



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

INFANCIAS EN EL PARQUE EDUCATIVO: UNA ETNOGRAFÍA FOCALIZADA CON NIÑOS Y NIÑAS EN EL MUNICIPIO EL SANTUARIO- ANTIOQUIA

Informe de investigación para optar al título de Magíster en Educación

SHARIRA LEAL MATTÁ

Asesor

Ph. D ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Línea Formación de maestros

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1	4
CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	4
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVOS	16
OBJETIVO GENERAL:	16
CAPÍTULO 2	17
REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES	17
INFANCIAS Y ORDEN GENERACIONAL	17
DOMESTICACIÓN	20
INSTITUCIONALIZACIÓN	21
INSULARIZACIÓN	22
PEDAGOGIZACIÓN	25
ESPACIO SOCIAL	26
CAPÍTULO 3	29

TRAYECTO METODOLÓGICO	29
ANALÍTICA EMPÍRICO-INTERPRETATIVA	31
CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL ESPACIO, EL TIEMPO Y LOS PARTICIPANTES	33
ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA GENERAR INFORMACIÓN	34
LA OBSERVACIÓN Y LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	35
ENCUENTROS CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	36
LA FOTOGRAFÍA: EL LENTE DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y DE LA INVESTIGADORA	37
CAMINATAS CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	41
EL DIBUJO	42
EL JUEGO	44
CONSIDERACIONES ÉTICAS	45
¿INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS? POSIBILIDADES, RETOS E INTERROGANTES	46
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	50
CAPÍTULO 4	52
PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS Y RESULTADOS	52
PARQUE EDUCATIVO MÁS QUE UN ESPACIO ARQUITECTÓNICO: HISTORIA, DESCRIPCIÓN Y PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN	52
EL PARQUE COMO CONTINUIDAD DE LOS PROCESOS ESCOLARES: TIEMPO, EDAD Y CURRÍCULO	59
LLEGADA AL PARQUE E INSULARIZACIÓN DE LOS ESPACIOS: MOVILIDAD, RELACIONES GENERACIONALES Y RESPUESTA FRENTE A LOS DISCURSOS ADULTOS	64
SEMILLEROS: ESCOLARIZACIÓN DEL TIEMPO LIBRE	73
SEMILLERO DE AJEDREZ	81
AJEDREZ AL PARQUE: UN ESPACIO ABIERTO A LA COMUNIDAD	83
LA BIBLIOTECA: UN ESPACIO PARA INVESTIGAR, JUGAR Y APRENDER	89
EL TEATRINO Y LAS RAMPLAS COMO ESPACIOS POLIMORFOS	93



**NOTAS FINALES. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA
INVESTIGACIÓN**

98

INFANCIAS EN EL PARQUE EDUCATIVO EL SANTUARIO

98

A MODO DE CIERRE: APUNTES FINALES, APORTES Y RETOS

103

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

106



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

FIGURAS, IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS

IMAGEN 1. CONCENTRIC APPROPRIATION OF SPACE	23
IMAGEN3. CONNECTION OF SPACE INSLANDISATION.....	24
IMAGEN 4. PRINCIPALES ASPECTOS ETNOGRAFÍA FOCALIZADA.	31
IMAGEN 5 FOTOS TOMADAS POR PARTICIPANTES.	37
IMAGEN 6 SELFIES Y FOTOS.	38
IMAGEN 7 . FOTOS TOMADA POR PARTICIPANTES.....	39
IMAGEN 8. LIBROS.....	40
IMAGEN 9.. CAMPAMENTO EN EL PARQUE	40
IMAGEN 10. CAMINATA CON LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.	41
IMAGEN 11. DIBUJO NIÑOS Y NIÑAS.	42
IMAGEN 12. TÉCNICA DE LA SILUETA.....	43
IMAGEN 13. MAPAS DEL PARQUE EDUCATIVO EL SANTUARIO.....	44
IMAGEN 14. JUEGO DE PUNTERÍA CON BOLSAS DE ARROZ Y ESCALERA.....	44
IMAGEN 15. CARTA QUE ME ESCRIBE UNA NIÑA.....	48
IMAGEN16. PROCESO GENERAL DEL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	50
IMAGEN 17. PARQUE EDUCATIVO EL SANTUARIO.....	52
IMAGEN 18. LA LLEGADA.....	64
IMAGEN 20. LIBRO DE FOTOS.....	66
IMAGEN 21. FOTO TIENDA Y SISTEMAS.....	66
IMAGEN 22. FOTO Y DIBUJO DE NIÑA PARTICIPANTE	67
IMAGEN 26 . SEMILLEROS.....	73
IMAGEN 27. TAREAS, TABLERO Y CUADERNOS.....	75
IMAGEN 28. DISPOSICIÓN ESPACIAL SEMILLEROS	77
IMAGEN 29. SEMILLERO EN LA SALA INFANTIL.....	78
IMAGEN 30. SEMILLERO DE AJEDREZ EN LA SALA INFANTIL.....	79
IMAGEN 31. SEMILLERO DE SISTEMAS.....	79



Facultad de Educación

IMAGEN 32. NIÑOS Y NIÑAS DESPLAZANDO LAS SILLAS.	81
IMAGEN 33. SEMILLERO AJEDREZ	82
IMAGEN 34. SEMILLERO DE AJEDREZ.....	83
IMAGEN 35. PROGRAMA DE AJEDREZ AL PARQUE.....	84
IMAGEN 36. PUBLICIDAD AJEDREZ AL PARQUE.....	85
IMAGEN 37 NIÑOS JUGANDO CON FIGURAS LEGO.....	86
IMAGEN 38. NIÑOS Y ADULTOS JUGANDO A PARTIR DE EJEMPLOS CON JUGADAS MAESTRAS..	88
IMAGEN 39. USOS BIBLIOTECA.....	89
IMAGEN 40. ACTIVIDAD PROGRAMADA POR LA BIBLIOTECA	90
IMAGEN 41. REFUERZOS ACADÉMICOS EN LA BIBLIOTECA	92
IMAGEN 42. LIBRO DE FOTOS; TEATRINO, DIBUJOS REALIZADOS POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	93
IMAGEN 43. NIÑOS LLEVAN ELEMENTOS AL TEATRINO Y JUEGAN CON LOS DISPONIBLES.	94
IMAGEN 44. TEATRINO.....	95
IMAGEN 45. NIÑA JUGANDO EN LAS RAMPLAS.....	96
IMAGEN 46. NIÑOS Y NIÑAS ENSAYANDO UNA COREOGRAFÍA EN LAS RAMPLAS.....	97

AGRADECIMIENTOS

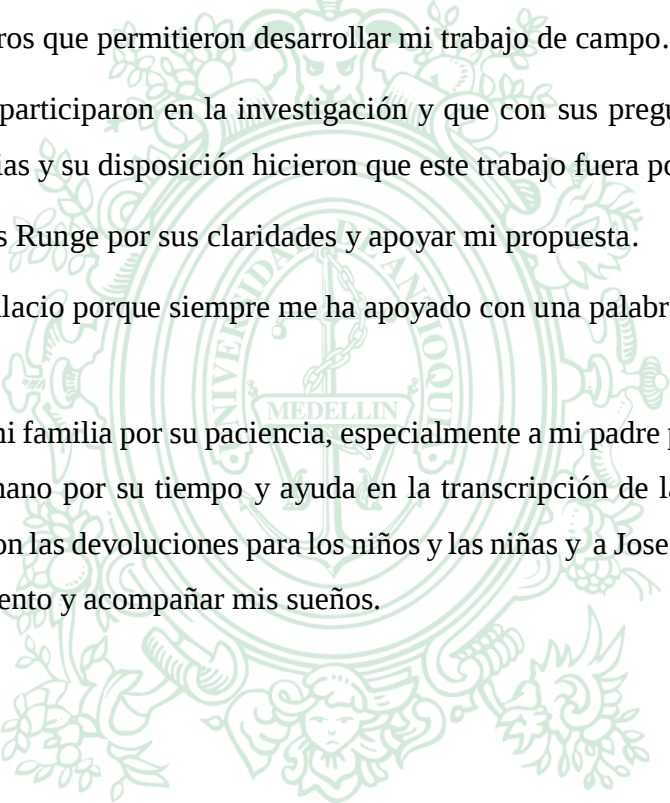
Agradezco al Parque Educativo El Santuario, especialmente al Secretario de Educación del municipio Lenin Alberto Giraldo Arango, a la bibliotecaria Quircela Montoya, a don Nelson Sánchez del programa de ajedrez al parque, a la profesora y amiga Jasmín Giraldo Quintero y a los tutores de los semilleros que permitieron desarrollar mi trabajo de campo.

A los niños y niñas que participaron en la investigación y que con sus preguntas, sus ideas, sus fotografías, sus ocurrencias y su disposición hicieron que este trabajo fuera posible.

Al profesor Andrés Klaus Runge por sus claridades y apoyar mi propuesta.

A la profesora Ángela Palacio porque siempre me ha apoyado con una palabra de aliento, con sus observaciones y lecturas.

Finalmente agradecer a mi familia por su paciencia, especialmente a mi padre por su amor y apoyo incondicional, a mi hermano por su tiempo y ayuda en la transcripción de la información, a mi hermana por ayudarme con las devoluciones para los niños y las niñas y a Jose Ignacio por siempre brindarme una voz de aliento y acompañar mis sueños.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMEN

Esta investigación analiza los sentidos que los niños y las niñas confieren al Parque Educativo El Santuario (municipio del oriente antioqueño-Colombia) a partir de lo que hacen y dicen en sus diferentes espacios, programas y actividades. Indaga desde un enfoque etnográfico —etnografía focalizada— algunas formas en las que los niños y niñas negocian, responden y modifican este espacio. Lo anterior, porque una cosa es lo que los diseñadores, arquitectos y gobernadores piensan y otra las formas de apropiación, de coordinación, de resistencia, de reconfiguración, los ritmos que establecen y sentidos que atribuyen al mismo.

Con la etnografía focalizada fue posible dar cuenta de algunas dinámicas de las infancias contemporáneas en el espacio Parque Educativo El Santuario al caracterizar algunas relaciones temporales, espaciales y generacionales; los modos en los que se despliegan los discursos hegemónicos; las condiciones que permiten la presencia de los niños y las niñas; las normas que regulan sus prácticas; la lógica en la que se estructuran las acciones, las relaciones, los tiempos y las decisiones que los niños y niñas toman como participantes en las distintas actividades y espacios que ofrece el Parque.

Lo anterior permitió exponer algunas formas de insularización, los espacios polimorfos; la escolarización del tiempo libre de los niños y las niñas, algunas dinámicas espaciales mediadas por la competencia, la domesticación, pedagogización e institucionalización que operan en estos espacios educativos y sociales.

INTRODUCCIÓN

En la primera parte de este informe, doy cuenta del contexto general de la investigación, en el que esbozo los antecedentes, la descripción y la formulación del problema, los objetivos, los referentes conceptuales en relación con las dinámicas de las infancias contemporáneas y los espacios; los métodos, procedimientos, técnicas para generar y analizar la información, las consideraciones éticas y los retos que representan emprender una investigación con niños y niñas.

En la segunda parte, sitúo el contexto de la investigación en el que presento la historia del Parque Educativo El Santuario¹, sus programas, dinámicas, retos y posibilidades. A manera de hallazgos describo la llegada al Parque, la insularización de los espacios, movilidad y formas de respuesta de los niños y las niñas a la oferta de estos espacios para la población infantil; los semilleros como forma de escolarización del tiempo libre de los niños y las niñas asistentes al Parque; muestro la biblioteca como espacio también escolarizado, protegido y de autorregulación; presento otras dinámicas espaciales mediadas por la competencia en el programa de ajedrez al Parque y finalmente, el teatrino como un espacio polimorfo apropiado por los niños y las niñas a partir del juego.

En un tercer apartado, a manera de cierre expongo las formas de insularización, escolarización, domesticación, pegogización e institucionalización que operan en los espacios educativos y sociales; además de unas reflexiones finales acerca de algunos aportes, retos, caminos y perspectivas que deja abierta la investigación.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

¹ En adelante nombrado como El Parque

CAPÍTULO 1

Contexto general de la investigación

Contextualización del problema de investigación

Esta investigación centró su interés en los parques educativos, uno de los principales proyectos sociales y arquitectónicos de las últimas décadas en el departamento de Antioquia. Específicamente seleccioné el Parque Educativo El Santuario, elección que atendió a criterios de tiempo de funcionamiento, posicionamiento en los municipios, ubicación geográfica (cercano a Medellín), disponibilidad para acceder al espacio y condiciones económicas de la investigadora.

En las últimas décadas, en algunos municipios de Antioquia, desde la lógica del urbanismo social² se viene pasando por un proceso de transformación en el que las administraciones concentran las acciones de gobierno en el carácter espacial y temporal de lo educativo mediante estrategias de construcción, mejoramiento de la infraestructura y masificación de prácticas que cumplen una función educativa por fuera del ámbito escolar.

Estas dinámicas, en las que la educación se extiende a otros ámbitos sociales—distintos a la familia y a la escuela— y que algunos autores han nombrado como *pedagogización*³, implican una recuperación de los espacios por parte del gobierno a través de la resignificación del tiempo libre y de la regulación de los comportamientos de los sujetos que asisten a dichos lugares. De esta

²“El urbanismo social... consiste, básicamente, en el direccionamiento de grandes inversiones en proyectos urbanísticos puntuales hacia los sectores populares de la ciudad. Argumentando que la ciudad tiene una deuda histórica con estos sectores olvidados, se ha apostado a cancelarla mediante la construcción de obras infraestructurales y arquitectónicas de alta calidad y fuerte impacto tanto estético como social” (Brand, 2010, p. 99).

³“El concepto de pedagogización incorpora, en un sentido amplio, todas las actividades que tienen que ver con el cuidado y la educación. No se refiere solo a los procesos de escolarización (a lo que en el contexto anglosajón se denomina schooling), sino también a procesos que tienen lugar en la familia y en otros ámbitos sociales (Runge, 2011); por ejemplo, en la forma del cuidado y atención a la primera infancia, como cuidados con respecto a la salud (educación para la salud), clínicas posnatales, trabajo social, formas de entretenimiento en centros comerciales, en espacios educativos no convencionales, etc. La pedagogización tiene que ver con la forma en la que actualmente los gobiernos de turno disponen sus estrategias—sus políticas—como un asunto educativo; con cómo vuelven sus responsabilidades políticas un asunto de educación. Con la expresión “pedagogización” se hace referencia, entonces, a un fenómeno social que tiene que ver con la expansión de un imaginario pedagógico (las cosas se pueden tratar y solucionar de un modo pedagógico) en los diversos sectores del mundo social y que, junto con la tecnificación y la burocratización se constituyen en el tercer elemento característico de las sociedades industrializadas y de las actuales sociedades neoliberales” (Runge, 2016, p. 57-58).

Facultad de Educación

manera, siguiendo los planteamientos de Henao (2012) en los discursos gubernamentales se empieza a hablar de la necesidad de una educación permanente, a lo largo de toda la vida y en los diferentes espacios en los que se desenvuelve el individuo; se trata de un dispositivo que totaliza los procesos formativos y atiende las necesidades educativas desde el mismo momento de la gestación “administrando el conocimiento acerca de su alimentación, su salud, su crecimiento, su sexualidad, sus relaciones personales e incluso su movilización” (p. 133).

Es aquí donde cobra especial relevancia la intervención que las últimas administraciones departamentales han realizado desde los primeros años de vida del ser humano. Es por ello que en muchos de los casos la creación de estos espacios, pedagógicamente controlados, está orientada a satisfacer las necesidades y preocupaciones relacionadas con las infancias. Desde esta lógica, los niños y las niñas son separados del mundo adulto bajo presupuestos educativos y formativos y emplazados en espacios especializados en los que se realiza una división generacional en términos espaciales y temporales (cronologización de los procesos de la vida). Esto implica que habiten espacios diseñados por los adultos para el juego, el deporte, el tiempo de ocio y que los espacios abiertos, pero no institucionalizados (el mundo del trabajo, las calles con flujo vehicular, los parqueaderos, construcciones abandonadas y espacios libres de regulación y supervisión adulta) sean considerados no deseados y objeto de preocupación por parte de los adultos al creerlos peligrosos o inadecuados para la población infantil; así, estar en la calle se vuelve un asunto cada vez más limitado.

Las anteriores transformaciones espaciales en la cotidianidad infantil representan algunos cambios en las concepciones y tratos para las infancias. Para Runge (2016) se trata de una infancia domesticada, localizada en espacios fraccionados, especializados y delimitados gracias a la diferenciación de lugares e instituciones—por ejemplo los centros comerciales, deportivos y ludotecas—en los que se fomentan, promueven y legitiman ciertas normas de acción a las que los niños y las niñas se tienen que acomodar y adaptar para cumplir con unas metas de acción específicas, por ejemplo asumir determinadas posiciones corporales, reconocer cómo deben saludar y respetar horarios, que en últimas representan la posibilidad de controlar sus acciones, focalizar metas, aprender cómo comportarse y tener una fuerte necesidad de autocontrol.

Estos espacios y dinámicas asociadas con las infancias se concretan en el departamento de Antioquia en algunos de los proyectos, programas y transformaciones socio-espaciales formulados

Facultad de Educación

desde administraciones como la Sergio Fajardo Valderrama, quien en el Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015 “Antioquia la más educada” propone un programa de gobierno cuyo componente central es la educación como herramienta de transformación de la sociedad y como lucha contra la desigualdad y la pobreza⁴; prioriza el poder simbólico de los espacios, da preponderancia a la cultura, al emprendimiento, la innovación, la ciencia, la tecnología y centra sus intereses en infraestructura, dotación y actividades dirigidas a mejorar la educación en los municipios.

En la línea estratégica: “La educación como motor de la transformación de Antioquia” y específicamente en el componente *Educación con calidad para el siglo XXI* plantea la necesidad de mejorar los ambientes de aprendizaje a partir de la renovación de las infraestructuras, uso y apropiación de las TIC; la cualificación de los docentes; mejora en las posibilidades de acceso y permanencia escolar y la construcción de parques para el desarrollo educativo y cultural de las diferentes subregiones del departamento.

Los parques educativos⁵ en palabras de Fajardo (2012) son “la expresión de nuestros sueños: Antioquia la más educada” (p. 9), son un aula abierta para el encuentro ciudadano del siglo XXI y son “un nuevo símbolo (como los parques y las iglesias) donde se concretan las capacidades y oportunidades de los municipios” (p. 9). También son espacios físicos que cuentan con infraestructura, dotación, herramientas tecnológicas y actividades para facilitar la convivencia, el acceso a la cultura y al emprendimiento (Fajardo, 2012).

Son funciones de estos espacios actuar “como satélites educativos en el departamento de Antioquia” (Fajardo, 2012, p. 30) y ser puntos de encuentro y articulación con ciudadelas educativas, redes académicas, colegios, universidades, Antioquia digital, semilleros de emprendimiento, programas Escuela de Maestros y Maestras y Antioquia E. Por otra parte, “Los niños de todas las edades, así como los jóvenes, encontrarán en estos parques, alternativas para

⁴. Siguiendo los planteamientos de Henao (2012) en las administraciones de Fajardo (2004-2007) y Salazar (2008-2011) el urbanismo y la arquitectura se constituyeron en los instrumentos mediante los cuales intervenir la ciudad desde los aspectos económicos, políticos y culturales; lugar desde el cual es posible comprender la fuerza que se le imprimió a la política de transformación de la ciudad, principalmente desde el concepto espacial y estético” (p. 87).

⁵. Este programa con el que la administración del gobernador Sergio Fajardo Valderrama plantea construir 80 parques educativos en el mismo número de municipios del departamento, fue uno de los cinco ganadores del premio Internacional de Guangzhou (China) para la Innovación Urbana equivalente a 20.000 dólares, un trofeo y un certificado de reconocimiento (Valencia, 2014)

Facultad de Educación

fortalecer los procesos escolares mejorando sus conocimientos académicos y su formación integral” (Fajardo, 2012, p. 4).

Estos espacios al ser especialmente diseñados para determinados procesos educativos y culturales, no son neutros sino que materializan intencionalidades de las personas —grupos o instituciones— que han tenido que ver con su creación, propósito y funcionamiento; de igual forma sugieren, orientan, facilitan, condicionan, predisponen e incluso podrían determinar ciertos comportamientos que son funcionales para los objetivos políticos, culturales y económicos de las administraciones. Lo anterior demanda un análisis de los contenidos, las intencionalidades y los sentidos implícitos o explícitos del Parque Educativo porque señalan ciertos límites, posibilidades de actuación e inciden en los espacios⁶, los sujetos y las relaciones.

Así, es importante resaltar que un asunto es lo que los diseñadores, arquitectos y gobernadores piensan y hacen en estos espacios y otra las formas de apropiación, de resistencia, los ritmos que se establecen, las formas de coordinación y los sentidos que niños, niñas, jóvenes y adultos adjudican a los mismos. Sin embargo, esta investigación centra su interés en lo que los niños y las niñas dicen y hacen en el Parque, ello porque las políticas públicas materializadas en estos espacios producen transformaciones en las dinámicas educativas, generacionales y espaciales de las infancias contemporáneas. Otra razón es que en su gran mayoría las investigaciones no refieren a los niños y a las niñas como participantes.

Indagar por estas relaciones infancias y espacios es pertinente, ya que las vidas de los niños y las niñas no sólo transcurren en circunstancias y lugares que han sido pensados y desarrollados intencionalmente para ellos (en los que son separados, vistos como individuos necesitados de formación, protección y cuidado) sino que éstos también crean sus propios mundos de significación que no siempre responden a las dinámicas, normas, instituciones, espacios y tiempos de los adultos.

En esta vía, perspectivas como las de las nuevas sociologías de la infancia reconocen la importancia del espacio en los estudios que se emprenden con los niños y las niñas. Autores como Holloway y Valentine (2000) afirman que la geografía tiene lugar en la construcción social de la

⁶Es conveniente aclarar que la presente investigación parte del concepto relacional del espacio (Löw, 2008), en el que se tiene en cuenta cómo se constituye y estructura el mismo mediante las prácticas. Lo anterior implica entender que éste es resultado de la interacción social y que el actuar mismo configura el espacio.

Facultad de Educación

infancia y en sus experiencias cotidianas; de esta manera, las identidades y vidas de los niños se construyen y reconstruyen a través de los lugares cotidianos. También problematizan el hecho de que las investigaciones sobre los niños y las niñas se han realizado siempre desde la voz de los adultos; es así como invitan a reconocerlos como actores sociales, como seres activos cuya agencia es importante en la creación de su propia vida.

Desde esa perspectiva, los niños y las niñas participan y contribuyen también en las visiones y configuración de las infancias; es por ello que recuperar su voz permite tener sus perspectivas frente al mundo y rescatar lo que hacen y dicen en el Parque.

Antecedentes y problema de investigación

La revisión bibliográfica sobre antecedentes de esta investigación dio cuenta de que son escasos los trabajos en el contexto local que han realizado estudios sobre los espacios e infancias desde las perspectivas de los niños y las niñas; los trabajos revisados se enmarcan en las propuestas de ciudad educadora, el ámbito escolar y la modalidad institucional. Sin embargo, son diversas las investigaciones por fuera del contexto colombiano que han pensado metodologías para la investigación con niños y niñas y es necesario tener en cuenta sus aportes.

Entre los trabajos que se enmarcan en la propuesta de la ciudad educadora se encuentra el estudio de Henao (2012) que analiza las transformaciones espaciales en la ciudad de Medellín. La autora señala que en el período 2004-2011, se crean una serie de estrategias que apuntan a la totalización de los procesos del individuo, en términos espaciales y temporales, para el control y regulación del cuerpo y la vida de las poblaciones. Lo anterior como un dispositivo de desconfianza frente a la labor de la escuela, el saber del maestro, los ciudadanos, sus hábitos, sus comportamientos y de manera general, una desconfianza frente a la cultura.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Absalón Jiménez (2012), quien en su investigación doctoral señala la emergencia de un nuevo tipo de infancia urbana a finales del siglo XX y principios del XXI, época en la que se pedagogizan los diferentes escenarios de la vida urbana y se inicia el proceso de formación discursiva de la ciudad educadora. A partir de lo anterior, se dan las condiciones de posibilidad para la emergencia de la infancia contemporánea en la ciudad, en la

Facultad de Educación

que se pueden ubicar una serie de enunciados asociados a la preocupación por la formación integral de las personas, la educación permanente, el juego, el uso del tiempo libre y la recreación.

El mismo autor (Jiménez, 2007) en el trabajo “Infancia y nociones de ciudad: una mirada desde las perspectivas populares urbanas en Bogotá”; presenta una investigación cualitativa con niños y niñas que se centra en las narrativas infantiles urbanas; para ello realiza entrevistas desestructuradas, obras de teatro, charlas coloquiales, ejercicios de escritura, mapas cognitivos y dibujos. Este autor indaga por aquellos espacios socialmente conquistados y los espacios cotidianos. Entre sus hallazgos resalta las variables de género, en donde la calle emerge como sinónimo de peligro para las niñas, mientras que para los niños es sinónimo de aventura.

Por su parte, Runge, Carrillo y Muñoz (2012) plantean que en Medellín se vienen adelantando una serie de intervenciones y transformaciones de diferentes tipos en el marco de una política pública de atención integral a la primera infancia. Una de ellas tiene que ver con la inversión en infraestructura urbanística, específicamente con la creación de grandes jardines infantiles de calidad que los autores analizan en clave foucaultiana como espacios para la conducción y gobierno de la población infantil, que apuntan, desde una lógica gubernamental neoliberal, a la construcción de un sujeto responsable, civilizado a partir de lo lúdico-estético y de una fabricación de libertad artificial que se hace necesaria, se aprovecha y se capitaliza.

En los mismos espacios de los jardines infantiles, Barona (2016) realiza un análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles en un Jardín infantil en San Antonio de Prado del programa Buen Comienzo; su trabajo de investigación brinda aportes importantes desde lo metodológico, especialmente desde la estrategia enfoque de mosaicos y desde la perspectiva de los nuevos estudios sociales sobre la infancia que vinculan la participación activa de los niños y las niñas, apoyándose en técnicas como la fotografía y los recorridos por la institución.

Otras investigaciones realizadas con niños y niñas se mueven en el marco de espacios educativos escolares; por ejemplo, Carrillo, Amariles, Londoño y Yepes (2013) desde el enfoque hermenéutico-fenomenográfico indagan por la manera en la que los niños y las niñas de tres instituciones de la ciudad de Medellín vivencian, dotan de sentido y se apropian corporal y sensorialmente de los espacios escolares. Las autoras señalan que las relaciones con el entorno escolar no siempre responden a las lógicas de los adultos y a su planificación; más bien el sentido

Facultad de Educación

está ligado a connotaciones afectivas y emocionales con una fuerte carga subjetiva. Agregan que los profesionales de la educación deben asumir una actitud ética y pedagógica frente a las vivencias de niños y niñas en los espacios escolares; los cuales cobran importancia a la hora de considerar todo tipo de enseñanza y educación.

También desde la perspectiva de los niños y niñas se encuentra el trabajo de Barreto (2011) sobre las consideraciones ético-metodológicas para la investigación en la educación inicial; emplea estrategias como dibujos, fotografías, entrevistas y cuestionarios. La autora concluye que es importante abrir un campo de reflexión en donde se cuestione “la visión adultocéntrica de niños y niñas en la investigación y se reflexione sobre los aspectos éticos y procedimentales que en ella se originan” (Barreto; 2011, p. 646).

En los espacios ciudadelas educativas y parques educativos se han desarrollado algunas investigaciones asociadas a la relación arquitectura y pedagogía y a la gestión cultural en estos espacios. En la ciudadela Panzenú con sede en Caucasia (Bajo Cauca), Ortegón, Yarza, Calderón y Herrera (2009) resaltan la importancia de establecer conversaciones con el equipo de arquitectos para que consideren los imaginarios, las expectativas de las comunidades y las reflexiones sobre el espacio y la arquitectura, ello con la idea de permitir una participación de la comunidad en el diseño arquitectónico y establecer una relación no subordinada entre pedagogía y arquitectura, en la que el espacio que se ha de habitar educativa y culturalmente pueda ser reflexionado y direccionado desde la pedagogía.

En relación con el Parque Educativo El Santuario, Jaramillo (2016) escribe una monografía en la que da cuenta de su experiencia como gestora cultural y propone que el proceso de dinamización de equipamientos culturales sea pensado más allá de un espacio dotado de infraestructura o de recursos técnicos, lo cual requiere la participación de diferentes agentes sociales, metodologías, estrategias y herramientas que generen nuevas las dinámicas e impulsen las existentes.

Son aportes de los trabajos de Barreto (2011), Barona (2016), Carrillo y otros (2013) sus apuestas ético-metodológicas y la participación de los niños y las niñas en sus investigaciones; también de Barona (2016) su reflexión acerca de los discursos “hegemónicos de ciudadanía”; de Henao (2012) los “dispositivos de desconfianza” frente a las instituciones y agentes educativos; de Runge y otros (2012) sobre los “espacios para la conducción y gobierno de la infancia” y de Jiménez (2012) sobre la “pedagogización de los diferentes escenarios de la vida urbana”. Sin embargo, estos trabajos no

Facultad de Educación

muestran cómo los niños y las niñas responden a las maneras como se organizan, administran y pedagogizan estos espacios. También puede verse que son escasos los trabajos que se ocupan de pensar las infancias y los espacios en escenarios distintos a la ciudad de Medellín⁷ y por fuera del ámbito escolar e institucional, lo cual amerita un abordaje en otros municipios del departamento.

