemento central del libro es que el asentimiento sería concedido por medio de sus huellas y para ello se dispuso de hojas en blanco. Con esto, los niños se sentirían también co-autores del cuento. También se definió usar un solo libro para las cuatro bibliotecas lo que les permitiría a ellos sentirse pertenecientes a una obra más allá de sus fronteras. De esta manera, se estimulaba, desde un principio la autonomía como característica de la agencia infantil y aunque muchos de ellos se sorprendieron no solo al pedirles permiso directamente para participar, sino de continuar con la escritura del cuento plasmando sus huellas; todos accedieron tanto a participar después de aclararles dudas sobre el proceso.

Para concluir, se espera que con esta experiencia de reconocimiento del niño como agente por medio de la creación y desarrollo de actividades que potencien en ellos sus capacidades como tales desde una lectura de sus experiencias espaciales por medio de técnicas y estrategias que posibilitan el desarrollo de la Cultura de pares teniendo como punto de partida aspectos de la Formación Ciudadana propios de los espacios donde se interviene o investiga, de pie para que futuras investigaciones con niños y niñas se continúen realizando desde una postura ética, ontológica y epistemológica que problematice los planteamientos presentados en esta tesis.

4. LA AGENCIA INFANTIL DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS NIÑOS

*“Mi Nombre es Dorianyelis y hoy les quiero contar mi historia: cuando me levanto voy al baño,
me cepillo, me tomo mi tetero, veo televisión.*

*Luego mi mamá nos viste para ir a la guardería. Ahí me recibe mi profe Diana, ahí aprendemos
mucho: a cantar, a pintar.*

*Luego mi mamá me busca para traerme hacia la biblioteca donde aprendo mucho de los libros;
donde me divierto con mis amigos. Mi primo y yo somos muy felices ahí.*

Luego salimos de la biblioteca y nos vamos hacia la casa que queda en el barrio Villatina.”

(Dorianyelis, Villa Tina)

Investigar sobre la agencia infantil en niños en la primera infancia en medio de un proceso de formación ciudadana impulsada por sus experiencias espaciales ha requerido de un tejido categorial para describir aspectos relevantes como por un lado, la agencia es una capacidad que desarrollan todos los sujetos y que consiste en la posibilidad de interferir en el mundo; que esta capacidad se debe fortalecer, y que una buena manera de hacerlo es por medio de la formación ciudadana que parte de los deseos y necesidades de los sujetos y de sus territorios para desplegar características de esa agencia como la participación, la conciencia de sus acciones y de las acciones de los demás; también se ha presentado que una forma de favorecer esta agencia en niños y niñas en la primera infancia es focalizando la construcción que ellos y ellas hacen del espacio, rescatando sus experiencias para que, como lo plantea la estrategia del mapeo, en ese narrar-se se tome conciencia de sus acciones y del espacio que habitan, y así generar transformaciones en los participantes que pueden contribuir a mejorar sus mundos.

En el capítulo metodológico, se ha descrito este proceso investigativo que, desde la construcción del cuento para el Asentimiento, reveló el posicionamiento del equipo investigador frente al rol de los niños participantes. Ahora, en el presente capítulo se revelarán los resultados de esta confluencia que dieron lugar a la investigación doctoral. Dichos resultados se expresarán en el orden de los objetivos específicos y concluye con elementos para abordar el alcance del objetivo general.

4.1 LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA AGENCIA INFANTIL EN LAS BIBLIOTECAS DE LA FUNDACIÓN RATÓN DE BIBLIOTECA

Para develar las relaciones epistemológicas y ontológicas entre la Formación Ciudadana y la configuración de la agencia infantil, la información que se describe a continuación responde a la triangulación de los datos analizados en la matriz temática encontrando que la técnica que más información brinda al respecto es la observación ([Anexo 3](#)). Esta información se presenta identificando las Condiciones Socioinstitucionales que la fundación y sus bibliotecas ofrecen para la Formación Ciudadana para la agencia infantil. Recordando que dichas Condiciones no son un ideal ni una pre-existencia en los territorios; que, por el contrario, son un tejido de las dimensiones social, política, pedagógica y cultural.

4.1.1. Marco para comprender a la infancia como categoría estructural y parte integral de las bibliotecas

Las Condiciones Socioinstitucionales son una adaptación del trabajo realizado por el equipo de la Alcaldía de Medellín que midió en los años 2017 y 2019 la calidad de la participación en la ciudad, y que para efectos de esta tesis se presenta en tres aspectos: 1) Características territoriales (estructuras existentes asociadas a la infancia y garantías para la formación), 2) Actores y prácticas pedagógicas (prácticas pedagógicas y articulación de los agentes) y 3) Efectos de la agencia para la transformación social (Alcaldía de Medellín, 2018).

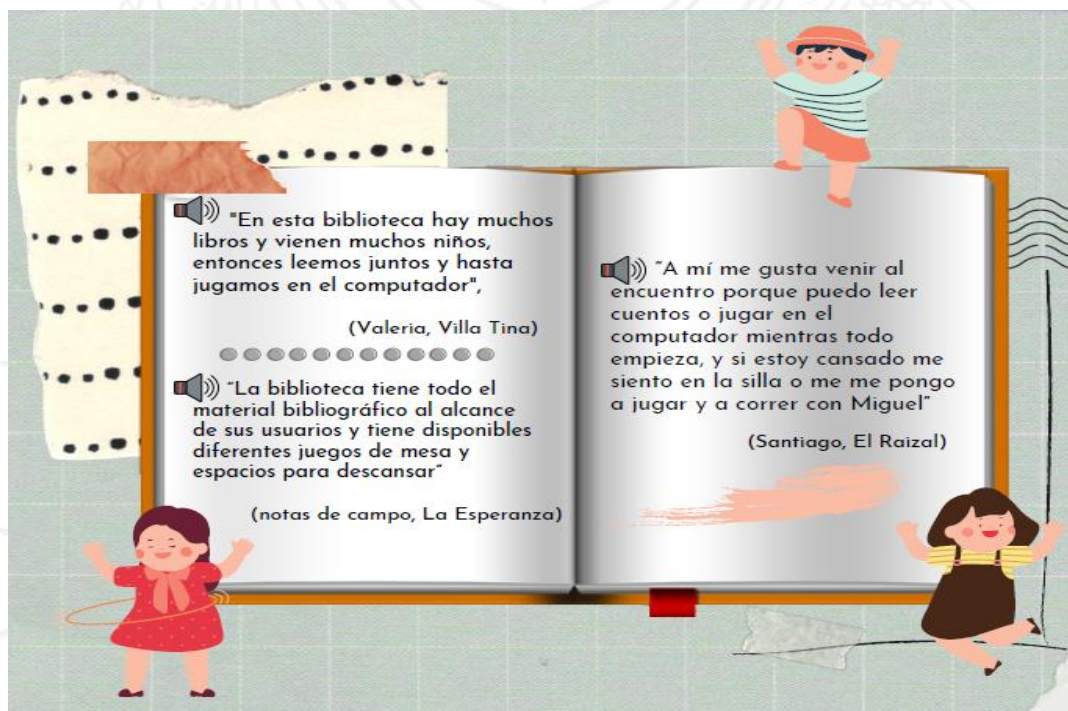
Frente a las características territoriales que ayudan a comprender a la infancia como categoría estructural e integral de las bibliotecas, como se señaló en anteriores capítulos, los cuatro barrios donde se encuentran las cuatro bibliotecas comunitarias (El Raizal, Villa Tina, Villa de Guadalupe y La Esperanza) comparten unas peculiaridades consecuencias de las **condiciones de violencia** que golpea a la ciudad de Medellín desde la década de los 80: la problemática del **narcotráfico** cada vez más compleja en tensión permanente con la generación de **organizaciones sociales y comunitarias** con un protagonismo juvenil que se pregunta por su “quehacer en un territorio en condiciones especiales, dadas por el evidente abandono del Estado” (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016, pág. 17).

Estas características son importantes para recordar que lo que afecta a la adultez como grupo poblacional y parte fundamental de la estructura social, también demarca a la infancia como forma estructural por la que todo ser humano pasa. En este sentido, Qvortrup señala que

la infancia existe como un espacio social para recibir a cualquier niño nacido e incluir al niño – para bien o para mal – a lo largo de su infancia. Cuando este niño crece y se vuelve adulto, su infancia llega a su fin, pero la infancia como forma no desaparece y permanecerá allí para recibir nuevas generaciones de niños. Hardman lo expresó de esta manera en un artículo de 1973: "Los niños entran y salen de este segmento a otro, pero otros toman su lugar. El segmento aún permanece" (2001, 504). (2020, pág. 516)

Entendiendo así que los adultos y jóvenes que luchan hoy día por crear **espacios de diálogo** y de paz territorial en los barrios donde se encuentran las bibliotecas, fueron niños que experimentaron las mismas condiciones de los adultos de su época; y que crean nuevas oportunidades para que la infancia de sus territorios pueda gozar de mejores experiencias; aun cuando es claro que esos parámetros económicos, culturales, sociales afectan especialmente a los niños por su condición de población vulnerable con respecto al poder que detentan los adultos.

Con relación a las características territoriales propias de las bibliotecas, se identificó que son espacios organizados para que los niños y niñas tengan **acceso fácil** a sus secciones; en ellos los sujetos se mueven con familiaridad y confianza:



Es decir, son espacios pensados para los niños y, por lo tanto, son diseñados para que ellos puedan recorrerlos con facilidad y tener así acceso autónomo a sus equipamientos. Con esto se señala que con la disposición espacial de cada biblioteca la fundación contribuye a la Formación Ciudadana para la agencia infantil potenciando dos características: la participación y la autonomía. Pues tal y como lo señala Mayall (2002), cuando a los niños se les considera responsabilidad de los adultos en espacios públicos -impidiéndoles, por ejemplo, su libre movilidad por los lugares-, se alimenta esa opinión que tienen los adultos de que los niños son incompetentes, y con eso se repiten los procesos históricos “whereby this generation of children has been progressively excluded from social participation and, in complement, progressively identified as incompetent.” (pág. 78)

Lo anterior se suma a que **el trato entre el personal de las bibliotecas y los niños** y niñas es familiar, en gran medida debido a que ellos y ellas son visitantes constantes y permanentes de estos espacios; esto se observó desde el recorrido de reconocimiento que se realizó en noviembre del 2018 como en todos los ejercicios de observación llevados a cabo durante el trabajo de campo del 2019. Y este trato afectivo y afectuoso que brindan los funcionarios de las bibliotecas se constituye en la base del proceso formativo de ciudadanos que busca la fundación, tal y como lo afirma Peña (2017):

Frente a esta determinación es importante hacer referencia a lo que plantea Kaufman (2006) cuando afirma que los primeros lazos afectivos son fundadores de la subjetividad porque es aquí donde el sujeto se ubica en la historia familiar y constituye su subjetividad, es decir, el niño ingresa a un proceso de alteridades que le garantizan la posibilidad de adquisiciones yoicas. (pág. 233)

Por otro lado, se observó que la programación de los talleres ParaMá y ParaPá se hace trimestralmente y aunque esta labor la realizan los funcionarios de la fundación, ellas tratan de recoger los deseos y necesidades que identifican en los niños tratando de desarrollar en los pequeños su curiosidad. La mediación didáctica más usada para este propósito es la lectura de cuentos; por ejemplo, en un taller observado en Villa de Guadalupe la promotora lee un cuento sobre las mascotas y el cuidado que se debe tener con ellas, por lo que cada niño cuenta que también tiene mascotas cuando dicen: "*Yo también tengo mascotas, tengo un perro*" (Ángel), "*yo un gato*" (Briana), "*yo palomas*" (Marly), "*yo saco a mi perro y me gusta jugar con él*" (Ángel), y "*no me dejan tener mascotas*" (Emily). Esta experiencia llama la atención al ver que, con un

cuento seleccionado por la promotora, los niños se expresan asociándolo con sus historias de vida y en esa narración ella toma atenta nota para realizar actividades posteriores (títeres, dibujos sobre mascotas) que permitan el **reconocimiento de la historia del otro como parte de un tejido colectivo**, generando así nuevos conocimientos que permiten ponerse en diálogo con otras historias. Tal y como lo plantea Hernández (2015) “se resalta el papel de las bibliotecas como productoras y posibilitadores de memorias locales; como mediadores en recuperación de identidades, propiciando la construcción de experiencias y memorias colectivas; como lugares de encuentro, de producción de educación y cultura” (pág.12). Esta experiencia se observó repetitivamente en las cuatro bibliotecas, lo que puede hacer pensar que es un propósito claro de la fundación Ratón de Biblioteca conectado directamente a la agencia infantil.

De igual manera, se puede exponer que las bibliotecas de la fundación **son espacios conectados fuertemente con el barrio** donde están ubicadas: “son lugares educativos que se integran a las lógicas de la ciudad en la búsqueda de la superación de las dificultades de cada tiempo” (Fundación Ratón de Biblioteca, 2016, pág. 18). Lo que es indispensable para un proceso de Formación Ciudadana, pues recordemos que éste se diferencia de cualquier otro proceso de educación de ciudadanos al partir de las experiencias personales y el reconocimiento de los territorios. Es así como las bibliotecas comunitarias de la fundación disponen de unos recursos educativos, sociales y culturales, para facilitar procesos de formación ciudadana y así mismo, una transformación del sujeto y su entorno, formando de esta manera un tejido social, o en palabras de Jiménez (2016)

La biblioteca comunitaria es un espacio público, que busca acercar a todas las personas de la comunidad a la posibilidad de acceder al libro y la lectura, no solo como un elemento funcional, sino también desde una variedad de programas culturales, fomentar en los habitantes de un barrio el encuentro entre vecinos, movimientos sociales y culturales, que propicie la construcción de tejido social (pág.79).

Para concluir, las bibliotecas de la fundación actúan no solo como marco estructural de la infancia que transcribe las problemáticas, necesidades y deseos de los habitantes de sus barrios, sino que procura

en medio de las tensiones y las resistencias cotidianas, agenciar la expresión de ciudadanías mestizas y emergentes, como las infantiles, que se instalan como contrapúblicos (o públicos periféricos que entran en tensión con los hegemónicos), y que contribuyen a la ampliación de la esfera pública desde el discurso y la acción. (Giraldo, Román & Quiroz, 2009, pág.77)

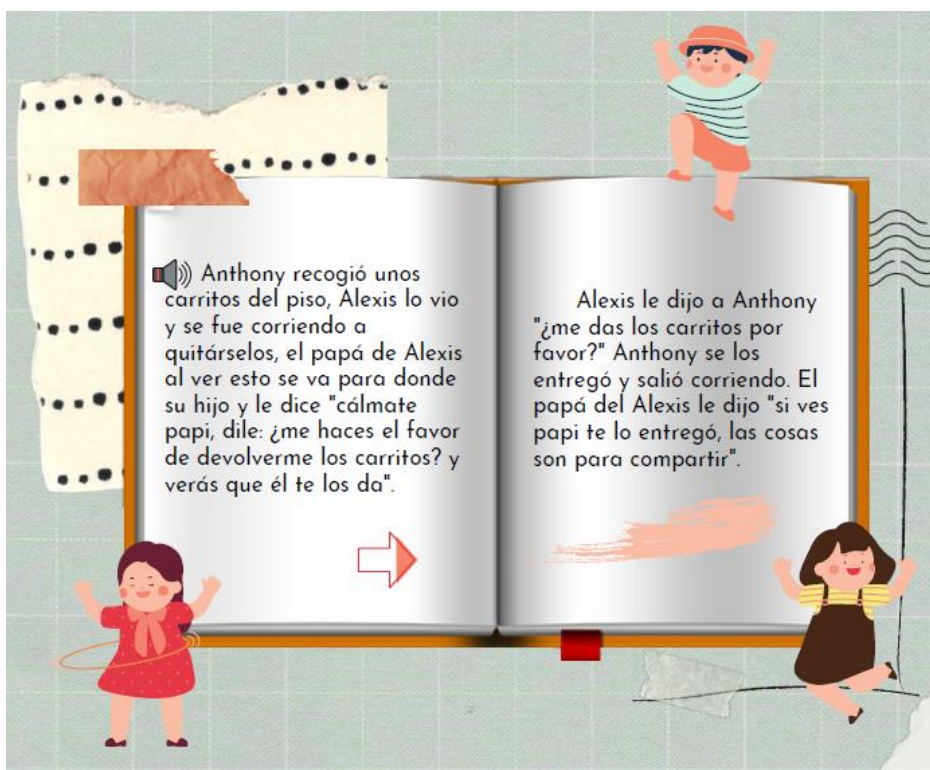
Lo que nos lleva a pensar que las bibliotecas de la fundación Ratón de Bibliotecas tienen todas las oportunidades para convertirse en una parte de la estructura social que mitigue las desventajas propias de la infancia con relación a otros grupos sociales como la adultez, la juventud o los hombres.

4.1.2. Aspectos curriculares de la Formación Ciudadana para la agencia infantil

El segundo aspecto de las Condiciones Socioinstitucionales con el que se presenta la relación entre Formación Ciudadana y Agencia Infantil, corresponde al denominado Actores y prácticas que hace referencia a las prácticas pedagógicas que estructuran la apuesta curricular de los talleres ParaMá y ParaPá. Para ello se presentarán los siguientes resultados desde los tres elementos curriculares descritos en el capítulo teórico: propósitos, contenidos y organización. Es así como, en primer lugar, entre los **PROPÓSITOS CURRICULARES** identificados en los talleres ParaMá y ParaPá se tienen:

Rescatar y resaltar el valor del otro: en la biblioteca de La Esperanza se venía trabajando por medio de diferentes mediaciones didácticas lo diferente que son todas las personas y la importancia del respeto; es así como en medio de una actividad que invitaba a cambiar la forma de nombrar los defectos de sus compañeros por cualidades, algunos niños y niñas participaron con frases como: *“ponequejas no, comunicativo”* ((Santiago), *“inquieto no, explorador”* (Jerónimo), *“malgeniado no, sabe decidir”* (Antony), *“Antipática no, selectiva”* (Celeste), *“mandona no, organizada”* (Soffía), *“indiscreta no, realista”* (Joshua), *“melosa no, feliz”* (Mariana). Después de este ejercicio se observó que en algunos niños la comunicación se les hizo más fácil, así como el juego y la lectura de cuentos compartidos. De igual manera, la resolución de conflictos empezó a tramitarse con un lenguaje más amable por parte de los niños.

Frente a este aspecto de **la resolución de conflictos**, en la misma biblioteca de La Esperanza, ocho días después del taller anterior, se observó la siguiente situación:



El tema del **respeto** seguía siendo central en los talleres de ese día, recalcando en esta ocasión la importancia de que se diera no solo entre niños sino entre padres/madres y sus hijos. Lo que nos lleva a pensar que ese propósito ha tenido eco no

solo en los adultos (fue el padre el que invitó a la resolución pacífica) sino en los niños y niñas, pues tanto Anthony como Alexis tuvieron la disposición de intentar recuperar juguetes y de compartirlos sin la agresión típica de estos casos. Situación que contribuyó, además a potenciar las relaciones cotidianas entre adultos y niños pues el papá estableció con Alexis una manera diferente de llamarle la atención.

También se observó el énfasis que se tenía en los talleres ParaMá y ParaPá de realizar **actividades centradas en el adulto acompañante**, mientras que la atención de los niños quedaba en un segundo plano, reproduciendo así las dificultades de la niñez con relación al papel protagónico y hegemónico de los adultos, pues al no tener una actividad clara para realizar, disponían del espacio de la biblioteca para correr o desarrollar juegos que interrumpía la labor de los grandes:

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Lo anterior contribuyó a establecer que con la Experiteca se buscaba como propósito adicional de la intervención la participación protagónica de los niños y niñas en interrelación con los adultos acompañantes; por lo que cada actividad de las sesiones de los talleres cartográficos estaba dirigida fundamentalmente al sujeto infantil mientras que al adulto se le asignaba un rol de apoyo: traducir con palabras sus dibujos, tomar nota de sus narraciones, reconocer los logros, brindar ánimo, etc. De igual manera, en ese reconocimiento del niño como agente, se buscaba que pudiera incidir en la planeación de algunas de las sesiones del trabajo de campo.

Se puede concluir que como propósito curricular, los talleres de la fundación centran su atención en la formación de niños respetuosos de sus pares y con capacidad de reconocer diferencias y solucionar pacíficamente los conflictos, pero al focalizar la gran mayoría de las actividades en el adulto acompañante, dejan de lado la capacidad de apropiación e interpretación que tienen los sujetos infantiles; desaprovechando así unas excelentes oportunidades para potenciar en ellos el protagonismo que se espera desarrollar para la agencia infantil.

Con respecto a los **CONTENIDOS CURRICULARES** observados en los talleres ParaMá y ParaPá, es importante primero recordar que los contenidos en un currículo para la Formación Ciudadana deben surgir de las prácticas cotidianas de los sujetos y que abordan aspectos que van desde lo político hasta lo afectivo. En este sentido, lo identificado en los talleres ParaMá y ParaPá coincide con algunos de los postulados de Bolívar (2007) que manifiestan que deben propiciar una participación tanto en el entorno educativo como en la vida social desde tres componentes claves: conocimientos, habilidades y actitudes y valores; por medio del empleo de “procesos deliberativos [...] que eduquen en y para una sociedad democrática” (pág. 33). A continuación, se presentan los datos que respaldan esta conclusión.

En primer lugar, se encontró que en El Raizal y Villa de Guadalupe la **música y el baile** son dos componentes siempre presentes y no solo como mediación sino como oportunidad para indagar, conocer y perfeccionar técnicas de expresión musical y corporal. Lo anterior mediado por videos o por el uso de instrumentos musicales en los tres momentos pedagógicos de los talleres (bienvenida, desarrollo, cierre):

Relatos como los anteriores muestran que la música y el baile no solo hace que los niños se activen, sino que transforma a las bibliotecas en un espacio de fiesta, movimiento y alegría. Sin embargo, los talleres también



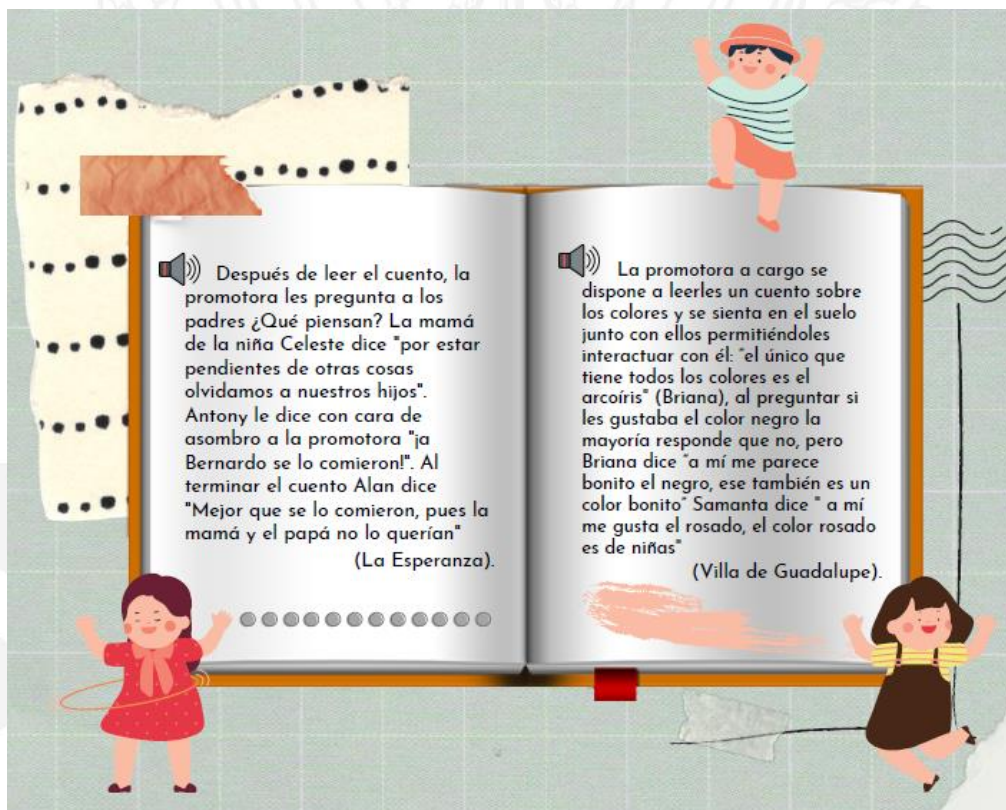
tenían otros contenidos permanentes como:

Los juegos que invitan a **conversar**: cuando se les preguntaban cosas como *¿qué habían hecho el fin de semana? decían: "yo estuve en el parque" (Samanta), a lo que Briana responde: "yo también estuve en el parque, fui con mis amiguitos". (Villa de Guadalupe)*

Los **dibujos hablados**: Otra niña dibujó un caracol, la mamá le preguntó por la cabeza ya que no la vio a lo que Jimena respondió "no mami, la cabeza esta por dentro, por eso no se ve". (Villa de Guadalupe)

Los **libros de la biblioteca**: *"la promotora les presenta varios autores que han trabajado teatro de sombras con el fin de fomentar la investigación en los asistentes a la biblioteca" (Villa de Guadalupe)*. Estos últimos se usan no solo como mediación didáctica, sino que en ocasiones se presentan con un propósito de estimular la creación, el conocimiento de nuevos temas y la narración de experiencias personales.

Los **cuentos** como son de esperarse son un eje central en los contenidos de ParaMá y ParaPá en todas las bibliotecas y una forma muy común de utilizarlos es con las lecturas en voz alta dirigidas por las promotoras:



Este último relato muestra que la lectura convoca más a los pequeños cuando la promotora y ellos se sientan en el piso o en los cojines, lo que invita a un diálogo más horizontal. Además, permite reflexionar sobre la posibilidad que le ofrece la literatura a los niños de construir un mapeo del mundo, de indagar y cuestionarse frente a realidades imaginadas o cotidianas que llevan a elaborar sus propias ideas sobre situaciones que presenta la sociedad; como lo expone Petit “el hecho de elaborar una posición de sujeto, de salir de los caminos ya trazados, de poder realizar desplazamientos en un campo u otro de la vida” (2000, pág. 5) al descubrir un espacio totalmente desconocido como un puente que lleva al reconocimiento de nuevas culturas, donde cada sujeto respete las diversas personalidades, sus puntos de vista y aprenda a conocerlos.

