



**La subjetividad política de los niños y niñas del Colectivo Camarada**

Elizabet Bonilla Vargas

Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Artes Visuales.

Dr. María Angelica Carrillo Español

Diciembre del 2020



## Agradecimientos

En principio a los niños y niñas del Colectivo Camarada, por brindarme su cariño y amistad. Por ser compañeros de esperanzas y luchas colectivas. Por ayudarme a comprender que mi lugar como educadora está en los territorios que atesoro. A Ana y Angely por ser mágicas y poderosas, por haber emprendido este viaje conmigo en medio de tantos naufragios. A toda la banda por coincidir en la pasión por el arte.

A mi mamá por su sentir comunitario, y por ser una de las mujeres más fuertes y valientes que he conocido a lo largo de mi vida.

A los miembros de la comunidad por su solidaridad con el Colectivo.

A todas las personas que han ayudado de una u otra manera a lo largo de mi estadía en la universidad, pues sin ellas nada de esto hubiese sido posible. En especial la profe María Angélica, por su pasión, honestidad, motivación, ayuda y compañía en este proceso formativo.

“Marchó, firme, entre cadenas.

Un niño es mi compañero.

¡Y es un ladrón y es mi hermano!

Lo siento cuando su piel toca la piel de mi mano.”

(Ghiraldo A. 1924)

## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	2
Introducción .....	6
Problemática De Investigación .....	7
Objetivo General.....	10
Objetivos específicos.....	10
Justificación .....	11
Antecedentes De Investigación.....	12
Metodología .....	22
Enfoque Cualitativo En La Investigación .....	22
Diseño metodológico: sistematización de experiencias .....	25
Fases De La Sistematización.....	27
Primera Fase .....	28
Segunda Fase .....	29
Tercera Fase.....	31
Cuarta fase .....	34
Quinta fase.....	37
Integrantes Del Colectivo Camarada .....	38
Lugares.....	49
La Calle .....	50
Salón Comunal .....	52
El Cuarto .....	55
La sala.....	60
Comprensiones Conceptuales .....	60
Los Niños Y Niñas Son Sujetos Sociales Y Políticos.....	61

Tránsito De Un Infante “Sin Voz” A Un Sujeto Social Y Político .....	61
Acercamiento Al Concepto De Subjetividad Política: Una Mirada Hacia La Infancia .....	66
La Pedagogía De La Esperanza .....	73
Didáctica No Parametral En La Educación Artística Visual .....	76
Una Aproximación A La Didáctica No Parametral .....	78
Algunos Aspectos De La Educación Artística Visual .....	84
Diálogo Entre La Educación Artística Visual Y La Pedagogía No Parametral .....	87
Educación Popular .....	91
Breve Contextualización De La Educación Popular En Latinoamérica .....	92
Una educación popular que dialogue con las realidades del Colectivo Camarada .....	94
A modo de cierre.....	98
<b>Resúmenes Analíticos .....</b>	<b>99</b>
<b>La Calle.....</b>	<b>100</b>
<b>Relaciones de solidaridad de los vecinos hacia el Colectivo.....</b>	<b>102</b>
<b>Lógicas institucionales del conjunto .....</b>	<b>103</b>
<b>Escenario para el hacer.....</b>	<b>106</b>
<b>Participación En Las Estrategias De Sostenimiento Del Taller.....</b>	<b>107</b>
<i>Necesidades.....</i>	<b>107</b>
Concientización respecto a la corresponsabilidad en el Colectivo.....	110
Deconstrucción de las relaciones de poder que emergen .....	110
<b>Búsqueda De Horizontalidad: Aprender A Ser Y Estar En Colectivo .....</b>	<b>110</b>
<i>Trabajo En Equipo .....</i>	<b>110</b>
<i>Deconstrucción De Las Relaciones De Poder Que Emergen En El Taller .....</i>	<b>112</b>
<i>Concientización Respecto A La Corresponsabilidad En El Colectivo.....</i>	<b>113</b>
<i>Relaciones Colaborativas Entre Grandes Y Pequeños.....</i>	<b>115</b>

Detonante de empatía y apoyo mutuo entre compañeros.....	117
<b>Nicho De Confianza: La Importancia Del Dialogo .....</b>	<b>117</b>
<i>Enunciarnos Desde Nuestra Historia De Vida .....</i>	<i>118</i>
<i>Detonante de empatía y apoyo mutuo entre compañeros .....</i>	<i>121</i>
FALENCIAS METODOLOGÍCAS DE LAS EDUCADORAS.....	122
<b>Falencias Metodológicas De Las Educadoras.....</b>	<b>122</b>
<i>Dificultad Para Transitar Del Discurso A La Acción.....</i>	<i>123</i>
Interpretación .....	125
Participación De Las Estrategias De Sostenimiento Y Subjetividades Políticas De Los Niños Y Niñas Del Colectivo.....	126
Participación.....	126
Cuestionamiento de las normas: reflexiones y acciones: .....	131
Desarrollo De La Subjetividad Política De Los Niños Y Niñas Mediante Las Prácticas Relacionales .....	134
Horizontalidad en el escenario educativo.....	135
El papel del arte relacional en la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas del Colectivo .....	139
Conclusiones .....	143
Referencias.....	146

## **Introducción**

El presente trabajo de grado surge de mi interés personal por comprender en qué sentido las prácticas llevadas a cabo al interior del Colectivo Camarada, del cual soy participante activa desde el rol de compañera y educadora, aportan a la construcción de las subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran. Entendiendo la subjetividad política como el proceso de configuración que se construye continuamente a partir del diálogo entre los sujetos y el contexto, donde a través de sus acciones y reflexiones transitan de lo individual a lo colectivo, y de lo privado a lo público, en este proceso los sujetos ejercen su autonomía, se involucran y participan activamente en la construcción de la historia social, ampliando a su vez las posibilidades de incidir en ella. Así mismo, los sujetos políticos luchan por la construcción de nuevas realidades, en la medida en que asumen posturas críticas respecto a su propia vida y su contexto y se agencian para generar transformaciones. Resulta relevante resaltar que en este ejercicio formativo se reflexiona críticamente sobre el papel de los niños y niñas como sujetos sociales y políticos, actores fundamentales en el tejido de su comunidad.

Esta indagación se desarrolla a partir de la metodología de investigación cualitativa: sistematización de experiencias, comprendiéndola como modalidad de investigación y producción de conocimiento desde la práctica, mediante la cual se busca aportar a los procesos de transformación de la misma. Reconociendo su sentido ético y político en pro de poner al servicio de las experiencias barriales y colectivas los conocimientos y herramientas que me posibilitan la academia. Resalto que el poder llevar a cabo esta indagación en mi contexto de práctica cotidiano, en compañía de mis seres queridos y en los lugares que habito, hace que este ejercicio sea más que un requisito académico al ser realmente significativo para mí y anhelo que también para los míos.

Esta sistematización de experiencias me ha permitido desentrañar las dinámicas y cualidades del escenario, reflexionar sobre mi propio quehacer como educadora y construir conocimientos propios, analizando, interpretando y conceptualizando la experiencia concreta para comprenderla más allá de lo anecdótico, considero que esto me permite ampliar sus posibilidades de acción por venir.

Los capítulos que aquí se encontraran son los siguientes: problemática de investigación, justificación, antecedentes de investigación, metodología abordada, contextualización de integrantes y lugares para el quehacer del Colectivo, marco conceptual, resúmenes analíticos, interpretación de los datos y conclusiones.

### **Problemática De Investigación**

Considero necesario antes de abordar el problema de investigación, narrar ciertos fragmentos de mi biografía, puesto que al reconocermelo como sujeto histórico, comprendo que mis experiencias de vida configuran quien soy, se convierten en fundamentos desde los cuales puedo enunciar como persona, mujer, integrante de la familia Bonilla Vargas, habitante del barrio Porvenir de la localidad de Bosa, participante del Colectivo Camarada, estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional...entre muchos otros aspectos.

A continuación narrare brevemente un acontecimiento relevante en mi historia de vida; el origen del Colectivo Camarada:

Una noche del año 2015 en un conjunto residencial del barrio Porvenir, lugar en donde vivo desde los diez años; dos niñas, dos niños y yo nos encontramos por casualidad en la calle, interactuamos decorando con lana unos ganchos, labor que en principio yo hacía sola, luego ellos tal vez motivados por su curiosidad se acercaron a ayudarme. Nos distinguimos porque pudimos

dialogar y compartir juntos acciones. Esa misma noche, ya dentro de la casa, donde vivimos Ana (compañera y educadora del Colectivo Camarada) y yo, en compañía de nuestros familiares; dialogábamos entre mi madre, Ana y yo sobre recuerdos que teníamos de otros años en el barrio cuando las realidades económicas, sociales y educativas eran difíciles para los habitantes. Por un lado, porque que la limpieza social, las barras bravas, las pandillas incidían en las dinámicas del entorno. Algunos de nuestros amigos, compañeros de colegio o vecinos fueron asesinados en el parque al lado de la casa o en lugares aledaños. Así mismo, el microtráfico de bazuco y otras sustancias psicoactivas estaba alborotado, ello implicaba violencia entre la comunidad, por ejemplo: entre quienes vendían y quienes consumían. Ciertos adolescentes nos sumergimos en distintos vicios y en las dinámicas que ello puede implicar a nivel personal, familiar y social; algunos con el tiempo logramos superarlo, otros han muerto en el intento, o están también los que como uno de mis hermanos, por ejemplo, hasta el día de hoy el consumo de bazuco les continúa arrebatando la esperanza de una vida diferente.