En el ámbito internacional, Milstein (2010) realiza investigaciones en las que niños y niñas participan como “interlocutores, observadores y coautores en el trabajo de campo etnográfico” (p.65). En sus trabajos utiliza actividades de observación participante, entrevistas, dibujos, registros fotográficos y reuniones grupales. Milstein (2008) sostiene que es importante considerar a los niños como informantes calificados en los trabajos antropológicos y establece que incorporar sus perspectivas en un trabajo etnográfico

responde a un supuesto elemental: lo que las personas piensan, sienten, perciben e interpretan acerca de la realidad forma parte de la propia realidad. Los niños y las niñas por lo general son parte de los grupos sociales que se estudian y, sin duda, integran como grupo la vida social de las escuelas. De ahí que sus puntos de vista y perspectivas sobre lo que acontece también constituyan la realidad social que etnográficamente se procura conocer y comprender. (p. 35)

Por su parte, en Argentina Tammarazio y Requena (2015) muestran, desde la perspectiva etnográfica, que realizar caminatas con niños y niñas puede ser una forma “para conocer y aprender cómo... construyen los espacios cotidianos y cómo resignifican los espacios públicos en constante transformación” (p. 511). Se enfocan en comprender cómo los individuos producen sus barrios a través de sus prácticas cotidianas. Basándose en diversos estudios (Agier, 2011; Den Besten, 2010; De Visscher y Bouverne-De Bie, 2008; Holloway y Valentine, 2000; Milstein, 2008; Nespor, 1997; Vogel, 1995) argumentan que los niños y las niñas construyen sus territorios de forma

7. En la ciudad de Medellín han existido diferentes avances en los estudios sobre la ciudad educadora, jardines infantiles de calidad, museo de ciencia y tecnología Parque Explora, Parques Biblioteca, entre otros espacios educativos. En este punto se destacan los trabajos de Sandra Henao (2012) sobre *La formación de un dispositivo de desconfianza entre las prácticas formativas por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en el período 2004 – 2011*; el de Andrés Klaus Runge, Sara Carrillo y Diego Muñoz(2012) *Los “mega” jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil*; el de Luz Estella Mejía(2012) *“procesos de Subjetivación y Experiencias formativas: Un estudio Antropológico Pedagógico, en el Parque Explora, de la Ciudad de Medellín”* y el de González y Carrizosa (2011). *Entre la planeación urbana, la apropiación del espacio y la participación ciudadana. Los pactos ciudadanos y el Parque Biblioteca España de Santo Domingo Savio.*

Facultad de Educación

diferente a los adultos y evalúan los lugares según las sensaciones, emociones, historias y relaciones de poder.

También en Argentina, Jaramillo (2012) realiza un trabajo en la Patagonia con niños y niñas para mostrar las formas en las que “construyen y definen el espacio público en contextos urbanos” (p. 197). Siguiendo a De Certeau (2007), entienden el espacio como un “lugar practicado” que incluye prácticas mediadas por el relato. La posición de la investigadora no sólo se centró en identificar los espacios reconocidos o lugares preferidos, sino en mirar mediante entrevistas, registros fotográficos, producciones gráficas y narrativas cómo los niños y niñas “viven y transforman el espacio público urbano” (p. 210).

En la misma perspectiva del espacio público, Morgade, Poveda y González (2014) muestran cómo los niños y las niñas en España reparten su tiempo en el espacio público y privado. Hallan que los participantes “realizan actividades tanto en la escuela, como en instituciones reguladas, como en la calle y como en el hogar, pero todas ellas se organizan desde la lógica de los recursos que se obtienen dentro de este último” (p. 777). Encuentra que el hogar se establece como un espacio multiequipado (lectura, televisión, nuevas tecnologías, teléfono), y en consecuencia desaparece la necesidad de acceder a determinadas actividades a través de la oferta pública y que el contacto con lo público se realice desde la comodidad de lo privado.

Martínez (2015), habla de los efectos espaciales de la institucionalización de la infancia. Siguiendo a Zeiher (2002) aborda la “insularización” y la constante movilidad de un espacio a otro a la que se ven sometidos los niños y las niñas a partir de decisiones adultas (esto depende de unas condiciones particulares: situaciones socioeconómicas y residenciales). El autor plantea que enfocarse en la movilidad de los niños permite “visualizar los espacios que realmente habitan en vez de quedarnos con los lugares en los que esperamos encontrar-los” (p.95).

Zeiher (2003)⁸ realiza aportes importantes desde lo que nombra como insularización, la cual habla de una fragmentación espacial y una descentración de los movimientos y actividades de niños. En su investigación, narra la vida de un grupo de niños de 10 años durante 7 días que residen en dos distritos de Berlín occidental. Expone que para darle forma a su vida los niños negocian de forma permanente, modifican y producen las oportunidades que encuentran al aire libre y en la casa.

⁸ Todas las traducciones que aparecen en el texto son propias.

Facultad de Educación

Enuncia que el mundo alrededor de los niños provee ciertas oportunidades e impone ciertas restricciones, pero que los niños por sí mismos hacen frente a esas contradicciones, en ocasiones rechazándolas o adaptándose.

Desde las geografías de la infancia, Holloway y Valentine (2000) en *Children geographies* presentan una serie de trabajos realizados en Europa, África, Asia Norte y Sur América. En estas investigaciones reconocen a los infantes como actores sociales, como seres activos cuya agencia es importante en la creación de su propia vida. Estos autores insisten en reconocer la importancia del espacio en los estudios sobre las infancias; mostrando las formas en las que la geografía tiene lugar en la construcción social de la infancia y en sus experiencias cotidianas.

En el mismo texto aparecen investigaciones como la de Jones (2000), quien basándose en un estudio en Inglaterra establece que las geografías de los niños pueden difundirse a través de las geografías creadas por adultos; el investigador observa cómo las interacciones espaciales de los niños dependen del grado de flexibilidad o rigidez de los adultos: si los límites son permeables, los niños tienen la oportunidad de construir sus propias geografías y reordenar el espacio para sus propios intereses, creando una dimensión paralela a la del espacio adulto.

En esta misma vía, Punch (2000) señala en un estudio en Bolivia cómo los niños inventan maneras de contrarrestar el poder y el control de los adultos sobre sus vidas; por ejemplo, para poder jugar, llegan más temprano a la escuela, emplean más tiempo en el recorrido hasta la casa o mientras realizan sus labores (llevar animales o realizar “mandados”). Otra perspectiva es la de Matthew, Limb y Taylor (2000) quienes enfocan su trabajo en Inglaterra centrándose en la calle (carreteras, callejones sin salida, pasillos, zonas comerciales, terrenos baldíos y sitios abandonados) y observan cómo los niños y niñas estructuran este espacio como importante, independientemente del género.

Otra investigación es la de Jenks (2005) quien centra su análisis en la infancia y el espacio social. El texto señala que los niños ocupan espacios designados para ellos como la escuela, pero también lo hacen en territorios definidos para los adultos; por lo cual son vistos como precoces o invasores; en este sentido, la infancia está por definición en el lugar equivocado, como por ejemplo la cama o la silla del padre e incluso cruzando las calles congestionadas. De igual forma, señala que los contextos formales asignados para la infancia están dedicados al control del cuerpo y la mente y regulados por regímenes de disciplina, aprendizaje, maduración y habilidades, en donde el niño aprende su lugar.

Facultad de Educación

Por su parte, Rasmussen y Smidth (2003) plantean que se pueden adquirir conocimientos sobre los vecindarios de los niños desde al menos tres enfoques: la perspectiva visual, el punto de vista físico y la narrativa. La primera perspectiva es soportada en la fotografía y lo que puede ser mostrado en la misma; la segunda perspectiva es soportada en los conocimientos que los niños pueden ilustrar mediante el uso del lenguaje corporal y la tercera perspectiva en las anécdotas de los niños y las narrativas acerca de su ambiente local. Encuentran que la percepción y la narrativa de los niños sobre el barrio no son idénticas a las de los adultos; los niños detectan más rápido las áreas que son para ellos y tienden a frecuentar lugares diferentes a los de los adultos o a redefinir los espacios existentes.

En síntesis, las investigaciones que se vienen presentando en la escena internacional dan cuenta de la consolidación de un nuevo campo de estudios en infancias que pueden permitir repensar desde otras perspectivas los espacios contemporáneos y las infancias a partir de las relaciones que establecen con los lugares cotidianos, en donde no siempre responden a las dinámicas, normas, instituciones, espacios y tiempos de los adultos.

Estos estudios son relevantes para esta investigación porque permiten interrogar posiciones “adultocéntricas”⁹ y rescatar la importancia de la etnografía y algunas técnicas como caminar con los niños o la fotografía para observar cómo definen, transforman y habitan realmente el espacio. De igual forma, realizan aportes muy importantes a partir de algunos referentes conceptuales como la insularización y la institucionalización. Las contribuciones de estos los estudios internacionales permitieron tomar una decisión metodológica en la investigación; reconocer las voces de los niños y emplear el enfoque etnográfico—etnografía focalizada— porque permite centrarse en las acciones, las interacciones y las situaciones sociales, desde la perspectivas de sus miembros (Konoublauch, 2005).

⁹ No es que las investigaciones hayan ignorado los niños, porque hay un amplio campo de trabajos sobre la infancia; el problema es que los enfoques predominantes para narrar su experiencia han sido desde un punto de vista “hacia abajo”; es decir, desde el punto de vista del adulto. El performance o comportamiento es medido a través de instrumentos altamente estructurados como test estandarizados, cuestionarios o entrevistas, las cuales son completamente guiados por las hipótesis y preguntas de los investigadores y marcan un desequilibrio en favor del control y el dominio adulto. Por ello, un enfoque alternativo es estudiar la infancia de una manera más contextualizada, “mirar hacia arriba” intentando entender los puntos de vista de los niños en el contexto de sus propias vidas y tratándolos como actores y conocedores. (Mayall, 2003)

Facultad de Educación

Esta investigación es pertinente y relevante, especialmente por la coyuntura actual en la que con el cambio de administración departamental¹⁰, la importancia de estos espacios está siendo interrogada¹¹ y en consecuencia, emergen preocupaciones por su manutención y condiciones de la infraestructura.¹²

Importancia que también radica en que esta investigación sobre los sentidos atribuidos al Parque por los niños y niñas, permite avanzar en los trabajos que sobre espacio e infancia se han hecho en nuestro medio. Su relevancia desde la línea de formación de maestros es que esta investigación se ocupa de pensar los espacios educativos por fuera de la escuela, perspectiva que aún está en ciernes y a la espera de otros desarrollos.

En este sentido, lo que quiere verse en la presente investigación es si este espacio es percibido por los niños y niñas como espacio de control o si ha permitido otro tipo de experiencias (o ver por ejemplo como los niños se resisten a esas formas de control). En esta vía interesa saber cuál es la gramática de estos espacios pero también qué hacen los niños y niñas en los mismos.

¹⁰. La nueva administración está encabezada por el Gobernador Luis Pérez Gutiérrez, quien propone el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 "Antioquia piensa en grande".

¹¹. En el periódico El Colombiano (2016) por ejemplo, se publica que "la nueva administración, en cabeza de Luis Pérez Gutiérrez, no quiere seguir con este modelo y, por eso, radicó en la Asamblea un Proyecto Ordenanza que transforma o elimina toda la política pública que se creó para darle continuidad a la manutención y operación de los parques... La actual Administración Departamental considera que la educación no debe limitarse a un lugar específico y que los recursos que actualmente tienen destinados los parques educativos, pueden ser utilizados 'mucho mejor'. Para el Secretario de educación, hay una falencia muy grande en la subsecretaría de Parques y Ciudades Educativas, y es que su accionar se limita al espacio físico de estos edificios. Aunque reconoce que la programación académica es buena, asegura que no sale de ahí. Nosotros queremos apuntarle a la conectividad de la educación y no hablar únicamente de un parque o de una programación de actividades en el parque, queremos hablar de procesos de innovación, digitales y tecnológicos en torno a toda la realidad del municipio" (Trujillo, 2016).

¹². En periódico El Colombiano (2016) anuncian que "la mayoría de los alcaldes no tienen dinero para los parques... más de la mitad aseguran que esos parques se les convirtieron en elefantes blancos". Por otra parte, el Secretario de Educación de Antioquia afirma que han encontrado en algunos municipios un desprecio hacia el parque debido a que "todo el interés fue para el parque, mientras las escuelitas circundantes quedaron abandonadas. Los fajardistas declaran tal versión como un acto político y revanchista, ya que en el concurso para ganarse la construcción de los parques educativos, hubo una participación masiva y la mayoría de los habitantes de cada municipio se movilizó alrededor del proyecto y al final, cuando vieron que el parque ya era una realidad, se apropiaron de este espacio" (Trujillo, 2016). Otras noticias anuncian que "tan solo tres de los 80 parques educativos proyectados para el departamento están funcionando en correctas condiciones, en tanto que 50 más lo hacen de forma parcial. En relación con la irregularidad, Néstor David Restrepo, Secretario de Educación de Antioquia, precisó que "hay un descontento generalizado en los alcaldes", pues les fueron entregados parques inconclusos o con deficiencias estructurales. Entre las fallas más comunes que han presentado los complejos, se encuentran humedades, goteras, grietas en las paredes, ausencia de chapas o incluso techos caídos, indicó Restrepo. "Encontramos que hoy solo tres parques educativos están operando y en perfectas condiciones"(Álvarez, 2016).

Facultad de Educación

Así, ésta investigación aporta no solo a la reflexión sobre el campo de estudios en infancias sino también a la reflexión pedagógica en términos de la pedagogización y escolarización de los espacios por fuera de la escuela; lo que redundará en una invitación para los investigadores y responsables de pensar las problemáticas educativas de la infancia a mirar los funcionamientos contemporáneos del campo pedagógico; especialmente desde los retos que proponen las nuevas configuraciones socioespaciales y la posibilidad de ser cuestionados y analizados como espacios de experiencias formativas al ser creaciones y producciones culturales del ser humano.

Me propongo entonces con la siguiente pregunta de investigación, ahondar en esta vía, en esta alternativa: ¿cuáles los sentidos que los niños y las niñas confieren al Parque Educativo El Santuario a partir de lo que hacen y dicen en sus diferentes espacios, programas y actividades?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Analizar los sentidos que los niños y las niñas confieren al Parque Educativo El Santuario a partir de lo que hacen y dicen en sus diferentes espacios, programas y actividades.

Para alcanzarlo se formulan los siguientes **objetivos específicos:**

- Identificar las condiciones materiales, temporales, corporales y cognitivas que permiten la presencia de los niños y niñas en el Parque Educativo El Santuario.
- Identificar lo que hacen y dicen los niños y niñas en el Parque Educativo El Santuario en relación con la estructuración de los tiempos, los hábitos, ritmos, rutinas, comportamientos, las relaciones generacionales y entre pares.
- Caracterizar lo que hacen y dicen los niños y niñas en el Parque Educativos El Santuario en relación con la estructuración de los tiempos, los hábitos, ritmos, rutinas, comportamientos, las relaciones generacionales y entre pares.

CAPÍTULO 2

Referentes teórico-conceptuales

A continuación presento los referentes teórico-conceptuales que orientaron la investigación. Inicialmente hago alusión a las infancias y al orden generacional; en la segunda parte, abordo los procesos de domesticación, institucionalización, insularización y pedagogización; finalmente, presento algunas ideas sobre el espacio social.

Infancias y orden generacional

Las infancias son entendidas como una construcción social, histórica¹³ y cultural relativa en el tiempo y en el espacio; este constructo ha sido prácticamente un acontecimiento moderno¹⁴ y como tal se caracteriza por ser “incompleto, relativo y, por tanto, abierto y criticable” (Runge, 1999, p. 68). Las infancias entonces no son un fenómeno natural derivado del desarrollo o crecimiento, ni una característica universal de los grupos humanos; sin embargo, aparecen como un componente estructural y cultural específico de muchas sociedades que se configura con base en

la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños (James y James, 2004; 2008^a; 2008^b). Como institución social, la infancia tiene una dimensión pública expresada en lógicas y prácticas científicas, presencia en los medios de comunicación, en los discursos políticos, en la legislación y en las políticas públicas, entre otras; además de una dimensión más privada y cotidiana manifestada en las relaciones cara a cara que se dan al interior de la familia, en las relaciones entre pares, en la conformación de identidades infantiles y en otros espacios del mundo de la vida. Desde esta perspectiva, las infancias

¹³Siguiendo a Runge (1999) "cada constructo está condicionado por una doble historicidad, a saber: por su historicidad en tanto producto de un momento histórico social dado y por la historicidad del sujeto que lo produce" (p. 68).

¹⁴Runge (1999) afirma que la infancia ha sido prácticamente un acontecimiento moderno. Se trata de un acontecimiento que se ha configurado desde nuevos parámetros como la razón, la ciencia, el hombre y el proyecto de la Modernidad. En tal sentido, se configura de acuerdo a una sociedad y a un momento histórico dado, se le atribuyen diferentes imágenes y funciones, y se le dan determinadas valoraciones y significados. Vista así, consiste inevitablemente en un constructo mental de las generaciones adultas.

Facultad de Educación

son más bien una noción abstracta, diferente de los niños, que corresponden a los sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular, reproduciéndolo, pero también contribuyendo a su transformación estructural (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015, p. 3).

Esta perspectiva implica tomar distancia de la concepción de infancia caracterizada por la condición biológica e invita a analizarla desde la multiplicidad y complejidad de sus dimensiones, ello demanda asumir que lo que se nombra como infancia “no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, 2003, p.2). Así, empieza a asumirse que no existe una infancia (singular), sino una pluralidad de infancias, ello no solo en función de un relativismo cultural, sino también a propósito de los diferentes matices que se dan desde las miradas teóricas, desde las representaciones sociales, desde los ideales de cada época y desde las mismas experiencias de ser niño o niña. Las infancias entonces son el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido, es por ello que el pluralizar el término implica asumir que no existe un desarrollo definitivo, único y demanda complejizar los existentes.

Otra implicación de este reconocimiento tiene que ver también con un nuevo modo de comprender e investigar con las infancias. Según James y Prout (1990), los niños y las niñas no son sujetos pasivos de las estructuras y procesos sociales, sino que son y deben ser vistos en la construcción y la determinación de sus propias vidas sociales, las vidas de los que les rodean y de las sociedades en las que viven. Es decir, la infancia no solo remite a nombrar los distintos “saberes, representaciones y prácticas que los adultos han construido... para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 392), sino que también se refiere a las formas en las que los niños y las niñas significan y reestructuran los mismos.¹⁵

En esta vía, se parte de que los niños y las niñas son “co-constructores de la infancia y la sociedad” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, p. 19), lo que demanda asumir que

¹⁵. Siguiendo a Holloway y Valentine (2000) los niños negocian las construcciones de la infancia en diferentes tiempos y espacios, la experiencia de la infancia nunca ha sido universal; hay múltiples realidades y por lo tanto, múltiples infancias caracterizadas por las contingencias del lugar (oportunidades sociales y ambientales dentro del barrio y del hogar), prácticas de cuidado de los padres (nociones acerca de lo que te hace un buen padre, presión social del grupo) y las características socio-personales de un padre y el hijo (edad, sexo, clase social, origen étnico, nivel educativo, ingresos, entre otros) ; y por otra parte, por la misma agencia de los niños (personalidad, estilo de vida, decisiones).

Facultad de Educación

No alcanza con situarlos en su contexto histórico, también es necesario tomar en cuenta que sus actividades implican modos de agenciamiento. En esas actividades, siempre están implicados los usos simbólicos que cada sociedad, en diferentes momentos históricos, realiza del concepto de niño y de su lugar con relación al adulto. Más aún, cuando en una sociedad determinada se caracteriza y define al niño y/o a los niños, siempre es en relación con los adultos (Milstein, 2008, p. 3).

Así, las relaciones adultos-niños(as) son uno de los puntos clave en la construcción social de la infancia. Para Gaitán (2010) los llamados niños tienen en común su dependencia al colectivo adulto, la cual se evidencia en una serie de limitaciones que se imponen “sobre su ser y su actuar, que si bien tienen una base biológica evidente, ya que los seres humanos nacemos al mundo bastante incompletos, se hace más y más social a medida que transcurren los años de la niñez” (p.13). Es por esta condición que normalmente quienes definen el contenido y los límites de lo que es la infancia son los que detentan el poder para hacerlo, es decir, los adultos.

Esta posición “adultocéntrica”¹⁶ ha sido sometida a reflexión y crítica desde los nuevos estudios sociales de la infancia. Trabajos como los de Alanen (2011), por ejemplo, interrogan la repartición desigual de los recursos y del poder a partir de la producción de un *orden generacional*; esta categoría se configura como un criterio de jerarquización, diferenciación, división, clasificación, agrupamiento y organización social que se enfoca “en las prácticas de producción de diferencia entre adultos e infantes” (Runge, 2015, p. 3); dichas prácticas se estructuran a partir de unos órdenes etarios.

Desde esta perspectiva el concepto de orden generacional permite analizar las interrelaciones entre adultos-niños(as) que se sustentan en la edad; Zehier (2003) habla de un régimen infantil gradado por la edad en el que las etapas de la vida humana son resultado de órdenes generacionales, así uno no es niño, sino que se hace niño desde un orden generacional. En esta lógica, la construcción

¹⁶ Para Moscoso (2009) "El adultocentrismo vendría a constituir... un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños. En un régimen adultocéntrico, la infancia sería pues el espacio de la ajenidad, de la otredad, de la exclusión en distintas esferas de la vida social (cultural, económica, estética, política, etc.). Luego, estar fuera de los regímenes de discursividad significa ser pues, un subalterno hallarse en condición de subordinación, entendida en términos de clase, casta, género, oficio o, en este caso, en términos de generación. Esto es importante pues explica por qué la teoría social dominante excluye sistemáticamente el pensamiento y la experiencia de los niños" (p. 4). En los planteamientos de este autor se deduce una jerarquía en la producción de conocimiento que descalifica y silencia los otros modos de pensamiento, de tal manera que los dominantes sean reproducidos.

Facultad de Educación

de espacios de protección, aprendizaje y cuidado para la infancia corresponde a una concepción funcional en relación con las generaciones que aseguran el devenir adulto, en donde los niños y las niñas se convierten en el presupuesto para la permanencia de la sociedad; así, la infancia y la adultez “dentro de un orden generacional se construyen permanentemente mediante prácticas de objetivación de realidades que son dinámicas, mediante el establecimiento de delimitaciones y clasificaciones que son resultados de luchas de poder y de relaciones de poder”(Runge, 2015, p.3).

En este marco, se emprende la creación y reconfiguración de tiempos y espacios para las infancias que ponen en evidencia dinámicas de domesticación, institucionalización, pedagogización e insularización.

Domesticación

Uno de los autores que más ha desarrollado este concepto es Zinnecker (1999) citado en Zehier, (2003), quien lo define como un principio organizativo de la vida cotidiana moderna; como un principio de configuración social que se basa en aislar las acciones sociales entre sí con la ayuda de fijaciones duraderas y de esa manera, crear espacios de acción estables y calculables. La delimitación entonces, tiene que ver con las tres dimensiones del espacio cotidiano: sobre el suelo (mediante el aislamiento y sellamiento del subsuelo natural); hacia el cielo (mediante el entechamiento) y hacia los lados (mediante el levantamiento de paredes separadoras).

Domesticar está asociado con establecer fronteras y crear espacios protegidos que distancian al sujeto del exterior, esto permite que en estos espacios se desarrollen determinadas actividades y se promueva la concentración en tareas específicas; además, el espacio pone un límite, establece unas normas y conlleva a procesos de mayor individualización¹⁷. La domesticación entonces alude a las

¹⁷Las dinámicas de las sociedades contemporáneas en clave de la domesticación hacen que los individuos se vuelvan más individualizados, no necesariamente individualistas, individualizados quiere decir que se asumen a sí mismos como un proyecto reflexivo, como una biografía. El trabajo de biografización comprende los procesos que llevan a un autocercioramiento y autocomprensión individualizados: a los niños y niñas se los incita desde diferentes instancias sociales y mediante diferentes estrategias a que cada vez desde más temprano asuman y participen en la configuración de su propia vida y a que decidan conjuntamente con sus padres o cercanos —o bajo la influencia de los *mass media* y el consumo— sobre esos puntos biográficos débiles y flojos (o todavía en configuración) que hay que llenar (Fuchs, 1983; Zinnecker 1990). Niños y niñas se ven confrontados con cada vez más opciones y posibilidades de elección que, de igual manera, también tienen que ver con nuevos problemas, desgastes personales y riesgos (Runge, 2015).

Facultad de Educación

formas en las que los grupos y las sociedades consiguen, tanto del entorno natural como del social, lugares de acción protegidos y especificados, creando con ello un instrumento para la pacificación de las relaciones y para la racionalización del espacio social (Runge, 2015).

Siguiendo a Norbert Elias (1969), Zinnecker (1990) citado en Runge (2015) describe la domesticación en su doble sentido: como los vínculos que históricamente se han establecido con la casa, el hogar, la morada o la vivienda como espacio de acción cerrado y como el conjunto de parámetros, normativas y formas de comportamiento establecidos y validados para ese espacio en particular y para otros espacios. Un asunto relevante en el proceso de domesticación es que estos espacios controlados también responden a una preocupación por el otro, al mismo tiempo que permite el despliegue de nuevas actividades; de esta forma estos espacios domesticados también son espacios de acogida, de creación de lazos, de protección y permiten otro tipo de experiencias.

El concepto de domesticación (Zinnecker, 2001, p. 27) es pues una dinámica civilizatoria a partir de la cual el espacio —los lugares— de experiencia de los niños y las actividades infantiles en el exterior (calle, “mangas”, espacios abiertos y al aire libre) son desplazados y circunscritos a espacios interiores protegidos (institucionalización). Así se estructuran una serie de espacios y lugares en locaciones fijas (institucionalizadas) con determinados propósitos y programas y bajo ciertos parámetros estructurales y organizacionales que llevan, por ejemplo, a que los infantes por propia iniciativa—gracias a los recursos que allí encuentran y a la especialización del espacio—decidan hacer uso o no de los mismos.

Institucionalización

El concepto de institucionalización alude a la creciente organización (regulación) de la infancia en instituciones y ámbitos especializados (jardines infantiles, ligas deportivas, centros comerciales, ludotecas, institutos de música, parques educativos, entre otros). La institucionalización, no es más que la manera en que la sociedad moderna trata de resolver el problema de la protección, cuidado, socialización de las nuevas generaciones de cara a un futuro abierto (Runge, 2015)

De otro lado también se refiere a una tendencia separatista (Bühler-Niederberger, 2005, citado en Runge, 2015, p.9), como una tendencia de división generacional en la que se espera que sea el

Facultad de Educación

adulto el que se haga cargo del niño, lo que se justifica en un régimen regulado por la edad en el que se presenta una cronologización de las estructuras temporales a partir de períodos de edad definidos y conceptualizaciones psicológicas del desarrollo infantil (paso a paso). Así, las representaciones etarias sirven como criterio para percibir y valorar el propio presente y la vida de los otros (Zehier, 2011).

De esta forma, la fuerte tendencia de la institucionalización de la infancia y de la vida de los niños (Christensen y Prout, 2005) ha implicado que “desde una edad cada vez más temprana los niños se relacionen con instituciones más allá de la familia que dan forma a sus tiempos, espacios, experiencias y prácticas” (Martínez, 2015, p. 95). Estas dinámicas en el proceso mismo de institucionalización han provocado que la vida diaria de los niños esté asociada a opciones más estructuradas y de este modo más institucionalizadas; por otro lado, ha ocasionado que los niños sean requeridos para llevar a cabo una nueva actividad adicional llamada gestión racional del tiempo-espacio individualizado (Zeihner, 2011).

Otro asunto es que en dichos espacios institucionalizados la agencia del niño y la niña está restringida a paquetes de actividades pre-organizadas (Zeihner, 2011) en donde incrementa sus oportunidades de elección y se ve llamado a adaptarse a la oferta “lo que significa simultáneamente un incremento de su autonomía y un aumento de la incertidumbre sobre los resultados de sus elecciones” (Gaitán, 2010, p. 36). Además, mientras la creciente institucionalización, por un lado, aumenta la percibida opción de dar forma a la vida individualmente, por otro lado más institucionalización significa más sujeción a restricciones concernientes a la función de las opciones elegidas (Zehier, 2011). Dicha fragmentación y dispersión de las actividades ha sido nombrada por algunos autores como insularización.

Insularización

Con el concepto de insularización Zeihner (2011) alude a las dinámicas en las que el espacio disponible para las infancias se fragmenta. La insularización hace impacto en la manera en la que los niños dan forma a su vida diaria, ya que implica mayores distancias entre los lugares y demanda una mayor movilidad. De esta manera, la experiencia y organización del espacio vital y cotidiano se insulariza, la estructuración de diversos espacios implica que los niños pasen de uno a otro (de

Facultad de Educación

isla a isla) y que dependiendo de la edad, requieran de la ayuda de un adulto para dicho desplazamiento (transporte, dinero, planeación del tiempo).