Por último, **El espacio** está presente en los contenidos de ParaMá y ParaPá del El Raizal, esto sucede cuando se les pide dibujar su casa y describir sus olores: *“la facilitadora propone a cada uno que dibuje su casa y que luego de esto la describa contando a qué huele” (notas de campo)*. Aspectos que se relacionan con una de las características señaladas de la experiencia espacial: la topofilia y el papel de los sentidos en estos vínculos. Al respecto, Tuan (2007) afirma que

El entorno puede no ser la causa directa de la topofilia, pero ofrece los estímulos sensoriales que, en cuanto imágenes percibidas, moldean nuestras alegrías e ideales. Los estímulos sensoriales son, en potencia, infinitos: aquel al cual decidamos prestar atención (valorar o amar) es la representación de un accidente del temperamento y de los propósitos individuales, así como de las fuerzas culturales que actúan en un momento determinado. (pág. 155)

Lo anterior nos indicó que realizar talleres de Formación Ciudadana desde las experiencias espaciales de los niños y niñas eran contenidos ya abordados por la fundación. Es así como, en el marco de la Experiteca, se planearon actividades de reconocimiento territorial como dibujos, recorridos, elaboración de cartas, etc. Puesto que se tenía claro que con la construcción de las Experitecas se indagaría por: las emociones que les genera a los niños y niñas el habitar las bibliotecas, las cosas que más disfrutaban hacer en las bibliotecas, sus lugares favoritos, las actividades que realizan allí, la relación que establecen con las personas que también se encuentran en las bibliotecas, los aprendizajes que han adquirido tanto con los talleres de ParaMá y ParaPá como en la intervención pedagógica, cómo se preparan para llegar a los talleres y cómo es la experiencia cuando regresan a casa, entre otros asuntos.

Frente a la **ORGANIZACIÓN CURRICULAR**, al inicio de la investigación, en la biblioteca El Raizal se observó que algunos talleres no tenían una organización clara, los tres momentos pedagógicos no se lograban observar con claridad:

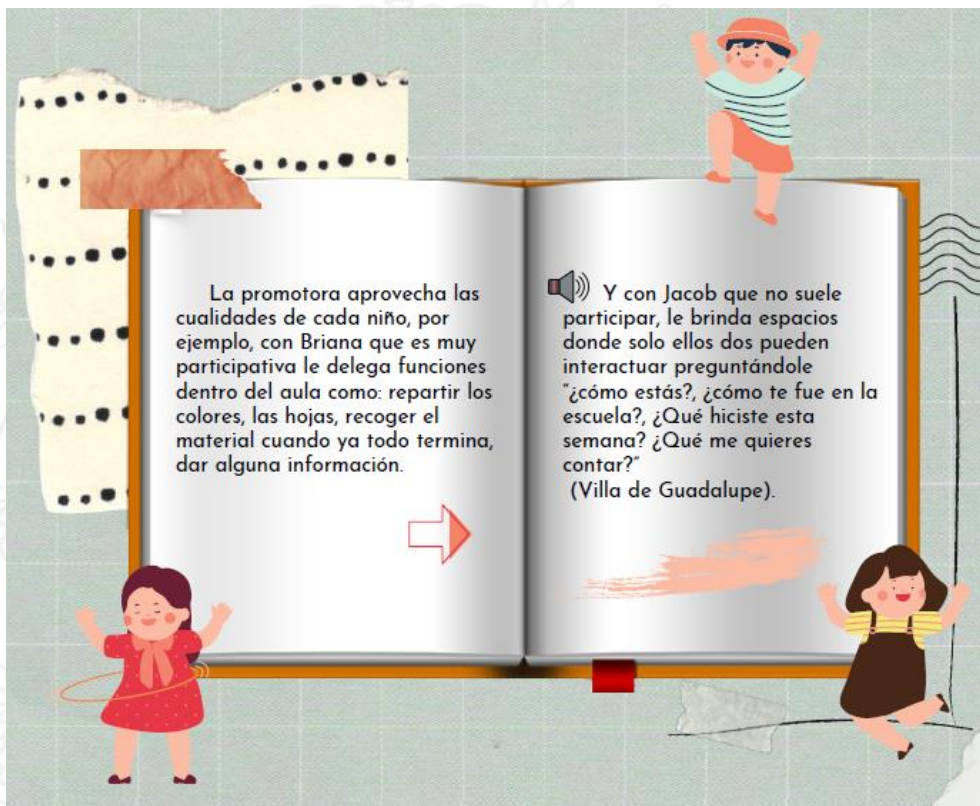


También al inicio de la investigación, en Villa de Guadalupe se observó en un taller que se invitaba a los niños a participar, pero para **recoger los materiales**, siendo la promotora quien

designaba tareas: *la promotora les pide a los niños que le ayuden a guardar el material, pero una de las niñas no lo hace y sigue pintando por lo que Briana se agacha, le toca su hombro y le dice "vamos a guardar" invitándola a ayudar y sigue guardando. mientras que la niña decide seguir terminando su dibujo (marzo 22 de 2019).* En este relato se observa que algunos se resisten y es cuando los mismos niños hablan para ayudar a organizar; viendo así cómo los niños ajustan esos roles dados por los adultos y lideran los procesos; un claro ejemplo de la Reproducción Interpretativa expuesta por Corsaro (2012): "The approach is essentially interpretive, emphasizing that children discover a world which is endowed with meaning and that they help to shape and share in their own developmental experiences by their interactive responses." (pág. 161); pues se observa que en el proceso de socialización los niños se vuelven tan importantes porque con sus rutinas, aportes y experiencias reinterpretan el mundo social construyendo sus propias rutinas de la cultura de pares.

Este liderazgo lo aprovecha la promotora para apoyarse en ellos y **asignarles tareas específicas de apoyo:**

Vemos que ambas maneras no solo impulsan la participación para organizar los talleres, sino que hay un claro propósito de fomentarla, pero la pregunta que



surge con este relato es ¿qué tipo de participación se les está ofreciendo con estas acciones? En este sentido, retomando los aportes de Schröder (1995) sobre la participación infantil, se puede concluir que en relatos como el anterior, la participación que se promueve oscila entre la coartada por el adulto y la codeterminada entre adultos y niños. O según la tipología propuesta por Lansdown (2001) se trata de una participación consultiva en la medida en que los adultos que controlan los procesos reconocen las dinámicas y experiencias con las que los niños pueden contribuir.

Continuando con el **rol de los sujetos** que intervienen en los talleres, se encontró que uno de los obstáculos para la participación y la agencia infantil es el **poco reconocimiento que le brindan algunos adultos a los niños**. Calificativos como "plagas" reflejan las relaciones adultocéntricas que han establecido los adultos; dificultando, entre otros asuntos, el desarrollo de su autonomía y su autoestima:



También se observa, la autonomía y la participación infantil se pueden limitar cuando la promotora no logra vincular a los niños a ciertas actividades porque los adultos

interfieren respondiendo por ellos o explicando el mundo como ellos lo ven. Asumiendo los **adultos un rol protagónico**, producto de la concentración de actividades dirigidas a ellos y minimizando la oportunidad de agencia infantil de los pequeños. Por tal motivo, en la organización y desarrollo de las secuencias didácticas para la construcción de las Experitecas se buscaba invertir este rol de los sujetos y brindarles a los niños la oportunidad de participar con autonomía por medio de unas actividades y un ambiente que rescatara su protagonismo; o en otras palabras se buscaba materializar la propuesta que Mayall retoma de Manheim sobre el concepto de generación para comprender a los sujetos infantiles desde "tres tipos de afiliación generacional: como individuos situados histórica y socialmente en un tiempo particular, como una generación actual que participa en sucesos sociales, y como una unidad que piensa y trabaja junta" (Gaitán, 2006, pág. 90). Añadimos a esta descripción el carácter espacial tanto en su pasado como en su presente.

En los talleres de ParaMá y ParaPá **el refrigerio** es un componente muy importante de la Organización, así lo reconocen las promotoras, los adultos y los niños y así se observó en las bibliotecas cuando en la organización del espacio se disponía, además de cuentos y cojines, los

refrigerios que se brindarían más tarde¹⁵. Sin embargo, se ha convertido en un **mecanismo de control del comportamiento infantil** al servir como premio a la obediencia o amenaza frente a la rebeldía:

Por último, y siguiendo los aportes de González (1999) que resalta cuatro modelos pedagógicos (tradicional, conductista, desarrollista y social) todos ellos diferenciados por su



propuesta curricular y sus estrategias didácticas; se ha identificado el Modelo Pedagógico Social como el que sobresale no solo desde los postulados pedagógicos, filosóficos y ontológicos de la fundación sino y especialmente, en la observación realizada a los talleres ParaMá y ParaPá:

En términos generales, se evidenció que en los talleres se realiza un trabajo conjunto entre madres, promotora y sujetos infantiles para fomentar un gusto por la lectura de acuerdo con las necesidades del territorio para crear sujetos críticos, participativos y autónomos. De igual manera, se observó que las actividades proponen, en términos generales enriquecer y fortalecer los vínculos familiares apoyados en sus actividades las cuales los adultos

¹⁵ Los refrigerios son un aspecto básico de la gran mayoría de las actividades sociales que realizan en los barrios las diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que acompañan los procesos sociales. Además, son bien recibidos por los participantes de estas actividades ya que pueden servir de aliciente a la precaria situación económica de estos sectores.

acompañantes deben replicar en casa con sus niños y niñas. Lo anterior, lleva a concluir, que desde el trabajo de campo realizado en los talleres ParaMá y ParaPá durante el año 2019, el modelo pedagógico identificado es el Social que se caracteriza por focalizar las necesidades de los territorios para lograr un desarrollo histórico, espacial y cultural por medio de la creatividad, la planificación y la participación en la búsqueda de soluciones. Este modelo también se reconoce por su fuerte componente comunitario en la búsqueda de espacios para compartir en familia, asunto que trata la fundación en su intención de formar en los niños el gusto por la lectura y la escritura (aunque las actividades no las direccionan primordialmente a la población infantil) con el fin de desarrollar en ellos su autonomía, criticidad, reflexividad y reconocimiento del contexto (asuntos que se pueden observar con detalle en el [Anexo 4](#)) desde la lectura de sus propias vidas.

Por otro lado, la designación de roles observada en los talleres como parte de la Organización curricular para la Formación Ciudadana de los niños y niñas, dista un poco de lo propuesto por Bolívar (2007) al no tratarse de roles que los sujetos asumen como un compromiso personal; y aunque se observó una articulación entre la vida personal de los participantes y la biblioteca como lugar de aprendizaje; lo cierto es, que este aspecto de la propuesta formativa de ciudadanía que ofrece la fundación en sus documentos pedagógicos y filosóficos debe ser puesta en práctica con mayor vigilancia por parte de las promotoras.

Para concluir, en el sistema categorial de esta tesis se presentó el tejido categorial que se construyó para develar las relaciones conceptuales entre la Formación Ciudadana y la Agencia infantil y así mostrar que esta última es una contribución al desarrollo del campo de la FC desde un enfoque poblacional y etario (algo que ha carecido en la mayoría de los análisis sobre la formación de sujetos políticos) al hacer énfasis en el desarrollo del mundo infantil para analizar y proponer estrategias pedagógicas que fecunden en ciudadanos con sentido transformador de sus realidades. Todo ello desde un análisis de las condiciones sociales que afectan a la infancia como parte de la estructura social y de las experiencias de los sujetos infantiles desde sus propias voces para identificar las maneras como agencian su mundo y el mundo que comparten con los adultos.

De igual manera, en las últimas páginas se han presentado resultados de la investigación que contribuyen a develar esa relación FC y Agencia infantil desde una óptica ontológica considerando aquello que desde la teoría se ha recomendado: a) las Condiciones

Socioinstitucionales de la infancia demarcadas por dos escenarios principales: el barrio y la biblioteca y, b) la propuesta pedagógica y didáctica de los talleres ParaMá y ParaPá toda vez que la población participante de esta investigación (niños y niñas) hace parte de este programa que ofrece la fundación Ratón de Biblioteca en cada una de sus cuatro bibliotecas. En este sentido, frente a esta relación establecida desde la singularidad de los sujetos se encontró, a grande rasgos, que las bibliotecas han sido permeadas por las condiciones de violencia y resistencia propia de sus barrios y que han sabido llevarlas didácticamente a sus talleres reconociendo las experiencias personales de niños, niñas y adultos para proponer actividades cuyos temas parten de este reconocimiento en diálogo con las situaciones territoriales que afectan a toda la comunidad y en manera más profunda a la población infantil por ser, como se ha expuesto, población vulnerable por su condición de edad.

Ahora bien, estas Condiciones Socioinstitucionales de la FC para la Agencia infantil, necesitan complementarse con los resultados relacionados con las experiencias espaciales de los niños antes de pasar a analizar sus efectos en los participantes; este será el tema que se desarrollará a continuación.

4.2. LAS EXPERIENCIAS ESPACIALES INFANTILES

La experiencia espacial tiene un papel fundamental en esta investigación porque la propuesta formativa de los talleres investigativos la contiene como elemento curricular, por ello, antes de describir qué efectos hay de la propuesta de FC en la agencia infantil de los participantes, es importante reconocer estas experiencias que de alguna manera dinamizaron dichos efectos, tal y como lo propone el segundo objetivo específico de esta investigación. Por tal motivo, se presentan a continuación, algunas de las experiencias de los niños y niñas analizadas desde los componentes de la experiencia espacial (prácticas, memoria, información, topofilia y rol de los objetos) con el propósito de servir de contexto para el posterior análisis de las características de la agencia infantil y de las maneras como aquella posibilita dicha agencia en medio de un proceso intencionado de FC.

4.2.1. Los lugares se construyen con rutinas, memorias y relaciones

Para iniciar, se presentarán algunas de las manifestaciones de la experiencia espacial observadas en los talleres ParaMá y ParaPá con el propósito de tener un marco que permita

distinguir con mayor claridad estas experiencias identificadas en la intervención investigativa de la Experiteca. Las siguientes situaciones se observaron durante los meses de febrero y marzo en la biblioteca de El Raizal:



Ambas narraciones cuentan lo que sucedía en los talleres donde las actividades estaban focalizadas al adulto acompañante y no a los niños: podían recorrer con libertad la biblioteca, esto es un asunto clave para la agencia infantil,

pero en estos casos no ha sido un propósito curricular de los talleres ParaMá y ParaPá. Adicional, en el segundo caso se observa que los cuentos (libros) tienen un rol transitivo ya que les permiten a los niños llevarlos de los estantes al lugar donde se encontraban los adultos realizando la actividad programada por la promotora.

Lo anterior se puede complementar con el siguiente mapa levantado por la maestra en formación durante una observación en el momento de bienvenida de un taller ParaMá y ParaPá:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

talleres investigativos con el propósito de no alterar demasiado los patrones espaciales establecidos por los niños y niñas.

Con respecto a los talleres de la Experiteca, el primer aspecto que se presenta es el de la memoria como elemento de la temporalidad propia de las experiencias espaciales, pero los datos hallados nos refieren a la memoria a largo plazo, que para Lindón (2006) es la que aloja la memoria geográfica pues la información que guarda es más duradera y significativa ya que está ordenada y estructurada por la información del entorno (pág. 368):



En ambas narraciones se observa cómo narrar algo relacionado con la biblioteca (los cuentos de la biblioteca para Santiago y el recorrido que hace para llegar a la biblioteca en el caso de Anthony) lleva a que los

niños rememoren hechos pasados y significativos para ellos, pues es claro que a Santiago el cuento del bus le recuerda la partida del papá mientras que para Anthony algo significativo de su recorrido es comer el bolis que la mamá le compra. Es así como estas narraciones están transversalizadas por emociones como la añoranza o la felicidad y que son objetos marcadores los que las desencadenan. Adicional, en ambos casos los niños logran delimitar el espacio que están narrando: la ubicación de los libros y del cuento del bus en particular y la calle que camina para llegar a la biblioteca, todos ellos componentes de la experiencia espacial.

Ahora bien, otro de esos componentes son las prácticas espaciales que consisten en las formas en las que el sujeto hace o dice algo, que surgen de la interacción espacio-temporal con su entorno y que se analizan de acuerdo con los encuentros que se tienen con otras personas (Lindón, 2006, pág. 378); pues recordemos que la experiencia espacial es lo que hace que un espacio se convierta en lugar y que un lugar no es solo el equipamiento físico donde se lleva a cabo dicha interrelación sino, y especialmente, los vínculos que se establecen desde la cotidianidad con los otros y lo otro que determinan y se transforman por el mismo equipamiento físico. Las prácticas que se presentan se refieren a las rutinas que los niños y niñas narraron al describir la ruta o el camino que recorren para ir a las bibliotecas, que emergieron durante la creación de los escenarios de la Experiteca o durante su socialización en las Plenarias. Es decir, se trata de las prácticas de desplazamiento (aquellas acciones móviles donde se tiene en cuenta únicamente la distancia y el recorrido):



Si se recuerda que en una narración, los objetos son los elementos que ayudan a contar lo sucedido, tal y como lo afirma Santos (2000): “el uso de los objetos a través del tiempo denota historias sucesivas desarrolladas en el lugar y fuera de él” (pág. 42), pero al

mismo tiempo, los objetos están cargados de un significado específico que cada sujeto le confiere y es por ello que hablamos de roles de los objetos; se pueden identificar que las tres narraciones anteriores están marcadas por los objetos identitarios que los niños reconocen en su camino: tiendas, canchas y calles. También están presentes en estas experiencias un elemento de la información espacial (habilidades espaciales de las personas para resolver

cuestiones prácticas como orientarse en el espacio, hacer comparaciones y diferenciaciones entre lugares (Lindón, 2006, pág. 378)), nos referimos a la delimitación de los espacios como esa capacidad que tienen los agentes para distinguir los límites y composición de los lugares que habitan o visitan.

Tener como referencia las bibliotecas y recordar sus rutinas llevó a que algunos niños narraran cómo son sus días cuando van a ir a estos lugares:



En la experiencia de Santiago y de Omar se identifica que ellos logran delimitar los lugares, la calle para Santiago y el lugar donde se sientan a leer en la biblioteca para Omar. También están presentes objetos de esas rutinas con los que le asignan identidad a ciertos lugares: el parque, la cancha, la UVA (Unidad de Vida Articulada); y en los casos de Omar y Emanuel es una persona la que les ayuda a distinguir que ese día irán a la biblioteca: un hermano o la mamá. Algo novedoso en la narración de Omar es que los cuentos no actúan solamente como objetos marcadores que ayuda a identificar el espacio, sino que son un objeto transitorio que va y viene

de la biblioteca a la casa, en este último caso, estos cuentos se pueden llevar a casa por medio de la propuesta de Maletas Viajeras que tiene la fundación Ratón de Biblioteca con la que se busca que las prácticas y enseñanzas brindadas en los talleres ParaMá y ParaPá se puedan poner en práctica en los hogares de las familias participantes.

Hasta el momento se han presentado relatos y voces infantiles que ayudan a distinguir cómo la narración de experiencias centradas en la relación del sujeto con el espacio se concentra en la descripción de rutinas teniendo como referencias objetos que asumen un rol específico de acuerdo a la información que manejan los niños y niñas. Ahora bien, es necesario continuar este reconocimiento presentando otros componentes propios de la experiencia espacial infantil que se tuvieron en cuenta en esta investigación y que ya se han mencionado, es el caso del objeto marcador que es aquel “que contribuye a que los individuos identifiquen los diferentes espacios de acción” (Lussault, 2015, pág. 169). Se distinguen las siguientes narraciones



Ambos casos son ejemplos de los objetos con los que los niños identifican primordialmente a las bibliotecas: la decoración y los cuentos o libros como el objeto que más emociones despierta

en ellos. Pero los cuentos, como se mencionó anteriormente, son también objetos transitivos que se mueven entre dos lugares muy importantes para los pequeños: la casa y la biblioteca.

Sin embargo, un rol nuevo que se identificó en las narraciones de las experiencias espaciales de los niños fue aquel que conectan directamente con el afecto, con sus emociones. A este objeto lo llamamos emocional porque además de cumplir cualquier otro rol, se destaca por ser un referente de los afectos que ha tenido el sujeto con el espacio. Veamos algunos ejemplos que llamaron la atención durante la creación de los personajes o la socialización de la Experiteca en El Raizal:



En ambos casos el objeto emocional son muebles o enseres de la biblioteca como las sillas, los cojines, el piso o el mismo rincón de los talleres. Otra forma de narrar estas experiencias conectadas a

objetos emocionales es representándolas en un mapa, tal es el caso del siguiente mapa que representa lo narrado por Yodier:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**Objetos emocionales de la experiencia espacial de Yodier.
Mapa del equipo investigador**

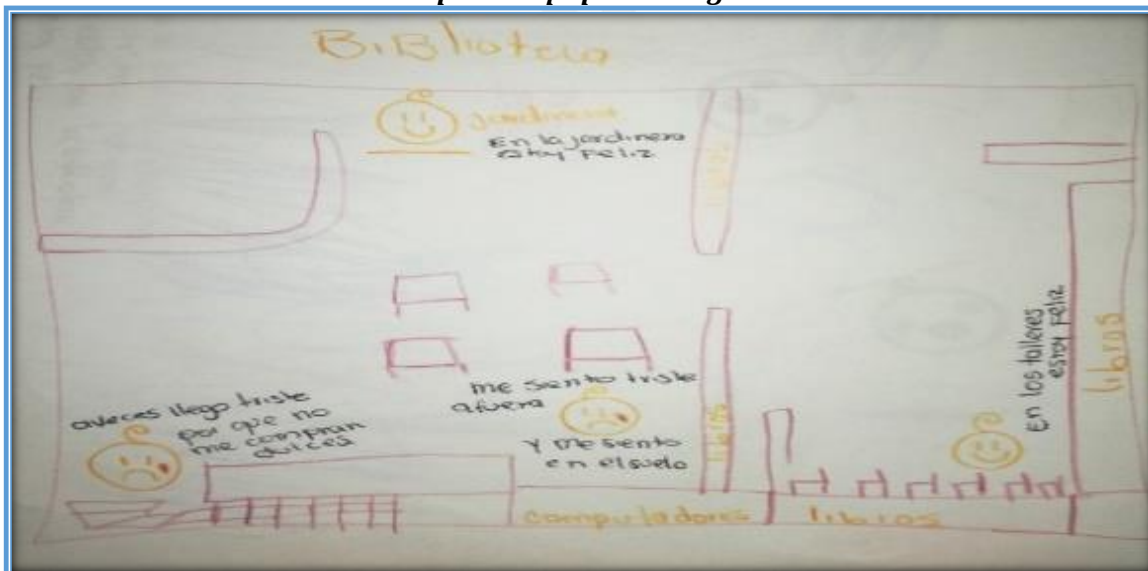


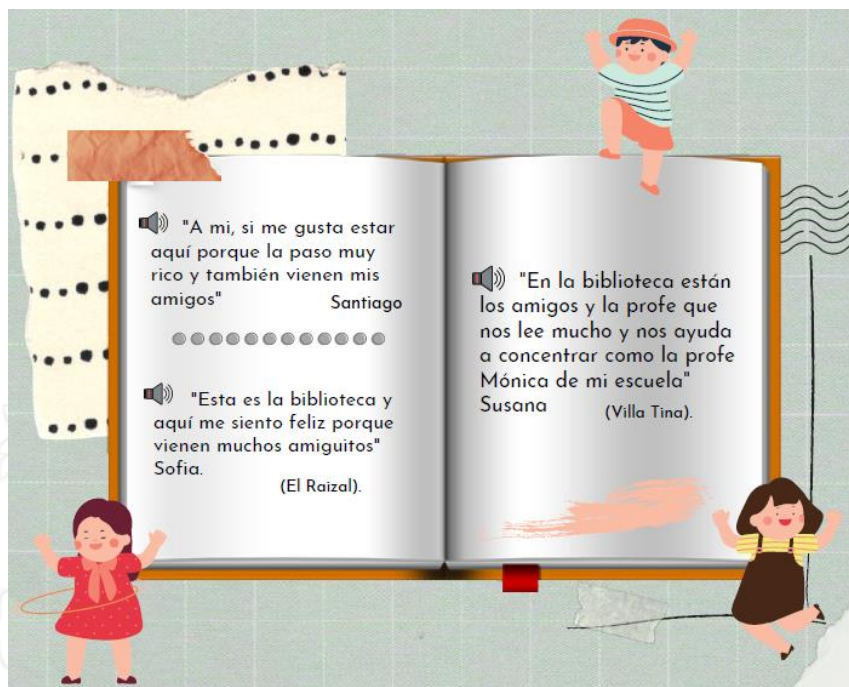
Ilustración 28. Objetos emocionales de la experiencia espacial de Yodier

Este mapa lo realizó la maestra en formación una vez Yodier terminó de conversar con ella. En él se ven los desplazamientos emocionales del niño y los objetos que los representan: felicidad: libros y jardineria, tristeza: la puerta de ingreso y el piso en la sección de los computadores.

También se identificó que los niños logran conectarse afectivamente con las bibliotecas por medio de los vínculos que establecen con las personas, especialmente con sus pares, lo que permite afirmar que las personas también pueden convertirse en objetos que cumplen un rol en la conexión que establecemos con el espacio:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



En estas narraciones, Susana además de conectar la biblioteca con los amigos y la promotora, en su narración logra presentar otro aspecto de la experiencia espacial: la temporalidad, que abarca tanto la memoria – que hace referencia a lo vivido en el pasado-, como también a la anticipación “sobre lo que aún no se vive, pero en esencia toda experiencia es presente, un presente complejo” (Lindón, 2006, pág. 388).

En las narraciones anteriores, se ha distinguido no solo el rol que le han asignado a los objetos, sino también la información espacial que manejan los niños. Es así como se identifica que ellos designan a la biblioteca como un espacio lleno de libros (cuentos) o para el encuentro y juego con los amigos; en este sentido es importante recordar que para la Cultura de pares

El descubrimiento de la amistad constituye un paso crucial en la adquisición del conocimiento social. [...] A través de la interacción con los iguales, los niños aprenden que pueden negociar los vínculos sociales sobre la base de sus necesidades personales y de las exigencias sociales del contexto. (Corsaro, 1997, pág. 125)

4.2.2. Los vínculos en las experiencias espaciales infantiles

Hasta este punto se han descrito las maneras como los niños reconocen los espacios que habitan o que visitan, ahora, se busca mostrar cómo esos espacios se convierten en lugares para ellos

por medio de los vínculos afectivos que establecen en la construcción de sus territorios: objetos, prácticas, memorias, personas.

Recordemos que para Tuan, los sentimientos “por un lado, indican cualidades que se sienten hacia las cosas, a las personas, al mundo y por otro revelan la forma por la cual el yo es afectado íntimamente” (Tuan, 2007, pág. 5), en este sentido, las siguientes narraciones de los niños muestran las diversas formas de sentir el lugar y las maneras como el lugar los afecta emocionalmente:



En las tres situaciones, los niños nos están diciendo que por la biblioteca sienten un cariño muy fuerte tejido no solo por los cuentos que hay allí sino por las experiencias que tienen en esos lugares. Es así como Valeria, Emily y Ezequiel nos muestran que el vínculo con un lugar no es por las características de ese espacio exclusivamente, sino por las prácticas espaciales, en este caso rutinas, que han experimentado allí. Ellos hablan de los objetos marcadores de las bibliotecas: cuentos y refrigerio; pero sobre todo señalan que lo que fortalece ese vínculo son rutinas como jugar, cantar, pintar, leer, divertirse y estar con los amigos que los llena de felicidad. En este sentido, las rutinas son aquellas prácticas que se sostienen en el tiempo en un

lugar más o menos fijo, convirtiéndola en una práctica que se prologa y se repite en un clico temporal más largo o en varios ciclos (Lindón, 2006).