Actualmente en el barrio muchas de las problemáticas que mencionó no se han erradicado, simplemente han mutado, o se han generado otras, en las cuales los niños y niñas del barrio están inmersos continuamente. Recuerdo que en medio del diálogo le pregunte a Ana ¿Qué habría sido de nosotros (yo, ella, mis hermanos, nuestras amistades) si en los momentos difíciles hubiésemos tenido un lugar para salir de la rutina? ¿Dónde pudiéramos experimentar y pensar otras cosas? Al final concluíamos no saberlo, dado que nunca lo vivimos. No obstante, teníamos ciertas intuiciones, puesto que en el 2015 ya concebíamos a partir de nuestra experiencia al arte como una posibilidad para canalizar emociones, narrar historias propias y dispersarnos un poco de los problemas cotidianos. Quiero resaltar que en ese mismo año, entre a estudiar la carrera de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (yo, que nunca antes

había pensado en estudiar), reconozco en este punto la labor del profe Diego de Artes y la profe Cristiana de Sociales de mi colegio, quienes me ayudaron, motivaron y compartieron conmigo conocimientos y reflexiones desde los cuales puede poco a poco despertar mi conciencia frente a las realidades de mi entorno local y nacional y el rol que yo tenía en ellas como sujeto. En ese entonces Ana estaba aún terminando su bachillerato, y a Angely (compañera y educadora actualmente en el Colectivo) aún no la conocíamos, pero ahora sé que vivía en el barrio, desde su infancia.

En resumen, días después de esta conversación iniciaciones el proyecto de un taller de artes para los niños y niñas del conjunto, con el objetivo de aportar de alguna manera a nuestro contexto. Los talleres iniciaron siendo nosotras jóvenes inexpertas, con pocos materiales y sin un lugar adecuado para realizar las practicas. Nuestras acciones se guiaban por la intuición, la voluntad y el interés que se movía entre los niños, niñas y nosotras. Actualmente Ana es estudiante de últimos semestres de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y Angely es estudiante de ciencias Sociales de la misma universidad.

Teniendo en cuenta la narración anterior, el problema de investigación gira en torno a que en la actualidad gracias a las herramientas y conocimientos adquiridos en la academia reconozco que la construcción de las practicas del Colectivo ha sido dinámica y turbulenta, ya sea por la inexperiencia desde donde emerge el escenario, lo que implica prueba y error en el aprendizaje del hacer, la falta de recursos para el sostenimiento de los talleres, y la escasa rigurosidad, reflexión y análisis sobre la práctica de las educadoras del proceso. Por un lado, resalto que, a lo largo de la construcción del Colectivo Camarada, se han dado rupturas, discontinuidades y malos procedimientos que dificultan y empobrecen la potencialidad del Colectivo y por ende la construcción de la subjetividad política de los niños y niñas que lo integran. Por otro lado, resalto

que pese a estas dificultades en el escenario se tramitan saberes, diálogos, acciones, proyectos, sueños e ideales colectivos importantes para los miembros, que considero si aportar de distintas maneras a sus procesos de aprendizaje y a la construcción de sus subjetividades políticas. Es por ello que partiendo del reconocimiento del valor de la experiencia vivida por nosotros y sus múltiples falencias, pretendo que este proceso de indagación se convierta en un aporte verdadero a la transformación del Colectivo. Comprendiendo que es mi responsabilidad ética y política como educadora y compañera con el escenario, adquirir conciencia de lo que ocurre en el ejercicio práctico y velar por mejorarlo.

De acuerdo con la narración que precede al planteamiento del problema, se evidencia que los niños y niñas del Colectivo, son el mayor interés de las educadoras, por ello es que el foco de esta indagación es comprender en qué sentido aporta el escenario a la construcción de sus subjetividades políticas.

Pregunta central de la sistematización:

¿De qué maneras ha sido posible aportar desde el escenario del Colectivo Camarada a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran?

### **Objetivo General**

Comprender a través de la sistematización de experiencias de qué maneras ha sido posible aportar a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas que integran el escenario del Colectivo Camarada.

### **Objetivos específicos**

-Reconocer el contexto que habitamos los integrantes del Colectivo.

-Identificar en qué consisten los roles que desempeñan los niños y niñas dentro de los talleres.

-Comprender en qué consisten las practicas desarrolladas por el Colectivo Camarada.

### **Justificación**

Mi trabajo de grado se inscribe en la línea de investigación: Pedagogías de lo artístico visual, teniendo en cuenta el documento base de caracterización de la línea de investigación, se vincula al segundo objetivo propuesto: “fomentar en las comunidades con las que se indaga la reflexión del maestro sobre su propia práctica, asumiendo la acción pedagógica como objeto de estudio” (p. 1), dado que la pregunta de investigación planteada en este ejercicio de indagación formativa, será resuelta a través de los procesos de sistematización de la práctica. Lo que implica la necesaria tarea de desentrañarlas, hacer una lectura crítica, analítica e interpretativa sobre el quehacer de las educadoras.

Este trabajo de grado se realiza como un aporte al proceso de aprendizaje del Colectivo Camarada, al posibilitar reflexiones importantes para la reivindicación del rol de los niños y niñas del Colectivo como sujetos sociales, políticos, históricos, participes activos en la construcción de su comunidad y del escenario formativo. Además, brinda una reflexión sobre la incidencia de nuestras prácticas en la construcción de las subjetividades políticas de la infancia participe. Por todo lo anterior considero que la realización de esta indagación es necesaria para potencializar las prácticas por venir del Colectivo.

Considero que esta indagación propicia conocimientos relevantes al campo de la educación artística visual, puesto que se centra en comprender como un escenario educativo

construido desde experiencias artísticas puede aportar a la construcción de las subjetividades políticas de la población infantil, y a su vez da cuenta de un proceso de formación docente.

### **Antecedentes De Investigación**

La subjetividad política en los niños y niñas, los procesos educativos no formales con énfasis en prácticas artísticas y los trabajos desarrollados desde un enfoque de investigación cualitativo situados en su mayoría en territorio latinoamericano fueron los criterios de selección que tuve en cuenta para escoger las cinco investigaciones que presentare en este apartado. Dichos trabajos me permitieron conocer ciertos conocimientos que han sido construidos respecto a mi interés investigativo, y concretar a su vez los objetivos planteados para este ejercicio formativo. A continuación, desarrollaré cada uno haciendo énfasis en los aportes logrados a esta investigación.

La primera investigación corresponde a la tesis de pregrado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional *“Proyecto Edén: Una experiencia de Investigación Acción Participativa con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso”* llevada a cabo por Audrey Cubides en el año 2016. Este trabajo contribuye al desarrollo de la investigación puesto que me permite comprender a través del ejercicio práctico y teórico adelantado por la autora en compañía de los niños y niñas participes del escenario de refuerzo escolar y otros miembros de la comunidad, la incidencia que tuvo el desarrollo de una investigación acción participativa en dicho contexto, donde se buscaba aportar a la transformación de realidades específicas del entorno. Lo cual me ayudo a reflexionar la importancia de plantear una metodología para mi trabajo que responda a las necesidades del contexto del Colectivo, y buscar desde la investigación propiciar un aporte a la transformación de las necesidades.

Considero importante resaltar que en esta indagación se problematizo y visibilizo la urgencia de construir espacios óptimos para la participación infantil. Considerando el concepto de participación infantil esencial para comprender el rol de los niños y niñas como sujetos de derecho, sociales y políticos en la vida cotidiana y en relación al Colectivo. En la investigación de Cubides además de explicitar la problemática se desarrollan estrategias para incentivar las posibilidades de acción de los niños y niñas del escenario, haciendo énfasis en que su presencia en la comunidad es igual de importante a la de cualquier otro miembro adulto, y por ende debe motivarse y permitirse que los niños desarrollen continuamente su participación en la construcción de la historia personal y común de su contexto. Este concepto es fundamental abordarlo en la sistematización dado que a partir de él se desglosan aspectos relevantes como: la capacidad de enunciarse, cuestionar y decidir en la esfera pública sobre asuntos que conciernen a sus realidades cotidianas: familiares, escolares, barriales...entre otras, así como la posibilidad de movilizarse y organizarse en escenarios locales, la importancia del diálogo y la interacción con su grupo de pares y adultos de su comunidad. Dichos aspectos me resultan interesantes porque son insumos para comprender las dinámicas y características del escenario del Colectivo, pues considero que se hacen visibles en nuestro ejercicio práctico y me permiten hilar procesualmente el concepto de subjetividad política en la infancia, el cual se aborda en el capítulo: comprensiones conceptuales y teóricas.