Es así como la accesibilidad y la conexión del espacio de los niños y niñas es más difícil de entender, ya que el espacio no es unitario; al mismo tiempo, el campo de acción de los niños depende de la edad, el género y los obstáculos u orígenes de peligro definidos por los adultos. Por lo tanto, sus acciones se reducen a menudo a “islas” seguras (Apel / Bruegemann 2006, citado en Oestreich, 2012, p.19). La siguiente figura ilustra lo que vengo diciendo:



Imagen 1. Concentric Appropriation of Space
(Apel/Bruegemann 2006, en Oestreich, 2012, p.19 traducción propia)

Zehier (2011) plantea que la insularización está relacionada con el control de las posibilidades de acción de los niños impuesto por las características estructurales del paisaje urbano. En algunos espacios protegidos dirigidos hacia la infancia, el control es ejercido a través de la regulación formal de las organizaciones; este control no opera a través de la fuerza sino a través de la seducción¹⁸. Por otra parte, las oportunidades de acción de los niños están influenciadas por las distancias entre las islas.

¹⁸Las instalaciones recreativas; por ejemplo, permiten al niño decidir si hacen uso o no de ellas. Sin embargo, mientras más especializado esté un lugar para una actividad particular, más favorables serán las condiciones para que el niño se sienta atraído por realizar esa actividad y no otra (Zehier, 2011).

Facultad de Educación

Bajo las condiciones de la insularización los niños están llamados a pensar en sus intereses personales, a organizar su tiempo diario para adaptarse al tiempo de otras personas y de las actividades programadas; a encontrar formas para superar las distancias espaciales involucradas. Dar forma a la vida diaria es elegir, definir, disponer y organizar ¿qué va a ser hecho?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿con quién? (Zeiher, 2011).

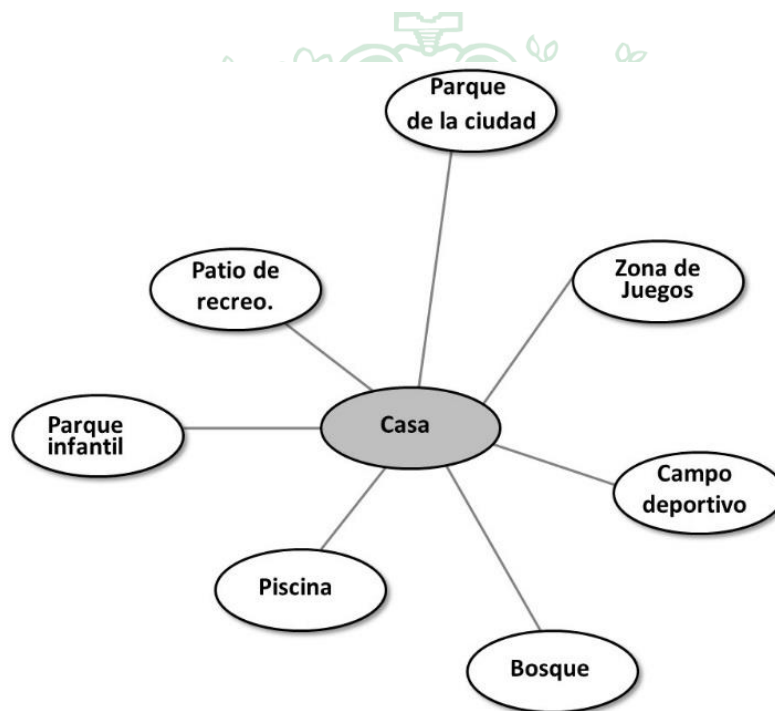


Imagen 2

Imagen3. Connection of space inslandisation
(Zeiher, 1994 en Oestreich, 2012, p.19 traducción propia)

Sobre la base de estas dinámicas los niños y las niñas deciden cada vez más temprano lo que les interesa, gracias a unas condiciones materiales, formales y especializadas ofrecidas en diferentes espacios. Ello supone entonces una reorganización racional y calculada de su día a día y de sus actividades para cumplir con lo que se propone en los mismos¹⁹. Es importante señalar que muchos

¹⁹“Así, en la cotidianidad los niños y niñas —también adultos— aprenden cómo “comportarse” en ciertas situaciones; es decir, cómo controlar sus acciones, direccionarlas y hacerlas coincidir o afinar con las de otros en una situación de interacción específica, de manera que la situación se dé y se produzca un cierto orden estable de la interacción. Aprenden, en palabras de Goffman, las “reglas de tránsito” de la interacción social” (Runge, 2016, p.69).

Facultad de Educación

de estos espacios en los que se mueven los niños y las niñas son mirados cada vez más desde la óptica de la pedagogización.

Pedagogización

El concepto de *pedagogización* fue acuñado por primera vez en 1959 por el sociólogo alemán Janpeter Kob para referirse a

una tendencia generalizada de la sociedad según la cual las orientaciones y las asesorías pedagógicas se vuelven cada vez más necesarias y recurrentes en todas las instituciones sociales. Con la expresión “pedagogización” se hace referencia, entonces, a un fenómeno social que tiene que ver con la expansión de un imaginario pedagógico (las cosas se pueden tratar y solucionar de un modo pedagógico) en los diversos sectores del ámbito social y que, junto con la tecnificación y la burocratización, se constituye en el tercer elemento de las sociedades industrializadas (Runge, 2011, p. 13).

La pedagogización da también cuenta de unas dinámicas neoliberales en las que la vida es medida en términos de cálculos sobre costo beneficio y en donde el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida empieza a cumplir un rol determinante, configurándose una forma de sujeto “aprendedor y emprendedor”(Runge, 2011, p. 14); así, asuntos sociales y, sobre todo, las relaciones sociales se resignifican como cuestiones pedagógicas, como problemas solucionables de modo pedagógico.

En el marco de esta pedagogización la infancia se vuelve objeto de intervención, lo que trae consigo “procesos de producción disciplinaria sobre el cuerpo infantil y la generación de saberes sobre infancia” (Narodowski, 1994, p. 123). Ello trae como consecuencia un modo de gobierno a partir del cual la vida infantil es segmentada—objetivada— en partes, etapas, estados que se hacen comprensibles dentro de un marco de saber pedagógico —un saber diferenciado sobre la infancia con el cual se ha de garantizar un aprendizaje adecuado—. Así, la vida de los infantes es reorganizada y pensada como un problema educativo.

Esta pedagogización de la infancia tiene que ver también con las formas en las que la vida cotidiana de los niños es cada vez más estructurada, organizada y controlada por una lógica pedagógica, esto

Facultad de Educación

ya no se da necesariamente en los contextos educativos escolares institucionalizados. Los espacios *de* los niños ceden —incluso desaparecen— en favor de los espacios *para* los niños diseñados por los adultos a los que, además, se les adjudica una función educativa. Los espacios de la familia, pero también los espacios de ocio y de consumo se vuelven centro de atención bajo esa perspectiva (Runge, 2015).

En este punto se resalta la importancia de pensar esos procesos de domesticación, institucionalización, pedagogización e insularización de las infancias contemporáneas en espacios como los parques educativos, que se configuran como espacios educativos ya que desde su creación se les ha adjudicado "una función educativa o se configuran de tal modo para cumplir con dicha función" (Runge y otros, 2012, p. 60); en esta investigación serán entendidos ante todo, como espacios sociales.

Espacio social

Para el caso específico de los niños y niñas, reconocer la perspectiva del *espacio social* (Lefebvre, 1974, citado en Ezquerro, 2013, p. 122)²⁰ implica asumir que no simplemente se adaptan a su entorno, sino que lo confrontan de una manera activa y le dan forma. Desde una perspectiva ecológico-social²¹ entonces no se trata de una adaptación del individuo al entorno, sino de un ajuste entre el individuo y su entorno. Autores como Dieter Baacke (1991) citado en Carrillo (2015), por ejemplo, han construido propuestas en las que el niño o la niña se va moviendo por “zonas interdependientes en las que va descubriendo el mundo vital o su entorno de adentro hacia afuera (primero los padres, luego los pares o instituciones)” (p. 26).

²⁰. Lefebvre afirma que el espacio social se produce a partir de tres espacios distintivos que están relacionados: 1) la práctica espacial o espacios percibidos, que se relaciona con lo material y lo físico y es el medio de la actividad humana de conducta y experiencias (redes, lugares de trabajo, rutas, etc.). 2) La representación del espacio o espacio concebido, ligado a lo mental, lo subjetivo; es un espacio propio de los urbanistas, artistas, científicos porque lo codifican, lo representan por signos. 3) El espacio vivido, ligado a la experiencia subjetiva, a simbolismos; es el mundo de la percepción, el mundo biográfico. Para este autor cada espacio contiene al resto porque los tres constituyen una complejidad (citado en Soja, 1996).

²¹. El proyecto ecológico-social tiene como propósito: “proporcionar un esquema conceptual unificado pero muy diferenciado, para describir e interrelacionar estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que va dando forma al curso del desarrollo humano durante toda la vida ... La ecología del desarrollo humano se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987, p. 30- 32).

Facultad de Educación

Baacke (1991) entonces establece una diferenciación de cuatro zonas: la primera zona es el centro ecológico representado por la familia (hogar). Esa zona es el espacio más cercano, inmediato y cotidiano; aquel en el que se nace y que se configura como espacio de acogida. Por su parte, la segunda zona denominada espacio ecológico próximo o cercano está compuesta por el vecindario, el barrio o los alrededores de la vivienda; allí el niño establece las primeras relaciones externas y se encuentra con los compañeros de juego. La tercera zona se define a partir de relaciones funcionales específicas; esta tiene que ver con unidades ecológicas que representan lugares específicos (escuela, iglesia, clubes deportivos, centros comerciales); a estos espacios solo se ingresa en determinados tiempos y con ciertos propósitos. En la última zona, la periferia ecológica, se encuentran los “lugares prohibidos” o los lugares que se emplean durante el tiempo libre (como por ejemplo espacios de vacaciones, cine, casa de un amigo o una estación del metro) y que se encuentran más allá de la cotidianidad; alude a los contactos esporádicos u ocasionales y se concibe como un entorno de excepciones.

Estos planteamientos desde el modelo ecológico-social resultan particularmente interesantes para prestar atención a los influjos que tiene el entorno y la familia sobre la infancia. La acción social (interacciones sociales), desde el punto de vista de la ecología social, se puede concebir como un proceso activo e interactivo de confrontación con el entorno. Por lo tanto, quien quiera investigar las prácticas socio-espaciales y sus relaciones no puede dar el espacio por presupuestado, sino que tiene que conceptualizar la constitución y cambio de los espacios y los sujetos (Runge, 2015).

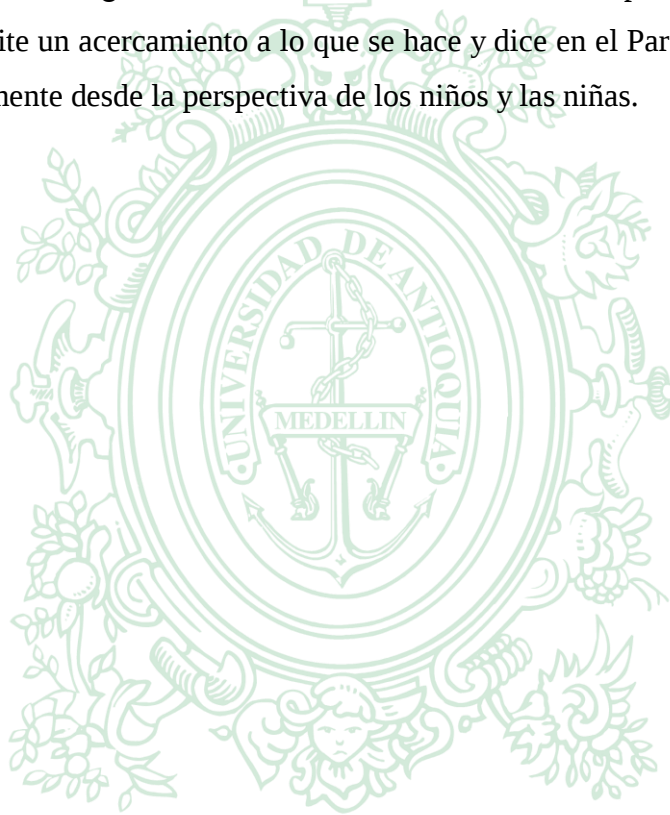
De acuerdo con Löw (2005), citado en Runge, (2015) el espacio se tiene que constituir; no está allí, no es algo natural dado, sino algo “creado mediante operaciones activas y construido en las prácticas sociales²² de “*doingspace*”. El espacio existe en y con la realización de las acciones y prácticas humanas” (p. 16). Un ejemplo de ello es cuando el comedor se convierte en un lugar para hacer tareas, dibujar o pintar o la habitación como un espacio de castigo. De esta manera el espacio configura la subjetividad pero al mismo tiempo los sujetos transforman este espacio. Así, entender cómo el espacio físico llega a convertirse en espacio social, vivencial, de relaciones y como

²²Las prácticas sociales como formas recurrentes de hacer ciertas cosas, como “un nexo temporalmente desplegado y espacialmente disperso de haceres y decires” (Schatzki, 1996, p. 89, citado en Runge, 2015) son un modo recurrente de realizar una cierta actividad que es compartida por todos los integrantes de una comunidad o grupo. Las prácticas no se realizan necesariamente *por nosotros* —en un sentido puramente intencional—, sino que existen alrededor de nosotros, nos rodean e históricamente se han venido dando (Runge, 2015, p.17).

Facultad de Educación

referente de identidad individual o colectiva implica entender que esto va articulado a una significación del espacio y a una apropiación²³ mediada por el uso y disfrute que se hace de él.

En esta vía indagar por la apropiación que se hace de los espacios tendría en cuenta; por una parte, sus características, rigidez o flexibilidad, contraposición o conexión con las personas que hacen uso del mismo; pero también el proceso dinámico de relaciones entre el espacio y los sentidos²⁴ que los niños y las niñas otorgan al mismo. De esta manera, es importante pensar en una metodología que posibilite un acercamiento a lo que se hace y dice en el Parque Educativo como espacio social, especialmente desde la perspectiva de los niños y las niñas.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

²³ La apropiación remite a las formas materiales y simbólicas en las que se otorga sentido a un determinado espacio; así, el acceso, la movilidad, las actividades de consumo y uso entran en interacción con "los sentidos de lo vivido" (Lefebvre, 1969), con una serie de valores, reglas y costumbres, que... dan forma a las relaciones espaciales y las identidades construidas en torno a un espacio específico" (Valdés, Capdevielle, Fernández y Ferrari, 2017, p.47) y los que proceden de la objetivación del sentido subjetivo (estrato superior y estructura compleja) en la acción social.

²⁴ "El sentido es: la manera como un significado específico es experimentado por el sujeto, configurando a partir de él una forma única, particular y situada de comprensión (Bonilla, 2008, citado en Bustos, Fierro, Flórez, Suárez y Urazan, 2014, p.63). Los sentidos son las formas en las que los sujetos dan un significado particular a sus experiencias, no están preestablecidos, se construyen en la interacción con los otros y con el espacio; varían de acuerdo al contexto histórico y cultural (Chambers, 2015).

CAPÍTULO 3

Trayecto metodológico

Para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación y responder al reto de contar con las voces de los niños y las niñas, lo cual representó un reto en el trabajo de campo, me apoyé en técnicas, estrategias y en distintas alternativas metodológicas como la fotografía, las caminatas con los niños y las niñas, el dibujo, el campamento y el juego con la intención de generar información.

Esta investigación se basó en un trabajo de análisis empírico con diseño cualitativo (Lincon, Lynhan y Guba, 2011, p.97), inscrito dentro del paradigma hermenéutico (interpretativo) y apoyado en un enfoque etnográfico — etnografía focalizada (Konoublauch, 2005) —. Según Martínez (2010) “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66). En este sentido, lo que se plantea desde las propuestas de investigación cualitativa es una lectura desde las lógicas y significados que tienen los procesos sociales para los propios actores, esto debido a que

el conocimiento es un producto social, una creación compartida y su proceso de producción está atravesado e influido por los valores de los sujetos que lo construyen. Por lo tanto la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y especificidad (Vélez y Galeano, 2002, p. 36).

En este sentido, los métodos cualitativos permiten llevar a cabo un trabajo que puede ser más adecuado para mostrar las voces y vivencias de los niños y las niñas; además resultan ser más amigables y permiten acercarse a una construcción del conocimiento con los mismos.

Dada la pregunta de investigación opté por un enfoque etnográfico—etnografía focalizada—el cual busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, por ello su elección en muchos estudios emprendidos con niños y niñas no es casual. Para Milstein (2010), la etnografía procura “describir —de manera detallada y analítica— e interpretar las actividades, creencias compartidas, prácticas y discursos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, en diálogo con las del observador, utilizando la reflexividad como estrategia

Facultad de Educación

fundamental” (citada en Losso, 2014, p. 3). En esta vía, para estos autores el fundamento empírico de la investigación etnográfica se basa precisamente en que se reconoce a los participantes como coproductores; se asume como dialógica y producto de la interacción. Según Milstein, Clemente, Whitney y Guerrero (2011) el proceso investigativo etnográfico consiste en “ir tejiendo las comprensiones entre las actuaciones, los discursos, los textos y los contextos, entre las prácticas y los sujetos” (p. 17).

La etnografía focalizada o etnografía sociológica (Montes, 2015). se basa en la premisa de que no es necesario viajar a lugares lejanos para estudiar una cultura; por lo general se ocupa de un problema o pregunta específica en un contexto específico y se lleva a cabo dentro de un grupo sub-cultural en lugar de un grupo cultural que difiere completamente del investigador (Morse y Richards, 2002, Roper y Shapira, 2000, Knoblauch, 2005 citado en Wall, 2015). También se caracteriza por visitas cortas al campo y que el investigador cuenta antecedentes o conocimientos de la cultura. Se distancia de la etnografía antropológica tradicional en la que es necesario tener estadías prolongadas en las comunidades nativas y una inmersión completa en el campo.

El trabajo etnográfico entonces, no busca comprobar hipótesis, sino generar un modo de lectura -reconstrucción/interpretación-de las prácticas sociales; así, busca entender la manera en la que “los actores sociales convierten los espacios específicos... en locaciones en donde llevan a cabo las actividades que tienen y crean significado para ellos y para su entorno” (Milstein y otros, 2011, p. 17).

Konoublauch (2005) afirma que la etnografía focalizada se caracteriza por la generación de una gran cantidad de datos en un tiempo relativamente corto en el que se realizan visitas a campo para eventos específicos, estas estancias cortas se compensan con otro tipo de intensidad: la del análisis de datos, que se complementa con las observaciones, las notas de campo, las transcripciones y análisis de la información obtenida de dispositivos como grabaciones, vídeos y cámaras fotográficas. La etnografía focalizada se centra en las acciones, las interacciones y las situaciones sociales; el campo a investigar es delimitado por preguntas de búsqueda. Para el caso de la presente investigación, se llega al campo con la pregunta ¿cuáles los sentidos que los niños y las niñas confieren al Parque Educativo El Santuario a partir de lo que hacen y dicen en sus diferentes espacios, programas y actividades? La figura 3 sintetiza los principales componentes de la etnografía focalizada



*Imagen 4. Principales aspectos etnografía focalizada.
Cuadro construido a partir de los planteamientos de Konoublauch (2005) (la traducción es propia)*

Análítica empírico-interpretativa

El análisis en clave de una analítica empírico interpretativa no se dirige necesariamente al desciframiento del sentido último y “verdadero”, sino al descubrimiento mediante la observación, de las mismas prácticas en su performance, de su lógica y sus sentidos. Las prácticas son entendidas “como un conjunto intrincado de decires y haceres” (Runge, 2015, p.17). Por tanto, una perspectiva investigativa orientada hacia la praxis agudiza la mirada por los detalles y por las aparentes cosas secundarias en el manejo de las situaciones cotidianas. De este modo, mientras la búsqueda empírica apunta al descubrimiento —y caracterización— de las prácticas, el análisis —la analítica— se dirige a la reconstrucción de la lógica de esas prácticas y a la manera en que se llevan allí los procesos de subjetivación (Runge, 2015).

Un análisis empírico—una analítica empírico-interpretativa—enmarcado dentro de una teoría social de la praxis se caracteriza por una fuerte afinidad con la observación (participante) y con la descripción-situación. Es por ello, que la principal tarea en el ejercicio de reconstrucción de las

Facultad de Educación

prácticas (lo que hacen y dicen los niños y las niñas) fue la escritura; esta práctica se vio confrontada con las diferentes formas de saber (saber explícito y saber implícito o mudo) (Kalthoff, 2003, citado en Runge, 2015, p. 25) que demandaron distintas formas de registro, por ejemplo:

- Cuando indagué a los niños y las niñas acerca de sus prácticas en el Parque mediante entrevistas, talleres, fotoelicitación, dibujos, juegos y diálogos tomé apuntes, grabé y en algunas ocasiones filmé lo que decían, de manera que los datos estuvieron referidos por los participantes.
- Cuando observé directamente sus prácticas e hice registro escrito y visual de las mismas mediante la fotografía y el vídeo; los datos fueron leídos por la investigadora.
- Finalmente, para trabajar el saber implícito que subyace a estas prácticas, intenté explicitar dicho saber mediante un ejercicio reconstructivo en el que hice preguntas relacionadas al cómo realizan estas acciones; en este punto hay que advertir que no se puede reconstruir todo el saber de una práctica.

En general, los interrogantes trabajados en campo estuvieron asociados a características de los espacios, comportamientos, rutinas, quiénes acuden al Parque, normas y límites, posibilidades y condiciones del espacio, expresiones y acciones, formas en las que utilizan el espacio, roles y funciones. También hice apuntes sobre los aportes a la investigación de lo observado, sobre procedimientos, valores y responsabilidades con los participantes, opiniones, creencias, prejuicios, suposiciones y todo aquello que pudiera contribuir a la generación y el análisis de datos.

El registro de la información en diario de campo permitió un monitoreo permanente del proceso de observación y de los aspectos que consideré importantes para “organizar, analizar e interpretar la información” (Martínez, 2007, p. 77). Finalmente, vale señalar que las notas de campo “no son nunca ‘datos crudos’ (*Rohdaten*), ya que siempre representan una pieza escritural preparada, perspectivista e interpretativa... Toda forma de anotación es... inevitablemente una interpretación” (Dellwing y Prus, 2012, citado en Runge, 2015, p.29).

Criterios para la selección del espacio, el tiempo y los participantes

El espacio seleccionado fue el Parque Educativo El Santuario que se eligió teniendo en cuenta: a) la posibilidad para acceder al espacio en términos de tiempo de desplazamiento, b) cercanía a Medellín c) recursos económicos de la investigadora; d) el tiempo de funcionamiento del Parque y la oferta de actividades o programas para niños y niñas; e) la disposición y disponibilidad de las personas a cargo del Parque para acceder al espacio; f) aceptación de los niños, niñas y sus familias para participar en la investigación.

Realicé el trabajo de campo entre el 2 de septiembre y el 26 de noviembre de 2016²⁵ con encuentros lunes, viernes y sábados²⁶, programación que respondió a las dinámicas de los semilleros y actividades ofrecidas en el Parque y a las posibilidades de participación de los niños y las niñas.

Para la selección de los participantes realicé una invitación a los niños y niñas que asisten al Parque Educativo mediante la entrega de un plegable y la presentación de la propuesta de investigación en los semilleros y programas del mismo. A aquellos que decidieron participar entregué consentimiento informado para ser firmado por sus padres y un asentimiento para ser firmado por ellos. Para participar no se emplearon criterios asociados con la edad, el único requisito era que asistieran a alguna actividad del Parque Educativo y que desearan participar.

Su participación consistió en la toma de fotografías, la realización de grabaciones (audio y en ocasiones vídeos) sobre lo que hacen y dicen en el Parque; compartir sus ideas durante los encuentros y asistir a las actividades propuestas por la investigadora o por ellos mismos.

Contar con la participación de 6 niñas y 6 niños²⁷ en edades entre 4 y 11 años; además de otros que regularmente asisten al Parque representó: conocer sus formas de pensar, sus opiniones y generar conocimientos a partir de ello; y reconocerlos como “agentes competentes” (Corsaro,

²⁵El encuentro para devolución de la información al grupo de niños y niñas fue el 5 de marzo de 2017.

²⁶ Realicé encuentros los lunes y miércoles de 4 a 6 p.m. y sábados de 10 a 12 m, aunque en ocasiones los horarios cambiaron debido a la programación del Parque. En total fueron 28 encuentros con los niños y las niñas.

²⁷Los niños y niñas participantes asisten a los semilleros de sistemas, lenguaje, inglés, ajedrez al parque, matemáticas y 2 son llevados por su madre mientras trabaja en el teatrino, que en este caso es su oficina temporal de una dependencia municipal.

Facultad de Educación

2003) que pueden dar cuenta de sus prácticas, discursos y que no simplemente copian el mundo sino que lo apropian y resignifican.

A través de la entrevista participaron también 14 personas²⁸ directamente relacionadas con la administración y el funcionamiento del Parque con quienes abordé temas relacionados con: su historia, actividades y programas desarrollados en el Parque, posibilidades y retos, sistema normativo y participación de los niños y las niñas.

Estrategias y técnicas para generar información

Para elegir algunas estrategias y técnicas encaminadas a generar información realicé un rastreo de investigaciones con niños y niñas a nivel nacional e internacional (Clark y Moss, 2001; García, González, Quiroz y Velásquez, 2002; Ortiz, Pratz y Bailina, 2012; Milstein, 2013; Tammarazio y Requena, 2015; Collier y Collier, 1986; Lapenta, 2004; Harcourt, Perry y Walter, 2011) que permitió darme cuenta de que emprender una investigación contando con la participación de los niños y las niñas implica ciertos retos y dificultades que demandan creatividad metodológica (Lindsay, 2000; Christensen y James, 2008; Barker y Weller, 2003; Greene y Hogan, 2005; Freeman y Mathison, 2009; Corsaro, 2003), es por ello que la etnografía focalizada fue importante, ya que permitió apoyarse en diferentes técnicas y estrategias para generar información.

Acorde con las particularidades de la investigación seleccioné técnicas como la observación, la entrevista, la fotografía, las caminatas; el dibujo y el juego que algunos autores han considerado pertinentes para el trabajo con niños y niñas.

Antes de iniciar el trabajo con los niños y las niñas llevé a cabo una exploración preliminar en el Parque a través de observaciones y entrevistas que me permitieron conocer aspectos generales del funcionamiento del mismo e identificar algunas dinámicas, programas, actividades dirigidos a la población infantil.

²⁸El Secretario de Educación del municipio de El Santuario, 1 líder pedagógica del Parque, 7 tutores de los semilleros y programas, 1 bibliotecaria, 3 promotores de ajedrez al Parque y 1 maestra que realiza refuerzos académicos para los estudiantes

La observación y la entrevista semiestructurada

Guber (2001) plantea que la observación participante “es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p.24).

La observación fue permanente y clave para la generación de información por la importancia que tiene en la investigación etnográfica, porque permitió identificar lo que hacen y dicen los niños y niñas en los diferentes espacios y caracterizar el papel que juegan en relación con la estructuración de dinámicas espaciales, temporales, relacionales y generacionales: uso, distribución de los espacios, horarios y reglas; interacciones entre los niños, niñas, adultos y jóvenes (quién habla y quién escucha); quién define el uso del espacio; relaciones de liderazgo, pasividad, género, los estatus o funciones que se observan, las formas en las que se organizan y quién inicia y finaliza las actividades con los niños y las niñas en el Parque.

De acuerdo con Cabero (2000), las entrevistas semiestructuradas se enmarcan bajo temas guías, pero son suficientemente abiertas como para permitir al entrevistador indagar en mayor profundidad en las áreas que le parezcan particularmente interesantes a la luz de las respuestas del entrevistado. La entrevista

no es sólo el intercambio neutral de hacer preguntas y obtener respuestas. Es un proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo llamado *la entrevista*. La clave radica en la naturaleza «activa» de este proceso (Holstein y Gubrium, 1995) que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto: la entrevista (Fontana y Frey, 2005, p. 27).

En este sentido, la entrevista es una “una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad... es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 30).

Facultad de Educación

La entrevista a la docente líder, al Secretario de Educación, a la bibliotecaria y a los tutores responsables de los semilleros permitió ampliar la información, aclarar inquietudes y lograr un acercamiento a algunos aspectos propios del Parque: objetivos, historia, condiciones y formas de participación de los niños y las niñas en las actividades, logros, desafíos del programa entre otros asuntos que emergieron durante la conversación.

Encuentros con los niños y las niñas

Para el encuentro con los niños y las niñas fue necesario:

1. Explicarles el significado y propósito de cada encuentro; preguntar por su disposición para participar y disponer un momento de inicio, desarrollo y cierre.
2. Contextualizar las preguntas, talleres o actividades propuestas teniendo en cuenta las edades, sus gustos, intereses y disposición para participar en los encuentros.
3. Escuchar las proposiciones de los niños y las niñas para el desarrollo de cada encuentro, lo que implicó, en ocasiones, cambiar la actividad desde el inicio o durante el encuentro
4. Utilizar unas técnicas que no se centren en la escritura, porque algunos niños y niñas apenas se están acercando al código escrito y porque abiertamente manifestaron no querer hacerlo.
5. Emplear técnicas llamativas y variadas para los niños y las niñas con la idea de sostener su presencia durante todo el encuentro, pues el espacio es abierto y en consonancia con los acuerdos establecidos tenían la libertad de salir en el momento en que lo desearan.
6. Establecer una relación de *confianza* (Cornú, 2014) y cordialidad con los niños y niñas.
7. Hacer devolución y validar la información generada con los participantes de la investigación.

La Fotografía: el lente de los niños, niñas y de la investigadora



Imagen 5 Fotos tomadas por participantes, octubre de 2016.