También hay emociones significativas con las que los niños asocian sus rutinas en las bibliotecas, veamos unos ejemplos tomados de El Raizal:



Valentina y Tomás nos cuentan las razones por las que les gusta ir a la biblioteca al tiempo que narran un poco sus rutinas y recorridos para llegar a ella. En todas las narraciones identifican objetos, pero, sobre todo, recalcan los lazos que han establecido con amigos como de las cosas más significativas que suceden en las bibliotecas. Es precisamente estos vínculos “la base de seguridad que lleva a la persona a la exploración, al desarrollo y la autonomía. El vínculo, por lo tanto, posibilita la seguridad y la autonomía, la separación, precisamente aquello que impide la excesiva dependencia de los padres” (Horno, 2004, pág. 305). Aspectos tan importantes para la agencia infantil como para convertir un espacio cualquiera en un lugar cercano.

De igual manera, estos vínculos se verbalizan cuando los participantes brindan en sus narraciones información sobre el espacio; tal y como lo hace Isaac:

La biblioteca como espacio de felicidad para Isaac

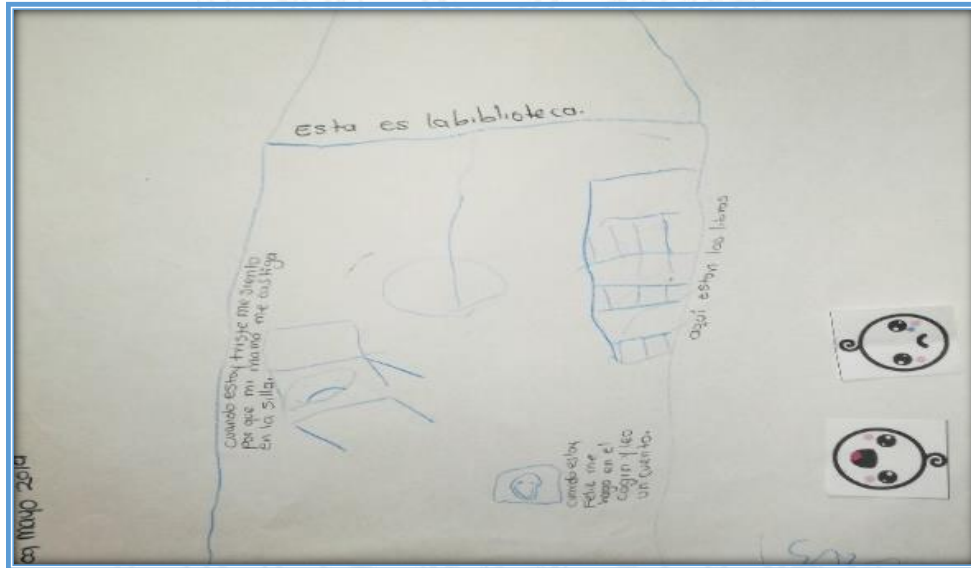
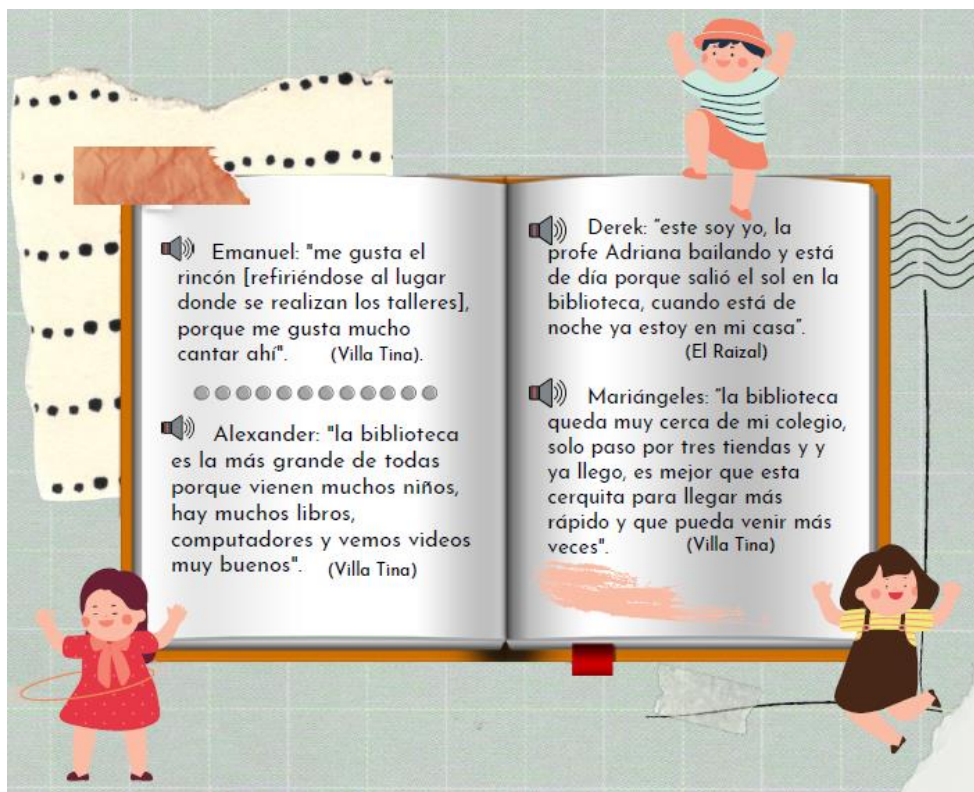


Ilustración 29. La biblioteca como espacio de felicidad para Isaac

En el anterior mapa de la biblioteca El Raizal hecho por Isaac se observa que él distribuye los espacios de acuerdo con dos sentimientos: tristeza y felicidad y que califica a la biblioteca como un espacio que le brinda felicidad. Otras narraciones que ilustran otras formas en que los niños ofrecen información de los lugares que habitan nos ayudan a ejemplificar mejor este componente de la experiencia espacial:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Los cuatro ejemplos anteriores muestran cuatro maneras diferentes de delimitar un espacio, en este caso el de las bibliotecas. Emanuel delimita el espacio interno al distinguir el que se usa para la realización de los talleres; Alexander delimita la biblioteca por tamaño además de asociarla a objetos claves; Derek ofrece una delimitación temporal usando a la biblioteca como referente para distinguir el día de la noche; finalmente, Mariángeles ofrece una delimitación externa de la biblioteca con relación a la distancia que hay entre ella y su casa, además de medir esa distancia con tres tiendas. Todas ellas son formas de brindar información espacial, entendiéndola como aquella "habilidad espacial de las personas para resolver cuestiones prácticas como orientarse en el espacio, hacer comparaciones y diferenciaciones entre lugares" (Lindón, 2006, pág. 378).

Finalmente, también se identificó en las narraciones de los niños que emergieron en medio de la construcción de la Experiteca dos formas interesantes de designar a las bibliotecas:



Vemos con estas narraciones que además de asociar a la biblioteca con sentimientos como la felicidad y de sentirse vinculados a ellas no solo por los objetos que hay allí sino y especialmente, por las relaciones que han tejido con las personas que también las habitan; los niños

participantes designan a las bibliotecas como un lugar para aprender o un lugar importante para sus vidas.

Con estas narraciones se ilustra entonces que

La experiencia es un término que incluye diferentes formas a través de las cuales las personas conocen y construyen la realidad. Estas formas varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización. (Tuan, 2007, pág. 4)

Y que esta experiencia fortalecida por los vínculos se concibe con tanta intensidad en los niños que contribuye a la construcción de su identidad individual; por lo que este reconocimiento de las experiencias espaciales infantiles que fueron narradas a medida que se construían las historias, escenarios, personajes o se socializaban las Experitecas brindan un contexto de las manifestaciones de la agencia infantil que se describen en el siguiente apartado.

4.3 LA AGENCIA INFANTIL Y EL AJUSTE DE ROLES Y DE RELACIONES DE PODER

El último aspecto de análisis de las Condiciones Socioinstitucionales de la Formación Ciudadana para la Agencia infantil de las bibliotecas, se refiere a los efectos de la agencia para la transformación social y se presentará a continuación desde la descripción de las características de la agencia (participación/voz, negociación, autonomía/creatividad, resistencia/aprobación, necesidad, reflexividad y racionalidad) recogidas en Magistris (2018) y Seguro (2016) y que se identificaron en las experiencias de los niños que participaron de la construcción de las Experitecas, dando de esta manera alcance al tercer objetivo específico de esta investigación. Sin embargo, por lo significativo de algunos datos empíricos en este análisis, se presentan inicialmente, algunas experiencias que se observaron durante los Talleres ParaMá y ParaPá que pueden servir de marco a las características identificadas durante la intervención investigativa, no sin antes recordar que “a agência, “constitui uma competência individual das crianças, e não um sinal de sua subordinação em relação aos adultos. Como agentes, as crianças dão sua própria contribuição para a reprodução social e cultural” (Voltarelli, 2017, pág. 28).

4.3.1. Experiencias de agencia infantil en los talleres ParaMá y ParaPá

Durante los meses de febrero y marzo del 2019 se realizó la observación a las dinámicas de los talleres ofrecidos por las bibliotecas con el propósito, entre otros de identificar las dinámicas de su cultura de pares. A partir de este ejercicio se identificaron algunos tipos de participación que se presentan de acuerdo a la tipología expuesta en el capítulo teórico:

Richard Schröder (1995) precisa que la participación infantil implica la búsqueda conjunta de soluciones a problemas que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad, “Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden”¹⁶ (pág. 14). En este sentido él presenta una escala de participación ampliando a nueve escalones la de Roger Hart: Determinación ajena, Decoración, Participación coartada, Participación tolerada, Se asignan roles, pero informando a las personas, Coacción, Codeterminación, Autodeterminación y Autonomía. Según Schröder la autonomía se alcanza cuando los niños tienen “plena libertad de resolución como grupo y la decisión de recurrir a personas adultas” (Gaitán & Manfred, 2011, pág. 115).

¹⁶ " Participar significa tomar decisiones que afectan a la propia vida y a la de la comunidad, y encontrar juntos soluciones a los problemas."

De acuerdo a lo anterior, en los talleres ParaMá y ParaPá el tipo que más se observó fue el de la participación coartada:



En ambos casos, no se observan unas relaciones horizontales que promuevan el diálogo entre los involucrados ni la negociación de sus intereses; hay un demarcado poder detentado en el adulto que lo usa bien para anular la participación de la niña o para invalidar su voz delante de otros.

Si recordamos que la participación puede referirse a diferentes tipos de realidades:

Podemos distinguir entre la participación a nivel personal o privado y la participación a nivel público o político. La primera se refiere a procesos de decisión, más bien individuales, en asuntos personales (por ejemplo, organización de la propia vida [...]). En cambio, la segunda tiene que ver con decisiones colectivas. (Gaitán & Manfred, 2011, pág. 113)

Se puede afirmar que, según la tipología de Jason Hart (2007), la experiencia de Sara se refiere a una participación funcional donde la mamá le permite intervenir el teatrino para luego deshacer lo hecho por la pequeña. Sin embargo, Sara es consciente de lo que sucedió y por ello le pregunta a la mamá, manifestando con ello una reflexividad que es propia de la agencia infantil.

Continuando con la escala de Schröder, también se observaron dos situaciones que bien pueden identificarse como un punto medio entre la participación tolerada y la asignación de roles informando a las personas:

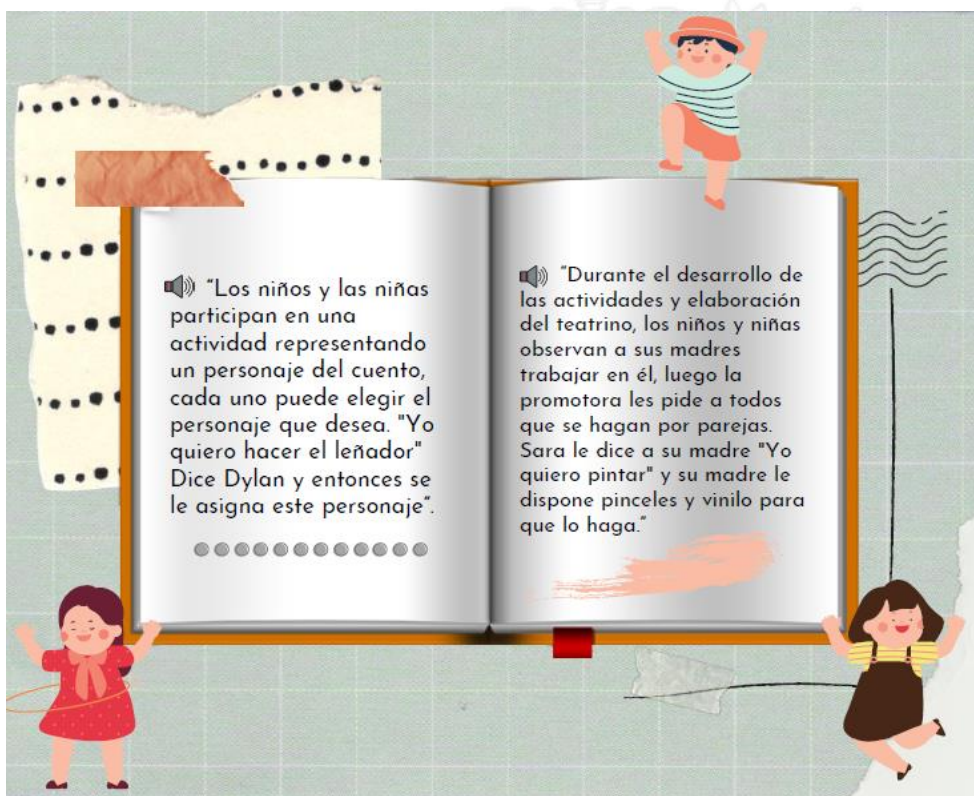


En ambos casos, se observa que las mamás reconocen las opiniones y las facultades de los niños; pero a pesar de esto, las actividades son contraladas por aquellas; lo que nos

lleva a asociar estas dos experiencias con la participación consultiva que expone Lansdown (2001) al tratarse de procesos organizados por adultos que permiten el uso de información o habilidades de los niños. También se observa que en estos casos no hay espacios de diálogo ni de negociación entre las partes.

Un tercer tipo de participación en la escala de Schröder observado en los talleres ParaMá y ParaPá fue el de la participación codeterminada que se presenta cuando la iniciativa es de los adultos, pero algunas decisiones se toman con los niños. Un primer grupo de situaciones

observadas en El Raizal nos muestra que sí hay espacios de diálogo entre las partes para negociar sus posiciones:



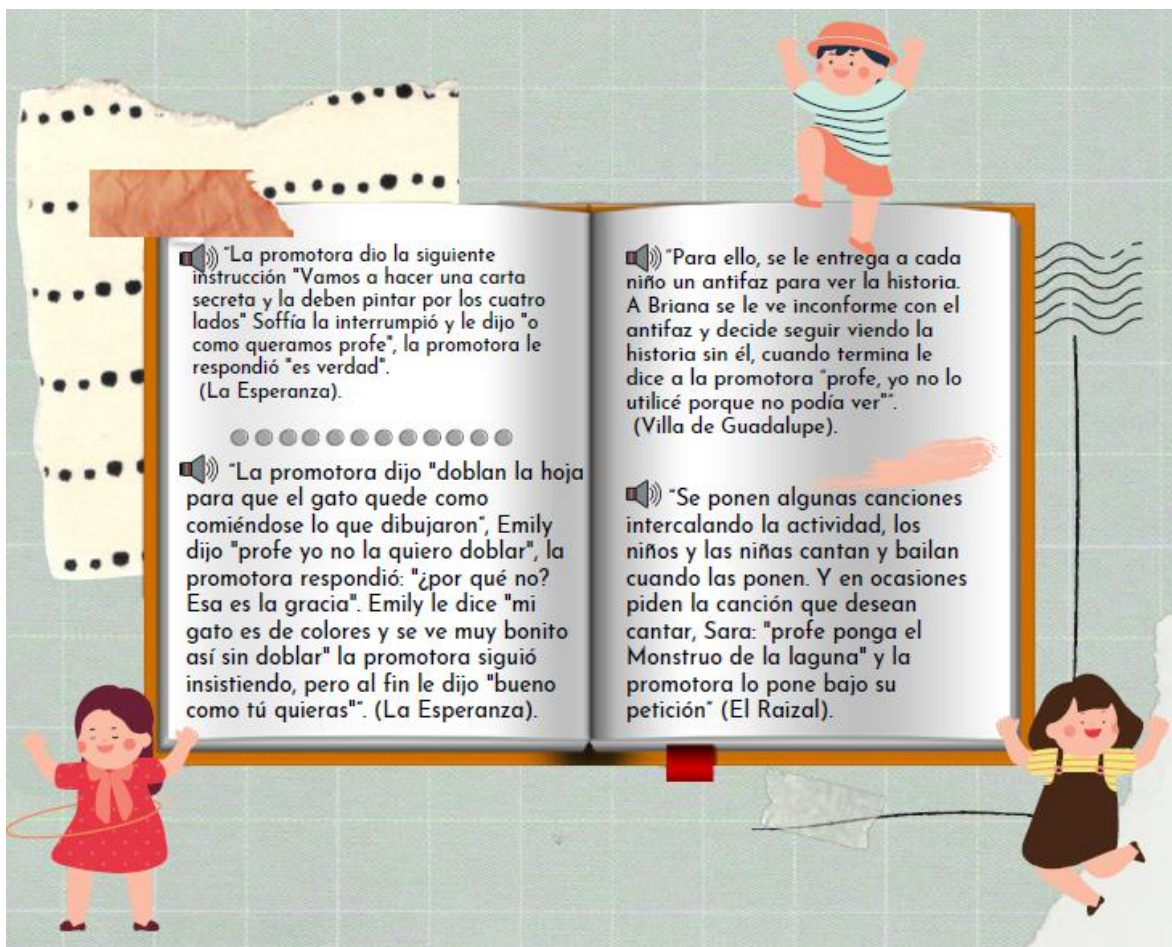
En ambos casos se observa también una participación consultiva, pues se reconocen los deseos de los niños, además de ser ellos los que manifiestan de qué manera se

quieren vincular a la actividad que se les propone, identificando así un ajuste en las relaciones de poder que les permite elegir con autonomía. También se observa que tanto Dylan como Sara saben lo que quieren hacer, y por tanto logran expresar con racionalidad sus necesidades.

Un cuarto conjunto de experiencias observadas se agrupa porque se relacionaron con un punto medio entre la codeterminación y la autodeterminación expuesta por Schröder, además de asociarse con la participación consultiva de Lansdown y la participación que apunta a la autorrealización señalada por Jason Hart identificada como aquella que es gestionada por los adultos pero que permite cierta autogestión por parte de los pequeños. Veamos:

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Los cuatro casos se caracterizan porque hubo espacio para el diálogo y la negociación entre adulto (promotora) y niña, se ajustan las relaciones de poder presentes permitiendo expresiones autónomas por parte de las pequeñas; ellas le explican al adulto la intención de sus acciones logrando con esto una racionalidad e identificación de sus necesidades propias de la agencia infantil. Además, en el caso de Emily y Briana se observa que hay una reflexividad en su acción porque identifican lo que está sucediendo y al hacerlo establecen una resistencia frente a la solicitud del adulto, desencadenando en las promotoras una aprobación a sus propuestas o acciones. Esta serie de características nos lleva a concluir que las experiencias de estas dos niñas se asocian a lo que se ha identificado en la teoría como agencia infantil tal y como lo señaló Voltarelli (2017).

4.3.2. La agencia infantil dinamizada por la Experiteca

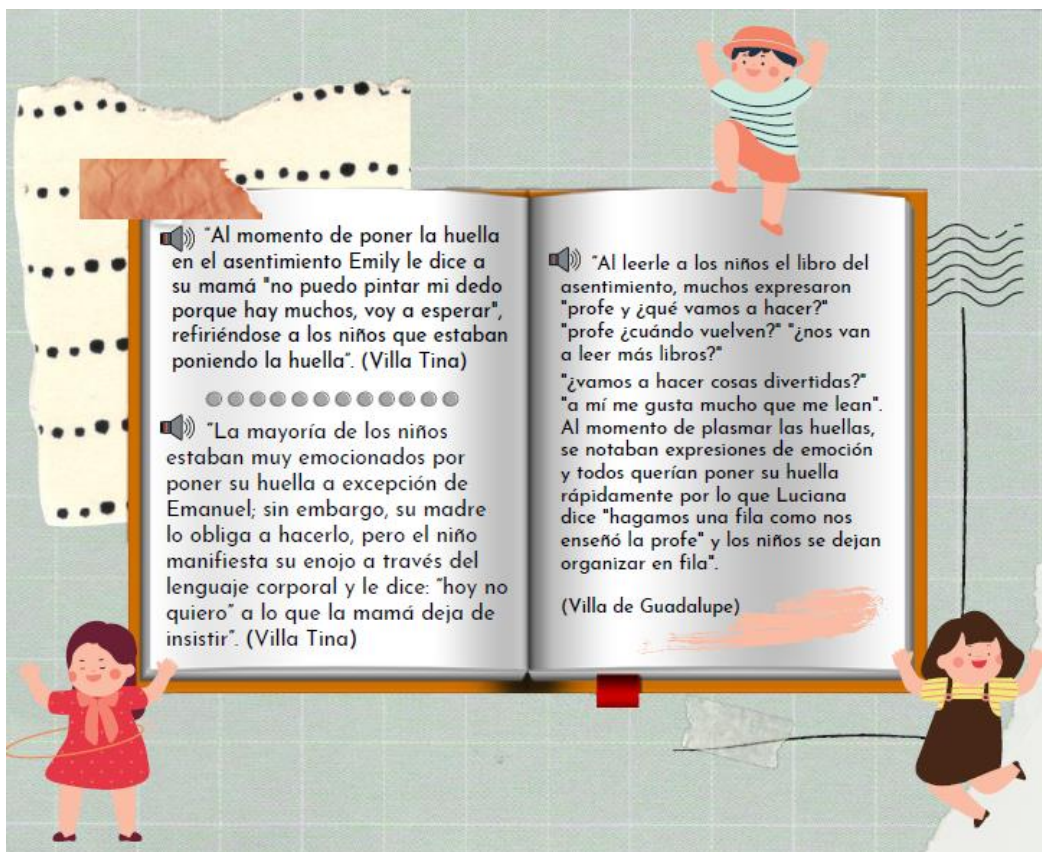
Ahora bien, a continuación, se analizarán algunos datos empíricos recogidos de la intervención cartográfica, iniciando con los que se presentaron durante el primer taller que consistió en la presentación de las investigadoras y en la solicitud de los consentimientos y asentimientos informados:



Es así como durante el Asentimiento, que se realizó por medio del cuento Juan, Martina y el libro mágico, encontramos que fue un momento que facilitó el diálogo y las decisiones autónomas por parte de

los niños.

De igual manera, casos como los tres siguientes nos muestran que la participación es cercana a la que se ha identificado como autorrealizable (Hart J. , 2007), ya que al presentarnos e interactuar con los niños desde unas relaciones más horizontales, ellos se sintieron en confianza no solo de actuar con autonomía, sino de explicar sus intenciones y necesidades:



En el caso de Emanuel y Luciana se observa algo adicional que permite nombrar sus prácticas como agencia infantil: ambos saben lo que está sucediendo, muestran cierta resistencia al suceso, generan una alternativa y es aprobada, en el caso de Emanuel por su mamá y en el caso de Luciana, por sus pares. Es decir, ambos niños lograron con su intervención modificar el desarrollo del acontecimiento.

A pesar de este excelente inicio en las cuatro bibliotecas, a la semana siguiente, en el segundo taller en Villa de Guadalupe se observaron dos situaciones que se pueden relacionar con la participación coartada de Schröder:

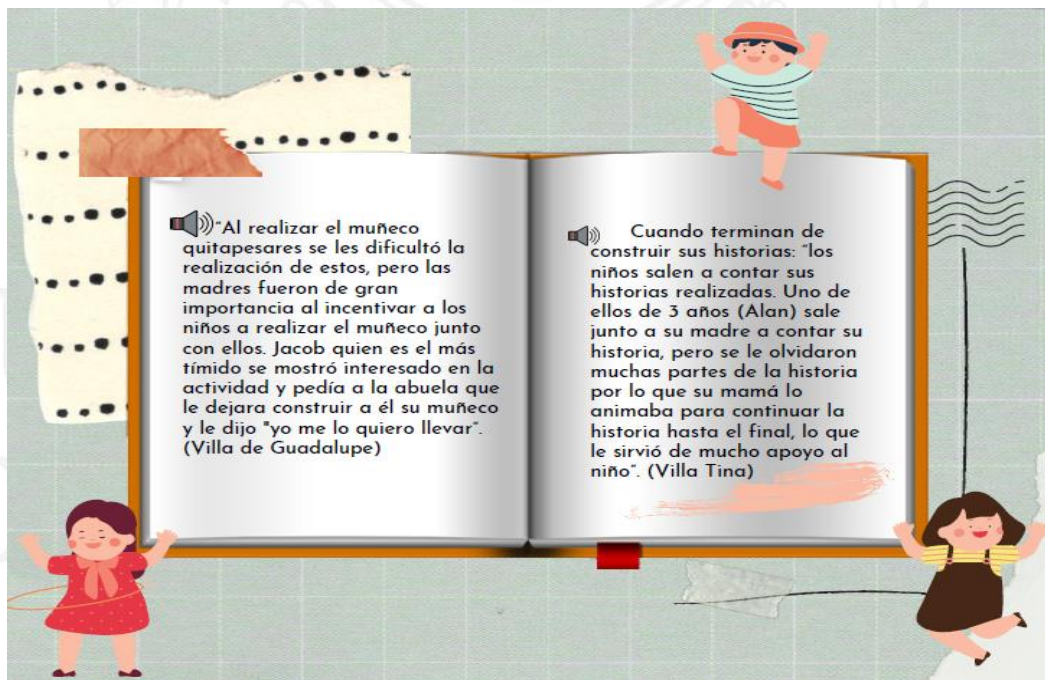
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Estas experiencias donde el adulto no posibilitaba una negociación o reevaluación de su postura y desde su lugar de poder no permitía la autonomía de las niñas, nos retaba como investigadoras a ser más agudas en la observación de

las prácticas espaciales para superar estas dificultades que se estaban presentando por parte de las mamás. Es así como poco a poco el diálogo, la negociación y unas acciones más autónomas se observaron cada vez con mayor frecuencia:

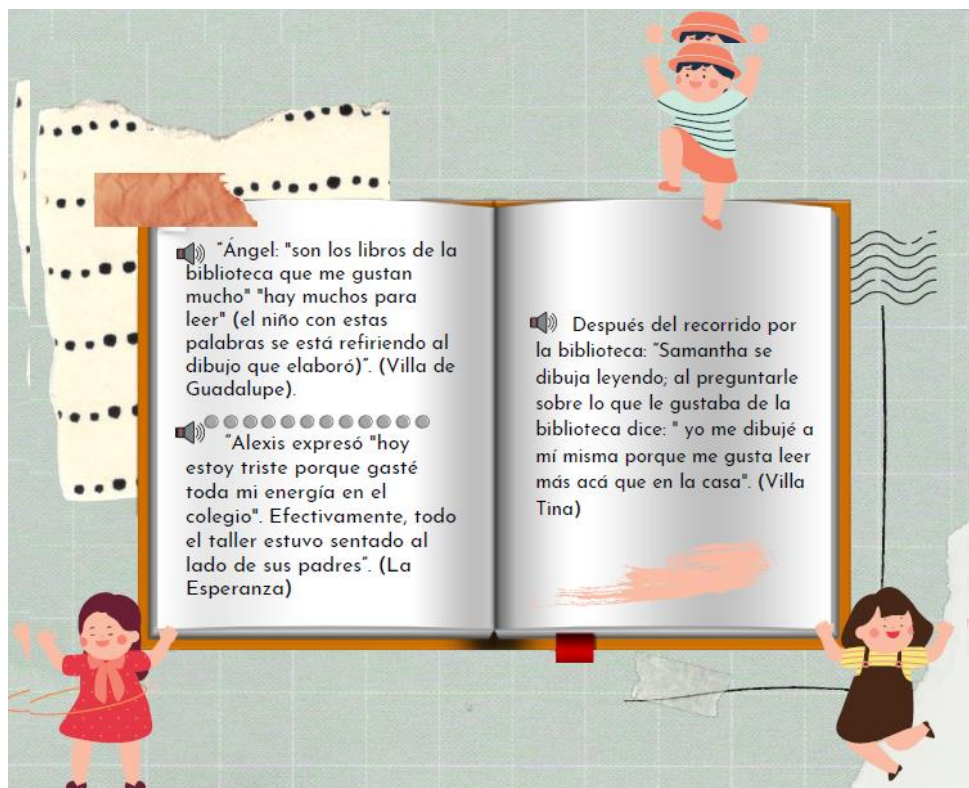




El caso de Jacob se relaciona con la participación codeterminada (Schröder, 1995) y consultiva (Lansdown, 2001), haciendo énfasis en que para él este fue un gran avance en su relación con su abuela que en un inicio del trabajo de campo se había caracterizado por no negociar con él sus deseos o necesidades; y en este caso, Jacob, sin ninguna dificultad y lleno de emoción le expresa su propósito de llevarse el quitapesar de recuerdo a su casa. Por otro lado, Alan se sintió apoyado por su mamá quien lo acompañó con frases de ánimo para que él solo contara completamente su historia, a esta experiencia la identificamos con la participación autodeterminada de Schröder ya que el niño fue el que tuvo la iniciativa de participar, aunque su mamá participó de manera pasiva. Un cambio similar se observó también en Matheus, que, contrario a su comportamiento en los talleres anterior, en el último se motivó a presentar a sus compañeros su Experiteca. En todos estos casos, observamos que en los niños participantes aumentó su confianza y autoestima, pues como lo menciona Espinosa (2013) esos vínculos humanos que se posibilitan desde la primera infancia producen y reproducen la subjetividad infantil y cimentan las bases de las relaciones intersubjetivas de los niños.