Así mismo, vínculo las reflexiones manifestadas por la autora respecto a la necesidad de indagar críticamente, conceptualizar y visibilizar la riqueza en cuanto a saberes y aprendizajes de los escenarios educativos no institucionalizados llevados a cabo en nuestros territorios, liderados por los miembros de las comunidades; tal como lo han hecho desde los años 70 pedagogos e investigadores como: Paulo Freire o Boaventura de Sousa en Latinoamérica. Resalto esto porque

comprendo ahora la necesidad de poner al servicio de las comunidades los conocimientos y herramientas obtenidos en la academia, en el caso del Colectivo Camarada sirve mirar desde otras lupas nuestras propias prácticas, indagar en ellas desde un pensamiento crítico, conceptualizarlas coherentemente, y buscar ampliar las posibilidades de acción que tenemos que las educadoras y los niños y niñas como sujetos políticos. A partir de las reflexiones compartidas por Cubides afirmo que la realización de esta sistematización, comprendida desde el enfoque cualitativo, busca generar conocimientos propios, relacionando los aprendizajes y herramientas obtenidos en la academia con los saberes y experiencias construidos colectivamente en las experiencias con los niños, niñas, educadoras y demás miembros de la comunidad, en pro de aportar de manera más consiente a la construcción de las subjetividades políticas de los niños y niñas participes. Entendiéndolos no como objetos sino como sujetos de investigación. Teniendo en cuenta el planteamiento del problema expuesto en un inicio las reflexiones de la autora resultan pertinentes para la investigación.

La segunda investigación: *“Devenir de un artista comunitario: Una contemplación desde y hacia la comunidad, para una construcción pedagógica, artística y social”* tesis de pregrado en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional realizada por Fanny Marulanda en el año 2017; a través de la metodología de investigación cualitativa estudio de caso. Se enfoca en comprender los aportes pedagógicos, artísticos y sociales propiciados desde el programa Tejedores de vida del IDARTES en los artísticas comunitarios participes, y los aportes de estos últimos a la localidad Ciudad Bolívar, de la cual son residentes. Este trabajo resulta relevante para el presente documento en la medida en que se enuncian reflexiones críticas en torno a la riqueza que hay en las experiencias artísticas comunitarias para la construcción del tejido social de dicho contexto, el cual tiene ciertas similitudes con el Colectivo Camarada; en vista de que

ambos se desarrollan en un contexto barrial periférico, con la participación de niños, niñas y otros miembros de la comunidad, y desde diversas experiencias artísticas no institucionalizadas. Considero interesante el concepto de arte comunitario para analizar las experiencias artísticas del Colectivo, ya que antes de iniciar esta sistematización, las educadoras no nos habíamos dado a la tarea de indagar bajo cuál óptica del arte podríamos entender las experiencias realizadas. En medio de la lectura del trabajo de Marulanda encuentro que las definiciones que ella retoma sobre el arte comunitario, tienen relación con lo vivido en el ejercicio práctico por nosotros.

El arte comunitario se puede enunciar como prácticas artísticas que implican la colaboración y participación del público en la obra y un intento de alcanzar una mejora social a través del arte (...) se puede pensar como una forma de distanciamiento de los ambientes artísticos establecidos (...) la característica primordial del arte comunitario se basa en la comunidad y en su diario vivir. (Garrido, 2009, como se citó en Marulanda, 2017, pp. 34- 35).

Vínculo la definición del arte comunitario, con las prácticas artísticas desarrolladas en el Colectivo, recordando lo narrado en el planteamiento del problema, donde doy cuenta de sentires, motivaciones, intereses y circunstancias en las cuales emerge y se desenvuelve el taller de artes. Haciendo alusión a los lugares cotidianos de los cuales nos hemos venido apropiando, resinificándolos como escenarios de encuentro y del hacer del Colectivo. Además de ello porque reconozco que el Colectivo; movido principalmente por los intereses artísticos de los sujetos que lo integran, no pertenece a una esfera institucional del arte. Se ha construido de manera colectiva gracias a la autogestión, la rebeldía y el compromiso de los mismos compañeros y otros miembros de la comunidad. “Los artistas comunitarios desarrollan sus propias estrategias

excluyéndose del ámbito formal para generar nuevos horizontes que conduzcan a un arte por y para la gente sin importar la condición social” (Marulanda, 2017, p. 35).

En este momento, es esencial mencionar que los aspectos que he ido tocando a lo largo de este apartado referidos a las dinámicas y naturalezas del Colectivo, serán profundizados a lo largo de este documento.

La tercera investigación abordada fue “*Sistematización de dos experiencias de educación artística popular: el caso Centro de Promoción y Cultura y la Corporación Autónoma Forjar*” Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollada por Alberto Martínez en el año 2016. Este trabajo es considerado un referente teórico y práctico; en la medida en que además de acercarme a diversos planteamientos sobre el sentido y la pertinencia ética y política de la metodología de investigación: sistematización de experiencias para los procesos colectivos, organizativos y educativos de nuestro territorio. También me propicia elementos sustanciales para dibujar la ruta de acción de mi investigación.

A partir de las reflexiones planteadas en el trabajo de Martínez comprendo que la sistematización de experiencias como metodología de investigación cualitativa en América Latina se ha construido desde unos principios éticos y políticos encaminados a la transformación de realidades específicas en la que se inscribe la investigación. Dado que como bien lo menciona Jara (2013) la sistematización de experiencias “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2013, como se citó en Martínez, 2016, p. 9).

Realizar mi trabajo de indagación desde esta metodología implica por mi parte, responsabilidad y compromiso para recoger de manera precisa las experiencias vividas en el Colectivo, de modo que logre captar la riqueza práctica que hay en ellas, y así tener insumos suficientes para llevar a cabo lecturas, análisis e interpretaciones teóricas; desde las cuales se puedan construir conocimientos significativos sobre el papel de la subjetividad política infantil en las dinámicas y naturalezas del Colectivo, con el propósito central de aportar a la mejora de la práctica.

Respecto a lo manifestado en el párrafo anterior pongo en diálogo una de las definiciones planteadas por Torres (1998) respecto a la sistematización de experiencias:

Es una modalidad de producción de conocimiento colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (como las educativas) partiendo del reconocimiento e interpretación de los sentidos y lógicas que lo constituyen, cualificando y contribuyendo a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (Torres, 1998, como se citó en Martínez, 2016. p. 7)

A través de esta definición entiendo también que, en dicha metodología, resulta relevante que el investigador, en este caso yo, posibilite la participación de las personas que construyen la experiencia, pues estos no son solo objetos de investigación, sino sujetos de conocimiento. En consecuencia, resulta necesario pensar maneras en las que las presencias de los niños, niñas y las educadoras sean parte fundamental de la construcción de esta indagación.

Tal como mencione al inicio del desarrollo de la investigación de Martínez, su trabajo es un referente práctico para el mío, dado que se desarrollada a través del diseño

de Jara (2013) quien propone en principio tres etapas fundamentales: reconstruir el proceso vivido, comprender e interpretar críticamente ese proceso, y exponer los aprendizajes y compartirlos (Martínez, 2016, p. 12). Además de las etapas mencionadas, el autor hace uso de ciertas técnicas de recolección de datos que me brindan ejemplos de posibilidades para el desarrollo de la presente sistematización, tomo por caso: la observación participante de los encuentros significativos en las organizaciones, en el caso del Colectivo: los talleres grupales y las reuniones realizadas con las educadoras. Así mismo, llevar registro visual, escrito y/o sonoro de los momentos relevantes que se pretenden sistematizar para tener mayores insumos desde los cuales analizar e interpretar las experiencias.

Una reflexión importante que me permitió la investigación de Martínez, es el valor de pensar y planificar el tipo de datos que voy a recolectar y la manera en la que lo voy a hacer. Buscando ser coherente con los objetivos de investigación propuestos. Lo cual no quiere decir limitar o sesgar los datos que emergen de la experiencia, pues no tendría sentido en virtud de su naturaleza cualitativa; sino generar unas posibles rutas orientadoras flexibles teniendo en cuenta las transformaciones que puedan surgir en su realización. Considero significativo haberme acercado a estas reflexiones antes de iniciar mi sistematización, puesto que me permite tener ciertas claridades y una mirada abierta al rumbo que puede tener mi investigación.

La cuarta investigación corresponde a la tesis de maestría en educación de la Universidad Javeriana *“Niños, niñas y jóvenes en movimiento. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento gestores de paz”* elaborada por Anny Bertoli y Alexandra Barbosa en el año 2016, a través de un enfoque de etnografía

colaborativa. El objetivo principal de esta indagación fue comprender la configuración de la subjetividad política en los niños, niñas y jóvenes del Movimiento Gestores de paz del barrio Potosí en Bogotá. Este trabajo en particular aporta significativamente al desarrollo de la presente indagación, porque aborda uno de los conceptos principales que se plantean acá: la subjetividad política en la infancia. La cual, a grandes rasgos es entendida de acuerdo con las autoras como: la posibilidad del ser humano dada desde una óptica de futuro (p. 50), así mismo, como proceso de configuración que se construye continuamente a partir del diálogo entre el sujeto, el contexto y los otros. Transitando de lo individual a lo colectivo, y de lo privado a lo público, donde el sujeto social y político recupera y ejerce su autonomía y su participación en la vida social y reconoce a su vez a los otros como parte de la construcción de la historia (pp. 16-51), en este proceso también se hacen evidentes resistencias cotidianas donde los sujetos tienen la posibilidad de reflexionar críticamente sobre sí mismos en relación con el contexto. (Es relevante mencionar que esta indagación me brinda herramientas conceptuales desde las cuales en el capítulo: comprensiones conceptuales y teóricas, abordaré la categoría de subjetividad política con más profundidad)

De igual modo, este trabajo me permite entender que las representaciones e imaginarios respecto a la infancia son productos de las transformaciones sociales y culturales de los contextos. Y que el concepto de infancia ha estado en constante tensión a lo largo de la historia; dado que desde una mirada adultocéntrica se han limitado las posibilidades de acción de los niños y niñas en la vida social, relegándolos únicamente a la esfera privada, sin derecho a la participación en la esfera pública. Estos imaginarios, tal como lo desarrollan las autoras son herencia del cristianismo de los primeros siglos, donde se tomaba al niño como espejo del cristiano, definiendo lo bueno y lo malo a través de características asociadas a él (p. 53),

posterior a esta etapa de la historia se ha definido y categorizado a la infancia desde una mirada adultocéntrica, que durante mucho tiempo los tomo como objetos y no como sujetos. Sin embargo, gracias a los cambios sociales y culturales desde diversas disciplinas, tales como: la sociología, la psicología y la pedagogía se han construido estudios sobre la infancia desde un nuevo paradigma que los comprende como sujetos de derecho, sociales y políticos; gracias a todo ello hoy en día es posible abordar la categoría de subjetividad política en la infancia.