La fotografía para autores como García, González, Quiroz y Velásquez (2002) es una técnica descriptiva que al igual que el dibujo, la pintura, la escritura permiten a los sujetos plasmar y narrar situaciones, momentos, ambientes y hechos, dando cuenta de disímiles características, componentes, percepciones y comprensiones de la realidad; la fotografía facilita recuperar la memoria, pues evoca momentos y espacios significativos. Además registrar de modo convencional las observaciones en el trabajo de campo, puede implicar la pérdida de valiosa información propia del discurso visual (Banks, 2010). La producción de imágenes también permite acercarse a las formas en que cada sujeto conoce, reconoce y se apropia de los espacios. En este sentido, se busca que las personas “expresen el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar” (p. 64).

En esta investigación la fotografía de los niños, niña e investigadora no solo permitió el registro sino también la generación de información. Para ello presté 5 cámaras que por turnos utilizaron para plasmar lo que hacían, lo que les gustaba o disgustaba, sus recorridos de la casa al Parque y viceversa y todo aquello que quisieran compartir o que les solicitara; lo cual permitió “acceder a unos espacios (y a unos tiempos) donde, de otro modo, sería imposible acceder” (Ortiz y otros, 2011, p.7).

Facultad de Educación

En las fotografías los niños y las niñas muestran y posan en sus los lugares favoritos, en su mayoría toman fotos a su familia, sus amigos y su escuela, también son frecuentes las *selfies*, o fotografías a la investigadora.



Imagen 6 Selfies y Fotos. 7 de octubre 2016, fotografías tomadas por participantes

Es importante destacar que la “fotografía, no tiene significación en sí misma, su sentido es exterior a ella, está esencialmente determinado por su relación afectiva con su objeto (lo que muestra) y con su situación de enunciación (con el que mira)” (Silva, 1998 citado en García y otros, 2002, p.81). De esta forma, la fotografía no empodera a los niños por sí misma, lo que empodera es compartir las construcciones que realizan a partir de las conversaciones que establecen basadas en sus fotografías (Harcourt, Perry y Walter, 2011).

En este sentido González (2014) establece que la fotografía en la investigación social siempre ha de estar contextualizada, teniendo en cuenta que no ha de valorarse hasta que no haya sido contrastada con los participantes, ya que “pueden ser muy valiosas o interesantes para un público extraño al contexto de estudio, pero que no nos hablan realmente de las personas que están relacionadas con ellas” (p. 48). En congruencia con estos planteamientos y en vista de que la fotografía “presenta la dificultad de aparecer como testigo mudo que necesita de un diálogo en la construcción del conocimiento” (Radabán y Contreras, 2014, p.146) es pertinente utilizar diferentes técnicas que detonen espacios de conversación. Por lo anterior, no bastó con que

Facultad de Educación

tomaran las fotografías, fue necesario crear espacios de conversación que permitieran reconocer lo que querían expresar en las mismas

En ese sentido, es importante aclarar que las fotografías son meramente ilustrativas en este informe, pero fundamentales en la etnografía focalizada; sirvieron para recuperar información valiosa y como apoyo visual a un argumento, a una descripción de acontecimientos, espacios y actividades, más que como datos para ser analizados. Lo relevante fue lo que los niños y las niñas narraron acerca de las fotografías y las notas que sobre las mismas escribió la investigadora.

Con la idea de que la fotografía por sí misma no es el objeto de análisis, utilicé la fotoelicitación (photoelicitation) que es una técnica que consiste en insertar fotografías en una entrevista, fue originalmente desarrollada por los Colliers (Collier J. y Collier M., 1986) y permite la combinación formas de representación simbólica, visual y verbal (Lapenta, 2004). Para Carrillo (2015), la entrevista basada en la photoelicitation “parece no ser un simple proceso de entrevista que “sonsaca” más información, sino más bien uno que evoca un tipo diferente de información” (p.67). Esta misma autora señala que los estudios con photoelicitación pueden también ser realizados con dibujos, caricaturas, exhibiciones públicas como grafitis, vallas publicitarias o eventualmente cualquier imagen visual.



Imagen 7. Conversaciones sobre las fotografías. Fotos tomada por participantes, noviembre 2016

Para el desarrollo de esta técnica pedí a los niños y a las niñas que describieran las fotografías y hablaran acerca de lo que querían mostrar: el nombre del espacio, para quiénes está diseñado y qué

Facultad de Educación

tienen que hacer para estar en él; los significados de lo registrado, de lo que hacen y dicen; personas que los acompañan, reglas, momentos y tiempos en los que es permitido estar allí.

Con las fotografías previamente seleccionadas propuse a niños y niñas construir un libro (ver imagen) en el que al lado de cada foto podían escribir; propuesta que solo aceptaron algunos porque les parecía "aburrido pintar y escribir".



Imagen 8. Libros, 22 de octubre 2016. Foto: Investigadora.

Además de la conversación otra estrategia para significar las fotografías fue el campamento en el Parque (ver imagen). Esta idea surgió a partir de la necesidad de buscar un espacio en el que de manera colectiva compartieran sus ideas y por la reiterada invitación de una niña participante que vive en una finca a realizar un campamento en este lugar. Dadas las condiciones y las dificultades para el desplazamiento decidimos montar nuestro propio campamento en el Parque.



Imagen 9.. Campamento en el Parque. Noviembre 2016, fotos tomadas por Investigadora

Facultad de Educación

Este espacio fue muy importante porque además de ser una de las últimas actividades, permitió más cercanía con los niños y las niñas y entre ellos. Por otra parte, ratifiqué, confronté y generé una nueva información.

Caminatas con los niños y las niñas



Imagen 10. Caminata con los niños y las niñas. Fotos: participantes y Investigadora

Tammarazio y Requena (2015) muestran cómo caminar con los niños y niñas puede ser una forma para conocer y aprender como “construyen los espacios cotidianos y cómo resignifican los espacios públicos en constante transformación” (p.511). Plantean estas autoras que “caminar es una actividad social que educa, es una forma de pensar y de sentir y por eso el movimiento no debe estar desvinculado de las formas de conocimiento” (p. 7); proponen caminar por el barrio siguiendo los itinerarios planteados por los mismos niños y niñas, de este modo, caminar con “no implica una confrontación cara a cara, sino dirigirse hacia un mismo lugar, compartir las mismas vistas, y tal vez retrotraerse ante las mismas amenazas” (Milstein, 2013, p.72).

Durante la investigación caminar con los niños y las niñas por distintos espacios del Parque y del municipio El Santuario representó una oportunidad para filmar, tomar fotografías y sostener con ellos conversaciones acerca de los significados que atribuyen a esos espacios. En todas ellas los participantes fueron los guías que indicaban las rutas a seguir. Además Contar con los vídeos de las mismas fue importante porque sin los vídeos se perdería mucha información sobre las dinámicas de la interacción (Lapenta, 2004).

Facultad de Educación
El dibujo



Imagen 11. Dibujo niños y niñas. Fotos: Investigadora

Como lo señalan Ortiz, Prats y Baylina (2012) “el dibujo es una impresión mental de un lugar o un objeto y no sólo el resultado de una observación visual; es una representación y no una reproducción y, por tanto, caben en él experiencias, sentimientos, emociones, recuerdos y deseos” (p.6). El dibujo, al igual que la fotografía debe ir también acompañado del diálogo acerca de lo representado. Durante la investigación empleé algunas técnicas que utilizan el dibujo como la colcha de retazos, la silueta y la cartografía.

La colcha de retazos es una técnica que sirve para “develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social” (García y otros, 2002, p. 69). Con estos propósitos solicité a los niños y niñas que trazaran y dibujaran con vinilos aquello que cambiarían y aquello que les gustaría tuviera el Parque Educativo. Con los dibujos formaron una colcha de retazos y socializaron las ideas.

Según estos mismos autores, la silueta es una técnica que permite el reconocimiento de identidades individuales y grupales a partir de las estéticas corporales, de igual forma se utiliza para identificar historias, vivencias, experiencias y otorgar sentidos. Con esta intencionalidad los participantes dibujaron la silueta de su par en papel bond para identificar en las partes del cuerpo las vivencias, sonidos, gustos, acciones y normas relacionadas con el Parque Educativo. Por ejemplo, en los ojos ubicaron lo que más les gusta del Parque; en los pies los lugares en los que pueden correr, jugar y

Facultad de Educación

realizar otras actividades que impliquen movimiento; en los oídos los sonidos que escuchan en el Parque, en el estómago los espacios en los que tienen que estar quietos, sentados; en el corazón las personas con las que comparten y lo que sienten; en la cabeza lo que piensan del Parque; en la frente los lugares donde tienen que hacer lo que los adultos indican y en la boca los lugares donde pueden hacer ruido, gritar y hacer lo que quieran.



Imagen 12. Técnica de la silueta. Fotos: Investigadora

Por su parte, Guiso (2000) citado en García y otros (2002) establece que “la cartografía permite identificar lugares que se hallan más allá del mundo conocido, es decir mundos intra e intersubjetivos, espacios de sueños y de deseos; observando los mapas que cada sujeto traza a lo largo de su diario vivir” (p.77). La cartografía son dibujos acerca de lo que significa para las personas el espacio en el que habitan; permite desplazarse de manera virtual por un territorio (espacio/temporal), identificar los elementos importantes del entorno para los sujetos, dónde viven los grupos, también delimitar regiones, especificar coordenadas, nexos, relaciones, localizar y visualizar elementos, objetos y reducir el foco de atención sobre determinados aspectos a observar, entre otros (García y otros, 2002).



Para realizar la cartografía los niños y las niñas elaboraron un mapa en el que mostraron distintos espacios del Parque; además hicieron con plastilina la representación de su propia figura que luego ubicaron en el mapa de acuerdo con mis orientaciones: en el lugar preferido, en el que no les gusta, en el que permanecen más tiempo y en el que tienen que hacer lo que los adultos indiquen.

El juego



Imagen 14. Juego de puntería con bolsas de arroz y escalera. Foto: Investigadora

Según García y otros(2002) el juego es un componente sociocultural que promueve

la integración del grupo, la empatía, la confianza, la diversión, la inventiva, el trabajo creador; la revitalización de la memoria, la conciencia de corporalidad, el movimiento, el reconocimiento de los otros como iguales, la libertad y activación de la expresión; además de que permite evidenciar y reflexionar sobre la forma como los sujetos establecen acuerdos y consensos (p.49).

En esta investigación los juegos fueron pensados para volver sobre preguntas y afirmaciones de los niños y las niñas relacionadas con el Parque; ello me permitió confrontar información. Emplear el juego fue un reto e implicó enfrentar situaciones como las peleas o la decisión de no seguir participando “no queremos seguir jugando, mejor hagamos otra cosa”.

Facultad de Educación

Todas estas técnicas y estrategias y especialmente el juego suscitaron preguntas relacionadas con el lugar del investigador cuando emplea el juego como estrategia; con los tipos de intervención y de juego; con el juego como un componente de disfrute natural en los niños y las niñas y con la instrumentalización del mismo cuando se dirige a responder las preguntas del investigador. Finalmente interesa presentar unas reflexiones acerca de lo representa investigar con niños y niñas, lo cual significa que su participación no solo se reduce a dar información sino que se convierten en interlocutores válidos.

Consideraciones éticas

Una vez hecha la presentación de la propuesta, el ingreso al Parque Educativo El Santuario para realizar la investigación fue autorizado por el señor Lenin Alberto Giraldo Arango, Secretario de Educación del municipio. La invitación a participar estuvo mediada por la explicación del motivo de mi presencia en los semilleros.

Vale aclarar que de acuerdo con la declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008), se reconoce que aunque el niño no es legalmente competente para dar el consentimiento, éste debe dar el asentimiento²⁹ para participar en la investigación y saber que puede retirarse en cualquier momento que lo desee, esto significa que el consentimiento de los padres no es suficiente (Barreto, 2011). Es por ello que a los niños se les comunicó de manera verbal y a partir de un texto acompañado con dibujos que representaban las actividades a realizar los propósitos de la investigación.

Así que, con la firma del consentimiento informado por las familias, de los tutores de los semilleros y del asentimiento de los niños y las niñas se me dio vía libre para el registro fotográfico, la grabación y la toma de apuntes de sus prácticas y discursos. Sin embargo, no solicité autorización escrita para citar sus nombres, por esta razón utilizo códigos como niña y niño para referirme a los participantes.

²⁹ Los niños y las niñas firmaron el asentimiento y aceptaron participar pero no todas las familias firmaron el consentimiento porque unos botaron la hoja, a otros se les olvidó o los adultos no leyeron o no saben firmar y a otros no les permitieron participar porque *“ya estaba metido en mucha cosa”*, *“mi mamá si me deja pero no sabe firmar”*, *“mi mamá si me deja, lo podemos hacer sin que ella firme”*.

Facultad de Educación

De igual forma, la devolución de hallazgos a los niños y niñas a través de preguntas, imágenes y expresiones me permitió verificar, ampliar y repensar aspectos relacionados con sus gustos, lugares preferidos, prácticas permitidas y no permitidas, las diferencias o semejanzas entre lo que ocurre en la escuela y en el Parque Educativo, las relaciones entre géneros y generaciones; lo que se convirtió en una especie de validación de la información aportada por ellos mismos. Esta devolución fue acompañada de un libro y un cd con fotografías y videos de cada uno.

¿Investigación con niños y niñas? Posibilidades, retos e interrogantes

En la actualidad estudios sobre las infancias abogan por realizar investigaciones que se distancien de la mirada “adultocéntrica” y rescaten las voces de los niños y las niñas, lo cual consiste no solo en “dejar a los niños hablar; más bien se trata de explorar la singular contribución que las perspectivas de los niños pueden proporcionar a nuestra comprensión de la teoría y del mundo social” (James, 2007, citado en Milstein, 2013, p. 69). De esta manera los investigadores reconocen a los niños como personas capaces, competentes que pueden contribuir con ideas, conocimientos y que deben ser informados (Harcourt, Perry y Waller, 2011).

Diversas investigaciones asumen a los niños como coinvestigadores (Milstein, 2013); recomiendan permanecer como un adulto que no regañe ni vigile sino que juegue y ría al tiempo que cuide (Barona, 2016); sugieren trabajar en asocio con ellos *research partnerships with young children* (Harcourt y Conroy, 2011, p. 39); proponen una disminución del rol adulto *least adult role* (Mandel, 1991) o relaciones hombro a hombro *shoulder to shoulder* (Griffin y Lahman, 2016); es decir, invitan a establecer interacciones cercanas con los niños en donde se disminuya la asimetría para superar su predisposición a responder a los adultos a partir de la “respuesta correcta” (Grover, 2014 citado en Harcourt y Conroy, 2011, p. 41). Plantean una simetría ética (*ethical symetry*) (Christensen y Prout, 2002) y una investigación participativa con niños que potencie la transformación de relaciones de poder a través de la continua interacción y negociación entre los participantes y el investigador y en donde la participación refleje "ideales democráticos y emancipatorios, en lugar de aumentar las oportunidades para la vigilancia y el control de los niños por los adultos" (Bragg, 2007 en Dockett, Einarsdóttir y Perry, 2011, p. 69, p. 71).

Facultad de Educación

Landsdow (2015), citado en Barona (2016) se refiere a diversos modos de participación de los niños y las niñas en una investigación. Habla de tres tipos de procesos: el consultivo que opera cuando se tienen en cuenta las opiniones y experiencias de los niños para la toma de decisiones; el participativo cuando los adultos comparten el poder con los niños y las niñas y el tercero son los procesos en los que esta población puede emprender la acción y no se adapta al plan definido por los adultos. Estos tipos de participación tuvieron lugar en las caminatas dirigidas por los niños y niñas, en el campamento, en las fotografías de otros espacios, objetos y personas distintos a los solicitados y en las decisiones de los niños de participar o no.

Un punto a destacar fue lograr la participación de los niños y las niñas entre 4 y 6 años debido a que los de 7 en adelante tendían a responder por ellos o decían “*es que el es muy pequeño y no sabe decir eso*”; pero también los menores de 7 años esperaban la aprobación de los mayores para participar. Es decir, son los propios niños y niñas quienes se niegan a escuchar, se oponen a que el otro participe y hablan por los otros; un ejemplo de esto puede verse en las siguientes expresiones de los niños y las niñas:

Niña 1: *¡Qué pereza profe estar con esos niños, es que son muy fastidiosos, mejor no juguemos con ellos!* (expresa una de las niñas cuando se propone un juego)

Niño 2: *profe es que esas niñas se demoran mucho y qué pereza escucharlas, hagamos otra cosa* (expresa uno de los niños mientras las niñas realizan una dramatización sobre lo que hacen en el Parque Educativo).

Niña 3: *¡Profe de malas! cuando a ellos les toque escoger la música nosotras tampoco los escuchamos* (expresa una de las niñas durante la actividad de cierre de la investigación).

Esto implicó para la investigadora una invitación permanente a reconocer que cada uno tiene algo que decir, independientemente de la edad, de la condición social o del género. Es así, como pudo verse que los modos de participación están asociados al orden generacional y a las posiciones de los adultos y pares frente a la voz del niño y la niña.

En esta investigación las ideas y producciones de los niños y las niñas fueron de vital importancia; sin desconocer que en el camino se presentaron diferentes tensiones y retos que implicaron interrogar el lugar del adulto y las implicaciones prácticas que se derivan de investigar con esta población.

Facultad de Educación

Por lo anterior me pregunto: ¿cómo las dinámicas del Parque inciden en las relaciones entre niños, niñas e investigadora? Llama la atención que todas las actividades del Parque son nombradas por los niños y las niñas como “clase” y quien los acompaña como “profesor”; igualmente, sin que me haya presentado como profesora y sí como estudiante de la Universidad de Antioquia, los participantes (con excepción de un niño que me llama por el nombre) siempre se dirigieron a mí como “profe”, incluso en ocasiones cuando solo me limité a observar y a tomar fotografías (ver imagen 15) o en otra cuando uno de los niños me pregunta “¿profe usted por qué no nos pone tareas?”. También algunos nombran las actividades que realizábamos en el marco de la investigación como “clase de fotografía” o “trabajo de Sharira”.

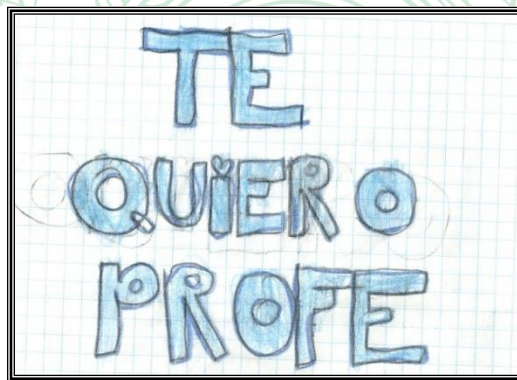


Imagen 15. Carta que me escribe una niña durante el proceso de observación en los semilleros.

Es decir, por las dinámicas del Parque los niños y las niñas han naturalizado las formas de nombrar las actividades y los espacios; así, todo adulto que les proponga alguna actividad es llamado profesor y los espacios de encuentro clases. En ese contexto emerge la pregunta ¿es posible abandonar las relaciones asimétricas entre los niños, las niñas y el investigador; mas aún cuando nuestra sociedad está estructurada generacionalmente?

Es importante señalar que en las relaciones con el otro y en este caso con los niños y las niñas, es imposible permanecer siempre en la misma posición, porque hay cercanías pero también momentos de intervención que marcan relaciones asimétricas, el adulto pone unos límites, unas condiciones y unas reglas de juego, aunque tengan la posibilidad de obedecer, resistirse u oponerse. Frente a una intervención uno de los niños dice “profe no voy a volver más” o cuando una niña dice “usted nos trae actividades y nosotros las hacemos” o el niño que responde “yo no quiero hacer eso, a mí me da pereza escribir”.

Facultad de Educación

Como puede verse las relaciones con los niños y niñas no solo incluyeron intervenciones, límites, propuestas de la investigadora; resistencia, oposiciones y obediencias, también dio lugar a una escucha de las propuestas como la del campamento, la de los juegos propios, rutas para las caminatas o cambios en la actividad articulados también a los límites espaciales y temporales del Parque, tal como se ilustra en la siguiente conversación:

Niño 1: Profe ¿por qué no nos encontramos los domingos o los lunes festivos a realizar las actividades?

Investigadora: No podemos, el Parque está cerrado

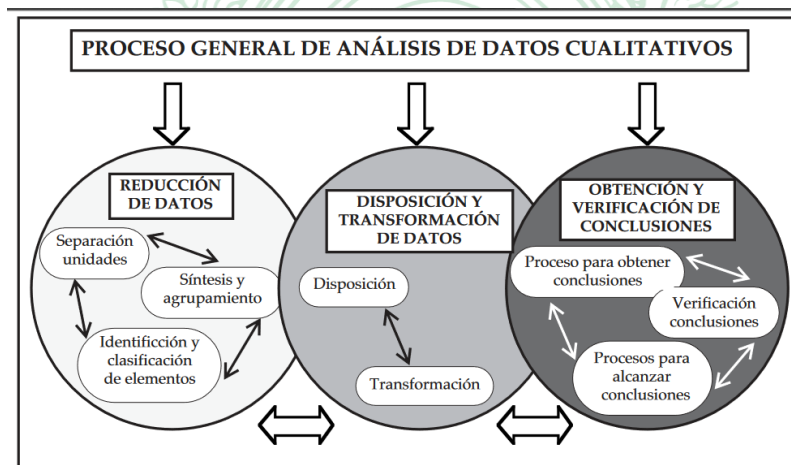
Niño 1: Profe, ¡no importa! Nos podemos encontrar en la iglesia del parque o en el poli, o en alguna parte así, para que hagamos actividades

Niña 3: ¡Sí profe! En el poli es muy bueno, se puede hacer un sancocho o meterse a la piscina

A esta invitación respondí en dos ocasiones para realizar las caminatas guiadas por los niños y las niñas, aunque algunos de los padres llamaron permanentemente preocupados por no tener el control del tiempo y la seguridad que les representa cuando están en el Parque.

Finalmente, puedo decir que investigar *sobre* o *con* los niños y las niñas marca una diferencia que no es solo de forma sino fundamentalmente de fondo, en el sentido de que cuando se investiga *sobre* los niños y las niñas su participación se queda en la codición de informantes, mientras que contar con su voz les da un carácter de participantes, lo cual implica retos asociados con lo que se pone en juego cuando un adulto en posición de investigador (que es quien define los objetivos y propone las actividades) se encuentra frente a un niño o a una niña que no solo es el investigado (da sentidos, se resiste, propone, se acopla y decide) sino que sus ideas son reconocidas como fundamentales en la generación de información.

Según Rodríguez, Gil y García (1999) el análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación. El proceso de análisis no es lineal, lo que implica ir y volver sobre la misma fase varias veces durante el desarrollo de la investigación y asumir que es un proceso circular que implica varios ciclos de revisión. Rodríguez, Quiles y Herrera (2005) esquematizan el proceso de análisis de datos cualitativos así:



*Imagen16. Proceso general del análisis de datos cualitativos.
Tomado de Rodríguez, Quiles y Herrera (2005).*

En vista de que los datos cualitativos por sí mismos no hablan de los sentidos que los niños y las niñas confieren al Parque, fue necesario organizar y estructurar la información de tal forma que se pudiera seleccionar lo pertinente para establecer relaciones analíticas.

El análisis implicó una lectura en profundidad de los datos con el fin de encontrar aspectos relevantes, regularidades, relaciones, tendencias o tensiones y en el proceso de organización y manipulación de la información fue necesario reducir, transformar, integrar y disponer con miras a la presentación de la información (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005).

La tematización y análisis comprendió diferentes momentos; primero, familiarización con el material derivado del trabajo de campo: fotografías, diarios, transcripciones, notas sobre los vídeos y producciones de los niños y las niñas (dibujos, libros, diarios, vídeos, expresiones grabadas en

Facultad de Educación

audio); segundo, selección de los datos más significativos a partir de la pregunta de investigación, los objetivos, la metodología, el marco teórico y otros elementos que emergieron y que consideré relevantes para la investigación; y tercero, codificación y categorización en la que dividí la información en “unidades relevantes y significativas” (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005 p. 139) que identifiqué y etiqueté a partir de criterios semánticos (el texto es segmentado y codificado a partir de párrafos y oraciones, teniendo en cuenta que en algunos momentos existían frases o expresiones que era necesario codificar de manera individual).

Para Rodríguez, Quiles y Herrera (2005) la categorización es el “proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se le asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (p. 141).

La construcción de categorías en esta investigación fue el resultado de un proceso inductivo (se elaboraron en la medida en que se examinaron los datos) y deductivo (se establecieron preguntas iniciales y objetivos como criterios para unificar contenidos). Combinar ambas formas generó información emergente como las relaciones de género; la escolarización, la independencia en la movilidad y los espacios polimorfos; pero también permitió identificar algunos ya establecidos: insularización, institucionalización, pedagogización y domesticación.

Un cuarto momento fue el proceso de síntesis y agrupamiento que consistió en “reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa” (Rodríguez, Quiles y Herrera, 2005, p. 146). Esto implicó un ejercicio de abstracción, sistematización y ordenación en torno a un concepto o supracategoría (Cooper, Chenail y Fleming, 2012, p. 5) que fueron ordenados de acuerdo a los espacios del Parque Educativo y programas; así, creé un archivo para cada lugar o programa y a partir de los cuales se organizan los capítulos del presente informe.

Finalmente, doy cuenta de los hallazgos de la investigación, lo cual demandó un proceso de triangulación entre la información generada en campo, los antecedentes y la teorización; además volver permanentemente sobre avances y fases anteriores; es decir, se trató de un análisis de datos que consiste en “el desarrollo de una teoría construida a partir de los datos y la interpretación del investigador, las que implica niveles de mayor abstracción” (Cooper, Chenail y Fleming, 2012, p. 6).

CAPÍTULO 4

Presentación de Hallazgos y Resultados

Parque Educativo más que un espacio arquitectónico: historia, descripción y procesos de escolarización



Imagen 17. Parque Educativo El Santuario. 5 de marzo de 2017. Foto: investigadora

De acuerdo con el plan de desarrollo 2012-2015 "El Santuario con Equidad", el 26 de octubre de 2012 la comunidad del este municipio³⁰, presentó ante la Gobernación de Antioquia una propuesta educativa como requisito para participar en la convocatoria del proyecto "80 parques educativos

³⁰El municipio El Santuario se encuentra ubicado en el oriente antioqueño, cuenta con una extensión total de 75 km², una extensión en del área urbana de 2,16 km² y una extensión del área rural de 72,84km², limita al norte con Marinilla y El peñol, al nororiente con Granada, al suroriente con Cocorná, al sur y suroccidente con El Carmen de Viborál, y por el occidente nuevamente con Marinilla. Es el municipio de Antioquia con mayor número de kilómetros construidos en vías inter-veredales y hacia la cabecera municipal y está a 57 Km de Medellín, capital del departamento de Antioquia (Jaramillo, 2016).

Facultad de Educación

en Antioquia" derivado del Plan de Desarrollo 2012-2015 "Antioquia la más educada". Esta propuesta se convierte en una apuesta política cuyo objetivo es "mejorar la calidad de la educación, promover la movilización social, complementar y enriquecer la oferta educativa, dinamizar la transformación y desarrollo local, desarrollar el talento, las capacidades y oportunidades, promover una cultura de paz y de valores ciudadanos" (Jaramillo, 2016, p.29).

La presentación del proyecto implicaba cumplir con algunos acuerdos y requerimientos enunciados en la convocatoria: a) demostrar compromiso público por la educación (mediante un pacto de calidad y un documento público), tener un modelo de gestión, sostenibilidad del proyecto³¹ y un programa académico en torno al parque educativo³², b) movilizar a la comunidad colectiva y organizadamente en torno al compromiso con la educación; c) aportar un lote técnicamente apto ubicado en el lugar más estratégico y emblemático del municipio (Fajardo, 2012).

En el marco de la convocatoria se conformó un grupo de trabajo para estructurar la propuesta de compromiso con la educación³³ que vinculó a los directivos docentes de las instituciones educativas del municipio, a los jóvenes, a los grupos de la tercera edad, al Consejo Municipal de Política Social con sus mesas de trabajo y a las diferentes organizaciones públicas y privadas de la localidad. Según indicó Ligia Omaira (2016) "*se trató de hacer un trabajo lo más participativo*

³¹En la que se solicita sostenibilidad en el mediano y largo plazo, cuidado del territorio y promoción de la cultura ambiental, desarrollo personal y profesional de docentes y agentes educativos, redes académicas y pedagógicas, animación y promoción de la lectura, agenda artística y cultural, carta de intención de grupos aliados, modelo de gestión, administración y operación del proyecto, plan de inversión anual, propuesta de articulación a red local y regional de parques educativos, pactos de convivencia y estrategia de participación e inclusión social (Fajardo, 2012).

³²Esto se consolida en un proyecto educativo en el que debe aparecer un diagnóstico; el parque como epicentro de la formación integral; jornadas educativas complementarias; aprendizaje en lengua, matemáticas y ciencias; proyección social de niños y jóvenes; liderazgo; articulación con Educación Media y Superior; fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación; el desarrollo de habilidades en tecnologías de la información y la comunicación; inclusión educativa y emprendimiento (Fajardo, 2012).