También hubo experiencias en donde las acompañantes nos manifestaban con una simple frase el cambio que estaban teniendo en la percepción de los niños y niñas:

1 8 0 3



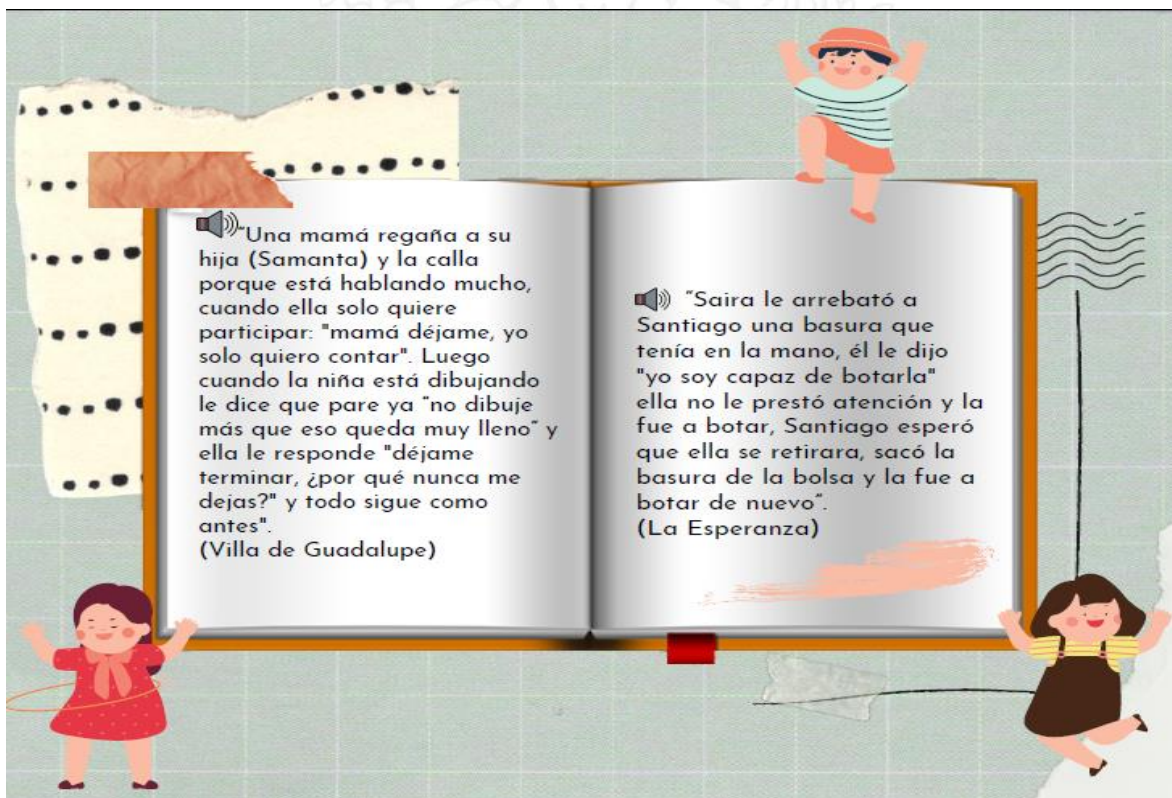
Del mismo modo, las siguientes tres experiencias muestran que además de contener características como las anteriores, en algunas ocasiones el ajuste en las relaciones de poder que

caracterizó a los talleres de la Experiteca posibilitó mayor autonomía en los niños como para que logran explicar las intenciones de sus acciones, alcanzando con ello la racionalidad de la que hablaba Giddens (2006)

Por racionalidad de la acción entiendo que los actores -también por rutina y casi siempre sin esfuerzo- tienen una 'comprensión teórica' continua sobre los fundamentos de su actividad. Como ya indiqué, tener esa comprensión no se debe asimilar a aducir discursivamente razones para ítems particulares de conducta, ni tampoco a la capacidad de especificar esas razones discursivamente. Pero agentes competentes esperan de otros -y este es el criterio principal de competencia que se aplica en una conducta cotidiana- que, si son actores, sean por lo común capaces de explicar, si se les pide, casi todo lo que hacen. (pág. 43)

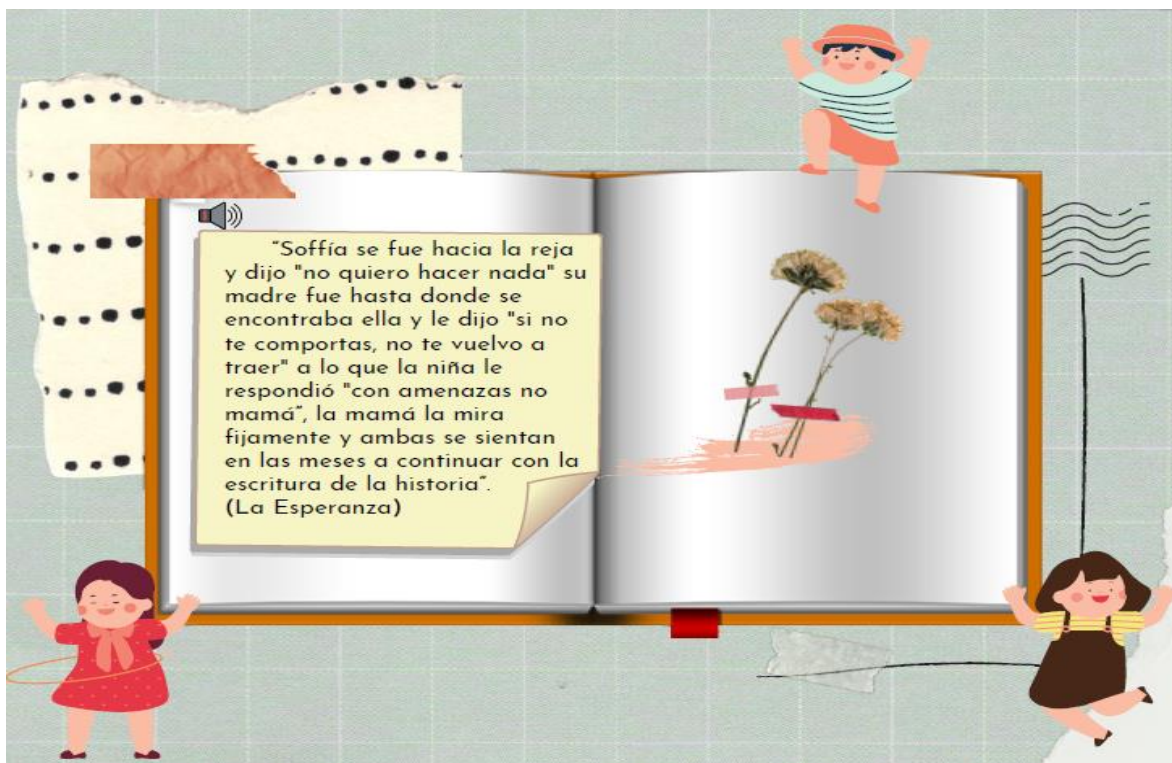
Como se observa, dicha reflexividad y racionalidad no consiste solo en explicar lo que se hace en el momento, sino que los niños logren poner en palabras sus reflexiones y emociones sobre dicha acción.

Ahora bien, sobre la características de la resistencia y aprobación propia de la agencia infantil, encontramos situaciones en donde se observa claramente la tensión entre las partes, pero sin llegar a una acuerdo, aprobación o ajuste de la dinámica; sin embargo, también se hallaron experiencias donde la aprobación tuvo lugar. Sobre las primeras situaciones tenemos:



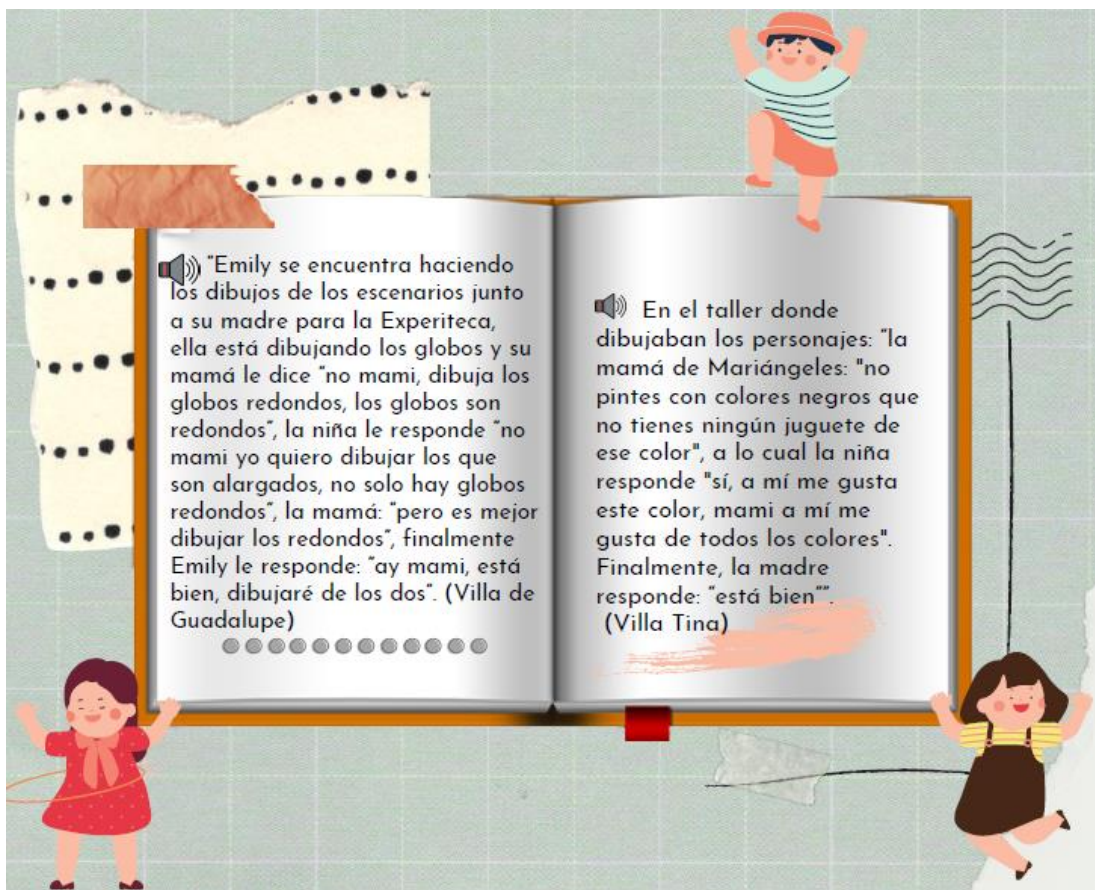
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cuestionar es una forma de presentar resistencia para los niños pequeños tal y como lo hicieron Samanta y Soffía bien sea porque no le permiten participar de una actividad o porque las amenazan o reprenden. Pero también hay resistencia cuando un niño actúa de forma pacífica y, sin mediar palabra, realiza por sí solo la acción que no le permitieron, tal como sucedió en el caso de Santiago. En estas tres situaciones se puede observar que para que haya sido posible esa resistencia se necesitó de un espacio de diálogo, que el adulto o la persona que ejerce más poder esté dispuesta a negociar su posición, que el niño identifique lo que sucede y lo que desea y logre explicarlo; lo que en palabras de Magistris (2018) y Seguro (2016) serían algunas características de la agencia infantil: negociación, autonomía, reflexividad, racionalidad y necesidad.

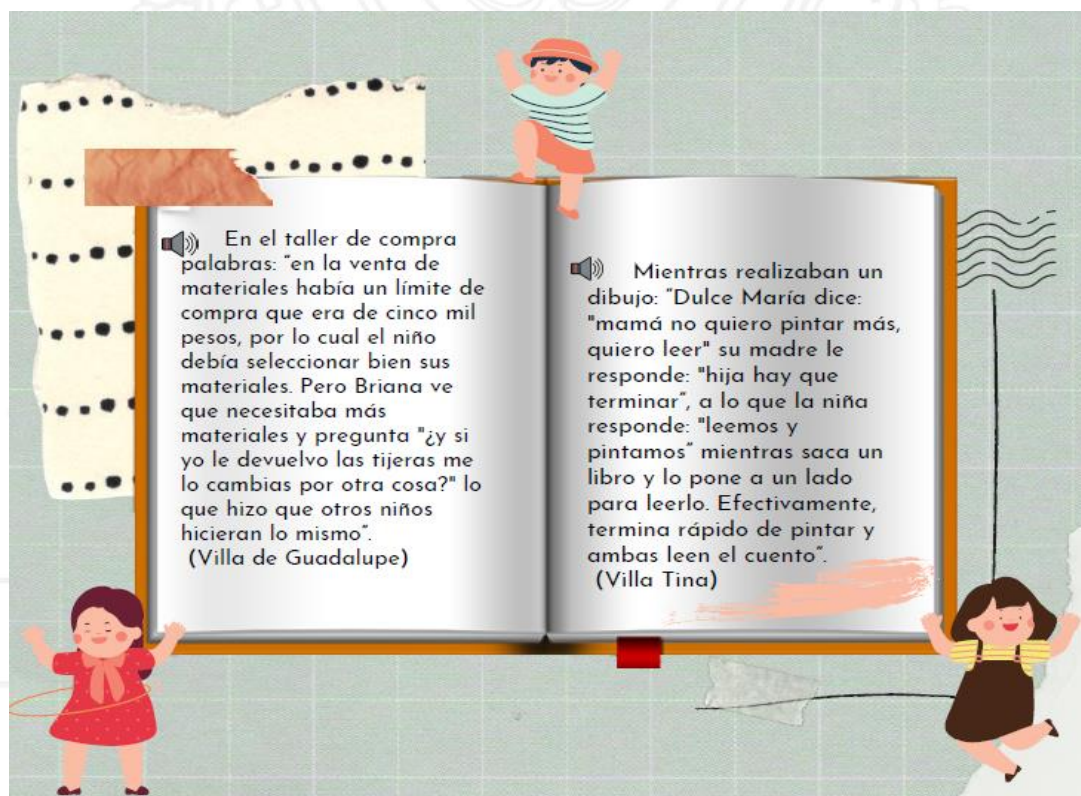
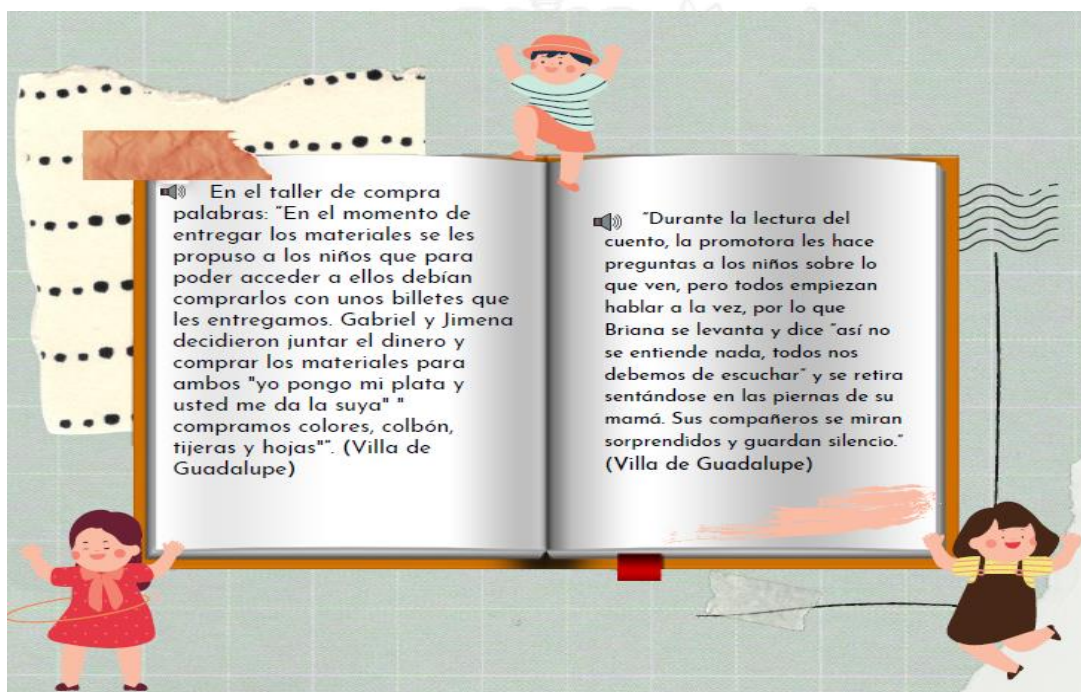
Por último, entre las experiencias donde se identificó no solo resistencia sino también aprobación y ajuste de las dinámicas tenemos:



Ambas experiencias suceden en medio de actividades de dibujos que fue una de las técnicas que los niños disfrutaron más porque les permite no solo materializar su imaginación, sino explicar sus acciones; de igual manera, se observa que la resistencia la establecen las mamás quienes se oponen a que las niñas dibujen o colorean algo en específico. Finalmente, tanto Emily como Mariángeles exponen su deseo y se lo explican en medio de un diálogo continuo que termina con la aceptación, por parte del adulto, de la propuesta presentada por la pequeña.

Tanto estas dos situaciones como en las cuatro siguientes el tipo de participación que se identificó, de acuerdo con la escala de Schröder está entre la codeterminación y la autodeterminación, pues el adulto permite que los niños modifiquen la práctica que se estaba teniendo o desarrollen algo diferente a la intencionalidad que aquellos tenía; también puede ser una participación que oscila entre los procesos consultivos y los procesos participativos que expone Lansdown pues los adultos permitieron que la acción se desarrollara de acuerdo al ofrecimiento dado por los niños y, según la tipología de Jason Hart, estas experiencias se

relacionan con la autorrealización ya que los niños terminan gestionando la práctica según lo acordado con el adulto. Conozcamos las experiencias:



En los casos se observa que la negociación, resistencia y aprobación se da entre pares, identificando a partir de experiencias como estas quem desde la Cultura de pares se presenta una rutina permanente en la cotidianidad de las bibliotecas que fue el seguir el ejemplo de una líder cuando les proponía una forma diferente de conseguir algo. Tal como lo expresa Corsaro (1988) la importancia de la cultura de partes es que permite cumplir tres funciones desde las rutinas de juegos de los niños: 1) subrayar la importancia que tiene para ellos el compartir y la participación social, al tiempo que les garantiza estar juntos y la seguridad afectiva. 2) permitirles que afronten sentimientos de confusión, preocupaciones, miedos y conflictos. 3) posibilita que resistan frente a las reglas de los adultos por medio del firme y seguro control de las actividades de juego.

Finalmente, esta investigación se propuso analizar las maneras en las que el mapeo de la experiencia espacial posibilitaba el agenciamiento infantil en los niños y niñas en la primera infancia vinculados a las bibliotecas comunitarias de la Fundación Ratón de Biblioteca de la ciudad de Medellín, desde una propuesta metodológica. Es así como, mediante la estrategia cartográfica de la Experiteca se identificaron prácticas espaciales de la Cultura de pares presentes en la cotidianidad que permitieron correlacionarlas con los elementos curriculares (propósitos, contenidos y organización) de la intervención pedagógica, con los componentes de las propias experiencias espaciales (prácticas, temporalidad, topofilia, rol de los objetos e información espacial) y con las características de la agencia (participación, negociación, autonomía, reflexividad, racionalidad y resistencia y aprobación) de los niños y niñas participantes; teniendo como referente a la infancia como categoría analítica y parte de la estructura social representada por las propias bibliotecas y los barrios de los que hacen parte.

En este sentido, como conclusiones generales en un primer lugar es necesario destacar que uno de los propósitos de la intervención investigativa fue fortalecer la autonomía de los niños y para ello, al inicio de los talleres se disponía de una mesa con cuentos para que ellos se acercaran a leerlos sin mediación de los adultos. Esta práctica poco a poco se fue convirtiendo en una rutina espacial, puesto que mientras se esperaba que todos llegaran, los niños se acercaban a la mesa de los libros y tomaban cuentos que la promotora ayudaba a seleccionar: *“Como de costumbre había una mesa dispuesta con libros, Dulce María se acercó, tomó uno y se sentó a leerlo” (nota de campo, Villa Tina)*. Lo que reafirmó que el cuento se convirtió en un objeto distinto cuando, en casos como este les daba a los niños cierta autonomía que antes no tenían. Pero también se

observó que en casos como este, la participación era autodeterminada ya que la selección de los cuentos no la hacían los niños, sino la promotora; pero poco a poco ella fue permitiendo que los niños agarrasen los cuentos sin el control que ella antes ejercía; puesto que durante los primeros talleres ParaMá y ParaPá se había observado que en algunas ocasiones los cuentos que se ponían en una mesa al iniciar los talleres no se le permitía a los niños que los tomaran ya que eran para decorar el espacio. Pero con la intervención pedagógica, las promotoras dejaron de controlar ese uso de los cuentos y así los niños se sintieron cada vez con mayor confianza para adquirir esa práctica.

Otra conclusión general es que cuando con la Experiteca se buscaba que los niños contribuyeran a evaluar el proceso (propósito) por medio de la lectura de fotografías (contenidos) asumiendo un rol de coinvestigadores (organización), ellos identificaron que leer cuentos era una práctica espacial con la que identificaban a la biblioteca: *"los niños están leyendo un libro de dibujos en esa biblioteca"* (Susana, Villa Tina). Con este ejercicio los niños manifestaron una participación autodeterminada y autorrealizable en un proceso participativo puesto que, aunque asumieron un rol protagónico en la selección de las fotos para la plenaria en cada biblioteca, la actividad fue propiciada por el equipo investigador. Sin embargo, los niños fueron los que determinaron las fotos que mejor mostraban las prácticas espaciales observadas durante la intervención al reflexionar de manera conjunta en lo que ellas mostraban.

En este análisis también se visibilizó que cuando la disposición del espacio posibilitaba que la lectura de cuentos fuera un momento de cercanía y afectividad, tal y como lo hacían las promotoras en los talleres ParaMá y ParaPá; una práctica acostumbrada como sentarse en los cojines mientras se les leía un cuento se podía convertir en un foco para el conflicto pero que está en los aprendizajes adquiridos por los niños determinar cómo lo resolvían: *"Briana le quitó el cojín a Samanta donde estaba sentada a lo que ella volvió, se lo arrebató y le dijo "aquí cabemos las dos, yo lo comparto"* (notas de campo, Villa de Guadalupe). Se puede ver que el cojín es un objeto y factor de discrepancia entre las dos niñas que Samanta decide resolver compartiéndolo, manifestando en esta forma de resolver los conflictos una participación autónoma en términos de Schröder, Lansdown y Jason Hart generando además un diálogo entre pares mientras los adultos modificaban sus roles al observar sin intervenir. Además, en la expresión de Samanta se identifica que ella logra verbalizar su necesidad y el propósito de su

acción lo que desencadena en un cambio de situación: en el cojín de la discordia no se sentó una sino dos niñas.

Por otro lado, en la socialización de la Experiteca, Derek (El Raizal) manifestó que ahora él es el que escoge los libros que se llevan a casa en la Maleta Viajera, suceso que la abuela confirma: *"Me gusta mirar los libros que llevamos para la casa -dice Derek. "Si, él siempre los escoge" afirma su abuela (notas de campo, El Raizal)*. Nos permite reconocer que posibilitar que los niños puedan escoger los libros de la Maleta Viajera ha sido un propósito de las bibliotecas para que los niños asuman en esa práctica un papel decisivo, y para Derek esta es una práctica que empezó a adquirir durante la intervención investigativa; logrando así una participación cada vez más autónoma, un ajuste en los roles y relaciones de poder con su abuela, mayor confianza y autonomía para tomar decisiones por sí mismo; además del hecho de poder explicar por sí mismo que él es ahora el que realiza esa selección. Este es un gran logro de la capacidad de agencia de los niños, pues es importante recordar que durante los meses de observación y al principio de la intervención investigativa, se observó la tensión entre la abuela y Derek: mientras ella tomaba las decisiones y la vocería, él se resistía. Pero poco a poco con la construcción de la Experiteca la abuela empezó a valorar las opiniones y aportes de Derek, lo que desembocó al final en permitirle más autonomía y en negociar el rol de autoridad que había estado llevando hasta ese momento.