Mediante la lectura del trabajo de las autoras comprendo la necesidad de dejar por escrito (en el apartado de comprensiones conceptuales y teóricas) ciertas claridades históricas respecto al tránsito del concepto infancia, que me permitan a mí y a los futuros lectores entender en profundidad porque es pertinente para los niños y niñas y para el quehacer de las educadoras que integran el Colectivo Camarada que esta indagación se aborde desde la categoría subjetividad política en la infancia.

Por último, la quinta investigación corresponde a la monografía *“Fundamentación de la educación ciudadana desde la pedagogía liberadora para contextos socioeducativos en tiempo presente”* realizada por Sandra Carvajal en el año 2013, para optar el título de Magister en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura. Esta investigación documental desarrollada partir de un análisis de información suministrada por los textos de Paulo Freire en diálogo con otros autores que sitúan las propuestas educativas del pedagogo brasileño en contexto actual. Brinda aprendizajes significativos en el trabajo presente, ya que los cuestionamientos acerca de la responsabilidad ética, social y política de la educación, la cual no se da únicamente en instituciones formales sino que está inmersa en la vida social de los sujetos (p. 51) me permiten comprender el Colectivo Camarada como un escenario educativo, construido a partir de procesos de socialización entre los sujetos y el entorno, donde se tramitan discursos

explícitos o implícitos, acciones, proyectos, sueños, ideales...etc. Que inciden en los aprendizajes conscientes o inconscientes de los partícipes y por ende en la construcción de sus subjetividades. Es pertinente tener en cuenta las palabras de Torres (2012) cuando afirma que “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucra valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación (Torres, 2012 como se citó en Carvajal, 2013, p. 34); en ese sentido considero elemental que esta investigación ayude a generar mayor conciencia sobre las implicaciones que tiene el escenario educativo para la vida de los integrantes en la estructura social. Entendiendo que la educación no es neutral, y requiere de las educadoras del proceso coherencia y radicalidad respecto a la intencionalidad ética y política del escenario.

A partir del análisis sobre el papel de la educación en la sociedad que plantea la autora y en concordancia con el objetivo principal de la investigación, el cual indica un momento de análisis e interpretación crítica de nuestra práctica, con el objetivo de transformarla, me planteo para las siguientes preguntas para tener en cuenta en lo restante del trabajo: ¿Qué tipo de sujetos se forman en el Colectivo? Y ¿Qué tipo de sociedad estamos construyendo? Otros de los cuestionamientos que me deja esta lectura, es la necesidad de construir prácticas educativas en consonancia con los contextos reales de las personas, y no limitarse a impartir contenidos descontextualizados (pp. 33-46). Así mismo, deconstruir las relaciones de poder vertical que se dan en los escenarios educativos entre educadores y educandos y construir relaciones simétricas, (p.52), horizontales. Donde se reconozca y se construye a partir de los saberes colectivos de todos los sujetos. Y por último la importancia de pensar y asumir la educación como una práctica de esperanza (p.11) “La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible

hacerlo (...) debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, imaginarse utopías realizables (Torres, 2012, como se citó en Carvajal, 2013, p. 35).

Acercado de este último aspecto, considero que la esperanza ha sido necesaria y transversal en la construcción del Colectivo desde sus orígenes, y se ha hecho tangible a través de las luchas, estrategias de sostenimiento de los talleres, proyectos y sueños comunes. Por lo tanto, es necesario en esta investigación acercarme a los planteamientos de Paulo Freire respecto a la pedagogía de la esperanza con el propósito de conceptualizar la propia práctica, adquirir conciencia y aportar a su potencialización. Todos los aspectos hasta aquí mencionados son herramientas reflexivas y conceptuales sobre el acto educativo, que me permitirán hacer un análisis más profundo de las experiencias presentes del Colectivo y sus posibilidades de transformación futuras.

## **Metodología**

### **Enfoque Cualitativo En La Investigación**

En concordancia con los objetivos propuestos en este documento, el enfoque de investigación cualitativo resulta coherente; debido a que las principales características que lo fundamentan son necesarias para la realización del mismo y se hacen visibles a lo largo de su desarrollo.

Una característica primordial de este enfoque es su naturaleza inductiva, lo que significa que no parte de teorías o hipótesis establecidas previamente por el investigador, sino por el valor de la experiencia particular “comienza con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas” (Quecedo, Rosario; Castaño, Carlos, 2002,

p. 10), es decir, que a través de los procesos de recolección, análisis e interpretación de los datos correspondientes a la experiencia estudiada, emergen posteriormente los conceptos, categorías y teorías que los justifican. Respecto al tema Dussán (2004) afirma que “en los métodos cualitativos el procedimiento es más inductivo que deductivo. Prefiere partir de la realidad concreta y de los datos que esta le suministra para reconstruir el significado de un fenómeno o para apropiarse a una teorización posterior” (p. 120); teniendo presente lo mencionado hasta el momento, infiero que esta indagación se realiza bajo el enfoque cualitativo porque se desarrolla en medio del contexto práctico y cotidiano del Colectivo Camarada, en el cual, yo como investigadora a través de diversas herramientas de recolección flexibles (abordadas más adelante) recojo una serie de datos, convirtiéndolos en insumos para construir categorías analíticas e interpretativas desde las cuales busco comprender el sentido y la pertinencia que tienen las practicas del Colectivo en la formación de las subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran.

Otra característica elemental del enfoque cualitativo, es el papel que le da a los sujetos en la investigación. Puesto que las comunidades que se estudian, en este caso las personas que integran el Colectivo, no son vistas solamente como objetos de investigación, sino también como sujetos de investigación. Lo que implica que el conocimiento sea necesariamente construido desde las subjetividades e intersubjetividades de los actores que viven la experiencia; reconociendo que cada persona es sujeto social, histórico y poseedor de múltiples saberes. En relación a lo escrito, Dussán (2004) manifiesta que la investigación cualitativa tiene “el reto de observar la realidad desde los participantes mismos; de sus expectativas, deseos, imaginarios y realizaciones concretas. Los interrogantes del estudio tienen como horizonte la subjetividad que opera intersubjetivamente, tratando de darle sentido a la experiencia” (p. 119); dicha

característica se refleja en el desarrollo de la sistematización, en la medida en que a lo largo del ejercicio se comprende que el escenario del Colectivo ha sido posible gracias al esfuerzo mancomunado de diversos actores: niños, niñas, educadoras y otros miembros de la comunidad, quienes desde sus motivaciones personales y/o colectivas, saberes, inquietudes e iniciativas realizan distintas acciones que posibilitan el sostenimiento de los talleres. Resalto que esta sistematización no tendría sentido si no se visibilizan los múltiples aportes de las personas que tejen la experiencia.

La importancia del contexto, es otra de las características que considero relevantes del enfoque cualitativo para este proceso, puesto que desde esta perspectiva se reconoce que todas las experiencias se dan en un tiempo y espacio particular, y se desarrollan en medio de las interacciones de los sujetos con su entorno. En cada contexto los sujetos están inmersos en realidades sociales, económicas, ambientales, culturales y sociales particulares, dichas realidades inciden en la configuración de sus subjetividades. En la investigación cualitativa “los datos se interpretan desde un contexto -no generalizaciones- se estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos” (Quecedo, Rosario; Castaño, Carlos, 2002, p. 9); en concordancia con los autores considero esencial para esta sistematización: el reconocimiento, análisis e interpretación que se logra sobre ciertas particularidades del contexto en el que vivimos los integrantes del Colectivo; sean estas: familiares, barriales, económicas, institucionales... entre otras, dado que estas inciden en la vida de los sujetos y en el desarrollo de las prácticas del Colectivo.

Por último, considero que esta indagación se realiza desde el enfoque cualitativo, por su interés en aportar a los procesos de transformación necesarios para las experiencias por venir del Colectivo Camarada. Y porque para cumplir con ese objetivo es elemental contar con la

participación de los actores que vivencian la experiencia, saber que piensan, sienten, hacen o expresan; tal como afirma Pérez (2000) “Este método más que preguntar, escucha a las personas interesadas, partiendo de que esa opinión es fundamental para realizar cualquier proceso de cambio” (Pérez, 2000, como se citó en Dussán, 2004, p. 121)

### **Diseño metodológico: sistematización de experiencias**

La presente indagación se desarrolla mediante una sistematización de experiencias del Colectivo Camarada. La elección de esta metodología se da por la relación que encuentro entre los fundamentos y características que enuncian diversos autores respecto a la metodología y los objetivos de investigación propuestos en este documento. Con el propósito de abordar el sentido y la pertinencia de su realización, tanto para el proceso de formación docente que implica, como para la realidad práctica del Colectivo; a continuación, dialogare con las definiciones que Oscar Jara Holliday<sup>2</sup> y Armín Dussán<sup>3</sup> proponen respecto a la sistematización de experiencias como metodología de investigación cualitativa.