³³Esta propuesta ocupó el puesto 20 entre los 108 municipios postulados con una calificación de 91.6 (Jaramillo, 2016) y en ella se concibe el Parque como epicentro formativo para niños y adolescentes, eje articulador y dinamizador de la cultura que incide en el avance de una educación con mayor calidad. Es un espacio para que "pasen cosas" entre las personas. Entre los objetivos están: 1) articular las diversas instituciones, personas, grupos organizados, entidades y demás actores con asiento en la localidad, en torno a la propuesta de parque educativo a fin de hacer de él un epicentro que permita acoger, activar y transformar la cultura municipal 2) Enriquecer el desarrollo de las habilidades y potencialidades ciudadanas, científicas, tecnológicas, investigativas y de emprendimiento de las personas y organizaciones del municipio, a través del planteamiento de una dinámica educativa abierta, inclusiva y responsable con producción social de calidad (Administración municipal El Santuario, Antioquia, 2012).

Facultad de Educación

posible, para de esta manera recoger los puntos de vista de distintos estamentos del municipio."
(Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016)

El Parque Educativo fue inaugurado el 19 de diciembre de 2014 y se convirtió en el séptimo parque construido en el departamento; recibe el nombre de "El Santuario" porque este significativo alude a "un recinto sagrado para la cultura, para la educación y para el conocimiento, donde se fortalecen los procesos académicos de las diferentes áreas del conocimiento y se ofrecen espacios para el sano esparcimiento y la lúdica" (Duque, 2012 en Mesa, 2014). Este Parque está ubicado en la Carrera 40 51-22, cerca de la plaza principal (10 metros) y en un terreno donde "tuvo lugar la primera escuela del municipio, la casa de la cultura, el teatro y la biblioteca municipal" (Gobernación de Antioquia, 2014).

Llama la atención el hecho de que desde el inicio existe una directriz en la que los parques deben contar con las mismas zonas, como lo enuncia en una entrevista para el periódico el Colombiano el arquitecto Aceros "todos los Parques educativos tienen casi los mismos espacios, aulas de formación, talleres, espacios múltiples, aulas de maestros y maestras" (Mesa, 2014) siendo la biblioteca pública Filemón J. Gómez el sitio que diferencia a este Parque de otros parques educativos.

En los 861 m² el Parque Educativo cuenta con: 2 oficinas para la Secretaría de Educación y Cultura de El Santuario, 2 baños, la sala infantil, la biblioteca, el teatrino, el aula de formación-training o aula virtual, el aula de maestras y maestros-teachers y el aula taller o múltiple, cada una está dotada de tablero y mesas móviles, algunas cuentan con sonido, televisor, acceso a internet y equipos de cómputo. Giraldo (2017) destacó que el estilo del Parque "*corresponde a la línea arquitectónica que se denomina brutalismo debido a que son terminaciones en bruto, pero con buenos acabados, la decoración es muy ceñida al marco de todos los parques educativos existentes en el departamento*" (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

El diseño fue un trabajo de 5 meses coordinado por el arquitecto Mauricio Aceros Velásquez en el que participó una mesa de trabajo; en sus palabras "fue una construcción colectiva..., un proceso de diseño muy participativo... en el que confluyeron opiniones de la comunidad que busca integrar diferentes expresiones culturales y educativas" (Mesa, 2014).

Facultad de Educación

En las entrevistas y conversaciones informales encontré una tensión entre lo que la comunidad propuso y soñó para su municipio y lo que la Gobernación entregó; en palabras de la profesora Duque quien lideró la propuesta educativa del Parque:

La expectativa que se generó al crear parques educativos fue inmensa. En El Santuario... tuvo una acogida importante de parte de toda la comunidad local y hubo participación de todos los sectores... con ellos trabajamos unos talleres sobre lo que queríamos... el departamento finalmente encasilló la decisión a partir de lo que quería, porque todos los municipios construyeron los mismos espacios, con estructuras y diseños distintos pero todo lo mismo, eso de pronto sí generó un poquito de sinsabor en la comunidad (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016)

Por otra parte, el actual Secretario de Educación del municipio, Lenin Giraldo expresó que aunque el Parque permite el desarrollo de dinámicas importantes relacionadas con el uso del tiempo libre de los niños, con la educación terciaria y el uso de la biblioteca, el proyecto que inicialmente tuvo unas expectativas en términos de infraestructura “*se quedó corto dado las necesidades de la comunidad... las personas evalúan el tema del beneficio, el proyecto costó más de 2.500 millones de pesos y...en términos del número de aulas y espacio físico como tal se queda corto*” (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

En el marco de estas tensiones entre lo que se esperaba y la obra entregada se tejen, de acuerdo con Giraldo (2017), tres 3 historias: la del espacio en el que se encuentra el Parque Educativo, la de la propuesta y construcción del Parque Educativo en el municipio y la consolidación del mismo. En el terreno donde fue construido el Parque funcionó la biblioteca y el teatro municipal Leandro Gómez Duque que fue escenario para la presentación de obras y conciertos, pero que “*se terminó convirtiendo en una bodega*” (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017). Es así, como antes de la propuesta del Parque pensaron en la construcción de otro teatro en honor al músico santuarioano Roberto Pineda Duque para la cultura, el teatro y las artes escénicas que tenían cierta tradición en el municipio por el impulso que la Fundación Manuel Tiberio Salazar había dado a los grupos de teatro y de música; en ese sentido el Secretario señala “*este espacio tiene un poco de magia pues tiene que ver con la tradición de dinamizar actores culturales*” (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Facultad de Educación

La segunda historia ocurre durante la administración de Juan Leonardo Zuluaga cuando el gobierno departamental en cabeza de Sergio Fajardo, convoca a los municipios a presentar las propuestas para parques educativos. El municipio tenía que decidir entre construir el teatro Roberto Pineda Duque o el Parque Educativo lo cual generó discusiones entre la administración entrante que se adhiere a la propuesta del Parque Educativo y la saliente que había aprobado el proyecto del teatro:

...empieza un escenario de deliberación fuerte... en la que participan algunos actores de la comunidad... la gobernación participa y redefine algunos de los conceptos que la comunidad había puesto allí, ¿qué sucede? Que ninguna de las partes queda conforme con los lineamientos que...se dan por parte de la gobernación (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Lo que finalmente se impuso fue la visión de la administración departamental de acuerdo con unos fines e intereses preestablecidos de manera homogénea para todos los parques educativos, lo cual generó inconformidades relacionadas también con el espacio mismo

con la construcción también hay algunas inconformidades... sobre todo en el tema de la distribución del espacio físico, el número de aulas y de haber podido construir un espacio más grande con un tercer piso... para las artes escénicas, como se había concebido con el teatro Roberto Pineda Duque (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

En su etapa de consolidación y trabajo, el Parque es concebido como un espacio para el "uso de las instituciones educativas y como un espacio para la mediación pedagógica" (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017), en este punto el secretario de educación señala que es importante el espacio porque les permite acceder a las redes, equipos y a la disponibilidad en las aulas. Para el actual Secretario de Educación El Parque es concebido como

una apuesta por la construcción de espacios que sirvieran como mediadores pedagógicos en los municipios; estos espacios cuentan con herramientas, instrumentos muy valiosos, sobre todo a nivel tecnológico para darle posibilidad a personas de la comunidad que antes no tenían acceso a ciertos recursos... cuenta con estrategias como las bibliotecas digitales y los mega portales a los que se puede acceder desde allí (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Facultad de Educación

El actual gobernador de Antioquia, Luis Pérez Gutiérrez, propone el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 "Antioquia piensa en grande"; en su apuesta considera que la educación no debe limitarse a un lugar específico y "que los recursos que actualmente tienen destinados los parques educativos, pueden ser utilizados mucho mejor" (Trujillo, 2016). De esta manera, se reduce significativamente el presupuesto destinado para los parques educativos³⁴ que tienden a convertirse en "elefantes blancos" ya que las alcaldías no cuentan con recursos para su operación y mantenimiento. En la actualidad algunos se encuentran cerrados, otros funcionan con "reportes de garantías constructivas relacionadas con filtraciones, humedades, y afectaciones de algunos acabados como pisos y muros"³⁵ (Trujillo, 2017); otros no terminan de construirse. Específicamente en el Parque El Santuario

Muchos recursos que estaban presupuestados... se les cambió la destinación, teníamos... aprobados proyectos... en tecnología e innovación y para esta administración departamental no es una prioridad el tema de parques educativos... los recursos que se le asignan al Parque se van... en servicios públicos, no hay para personal de aseo y no podemos ampliar la oferta educativa (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016).

Uno de los programas fundamentales del Parque han sido los semilleros acompañados actualmente por jóvenes universitarios quienes a cambio de un subsidio de transporte sostienen el programa "nosotros tenemos que pagar unas horas sociales... dando esos semilleros pagamos las horas" (Giraldo, N; comunicación personal; 19 de septiembre de 2016). El Parque contaba con una maestra líder, cargo que desapareció de todos los parques del departamento:

hasta el año anterior estaba el maestro líder, que era corresponsable y acompañaba la planeación, pero la gobernación... del doctor Luis Pérez decidió que los maestros líderes

³⁴Trujillo afirma que "el gobierno de Sergio Fajardo dejó... al gobernador entrante [garantizada] la financiación de los parques [educativos] por 10 años... Semanas después de haber iniciado el gobierno departamental de Luis Pérez, la Asamblea de Antioquia aprueba derogar la Ordenanza 36 [que rige la política pública de los parques] y reemplazarla por la Ordenanza 48, la cual integraba la planta física de los parques educativos a la estrategia 'Ecosistemas de Innovación' (Trujillo, 2017).

³⁵De acuerdo con el periódico El Colombiano de los 80 parques educativos propuestos inicialmente, "71 están terminados, uno en ejecución, seis pendientes de ejecución, uno suspendido y uno sin iniciar. 60 si están operando, 20 no" (Trujillo, 2017).

Facultad de Educación

no continuaran en los parque educativos, entonces... vinculamos a una persona que nos ayuda con el tema operativo del Parque... vamos a hacer ese acompañamiento para poder estructurar esos currículos... no solo desde el punto de vista de contenidos, sino de las didácticas apropiadas para manejar esos ciclos (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017)

La mayoría de las personas que acompañan los semilleros no tienen formación pedagógica; sin embargo se arriesgan y desarrollan propuestas educativas desde distintas áreas:

lo difícil es encontrar tutores... muchas veces son licenciados o personas que son especializadas, pero en ocasiones no, por ejemplo, en este caso yo no soy licenciada ni pedagoga ni nada de eso, pero la estrategia de las TICS me está pidiendo que enseñe y no tengo ningún problema en hacerlo (Vallejo, D., comunicación personal, 26 de septiembre de 2016)

En estas condiciones una de las funcionarias expresa: *"hemos sido inferiores a los deseos de los niños porque no tenemos el personal y porque con los universitarios a veces tenemos que cancelar los semilleros porque les programan un parcial o tienen trabajos finales"* (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). A estas dificultades se suma el hecho de que los niños abandonan los semilleros y en ocasiones llegan otros nuevos en el transcurso del año, lo que *"afecta la continuidad en los procesos... y pudiera ser mejor si contáramos con personal que nos estuvieran apoyando"* (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016); además el Parque no tiene la capacidad para recibir todos los niños y las niñas que se inscriben porque el cupo máximo en cada semillero es 20 y *"siempre llegan más niños, entonces hay que decirles que no hay más cupos aunque muchas veces los que se inscriben no llegan todos"* (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016).

A pesar de las dificultades presupuestales y de la ausencia de un líder pedagógico que acompañe los procesos educativos el Parque ha logrado permanecer en funcionamiento, ha trascendido la estructura física o las directrices administrativas y ha creado sus propias dinámicas, formas de convocatoria y participación que permiten la presencia de ciertos sectores de la comunidad, especialmente de jóvenes, niños y niñas. Esto se explica por la presencia de la biblioteca municipal, de las oficinas de la Secretaría de Educación, de los convenios que tienen con el SENA, de la

Facultad de Educación

colaboración de jóvenes universitarios que acompañan los semilleros y de su cercanía al parque principal del municipio (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Otra condición que ha contribuido a la continuidad del Parque, a pesar de no contar con lo esperado en términos de infraestructura y presupuesto, es la apuesta de la actual administración. El secretario afirma que el Parque

tiene un espacio físico y una dotación importante, hagamos uso eficiente de ella y logremos tener impactos en el marco de esta planeación estratégica que teníamos... nosotros como administración... hemos decidido... tener una continuidad... porque el uso de estos espacios debe garantizarse en la medida en que la inversión económica por parte de la sociedad es muy grande... buscar alternativas, hacer de esas crisis oportunidades... porque es de nosotros la responsabilidad, es decir, esto tiene que ser un espacio que apropie la comunidad y no un espacio que simplemente... dependa de una voluntad institucional (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Finalmente, a pesar de las limitaciones el Parque Educativo es un referente y un punto de encuentro para "las comunidades, especialmente para los niños y los jóvenes... y se plantea como reto poder estructurar una oferta con unos currículos adecuados" (Giraldo, L., comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

El Parque como continuidad de los procesos escolares: tiempo, edad y currículo

La propuesta educativa del Parque muestra una fuerte tendencia a configurarse como un espacio escolarizado que pretende "fortalecer las áreas del conocimiento más que con el tema de la cultura, el deporte y la ocupación del tiempo libre... la población más beneficiada ha sido la del sector educativo" (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016).

En ese sentido, Giraldo (2017) propone articular la casa de la cultura con las dinámicas del Parque sin que ello genere competencia pero en donde cada uno haga lo que le corresponde. Esta articulación entre lo que ofrece el Parque (formación y educación), y lo que ofrece la casa de la cultura (expresiones artísticas y dinámicas culturales) es nombrada por el Secretario de Educación como

Facultad de Educación

ecosistema de innovación en el que cada cual participe con ese elemento que le corresponde, en lo que es fuerte... la casa de la cultura con todo lo del tema de las expresiones artísticas y las dinámicas culturales del municipio; en el caso de nosotros como factor decisivo en los temas de procesos de formación y educación, más allá incluso de las instituciones educativas, pero en complementariedad con ellas (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Estas dinámicas que se generan desde la administración demandan para los niños y las niñas organizar su tiempo libre en función de una oferta fragmentada en la cual la casa de la cultura y el Parque Educativo ofrecen actividades específicas en las que aparentemente la expresión artística y las dinámicas culturales están separadas de la formación y educación. De esta manera y siguiendo a Zehier (2003) se habla de una fragmentación espacial y una descentración de los movimientos y actividades de la infancia.

Así, el Parque Educativo El Santuario se configura como un espacio que complementa los procesos de la escuela en el que se proponen actividades que están encaminadas a la infancia escolarizada, ya que la mayoría de sus semilleros están dirigidos a *"los niños y las niñas entre los 7 y 11 años que están cursando básica primaria"* (Giraldo, L. Comunicación personal, 6 de marzo de 2017), especialmente aquellos que presentan dificultades en la escuela, a esto se añade el hecho de que en algunos espacios observé una división por edades o la necesidad de establecerla. Explícitamente el Secretario de Educación señala que es necesario hacer un acompañamiento pedagógico para *"estructurar esos currículos... no solo desde el punto de vista de contenidos, sino de las didácticas apropiadas para manejar esos ciclos"* (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

En esta vía, la presencia de los niños y niñas en el Parque está asociada directamente con la edad, su condición de escolar y por tanto con la aproximación al código escrito y a los números, puesto que en la mayoría de los semilleros exigen escribir, leer, saber multiplicar o dividir; lo cual excluye a los niños y las niñas menores de 6 años. Sin embargo, la presencia de menores de 6 años en el Parque ocurre porque son llevados por adultos a la biblioteca o porque acompañan a sus familiares al Parque (que es su lugar de trabajo) o a alguna clase dirigida para adultos.

Por otra parte, las condiciones materiales (computadores, biblioteca, aulas, televisores, mesas y otras) se estructuran bajo una lógica escolar; por ejemplo, los computadores se prestan solo para

Facultad de Educación

realizar tareas o consultas, las aulas solo se utilizan durante los semilleros, los implementos y la dotación que se presta o se facilita solo se usa dentro del Parque.

El Parque también cuenta con otros espacios más flexibles cuyas condiciones de infraestructura y ubicación facilitan la presencia de niños, niñas, jóvenes y adultos, por ejemplo el teatrino y la entrada del Parque, lugares donde se ofrecen otro tipo de dinámicas que rompen con las estructuras escolares.

Los horarios del Parque Educativo, específicamente de los semilleros que son ofertados de lunes a viernes en la tarde, se configuran en función de la temporalidad *"de las instituciones educativas urbanas y rurales, sobre todo en ese tema del uso del tiempo, del ocio creativo, en contra jornada escolar"* (Giraldo, L., comunicación personal, 6 de marzo de 2017); el domingo el Parque Educativo cierra sus puertas a la comunidad. Así como en las instituciones educativas tienen una semana de receso en octubre, el Parque también suspende actividades y aunque permanece abierto son pocos los niños y las niñas que asisten al mismo, pues no hay semilleros durante la semana.

Para los niños y las niñas el Parque Educativo es un *"lugar donde nos educan y nos enseñan cosas"*; también es un lugar para el juego, el estudio y realizar actividades de la escuela: *"en el parque podemos jugar ajedrez, podemos ir a la biblioteca, vamos a la sala de cómputo y hacemos nuestras tareas"*, *"en el parque se puede investigar, hacer tareas, cosas para hacer matemáticas, cálculos, hacer nuevos amigos y compartir"*, *"en el parque educativo podemos jugar, charlar y disfrutar"*, *"en el parque pienso en aprender de las clases con mis compañeros, es muy divertido y son muy amistosos los que conozco; me puedo recrear, tener nuevos amigos y hacer sus propias investigaciones"*.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

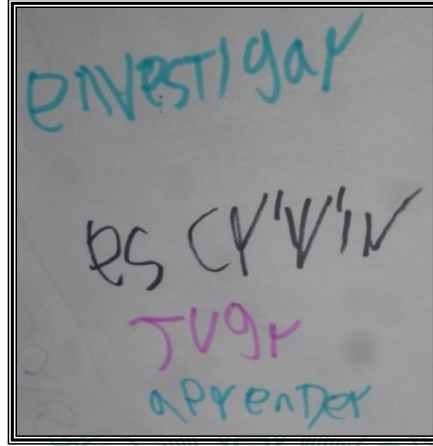


Imagen 13- Niño escribe lo que puede hacer en el Parque Educativo, octubre de 2016

El Parque se configura para algunos como un lugar agradable: " *está muy bien, yo no le cambiaría nada*"; mientras otros sugieren objetos o elementos para la ambientación: " *debería tener más juguetes*", " *me gustaría que tuviera un cine, así como que presentaran películas*", " *Yo cambiaría la decoración y pondría delfines*", " *yo pondría un ascensor*", " *yo quisiera que tuviera escaleras eléctricas*"; " *yo quiero que tenga un sótano para ver películas y hacer discoteca*"; " *yo quiero que tenga más naturaleza y juguetes de mesa ... yo cambiaría todo el patio por campo y que tuviera arbolitos* ", " *me gustaría que tuviera una piscina de pelotas porque hay una en el pueblo que vale cuatro mil pesos y es muy caro* ", " *me gustaría que tuviera una sala de juegos de mesa o cosas de ejercicio*", " *me gustaría que tuviera como tiendas de materiales y el juego de póngale la cola al gato o al burro que es un juego chiris*".

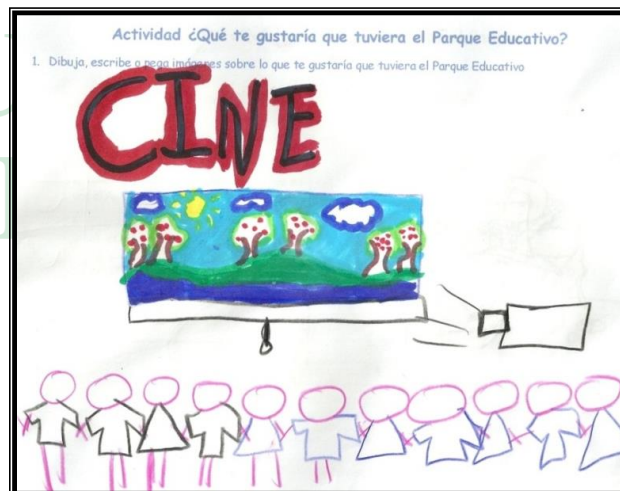


Imagen 14. ¿Qué te gustaría que tuviera el Parque Educativo?
Dibujo niña participante

Uno de los espacios del Parque que los niños y las niñas cambiarían son las oficinas de la administración, ya que para algunos es un espacio aburrido donde no se permite la presencia de niños: *"a las oficinas asisten los adultos, los empleados, los gerentes y el jefe de la oficina, no pueden entrar los niños porque ahí van los adultos a inscribirnos", "en las oficinas no podemos interrumpir los trabajos de ellos y son muy aburridos por estrictos, ordenan mucho, emplean, desemplean, dicen qué hacer; por ejemplo dicen que hagan aseo en esta parte, que no hagan aseo en esta parte, o que trabajen hasta esta hora o que no trabajen hasta esta hora y también si uno está haciendo bulla, entonces le dicen ¡no haga bulla!"*

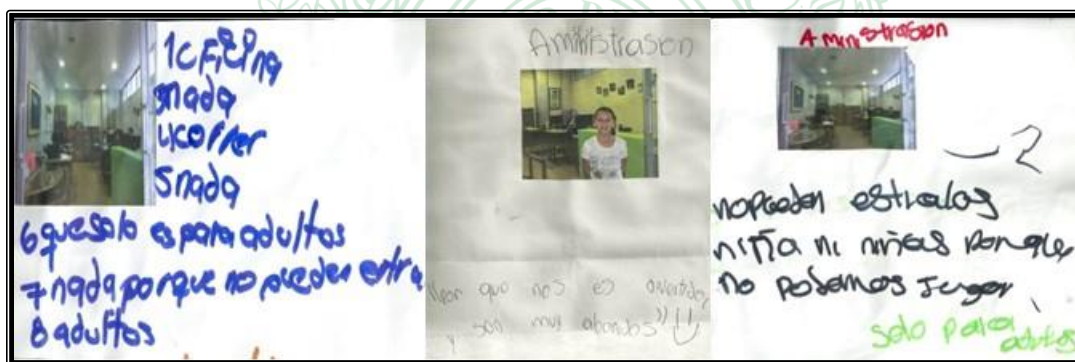


Imagen 15. Libro de fotos, la administración. Elaborado por los niños y las niñas participantes.

Octubre de 2016.

Los niños y las niñas señalan unas normas asociadas a distintos espacios del Parque; por ejemplo, *"en la biblioteca los niños no pueden comer, correr o hablar duro, hay que estar en silencio", "los niños y las niñas no pueden entrar a la administración porque es un espacio para los adultos... solo entran los niños cuando nos van a matricular y no pueden entrar los niños porque interrumpen"; "las oficinas son un lugar donde nos regañan cuando gritamos o jugamos brusco", "los niños en los salones deben permanecer sentados, quietos y mirando al tablero, haciéndole caso al profesor y escuchándolo, aunque algunos niños no hacen mucho caso", "en el teatrino podemos hacer lo que queramos, menos pegarnos", "en la sala de computadores no podemos comer, aunque algunos niños si comen y el profesor no les dice nada".*

La versión de los niños y las niñas sobre el Parque coincide con algunos aspectos enunciados por la bibliotecaria:

Facultad de Educación

hay que tener unas normas, siempre se les dice... que es algo público y es de todos, que fue construido con la misma plata de los ciudadanos. Lo primero que se les dice es que esto se debe cuidar como si fuera de nosotros... no debe jugar cuando no se les ha ordenado, no puede correr por los pasillos, ni subir al segundo piso si no hay semilleros, echar la basura a la cesta y cuando están en la biblioteca hacer completo silencio según la actividad que estemos realizando (Montoya, Q., comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

De esta manera, cada espacio y cada programa del Parque va creando unas normas y dinámicas que los niños y las niñas reconocen, aunque ello no implica que las cumplan o estén de acuerdo con las mismas.

Llegada al Parque e insularización de los espacios: movilidad, relaciones generacionales y respuesta frente a los discursos adultos



Imagen 18. La llegada.

“Yo salgo de mi casa, paso por un puente, después llego a la casa de mi primo, paso por el puente roto y me vengo derecho para acá para el Parque... se llama puente roto porque se había caído”(niño, 25 de octubre de 2016).

Durante el acercamiento al Parque observé algunas dinámicas de insularización de los espacios, independencia o dependencia en la movilidad, institucionalización y escolarización del tiempo libre, asociadas a prácticas cotidianas de los niños y las niñas.

Para algunos autores la presencia de los niños y las niñas en los espacios públicos es cada vez menor debido a que dedican más tiempo a mirar la tele-visión o a jugar con el ordenador de su

Facultad de Educación

casa; al mismo tiempo observan un incremento de las actividades extraescolares en espacios semipúblicos (Droogleever y Karsten, 1999 citados en Baylina, Ortiz, Ferret, 2007, p.6). En lo descrito por algunos niños y niñas la casa es un espacio acogedor, prefieren la comodidad del hogar y salen al espacio público y especializado solo porque tienen que hacerlo: "*a mí me gusta quedarme en mi casa para ver novelas pero me toca salir*". La mayoría de los participantes en esta investigación prefieren los espacios públicos del pueblo y mantener su tiempo ocupado porque la casa es un espacio aburrido: "*en la casa me quedo haciendo tareas todos los días y es muy maluco*", "*yo me aburro mucho en esas 4 paredes, es muy aburrido*"; "*profe yo hice una cartelera de ajedrez para ponerlo en las calles y que no estén aburridos 6 horas en las casas*".

Los niños y las niñas se ven abocados a organizar su tiempo libre muchas veces en función de la escuela y otras ofertas: van a misa, al Parque Educativo, a actividades extraescolares, a la casa de la cultura, al polideportivo, a refuerzos escolares o al acompañamiento en tareas:

Niña 4: *Esta semana tengo mucho trabajo, tenemos un desfile de la banda, teníamos esta tarea del semillero de matemáticas y además tengo un examen del colegio... no sé cómo voy a hacer para tanta cosa.*

Niña 5: *Yo los viernes voy a semillero de inglés, los lunes a matemáticas, los jueves vengo a hacer tareas con una profesora, los sábados voy a catequesis y los domingos a misa; también estoy en la banda*

Niña 6: *yo no fui al desfile del colegio porque me dio pereza, tengo muchas tareas esta semana, el viernes es el peor día*

Niño 1: *Yo voy los lunes a clase de computadores y a la escuela; después el martes estudie, estudie y estudie, hasta el viernes así*

Facultad de Educación



Imagen 19. Clase gimnasia grupo tercera edad

"Yo voy a clase de danza en el colegio, voy al colegio, voy a clase de gimnasia de la tercera edad con mi abuela y vengo los sábados a clase de ajedrez. Foto niña participante, 5 de septiembre de 2016



Imagen 20. Libro de fotos

"Yo en semana voy al poli a clases de patinaje y basquetball, también vengo a clases de ajedrez y los domingos voy a la catequesis y después a misa". Libro niña participante, 12 de noviembre de 2016



Imagen 21. Foto tienda y sistemas.

Yo vengo el lunes a clase de computadores, los miércoles voy a Papapurí a que me ayuden a realizar tareas, los domingos ayudo a mi papá en la legumbrería...yo me quería meter a unas clases en la casa de la cultura pero no pude porque eran muy tarde, como a las 6:00 de la tarde; a veces juego play, los domingos voy a la plaza porque tengo que llevar el almuerzo a mi papá y estudio, estudio, estudio. Foto niño participante octubre 2016.

En estos procesos de institucionalización en donde se observa la "especialización y diferenciación del espacio" (Zehier, 2011, p. 133) los niños y las niñas deben organizar sus tiempos y adaptarse a la oferta de acuerdo al horario en el que se ofrecen los semilleros (matemáticas, lenguaje, inglés, ajedrez, sistemas). Algunos espacios están diseñados para cierta población (por ejemplo gimnasia para la tercera edad) que los niños y las niñas comparten con adultos o con los jóvenes (como el programa de ajedrez al parque).

De esta manera, se desplazan de una "isla a otra" Zehier (2011) de acuerdo a la edad; así la mayoría de los niños y niñas entre 8 y 11 años que participaron en esta investigación se transportan solos, en ocasiones en bicicleta, en bus (ver imagen 22) o a pie, por lo cual gozan de mayor libertad y movilidad:

Facultad de Educación

Niña 5: yo me traigo solita al Parque, me acompañan, el niño Jesús, María y José

Niño 2: yo me vengo solo...y con éste man... me vengo caminando...para que sepa yo soy un macho pecho peludo

Investigadora: ¿Por qué los dejan venir solos?