De igual manera, con la Experiteca se tenía como propósito realizar actividades focalizadas en las facultades del niño para que ellos fueran protagonistas de los talleres, fue así como invitarlos para que por medio del dibujo recrearan las historias que habían construido sobre sus experiencias espaciales logró que ellos mismos se reconocieran como protagonistas no solo de las historias sino de las prácticas que se desarrollaban en las bibliotecas: *"Alejandra está dibujando uno de los escenarios de la Experiteca y al pasar me dice "mira, yo puedo hacerlo sola"" (notas de campo, El Raizal)*. En este ejemplo, el cambio se observa en la propia Alejandra que sabe lo que hace y así lo manifiesta y que además lo explica y en esa racionalización manifiesta su orgullo porque reconocer que puede hacer sola un dibujo de la Experiteca.

Por último, permitirles contar sus historias y recrearlas con sus dibujos (contenidos) les dio la oportunidad de adquirir mayor capacidad para racionalizar y reflexionar sobre sus prácticas (propósito): *"Ángel: "en esta biblioteca hay mucho libros y vienen muchos niños, entonces leemos juntos y hasta jugamos en el computador" (le dijo a un niño nuevo que había llegado ese día al*

taller mientras hacían un dibujo sobre los personajes de sus historias)” (notas de campo, Villa de Guadalupe). Prácticas que Ángel le narró al otro niño de forma espontánea, teniendo como referencia en su explicación algunos objetos marcadores y logrando designar el espacio, delimitando las acciones y la distribución espacial de la biblioteca. En este caso, el deseo de Ángel de servir como guía al niño nuevo por medio de la narración de su dibujo le permitió una participación autónoma y espontánea y la capacidad de poder explicar su acción al tiempo que al niño nuevo le permitió conocer las rutinas de la biblioteca desde las voces de un par y no desde un adulto.

Lo que nos permite identificar que los efectos de esa Formación Ciudadana mediada por la experiencia espacial y por un trato afectuoso y cercano por parte del adulto, desembocan en una agencia infantil que logra que los niños transformen las dinámicas de las prácticas sociales de su mundo infantil. Con lo anterior, no se afirma que los efectos de la FC, es decir, la agencia infantil se haya manifestado como consecuencia directa de la intervención investigativa, lo que se quiere decir es que dicha intervención permitió que los niños y niñas se sintieran en un ambiente lleno de confianza para reflexionar sobre sus experiencias y así manifestar actitudes y habilidades que han venido cosechando en sus cortas vidas.

4.4 REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA UNA PROPUESTA DE FC PARA LA AGENCIA INFANTIL CON ENFOQUE ESPACIAL

Los elementos para la reflexión pedagógica que se proponen para orientar la construcción de futuras propuestas de formación ciudadana para una agencia en niños en la primera infancia con un enfoque espacial, se presentan desde dos ámbitos: asuntos pedagógicos y asuntos didácticos (la Experiteca).

4.4.1 Reflexión pedagógica

Para estos aportes se tuvo en cuenta algunos recursos didácticos como los instrumentos y los tiempos del trabajo de campo, asuntos pedagógicos como el propósito de fortalecer en los niños su agencia y asuntos curriculares como la organización, los contenidos y los ideales formativos de lo que se estaba viviendo en las bibliotecas. En este sentido, se identificaron tres tipos de aprendizajes esperados en los niños, de acuerdo a lo que proponen Díaz y Quiroz (2005): 1)

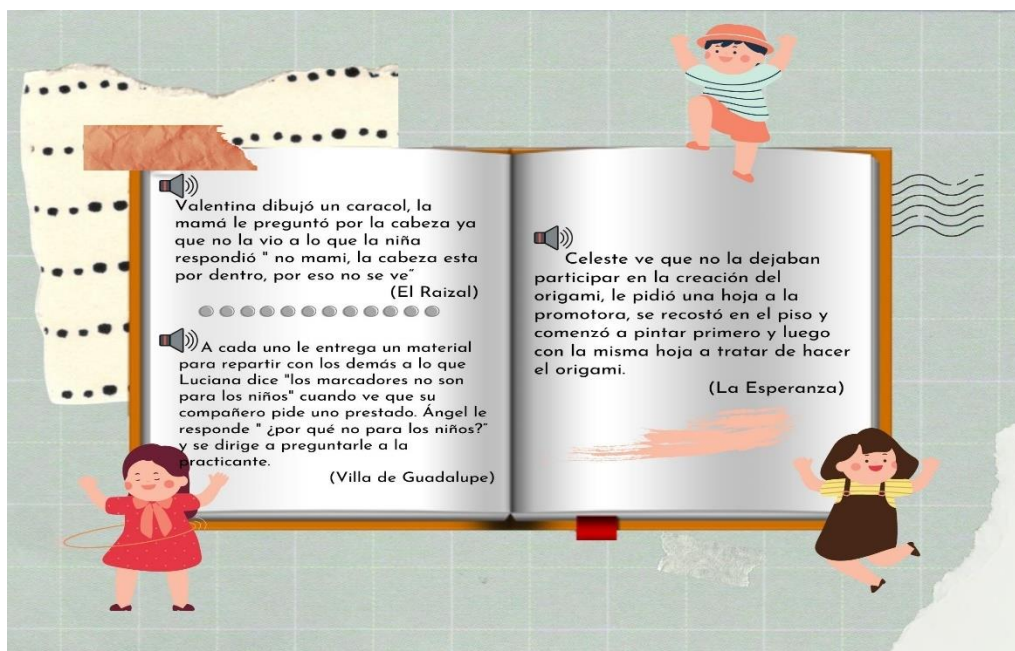
pensamientos como conceptos cívicos, democráticos, ciudadanos, procedimentales o de participación, 2) habilidades cognitivas como la creación, el cuestionamiento, la reflexión, la investigación y el análisis y, 3) actuaciones que reflejaran las maneras como los niños se relacionan con los otros, consigo mismos y con lo otro, y que tienen que ver con los sentimientos, las actitudes y las aptitudes o disposiciones de ellos.

<i>Aprendizajes esperados en los niños y niñas. Elaboración propia basada en Día y Quiroz (2005)</i>			
¿Qué se buscaba?	Actuaciones	Habilidades	Pensamiento
Propósitos	Actitudes democráticas. Toma de decisiones. Autonomía (socioafectividad) Debate de ideas	Análisis del proyecto político	Conciencia histórica y espacial
Organización	¿Dónde habitan? Favorecimiento de la participación Reconocimiento de sí mismo Juego	Reflexividad Pluralidad Críticidad Creatividad	Rutinas Reglas de juego
Contenidos	Sociopolíticos (convivencia) Socioeconómicos (sostenibilidad)	Socioeconómicos (justicia) Memoria histórica	Sociopolíticos (derechos humanos) Socioculturales (género y etnia)

Tabla 19. Aprendizajes esperados en los niños y niñas

Como se observa en la tabla, estos aprendizajes esperados se triangularon con los componentes curriculares ya identificados y desarrollados en el sistema categorial, trayendo como resultado una serie de comportamientos ciudadanos que los teóricos han recomendado como objetivos de los procesos de FC. Es así como se presentan algunos de estos comportamientos que fueron fortalecidos con la experiencia didáctica que buscaba identificar las experiencias espaciales de los niños y niñas para favorecer en ellos su agencia.

En el caso de Valentina se observa que las técnicas del dibujo hablado no solo sirvieron para que los niños narraran sus acciones, sino, como se ve, favorecieron actuaciones como el debate de ideas y la autonomía, ambos relacionados con los aprendizajes referidos a las acciones. Mientras los niños construían sus escenarios, se presentó este caso de distribución de materiales en el que un niño, ante un acto que le parece injusto (habilidades socioeconómicas), decide buscar la opinión de un adulto en vez de actuar con agresividad. A pesar de esta actitud

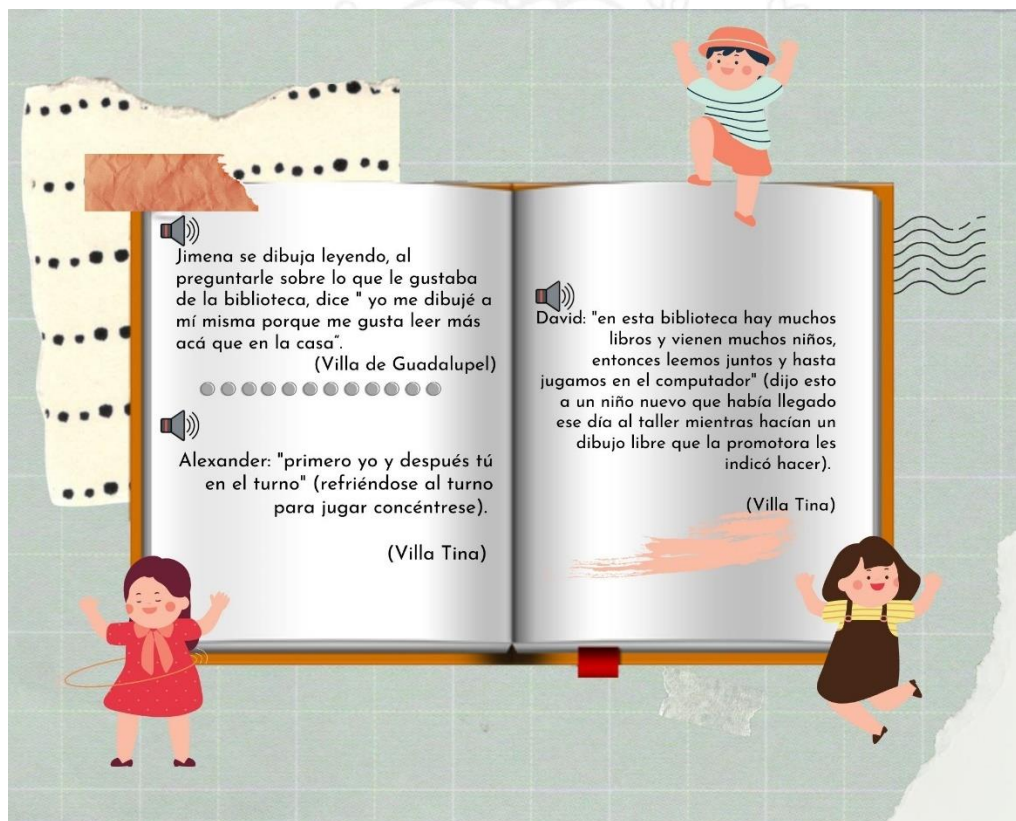


democrática, se observa cómo la presencia del adulto para resolver los conflictos entre los niños sigue siendo una marcada expresión del poder que detentan aquellos sobre estos. Finalmente, con la reacción de Celeste que se observó durante una actividad inicial antes de realizar uno de los talleres de la secuencia didáctica, se observa que los niños se sienten con mayor confianza para realizar por sí solo juegos o actividades, usando en este caso la creatividad; en vez de recurrir a sentarse cerca de su mamá. Lo que nos muestra también un cambio en las rutinas.

Con la experiencia de Alan, se puede observar que la construcción de los escenarios y personajes de la Experiteca le permiten pensarse como un ser espacial al reconocer los lugares que habita y un ser temporal que construye su historia en compañía de los otros.



De igual manera, la narración de Miguel Ángel nos permite identificar que algunos participantes reconocen con detalle los lugares donde se desarrollan como sujetos.



Cuando Jimena se dibuja, se observa que ella habla con claridad sobre el reconocimiento que sobre sí misma está construyendo, y de esta manera se logran aprendizajes relacionados con sus actuaciones. Por otro lado, cuando David en Villa Tina le explica a un niño algunas de las actividades que se realizan en la biblioteca, él nos muestra su análisis de la biblioteca como estructura social, manifestando unos aprendizajes relacionados con las habilidades necesarias para analizar el proyecto político que los contiene. Para terminar, en el caso de Alexander observamos un aprendizaje básico de derechos humanos relacionados con la convivencia: el respeto por el otro y un trato igualitario, siendo estos aprendizajes propios del pensamiento como se explicó anteriormente.

4.4.2 Reflexiones didácticas

Los aportes identificados con la estrategia cartográfica de la Experiteca, inicialmente se conectan con los ejes narrativos que se describieron en el capítulo metodológico. En primer lugar, es necesario reconocer que la Experiteca, desde un enfoque de conocimiento cercano al paradigma interpretativo, tiene la posibilidad de convertirse en una forma de comprender las realidades subjetivas de los participantes; pues en el proceso se trabajó en función de recrear las historias por medio de narraciones orales, escritas e ilustraciones, incluso por medio de canciones y poemas, permitiendo crear una conciencia espacial en las niñas y niños al tiempo que se fortalecía su desarrollo del lenguaje, la escucha y el respeto al otro.

Con relación a los ejes narrativos de la Experiteca y que son retomados de Herrera (2008), se propone:

Sobre el pasado: Puede ser el segundo grupo de historias que se busquen construir con las técnicas cartográficas, pues estas emergen con mayor facilidad si los niños previamente han descrito las actividades que realizan en la actualidad. Algunas pistas para reconstruirlo pueden ser apelando a los sentidos y percepciones en términos de Tuan.

Sobre el presente: las prácticas espaciales actuales se pueden reconstruir como momento inicial de la Experiteca recurriendo a técnicas como recorridos y dibujos. De igual manera, la conexión de los lugares con emociones es una manera muy cercana para que los niños reconozcan los espacios que habitan desde las acciones y sentimientos que les evocan.

Sobre el futuro: con ayuda de objetos marcadores, emocionales o transitivos, los niños visualizan con mayor facilidad sus sueños. Preguntas como ¿dónde quieres vivir? ¿cómo te imaginas X lugar? Son de gran ayuda para desencadenar conversaciones que bien se pueden complementar con dibujos, cuentos inconclusos, búsqueda del tesoro o intercambio de cartas.

Sobre los recursos reales: para identificar la disponibilidad o carencia de vínculos humanos o materiales, en medio de las narraciones sobre el presente, pasado o futuro, se pueden identificar los personajes que aparecen en ellas y a partir de allí hacer mapas corporales, títeres o similares para profundizar en dichas relaciones.

Sobre las redes: para visualizar las relaciones y los roles que establecen con las personas, la observación de la cultura de pares resulta necesaria, pues ella permite reconocer tensiones, acuerdos, resistencias y transformaciones en la vida cotidiana de los niños.

Por otro lado, se presentan unas últimas recomendaciones pedagógicas para optimar la propuesta de la Experiteca como estrategia cartográfica: 1) De orden espacial: la conexión de los contenidos con las dinámicas territoriales, el reconocimiento de las historias espacio-temporales de los participantes, la reconstrucción de las experiencias espaciales por medio del arte. La Experiteca, se puede mejorar con artefactos mecánicos que le permitan un movimiento programado; en cada una de las técnicas, el investigador se debe concentrar en la reflexión de lo que hace el niño sobre lo que realiza en el momento, así como de la historia que se está contando. Se debe permitir que ellos asuman un rol de expositores para explicar las técnicas, actividades o momentos pedagógicos o un rol de guías a adultos y pares en los recorridos. 2) De orden curricular: se deben crear propuestas que busquen el fortalecimiento de la autonomía, el protagonismo infantil, la negociación de roles y el ajuste de las relaciones de poder con el adulto. Es importante la disposición de un ambiente que permita el fácil acceso de los recursos por parte de los niños, que posibilite actividades cercanas y afectuosas y un desplazamiento autónomo para ellos. 3) De orden didáctico: es necesario ofrecer mediaciones que permitan la comunicación, el intercambio de ideas, la construcción de nuevo conocimiento y la negociación de puntos de vista. Al inicio de cada sesión es importante hacer una recapitulación de las actividades realizadas en la jornada anterior, cada actividad debe ser corta para no perder el interés de los niños. Posibilitar que las actividades sean pensadas y coordinadas por los niños debe ser la meta del proceso, así como vincular al adulto cercano al niño para que observe y reconozca sus alcances y así pueda llevar a casa ese cambio de perspectiva.

Para terminar, por el tiempo que duró el trabajo de campo la transformación que se logró observar desencadenada por la agencia infantil tuvo como radio de acción el mundo cercano del niño y de la niña: sus juegos, su mundo infantil y el mundo que comparten con los adultos enmarcadas en las dinámicas de las bibliotecas. Queda como tarea para futuras investigaciones poder observar por un mayor lapso de tiempo estas experiencias para determinar si el alcance de la agencia infantil puede modificar la misma estructura social o su equivalente en esta investigación: las bibliotecas de la fundación Ratón de biblioteca.

La Experiteca se presenta como una posibilidad de fortalecer la comprensión lectora de los niños en el sentido de Freire, pues permite la emergencia de diversas cosmovisiones atendiendo a la perspectiva y al sentido que cada niña y niño le otorga a su producción. Además, puede fortalecer tanto en niños como en adultos la capacidad de crear y narrar historias, así

como la libre expresión y la autonomía infantil, todas ellas características de la agencia infantil. Al narrar sus experiencias, los sujetos se van apropiando de su territorio desde sus propias voces, lo que permitirá que los adultos involucrados las conozcan y se movilicen a partir de sus deseos y memorias. Es así como las relaciones de poder, marcadas tradicionalmente por el adultocentrismo, se podrían resignificar como una oportunidad para negociar posiciones y saberes.

Es importante tener en cuenta que la Experiteca al ser una construcción social permite que las personas se relacionen entre sí y compartan aspectos de su propia realidad frente a las experiencias y los espacios en que conviven, esto, posibilita que ellos expresen lo que sienten y piensan, lo que conlleva a conocer una variedad de realidades y a poder interpretar cada una desde los diversos contextos y particularidades (personal, social, familiar, entre otros), de este modo, se pueden dar construcciones narrativas o forjar conocimientos nuevos y transformar los existentes.

La Experiteca como estrategia cartográfica.

Tomadas por el equipo investigador



Ilustración 30. La Experiteca como estrategia cartográfica

Por otro lado, como estrategia de mapeo para la primera infancia, la Experiteca se caracteriza por: 1) tener en cuenta el rol que los niños ocupan en medio de la estructura social, 2) crear espacios de encuentro y mediación de significados desde lo que se percibe en el territorio para generar a su vez representaciones de este, 3) permitir que el mapa sea más que una

representación gráfica, posibilitando que se acompañe de expresiones artísticas, 4) contar con unos recursos o técnicas que operan como una caja de herramientas adaptable a diversas circunstancias, 5) identificar lugares, objetos, eventos y personajes que son significativos y recurrentes en la cotidianidad, a partir de las vivencias y recuerdos del pasado, 6) permitir que el investigador actúe como un facilitador del intercambio de saberes, del diálogo horizontal y de la producción artística, 7) reconocer que las niñas y niños son agentes al construir y apropiarse de sus territorios, 8) abordar temas y problemáticas propias del mundo infantil rescatando el valor que cada sujeto le da a las acciones que realiza, 9) organizar toda la información recogida en un proceso que puede durar semanas.

Se espera que estas características permitan a futuras investigaciones y procesos pedagógicos con niños en la primera infancia vislumbrar la importancia de lo espacial en la formación de los sujetos infantiles como agentes con capacidad de transformar sus mundos e interferir en el mundo que comparten con los adultos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se presentan elementos claves de toda la tesis que apuntan a resolver el que fue el objetivo general de la investigación: analizar la agencia infantil desde las experiencias espaciales de niños y niñas en la primera infancia vinculados a las bibliotecas comunitarias de la fundación Ratón de Biblioteca posibilitadas por procesos de formación ciudadana. Para ello se comparten las principales conclusiones que dan respuesta a cada objetivo específico junto con preguntas nuevas que bien podrían orientar futuras investigaciones.

Tal y como se mostró en el primer capítulo, a lo largo de la historia ha existido poco interés en desarrollar propuestas para la formación ciudadana de los niños y niñas en la primera infancia, puesto que estos estudios y procesos se han centrado en la población adulta y recientemente en la juvenil; este mismo pensamiento hegemónico adultocéntrico se ha observado en los estudios espaciales que poco a poco han buscado rescatar voces perdidas como las de mujeres, minorías étnicas o población vulnerada. Sin embargo, la década de los 80 representó un giro epistemológico en el campo de la formación de ciudadanos, en los estudios de la infancia y en los estudios espaciales; en todos ellos, el gran denominador común ha sido cuestionar uno de los discursos de la Modernidad: no existen verdades absolutas (Carli, 1999), bien sea desde una perspectiva más humana y situada, reconociendo las múltiples maneras de vivir y analizar la infancia como parte de la estructura social o proponiendo la importancia de hacer lecturas desde las vivencias y experiencias de los sujetos. En este sentido, se piensa que la agencia infantil, como capacidad que tienen los niños para interpretar e interferir en el mundo se debe fortalecer desde propuestas formativas con enfoque espacial para que, desde la narración de sus experiencias, los sujetos infantiles puedan reconocerse como miembros de una comunidad y los adultos puedan reconocerlos como interlocutores válidos y necesarios. Es así como la intención de esta tesis fue indagar por una manera en que un ejercicio de mapeo diseñado para niños en la primera infancia podría convertirse en una oportunidad para el desarrollo de la agencia infantil en un contexto no escolar como fueron las bibliotecas de la fundación Ratón de biblioteca.

Para lograr lo anterior, se realizó un tejido categorial y una propuesta metodológica desde el reconocimiento de la FC como proceso pedagógico y por lo tanto con una base curricular que bien se podría analizar desde tres elementos: los propósitos, los contenidos y la manera en que todo ello se organiza, pero que, para el caso de la infancia debía concentrarse en enriquecer las características propias de la agencia infantil a partir de una estrategia metodológica que permitiera la construcción de historias basadas en sus propias experiencias espaciales, entendiéndolas como aquellas formas de ser y actuar con otros y con lo otro, al tiempo que se reconocen e interfieren en el espacio.

Al analizar los datos empíricos para develar la relación conceptual y ontológica entre la FC y la Agencia infantil, se identificaron las Condiciones Socioinstitucionales de la FC para la Agencia infantil desde dos aspectos: Características territoriales y Actores y prácticas pedagógicas ya que dichas Condiciones contribuyen a identificar las características y ambientes en que la infancia se integra (y tensiona) al tejido estructural de las bibliotecas y de los barrios que la han acogido.

Frente a las características territoriales que han afectado a la infancia, es claro que los barrios La Esperanza, Villa Tina, Villa de Guadalupe y El Raizal no han sido ajenos de las manifestaciones y consecuencias que el narcotráfico, la violencia, la desigualdad social y económica ha golpeado a la ciudad de Medellín en particular y a Colombia en general desde la década de los 80. Frente a esta situación, se encuentra un creciente protagonismo de sujetos políticos que ha avanzado en la construcción de una oferta cultural, comunitaria y social para solventar la difícil situación. En este sentido, es importante resaltar que las bibliotecas de la fundación Ratón de Bibliotecas aparecen como una de esas alternativas de resistencia y paz territorial enfocada directamente a la población infantil y adolescente; tratando de disminuir con ello la brecha de desigualdad que afectaba no solo a los barrios sino y en particular a los niños y niñas creando espacios de diálogo, de creatividad, de reconocimiento de sí mismo y del otro, de participación y de transformación de los territorios. Lo que nos lleva a concluir que las bibliotecas ayudaron y ayudan a mantener en el radar de las políticas sociales a la infancia en los barrios y en Medellín y, por lo tanto, han sentado las bases para una Formación Ciudadana a niños y niñas en la primera infancia. Sin embargo, sería interesante que se indagara en un futuro por la efectividad de esta incidencia de las bibliotecas en las condiciones de vida de las familias participantes de sus programas, así como en las experiencias barriales que los niños y

niñas puedan reconstruir alrededor de las bibliotecas y, especialmente, en un futuro se podría investigar qué infancias son las que se reconocen y construyen tanto en organizaciones comunitarias como las bibliotecas y en los barrios donde ellas tienen incidencia.

Frente a las características de la biblioteca como marco estructural de la infancia, se identificó que procura la autonomía y la participación de los niños con su apertura de espacios para que sean recorridos y habitados por ellos con libertad cuando están de visita, pero con restricciones cuando se está en los talleres de ParaMá y ParaPá. De igual manera, el afecto ocupa un lugar importante en las relaciones que los pequeños establecen con los funcionarios de la fundación: palabras cariñosas, un tono de voz amigable, un trato respetuoso y cercano fueron características que se observaron durante todo el tiempo que duró el trabajo de campo. En las observaciones de los talleres se observó también que por parte de la fundación hay una apuesta por recuperar y poner en escena las memorias colectivas de los niños y niñas con historias, cuentos o dibujos que invitan a contar sus experiencias de la cotidianidad de sus hogares. Por otro lado, las bibliotecas son espacios que comparten historias de luchas y dificultades con el barrio en el que están ancladas y esto lo aprovecha la fundación para conectarse, por medio de diversas actividades con sus territorios y así posibilitar que los niños se reconozcan como sujetos históricos que comparten un pasado con sus vecinos.

Con lo anterior, se puede identificar que las bibliotecas se han convertido en espacios que reconocen al niño y a la niña como sujetos políticos que advierten sus historias y las historias y espacios de su comunidad como propios, que con sus diferentes propuestas formativas desarrollan en ellos un sentido de pertenencia al tiempo que potencian, de manera individual, la participación y la autonomía. Todo lo anterior, características básicas para que se desarrolle la agencia infantil. Sin embargo, durante la observación de los talleres ParaMá y ParaPá, no se logró evidenciar si la confluencia de todas estas características lograba dicho desarrollo, pues es importante recordar que los talleres no están dirigidos directamente a ellos sino al adulto que los acompaña. En este sentido, un interrogante que queda por resolver es relacionar la influencia del programa ParaMá y ParaPá en la formación de los niños y niñas como sujetos políticos o, en otras palabras, la influencia en el fortalecimiento de su agencia infantil concentrándose en el radio de acción de esta (biblioteca, familia, barrio, etc.).

Para poder entender un poco más esta dinámica entre la FC como proceso y la Agencia infantil como singularidad, se presentaron los resultados desde los tres elementos curriculares descritos en el capítulo teórico: propósitos, contenidos y organización. Ahora bien, para poder relacionar la FC con la Agencia infantil se había propuesto una ruta que permitiera, en un primer lugar identificar las oportunidades para la formación que ofrecían los talleres ParaMá y ParaPá, estas oportunidades están estrechamente relacionadas con los propósitos curriculares del Modelo Pedagógico Social con el que se asoció las prácticas formativas de los talleres, por lo que se concluye con lo expuesto en esta tesis, que la fundación logra una propuesta formativa de ciudadanos enfatizada en el reconocimiento que el niño o la niña haga de la memoria colectiva de sus comunidades, pero no logra brindarle a estos sujetos, en el corto plazo, las herramientas para interferir con mayor dinamismo en el mundo cercano a ellos: el de sus bibliotecas. Pues, aunque hay unos propósitos claros para fomentar y fortalecer el respeto por el otro, el diálogo y la solución pacífica de conflictos; las oportunidades de formación y las garantías de la participación de los niños no se logra debido al excesivo protagonismo que tienen los adultos en los talleres relegando a aquellos a un papel secundario que obstaculiza el desarrollo de su autonomía y participación. Frente a esto, sería interesante que la fundación Ratón de Biblioteca se pensara en la oportunidad de cualificar su programa ParaMá y ParaPá con una apuesta pedagógica y didáctica centrada en el sujeto infantil, aprovechando, de alguna manera, toda la capacidad instalada que ha construido en los años de funcionamiento.