Jara (2018) define la sistematización de experiencias de la siguiente manera:

Aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias,

---

<sup>2</sup> Oscar Jara Holliday es director general del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica, y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina)

<sup>3</sup> Miller Armín Dussán Calderón es profesor de pedagogía, epistemología, resolución de conflictos y asesor de prácticas pedagógicas en la Universidad Surcolombiana en el departamento Huila, Colombia.

comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 61)

Así mismo, Dussán (2004) afirma:

La sistematización no es simplemente un registro cronológico de sucesos educativos, por el contrario, plantea un proceso conceptual y metodológico que supone construcción y enumeración. El punto de partida es la realidad, las prácticas específicas, pero exige unas primeras formas de producción de conocimiento, que se construyen en un nuevo umbral hacia la teórica; es decir, se convierte en un núcleo vincular hacia la investigación. (p. 94)

De acuerdo con las definiciones propuestas por los dos autores y acudiendo a los aprendizajes prácticos que he logrado en la realización de este trabajo. Comprendo que la sistematización de experiencias es una metodología de enfoque cualitativo, propicia para construir conocimientos a partir de la reconstrucción, análisis e interpretación de nuestras propias prácticas. En el ejercicio de sistematización, el investigador se inserta en las dinámicas profundas de la experiencia de las cuales él también es partícipe, indagando en su riqueza en cuanto a saberes y aprendizajes colectivos, buscando ampliar su horizonte reflexivo, en la medida en que trasciende de las narraciones o descripciones anecdóticas y entabla diálogos críticos entre práctica, conceptos y/o teorías, a través de estos diálogos se pretende comprender y explicitar conocimientos significativos, con el propósito a aportar a la transformación de la experiencia.

Teniendo en cuenta la definición anterior, dicha metodología es pertinente para la realidad concreta del Colectivo, dado que como se menciona en el planteamiento del problema, para lograr las transformaciones deseadas se requiere un acercamiento crítico a la propia

práctica. Así mismo, sistematizar mi quehacer como educadora en formación es significativo para mi proceso de aprendizaje, porque me sitúa como investigadora de mí misma, puesto que debo observarme, narrarme, conocerme, cuestionarme e interpretarme, a través de los discursos y acciones que transmito a los demás en el escenario, lo cual me permite transformarme.

### **Fases De La Sistematización**

Para la realización de esta sistematización se toma como referente práctico la propuesta metodológica de cinco fases de Jara (2018), no obstante, aunque todas las fases se desarrollan, el orden se modifica de acuerdo a las particularidades de esta investigación. Jara (2018) postula que la primera fase es el punto de partida, de acuerdo con el autor en este momento es esencial que el investigador haya sido participe de la experiencia que pretende sistematizar y además de ello, posea registros sobre lo vivido. En la segunda fase se tiene que definir el objetivo principal de la sistematización; es decir su propósito, sentido y pertinencia; así mismo, delimitar el objeto de estudio; lo cual significa escoger la o las experiencias específicas a sistematizar, y posteriormente precisar un eje para el desarrollo de la sistematización. En la tercera fase se reconstruye el proceso vivido: ordenando y clasificando la información recolectada. En el cuarto momento se inicia el proceso de análisis, síntesis e interpretación; en este punto se identifican los aprendizajes logrados. Finalmente, en la quinta fase se formular conclusiones, recomendaciones y propuestas y además de ello se plantean estrategias para comunicar los aprendizajes logrados.

Habiendo mencionado la propuesta de Jara (2018) encuentro conveniente manifestar que la construcción de esta sistematización no ha sido un proceso lineal, ya que se transforma por las realidades contextuales de quien sistematiza, del Colectivo y por los aprendizajes obtenidos a lo largo de la investigación. Igualmente infiero que sistematizar estas experiencias ha sido un

ejercicio arduo y riguroso, en vista de que requiere compromiso y esfuerzo en su elaboración. A continuación, abordare cada una de las fases desde las cuales se desarrolló la indagación.

### ***Primera Fase***

Teniendo en cuenta la propuesta de Jara (2018) el primer punto de esta sistematización, es mi interés personal por las prácticas del Colectivo; de las cuales he tenido la oportunidad de ser partícipe activa en su planeación, ejecución y socialización desde el año 2015. Considero valioso cuando el autor menciona, que quien sistematiza tiene que haber participado de las experiencias, porque comprendo que ser actora del escenario del Colectivo, es decir, estar inmersa en las dinámicas de su cotidianidad; sus luchas, procesos, proyectos y ser consciente de los sentires, sueños, ideales que atraviesan nuestra práctica, me brinda autoridad y sensibilidad para poder comprender en profundidad el sentido del escenario en cuanto a la construcción de la subjetividad política de los niños y niñas que lo integran.

Dentro del punto de partida de la sistematización reconozco tres momentos relevantes: A) Primer reconocimiento, quizá intuitivo, de qué en medio de las experiencias del Colectivo se construyen saberes y reflexiones que proveen aprendizajes relevantes para la vida cotidiana de los sujetos que lo integramos. B) reflexión de las educadoras sobre distintas falencias, dificultades e incoherencias que empobrecen las posibilidades del Colectivo. C) comprender que la sistematización de experiencias brinda la oportunidad de adquirir conciencia acerca de nuestra propia práctica; aprender de los errores y posibilitar opciones futuras.

El segundo punto de esta primera fase corresponde al registro de la experiencia de Colectivo Camarada, necesaria para emprender la sistematización de acuerdo con lo planteado por Jara (2018). Al respecto es elemental aludir que antes de iniciar la sistematización, la mayoría de las

prácticas desarrolladas en el Colectivo, no estaban registradas, en principio porque no comprendíamos la necesidad de hacerlo, en segundo lugar, porque carecíamos de instrumentos de recolección audiovisual, sin embargo, tampoco nos preocupamos por construir diarios de campo sobre los talleres o relatorías de las reuniones que realizábamos junto con Ana y Angely. Por ello, la mayoría del registro de las experiencias del Colectivo que se estudian en esta sistematización es recolectado en la tercera fase (la cual abordare más adelante)

### ***Segunda Fase***

En concordancia con lo propuesto por Jara (2018) en la segunda fase, en principio concrete el objetivo principal de la sistematización, es decir su propósito. Después de haber atravesado un proceso arduo de construcción y reconstrucción del objetivo en distintas ocasiones. Llegue a la conclusión de que el planteamiento del problema de esta indagación radica en la necesidad de potencializar las prácticas del Colectivo, debido a que, de este, hacen parte un grupo de niños y niñas de nuestra comunidad, los cuales son importantes para nosotras como compañeras, vecinas y educadoras en formación. Además, porque en las prácticas del Colectivo, como en cualquier otro escenario educativo los sujetos aprenden de manera consciente e inconsciente discursos, acciones o saberes que pueden incidir en la construcción de sus subjetividades; y siendo yo mediadora en el escenario tengo la responsabilidad ética y política de tener plena conciencia de la incidencia de mi quehacer ahí y aportar al proceso de transformación del mismo.

De ahí que desentrañar las prácticas, buscando rastrear los aportes de estas a la construcción de las subjetividades políticas de los niños y niñas del escenario, me resulte esencial para propiciar aprendizajes significativos, que trascienden de lo anecdótico, al realizar interpretaciones conceptuales y teóricas sobre los aciertos, desaciertos, dinámicas, procesos y

rupturas vivenciadas en la cotidianidad del Colectivo, todo ello con la fuerte intención de aprender de lo que hemos hecho y aportar a la mejoría de nuestras futuras experiencias. Después de plantearme la pregunta: ¿De qué maneras ha sido posible aportar desde el escenario del Colectivo Camarada a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran? concrete el objetivo general y los objetivos específicos que me guiaron a dar respuesta a la pregunta formulada.

En el segundo momento de esta segunda fase, desarrolle la justificación de la sistematización, es decir su sentido y pertinencia para las prácticas del Colectivo, para mi proceso de formación docente y para el campo de la educación artística visual.

Como tercer punto indague y afine aspectos conceptuales y metodológicos sobre la sistematización de experiencias, comprendiendo su carácter cualitativo, los intereses éticos y políticos desde los cuales surge y se posiciona como método de investigación. Y acogí como referente práctico para el desarrollo de mi proceder metodológico la propuesta de cinco pasos de Jara (2018) adaptándola a las particularidades de esta indagación.

El último paso de esta segunda fase fue construir el apartado de antecedentes, en el cual leí cinco investigaciones que tuvieran ciertas similitudes con las realidades del Colectivo Camarada, y a partir de la lectura se fueron dibujando diversos conceptos que han sido fundamentales para la realización de esta sistematización, tales como: sistematización de experiencias, arte comunitario y participación infantil. Resalto que a partir de la lectura de antecedentes se comprenden investigaciones se han adelantado respecto a los primeros intereses investigativos, lo cual me proporciono ayuda para ir concretando cada vez más lo que se pretende lograr en este proceso, es decir delimitar el objeto de estudio. En este caso particular viví el tránsito de plantearme intereses demasiado extensos o generales, como: pretender

sistematizar la totalidad de las practicas del Colectivo desde sus orígenes hasta tiempos recientes, a sistematizar ciertas experiencias del año 2019 correspondientes al transcurso de la indagación. Lo mencionado hace parte de la construcción del eje de la sistematización, porque se decide cuáles serán las principales fuentes de información: las experiencias, se precisan los primeros conceptos de interés, se manifiestan claridades como: el propósito de la sistematización, su sentido y pertinencia y se organiza un bosquejo de la ruta de acción a seguir: aproximaciones conceptuales y teóricas, recolección y análisis de datos e interpretación y conclusiones. (Cada uno de estos aspectos será abordado en la fase correspondiente).