Niña 1: porque no tienen tiempo

Niña 2: porque no pueden

Niña 3: porque están trabajando

Niño 1: pues porque ya somos más grandes

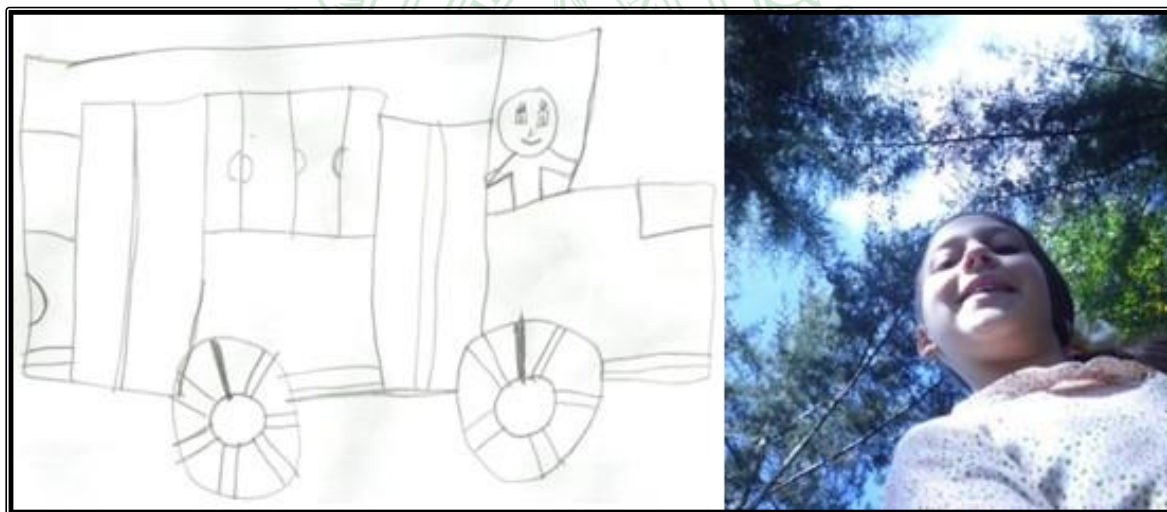


Imagen 22. Foto y dibujo de niña participante, noviembre de 2016

"Profe yo vivo en una finca con mis abuelos y cojo un bus verdecito y después vengo acá y para ir a la escuela me toca caminar por una carretera, después montarme por un barranco así de pa' arriba y después bajar otra vez y ya llego a la escuela y me toca caminar por ahí 10 minutos"..

Para los niños entre los 4 y 8 años la movilidad está supeditada al adulto o a alguien de mayor edad, muchos llegan al Parque acompañados por algún familiar: primo, prima, hermano o hermana mayor:

Facultad de Educación

Niño 1: *yo siempre debo acompañar a mi hermano a la escuela o al Parque Educativo porque es muy pequeño y no puede ir solo, me toca cuidarlo todos los días, llevarlo a estudiar, traerlo de estudiar, soy el mayor de la casa (expresa uno de los niños de 10 años durante una caminata)*

Niña 5: *Yo vengo al Parque Educativo porque tengo que ir a todas partes donde vaya mi hermano, a mí casi no me gusta venir acá, me gusta más ver novelas en la casa, pero me toca... a mí no me gusta ningún lugar del Parque, yo vengo porque me dicen que venga con mi hermano "(niña 7 años)*

Niño 4: *Yo siempre traigo a mi prima al Parque, paso por ella a la casa y nos venimos juntos porque mi tía no la puede traer (niño 11 años)*

Niña 6: *yo vengo al semillero de matemáticas con mi hermano, mi mamá dice que es mejor que vengamos juntos (niña 8 años)*

Niña 7: *yo me estoy yendo con mi prima a donde mi mamá y después mi abuelita me dice que la lleve hasta allí a una faldita que es por la plaza...y ya de ahí la recoge la abuelita (niña 9 años)*

Niña 3: *yo no puedo asistir al semillero el sábado porque tengo que cuidar a mi hermanito (niña 9 años)*

De este modo, los adultos delegan en los niños y las niñas responsabilidades de cuidado de otros, en los que sus tiempos y desplazamientos están condicionados a las actividades en las que participan sus hermanos o familiares con los que de alguna manera ejercen función protectora y de autoridad:

Niña 1: *¡Vengan para acá y dejen de correr! (los toma del brazo y les pega)*

Niño 8: *¡no nos pegue!*

Niña 1: *No ve que la abuela me dijo que me hiciera cargo de ustedes y los cuidara, ¡me hacen el favor y se comportan! Ustedes me tienen que hacer caso.*

Niña 1: *... ya nos vamos*

Niño 5: *No, ¡quedémonos otro ratito!*

Niña 1: *No, ya está muy tarde y nos tenemos que ir ya*

Facultad de Educación

Así, la independencia en la movilidad y en los desplazamientos de los niños y las niñas está relacionada con el acompañamiento que hacen o delegan los adultos, con los tiempos y con la edad de los niños y las niñas.

Creación de formas para contrarrestar el control de los adultos

La libertad de movimiento también hace que la calle para algunos niños y niñas, sea un espacio que puede ser transitado por ellos y que no es visto como sinónimo de peligro. En las caminatas con los participantes observé cómo reconocen diferentes espacios y sus dinámicas; las construcciones y puntos de referencia; las rutas, los caminos más rápidos, los más peligrosos y atajos para ir de un lugar a otro; el tiempo que se demoran en los recorridos "*vivo por el hospital, vivo más o menos a 3 minutos del Parque; si se viene corriendo o en cicla se demora 3, si se viene caminando se demora 8"*. Así, tener la autonomía para recorrer las calles de manera independiente significa para los niños y las niñas una suerte de competencia espacio-móvil que desde la perspectiva ecológico-espacial indica que son capaces de desenvolverse en espacios cada vez más abiertos que se distancian del nicho familiar y los incluye en el espacio social:

Niña 1: *Nos toca más cerquita por allá, nos metemos por allá y ya*

Investigadora: *Bueno... ¿Por dónde?, eres nuestro guía*

Niño 1: *Sigamos derecho*

Niña 2: *¿Por dónde viven ellos?*

Niño 1: *Por el hospital*

Niña 1: *No, por donde nos toca ir, Dios mío profe pero pa' ir hasta por allá*

Niña 3: *Profe cuidado que ese carro va a entrar*

Niña 1: *Profe sí usted viera, sí usted ve un pedacito donde pasar, pasamos de una vez, porque esto es un infierno pa' pasar*

Niño 1: *Nos toca más cerquita por allá, nos metemos por allá porque nos tenemos que subir derecho y voltear.*

Facultad de Educación

En los desplazamientos y dibujos de los participantes las tiendas aparecen como un espacio significativo para la mayoría asociado al Parque y a sus recorridos hacia los lugares que frecuentan. La apropiación espacial no solo se da en términos de movilidad; algunos niños y niñas a partir de los 8 años manejan dinero, deciden qué, cómo y cuándo comprar; reconocen el precio e identifican los productos que ofrecen y las ofertas más económicas en alimentos pero también en minutos para informar a sus familiares su ubicación, horario de regreso y demoras. En general el celular es para la familia un objeto que garantiza el control de los tiempos y la movilidad de sus hijos y familiares:

Niña 2: profe me llamó mi mamá ¿qué hora es?

Investigadora: las 11:00

Niña 2: ¡Ah qué pereza ya me tengo que ir!

Investigadora ¿Por qué te da pereza? ¿No te gusta la clase de ballet?

Niña 2: Si me gusta pero a veces no, hoy no quiero ir

Investigadora ¿A qué hora es?

Niña 2: A las 11:00

Investigadora ¡Ya vas tarde!

Niña 2: Si profe, pero no importa yo me puedo demorar 5 minuticos más, además es en la casa de la cultura que queda cerca.



Imagen 23. Tiendas, octubre 7 y noviembre de 2016. Fotos niños y niñas participantes

Facultad de Educación

Esta independencia en la movilidad también tiene unos límites asociados a la distribución del tiempo, a los horarios, a la insularización de los espacios y actividades en las que participan: *"en la noche nada, yo no salgo de la casa por nada del mundo"*. Observé que los niños y las niñas crean formas de resistencia a esos controles: arguyen circunstancias como el clima *"si llego después de las 12... No importa porque como está lloviendo y yo estoy mal de la tos, entonces no hay problema si llego tarde a la casa"* O hacen caso omiso a los horarios establecidos:

Señora: *¿Profe usted sabe dónde está mi hijo?*

Tutora de semillero: *No, hace más de media hora terminamos la clase y todos se fueron*

Señora: *¿Dónde se quedaría ese muchachito, no ha llegado a la casa!*

De esta manera la llegada al Parque Educativo está atravesada por unas dinámicas de movilidad y temporalidad particulares en las que los niños y las niñas manejan cierta independencia y se desplazan de un espacio a otro de acuerdo a la oferta.

La entrada del Parque es un espacio para el encuentro de la comunidad; un lugar donde niños, jóvenes y adultos se reúnen para conversar, comer un helado o esperar a alguien. Su cercanía al parque principal, a la iglesia y a la sala de velación lo hace un lugar muy concurrido.



Imagen 24.. Entrada Parque Educativo, 1 de octubre de 2016

En la programación de este espacio, los sábados durante el día se desarrolla el programa ajedrez al parque, mientras que en las noches se convierte en un lugar donde se consume cerveza y otros licores adquiridos fuera del Parque; es así como se transforma y es apropiado para otras dinámicas

Facultad de Educación

distintas, lo que ha generado preocupación entre algunos habitantes del pueblo: *"le voy a proponer al secretario que pongamos matas en esa entrada, es que en la noche eso está muy maluco con tanta gente bebiendo"*.

En contraste, para algunos niños y niñas este espacio es solo *"el lugar por donde se entra"* o *"es muy aburridora porque hace mucho frío y es muy maluco, uno no sabe qué hacer"*; sin embargo para otros *"es un lugar donde se puede hacer lo que quiera, menos jugar brusco y decirle palabras a los demás, porque si uno lo hace salen de la administración y lo regañan a uno"*, *"en la entrada no podemos jugar con la reja ni pelear, no podemos cogernos de la reja ni arrempujar a otro para que se aporree"*. Lo que aparece aquí es que aunque se trata de un espacio abierto, la entrada del Parque también es objeto de control y de preocupación por otros usos que no corresponderían con lo que los funcionarios y la administración esperan para este espacio.

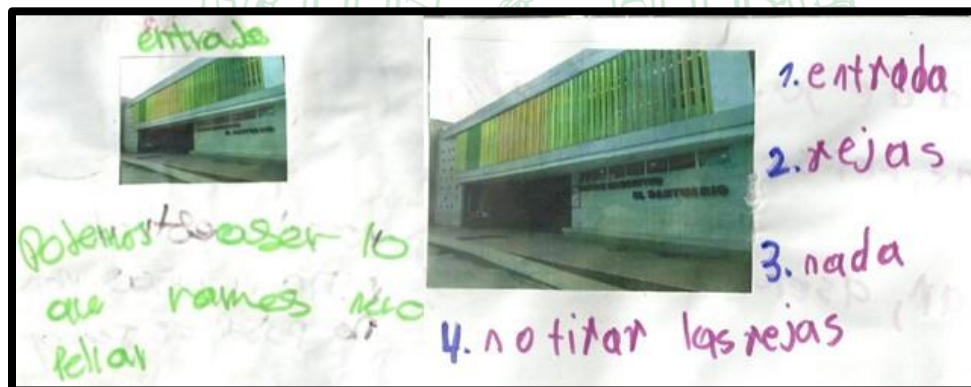


Imagen 25. Libro de fotos elaborado por niñas participantes

Es así como observé que los niños y las niñas se ven abocados a regularse porque hay unas normas establecidas desde entrada hasta el interior del Parque a las que responden de diversas maneras. Así, el Parque por sí mismo no configura las relaciones y las formas de apropiación, son los sujetos quienes atribuyen sentidos a los espacios.

Facultad de Educación Semilleros: escolarización del tiempo libre



Imagen 26. Semilleros. 26 de septiembre de 2016. Foto: Investigadora.

Podría decirse que la apuesta más importante del Parque Educativo El Santuario son los semilleros de matemáticas³⁶, lenguaje³⁷, sistemas³⁸, inglés³⁹ y ajedrez⁴⁰ dirigidos a niños y niñas entre 6 y 10 años. Este programa se pensó para complementar y reforzar aquellos contenidos y competencias en las que los niños y las niñas presentan dificultades identificadas por los profesores y padres de familia.

hay algunos semilleros que están orientados al refuerzo en áreas, especialmente lecto-escritura, inglés y matemáticas, que son estrategias complementarias, no digamos pues que allí llegan los niños que tienen déficit, sino los hijos de aquellos padres interesados en

³⁶ Cuyo objetivo es "fortalecer las competencias básicas de los estudiantes que estén cursando básica primaria y secundaria y requieren refuerzo en operaciones matemáticas" (Carvajal, L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). Para los tutores "realizamos un semillero con los que tienen deficiencia en las escuelas para reforzar la multiplicación y la división" (Martínez, M. y Giraldo, N., comunicación personal, 19 de septiembre de 2016).

³⁷ Busca desarrollar una lectura comprensiva (Carvajal, L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). Para el tutor "lo principal es trabajar la caligrafía, la lectoescritura, la ortografía, los antónimos, los sinónimos, el acento ortográfico, los signos de puntuación; la redacción, las exposiciones y la capacidad de responder a las preguntas con argumentos" (Delgado, J., comunicación personal, 9 de septiembre de 2016).

³⁸ Promueve el manejo de herramientas tecnológicas (tablet, computadores), dirigido a niños y niñas (Carvajal, L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). Según la tutora "está vinculado a todas las estrategias que plantea la secretaría de las TICS", les enseñamos a prender el computador... ahora estamos con mecanografía, para aprender las mayúsculas y las minúsculas" (Vallejo, D., comunicación personal, 26 de septiembre de 2016).

³⁹ Busca fortalecer las competencias del área de inglés (Carvajal, L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016.).

⁴⁰ "Trabaja el tema de la lúdica y del uso de los juegos para propiciar aprendizajes y resolución de problemas" (Giraldo, L., comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

Facultad de Educación

que los niños profundicen y mejoren sus competencias en esas áreas del saber" (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017)

Es así, como los semilleros se concentran en áreas específicas que han sido definidas como fundamentales en el currículum escolar; dicha elección no es neutral sino que corresponde a un "campo de poder social y académico... [a] espacios donde se entremezclan intereses, actores; acciones y estrategias" (Viñao, 2002, p. 266). En este caso tienen una fuerte influencia las apuestas políticas de las administraciones departamentales, que como señalé se enfocan en los procesos escolares, los conocimientos académicos, el bilingüismo y en la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación. De esta manera, los semilleros están orientados al

mejoramiento de la calidad de la educación, a reforzar y complementar los procesos de formación de las instituciones educativas y al uso del tiempo libre de los niños y las niñas... para este segundo semestre pedimos a algunos profesores que manden a los niños que más debilidades tienen (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016).

Si para la administración el objetivo fundamental de los semilleros es complementar los procesos de la escuela, para 3 niños este espacio representa "*sacar buenas notas en la escuela*", "*para trabajar con los compañeros y esforzarme mucho para ganar el año*" y "*para estudiar, hacer clases, dibujar y escribir*".

La mayoría de los niños y las niñas llegan a los semilleros por tres vías: porque lo desean, porque la escuela los envía y por imposición de la familia: "*es que a mí me toca venir al semillero de matemáticas porque voy mal en divisiones, pierdo todos los exámenes; si no vengo mi mamá se enoja*"; lo anterior tiene incidencia en las dinámicas de los semilleros:

Algunos niños vienen porque los papás los obligan o los manda a reforzar, entonces hay algunos que no les gusta y toca enseñarles así... se aburren, vienen a una clase y no vuelven, es un reto trabajar con niños que no quieren hacerlo, no se comprometen ni realizan las tareas (Martínez, M. y Giraldo, N., comunicación personal, 19 de septiembre de 2016).

Es importante aclarar que no todos los niños que ingresan a los semilleros lo hacen por una imposición de los padres, algunos ingresan por iniciativa propia, "*hay niños que se han dado cuenta en el transcurso de las clases ¿esto es una clase de qué? [...] ¿Podemos entrar?, entonces*

Facultad de Educación

ya ellos mismos se hacen partícipes, pero la mayoría si es los papás"(Vallejo; D., comunicación personal, 26 de septiembre de 2016).

En lo descrito por las personas responsables de la propuesta educativa del Parque, observé que la mayoría de los semilleros parten de los intereses de la escuela y de los padres de familia, no de los niños y las niñas; de igual forma, percibí que los contenidos son similares a lo propuesto en la escuela *"algunos niños me dicen yo ya vi eso en la escuela... entonces yo les digo que deben pensar eso para qué les puede servir, por ejemplo darle sentido a lo que escribes* (Delgado, J., comunicación personal, 9 de septiembre de 2016).

Por otra parte, en este programa existen prácticas propias de la escuela como las tareas, los exámenes, pedir permiso para ir al baño y usar el cuaderno; escuché también que los niños y niñas reclaman el descanso *"pro ¿si nos va a dar descanso hoy?, "si se manejan mal no los voy a dejar tener descanso"*; además de la evaluación y asignación de notas cuantitativas en una planilla por parte de algunos tutores, así lo expresó una de las niñas: *"en el cuaderno veo a ver si tengo tareas. Yo nunca me he ganado un 1 en el Parque Educativo y nunca me he pasado de 4.5"*

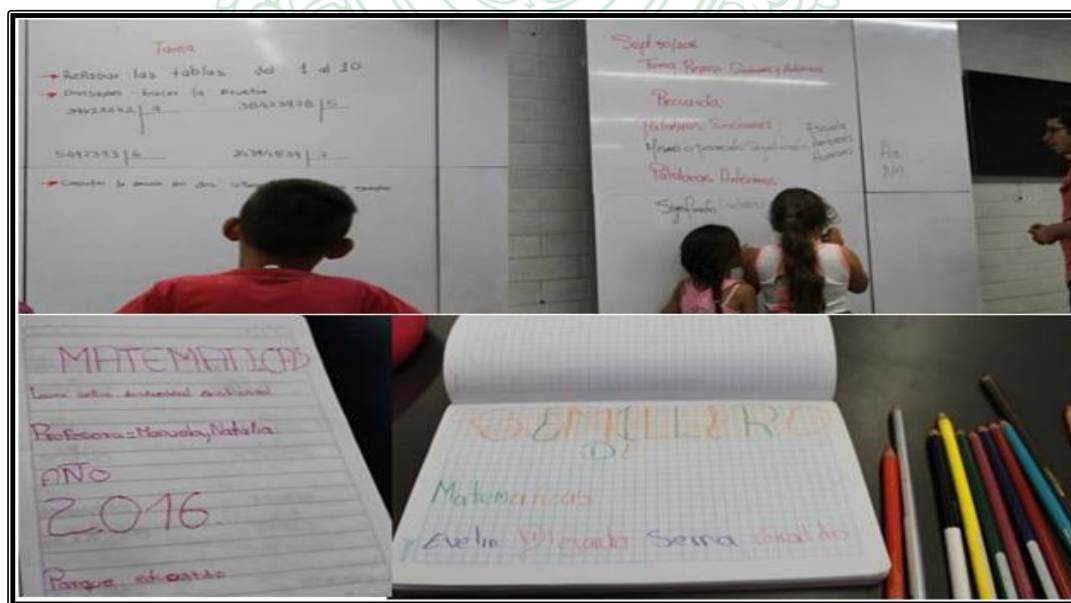


Imagen 27. Tareas, tablero y cuadernos. 19 y 30 de septiembre de 2016. Foto Investigadora

La edad y la gradación aparecen como elementos claves para definir, elegir los contenidos y aceptar la participación de los niños y las niñas:

Facultad de Educación

tenemos semilleros por grados para seguir una planeación y un orden, porque no es lo mismo un taller de matemáticas para niños de quinto que para niños de segundo; en este momento con los de segundo, tercero y cuarto estamos fortaleciendo divisiones, multiplicaciones... que son como el coco de los niños; trabajamos con los de primero la lectura y con niños de cuarto y quinto comprensión lectora (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016).

En los semilleros también se generó una división que tiene que ver con los niveles de conocimiento, así para matemáticas solo reciben niños y niñas que cursan tercero y cuarto de primaria; en inglés se clasifican de acuerdo al manejo del idioma y en sistemas el criterio son las competencias en el manejo de la herramienta:

el semillero de inglés... tiene más de treinta y pico... entonces... tocó dividirlos en dos grupos... [la tutora] está diseñando estrategias para tener niveles, debido a que hay niños que tienen uno... más avanzado en su proceso de aprendizaje que otros... estrategias que tienen que ver con los niveles y los ciclos de aprendizaje (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017)

Tener niños y niñas en edades y niveles de conocimiento o competencias diversos invita a los tutores cotidianamente a crear estrategias dirigidas a atender a todos los inscritos, a evitar la deserción y a prepararlos para que tengan el nivel esperado por la escuela y la familia:

No se hace como discriminación de edad, tengo niños que son grandes pero que nunca habían cogido un computador... niños que viven en el campo y que no tienen como ese acceso, mientras que hay otros que están acá porque los papás dicen "no, muy rico que esté aprendiendo" a pesar de que tengan el equipo a la mano, entonces no discriminamos edad, no era justo con esas personitas que no tienen como la facilidad y la herramienta a la mano (Vallejo; D., comunicación personal, 26 de septiembre de 2017).

Otra división que observé y que no depende del funcionamiento del semillero es la separación de género; los niños y las niñas se ubican como dos grupos separados en el aula: "no nos hacemos con los niños porque son muy cansones, desobedientes y muy groseros". Por otra parte, escuché expresiones que provocaron enfrentamientos y rivalidades entre unos y otras: "usted niña es muy gorda y fea", "profe vea que él me está haciendo bullying", "bobo", "gueva". Otras expresiones descalifican o se convierten en la razón para calificar el espacio como no deseado: "qué pereza

Facultad de Educación

que tengamos que trabajar con ellos, es mejor cuando ellos no vienen", "a mí lo que no me gusta del espacio es cuando el profesor me pone con esos 4 niños de allá ¡fastidian horrible!". Muestran además una representación de los hombres como superiores a las mujeres: "profe es que a veces los hombres... se creen los más... como los dueños de todo".

Las aulas donde se realizan los semilleros cuentan con sillas y mesas ubicadas frente al tablero y al televisor (ver imagen 28); permanecen cerradas porque fuera del salón *"es muy difícil controlar a los niños, son muy inquietos, se mantienen aquí y allá, como son más de diez es muy difícil"* (Vergara; E., comunicación personal, 23 de septiembre de 2016).



Imagen 28. Disposición espacial semilleros. 12 y 23 de septiembre. Fotos: Investigadora

La delimitación espacial en el programa aparece como una forma de control de la movilidad y como una manera de tener a los niños y a las niñas alejados de los *"distractores"* (Delgado, J., comunicación personal, 9 de septiembre de 2016) tanto del exterior como del interior; así lo refiere un tutor: *"en la biblioteca infantil es más difícil trabajar porque distractores como los libros no ayudan mucho, además no tiene muros que aíslen el sonido... y faltan los tableros"* (Delgado, J., comunicación personal, 9 de septiembre de 2016), para este tutor de lenguaje los espacios deben tener ciertas características que permitan que los niños y las niñas se concentren en determinadas actividades; en este sentido, la biblioteca o sala infantil como espacio cerrado y el teatrino como espacio abierto se convierten en espacios poco deseados para 3 tutores.

En los salones, como espacios *domesticados* se promueve el silencio, el control del movimiento, la concentración en tareas específicas, el desarrollo de ejercicios de aplicación, la puntualidad, la competencia y el orden. Sin embargo, en ocasiones en razón de la realización cursos de capacitación para adultos u otros eventos, los grupos son desplazados del salón a esos espacios no

Facultad de Educación

deseados como la sala infantil, lo cual obliga al tutor a pensarse otras formas de desarrollar el semillero, también con excepción de una niña, los demás participantes perciben ese cambio como no deseado y arguyen las mismas razones de los tutores: “*no me gusta porque no nos podemos concentrar, afuera hay mucha bulla, hablan duro*”, “*no me gusta la sala infantil por chiquita*”.

Sin embargo, pude observar que en esos espacios no deseados por los tutores se configuran otro tipo de relaciones en las que tutor, niños y niñas están sentados a la misma altura y en círculo, lo que promueve la conversación, la realización de otras actividades, utilizar el celular para ver vídeos (ver imagen 29), comer, hablar de otros temas y subir el tono de voz, acciones que normalmente están prohibidas en el aula y en la biblioteca pero que los niños y las niñas se autorizan en la sala infantil y el teatrino; en ese sentido, el tutor pierde el control porque los niños hacen todo menos la actividad propuesta; de esta manera se desescolariza el semillero.



Imagen 29. Semillero en la sala infantil. 16 de septiembre de 2016. Foto: Investigadora

En contraste, para la maestra que hace refuerzos académicos pagados por los padres y para los participantes de ajedrez al parque, la sala infantil y el teatrino son espacios deseados porque permiten la concentración y otras formas de relación con los espacios, con los tiempos y con los niños y las niñas (Ver imagen 30).



*Imagen 30. Semillero de ajedrez en la sala infantil.
12 de septiembre 2016. Foto: Investigadora*

A diferencia de los algunos semilleros en donde se promueve la competencia y el trabajo individual, en sistemas observé interacción y colaboración entre pares (ver imagen 31). La sala de computadores es percibida por los niños como un espacio para jugar *"es muy divertido, uno puede investigar, jugar... ver muchas cosas"*, *"nos enseñan a escribir más rápido y después de que acabemos... jugamos un ratico"*. Este semillero se desarrolla en dos momentos: uno cuando realizan actividades de mecanografía y otro, el más esperado por los niños y las niñas, cuando juegan libremente y utilizan la red.



Imagen 31. Semillero de sistemas. 26 de septiembre de 2016. Foto: Investigadora

Facultad de Educación

Como puede verse, muchas de las dinámicas de la escuela se trasladan y proyectan al tiempo libre y a los espacios para el ocio de los niños y las niñas; de esta manera, el programa de los semilleros se convierte en una extensión de la escuela. En esta dirección, es pertinente la pregunta sobre las diferencias—además de lo arquitectónico, administrativo y legal — entre la escuela y el Parque.

Para los niños y las niñas las diferencias radican en que a la escuela van todos los días, están encerrados, tienen más salones, hay más ruido, menos descansos, asisten más compañeros y son más bruscos; juegan menos y hay más normas; mientras que en el Parque Educativo expresan lo siguiente:

Niño 1: *es más tranquilo... hay menos ruido y menos niños... aquí hacemos las cosas con otros compañeros y nos explican más.*

Niño 2: *es más relajado que la escuela... el profe nos dedica más tiempo, es muy paciente, es muy amable, es muy bello.*

Niña 3: *uno aprende más que en la escuela... aprende más cosas, puede jugar, consigue más amigos, se siente... con más ambiente, allá es en algo encerrado... uno en la escuela no puede pararse ni siquiera a coger el lápiz porque lo regañan.*

Niño 4: *para hacer una división no nos dan tan poquito tiempo... y nadie lo desconcentra a uno.*

Niña 2: *no pegan... como en la escuela que lo aporrean a uno mientras van corriendo.*

Niño 5: *puedo ver vídeos, jugar en el celular y en la escuela no.*

Para el Secretario de Educación la diferencia entre la escuela y los semilleros radica en que estos últimos están acompañados por jóvenes universitarios menores de 25 años de los que se espera un diálogo intergeneracional, más libertad, apertura, disfrute y la capacidad de transformar las prácticas escolares tradicionales (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

A diferencia de la escuela, los niños y las niñas en el Parque expresan con mayor libertad lo que quieren "profe ya me quiero ir para mi casa ¿a qué hora terminamos hoy?", "no profe, yo no voy a hacer eso", "yo no hice la tarea porque me pareció aburrida", "bueno, será decir que se me olvidó", "profe yo no estudié".

Facultad de Educación

De esta manera, a pesar de que en discurso oficial los parques educativos se dirigen a mejorar la calidad de la educación, lo que en la práctica ocurre es que, en el caso concreto de los semilleros se marca la falta, las deficiencias y las dificultades de los niños, las niñas en la escuela para resolverlas; paradójicamente este programa reproduce esas mismas dificultades cuando se lo escolariza, aunque también hay que decir que los niños y las niñas en el Parque ejercen mayor libertad de expresión, de movilidad en razón de que sus respuestas no tienen las consecuencias que tendrían en la escuela. Es importante indicar que no en todos los semilleros se presentan estas dinámicas de escolarización, hay otros espacios que crean otro tipo de prácticas y relaciones.

Semillero de ajedrez

Este semillero se desarrolla en el teatrino los sábados de 2:00-4:00 p.m. con niños y niñas entre los 8 y 12 años; la organización del espacio a cargo de los niños y las niñas es una oportunidad no solo de participar sino de jugar y desplazarse por las ramplas (ver imagen 32)



Imagen 32. Niños y niñas desplazando las sillas. 1 de octubre de 2016. Foto: Investigadora

La elección del teatrino responde a que: *"es más agradable para ellos y tienen más libertad, motiva a que otros niños que pasen por la calle los vean jugando e ingresen a ser parte también del*

Facultad de Educación

grupo" (Gómez, R., Comunicación personal, 1 de septiembre de 2016). Durante su desarrollo, el promotor permite a los niños y a las niñas jugar libremente: " *antes trabajaba con ellos las jugadas maestras del ajedrez pero se me aburrían, entonces opté por dejarlos jugar libremente, yo los pongo a competir, a ellos les gusta competir, la mayoría tienen noción desde un principio, aquí los vamos puliendo* " (Gómez, R., Comunicación personal, 1 de septiembre de 2016).

Las condiciones para participar de este semillero están limitadas por los rangos de edad, la inscripción previa y el cumplimiento de los horarios. Los niños y las niñas apropian el espacio para actividades y juegos distintos, aunque el promotor los invite a concentrarse en la clase de ajedrez " *¡estamos en ajedrez o vino a corretear hermano!, venga se va a portar juicioso... juegue con Pipe por favor*".

En este semillero los niños y las niñas se ven enfrentados a otros que se convierten en sus competidores, a seguir unas reglas de juego que indican el desplazamiento correcto de las fichas y al éxito pero también a perder. De igual forma, se establecen unos ritmos en las interacciones que demandan control sobre el cuerpo, la mente y el tiempo; ya que se los invita a estar sentados y concentrados por 2 horas; también demanda articular el tiempo a las respuestas, a las formas de pensar y a los ritmos de uno que generalmente no coinciden con los del otro: " *profe vea es que ella se demora mucho*", " *haga pues rápido el movimiento*", " *vea que usted no sabe hacer las jugadas porque se demora y no hace lo que es*".