Por otro lado, desde la Organización y Contenidos curriculares, los datos empíricos analizados permiten establecer que las bibliotecas son espacios que posibilitan el sentido de pertenencia de los niños y su identidad como sujetos miembros de una comunidad; por medio de unos contenidos territorializados que responden a las experiencias de los niños, de sus familias y de sus barrios. Lo anterior sumado a la oportunidad de conocer esos espacios que habitan y otras formas de ser y estar en el mundo, con el desarrollo de habilidades artísticas, investigativas y la capacidad de dialogar; con un fortalecimiento de la capacidad para explicar sus acciones y experiencias y con el refuerzo de valores como el respeto por la palabra del otro y la importancia del afecto en las relaciones sociales.

En este sentido, para contribuir al desarrollo del campo de la FC desde otras disciplinas, sería interesante que en futuras investigaciones se pueda complementar o contrastar lo expuesto en

esta tesis con aportes como los de habitus y campo de Bourdieu, en gran medida, retomando la investigación doctoral de Benjumea (2019) de esta línea de formación.

Es así como, al alcanzar el segundo objetivo específico de la investigación y reconocer esas experiencias espaciales infantiles se identificó que las emociones están siempre presentes en sus narraciones, lo que corrobora que para los niños las bibliotecas son lugares de acogimiento, de diversión, de encuentro con la palabra del otro y de aprendizajes, todas ellas designaciones y calificativos que les dieron cuando brindaron información sobre ellas. Y como se observa, es la relación con el otro y con lo otro lo que permite que ellos construyan estos lugares al tiempo que las dinámicas de estos mismos lugares los interpelan a ellos. Por ello, queda abierta la posibilidad de seguir investigando por esos otros espacios que, de manera similar o diferente, se convierten en “lugares de ciudad” que contribuyen a visibilizar a la infancia en las políticas públicas locales desde las experiencias espaciales cotidianas de niños y niñas.

Con la tesis se logra un reconocimiento de las experiencias espaciales infantiles desde la mediación de la estrategia cartográfica de la Experiteca que posibilitó que los niños fueran desarrollando su capacidad de agencia. El mapeo, se posicionó entonces, como una posibilidad investigativa y pedagógica para hacerle frente al adultocentrismo que ha caracterizado las relaciones adulto-niño y que ha sido el gran responsable de mantener en una posición dominada a la infancia. Y es que la cartografía social también ha reevaluado el posicionamiento del investigador (adulto) y de los habitantes del territorio (sujetos infantiles). Con el mapeo se realizó una reflexión crítica del espacio, los participantes colaboraron, enseñaron, aprendieron y compartieron sus saberes. Además, en la investigación los niños recuperaron sus memorias espaciales y se reivindicaron como habitantes por medio de su palabra; mientras que los adultos investigadores, familiares y funcionarios de Ratón de Biblioteca reconocimos la pluralidad de cosmovisiones y nos ofrecíamos como facilitadores del diálogo y de la reconfiguración del territorio. Es así como queda como reto para futuras investigaciones en el campo de los estudios espaciales, continuar abriendo camino para reconstruir el territorio desde la mirada infantil como complemento a la del adulto, esto, por medio de técnicas cartográficas acordes a las facultades de desarrollo (Lansdown) o capacidades (Sen) de los niños y niñas.

Con relación a las características de la agencia infantil, se concluye que, las experiencias que se relacionaron con la participación coartada, tolerada, funcional o consultiva, se caracterizaron

por no presentar espacios para la negociación, ni la autonomía de los pequeños. Mientras que la participación codeterminada se caracterizó por una negociación y autonomía infantil en los talleres de la biblioteca. Así como la tendencia observada de que la participación que se acerca a la autodeterminada (Schröder), participativa (Lansdown) y/o autorrealizable (J. Hart) es la que permite que el agente infantil intervenga y transforme las prácticas sociales en las que está inmerso. En todas las situaciones expuestas se resalta el rol del adulto como facilitador del espacio de diálogo en medio de un ajustes de las relaciones de poder. Es decir, los niños tienen esa capacidad de negociar, explicar sus acciones y propósitos de sus prácticas, pero es el adulto el que actúa como dinamizador o entorpecedor de esas capacidades.

Es así como se identificó que la participación es el desencadenante de la agencia infantil, y no siempre está medida por la palabra. Como algunas de las experiencias infantiles nos mostraron, los niños participan con sus gestos y silencios y si el adulto lo permite, la siguiente característica de la agencia infantil que se puede identificar es la autonomía posibilitada por un ajuste de las relaciones de poder por parte del adulto o de la persona que lo represente. De igual manera, la negociación, resistencia y aprobación siempre estuvo determinada por el diálogo y la reevaluación de roles: alguien debe tener una necesidad de modificar algo, lo propone y posteriormente el receptor del mensaje debe estar dispuesto a ocupar un papel de seguidor a la propuesta dada por el agente infantil.

Finalmente, se puede concluir que cuando un proceso pedagógico se construye desde el respeto y el reconocimiento de los niños y niñas en la primera infancia como ciudadanos que pueden intervenir en las decisiones que se toman, mediante las narraciones de las relaciones que ellos construyen espacialmente, los efectos de dicha intervención desencadenan una serie de prácticas que con la ayuda del tiempo se convierten en rutinas y manifestaciones cotidianas de la agencia infantil. Teniendo como principio, que los efectos de la interferencia de los niños son proporcionales al mundo que comparten con los otros.¹⁷ En este sentido, cabe preguntarnos: como agentes adultos ¿cómo estamos contribuyendo al fortalecimiento de la agencia infantil de los niños y niñas con los que hemos tenido contacto? ¿hasta dónde reconocemos los logros de

¹⁷ Pues así como para que un grupo de jóvenes manifestándose en las calles modifiquen las políticas globales frente al cambio climático se necesitan de unas prácticas sostenidas en el tiempo y de una disposición del contrario para negociar e irrumpir en los discursos hegemónicos, para que los sujetos en la primera infancia modifiquen las dinámicas de las relaciones de los adultos se necesita de disposición de los adultos con los que construyen su mundo y de unas Condiciones Socioinstitucionales que favorezcan dicha intervención.

la agencia infantil? Estos interrogantes no solo nos convocan como actores y sujetos educativos, sino que bien podrían convertirse en punto de partida para investigaciones en diferentes contextos: barrial, escolar, familiar, de ciudad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6. REFERENCIAS

- Aguilar Arango, J. C. (2013). *Topofilia de un terruño: mirada escolar a un asunto territorial (Trabajo de maestría)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Alcaldía de Medellín. (2018). *Condiciones Territoriales de la Participación Ciudadana de Medellín 2017- Cartilla Volumen 3*. (A. Pimienta Betancur, & K. Montoya Castañeda, Edits.) Medellín: Universidad de Antioquia. doi:<https://www.siciudadania.co/>
- Amador Baquero, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*(37), 73-87.
- Ampuero Paredes, B. (jan./jun de 2018). El valor de la experiencia espacial en el campo de las representaciones geográficas de niños y niñas de escuelas rurales en Chile. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 8(15), 109-132.
- Arias Rodríguez, G. M., & Villota Galeano, F. F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 38-52.
- Aristizábal Salazar, M. N., & Galeano Marín, M. E. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008. *Estudios de derecho*, 65(145), 161-187.
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*(70), 247-285.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Benjumea Aristizábal, M. A. (2019). *Habitus en estudiantes de doctorado en relación con sus trayectorias sociales y científicas (tesis de Doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadana (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 211-226.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 25-45.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Buenfil, R. N. (1998). *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*. Barcelona: Plaza y Valdés.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. C. (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carvajal Monsalve, A. L., Benítez Henao, S. M., & Roldán Rengifo, S. P. (2018). *Una mirada a las estrategias pedagógicas de lectura inferenciar del Programa Todos a Aprender propuestas por el Ministerio de Educación la Institución Educativa Rural Porcesito (Tesis de maestría)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Chapela, L. M. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras. En N. Río Lugo del, *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Coll Delgado, A. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas cultura. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179.
- Coll Delgado, A. C., & Müller, F. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, 26(91), 351-360.
- Corsaro, W. (1988). Peer Culture in the Preschool. *Theory Into Practice*, 19-24.

- Corsaro, W. (1997). La amistad en la guardería. Organización social en un entorno de iguales. En E. Turiel, I. Enesco, J. L. Linaza, & (coords.), *El mundo social en la mente infantil* (págs. 125-154). Madrid: Alianza.
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4(4), 488-504.
- Corsaro, W. (2018). *The Sociology of Childhood*. London: SAGE Publications, Inc.
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*(19), 33-48.
- Cuéllar Torres, T. (2012). Cartografía del papel de los artefactos en la subjetividad infantil. Un caso sobre la implementación de artefactos en educación de la primera infancia. *Cuaderno 43*, 231-245.
- Díaz Monsalve, A. E., & Quiroz Posada, R. E. (2005). *Educacion, instruccion y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Diez Tetamanti, J. M. (2012). Cartografía Social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En J. M. Diez Tetamanti, & H. B. Escudero, *Cartografía social : investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación* (págs. 13-24). Comodoro Rivadavia: Universidad de la Patagonia.
- Echavarría G., C. V., & Meza Rueda, J. L. (2012). *Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*. Bogotá: Kimpres - Universidad de la Salle.
- Ericsson, S., & Boyd, S. (2017). Children's ongoing and relational negotiation of informed assent in child-researcher, child-child and child-parent interaction. *Childhood*, 24(3), 300-315.
- Espinosa Gómez, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28.
- Feliu Torruella, M., & Jiménez Torregrosa, L. (2015). *Ciencias Sociales y educación infantil (3-6)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Ferreira Dionisio, P. M. (julio-diciembre, de 2011). A construção do sentimento topofílico: o enfoque sobre o subbairro de Amovila (Vista-Alegre) _ município do Rio de Janeiro. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-15.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. New York: The Guilford Press.
- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin, & M. Güelman, *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* (págs. 72-109). Buenos Aires: Desarrollo Editorial, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Fuhs, B. (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. En M. S. Honing, *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. München: Juventa-Verlag.
- Fundación Ratón de Biblioteca. (2016). *Leer es poder. 32 años de la Fundación Ratón de Biblioteca*. Medellín: Tragaluz Editores.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*(17), 29-42.
- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias*, 17-37.
- Gaitán Muñoz, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas y Editorial Síntesis S.A.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Ganter Solís, R., Sandoval Nazal, D., García Letelier, D., & de la Fuente Contreras, H. (2016). Topofilia y cartografías participativas en el sur de Chile. *Revista de Investigación Social*(15), 440-491.
- García Sánchez, A., & Montoya Arango, V. (2014). *Los discursos alternativos del territorio (Documento de estudio del Diplomado: Universidad, Territorio y Subjetividades)*. Medellín: Instituto de Estudios Regionales.

- Gaviria Salazar, E. (2014). *Comprender la experiencia territorial (tesis de maestría)*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giraldo, Y., Román, G. E., & Quiroz, R. E. (2009). La biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano: un estudio en la Comuna 1 de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47-84.
- Gómez Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas humanística*(66), 179-198.
- Gómez, M. L., Buenaventura Rodríguez, B., & Monteiro de Quiroz, C. (2018). Experiencias que nos pasan: hacia una cartografía sobre el lugar de lxs niñxs en la comunidad. *Revista Ensamblés Otoño*(8), 50-68.
- González Agudelo, M. E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
- González Gil, M. E., & Vásquez Jaramillo, O. C. (2011). *La ludoteca como escenario de participación en la primera infancia (Tesis de Maestría)*. Sabaneta: CINDE.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutiérrez, I., & Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 91-102.
- Habegger, S., & Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Revista Araciegua*, 1-10.
- Hardman, C. (2001). Can There Be an Anthropology. *Childhood*, 8(4), 501-517.
- Harley, J. (2001). *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Hart, J. (2007). Empowerment or Frustration? Participatory programming with young Palestinians. *Children Youth and Environments*, 17(2), 1-23.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: from tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hernández Ciro, E. (2015). *Memorias del VII Encuentro de Bibliotecas*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Hernández Pacheco, H. A., & Torres Sabogal, M. P. (2015). *Familia y escuela en la configuración de la subjetividad política en la infancia desde procesos pedagógicos potenciadores del sentido crítico (tesis de maestría)*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, J. (2008). *Cartografía Social*.
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto*. Barcelona: Grao.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. Denzin, & Y. J. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- James, A. (2020). Agencia. En M. Á. Comp. Gómez Mendoza, & M. V. Alzate Piedrahita, *Pensar la Infancia I* (págs. 535-558). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- James, A., & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: Routledge.
- Jaramillo, O., & Quiroz Posada, R. (enero-marzo de 2013). La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. *Educ. Soc.*, 34(122), 139-154.
- Jiménez Rodríguez, Y. A. (2016). *Sistematización de experiencias de la Biblioteca Comunitaria "Semillas Creativas", barrio Juan Pablo II, Ciudad Bolívar (Bogotá). (Trabajo de grado)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lansdown, G. (2001). *Children's Participation in Democratic Decision-Making*. UNICEF.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

- Liebel, M., & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 123-140.
- Lindón, A. (2006). Geografías de la vida cotidiana. En D. Hiernauxy, & A. Lindón, *Tratado de geografía humana* (págs. 356-400). México: Editorial Antrophos.
- Lomax, H. (2015). Seen and heard? Ethics and agency in participatory visual research with children, young people and families. *Families, relationships and societies*, 4(3), 493-502.
- Lussault, M. (2015). *El hombre espacial. La construcción social del espacio humano*. (H. Cardoso, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Magistris, G. P. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*(11), 6-28.
- Martín Silva, V. B., Zabala, M. E., & Fabra, M. (2019). Cartografía social como recurso metodológico para el análisis patrimonial. Experiencias de mapeo en Miramar (Córdoba, Argentina). *Perspectiva Geográfica*, 24(2), 1-31.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children’s lives*. Philadelphia: Open University Press.
- Medina Moya, J. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 39-54.
- Mignolo, W. (2011). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Sevilla, España: Akal.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*(9), 49-59.
- Molinari, L. (2008). Prácticas sociales y vida cotidiana. La cultura de los iguales. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 24-31.
- Montoya Arango, V. (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramáticas del poder de la cartografía. *Universitas Humanística*(63), 155-179.

- Montoya Arango, V., García Sánchez, A., & Ospina Mesa, C. A. (2013). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómadas*(40), 191-205.
- Moreira Lopes, J. J. (maio/ago. de 2013). Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *R. Educ. Públ.*, 22(49/1), 283-294.
- Moreira López, J. J., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infancia: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Moreno, E. A., & Torres de Cárdenas, R. (1996). Dibujos infantiles y didáctica de la geografía. *Red Académica*(33), 1-12.
- Murcia, J. A. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho*, 74(163), 75-106.
- Nascimento, M. L. (2011). Apresentação Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" Jens Qvortrup. *Pro-Posições*, 22(1), 199-211.
- Nogueras, M. (09 de Julio de 2020). Marta Martínez: "La infancia es la gran ausente de la agenda política del confinamiento". *El Salto*, págs. 1-30.
- Nunes de Almeda, A., & Delicado, A. (2019). Dilemas éticos en la investigación con niños y niñas. En L. Gálvez Muñoz, & L. Moral Espín, *Infancia y Bienestar. Una apuesta política por las capacidades y los cuidados* (págs. 85-118). Sevilla: Deculturas Ediciones.
- Ocampo Talero, A. M., Méndez París, S., & Pavejeau Delgado, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Universitas Psychologica*, 7(3), 837-851.
- Ortega Villa, L., Ley García, J., Fimbres Durazno, N. A., & Rojas Caldelas, R. I. (2013). Caracterización del paisaje del Valle de Mexicali según sus habitantes. Aproximaciones textuales a la topofilia. *Culturales, Época II*, 1(2), 55-90.
- Ortiz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo "nuevas formas" de ver y de entender el mundo. *Doc. Anál*(49), 197-216.

- Otálvaro Garcés, S. (2012). Formación ciudadana: responsabilidad de todos. *Revista de Educación y pensamiento*(1), 36-42.
- Parra Ospina, J. A. (2020). *La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social (tesis de doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pavez Soto, I. (2010). La participación infantil en los procesos migratorios. Las niñas y los niños de familias peruanas en Barcelona. *Revista de Sociología*, 95(2), 441-455.
- Pávez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*(27), 81-102.
- Pávez Soto, I., & Sepúlveda Kattán, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica1. *Sociedad e Infancias*(3), 193-210.
- Peña Forero, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.
- Peña Runge, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su desaparición y del final de su educación. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 31-53.
- Petit, M. (2000). Elogio del encuentro. *Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People)*, (págs. 1-19). Cartagena de Indias.
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33(2), 117-118.
- Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio (Tesis de doctorado)*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pimienta Betancur, A., & Patiño Jiménez, O. A. (2017). Didáctica de la geografía y la cartografía social. En R. (. Bianchi Parraguez, *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos* (págs. 55-66). Santiago de Chile: Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH).

- Pimienta Betancur, A., & Pulgarín Silva, M. R. (2015). Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: hacia la constitución de los sujetos políticos. En R. E. Quiroz Posada, & M. R. Pulgarín Silva, *Educación y ciudadanía. Hacia la configuración del campo de la formación ciudadana* (págs. 41-84). Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Pimienta Betancur, A., Carmona Arias, A., & Martínez Aristizábal, J. C. (2012). La universidad en disputa: emergencia de subjetividades políticas en el intento de reforma de la Ley 30. *IX Congreso Nacional de Estudiantes de Sociología*.
- Pimienta Betancur, A., Quiroz, R. E., & Mesa Arango, A. (2015). *Elementos para el debate de la Formación Ciudadana como política universitaria. Caso de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Quevedo Díaz, M. C. (2014). *Perspectiva de sujeto político a través del análisis crítico del discurso en la política 'Educación para la Prosperidad' (tesis de Maestría)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quiroz Posada, R. E., & Mesa Arango, A. (2011). Currículo oculto en la Formación Ciudadana. *Educere. Artículos arbitrados*, 15(52), 621-628.
- Quiroz, R. E., Monsalve Morales, D., Sierra, Y. P., & Madrid Madrid, G. (2008). El profesor y la formación ciudadana. *Uni-pluri/versidad*, 8(1).
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643.
- Qvortrup, J. (2020). La infancia como estructura social. En M. Á. Gómez Mendoza, & M. V. Alzate Piedrahita, *Pensar la Infancia I* (págs. 507-534). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ramírez Cabanza, M. H. (2012). La Cartografía Social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en Derechos Humanos. *Educación y Ciudad*(23), 103-116.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria*(12), 65-88.

- Rodríguez Sabiote, C., Quiles, O. L., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(002), 133-154.
- Sacristán, J. G. (2015). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. En J. G. Sacristán, M. Á. Santos Guerra, J. Torres Santomé, P. W. Jackson, & J. Marrero Acosta, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (págs. 29-62). Madrid: Morata.
- Salazar, R. (2013). La construcción del nuevo sujeto político en América Latina. Estrategias para buscar la emancipación desde lo popular en el siglo XXI. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 155-173.
- Santillán Cornejo, A. M. (2017). El sentir frente a la estigmatización territorial. Travesías de topofilia en el Sur de Quito. *Revista Invi*, 32(91), 189-210.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Schröder, R. (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim y Basel: Beltz.
- Seguro Gómez, V. (2016). *Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez (tesis de doctorado)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sieber, J. E. (2004). *Research as social change: New opportunities for qualitative research*. New York: Routledge.
- Tissera Luna, M. (2018). El papel hegemónico de las organizaciones no-gubernamentales y agencias internacionales en la conceptualización de la infancia. *Sociedad e Infancias*(2), 39-57.
- Torres Santomé, J. (2015). Sin muros en las aulas: El currículum integrado. En J. G. Sacristán, M. Á. Santos Guerra, J. Torres Santomé, P. W. Jackson, & J. Marrero Acosta, *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (págs. 148-159). Madrid: Ediciones Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.


- Trujillo, C. A., Naranjo Toro, M. E., Lomas Tapias, K. R., & Merlo Rosas, M. R. (2019). *Investigación cualitativa*. Ibarra - Ecuador: Editorial Universidad Técnica del Norte.
- Tuan, Y.-F. (2007). *Topofilia*. (F. D. Zapata, Trad.) Madrid: Editorial Melusina.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*(4), 37-46.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Popayán: Universidad del Cauca. Sello editorial.
- Voltarelli, M. A. (2017). *Estudos da Infancia na America do Soul: pesquisa e producao na perspectiva da Sociologia da Infancia (tesis de doctorado)*. Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica-IIF-UNAM.
- Zuleta, E. (2016). La educación, un campo de combate. Entrevista con Hernán Suárez. En E. Zuleta, *Educación y democracia* (págs. 15-54). Bogotá: Ariel.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

ANEXO 1. Secuencias didácticas Secuencia didáctica Villa de Guadalupe

Recorriendo y reconociendo la biblioteca		 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1826
FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 1	
PREGUNTA MOVILIZADORA: ¿Qué relaciones se establecen en el espacio por parte de los participantes de la biblioteca Villa de Guadalupe?	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe	
OBJETIVO GENERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	OBJETIVOS ESPECIFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que los niños hagan un reconocimiento de la biblioteca • Identificar las ideas de los niños sobre la biblioteca y los lugares más visitados por ellos • Observar de qué manera participan las familias junto con los niños. 	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES		
<p>Primer momento: para iniciar la sesión se presentará una canción para darles la bienvenida y activarlos, llamada “zum gali gali” que se realizará con los padres y los niños.</p> <p style="text-align: center;">Zum gali gali gali, zum gali gali (bis) de la fontana a la chiruza, de la chiruza a la fontana</p> <p>Segundo momento: las maestras iniciarán la conversación con los niños sobre la biblioteca con el fin de identificar las ideas que tienen sobre lugar. La conversación será guiada por diferentes preguntas como, ¿qué tiempo llevan visitando la biblioteca? ¿Desde qué lugares vienen? ¿Qué otras cosas pueden hacer en la biblioteca aparte de estos talleres?</p> <p>Tercer momento: después de conocer un poco sobre sus historias se les propondrá para este día ser buscadores de lugares fantásticos, entregándoles a cada uno una libreta (bitácora) que será utilizada a lo largo del recorrido, además, se les entregará un mapa donde estará ubicado los diferentes lugares de la biblioteca. El mapa tiene algo especial ya que en cada lugar al que se llega, se le brindará una pista que permita seguir con el recorrido. Además de esto, se les planteará una pregunta en cada base, la cual se podrá responder de acuerdo a su imaginación en las bitácoras entregadas anteriormente.</p> <p>Preguntas: ¿Por qué te gusta esta biblioteca? ¿Qué conoces de ella? ¿Qué haces en ella? ¿Qué es lo que más te gusta y te disgusta de la biblioteca? ¿Qué espacios de la biblioteca frecuentas?</p> <p>Cuarto momento: después de terminar el recorrido nos enfocaremos en un lugar específico donde se les entregara diferentes materiales con el fin de realizar una cartografía a partir de todas las ideas plasmadas en las bitácoras respondiendo a preguntas que nos permitirán identificar esas ideas que los niños tienen sobre cómo ven la biblioteca, si tienen alcance a los libros, cual es la relación que tienen con los libros, es fácil leer o participar en los espacios de la biblioteca. La intención es que la cartografía sea hecha por todos los participantes con el fin de hacer visibles las ideas que las personas tienen de este lugar y como</p>		

se apropián de él por lo que es importante observar qué tipo de relaciones se dan en este espacio, que nos permita identificar el acercamiento de los niños a la literatura, que escenarios les ofrece el adulto y como se presenta la participación.

RECURSOS: Papel bond, marcadores, colores, lápices, hojas de papel e iris, colbón, tijeras

¡Compartiendo tus preocupaciones, aprenderás más!



FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 2
PREGUNTA MOVILIZADORA: ¿De qué manera los niños de la biblioteca villa de Guadalupe generan acciones para la solución de diferentes situaciones?	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe
OBJETIVO GENERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	OBJETIVOS ESPECIFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Generar reflexiones desde las cuales se le permita al niño posicionarse frente a una determinada situación. • Observar diferentes modos de actuar y la relación con el otro desde la comunicación. • Reconocer como la literatura moviliza las realidades de los sujetos en las diferentes actividades realizadas.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Primer momento: se iniciará la sesión con un juego llamado “tingo tingo y tango” desde el cual buscamos hacer un reconocimiento del nombre de los participantes, en el cual se les preguntará ¿Qué les preocupa? En busca de hacer una relación con el cuento. Cada persona deberá decir el nombre de la anterior, el suyo y su preocupación.

Segundo momento: para este día se hará la lectura del cuento “Ramón preocupón” el cual será narrado por medio de una Experiteca hecho por las maestras, con el fin de mostrarles ¿Qué es?, ¿Cómo se hace? ¿Cómo se utiliza? Y así a medida que se avanza en los talleres se construirá uno que será el resultado final. El objetivo es que por medio de dicha actividad los participantes construyan de manera autónoma su historia que será reflexionada durante los talleres.

Tercer momento: se continuará la actividad con preguntas en relación al cuento como: ¿Qué piensan de Ramón? ¿Qué harían en su lugar? ¿Qué harían con sus preocupaciones? Con el fin de conocer el pensamiento de los niños frente al tema que toca el cuento y su actuación como sujetos.

Cuarto momento: como parte final de este taller se realizará muñequitos quitapesares que serán uno de los personajes que se encontrarán en la Experiteca. La idea es que la construcción de esos muñecos sean una representación de cada niño pensándose como protagonistas de la historia que se ira creando.

RECURSOS: cuento “Ramón Preguntón”, Experiteca, colores, lápices, marcadores, tela, palitos, bolas de icopor, ojitos, silicona líquida, colbón.