### ***Tercera Fase***

El primer punto de esta fase trata del acercamiento que hubo a ciertos conceptos vinculados a mi interés investigativo por la experiencia del Colectivo. En este momento rastree en distintas fuentes los temas que me iban suscitando la realidad práctica del escenario. Indagué acerca de la subjetividad política en la infancia, la pedagogía de la esperanza, la educación popular y la didáctica no parametral en diálogo con las artes visuales. Todos los aspectos indagados han sido relevantes para el resto de fases de la sistematización.

Al respecto del segundo momento de esta tercer fase, es elemental en principio resaltar que las prácticas del Colectivo funcionaban en paralelo a la investigación, razón por la cual en ese entonces, mientras se construía el marco teórico y conceptual de la sistematización, yo ya había comenzado a llevar ciertos registros de la práctica. El proceso de memoria, escritura y lectura de las experiencias detonaba la búsqueda de referentes.

Reconstruir la experiencia implica recolectar información pertinente desde la cual se pueda posteriormente analizar e interpretar. Por lo tanto, para recolectar los datos fue necesario

plantearme algunas preguntas Orientadoras, tales como: ¿Cuál es el propósito de la recolección de datos? ¿Cómo los recolecto y ¿Dónde lo hago? cada pregunta me permitió comprender que experiencias quería reconstruir y la manera en la que debía proceder para lograr obtener los insumos que necesitaba, para dar respuesta a la pregunta de investigación formulada.

En cuanto a la pregunta ¿Cuál es el propósito de la recolección de datos? capto según la naturaleza de mi investigación el momento de recolección de datos es crucial, a causa de que es una sistematización de experiencias, con enfoque cualitativo, lo que implica que parte de la realidad concreta; se inserta en ella, para comprender la experiencia desde adentro y en profundidad.

Respecto a las siguientes preguntas: ¿Cómo y dónde recolectar los datos? evidencian un primer momento de organización y clasificación de datos. Estas preguntas me situaron directamente en las dinámicas del Colectivo, allí tuve que observar cuales eran los momentos de encuentro más relevantes entre los participantes y cuál era su funcionamiento. Para finalmente precisar tres unidades de análisis de datos: diarios de campo de los talleres, narraciones de reuniones y entrevista. A continuación, desarrollaré en que consiste cada una.

Los talleres son fundamentales para comprender el sentido de la experiencia en cuanto a la construcción de la subjetividad de los niños y niñas, debido a que en estos se evidencia sus formas de participación en el escenario. Para recolectar y organizar la información sobre los talleres utilice la técnica: observación participante. Ayala (1983, como se citó en Hurtado, 2018) menciona que la observación participante faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas, en el estudio de su escenario natural participando en ellas. Al respecto considero que esta técnica resulto coherente por un lado porque teniendo en cuenta los roles que ejerzo en el Colectivo, mi presencia allí implica obligatoriamente mi participación, así

mismo, porque la metodología elegida requiere de estos procesos de participación para cumplir con el propósito de generar conocimientos colectivos, los cuales no podría comprender si no interactuó y construyó en el escenario colectivo.

Durante la observación participante de los talleres tomaba notas breves sobre asuntos importantes del momento: reflexiones, acciones y sucesos. Posteriormente leía las notas, recordaba lo vivido y ampliaba el relato, construyendo así diarios de campo de once sesiones; los cuales se nutrían también con anotaciones cortas de conversaciones informales sostenidas con integrantes del Colectivo fuera de los talleres y con registro fotográfico o pequeños fragmentos audiovisuales. Esencial para analizar de manera más detallada las experiencias estudiadas.

Las reuniones realizadas con Ana también fueron valiosas para la construcción del Colectivo, por ello decidí registrarlas a través de narraciones cortas, sobre lo conversado. De todas las reuniones escogí dos, por considerarlas significativas para entender con más profundidad aspectos del contexto en el que se desenvuelve el Colectivo: realidades barriales, económicas, familiares e institucionales del Conjunto residencial. Así mismo, porque en estas reuniones se tocaron temas que implican aprendizajes en el proceso de formación docente de nosotras y ello también es significativo para entender el escenario del Colectivo.

Por último, realice una entrevista a la compañera Angely, planificada de manera flexible, a través de una serie de preguntas o comentarios que detonaban diálogos sobre aspectos importantes del escenario, por ejemplo: sobre las motivaciones personales que la llevaron a ser parte del Colectivo, su reflexión sobre los lugares de encuentro, el quehacer del Colectivo y su perspectiva de las inclinaciones pedagógica e ideológicas que se tramitan en el escenario. Así mismo, en medio de la conversación se pudieron abordar brevemente posturas sobre la educación popular, la subjetividad política en la infancia y la pedagogía de la esperanza. El propósito

fundamental de esta entrevista era conocer un poco más el pensamiento de Angely frente a las dinámicas características del Colectivo, poder traer a colación sus reflexiones como persona y docente en formación a este ejercicio de sistematización. Dicha entrevista en un inicio fue grabada en audio y posteriormente transcrita en un documento.

#### *Cuarta fase*

Esta fase corresponde al momento de análisis, síntesis e interpretación de los datos recolectados. En primera medida es fundamental enfatizar que, tal como afirman Rodríguez & Medina (2013) en la investigación cualitativa el análisis es un proceso artesanal, no supeditado a reglas y procedimientos estáticos, sino que se desarrolla desde la intuición e imaginación del investigador. Lo que le posibilita desarrollar competencias como la creatividad, el análisis crítico, la capacidad reflexiva y la visión holística (p. 158) según las particularidades cada investigación. Además, es pertinente recordar que en los análisis cualitativos las comprensiones emergen de los datos y se desarrollan a partir de ellos.

El análisis de los datos inicio a través de “herramientas más rudimentarias” (Rodríguez & Medina, 2013, p. 158) puesto que después de la primera lectura de las unidades de análisis organizadas en físico, utilice distintos colores para señalar aspectos relevantes que surgían de los datos, y posteriormente los segmente, es decir, los recorte literalmente aislándolos de su texto base. Al hacer esto con todas las unidades de análisis, armé grupos a partir de los colores señalados e hice una lectura general del nuevo texto. Cada grupo lo ubique en el mismo formato; Luego en las márgenes de los nuevos formatos realice el proceso de codificación, colocando frases o palabras relacionadas con los fragmentos leídos, que posteriormente pude entender como conceptos. De acuerdo con Rodríguez & Medina (2013) “estos códigos pueden adoptar la forma

de un concepto conocido o una palabra (...) orientan sobre las relaciones o interpretaciones del material codificado, lo que lleva a un análisis más profundo del mismo, dando lugar a las posibles categorías” (p. 159).

En este punto es esencial para la reflexión sobre el procedimiento de la sistematización, resaltar que, en la fase de codificación, a causa de realidades económicas, sociales y familiares que incidían en mi cotidianidad y por ende en el desarrollo de la indagación, tuve que iniciar de nuevo la codificación, pero ahora desde las posibilidades que brindan las herramientas tecnológicas, en ese caso la facilidad de crear tablas de análisis en Word. A continuación, mostrare un pequeño ejemplo de una de las tablas realizadas.

**Tabla 1**

*Análisis del contexto de la calle en medio de la cual este se desenvuelve el Colectivo.*

Datos	Códigos
<p>Ahora el papá de ST le dijo <b>que nosotras en el Colectivo éramos solo mujeres, y el resto niños,</b> por lo tanto, no podía estar tranquilo y confiar, porque pensaba que algo nos podría pasar” <b>Y aunque ST “trato convencerlo” él sigue firme en la decisión de no la dejarla ir con el grupo a la huerta de Roma.</b></p>	<p>Consecuencias de la violencia sexual experimenta ST días atrás dentro del Conjunto residencial - miedo, imaginarios sociales, vulnerabilidad.</p>

Nota. El color central de esta tabla es gris, se vincula al código: contexto de la calle en la cual se desenvuelve el Colectivo. Los otros colores corresponden a otros códigos, no obstante, decidí dejarlos subrayados para no fragmentar el relato y mantener su visión holística.

Básicamente, hice el mismo proceso del inicio, pero ahora de manera más ordenada. El haber realizado el ejercicio rudimentario me permitió entablar cercanía con los datos y me brindo aprendizajes para el proceso analítico por venir. Como resultado en esta etapa se construyeron

cinco tablas analíticas: La calle, estrategias para el sostenimiento del taller, búsqueda de horizontalidad, nicho de confianza y falencias de las educadoras.

Después de haber realizado el proceso de abstracción de los datos según los códigos propuestos, se fueron dibujando poco a poco las categorías analíticas. En concordancia con Rodríguez & Medina (2013) era necesario comprender y definir de manera precisa cada categoría con el propósito de explicar el alcance de la misma (p. 159), para ello realice el apartado de resúmenes analíticos, en estos aborde cada categoría, describiéndola, explicitando su sentido, pertinencia en la realidad concreta del Colectivo Camarada; llevando a cabo una clarificación desde la perspectiva emic o propia de la realidad estudiada (Rodríguez & Medina, 2013, p. 160).