Imagen 33. Semillero ajedrez. 1 de octubre de 2016. Foto: Investigadora

Facultad de Educación

En las conversaciones con los niños y las niñas manifestaron que este semillero es uno de sus espacios favoritos “*porque desarrolla la concentración y aprendo*”. Para otros se configura como una obligación, tal como lo expresa una de las niñas: “*uno en ajedrez aprende a jugar, a pensar, a mí me mandan a jugar ajedrez que para pensar, me dicen que tengo que venir a ajedrez o si no me pegan que porque eso es bueno para pensar*”

Así, puede observarse cómo las ideas y discursos que circulan sobre los efectos que el ajedrez produce en la inteligencia y procesos mentales de los niños y las niñas, permean las decisiones de las familias sobre la participación o no de sus hijos.

Ajedrez al parque: un espacio abierto a la comunidad



Imagen 34. Semillero de ajedrez, 1 de octubre de 2016 Foto: Investigadora

El programa de ajedrez al parque se desarrolla en dos espacios distintos: en la entrada del Parque Educativo los días sábados en un horario de 10:00 a.m a 5:00 p.m abierto a toda la comunidad y en el teatrino en un horario de 2:00 a 4:00 p.m con niños y niñas entre los 8 y 11 años de edad que participan en el semillero de ajedrez. Es nombrado por su promotor como “*mentes pensantes en el parque [dado que] no se juega por jugar, sino que hay que pensar para jugarlo*” (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016). Esta apuesta es importante ya que se distancia de

Facultad de Educación

algunos formatos escolares con los que funciona la propuesta educativa del Parque. Para el Secretario de Educación:

no es solo aprender a jugar ajedrez sino también todo lo que te permite estar compitiendo con otro frente a un tablero, el tema de la estrategia, de aprender a dialogar desde la perspectiva de los valores, de asimilar también el fracaso cuando juego y no gano (Giraldo, L. comunicación personal, 6 de marzo de 2017).

El programa se desarrolla en un lugar visible para los transeúntes (ver imagen 35) y al aire libre “*para no estar metido en un salón*” lo que invita a acercarse, a aprender a jugar y a participar pues el único requisito es diligenciar el formato de asistencia; para los niños y las niñas este es un programa en donde tienen libertad espacial y temporal: pueden pararse, sentarse, irse, volver en cualquier momento dentro del horario establecido sin que nadie se lo impida.



Imagen 35. Programa de ajedrez al parque. 1 de octubre de 2016, foto Investigadora

Lindar con la calle expone al programa al ruido lo que para el promotor no es un impedimento para concentrarse y pensar: “*no necesita estar en silencio, podemos pensar teniendo bulla, yo de estar pensando una cosa, de estar dialogando con una persona y por el hecho de oír un disco ¿nos paramos a oír el disco o seguimos dialogando? sigamos dialogando*” (Comunicación personal

Facultad de Educación

Sánchez, 5 de noviembre de 2016). Esta idea se distancia de quienes piensan que los procesos asociados al pensamiento requieren de ciertas condiciones ambientales como el silencio.

Su condición como espacio abierto, no delimitado por paredes genera límites pero también libertades para los niños y las niñas como la de hacer caso omiso a las órdenes del adulto; por ejemplo frente a una intervención del Secretario de Educación "*¡niños me hacen el favor y vienen para mi oficina!*", uno de los niños no obedece, coge su bicicleta y se marcha. También lo convierte en objeto de vigilancia, control y protección por parte de la comunidad y de distintas personas responsables del funcionamiento del Parque. Un ejemplo es que frente a la pelea a golpes de dos niños porque uno de ellos perdió y acusa al otro de hacer trampa interviene una señora que pasa por el lugar, los separa y regaña al promotor: "*¡cómo es posible que dos niños estén peleando así y usted no hace nada!*". Por otra parte, para las familias que llevan a los niños y las niñas a ajedrez al parque este es un espacio en el que confían *¿profe puedo dejar al niño un ratico que tengo que hacer una vuelta?*

La disposición espacial, los plegables y afiches alusivos al programa (ver imagen 36) invitan a los participantes a ciertas posiciones corporales, comportamientos, acciones e incluso reflexiones: "Ajedrez al parque: solo se necesitan ganas de aprender o compartir"; "*¡ven y disfruta!*"; "aprenda hoy pero con creatividad"; "aprenda practicando"; "vital para dejar una buena impresión, tenga actitud de ganador"; "la ciencia y el arte tienen una cita"; "aprovechar y optimizar ese talento humano que tiene El Santuario". Como puede leerse, estas frases representan unas apuestas como el jugar, aprender, compartir, disfrutar, practicar, competir, ganar, pensar, que tienen que ver tanto con la autoimagen como con lo que se proyecte a los otros.



Imagen 36. Publicidad ajedrez al parque. 1 de octubre de 2016.

Por otra parte y a pesar de lo que la disposición espacial supone, algunos niños y niñas en ocasiones transforman su destinación, no juegan ajedrez pero agregan juguetes u otros objetos que ponen a interactuar en el tablero con las fichas del ajedrez (ver imagen 37), juegan en el mismo espacio otras cosas o se van para el teatrino; de esta manera jugar ajedrez con conocidos o extraños, culminar el juego, ganar o perder se convierte en asunto secundario.



Imagen 37 Niños jugando con figuras Lego, 1 de octubre de 2016. Foto: Investigadora

Por otra parte, la disposición temporal del espacio produce una especie de clasificación entre los mejores y aquellos que están aprendiendo los movimientos y jugadas: *"a las 2 de la tarde, tengo el semillero de los mejores jugadores y estamos haciendo un torneo interno entre todos y estamos punteando ahí y yo mismo juego con ellos con el fin de que vayan adquiriendo más experiencia en el juego"* (Comunicación personal Sánchez, 1 de septiembre de 2016). Además a través del reloj de ajedrez se limita el tiempo del jugador y se define al ganador.

Para los niños y las niñas que compiten las metas están dirigidas a ganarle al oponente: *"profe no me ha ganado nadie, yo le gano a todos los niños"*. Para el promotor, el programa está asociado a representaciones como dominio de la mente, capacidad mental, inteligencia, concentración y competencia, condiciones necesarias para avanzar en el juego y ganarle al oponente; por otra parte, *"existe un sistema de puntuación llamado Elo que define el nivel de los jugadores de acuerdo a sus resultados contra otros jugadores"* (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de

Facultad de Educación

2016). Lo anterior sugiere clasificaciones y categorización de los participantes asociadas a los torneos ganados, a la condición "*ajedrecistas y aficionados*" (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016). Todos los niños, niñas y jóvenes que asisten al programa están clasificados como aficionados, en su caso no cuenta que hayan ganado torneos o la cantidad de puntos que tengan; en ese sentido, unos "*están por encima y [otros] por debajo*" (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016). Sin embargo, para los aficionados hay reconocimientos públicos y premios (como un tablero de ajedrez u un cd con jugadas maestras) para quien le gane al promotor. Hay que agregar que la participación en el programa no está supeditada a la edad.

Este hecho hace que en el programa jueguen personas de todas las edades y que de alguna manera se propicie una relación intergeneracional mediada por el reto de un niño o una niña de ganarle a un adulto "*en esta ronda gané oro*", "*gané plata*" y de enseñarle o de ayudarlo "*¡este se mueve así!*" (expresa un niño a una señora mientras juega con ella). Pero además por la idea de que "*quiten el miedo*" al jugar con un adulto; a su vez los adultos consideran a los niños y las niñas que ganan a un adulto "*casi genios*" (Comunicación personal Posada, 5 de noviembre de 2016).

Es una idea generalizada corroborada por el promotor que el ajedrez enseña a desplazarse calculadamente por el tablero y que el fracaso es visto como una falla en las decisiones del sujeto; así, se piensa que los niños y las niñas que juegan ajedrez son buenos estudiantes, matemáticos y físicos, toman decisiones, son "*más prácticos en la realidad de la vida*" (Comunicación personal Posada, 5 de noviembre de 2016), lo que al parecer, representa un cierto estatus social reservado para ciertas personas: "*si usted sabe dirigir 32 piezas en el tablero, piezas a favor de uno y piezas contrarias para atacar ese rey y darle jaque mate... usted consigue ser exitoso en cualquier carrera... el ajedrez enseña todo eso*" (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016). Lo anterior, está asociado a procesos de individualización que para Gaitán (2010) "significa simultáneamente un incremento de su autonomía y un aumento de la incertidumbre sobre los resultados de sus elecciones" (p. 36).



Imagen 38. Niños y adultos jugando a partir de ejemplos con jugadas maestras. 1 de octubre de 2016.

Las dinámicas del programa mediadas por la competencia también generan en algunos competidores la transgresión a las reglas de juego porque *"les cuesta perder"* (Comunicación personal Posada, 5 de noviembre de 2016), hacen trampa, discuten y pelean: *"¡usted ganó porque hizo trampa!"*

Otro aspecto derivado más de los discursos que de las dinámicas del Parque es la posición de género, específicamente cuando se trata de que las mujeres compitan con los hombres. Para dos promotores *"muchas veces porque es mujer... hay que premiarla... así ocupe un puesto secundario... y eso se hace mucho en los torneos; se premia tercera edad, al más joven, a la mujer"* (Comunicación personal Posada, 5 de noviembre de 2016); *"el juego entre las mujeres no avanza... jugar con los hombre exige más...y permite aprender más"*, *"se nivela más el programa con los niños que con las niñas"*; *"siempre se impone el hombre"* (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016).

Estas representaciones acerca de la presencia de las mujeres⁴¹, de la tercera edad y de los jóvenes en el programa sugieren unas diferencias vinculadas con la inteligencia, los méritos, la debilidad, la memoria y la atención pueden tener relación con las dinámicas de las interacciones entre niños y niñas; por ello es común ver que las niñas jueguen con niñas y que argumenten que no desean

⁴¹ *"En El Santuario... hacemos estos programas, tengo 26 jugadores y no hay una sola niña que se le enfrente a esos 26 jugadores, no tenemos una sola"* (Comunicación personal Sánchez, 5 de noviembre de 2016)

Facultad de Educación

compartir el mismo espacio con los niños *“porque se creen los más, los mejores”* asumiendo posiciones de desprecio frente a ellos *“no nos gustan esos niños porque son muy bobos y cansones”*.

La biblioteca: un espacio para investigar, jugar y aprender



Imagen 39. Usos biblioteca. 16 de septiembre y 4 de noviembre de 2016. Foto: Investigadora

La biblioteca pública Filemón J. Gómez es una fortaleza para el Parque *“porque se mantiene ocupada permanentemente”* (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016), abre sus puertas a la comunidad entre lunes y viernes de 8:00 a.m a 6:00 p.m y los sábados de 8:00 a 12:00 p.m. La mayor afluencia de público ocurre en las horas de la tarde después de la jornada escolar, muchos de ellos llegan en compañía de otros niños y niñas, de padres o profesores. La biblioteca está abierta para todos los públicos y no tiene un criterio etario; los menores de 5 años acompañan a sus madres o familiares mayores.

La biblioteca cuenta con una dotación de equipos tecnológicos importante, lo cual facilita el acceso a internet, a algunos portales educativos y al rastreo de información para aquellos estudiantes tanto del área urbana como rural que no cuentan con computador ni con conexión a internet.

En ocasiones y de acuerdo a la programación, la biblioteca es visitada por grupos de las instituciones educativas del municipio en el horario de la mañana, este espacio debe ser concertado

Facultad de Educación

a través de una agenda. Las actividades de estos encuentros se centran en la promoción del respeto, la lectura de cuentos y la elaboración de fichas sobre los mismos⁴².



Imagen 40. Actividad programada por la biblioteca. 4 de noviembre de 2016.

Fotos: Investigadora

La biblioteca también es un espacio asociado al silencio, los niños y las niñas reconocen que es un lugar donde existen normas y se autorregulan y regulan a sus pares a través de gestos o expresiones verbales *"cuando está en la biblioteca no se puede hablar duro porque de pronto se escucha y le hacen shhh y se desconcentra y le toca leer desde el principio"*, *"no se puede hablar en voz alta, no se puede comer ni correr, no podemos jugar, podemos leer y aprender más, es muy estricto en las personas y por eso es aburridor"*. De esta manera, la biblioteca se configura como un espacio

⁴² Las actividades en un inicio están acompañadas de elementos propios del juego como las rondas, pero también exigen posiciones corporales y actividades propias del formato escolar como por ejemplo hacer la fila, colorear las fichas y sentarse a escuchar. Según la bibliotecaria en el Parque *"se realizan diferentes actividades con los niños de los colegios privados y públicos, nosotros los llamamos para que programen la visita; se hacen juegos, manualidades, rondas infantiles... algunos talleres de literatura... dentro de la biblioteca se hace la promoción de lectura, la lectura en voz alta... según el cuento se les saca una imagen para colorear"* (Montoya, Q., comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).

Facultad de Educación

académico pero también donde van aprendiendo "las reglas de tránsito de la interacción social" (Goffman, citado en Runge, 2016, p. 70) en donde se maneja cierto tono de voz, se cumplen ciertos horarios, se saluda de cierta manera y se asumen ciertas posturas corporales y donde el acceso a internet solo es permitido a quienes soliciten el computador prestado: *"a nosotros no nos dan la clave del wifi, solo podemos mirar en internet si tenemos un computador"*.

Observé como a pesar de que los niños y las niñas piden prestado el computador para *"hacer tareas"* o *"hacer investigaciones"* los utilizan para otros fines como acceder a redes sociales, ver vídeos, buscar imágenes, rastrear juegos o utilizar paint; en este caso también los mismos usuarios aparecen como reguladores de las acciones de los niños y las niñas: *"¿es que los juegos son para ciencias sociales? A mí nunca me pidieron eso para Ciencias sociales"* (expresa uno de los jóvenes usuarios a un grupo de niños); uno de los niños expresa *"pero a nosotros sí"* y continúan jugando.

Para algunos niños y niñas la biblioteca también es un espacio favorito, lo que más les gusta es *"aprender cosas nuevas"*, *"investigar"*, *"consultar"*, *"hacer tareas"*, *"uno puede leer un libro y aprender más"*; *"para ir a internet a ver juegos friv, vídeos, también me gusta leer"*; *"puedes encontrar todo... o si quieres saber de las horas; en la biblioteca te enseñan y cuando uno necesita cosas importantes aquí en la biblioteca lo encuentra"* (Montoya, Q., comunicación personal 12 de septiembre de 2016)

De esta manera la biblioteca se configura como un referente de saber y un lugar importante para los niños y las niñas, un lugar de aprendizaje en donde pueden encontrar diferentes respuestas a sus inquietudes. En muchas ocasiones los niños y las niñas asisten acompañados al espacio, hacen tareas de manera colectiva o se encuentran para ir a otros espacios; de esta manera la biblioteca también se configura como un lugar para el encuentro con otros.

Con la construcción del Parque, la biblioteca sufrió una reestructuración en la infraestructura y la sala infantil que funcionaba en el primer piso se trasladó al segundo, mientras las demás colecciones quedaron en el primero. Generalmente los niños y las niñas se ubican en el primer piso, ya que la sala infantil permanece cerrada gran parte del tiempo porque no cuentan con el personal que vigile el espacio: *"no tenemos quién esté atento a lo que ellos estén haciendo en ese espacio y por eso en ocasiones solo bajamos algunos libros"* (Montoya, Q., comunicación personal, 12 de septiembre de 2016). A este hecho se agrega la realización de algunos semilleros

Facultad de Educación

y de refuerzos académicos⁴³ realizados por maestras y maestros que se concentran en el acompañamiento a niños y a niñas de las tareas escolares en áreas como las matemáticas y los procesos de lecto-escritura; lo cual hace que la misma pierda la finalidad para la que fue creada. La elección de este espacio obedece a su ubicación en el pueblo, al acceso a internet, al material bibliográfico y a que “*permite que se concentren mejor en las actividades porque hay silencio*” (Giraldo, J., comunicación personal, 12 de septiembre de 2016).



Imagen 41. Refuerzos académicos en la biblioteca. 2 y 9 de septiembre de 2016. Foto: Investigadora

La biblioteca entonces se configura como un espacio "domesticado" (Zinnecker, 1989 citado en Runge, 2016) que permite la consecución de metas y concentrarse en determinadas actividades. De esta manera los niños y las niñas emplean su tiempo libre en función de las metas escolares y deben asumir ciertos comportamientos esperados como incrementar su rendimiento en la escuela y avanzar en las temáticas propuestas. Los libros de la biblioteca no pueden sacarse del espacio y solo se hace cuando se gestiona el préstamo; así hay una espacialización de la lectura, encaminada a proteger el material que conforma sus colecciones.

Finalmente puede decirse que en la biblioteca los niños y las niñas tienen formas de regulación externas pero también desarrollan autocontrol y autorregulación en la que interiorizan las normas de los espacios; además la biblioteca aparece como un espacio articulado fuertemente a la escuela pero también apropiado y dotado de sentidos de acuerdo al uso.

⁴³ Es importante aclarar que estos refuerzos no los programa el Parque Educativo, los padres pagan por este servicio

El teatrino y las ramplas como espacios polimorfos



Imagen 42. Libro de fotos; Teatrino, dibujos realizados por los niños y las niñas

El teatrino es el nombre que los adultos y la administración han utilizado para llamar a este espacio que en su diseño no fue pensado para el juego: no hay materiales, objetos, decoración u otros elementos que indiquen a un observador que se trata de un espacio para que los niños y las niñas jueguen. Sin embargo, "la sala o patio de juegos" como es bautizada por los niños y las niñas se convierte en un lugar donde: "puedo jugar ¡alocada!", "puedo hacer lo que quiera y estar con mis amigos"; "puedo andar al aire libre, por ejemplo cuando yo juego con mi primita me escondo un momentico y me busca, yo la vigilo y me pongo a reírme"; "jugamos a la tiene o chucha mantequilla"; lo cual representa unas posibilidades muy distintas a los demás espacios del Parque que ya tienen su destinación preestablecida aunque los niños y las niñas los signifiquen de maneras distintas.

La apropiación de este espacio por parte de los niños y las niñas se hace de diferentes maneras: llegan más temprano para poder jugar y hablar, saltar las sillas de colores sin pisar el verde o amarillo, jugar con las mesas y sillas móviles; llevar elementos como balones, trompos, bicicletas, patines, canicas; también aprovechar el mobiliario de los montajes de eventos como la feria de la ciencia; "jugar escondijos, a atrapar al otro, correr, rodar, hacer volteretas"(ver imagen 43); lo

Facultad de Educación

que configura este espacio como el preferido y el más “divertido”: “*uno disfruta de la vida, además no se preocupa porque tumba materas o cualquier cosa*”. Otro sentido que los niños y las niñas atribuyen al teatrino, es que además de jugar “*podemos aprender y podemos estudiar*”.



Imagen 43. Niños llevan elementos al teatrino y juegan con los disponibles. Foto: Investigadora

A diferencia de los demás espacios del Parque, el teatrino suspende por un momento las lógicas escolares en las que hay que cumplir un horario, estar sentados, escribir, escuchar, hacer tareas y lo que el profesor dice para convertirse en un lugar de paso, lugar de descanso, encuentro, juegos, estudio y espera mientras los padres o adultos participan de alguna conferencia o evento especial convocado por el municipio o la Gobernación. Estas apropiaciones hacen del teatrino un lugar polimorfo⁴⁴ en el que la presencia simultánea de adultos, niños y jóvenes configura encuentros entre generaciones.

⁴⁴ Entendido por Jones (2000) como un espacio que puede tener diferentes usos de acuerdo a las configuraciones espaciales de adultos y niños



Imagen 44. Teatrino. Septiembre de 2016. Foto investigadora

Encontrarse con un lugar abierto y con pocos elementos tiene para los niños y las niñas su encanto; pueden desplazarse libremente e inventar sus juegos; aunque también tienen restricciones por parte de la administración: *"aquí no tenemos áreas de recreación, los niños venían a montar patines pero los tuvimos que sacar pues no se puede"* (Duque L. Comunicación personal, 5 de noviembre de 2016). En palabras de los niños y las niñas *"tampoco podemos hacer lo que queramos, si peleamos nos regañan o si hacemos mucho ruido sale el profesor de la oficina a regañarnos"*, *"en el patio de juegos... tenemos que dejarlo todo organizado, no arrempujar, no podemos tirar basuras al suelo y dejar jugar a todos"*.

Es decir, la flexibilidad que ofrece un espacio abierto como el teatrino también encuentra límites en la interrupción al trabajo de los funcionarios del Parque, en los riesgos de caídas, accidentes; en las peleas y desencuentros de los niños y las niñas.

Para Jones (2000), las interacciones espaciales de los niños y las niñas dependen del grado de flexibilidad o rigidez de los adultos: si los límites son permeables, los niños tienen la oportunidad de construir sus propias geografías y reordenar el espacio para sus propios intereses. Lo anterior, tiene relación con la "permeabilidad de los límites adultos" (Jones, 2000, p. 32), en este punto hay ciertos espacios en el Parque Educativo en los que niños y niñas pueden realizar cierto tipo de acciones que los adultos permiten aunque el espacio no esté diseñado para ello, como lo es el caso del teatrino y las ramplas, que perciben *"para niños y adultos"*.



Imagen 45. Niña jugando en las ramplas. Foto investigadora

La rampla se constituye para los niños y las niñas en una extensión del teatrino aunque reconocen que está diseñada para personas con movilidad reducida *"esa rampla es para discapacitados o gente enferma y lo construyó la alcaldía"*. La rampla, como zona de tránsito, es apropiado por los niños y las niñas de diferentes formas: juegan *"nosotros jugamos bolas; uno las tira por las bajada rodando"*, pero también produce efectos distintos como miedo *"a mí no me gusta ese espacio porque es muy oscuro y muy miedoso"* (aludiendo a un segmento de la rampla); en cambio para otros ese mismo trayecto de la rampla les permite ensayar coreografías porque *"no nos ven"* (ver imagen 46); también lo ven como un espacio cómodo y seguro *"es mejor subir por ahí porque a mí no me gustan las escaleras, me da pereza subirlas y uno se puede caer"*; *"a mí me gusta el espacio de la curvita, porque es muy bueno y pueden bajar los coches y todo"*. Por último para algunas niñas la rampla es su lugar favorito *"tiene maticas que decoran el lugar"*.

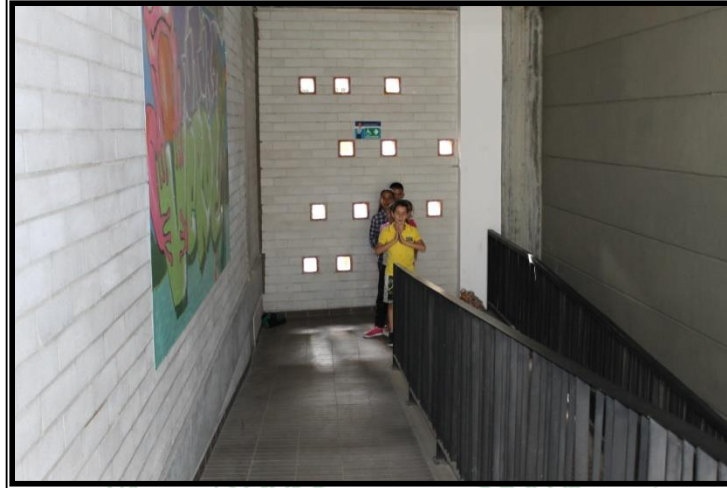


Imagen 46. Niños y niñas ensayando una coreografía en las ramplas.

Foto: Investigadora

En la rampla los niños y las niñas también reconocen unas normas asociadas al cuidado, a la protección y a las relaciones con los otros *pero los niños a veces no las cumplen y a veces sí*, "*se puede correr y correr pero poquito porque podemos dañar alguna cosa... o aporrearnos*".

Lo que pudo verse en el teatrino y las ramplas es que los niños y las niñas "negocian el uso del tiempo y del espacio para crear espacios de juego" (Punch, 2000, p. 47), resignificarlos y apropiarlos de diferentes maneras a pesar de las prescripciones, normas, límites y destinaciones de los mismos.

CAPÍTULO 5

Notas finales. Recomendaciones y limitaciones de la investigación

Infancias en El Parque Educativo El Santuario

La aproximación al Parque Educativo El Santuario permite pensar asuntos asociados a las infancias en los espacios contemporáneos, a las formas en las que los procesos de domesticación, institucionalización, escolarización, insularización y pedagogización forma parte y configuran ciertas dinámicas a las que los niños, niñas y adultos responden en formas disímiles.

En el marco de la propuesta parques educativos para Antioquia se apunta a la configuración de unos tipos de infancia escolarizada, emprendedora, innovadora, con acceso a la tecnología y al bilingüismo; sin embargo, en la práctica estas directrices entran en tensión con los contextos, poblaciones, historia y cambios en las administraciones, lo que produce otras formas de relación con los espacios y con las temporalidades.

El espacio del Parque Educativo El Santuario es la respuesta a la preocupación por los procesos escolares de las infancias y de los jóvenes; es por ello que en su propuesta no se contempla a niños y niñas menores de 6 años ya que presenta una oferta ligada a procesos escolares, de competitividad y convivencia; fueron creados para que continúen, refuercen y apoyen los procesos escolares en el tiempo libre de los niños y las niñas. Para Henao (2012), estas apuestas podrían leerse como un “dispositivo de desconfianza” frente a la labor de la escuela y el saber del maestro, pues no es suficiente con el tiempo que allí permanecen para cumplir con los logros establecidos y se requiere de la ayuda de tutores o maestros por fuera del espacio escolar.

En estas mismas lógicas de lo escolar, el espacio responde a las dinámicas de cronologización de los procesos de la vida, en donde los niños y las niñas son divididos de acuerdo a la edad; sin embargo, aparecen las variables del conocimiento o grados de competencia para clasificar a los sujetos (como pudo verse en el programa de ajedrez al parque y en algunos semilleros); lo que responde también a unas lógicas de la sociedad neoliberal en donde el niño y la niña deben trasegar por una serie de actividades y de espacios que certifiquen cuantitativa y cualitativamente su rendimiento.

Facultad de Educación

En el marco de estos planteamientos, la infancia es asociada al escolar; el niño y la niña son reconocidos como sujetos de aprendizaje y la educación se configura como un deber que permea todos sus espacios y tiempos; es decir, los espacios educativos se fragmentan para apoyar los procesos de aprendizaje enmarcados en la competitividad, la cual se estructura como el ente organizador y regulador de su vida; lo que se traduce en notas satisfactorias para las instituciones y para los padres; de esta manera, cuando algo en el engranaje no funciona o las respuestas de niños y niñas no se acoplan al molde o a un discurso normalizador—en el que un buen niño es el que tiene buenas notas, gana las materias, realiza tareas y responde a los requerimientos y exigencias de la escuela— es enviado a estos espacios de apoyo para que pueda incorporarse y alcanzar las metas establecidas.

Runge (2016) se refiere a unas infancias domesticadas que son localizadas en espacios fraccionados, especializados y delimitados gracias a la diferenciación de lugares e instituciones; de esta forma los niños y las niñas que asisten al Parque Educativo El Santuario organizan su tiempo libre de acuerdo a algunas ofertas como la de la casa de la cultura, el polideportivo, la escuela, la iglesia y el Parque Educativo; lugares a los que acceden porque lo desean o por la imposición de los adultos. Estos espacios también fomentan, promueven y legitiman ciertas normas a las que los niños y niñas se tienen que acomodar y adaptar para cumplir con unas metas de acción específicas; en esta lógica en los espacios se establecen unas normas y se promueven determinadas actividades asociadas a tener que pensar, competir, aprender, jugar y compartir.

De esta forma, “desde una edad cada vez más temprana los niños se relacionan a instituciones más allá de la familia que dan forma a sus tiempos, espacios, experiencias y prácticas” (Martínez, 2015, p. 95). Estas dinámicas en el proceso mismo de institucionalización han provocado que la vida diaria de los niños esté asociada a opciones más estructuradas y de este modo más institucionalizadas; en el caso de algunos semilleros del Parque Educativo deben asumir determinadas posiciones corporales de acuerdo al espacio, respetar horarios y aprender contenidos específicos planteados desde la escuela; así el tiempo libre de los niños es controlado y orientado bajo una lógica escolar.

A pesar de ello, el Parque Educativo también permite el despliegue de ciertas acciones que hacen que se configure como un espacio de encuentro, de acogida, de creación de lazos y de protección, este no solo es percibido por los niños y las niñas como espacio de control sino que posibilita la

Facultad de Educación

creación de otras opciones en el marco de los límites espaciales y temporales; de esta manera, algunos niños y niñas buscan puntos de fuga; por ejemplo, cuando se rehúsan a realizar las tareas, no hacen lo que les solicita el tutor o crean otras posibilidades de acción como ir al baño o dilatar la culminación de la tarea propuesta, lo que podría leerse como “puntos de resistencia presentes en todas partes dentro de la red de poder” (Giraldo, 2006, p.121). En este sentido, en los espacios se crean unas dinámicas específicas en las que los niños y las niñas hacen resistencia sin oponerse a los adultos.

Cada espacio del Parque Educativo genera unas condiciones de posibilidad y estructura unos límites; así las cosas, los niños y las niñas aprenden cómo deben comportarse en cada uno de los espacios de acuerdo a las situaciones y posibilidades que presente el adulto; en la biblioteca deben hacer silencio, en los salones estar sentados, no deben entrar a las oficinas y pueden jugar en el teatrino con unas condiciones.