Leer y participar permite imaginar



FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 3
PREGUNTA MOVILIZADORA: ¿Qué formas de participar se evidencian desde la literatura infantil y la reflexión de experiencias de los niños en la biblioteca Villa de Guadalupe?	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe
OBEJTIVO GERNERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	OBJETIVOS ESPECIFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Motivar la participación en los niños por medio de las reflexiones que genera la literatura. • Explorar desde la corporalidad y los sentires de los niños formas de expresar y participar provocados desde la literatura. • Identificar qué tipo de vínculo se da entre familias e hijos y como incide en la participación de los niños.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES <p>Nota: para la realización de este taller se les pedirá a los papas tomar diferentes fotografías de actividades que hacen los niños en el hogar sin que ellos se den cuenta.</p> <p>Primer momento: se realizará una canción de bienvenida llamada “huy, huy, huy aguacerito” para romper el hielo y entrar en confianza.</p> <p style="text-align: center;"> “huy, huy, huy aguacerito” huy, huy, huy aguacerito ¿Por qué me querés mojar? sabiendo que soy tan pobre, no tengo con que mudar la camisa que tenía me la echaron a lavar Alto ahí ¿Qué pasó? El aguacerito ordena que... </p> <p>Segundo momento: las maestras dispondrán el espacio para leer el cuento llamado ¡No, David! Del autor David Shannon. Este libro se trata de un niño que hace cosas indebidas en la casa, por ello su mamá siempre le grita ¡no, David! La intención con esta historia es que los niños puedan participar libremente de acuerdo a sus experiencias, identificando otras formas de actuar y enfrentarse a diferentes situaciones a partir de lo que conocen. El cuento nos permite ahondar en las representaciones o soluciones que los niños pueden tener frente a esta situación al ser expresadas, reflexionadas y tomar una postura frente a estas. La lectura del libro será guiada por medio de estas preguntas: ¿Por qué crees que David se comporta de esa manera? ¿Qué piensas de la mamá de David? ¿Qué harías tú en el caso de David?</p> <p>Tercer momento: se les propondrá a cada familiar e hijo que realicen una carta dirigida a la mamá de David con lo que quieran expresarle según su forma de actuar vista en el cuento, donde después de forma libre contarán a los demás lo que escribieron. La intención con esta actividad es que los niños participen y expresen sus ideas en compañía de sus familiares.</p> <p>Cuarto momento: por último, se socializarán las fotografías llevadas por las mamás que serán compartidas por todo el grupo y de manera general se preguntará a los niños que piensan de esas acciones y que harían frente a ellas. La intención es que los niños hagan un reconocimiento en sus formas de actuar y decidir en su relación con el otro.</p>	
RECURSOS: Cuento ¡No, David!, hojas de papel, lápices, colores, marcadores, prendas de vestir acordes al cuento, fotografías, video vid.	

Recordemos y construyamos juntos	
FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 4
PREGUNTA MOVILIZADORA: ¿Cómo influyen los sucesos del pasado en las formas de actuar o ser en el presente en los niños de la biblioteca Villa de Guadalupe?	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe
OBJETIVO GENERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	OBJETIVOS ESPECIFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el niño haga un reconocimiento de sus historias y la de los demás. • Explorar los sentires del niño a partir de experiencias vividas que construyen nuevos significados. • Crear historias que le permitan al niño ser partícipes y autónomos en el momento de plasmar sus ideas.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES <p>Nota: se les pedirá a los familiares que traigan para este día un objeto que para los niños represente algo significativo y que traigan a su memoria recuerdos.</p> <p>Primer momento: se iniciará el taller con la actividad “la cometa de hilos” la cual se pasará por cada participante, quien deberá tejerla mientras nos cuente algo significativo que les sucedió durante la semana, al finalizar se obtendrá una cometa construida de forma colectiva pero que contiene los recuerdos de cada participante.</p> <p>Segundo momento: se seguirá con la lectura del cuento “Guillermo Jorge Manuel José” que narra la historia de un niño que vive al lado de una residencia para ancianos. Este descubre que la señora Ana Josefina Rosa Isabel, que tiene un nombre tan largo como el suyo, ha perdido la memoria y emprende una búsqueda para recuperar los recuerdos de su amiga. La intención es remover en los participantes historias de su pasado que aún son significativas, volviendo a ellas para reconstruir y construir nuevos significados frente a ellas.</p> <p>Tercer momento: por último, se les pedirá a los padres que muestren el objeto que se les pidió a los niños para que a partir de él se generen preguntas que permitan remover esos recuerdos y juntos construyan una historia con esos significantes que para ambos genera, la cual será plasmada en la Experiteca. La intención es volver al pasado para construir significados en el presente con sus pares.</p> <p>RECURSOS: libro “Guillermo Jorge Manuel José”, palos de chuzo, lana de colores, hojas de papel, colores, lápices, objetos significativos.</p>	

El valor de las palabras	
FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 5
PREGUNTA MOVILIZADORA	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe

<p>¿Cómo la literatura infantil permite evocar historias de vida en los niños de la biblioteca Villa de Guadalupe?</p>	
<p>OBEJTIVO GERNERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.</p>	<p>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir que el niño haga un reconocimiento del otro y de sí mismo por medio de historias. • Identificar la relación que hacen los niños desde otras historias para su vida misma. • Mostrar como los niños pueden construir diferentes representaciones de su realidad.
<p>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</p> <p>Primer momento: Se iniciará el taller con la canción “El baile del Mesié Yeyé”</p> <p style="text-align: center;">O: Orientador de la actividad - T: Otros/as</p> <p style="text-align: center;">O: Este es el baile del Mesié Yeyé</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten</p> <p style="text-align: center;">O: Y el que no lo baile se parece a ella/él (señalando a una persona)</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten</p> <p style="text-align: center;">O: ¿A quién?</p> <p style="text-align: center;">T: A ella/él (señalando a la persona)</p> <p style="text-align: center;">O: ¿A quién?</p> <p style="text-align: center;">T: A ella/él (señalando a la persona)</p> <p style="text-align: center;">O: Con la mané (tocando el piso)</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten.</p> <p style="text-align: center;">O: Este es el baile del Mesié Yeyé</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten</p> <p style="text-align: center;">O: Y el que no lo baile se parece a ella/él (señalando a otra persona)</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten</p> <p style="text-align: center;">O: ¿A quién?</p> <p style="text-align: center;">T: A ella/él (señalando a la persona)</p> <p style="text-align: center;">O: ¿A quién?</p> <p style="text-align: center;">T: A ella/él (señalando a persona)</p> <p style="text-align: center;">O: Con la mané (tocando el piso)</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten.</p> <p style="text-align: center;">O: con el dedé (tocando el piso con la parte mencionada)</p> <p style="text-align: center;">T: Repiten.</p> <p>(Y así con las diferentes partes del cuerpo que quiera nombrar, teniendo en cuenta que la parte mencionada debe tocar el piso y es acumulativo con las partes anteriormente mencionadas)</p> <p>Segundo momento: se les leerá el libro “la gran fábrica de las palabras” el cual se trata de un país donde las palabras son compradas y quien las quiera pronunciar deberá pagar por ellas. La intención del cuento se convierte en una estrategia que ayude a la creación de la historia que irá en la Experiteca.</p> <p>Tercer momento: después de leer el cuento se seguirá con la construcción de la historia. Para ello, los niños deberán comprar las palabras que desean utilizar para su construcción de una forma más dinámica. Los padres ayudaran a crear el cuento de manera escrita a partir de lo que expresan los niños a lo que ellos ilustraran de manera autónoma dicha historia.</p> <p>RECURSOS: canción, cuento “la gran fábrica de las palabras”, papel, hojas de block, colores, lápices, billetes de juguete.</p>	
<p>Compartiendo nuestra historia</p> 	

FECHA: HORA:	N° DE LA SESIÓN: 6
PREGUNTA MOVILIZADORA ¿Cómo la literatura infantil aporta o no a la construcción de un sujeto político en los niños de la biblioteca villa de Guadalupe?	BIBLIOTECA: Centro de lectura Villa de Guadalupe
OBEJTIVO GERNERAL: Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	OBJETIVOS ESPECIFICOS: <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer como aporta la literatura a la formación de los sujetos. • Generar un espacio de participación donde los niños puedan expresar sus ideas. • Identificar por medio de los discursos de los niños características que aluden a un sujeto político.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Primer momento: se iniciará el taller continuando con la realización de la Experiteca con el fin de terminar la realización de la historia. La intención es que cada uno de los participantes pueda compartir su historia como lo desee y de esta manera poder identificar las formas de actuar que tiene cada niño en relación a su historia y como esta influye o no en su manera de relacionarse con los demás y con su entorno. Segundo momento: cada participante se le dará el papel de protagonista para que cuente su historia de manera autónoma por medio de la Experiteca. La idea es que cada uno de los participantes pueda ser escuchado y respetado por el otro al momento de compartir su trabajo. Tercer momento: se hará una actividad de cierre con la siguiente pregunta ¿Piensas que la literatura infantil nos puede ayudar a conocer el mundo, relacionarnos y aprender del otro? Donde cada respuesta será metida en un cajón de sugerencias, ya sea de forma escrita o en un dibujo, con el fin de poder hacer un reconocimiento de aquello que fue significativo para ellos y la forma en como relacionan las historias contadas con sus propias experiencias en la toma de decisiones al momento de construir la historia de la Experiteca.	
RECURSOS: Experiteca, hojas, lápices, colores, caja.	

Secuencia didáctica Villa Tina

NOMBRE DEL TALLER “¿A responder la carta!” Miércoles 15 de mayo del 2019		Nº1
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s): ¿Qué visión que tienen los niños de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina? ¿Cuáles son los lugares de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina más significativos para los niños y niñas?		
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la visión que tienen los niños de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina. • Identificar cuáles son los lugares de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina más significativos para los niños y niñas. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER (Pertinencia, emergencias, elaboraciones, producciones, palabras clave, transcripción de evidencias)	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>La sesión se desarrollará en ocho momentos, distribuidos de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se comenzará la sesión con un saludo y se cantará la canción “¿Quién se comió las galletas del tarro de galletas? Para de esta manera conocernos mejor y aprendernos todos los nombres, esta canción se hará en las dos primeras sesiones. (2 min) 2. Se les leerá una carta a los niños y niñas como si hubiera sido escrita por la biblioteca. Ver la carta en anexos. (5min) 		
<ol style="list-style-type: none"> 3. Se les pedirá a los niños y niñas que con la ayuda de sus cuidadores le den una respuesta a la carta que se les acabó de leer, por medio de palabras y dibujos, utilizando para ello plastilina y hojas de block. (10min) 4. Se les indicará a los niños, niñas y cuidadores que socialicen la respuesta a la carta que construyeron juntos. (3min) 5. Se les presentará y leerá a los niños y niñas el cuento “el tesoro más grande” de Amit Garg (ver anexo 4), nos parece que este cuento es el más propicio, ya que, dentro del cuento se observa como para encontrar un tesoro debe haber un mapa, y además, los forja en la amistad; al finalizar con la lectura se le entregará a cada niño y niña un dulce y se les indicará que se va a realizar un recorrido por la biblioteca y que durante este deberán esconder ese tesoro que se les acaba de entregar en un lugar que sea significativo para ellos dentro la biblioteca. (5min) 6. Se realizará un recorrido con los niños y niñas por la biblioteca, durante este recorrido se harán preguntas orientadoras, tales como: ¿qué es un tesoro? ¿dónde se encuentran los tesoros? ¿por qué los tesoros están escondidos?, con el fin de 		

<p>que el camino se haga ameno y sea divertido para los niños y niñas, además, para que estos puedan esconder su tesoro con mayor facilidad. (15min)</p> <p>7. Al finalizar el recorrido se les pedirá a los niños y niñas que cada uno nos cuente porqué escondió su tesoro en el lugar en el que lo hizo, se les pedirá a los cuidadores que lo que nos cuenten los niños lo escriban con las palabras exactas con la que ellos lo dicen en una hoja de block. (5min)</p> <p>8. Cierre con la canción “llegó la hora de partir” (ver en anexo 3), esta canción se hará durante todos los talleres.</p>		
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador con acceso a internet o memoria USB • Colores y lápices, son 16 niños en total, por lo cual son mínimo 16 de estos. • 16 hojas de block • 3 cajas de plastilina. <p>Anexo 1: “La presentación de la carta se hará con la estrategia de “llego carta”, con la cual se les contará a los niños que han recibido una carta de parte de la biblioteca planteando esta como un personaje que quiere conocer gustos, disgustos e intereses de los niños y niñas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • De: la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina. • Para: los niños, niñas y cuidadores asistentes al taller <p>Hola amiguitos, soy la biblioteca, el día de hoy les escribo para decirles que me encanta que vengan a visitarme y compartamos tiempo juntos; además quiero que seamos más amigos y nos conozcamos mejor, y por eso me gustaría que ustedes también me escriban una carta para que me</p>		

<p>NOMBRE DEL TALLER “Construyendo historias” Jueves 16 de mayo del 2019</p>		<p>N°2</p>
<p>PREGUNTA(S) MOVILIZADORA(S): ¿Cuál es la relación espacial que establecen los niños y niñas con la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina y los recorridos que hacen antes, durante y después de estar en esta?</p>		
<p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir la relación espacial que establecen los niños y niñas con la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina y los recorridos que hacen antes, durante y después de estar en esta. 		
<p>DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES</p>	<p>EVALUACIÓN DEL TALLER (Pertinencia, emergencias, elaboraciones, producciones, palabras clave, transcripción de evidencias)</p>	<p>VOCES DE LOS NIÑOS</p>
<p>La sesión se desarrollará en cinco momentos, distribuidos de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo con la canción “Buenas tardes para todos”. (ver en anexo 1). (3min) 2. Se realizarán preguntas orientadoras a los niños y niñas, tales como ¿Qué hacen antes de ir a la biblioteca, mientras están en ella y cuando regresan a casa? ¿Vienen otros días a la biblioteca? ¿A que vienen? (10min) 		

<p>3. Se les explicará a los niños, niñas y acudientes qué es un cuadrorama, y se les mostrará un video que muestra cómo se elabora, después de esto, se les contará que en los próximos encuentros ellos serán quienes construirán su propio cuadrorama. (ver en anexo 2) (10min)</p> <p>4. Se les indicará a los niños que narren un cuento y que sus cuidadores lo escriban, y se les dirá que para ello deben tener en cuenta los momentos antes, durante y después de estar en la biblioteca, y también que el personaje principal, son ellos mismos. (20min)</p> <p>5. Se finaliza esta sesión con la socialización de los cuentos y las experiencias y sentires que allí se vivieron. Además, se cantará una canción de despedida "llegó la hora de partir" (5min)</p>		
---	--	--

Recursos

- Computador con acceso a internet o memoria USB.
- 16 Hojas de block.

Anexo 1: <http://lascancionesinfantilesdenati.blogspot.com/2012/06/canciones-para-saludar-despedir.html>

BUENAS TARDES PARA TODOS

Buenas tardes para todos.
Buenas tardes para mí.

Hoy me siento muy alegre,
hoy me siento muy feliz.
Buenas tardes para todos,
buenas tardes para mí.
La canción de los saludos,
ha venido por aquí.

Anexo 2: https://www.youtube.com/watch?v=Blyv8yF4_4

cuenten qué es lo que más les gusta de mí, si les gusta venir a visitarme y por qué, y lo más importante es si hay algo que no les gusta de mí y qué es. Muchas gracias niños y niñas, estaré esperando todas sus respuestas.

Anexo 2: Canción de saludo ¿Quién se comió las galletas del tarro de galletas?

Ejemplo: se repite la misma canción con todos los nombres de los asistentes.

Luciana se comió las galletas del tarro de galletas
¿quién?, ¿yo?
sí, tú
yo no fui-
¿entonces quién?

Anexo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=22gzU4wCkAU>

Anexo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=3O8RUPDzUcl>

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

NOMBRE DEL TALLER "Construyendo escenarios" Jueves 23 de mayo del 2019		N°3
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s): ¿cuáles son las experiencias vividas por los niños y niñas dentro de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina?		
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> Indagar por las experiencias vividas por los niños y niñas dentro de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER (Pertinencia, emergencias, elaboraciones, producciones, palabras clave, transcripción de evidencias)	VOCES DE LOS NIÑOS
La sesión se desarrollará en cinco momentos, distribuidos de la siguiente manera: <ol style="list-style-type: none"> Saludo con la canción "Buenas tardes para todos". (ver en anexo 1). (3min) Repaso de los cuentos que los niños, niñas y cuidadores elaboraron en el encuentro anterior para en caso de ser necesario realizarle modificaciones. (5min) Se procederá a explicarle a los niños, niñas y cuidadores cómo se elaboran los escenarios del cuadrorama y se mostrarán ejemplos. (5min) Se les indicará a los niños y niñas que con la ayuda de sus cuidadores comiencen 		
con la construcción de los escenarios, teniendo en cuenta los lugares donde se desarrolla el cuento que ellos crearon, para esto se les entregarán los materiales necesarios. (40min) <ol style="list-style-type: none"> Cierre con la canción "llegó la hora de partir", además, se les preguntará a los niños y niñas ¿cómo se sintieron?, ¿cómo les pareció la sesión? (10min) 		
Anexo 1: http://ascancionesinfantilesdenati.blogspot.com/2012/06/canciones-para-saludar-despedir.html		
BUENAS TARDES PARA TODOS Buenas tardes para todos. Buenas tardes para mí. Hoy me siento muy alegre, hoy me siento muy feliz. Buenas tardes para todos, buenas tardes para mí. La canción de los saludos, ha venido por aquí.		
Recursos <ul style="list-style-type: none"> 14 pliegos de cartulina blanca. 8 tijeras 8 tarros de colbon 3 cajas de colores y 16 lápices. 		

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

NOMBRE DEL TALLER "Construyendo personajes" Miércoles 29 de mayo del 2019		Nº4
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s): ¿cuáles son las relaciones que tienen los niños entre ellos, sus familias y el personal de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina?		
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> Identificar las relaciones que tienen los niños entre ellos, sus familias y el personal de la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER (Pertinencia, emergencias, elaboraciones, producciones, palabras clave, transcripción de evidencias)	VOCES DE LOS NIÑOS
La sesión se desarrollará en cinco momentos, distribuidos de la siguiente manera: <ol style="list-style-type: none"> Saludo con la canción "Nos saludamos con el cuerpo". (3min) (ver en anexo 1) Repaso de los cuentos que los niños, niñas y cuidadores elaboraron en el encuentro anterior para en caso de ser necesario realizarle modificaciones. (5min) Se dará la explicación de cómo se elaboran los personajes para un cuadrorama. (5min) Se les indicará a los niños, niñas que con la ayuda de sus cuidadores comiencen con la construcción de los personajes, 		

NOMBRE DEL TALLER ² "compartiendo experiencias" Jueves 30 de mayo del 2019		Nº5
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s): ¿Cuáles fueron las experiencias obtenidas durante los talleres en la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina?		
OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none"> Identificar y evaluar cuáles fueron las experiencias obtenidas durante los talleres en la biblioteca pública comunitaria Familia Villatina. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER (Pertinencia, emergencias, elaboraciones, producciones, palabras clave, transcripción de evidencias)	VOCES DE LOS NIÑOS
La sesión se desarrollará en cuatro momentos, distribuidos de la siguiente manera: <ol style="list-style-type: none"> Saludo con la canción "Patatín patatero". (3min) Se les pedirá a los niños y niñas que con la ayuda de sus cuidadores armen el cuadrorama juntando todos los escenarios y personajes que ellos elaboraron los encuentros pasados. (20min) Se les indicará que socialicen cada cuadrorama (20min) 		
4. Cierre/Despedida: acá donde se darán a conocer por parte de los niños, niñas y cuidadores los diferentes sentires y experiencias que se dieron durante los talleres. (15min)		
Recursos <ul style="list-style-type: none"> 8 tijeras 8 tarros de colbon Computador con acceso a internet o memoria USB. 		

ANEXO 3. Secuencia didáctica La Esperanza

Nombre del taller	N° 1
Conozcámonos, una manera de vivir la paz	
Pregunta	
¿Cómo se relacionan los niños participantes de los talleres entre sí, con el espacio y con la paz?	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación. 	
Descripción de actividades	
<p>1. Bienvenida (Tiempo estimado 10 minutos): En este primer momento se hace la presentación de las personas que van a dirigir el taller. Luego se realiza la lectura del cuento “Adivina cuánto te quiero”. Este cuento se traerá en este primer taller con la intención de reconocer la importancia de la relación entre los padres con sus hijos, para motivar a otras experiencias de paz en ausencia de guerra. https://www.youtube.com/watch?v=5q9gLH6u9f4</p> <p><i>En encuentros anteriores, en un espacio brindado en el taller ParaMá y ParaPá, se hizo la firma de consentimientos y asentimientos, esta ronda se cantará para generar un espacio de confianza entre los participantes y las maestras en formación.</i></p> <p>2. Acuerdos (Tiempo estimado 5 minutos): Antes de iniciar el taller se indicarán los acuerdos para realizar el taller, estos serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Respetar la palabra del compañero que habla b. Si quiero hablar pido la palabra c. Todos los aportes son valiosos para la investigación d. La participación no es obligatoria y puede evidenciarse desde sus diversas formas. <p>Estos acuerdos se plantean desde el inicio de los talleres para que los participantes respeten la participación del otro y ser conscientes de dicha participación.</p> <p>Actividad “La cita”: La actividad se debe realizar en parejas, un adulto y un niño o niña.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A cada adulto se le hace entrega de una ficha en la que se encontraran con el dibujo de un Reloj. 2. Cada vez que la tallerista realice un sonido una pareja se debe desplazar a otra, y preguntarle sus nombres y cosas que quieran saber de ellos o ellas, como el color favorito, la edad (entre otros). 3. Como el reloj está dividido en cuatro sesiones cada pareja, a medida que va teniendo la cita con otra pareja va consignando en los espacios los nombres de las personas que va conociendo. 4. Se organizan las personas en un círculo y cada pareja dice el nombre de las personas con las que tuvo la cita y los sentires de la actividad. 5. la última cita será con las investigadoras las cuales les recordarán el objetivo de los talleres y presentarán el cronograma de actividades. <p>Esta actividad está pensada en los niños y niñas, ellos serán los que responderán las preguntas y los adultos solo las escribirán en la hoja, está pensada para conocer qué piensan los niños, su edad, nombre y demás información que surja en la actividad. Además de que los niños y niñas se sientan reconocidos y que son importantes para los encuentros.</p>	

Cofre secreto (Tiempo estimado 20 minutos): Se realizará con ayuda de todo el grupo la construcción de un cofre, será decorado de forma creativa y en se irán depositando cada una de las reflexiones resultantes de cada taller, de igual forma los sentires plasmados en dibujos o escritos que de manera voluntaria serán construidos a lo largo de los siguientes talleres. *Este cofre, estará presente en todas las actividades, tanto adultos como niños pueden escribir o dibujar (se elige la opción de dibujar para aquellos niños, niñas o adultos que no sepan escribir. Además, porque se evidencio un gran interés de los niños por plasmar sus intereses). A los dibujos realizados se les escribirá una pequeña descripción en la parte trasera antes de ser depositados al cofre.*

3. Cierre (Tiempo estimado 15 minutos): Para darle fin al encuentro, a cada acudiente, niño y niña se le entregará una hoja iris donde estará la pregunta ¿Para ti que es la paz? ellos podrán escribir o dibujar lo que crean que representa este concepto y lo depositarán en el cofre.

Observación: Una semana antes de cada taller, se les entregará a los participantes del taller ParaMá y ParaPá una invitación para participar en los talleres de paz. Esta será entregada con el propósito de motivar a la participación del próximo taller.

Refrigerio

Recursos

- 15 ficha reloj
- 15 fichas para consignar los acuerdos
- 1 block de hojas blancas
- 4 block de hojas iris (las hojas se usarán en los seis talleres)
- 2 cajas de colores
- 5 papel globo de diferente color
- 6 marcadores de colores
- 4 vinilos de colores
- Caja de cartón para el cofre

Nombre del taller	N° 2
Un tesoro por descubrir	
Pregunta	
¿Qué tiene para contar mi cuerpo sobre la paz?	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación. 	
Descripción de actividades	

1. Bienvenida (Tiempo estimado 15 minutos): Para este primer momento se leerá el cuento “Willy el campeón”. Este cuento se leerá con la intención de ser un punto de apertura a cómo nos sentimos con nosotros mismos y cómo reconocemos, esta lectura dará pie a la actividad de la cartografía corporal.
<https://www.youtube.com/watch?v=gtWKUa6kf8A>

2. Actividad “Nuestro tesoro” (Tiempo estimado 40 minutos):

Cada niño o niña con su acompañante se ubican en algún espacio del salón se les entregan los materiales (papel Kraft o papel periódico, marcadores, pegamento, papeles de colores lana y Mirella) y se les dan las siguientes instrucciones.

- a. El cuidador dibuja la silueta del niño en el papel.
- b. El niño dibuja la silueta del adulto en el papel.
- c. Se les pide que decoren como quieran la silueta, y a cada padre y niño/niña se le entregarán unas caras de emoticones las cuales deben ubicar teniendo en cuenta lo siguiente:
 - Identificar en qué parte del cuerpo sienten alegría
 - Identificar en qué parte del cuerpo sienten rabia
 - Identificar en qué parte del cuerpo sienten dolor
 - Identificar en qué parte del cuerpo sienten cansancio
 - Identificar en qué parte del cuerpo sienten miedo
 - Identificar cual es la parte del cuerpo que más les gusta
 - Identificar cual es la parte del cuerpo con la que se sienten más cómodos
 - Identificar cual es la parte del cuerpo que les disgusta
- d. Se les entrega una hoja y los niños y niñas deben dibujar que piensan de su cuerpo, que les gusta o disgusta de él y los cuidadores deben escribir cómo se sienten en relación a esos cuerpos que acaban de realizar.
- e. Exponen las siluetas en todo el espacio.
- f. Se abre un espacio de reflexión donde se conversará en torno a la conciencia corporal.

3. Cierre (Tiempo estimado 15 minutos): Para darle fin al encuentro, se hará la pregunta ¿Cómo se relaciona el cuento leído inicialmente con la actividad realizada?

Refrigerio

Recursos

- Cuento “Camino a casa”
- 15 pliegos de papel periódico o papel Kraft
- 6 marcadores de colores (se utiliza el material del primer taller)
- 2 cajas de colores (se utiliza el material del primer taller)
- 10 lápices
- 6 colores de lana
- 6 colores de Mirella
- 2 frascos de pegamento
- 6 tijeras
- Hojas iris (se utiliza el material del primer taller)

Nombre del taller	N° 3
Palabras flotantes	
Pregunta	

¿Qué percepciones tienen los participantes de los talleres sobre las diferentes palabras que han emergido en el transcurso de la investigación?
Objetivos
Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.
Descripción de actividades
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ● Hojas iris (se utiliza el material del primer taller) ● Hojas en blanco (se utiliza el material del primer taller) ● 1 nylon ● 2 cinta de enmascarar ● Colores (se utiliza el material del primer taller) ● Lápices (se utiliza el material del segundo taller)

Nombre del taller	N· 4
Reconstruyendo nuestra propia historia	
Pregunta	
¿Qué ha significado la paz en nuestra vida?	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación. 	
Descripción de actividades	
<p>1. Bienvenida:</p> <p>a. Recrear el cuento el libro vacío, en forma de cuentera con ayuda de imágenes que se irán consignando en un libro en blanco. https://www.youtube.com/watch?v=G1h5Ywg_BZ0</p> <p>b. Conversatorio sobre el cuento he introducción a la actividad siguiente, donde se pretende que las historias construidas por cada uno, se ponga en relación con las de los demás para así construir una historia colectiva donde cada uno será protagonista. Para esta actividad, se propone el cuento vacío porque en cada experiencia de los participantes del taller hay una cantidad de historias, por esto se propone la actividad para la construcción de la Experiteca que será metafóricamente el cuento vacío.</p> <p>2. Actividad “Mi historia en escena”:</p> <p>a. Inicialmente, se les preguntará a los participantes si conocen una Experiteca, que han escuchado o si alguna vez lo han realizado. Para aquellas personas que no se han familiarizado con la estrategia se indicará en qué consiste.</p> <p>b. Cuando se tenga clara la estrategia, se darán las indicaciones de la construcción de la Experiteca.</p>	

c. Finalmente se construye la base de la Experiteca entre todos los participantes.