Una vez acabados los resúmenes analíticos transite de la perspectiva emic a la perspectiva etic, “experta” o dimensión interpretativa del análisis (Rodríguez & Medina, 2013, p. 160), es decir el momento donde se entablan relaciones entre los resúmenes analíticos y los conceptos y/o teorías indagadas a lo largo de la investigación. Desde las cuales se interpretan críticamente las experiencias del Colectivo buscando dar respuesta a la pregunta de investigación formulada en un inicio.

El momento interpretativo comienza con la lectura de los resúmenes analíticos y la construcción de las categorías interpretativas a partir de ellos. Las categorías construidas son: a) Participación en las estrategias de sostenimiento del taller y subjetividades políticas de los niños y niñas del Colectivo, comprendida mediante dos subcategorías: participación y cuestionamiento de las normas: reflexiones y acciones. B) Desarrollo de la subjetividad política de los niños y niñas mediante las prácticas relacionales, organizada en dos subcategorías: horizontalidad en el escenario educativo y el papel del arte relacional en la construcción de sus subjetividades.

Recordando las palabras de Torres (2011) “uno de los mayores desafíos en la práctica de sistematización es ir más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte a una reflexión más teórica de la misma” (p. 47), considero fundamental reconocer que aunque todas las fases de la sistematización nombradas hasta ahora tienen su complejidad a la hora de realizarlas, el momento interpretativo en particular exigió un gran esfuerzo de síntesis, análisis, escritura argumentativa para lograr trascender de la experiencia anecdótica a la interpretación conceptual y/o teórica desde la cual se construyeron conocimientos sobre la práctica del Colectivo. En el apartado interpretativo se explicitan las comprensiones logradas en diálogo con los objetivos de investigación.

### *Quinta fase*

La última fase de esta sistematización, en principio corresponde a la construcción del apartado de conclusiones, en este se hace una síntesis de los principales hallazgos de la investigación, los cuales se enunciaron a través de las categorías interpretativas, también, se reflexiona sobre el sentido y la pertinencia del desarrollo de esta sistematización para la práctica del Colectivo, para mi proceso de formación docente y para el campo de la educación artística visual.

Respecto al momento de comunicación de los aprendizajes logrados en la investigación, aspecto esencial en la metodología de sistematización; en un primer momento dichos aprendizajes serán compartidos con los docentes y compañeros de la licenciatura el día de la sustentación de este trabajo. Y lo más importante también será compartido con los miembros del Colectivo, posterior a la culminación del mismo.

## **Integrantes Del Colectivo Camarada**

Respondiendo al enfoque cualitativo de esta sistematización de experiencias, considero esencial manifestar quienes son aquellas personas que, desde sus sueños, saberes, voluntades, motivaciones, incertidumbres, luchas personales y colectivas han sido participes activos en la construcción de la historia del Colectivo Camarada. Personas que en esta investigación no son simplemente objetos de estudio sino sujetos de investigación, compañeros en este ejercicio formativo. Lo que se encontrara en este apartado es solo un pequeño fragmento construido a partir de mis memorias sobre las experiencias compartidas con cada uno de ellos. Antes de comenzar manifiesto que escribiré únicamente sobre las presencias más constantes en las prácticas del Colectivo, no obstante, existen muchas otras personas que han hecho posible este sueño común y de una u otra manera son parte del Colectivo.

Con el propósito de salvaguardar la integridad de los niños y niñas del Colectivo, en las fotografías sus rostros y nombres no aparecen explícitos. En cuanto a Ana, Angely y a mí, mencionare solo nuestros nombres.



**Imagen 1.** De izquierda a derecha Ana, AL y VA

**Ana:** Ella y yo somos hermanas, a lo largo de nuestra vida en común hemos construido un vínculo afectivo en parte por nuestros ideales e intereses compartidos. Tenemos proyectos de vida juntas a corto y largo plazo. Desde hace mucho anhelamos aportar a la transformación de nuestro contexto. Juntas hemos atravesado circunstancias difíciles de la vida. Puedo decir que para mí ella es un polo a tierra, el ancla de un barco inmerso en turbulencias, el calor de un abrazo en callejones fríos. Juntas hemos tenido que crecer y transformarnos: nos hemos distanciado, lastimado, juzgado, y también perdonado, amado y restaurado. Ana es una mujer de carácter fuerte, decidida, curiosa y sensible. Sus ojos son grandes, oscuros y profundos como los de mamá. Siempre he pensado que su creatividad hace parte de su vida cotidiana. Tiene un vínculo profundo con el arte y con las plantas. En el Colectivo además de compañera, tiene el rol de educadora, aporta desde el sentir que tiene hacia los demás y su amor por lo que hace. Su presencia para mí siempre ha sido una fortaleza. Es cofundadora del escenario y ha resistido de diferentes maneras para ayudar a sacarlo adelante. También estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

**AL:** Forma parte del Colectivo desde hace un par de años. Hablar de ella me hace recordar sus gestos risueños, su temperamento sereno, aún en situaciones estresantes para el grupo. Al, ha ayudado a construir el Colectivo; en esos momentos complejos donde muchos gritan, otros corren, otros pierden materiales o tienen conflictos entre sí, **AL** es una voz de resolución y reflexión para la convivencia. Ha sido de gran ayuda como compañera en el equipo para desarrollar acciones, que muchas veces otros no quieren hacer. Siempre ha estado muy dispuesta al aprendizaje artístico, le gusta experimentar con diversos materiales. Cuando empieza a crear su mirada fija. Al es prima de J.D y es amiga de muchos de los niños y niñas del Colectivo. Tengo el recuerdo de una noche que pasaron varias horas en mi casa, junto con SA

(su hermanito menor), porque no tenían llaves para entrar a la suya y estaban solos. Ellos llegaron a buscarnos y me di cuenta que tenían cierta confianza hacia nosotras.

**VA:** Es parte del Colectivo desde hace aproximadamente 3 años. Es una niña de mirada tierna y fuerte a la vez, el tono de su voz es bajo y sus palabras reflexivas. Con Ana, Angely y yo, suele conversar más allá de los talleres. Considero que con ella construimos un vínculo de amistad y de cariño. Hemos conversado en diversas ocasiones sobre lo difícil y lo bueno de la vida; la familia, los amigos, el planeta y el arte. Es habitual que le heredemos a ella o su familia alguna de nuestra ropa. Un recuerdo significativo que tengo con ella es haber salido juntas a pintar por el barrio (su mamá le dio permiso, afirmando que confiaba en nosotras) con la mamá de VA hemos hablado en diversas ocasiones, compartido cine foros y novenas. También nos ha ayudado con materiales para el Colectivo. Es una mujer guerrera que ha transmitido principios de amor y valentía a sus dos hijas. Creo que por ello, VA es una niña fuerte, solidaria, reflexiva y cariñosa. A lo largo del proceso siempre ha manifestado un interés por el arte. Le gusta experimentar con la pintura, el dibujo, las fotografías y el grabado. En sus tiempos libres, suele dibujar. Su clase favorita en el colegio es la clase de artes. A veces, era la única persona que llegaba a los talleres.



**Imagen 2.** De derecha a izquierda: Angely, J.D, VA y Al

**Angely:** Con ella, mi hermana y yo construimos un vínculo de hermandad. Recuerdo la primera vez que la vi: era de noche y ella llevaba una caneca de pintura y un parche de tela hecho por mí. Lo cual me llamo la atención. Luego supe que era amiga de mi hermana. Nuestra amistad se ha fortalecido en los encuentros cotidianos en el barrio, en los procesos organizativos en los que hemos coincidido, y porque hemos vivido en distintas temporadas juntas en las mismas habitaciones, con el paso del tiempo atravesamos momentos difíciles, pero supimos apoyarnos mutuamente.

Angely hace parte del Colectivo hace aproximadamente dos años. Aunque en las prácticas ha estado de manera intermitente, ha aportado significativamente a la construcción del Colectivo, desde su rol como compañera y educadora, sus conocimientos disciplinares y de vida. Pienso que, con su actitud jovial, divertida y activa, me ha enseñado sin pretenderlo a aprender a disfrutar la vida aún en medio de adversidades. Algunas de las enseñanzas que considero transmite al Colectivo giran en torno a la valentía, la esperanza, la seguridad y confianza en sí mismos y en los verdaderos amigos.

**J.D:** Es integrante del Colectivo desde hace aproximadamente 4 años. Es primo de Al, está en el mismo curso que VA y ST en el colegio, lo cual ha generado un vínculo de amistad entre ellos. En el Colectivo, lo hemos visto crecer. Cuando llegó era mucho más pequeño, silencioso y tímido. Su forma de ser se ha transformado a partir de sus experiencias cotidianas. **J.D** ha dejado atrás ciertos miedos e inseguridades. Es hoy una persona capaz de crear desde lo que siente y piensa, que le gusta experimentar el arte, opina frente a lo que le gusta y lo que no. A lo largo del proceso hemos construido una amistad. Recuerdo las conversaciones dentro o fuera del taller, que tenemos sobre la vida, el Colectivo o la familia. Con él, su abuela, AL y

otros miembros de su familia, hemos compartido cine foros, novenas y múltiples encuentros esporádicos.