En este caso y siguiendo a Zeiher (2003) puede decirse que el espacio provee ciertas oportunidades e impone ciertas restricciones, pero los niños y las niñas por sí mismos hacen frente a las mismas rechazándolas o adaptándose; es decir, los niños crean sus propios mundos de significación que no siempre responden a las dinámicas, normas, instituciones, espacios y tiempos propuestos por el Parque Educativo. En este punto, se observó por parte de algunos niños y niñas un acoplamiento a las dinámicas propias del Parque y del ámbito escolar de tal forma que exigen y reclaman cuando no se presentan; por ejemplo cuando en ocasiones solicitan que asignen tareas para la casa, regañan a los demás cuando son desobedientes o realizan actividades distintas a las que se les propone; es decir, reproducen las mismas lógicas.

Por otra parte, uno de los hallazgos importantes es la independencia en la movilidad de los niños y las niñas; la calle no aparece como un espacio de peligro en el día y por ello niños y niñas las atraviesan, se movilizan en su bicicleta, se transportan en bus y se desplazan sin compañía de un adulto; esto les permite identificar los espacios más peligrosos, los atajos para llegar más rápido a un lugar e identificar distintos sitios de referencia como las iglesias; el parque principal, las casas de los familiares, la tienda, entre otros.

Así, aunque los estudios situados en el estado del arte sugieren que los niños y las niñas son cada vez confinados en espacios privados y el espacio público es visto como no deseado; puede verse que esta experiencia no es universal, tal y como lo expresan Matthews, Limb y Taylor (2000) para

Facultad de Educación

algunos niños y niñas "la calle representa una parte importante en sus vidas cotidianas, un lugar donde obtienen cierta autonomía a través del espacio" (p.54).

La anterior independencia en la movilidad también tiene unos límites a partir de los horarios en los que pueden permanecer en estos espacios y el control de los desplazamientos a partir del celular; este artefacto reconfigura entonces las interacciones de los sujetos al permitir a los padres mantener la comunicación para indagar acerca de su ubicación. Así, el control del tiempo es fundamental, ya que demanda por parte de los niños y las niñas organizar sus actividades y desplazamientos en función del mismo; lo que se traduce en lo que Zehier (2011) plantea como una gestión racional del tiempo-espacio.

Aunque algunos estudios (Agier, 2011; Den Besten, 2010; De Visscher y Bouverne-De Bie, 2008; Holloway y Valentine, 2000; Milstein, 2008; Nespor, 1997; Vogel, 1995 citados en Tammarazio y Requena, 2015) argumentan que los niños y las niñas construyen sus territorios de forma diferente a los adultos; la investigación muestra que no siempre existe esa diferencia; en ocasiones crean formas de representación que son similares a las de los adultos o las esperadas por ellos; además se observan espacios como el teatrino o el programa de ajedrez al parque en el que las relaciones generacionales no necesariamente "toman forma de conflictos o escisiones" (Qvortrup, 2011, p.25), para el caso de algunas dinámicas del Parque observé que adultos y niños encuentran intereses comunes o comparten espacios.

Además un asunto importante es que los espacios no necesariamente deben estar diseñados para los niños y las niñas—en términos de tener objetos, decoración que se considere propia de esta población—para que ellos se apropien de los mismos; es decir aunque la ambientación y el espacio esté diseñado para una población específica —como es el caso de la sala infantil —no necesariamente implica que los niños y las niñas la frecuenten o sea su espacio preferido; por otra parte, aunque existan espacios asépticos que no tienen ninguna decoración u objetos que se consideren propios de la población infantil, pueden ser apropiados por los niños y las niñas trayendo elementos al espacio (por ejemplo balones, trompos, canicas o patines) o creando posibilidades de acción (juego de la lleva o saltar); ello deja abierta la oportunidad de pensarse en espacios en los que adultos, niños y niñas pueden compartir actividades.

De esta manera hablamos de espacios monomórficos que son diseñados para un uso particular y excluye la posibilidad de otras formas de apropiación como lo son por ejemplo las oficinas de la

Facultad de Educación

administración diseñadas con unos fines específicos y que los niños y las niñas identifican como propias de los adultos; pero también se encuentran espacios "polimorfos" (Jones, 2000, p. 33) que pueden ser usados o posibilitan distintas alternativas incluso en presencia del uso dominante; es decir, las actividades que realizan los niños y las niñas no comprometen las funciones y dinámicas para las que fueron diseñados; como es el caso del teatrino. De igual forma, algunos espacios pueden "cambiar de ser monomórficos a polimorfos a través de la naturaleza cíclica del uso dominante del adulto" (p.33), un ejemplo de ello es la entrada del Parque Educativo que puede ser un espacio de juego, de paso o para consumir licor dependiendo del día de la semana y el horario, En este sentido, la configuración de los espacios genera ciertas dinámicas específicas, sin embargo es la flexibilidad o rigidez del adulto frente a las acciones de los niños las que determinan las mismas, Jones (2000) afirma que los límites son cruciales en la configuración de la vida de los niños y niñas, su vida transcurre y es dividida en un número de espacios públicos y privados que son definidos por límites de una clase u otra; a los que responden de diferentes maneras; si los límites son permeables, tienen la oportunidad de construir sus propias geografías, reordenar el espacio a sus propios deseos y en efecto, crear una dimensión paralela a la del espacio adulto, que continúa funcionando.

En el marco de los planteamientos de Jones (2000) podría decirse que los límites de acción de los niños y las niñas está asociado a la escuela y al control del ocio productivo; sin embargo, existe cierta permeabilidad o flexibilidad en los límites asociados a la movilidad o independencia en los desplazamientos y a las posibilidades de juego en el teatrino; de esta manera, los niños también juegan con estos límites (cuando no quieren ir o se demoran en llegar a la casa o cuando llegan más temprano al Parque para jugar). Un asunto que llama la atención es que los límites no siempre los ponen los adultos, en ocasiones son los mismos pares o el hermano mayor el que impone los límites para ocupar el lugar de protector y asumir la responsabilidad de hacerse cargo de sus hermanos o primos menores.

A lo que se apunta es a mirar como el espacio no tiene sentido en sí mismo, son las relaciones que tanto niños, niñas y adultos establecen, los sentidos, los usos y apropiación del espacio lo que permiten hablar del Parque Educativo como lugar escolarizado, un espacio para el encuentro y el juego. Así mismo, no es necesario que un espacio esté en la escuela para hablarse de espacios

Facultad de Educación

escolarizados, ya que pueden presentarse dinámicas propias del contexto escolar, como ocurrió con los semilleros.

Es así como las respuestas de niños y niñas frente a las oportunidades y limitaciones del espacio son múltiples, algunas se acoplan a lo establecido y otras crean otras posibilidades o alternativas de juego, de relaciones o de acción, ello implica ver a los niños y niñas como

"actores que crean su propia vida, esto no quiere decir que los niños son independientes de los adultos, o que las condiciones, las normas o las estructuras impuestas por los adultos y su impacto en la vida de los niños sean ignoradas" (Christensen y O'Brien, 2003, p. 86).

De esta forma, retomar sus voces permitió dar cuenta de algunas dinámicas asociadas a las relaciones temporales, espaciales y generacionales; los modos en los que se despliegan los discursos hegemónicos sobre las infancias; las formas en las que niños y niñas responden, negocian, modifican y se apropian del espacio en lugares y tiempos específicos; las condiciones que se generan para su presencia; la lógica en la que se estructuran las acciones, las interacciones y los tiempos en el Parque Educativo y las decisiones que se toman para hacer presencia en el mismo.

Finalmente, estas dinámicas del Parque Educativo permiten ver cómo "la experiencia de la infancia no es un asunto universal" (Valentine 1996, p.65) en el caso del Parque Educativo las infancias están determinadas por las mismas condiciones del espacio— asociadas al tiempo, la edad, el saber, el conocimiento, la competencia, el juego y la escuela—; las relaciones con los tutores, familiares y entre pares; además están permeadas por la edad, el género y el grado escolar; pero también por la agencia de los niños y las niñas en términos de sus elecciones, los sentidos que otorgan a los espacios, sus preferencias y las diversas formas de respuesta frente a los espacios, discursos e instituciones.

A modo de cierre: apuntes finales, aportes y retos

Este trabajo es una invitación para que la línea de formación de maestros y los estudios que se emprendan sobre las infancias amplíen sus indagaciones acerca de los espacios que se han venido construyendo para el ocio y el tiempo libre de los niños y las niñas, ello porque permiten señalar

Facultad de Educación

algunas de las dinámicas que se configuran en los mismos y pensar las formas de intervención e intencionalidades. Se propone tener en cuenta estas reflexiones en la formación de aquellas personas que se ocupan de la educación, ya que permitiría desnaturalizar, analizar, teorizar los espacios y cómo éstos inciden en las vidas de los niños y las niñas; es decir, contribuir a las reflexiones sobre la condición infantil contemporánea; además extiende la invitación a que se analicen desde una perspectiva pedagógica. Por otra parte, sería importante abordar investigaciones en otros parques educativos y en ciudadelas educativas, ya que por cuestiones de tiempo y recursos no se alcanzaron a trabajar.

También sería importante pensar la apropiación de estos espacios por parte de los jóvenes y adultos, esto permitiría una comprensión más amplia de sus dinámicas y relaciones con la educación. De igual forma, sería pertinente analizar como con el cambio de administración en el departamento de Antioquia se transforman la dinámicas en los parques educativos, porque si bien es claro que no se destinan los mismos recursos, es importante mirar si el nuevo Plan de Desarrollo "Antioquia piensa en Grande" tiene incidencia en los programas y las formas de concebir los parques.

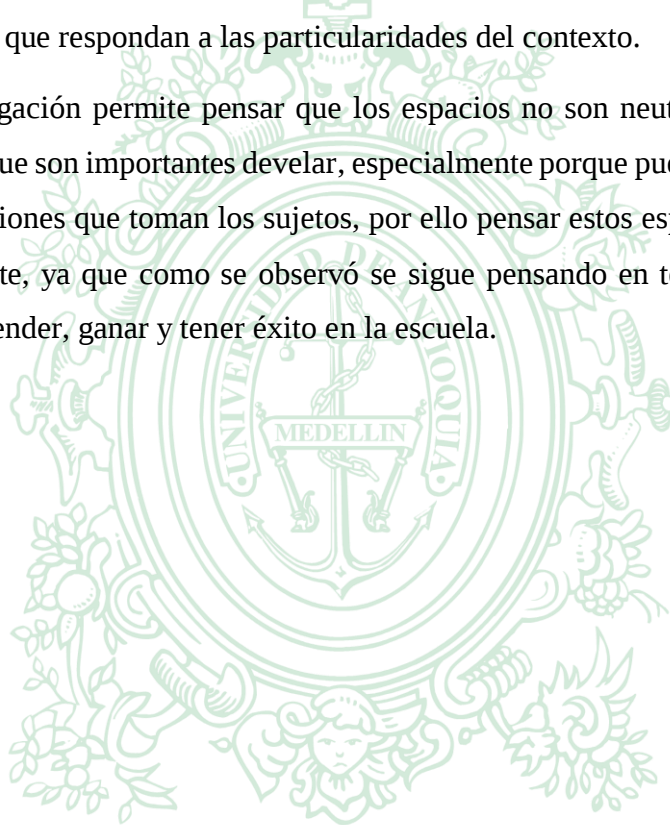
Los hallazgos de esta investigación también plantean un reto para el Parque Educativo El Santuario; en términos de realizar una oferta que no solo esté anclada a procesos escolares y se creen otras apuestas que permitan ampliar y posibilitar otro tipo de relaciones con la educación. Por otra parte, señala la importancia de un acompañamiento pedagógico a los tutores de los semilleros para generar propuestas intencionadas que permitan crear y explorar otras formas de trabajo con los niños y las niñas distintas a lo escolar.

También se destaca que incorporar las perspectivas de los niños y las niñas en las investigaciones es un reto a nivel metodológico; algunas técnicas y estrategias que permiten generar información son la fotografía, las caminatas y el campamento; en este punto conversar con los niños y niñas y escucharlos es fundamental. Sin embargo, se presentan interrogantes que demandan ser pensados y problematizados como el lugar del investigador y las técnicas más apropiadas. Lo anterior es un asunto incipiente que debe ser considerado más allá de la idealización de las relaciones investigador, niño y niña y representa un reto para la línea de formación de maestros y los estudios sobre las infancias.

Facultad de Educación

Otro de los asuntos importantes asociados a la construcción de los espacios Parques Educativos es la necesidad de establecer conversaciones con las comunidades en las que se privilegie no solo la escucha sino que también sus ideas tengan incidencia en el diseño arquitectónico; para el caso del Parque Educativo El Santuario aunque se generan unos espacios para compartir ideas, éstas no son tomadas en cuenta y se privilegian los fines de la administración. Una de las apuestas sería entonces que en las construcciones las comunidades se sientan reconocidas y se generen otros procesos de apropiación que respondan a las particularidades del contexto.

Finalmente, esta investigación permite pensar que los espacios no son neutros, sino que tienen unas intencionalidades que son importantes develar, especialmente porque pueden tener incidencia en las relaciones y decisiones que toman los sujetos, por ello pensar estos espacios para el ocio y tiempo libre es pertinente, ya que como se observó se sigue pensando en términos productivos asociados al pensar, ascender, ganar y tener éxito en la escuela.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Municipal El Santuario Antioquia. (2012). Convocatoria para la selección del 40 municipios para la formulación, diseño y construcción de los parques educativos dentro del Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015. "Antioquia la más educada".
- Alanen, L. (2011). Generational Order. En J. Qvortrup, W. A. Corsaro, y M. S. Honing, *Chillhood Studies* (págs. 159-175). Inglaterra: PALGRAVE MACMILLAN.
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de infancia.
- Álvarez, D. (5 de mayo de 2016). Solo tres de los 80 parques educativos operan con normalidad en Antioquia. *Elpalpitar.com*. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de <http://www.elpalpitar.com/educacion/2016/05/solo-tres-de-los-80-parques-educativos-operan-con-normalidad-en-antioquia/>
- ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL (AMM). (2008). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con seres humanos*. Recuperado el 26 de agosto de 2017, de <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Baringo, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefevre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *QUID 16. Revista del área de estudios urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*(3), 119-135.
- Barker, J., y Weller, S. (2003). "Never work with children?": The geography of methodological issues in research with children. *Qualitative research*, 3(2), 207-227.

Facultad de Educación

- Barona , L. T. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. Trabajo para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia , Medellín.
- Barreto, M. (julio-diciembre de 2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2).
- Baylina, M., Ortiz, A., y Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographica*(50), 5-26.
- Brand, P. (2010). El urbanismo social en Medellín. *Revista Arquitectura COAM*(359), 99-104.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados* . Barcelona : Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bustos, W., Fierro, M., Flórez, M., Suarez, B., y Urazan, F. (2014). *Sentidos y significados sobre diversidad que han construido los estudiantes del grado undécimo de las instituciones educativas Las Juntas de Santa María, El Guadal de Rivera y María Auxiliadora de Guadalupe, Huila*. Tesis presentada al Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales para la obtención al título Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizalez, Manizalez-Colombia.
- Cabero, J. (2000). Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las entrevistas (II). En J. Cabero, *Y Continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa* (págs. 503-558). Sevilla: Kronos.
- Carrillo , S., Amariles , A., Londoño, S., y Yepes, C. (2013). *Pedagogía infantil, espacios escolares y formas de subjetivación: hacia un análisis hermenéutico fenomenográfico de la vivencia del espacio por parte de niños y niñas de 5 a 6 años de edad en tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. Informe para optar al título Licenciatura en Pedagogía Infantil , Universidad de Antioquia , Medellín .

Facultad de Educación

- Carrillo, S. (2015). *Infancia y socialización mediática: el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad*. Trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.
- Chambers, A. (2015). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México : S.L. fondo de cultura económica de España.
- Christensen, P., y O' Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighborhood and community*. London, Canada and U.S.A: Routledge.
- Christensen, P., y James, A. (2008). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of communication. En P. Christensen, y A. James , *Research with children: perspectives and practices* (págs. 1-8). London: Falmer Press.
- Christensen, P., y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Christensen, P., y Prout, A. (2005). Anthropological and Sociological Perspectives on the Study of Children. En S. Green, y D. Hogan, *Researching Children's experience: Approaches and Methods* (págs. 42-60). London: Sage.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark, y K. Moss, *Beyond listening. Children's perspectives ON EARLY CHILDHOOD* (págs. 29-49). Bristol: Policy Press.
- Clark, A., y Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London : National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Seminario La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Serie de encuentros y Seminarios*.
- Collier, J., y Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: photography as a Research Method*. UNM Press.

Facultad de Educación

- Cooper, R., Chenail, R., y Flemming, S. (2012). A grounded Theory of Inductive Qualitative Research Education: Results of a Meta-Data-Analysis. *The Qualitative Report*, 17(52), 1-26.
- Cornú , L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio , M. Poggi, y D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (págs. 19-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Corsaro, W. (2003). *We are friends right? Inside kids culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, R. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. En P. Harcourt, y Waller, *Researching Young Children`s perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (págs. 68-81). Milton Park. Oxon: Routledge.
- Ezquerro, D. (2013). La tesis de la producción del espacio en Henri Lefevre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *QUID 16. Revista del área de estudios urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)*, 110-126.
- Fajardo, S. (2012). *Convocatoria para la selección de 40 municipios para la formulación, diseño y construcción de los Parques Educativos dentro del Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015. "Antioquia la más Educada"*. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-310916_archivo_pdf_convocatoria.pdf
- Fajardo, S. (2012). *Parques Educativos*. Gobernación de Antioquia , Departamento de Antioquia .
- Fontana, A., y Frey , J. (2005). The interview, from neutral stance to political involvement. En N. Denzin, y S. Lincon, *The Sage Handbook of Qualitative Reseach* (págs. 695-727). London: Sage.
- Freeman, M., y Mathison, S. (2009). *Researching children's experiences*. London: The Guilford Press.

Facultad de Educación

Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*(407), 12-16.

García , E., Quiroz, A., y Velásquez , A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.4: 103-122.

Gobernación de Antioquia . (2012). *Plan de desarrollo 2012 – 2015, Antioquia la más Educada*, . Antioquia.

Gobernación de Antioquia . (19 de diciembre de 2014). *El Oriente Antioqueño ya abrió su primer Parque Educativo*. Obtenido de metaport@l: <http://mp.antioquiatic.edu.co/Red-Parque-Santuario/Noticias/5159-el-oriente-antioqueno-ya-abrio-su-primer-parque-educativo.html>

Gobernación de Antioquia. (2012). *Plan de desarrollo 2012 – 2015 Antioquia la más Educada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Gobernación de Antioquia. (2016). *Ordenanza Plan de Desarrollo “Antioquia Piensa en Grande” 2016-2019*. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, de http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/ORDENANZA%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%20DE%20ANTIOQUIA%202016-2019_FirmaEscaneada.pdf

González , M. E., y Carrizosa , C. (junio-diciembre de 2011). Entre la planeación urbana, la apropiación del espacio y la participación ciudadana. Los pactos ciudadanos y el Parque Biblioteca España de Santo Domingo Savio. *Estudios políticos*(39), 117-140.

González, P. (2014). Apuntes sobre la fotografía como metodología participativa en la etnografía con niños y adolescentes. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*(14), 33-51.

Green, S., y Hogan, D. (2005). *Exploring Children`s Viwes through Focus Groups*. London: Sage Publications.

Griffin, K., y Lahman , M. (2016). Shoulder-to-shoulder researh with children: Methodological and ethical consideration. *Journal of Early Chilhood Reseach*, 14(I), 18-27.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Facultad de Educación

- Harcourt, D., y Conroy, H. (2011). Informed consent: processes and procedures in seeking research partnerships with young children. En D. Harcourt, B. Perry, y T. Waller, *Researching Young Children's Perspectives: Debating the ethics Dilemmas of Educational Reseach with Children* (págs. 38-51). United Kingdom: Routledge.
- Harcourt, D., Perry, B., y Walter, T. (2011). *Researching young children`s perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with*. London y New York : Routledge.
- Henao, S. M. (2012). *La formación de un dispositivo de desconfianza entre las prácticas formativas por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en el período 2004-2011*. Informe Maestría en Educación, Universidad de Antioqua , Medellín.
- Holloway, S., y Valentine, G. (2000). *Children geographies*. Usa y Canadá: Routlege.
- James, A., y Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Chilhood*. USA y Canadá: Routledge.
- Jaramillo, J. (2012). Esa cancha es nuestra: una etnografía con niñ@s sobre espacio público. *Avá. Revista de Antropología*(20), 197-213.
- Jaramillo, L. M. (2016). *Gestión cultural en procesos de dinamización y apropiación de equipamentos culturales. Experiencia de práctica. "Dinamización sociocultural parque educativo El Santuario, semestre 2015-1"*. Facultad de Artes . Seccional Envigado : Universidad de Antioquia .
- Jenks, C. (2005). Childhood and social space. En *Childhood* (págs. 73-78). U.S.A: Routledge.
- Jiménez , A. (julio-diciembre de 2007). Infancia y ciudad. Una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*(53), 150-175.
- Jiménez, A. (2012). *La emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jones, O. (2000). Melting geography. Purity, disorder, chilhood and space. En L. Holloway, y G. Valentine , *Children geographies* (págs. 24-41). USA y Canadá : Routdlege.
- Knoblauch, H. (septiembre de 2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Reseach Socialfors Chung*, 6(33).

Facultad de Educación

- Lapenta, F. (2004). The image as a form of sociological data: a methodological approach to the analysis of photo-elicite interviews. *Nurse Researche*, 19(1), 17-23.
- Lincon, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emergind confluences, revisited. En Y. Lincon, y N. Denzin, *The sage Handbook of cualitative Research* (págs. 97-128). California : Sage.
- Lindsay , G. (2000). Researching Children`s perspectives: Ethical Issues. En A. Lewis, y G. Lindsay , *Researching Children`s perspectives* (págs. 1-19). Buckingham: Open University Press.
- Losso, M. (2014). "A través de la cámara". Un recorrido etnográfico con niñ@s. *Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos*. Argentina.
- Löw, M. (2008). The constitution of space. The Structuration of Spaces Trought the Simultaneity of Effect and Perception. *European Journal of Social Theory*(11), 25-49. Recuperado el agosto8 de 2016, de <http://lepo.it.da.ut.ee>
- Mandell, N. (2003). The Least-Adult Role in Studyng Children. En W. Chaput, *Studyng the social Worlds of Children: Sociologican Readings* (págs. 38-60). London, New york y Philadelphia: The falmer Press.
- Martínez , L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez , S. (2015). *Infancia y ciudad: aproximaciones para una lectura pedagógica de la ciudad*. Málaga: ediciones del Genal.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Matthews, H., Limb, M., y Taylor, M. (2000). The 'street as thirdspace. En S. Holloway, y G. Valentine , *Children's geographies:Living, Playing, learning* (págs. 54-69). USA and Canada: Routledge.
- Mayall, B. (2003). *Children's Childhoods: Observed And Experienced*. London: The Falmer Press.

Facultad de Educación

- Mejía, L. (2012). *procesos de Subjetivación y Experiencias formativas: Un estudio Antropológico Pedagógico, en el Parque Explora, de la Ciudad de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Mesa, D. (26 de diciembre de 2014). *Antioquia tiene ahora un santuario educativo*. Recuperado el 4 de diciembre de 2016, de Parque Explora: <http://reservas.parqueexplora.org/visitenos/noticias/antioquia-tiene-ahora-un-santuario-educativo/>
- Milstein, D. (enero-junio de 2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1), 33-40.
- Milstein, D. (2010). Escribir con niñ@s: Una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, v.18, n2, jul./dez., 65-91.
- Milstein, D. (2013). Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas con niños en dos barrios populares de la Argentina. *Revista Sociedade e Cultura*, 16(1), 69-80.
- Milstein, D., Clemente , A., Whitney , M., y Guerrero , A. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montes, L. (julio-diciembre de 2015). Entre activistas, funcionarios e industriales. Aplicación de la etnografía enfocada y política en escenarios de gobernanza. *Nueva Antropología*, XXVIII(83), 25-47.
- Morgade, M., Poveda , D., y González , J. (julio-septiembre de 2014). Del hogar a la ciudad como camino de ida y vuelta en el desarrollo de la identidad: el caso de las tutinas de la infancia urbana de clase media/alta en Madrid. *Educ.soci., Campinas*, 35(128), 629-996.
- Moscoso, M. (2009). *La mirada ausente: Antropología e infancia*. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH, Quito, Ecuador.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* . Buenos Aires: Aique .

Facultad de Educación

- Oestreich, S. (2012). *Participation of Children in Spacial Development. Case Study: Stockholm Metropolitan Area*. Stockholm: Departament of Urban Planning and Environment.
- Ortegón, E., Yarza, A., y Herrera, f. (mayo-agosto de 2009). Conversaciones entre pedagogía y arquitectura: la experiencia en una ciudadela educativa y cultural en Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54).
- Ortiz, A., Prats, M., y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, XVI(400). Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-400-htm>
- Punch. (2000). Children's strategies for creating Plays paces. Negotiating independence in rural Bolivia. En S. Holloway, y Valentine, *Children's geographies* (págs. 41-54). USA and Canada: Routledge.
- Qvortrup, j., Corsaro, W., y Honing, M. (2011). *The palgrave handbook of chilhood studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Radabán, A., y Contreras, P. (2014). *La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes*. España: Universidad de Huelva.
- Rasmussen, K., y Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. En Christensen, y O'Brien, *children in the city: Home, neighbourhood and Comunity, routledge* (págs. 82-101). London and New york.
- Rodríguez, C., Quiles, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(2), 133-154.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodos de Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Runge, A. K., Carrillo, S., y Muñoz, D. (2012). Los "mega" jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil. *Itinerario educativo*, 26(60), 55-74.
- Runge, A. (2015). *Viejos y nuevos espacios para los niños y niñas de Medellín: domesticación, institucionalización, pedagogización y comercialización de la infancia contemporánea*.

Facultad de Educación

Propuesta proyecto pedagógico licenciatura en pedagogía infantil Universidad de Antioquia.

- Runge, A. K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, XI(23-24), 65-86.
- Runge, A. K. (noviembre-diciembre de 2011). La pedagogización de la sociedad. *Paréntesis. Boletín Informativo de la Facultad de Educación*(9), 13-15.
- Runge, A. K. (2015). *Capítulo 1. Aspectos teórico-conceptuales y punto de partida: la infancia como construcción histórica, social, cultural y discursiva*. Medellín .
- Runge, A. K. (2015). *Orden generacional*.
- Runge, A. K. (2016). De la calle a la casa, de la casa a la habitación y al centro comercial: espacios para la domesticación y el gobierno de la infancia contemporánea de Medellín. *Cuadernos de Educação*, 55-76.
- Saldarriaga, O., y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia. Pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En P. Rodríguez, y M. Mannarelli , *Historia de la infancia en América Latina* (págs. 389 – 415). Bogotá : Universidad Externado de Colombia .
- Soja, E. (1996). *Thirspace: Journeys to Los Angeles and Other Real and Imagined Places*. Willey-Blackwell.
- Tammarazio , A., y Requena , L. (2015). Caminando con los niños por el espacio público . *4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*, (págs. 511-530). Buenos Aires .
- Trujillo , C. (15 de marzo de 2016). Gobernación no cree en parques educativos. *El Colombiano* .
- Trujillo, C. (19 de febrero de 2017). *Parques educativos de Antioquia, foco de la discordia política*. Recuperado el 3 de diciembre de 2016, de <http://www.elcolombiano.com/antioquia/parques-educativos-de-antioquia-a-medio-acabar-FF5979124>
- Valdés, E., Capdevielle, J., Fernández, G., y Ferrari, E. (Mayo de 2017). Apropiación diferencial del espacio urbano residencia: reproducción social y estrategias habitacionales en el Gran Córdoba Argentina. *Revista Urbano*(35), 44-57.

Facultad de Educación

- Valencia, J. C. (4 de diciembre de 2014). Parques Educativos de Antioquia ganaron premio internacional en China. *El Colombiano*. Recuperado el 24 de agosto de 2017, de <http://www.elcolombiano.com/antioquia/parques-educativos-de-antioquia-ganaron-premio-internacional-en-china-AN816929>
- Valentine , G. (1996). *Angels and devils: moral landscapes of childhood*. Enviroment and Planning D: Society and Space.
- Vélez , O., y Galeano, M. (2002). *Investigación Cualitativa Estado del Arte*. (F. d. Humnas, Ed.) Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vergara, A., Peña, M., y Vergara , E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14, 33-65.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* . Madrid: Morata.
- Wall, S. (enero de 2015). Focused Ethnography: A Methodological Adaptation for Social Reseach in Emerging Contexts. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(1). Recuperado el 25 de marzo de 2017, de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150111>.
- Zehier, H. (2003). Shaping daily life in urban environments. En P. Christensen, y M. O'Brien, *Children in the city: Home, neighborhood and comunity* (págs. 66-80). Londres, U.S.A y Canadá : Routledge.
- Zehier, H. (2011). Institutionalization as a secular trend. En J. Qvortrup, A. Corsaro, y M. Honing, *The Palgrave Handbook of childhood studies* (págs. 127-140). New York: Palgrave Macmillan.
- Zinnecker, J. (2001). Children in Young and Anging Societies: The order of Generations and Models of Childhood in Comparative Perspective. En S. Hofferh, y T. Owens, *Children ar the Millenium: where have we come from, where are we going?* (págs. 11-52). Amsterdam, London, New York: JAI.