3. Cierre: Se organiza el espacio y se les pide a los niños y cuidadores que expresen sus sentires frente al taller, esos sentires se plasmarán en hojas que serán depositados en el cofre.

Refrigerio

Recursos

- Cartulina de colores (por definir)
- Cartón paja (por definir)
- Hojas iris (se utiliza el material del primer taller)
- Mirella (se utiliza el material del primer taller)
- 6 colores diferentes de papel globo de colores
- Limpia pipas
- Vinilos de colores (se utiliza el material del primer taller)
- Lápices (se utiliza el material del primer taller)
- 6 borradores
- 3 sacapuntas
- Colores (se utiliza el material del primer taller)
- Marcadores (se utiliza el material del primer taller)
- Pegamento (se utiliza el material del segundo taller)
- Tijeras (se utiliza el material del segundo taller)
- 2 frascos de Silicona líquida

Nombre del taller	N° 5
Materializando mis palabras	
Pregunta	
¿Cuál es mi relación con otros y con el espacio?	
Objetivos	
- Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	
Descripción de actividades	
<p>1. Bienvenida: Para darle inicio al taller, se leerá un cuento llamado “Sapo y el forastero”. Este se pretende leer con la intención de reconocer que todos somos diferentes, tenemos formas de pensar y expresarnos diferentes, pero es importante estar con el otro en un mismo espacio respetando las diferencias. Ante estas diferencias, surgen una diversidad de historias las cuales se están plasmando en la Experiteca y finalmente lo importante que es habitar un mismo espacio, una misma actividad de manera tranquila (otra manera de vivir la paz) https://www.youtube.com/watch?v=bUQz_Vn2SdE</p> <p>2. Continuación de la actividad “Mi historia en escena”: Se termina la construcción de la Experiteca. Al terminar el taller <i>Al terminar el taller, las maestras en formación unirán todas las Experitecas para convertirlo en uno solo y realizar el cierre en el taller número 6.</i></p>	

3. Cierre: Escuchar la canción, “la tierra es la casa de todos” de canto alegre y reflexionar en torno a lo que la canción tiene para decir en relación al trabajo que venimos realizando de la Experiteca.

Refrigerio

Recursos

- Se utilizan los mismos materiales del taller número 4

Nombre del taller	N· 6
Una nueva mirada	
Pregunta	
¿Cómo se relacionan las experiencias de los participantes al taller con las diferentes maneras de significar la paz?	
Objetivos	
- Fortalecer en los niños su agencia infantil por medio de un proceso cartográfico para evidenciar sus experiencias infantiles y capacidades de transformación.	
Descripción de actividades	
<p>1. Observación: Para este último encuentro se ambientará el espacio de la socialización del cuadro rama, con velas, aromas y música instrumental. Se ubicarán colchonetas en mesa redonda</p> <p>Bienvenida: Cuando lleguen los participantes, se ubicarán en las colchonetas, para iniciar las maestras en formación darán la bienvenida al último encuentro del taller e indicaron que se pretende realizar en este.</p> <p>2. Reconstruyendo historias: La Experiteca se pondrá en el centro de todos, se tendrá una linterna que alumbre una historia específica del cuadro rama y el dueño será el encargado de narrar la historia.</p> <p>3. Cierre: Finalmente, las maestras en formación dirán una palabra sobre la experiencia del taller, darán sus agradecimientos y entregarán una agenda de recordatorio con la frase “Para que construyas tu propia historia”</p>	
Refrigerio	
Recursos	
<ul style="list-style-type: none"> ● 20 velas ● 1 esencia ● Libretas ● 1 linterna ● 1 Experiteca 	

ANEXO 4. Secuencia didáctica El Raizal

Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal Asentimiento y recorrido con los niños y niñas por la Biblioteca El Raizal.		N° 1
PREGUNTA(S) MOVILIZADORA(S): ¿Qué tipos de experiencias espaciales tienen los niños y las niñas en la Biblioteca El Raizal?		
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Explorar las diversas experiencias que genera en los niños y las niñas habitar el espacio de la biblioteca El Raizal • Propiciar espacios de diálogo para que los niños y niñas expresen su experiencia espacial en la biblioteca El Raizal 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Para dar inicio al taller la investigadora realizará una actividad para la presentación en la que los asistentes se reconozcan entre sí (10 Padres / Adultos acompañantes firmaron el consentimiento informado equivalente a la participación de 15 niños y niñas. Esto puede variar de acuerdo con nuevos asistentes que deseen hacer parte de estos talleres).</p> <p>Para esto, se realizará una dinámica de animación y presentación. Lo significativo es que podamos saber los nombres, y las expectativas que tiene cada uno en el desarrollo de estos Talleres.</p> <p>Se armará un círculo y nos sentaremos, por este irán rotando un paquetito sorpresa, cada participante cogerá el paquetico, destapará tomará el dulce, el niño o la niña nos contará su nombre y su edad. Así poco a poco irá rotando hasta que se complete la presentación de todos los niños y niñas participantes asistentes.</p> <p>Luego de la presentación pasaremos a leer el cuento Juan, Martina y el libro mágico. Con la intención de invitar a los niños y las niñas a participar en los talleres propuestos para esta investigación.</p> <p>Los niños y las niñas que deseen participar pondrán su huella con vinilo en el libro presentado, el cual es el asentimiento.</p> <p>Luego de realizar el asentimiento se entregará a cada niño y niña caritas felices y caritas tristes una vez todos tengan se les propondrá que realicemos un recorrido por la biblioteca y que pongan las caritas de acuerdo a la manera en que se sienten en estos lugares, durante este recorrido se realizarán algunas preguntas tales como: ¿Si vienes a la biblioteca y estás triste en qué lugar te haces? ¿En qué parte de la biblioteca te sientes más feliz? Al terminar de poner las caritas en los lugares elegidos por cada niño y niña se les preguntará ¿Por qué eligen cada uno de los lugares? Luego de escuchar las voces de los niños se propone que cada uno dibuje la biblioteca y que ahora pondremos caritas de las que pusimos en los diferentes lugares, pero esta vez, serán ubicadas en el dibujo de la biblioteca que cada uno dibujó. (Para esta actividad se les entrega nuevas caritas más pequeñas para que las peguen en el mapa de la Biblioteca ubicandolas de acuerdo al recorrido inicial)</p>  <p>Imágenes tomadas de: https://sp.depositphotos.com/80759852/stock-illustration-kawaii-baby-boy-and-girl.html</p> <p>Una vez terminados los "Dibujos de la biblioteca" (Mapeo) se propone que cada uno lo exponga, terminadas las exposiciones se realizará el cierre del taller y la recolección de los dibujos realizados luego se preguntará qué es lo que más les gustó de este y luego nos despediremos con algunas canciones que los niños y las niñas propongan.</p>		

Recursos: Paquetito sorpresa con dulces, 8 pliegos de papel bond, lápices, marcadores de colores pegante.
Los materiales inicialmente se proponen para 15 participantes, sujeto a cambio en futuros encuentros.

Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal		Nº 2
Sensibilización de las vivencias desde la preparación para asistir a los talleres ParaPá y ParaMá		
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s): ¿Cómo es la preparación desde el hogar con los niños y las niñas para asistir a los talleres ParaPá y ParaMá? De acuerdo con la preparación de cada uno para asistir a los talleres ¿Qué personajes desean realizar en el primer escenario de la Experiteca?		
OBJETIVOS: - Desarrollar las actividades centradas en la Experiteca donde se plasmarán las diferentes experiencias espaciales que viven los asistentes a los talleres ParaPá y ParaMá en el recorrido de sus casas a la biblioteca - Organizar un espacio en el que se compartan e intercambien reflexiones, relatos y experiencias espaciales durante la elaboración de la Experiteca como estrategia para la cartografía mediante los talleres prácticos.		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Este día se realizará un saludo pidiendo a los niños y las niñas que hagan una propuesta para este.</p> <p>Para iniciar el taller se dará un momento en el que los asistentes relataran y escucharán las experiencias que viven durante la preparación desde casa para asistir a los talleres en la biblioteca.</p> <p>Luego de esto se procede a realizar las preguntas pertinentes que den paso a las realizaciones de la Experiteca buscando en todo momento que sean los niños y las niñas quienes den respuesta a estas, en la medida de lo posible: ¿Cómo es la preparación de niños y las niñas desde el hogar para asistir a los talleres ParaPá y ParaMá? ¿Qué recorrido realizan? ¿De dónde vienen?</p> <p>luego les diré que de acuerdo con sus experiencias vividas en el recorrido y en los talleres ParaPá y ParaMá en la biblioteca el Raizal es que se realizará una historia; seguidamente se presentará la Experiteca como estrategia principal para el desarrollo de los talleres, en el cual se plasmarán (La historia) de las experiencias espaciales que tienen en este lugar. Y se presentará un video para que los participantes tengan una noción clara de lo que es el Experiteca y cómo lo vamos a construir. https://www.youtube.com/watch?v=9ZrF6WtsvQw</p> <p>Luego de recoger todas sus respuestas se pasará a hacer la entrega de los materiales a los participantes, se propone que formen grupos de 3 integrantes para hacer el primer escenario de la Experiteca y se distribuyen los materiales de la siguiente manera los materiales:</p> <p>Una vez entregado el material, se dispondrán los participantes a realizar los escenarios, pidiendo mucho la participación de los niños y las niñas para que sean sus representaciones las que se vean reflejadas en el trabajo realizado. Se realizará acompañamiento constante en los procesos de doblado y elaboración sin intervenir en los temas expuestos desde la experiencia de los participantes.</p> <p>Se realizará el cierre del taller la evaluación de este, y continuaremos despidiéndonos con algunas canciones que los niños y las niñas propongan este día, se recogerán los materiales dispuestos y se pactará día y hora del próximo encuentro.</p>		
Recursos: 10 octavos de cartulina 5 cajas de colores para rotar entre los participantes 15 lápices 15 borradores		

- 5 sacapuntas
- 5 cajas marcadores de colores tipo plumón, para rotar entre los participantes
- 5 tijeras punta roma para rotar entre los participantes
- 5 pegamentos en barra para rotar entre los participantes

Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal		N° 3
La experiencia que viven los niños y las niñas al asistir a los talleres ParaPá y ParaMá		
PREGUNTA(s) MOVILIZADORA(s):		
<p>¿Qué es lo que más disfrutaban los niños y las niñas de asistir los talleres ParaPá y ParaMá?</p> <p>¿Cómo participan los niños y las niñas en los talleres de ParaPá y ParaMá?</p>		
OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar el debate y reflexión en torno a las experiencias vividas en los talleres ParaPá y ParaMá para propiciar la creación cartográfica en el grupo intervenido - Recolectar las narrativas de los niños y las niñas en las actividades desarrolladas dentro de sus experiencias espaciales en este lugar. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Este día se dará inicio al taller con un saludo realizado por las madres acompañantes, adultos responsables y niños y niñas conjuntamente elegirán la manera en que nos saludaremos este día, fomentando la participación de todos los asistentes.</p> <p>Luego del saludo se propone sentarnos en círculo y entablar un diálogo donde se realizarán algunas preguntas dirigidas principalmente a los niños y las niñas y procurando que sean ellos quienes den respuesta a estas; tales como: ¿Qué es lo que más disfrutaban los niños y las niñas de asistir los talleres ParaPá y ParaMá desarrollados en la biblioteca El Raizal?</p> <p>¿Cuál es su lugar favorito de los niños y las niñas en la biblioteca El raizal? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué hacen en dichos espacios?</p> <p>¿Cómo participan los niños y las niñas en los talleres de ParaPá y ParaMá?</p> <p>Luego de estas preguntas, la interacción que ellas propicien y además otras que puedan surgir durante el diálogo se procederá a realizar el siguiente escenario de la Experiencia, aclarando a los asistentes que la historia debe seguir el hilo del diálogo que acabamos de tener en el cual reflejaran las respuestas de los niños y las niñas a las preguntas realizadas. Se dispondrán entonces los materiales necesarios para su desarrollo y la asesoría constante a las diferentes preguntas que puedan surgir durante el desarrollo de la actividad. A cada familia se le hará entrega de:</p> <p>Terminada la actividad realizaremos el cierre de esta, recolectamos de nuevo los materiales y pasaremos a acordar el próximo encuentro, su día y horario.</p> <p>Finalizamos con una canción de despedida propuesta por los niños y las niñas asistentes.</p>		
Recursos		
<ul style="list-style-type: none"> • 10 octavos de cartulina • 5 cajas de colores para rotar entre los participantes • 15 lápices • 15 borradores • 5 sacapuntas • 5 cajas marcadores de colores tipo plumón, para rotar entre los participantes • 5 tijeras punta roma para rotar entre los participantes • 5 pegamentos en barra para rotar entre los participantes 		

Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal Mi lugar favorito en la Biblioteca El Raizal		N° 4
<p>PREGUNTA(S) MOVILIZADORA(S):</p> <p>¿Cuál es el lugar favorito de los niños y las niñas en la biblioteca El Raizal? ¿Qué actividades realizas en tu lugar favorito? ¿Qué tiene de especial para ti ese lugar? ¿Con quién realizas estas actividades y por qué eliges a esa persona? ¿Qué experiencia compartirías con tus amigos de acuerdo con tu lugar favorito en la biblioteca El Raizal y lo que más disfrutas en él?</p>		
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llevar a los niños las niñas y sus acompañantes a la reflexión en torno a las experiencias vividas en los talleres ParaPá y ParaMá para propiciar la creación cartográfica desde la experiencia espacial en la biblioteca El Raizal. - Indagar sobre la experiencia espacial de los niños y las niñas en este lugar y sus interacciones en la Biblioteca El Raizal. 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Se da inicio al taller este día realizamos un saludo disponiendo una dinámica en la que los niños, las niñas y demás adultos participantes interactúen por medio de la canción</p> <p>“La Jirafa Piruleta” La jirafa fa piruleta ta dando vueltas, dando vueltas se cayó a la caneca ca y su nooovio piruliiito esta historia le empezó a contar; que los niños no sabían... (Que a este niño le gusta un lugar) Señalando un niño el cual deberá dirigirse a su lugar favorito dentro de la biblioteca así se realizará la ronda uno por uno para identificar cuál es su lugar favorito dentro de la biblioteca y así poderlo plasmar en el 3 escenario de la Experiteca.</p> <p>“Adaptación realizada por Yoana Marcela González a Canto Infantil popular, Autor desconocido” Canción que invita a la participación de los asistentes proponiendo la actividad que nos permita evidenciar esos lugares favoritos de los niños y las niñas dentro de la biblioteca El Raizal mediante el desarrollo de la canción, la cual se debe repetir varias veces para realizar la observación, propiciando la interacción de los participantes. Luego del saludo con la anterior canción se realizará un conversatorio donde los participantes especialmente los niños serán protagonistas de las respuestas y se propiciará para que sean ellos quienes den respuesta a los siguientes interrogantes y a aquellos que puedan surgir en el transcurso de este espacio y desarrollo del taller. Desde las experiencias vividas en la Biblioteca El Raizal y el desarrollo de sus talleres ParaPá y ParaMá: de acuerdo con el lugar elegido por los niños se preguntará ¿por qué eligió este lugar? ¿Qué tiene de especial para ti ese lugar? ¿Qué actividades realizas en tu lugar favorito? ¿Con quién realizas estas actividades y por qué eliges a esa persona? ¿Qué experiencia compartirías con tus amigos de acuerdo a tu lugar favorito en la biblioteca El Raizal y lo que más disfrutas en él? Cabe resaltar que estas preguntas no son estrictamente cerradas, que pueden surgir en el diálogo modificaciones a estas y que se pueden producir otras nuevas. luego del diálogo se dispondrán los niños y las niñas a realizar el tercer escenario de la Experiteca en el cual plasmarán ese lugar favorito que mencionaron y la actividad que allí realizan. Se realizará la entrega de los materiales a los participantes. Una vez terminado la Experiteca se dará cierre al encuentro, se realizará la despedida, este día preguntaremos cómo se sintieron durante los talleres y la realización de la Experiteca, se pactará el próximo encuentro.</p>		

Recursos 10 octavos de cartulina 5 cajas de colores para rotar entre los participantes 15 lápices 15 borradores 5 sacapuntas 5 cajas marcadores de colores tipo plumón, para rotar entre los participantes 5 tijeras punta roma para rotar entre los participantes 5 pegamentos en barra para rotar entre los participantes

Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal Trabajo de análisis y aproximación al lugar y su experiencia espacial a partir de la memoria La experiencia de volver a casa		N° 5
PREGUNTA(S) MOVILIZADORA(S): ¿Qué experiencias viven los niños cuando los talleres ParaPá y Paramá terminan y regresan a casa?		
OBJETIVOS: - Indagar cómo viven los niños y las niñas la experiencia con el espacio al volver a casa		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Este día daremos inicio al encuentro con un pequeño saludo con la canción El Campanario.</p> <p>LETRA: Se dan palmadas tres, y con los pies también, Se da la vuelta al campanario otra vez; Saludos por aquí, Hoooola saludos por acá, Hoooola Se da la vuelta al campanario otra vez.</p> <p>Descripción: Se invita a todos los participantes del grupo a que se sitúen en el espacio dispuesto para este, formando un círculo, se inicia la canción, los participantes dan palmadas en las piernas y luego palmas tres veces teniendo en cuenta el compás, se da la vuelta y vuelve a quedar en el mismo lugar.</p> <p>seguidamente se preparan los participantes para realizar algunas preguntas referentes al regreso a casa para esto se propone un ejercicio donde los y las participantes cierran sus ojos y se les va guiando por los lugares donde ellos transitan cotidianamente de regreso a casa, las personas que encuentran a su paso cotidianamente, qué personas ven, qué hacen las niñas y los niños durante el recorrido. se hará entrega de los insumos para la realización del último escenario.</p> <p>Luego se solicita que abran los ojos y que con estas ideas que han recordado van a hacer el siguiente ejercicio.</p> <p>Después del diálogo y comunicación de ambas partes y la constante y atenta escucha procederemos a realizar el último escenario de la Experiteca, donde reflejarán esas respuestas dadas a las preguntas realizadas con anterioridad, terminando en este espacio el cuento o representación por parte de los participantes y se propone que este día deben poner finalmente el nombre a su historia para preparar todo para las futuras exposiciones que se desarrollarán en el próximo encuentro.</p>		
Mi experiencia espacial en la Biblioteca El Raizal Disposición del espacio y los participantes para las exposiciones de las reflexiones realizadas Experitecas y cartografías. Cierre de los talleres y evaluación.		N° 6
PREGUNTA(S) MOVILIZADORA(S): ¿Qué reflexiones le dejan la sensibilización sobre la experiencia espacial que tienen sus niños y sus niñas en los talleres ParaPá y ParaMá de la biblioteca El Raizal? ¿Qué inquietudes despiertan en ustedes la experiencia espacial vivida durante los talleres ParaPá y ParaMá? ¿Qué descubrieron desde los talleres realizados, sobre la experiencia espacial que viven sus niños y niñas en este lugar?		

OBJETIVOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar las Experitecas para obtener información sobre la forma en que este espacio (La Biblioteca El Raizal) aporta a la configuración del sujeto político infantil por medio de la experiencia espacial que estos viven allí. - Recolectar información significativa que posibilite retroalimentar el proyecto "La experiencia espacial, el lugar y su relación en la constitución del niño como sujeto político infantil". - Identificar lo habitual entre las diversas experiencias con el espacio, para instaurar referentes metodológicos y de participación desde la realidad del lugar (La biblioteca El Raizal) 		
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN DEL TALLER	VOCES DE LOS NIÑOS
<p>Este día se realizará un saludo muy especial donde los niños y las niñas serán los protagonistas de acuerdo a las canciones que ellos y ellas propongan.</p> <p>Se continuará con las exposiciones de la Experiteca, durante el desarrollo de estas exposiciones pueden emerger algunas preguntas por parte de los participantes o la investigadora, se propiciará un espacio de escucha y respeto frente a las diferentes experiencias que nos socialicen las familias y especialmente los niños y las niñas.</p> <p>Luego del saludo se dispondrá el espacio donde tendrán la oportunidad de expresar sus experiencias espaciales en este lugar, como la viven los niños y que reflejaron de estas en su Experiteca, procurando que este momento esté lleno de respeto por las interpretaciones de cada participante, escucharemos con atención y disposición las diferentes experiencias.</p> <p>Después de las exposiciones programadas realizaremos la retroalimentación de las Experitecas socializados y las reflexiones que a cada expositor le trae este trabajo realizado, propiciando la participación de los niños y las niñas, por medio de los relatos que ellos harán sobre su Experiteca (Se pedirá a los padres y acompañantes que permitan que los niños y las niñas sean quienes expongan esta elaboración)</p> <p>Se realizará el cierre de los talleres agradeciendo a los participantes por su disposición, creatividad y participación en el desarrollo de los talleres propuestos, se pedirá que quienes lo deseen realicen una evaluación verbal sobre los encuentros realizados y a la vez hacer entre todos los participantes una retroalimentación de estos encuentros.</p>		
Recursos: Experitecas realizados por cada familia		

ANEXO 2. Formato de Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGACIÓN: _____

Yo _____ identificada/do con
C.C. _____, mayor de edad, en calidad de madre __, padre __, tutor legal __ o
cuidador/a __; autorizo, para que el/los niños y niñas:

(Nombre) _____ de ____ años de edad;

(Nombre) _____ de ____ años de edad;

(Nombre) _____ de ____ años de edad;

(Nombre) _____ de ____ años de edad.

Participen en la investigación sobre “sujeto político infantil y literatura infantil” realizada por la
Universidad de Antioquia: SI ___ NO ___

Y autorizo el uso de las imágenes realizadas en dicha investigación y podrán ser publicadas en: Páginas
web, medios virtuales, filmaciones destinadas a difusión no comercial, fotografías para periódicos,
revistas o publicaciones, carteleras o folletos publicitarios de ámbito local, comercial o nacional: SI ___
NO ___

Se me informó de manera amplia y suficiente los objetivos de la investigación y la corresponsabilidad
que tiene los profesionales de activar las rutas de atención correspondientes para el restablecimiento de
derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando se detectan situaciones de inobservancia, amenaza o
vulneración. Es corresponsabilidad de las familias, el Estado y la sociedad ser agentes protectores de los
niños, niñas y adolescentes, promoviendo sus derechos y velando por su cumplimiento.

Esta información será manejada en los términos y condiciones señaladas por la norma que regula el tema
en Colombia (Ley Estatutaria para la protección de datos personales N° 1581 de 2012 y su Decreto
Reglamentario 1377 de 2013).

Acepto la información que se me presenta en este consentimiento, dado en Medellín el
(día/mes/año).

Firma del adulto responsable
C.C.

Firma del investigador
C.C.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXO 3. Guía de observación

Nombre profesional en campo	
Fecha y hora	
Sede	

Recomendaciones generales para la observación:

Ubíquese en un lugar que le permita observar todas las actividades y a todo el grupo que va a ser observado, trate de no interactuar mucho con los niños y las niñas para no crear distracciones, sin embargo, preséntese y salúdelos cuando vaya a iniciar la observación. Explíquelo a la facilitadora qué va a hacer.

Durante la observación tenga en cuenta mirar muy detenidamente la forma como la facilitadora interactúa con los niños y las niñas: los mira a los ojos, se ubica a su altura, el tono de voz que utiliza para dirigirse a ellos, permite que hablen entre ellos y promueve la utilización de frases largas y elaboradas por parte de los niños, si los niños hacen preguntas estas se responden completamente o se promueve que los niños construyan la respuesta.

Así mismo, identificar las palabras que los niños utilizan para comunicarse y registrarlas de forma literal en la guía de observación, el material que usa la docente, cómo es presentado a los niños y la interacción que tienen con él.

Recuerden que se puede registrar la información usando la descripción, la cita textual y/o la codificación. Se deben evitar juicios de valor que impidan tener una mirada objetiva de lo que ocurre en la biblioteca.

ASPECTOS GENERALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interacción entre los niños. 2. Interacción entre niños y acompañantes. 3. Interacción entre facilitadora y participantes. 4. Uso de materiales. 5. Relaciones con el espacio: movimientos, ubicación, sentido de pertenencia, maneras como lo nombran. Énfasis en los niños.
ASPECTOS PROPIOS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN
OTROS_NOTAS

ANEXO 4. Modelo Pedagógico Social de los talleres ParaMá y ParaPá

*Modelo Pedagógico Social de los talleres ParaMá y ParaPá.
Elaboración propia*

Desde los propósitos curriculares	Desde los contenidos curriculares	Desde la organización curricular
<p>En teoría y en la práctica, se evidenció que el objetivo de los talleres es capacitar a los adultos acompañantes para incentivar en los niños el gusto por la lectura; fortaleciendo de paso las relaciones familiares desde el diálogo y el reconocimiento de las diferencias. En este sentido el Modelo Pedagógico Social busca formar sujetos como seres sociales a través de las relaciones humanas con el otro y el contexto, formando actitudes y virtudes que beneficien a la comunidad.</p>	<p>En los talleres ParaMá y ParaPá los contenidos que se abordaron eran desde los libros, música, artes plásticas y videos para tratar temas como: la muerte, la amistad, la autoestima, el buen trato, entre otros. Por ello se asocia con el Modelo Pedagógico Social porque por medio de los contenidos se buscó generar procesos que estuvieran mediados por lo teórico, lo práctico y las experiencias personales de los niños, niñas y sus familias.</p>	<p>Desde el rol que asumieron los sujetos en los talleres se observó que sobresale la promotora cercana y afectuosa tanto con niños como con adultos; unos niños que participan llenos de confianza e iniciativa y unos adultos que, en su mayoría permiten y posibilitan el desarrollo de los niños desde un trato respetuoso. En este sentido, desde el Modelo Pedagógico Social los sujetos se vinculan e identifican con el lugar, reconociéndose como seres capaces de incidir en la sociedad mediante la resolución de problemas desde su autonomía como sujetos críticos. Además, se observó que desde las interacciones entre ellos también se afianzan vínculos sociales y afectivos.</p>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3