**Imagen 3.** De izquierda a derecha: J.E, A.L, JU y JA. **Imagen 4.** De izquierda a derecha: J.D, VA y ST.

**J.E:** Es integrante del Colectivo desde hace aproximadamente tres años. Él nos suele compartir en los talleres su gusto musical por el rock, nos cuenta diversas historias sobre la banda de rock de su papá (quien le transmitió su gusto musical) y sobre Santa Marta, el lugar donde nació. Desde que lo conozco, nos habla de la importancia de cuidar la naturaleza y proteger los animales. Recuerdo una vez que estábamos arreglando el jardín en frente de nuestra casa y él les dijo a otros niños que no debían matar hormigas ni arañas, pues todos eran seres vivos. J.E es un niño curioso, que pregunta siempre cuando está intrigado respecto a algo. Me acuerdo cuando me preguntó sobre la anarquía o cuando me mostro la pintura que habían hecho con SA y JA a escondidas en las paredes del conjunto. J.D le interesan las matemáticas, las ciencias naturales, la historia de Colombia, los videojuegos y aprender sobre el manejo de computadores. Junto con JA, crearon un canal de YouTube, donde comparten contenido musical de las bandas que les gustan o tutoriales sobre videojuegos. A veces, cuando están en nuestra casa o en salón comunal aprovechan y utilizan el computador para entrar a su perfil.

**JA:** Es integrante del Colectivo desde hace aproximadamente 2 años. Lo conocimos gracias a NA, su tío, que lo traía con él a las clases cuando era pequeño. La primera imagen que me viene a la mente al pensar en él, es la capacidad que tiene para brindar amor a sus amigos. JA es cariñoso. Cuando nos encontramos con él en la calle o en algún lugar, nos regala sus abrazos y sonrisas, nos pregunta cómo estamos y conversamos sobre diversos temas cotidianos. Con él además de los encuentros en el Colectivo, he compartido cine foros y novenas. También tenemos amigos adultos en común, pues hace parte de la escuela popular de fútbol *Por la Banda Izquierda*, que guían algunos compañeros de Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y otras personas del sector. JA es curioso y sensible frente al arte, le gusta experimentar y crear desde lo que siente y piensa. A veces viene a nuestra casa a experimentar con la organeta. Tiene la idea de formar una banda musical algún día. Él es una persona muy colaboradora en las dinámicas del Colectivo, está presto a dialogar y participar activamente.

**A.L:** Es una vecinita de mi cuadra, nieta de doña Esperanza (cliente de mi mamá, la vecina que nos regala cajas para guardar los colores o materiales reciclables). A.L asiste a los talleres con su hermanita menor, a la cual suele cuidar cuando sus familiares le dan permiso para venir o cuando no se cruza con el horario de su colegio. Su tono de voz es bajo, su mirada tierna, su rostro risueño. Desde que llegó al espacio ha tenido interés por el arte. También le gusta experimentar y crear desde lo que piensa y siente. En muchas ocasiones, hace sus creaciones como obsequios para sus familiares. Ella es colaborativa en las dinámicas del taller, amable y respetuosa con sus compañeros. También tiene una actitud serena y curiosa. Recuerdo que la conocí gracias a CA y DA, quienes fueron parte de las primeras generaciones de los talleres de artes que hicimos en el 2015. Ellas la traían al espacio, porque eran familiares y, en ese entonces, la cuidaban.

**ST:** Es integrante del Colectivo desde hace aproximadamente tres años. Desde que llegó al espacio, se ha caracterizado por su entusiasmo y voluntad participativa. Su presencia en la mayoría del proceso ha sido constante. ST ha propuesto desde sus ideas y sentires desarrollar diversas acciones que han ayudado a transformar las dinámicas del Colectivo; en cuanto a la convivencia, los contenidos, formas de proceder en los talleres y el sostenimiento económico de este. En diferentes momentos, me ha hecho cuestionarme como educadora. Con ST he dialogado sobre la vida, la familia, la amistad, problemáticas económicas o ambientales del contexto. Desde que la conozco, nos ha compartido, a través de sus palabras y creaciones, el amor que siente por los animales, en especial por los perros. Es una niña sensible frente al mundo, que le gusta ayudar a sus amigos y compartir tiempo con sus familiares. He visto en ella que no tiene miedo a contradecir aquello con lo que no está de acuerdo y propone estrategias para transformar lo que considera malo en el espacio.



**Imagen 5.** Esta fotografía fue tomada en el cumpleaños de mi sobrino Felipe. Algunos de los niños y niñas que nos acompañan, son integrantes del Colectivo, otros son amigos, vecinos o familiares de estos. En este momento no recuerdo algunos de sus nombres. (De izquierda a derecha: dos primas de NA, (NA) Ga, Je, Da, otra primita de NA, Ni, MA y Felipe).

**NA:** Es una vecinita más reciente en el conjunto. Vino desde Venezuela hace aproximadamente un año, en compañía de su familia (entre ellos, su hermanito menor, JE, quien también es parte del Colectivo). NA suele compartir con Ana, Angely y yo diversos momentos más allá de los talleres, como por ejemplo: ayudarnos espontáneamente a organizar nuestra habitación, cine foros y novenas. Considero que hemos construido un vínculo de amistad. Suele quedarse con alguna ropa u objetos que le gustan de nosotras. Algunas veces nos ha ayudado a repartir con los demás la ropa o juguetes que nos donan. NA es de actitud serena, cómplice y servicial, ha demostrado con acciones que le gusta ayudar a los demás. En cuanto al arte, desde que la conozco, ha tenido curiosidad por experimentar, le gusta dibujar y pintar en sus tiempos libres, suele proponer ideas para la realización de los talleres.

**JE:** Él tiene un universo de paisajes y colores en su interior, suele contarnos historias sobre el mar, el lugar de donde viene, los personajes que imagina, los colores que crea al mezclar pinturas y las múltiples escenas, que capta en sus grafismos. JE es un niño de cuatro años, sabio en su inocencia. De mirada profunda, seria y a la vez risueña. El sonido de su voz es bajo y sus palabras decididas, en los talleres suele estar callado, creando. Sin embargo, en ocasiones nos habla sobre lo que siente, piensa o hace, o nos plantea preguntas. En distintas ocasiones, cuando en el Colectivo hay dispersión y es complejo que los niños y niñas se escuchen entre sí, me dice que le gusta que lo escuchen cuando habla, pues él también escucha a los demás, y gracias a eso se ha podido dar reflexiones grupales al respecto. **JE** es uno de los hermanos menores de NA.

**NI:** Es parte del Colectivo desde hace un par de años. Su abuela y su mamá suelen mandar a hacer arreglos en mi casa, por eso la conocimos. La primera vez que vi ha NI era un bebé, incluso recuerdo cuando su mamá estaba embarazada de ella. NI suele venir a los talleres con su hermanito SA, pues es la responsable de cuidarlo mientras están en la calle. Es una niña

participativa, dulce, risueña y reflexiva. Es creativa y tiene un fuerte interés en experimentar el arte, compartir momentos divertidos con los demás, aprender a sembrar y jugar colectivamente.

**GA:** Ella y su familia llegaron al barrio hace aproximadamente un año, antes vivían en Venezuela. No recuerdo bien cómo la conocí, pero creo que un día, alguna de las niñas del Colectivo me la presentó (el mismo día que me presentaron a LA). GA tiene 5 años, es risueña, seria, activa, dulce, creativa y amistosa. Tiene interés en explorar el arte. Le gusta llevarse algunos cuentos para que su mamá en casa se los lea; luego los regresa para que otras personas los puedan leer también. Le gusta crear figuras de plastilina y pintar. Su color favorito es el rosado; lo usa en su ropa y en sus creaciones artísticas.



**Imagen 6.** JO.



**Imagen 7.** De izquierda a derecha GA, Angely y LA

**JO:** La primera vez que lo vi, fue en la tienda; ahí vive con su familia. Su primer día en el taller su mamá fue quien lo trajo, pero por un incidente que tuvimos no lo dejó volver por un largo tiempo. Sin embargo, él después vino de manera voluntaria y se integró al Colectivo. JO tiene un fuerte interés por el arte, le gusta pintar y dibujar seres de la naturaleza, también experimentar con los colores. Me ha manifestado en diversas ocasiones lo mucho que le gusta estar en los talleres, poder compartir con sus amigos, jugar y crear. JO es serio y a la vez risueño, le gusta

conversar, expresa sus reflexiones y sentimientos frente a los temas que se proponen. Creo que es un niño muy pensativo y curioso frente a la vida. Recuerdo que algunas veces en medio de los talleres nos ha compartido datos curiosos sobre los planetas, los sueños o algún concepto que se mencione. Él es servicial y colaborador en las dinámicas del taller, por lo general está presto al diálogo con sus compañeros y le gusta proponer ideas; sus ideas han ayudado al desarrollo de los talleres y a mejorar la convivencia del equipo. Es una persona de actitud serena, de mirada fija y sonrisa dulce.

**LA:** Estuvo en el Colectivo algunos meses, el tiempo que vivió en el conjunto, después regresó con su mamá a Ibagué (su territorio natal). Pensar en ella me hace recordar su presencia a tempranas horas de la mañana, golpeando la puerta o tirando piedritas a la ventana del cuarto. LA llegaba a nuestra casa en búsqueda de compañía, pasaba muchas horas del día en la calle, solía jugar con GA, NA y sus primas, pero a veces ellas no estaban o se disgustaban entre sí. LA entraba seguido a nuestra casa; comíamos, pintábamos, dibujábamos, organizábamos el cuarto, escuchábamos música, veíamos películas o series. La mayoría del tiempo la pasaba con Ana, creo que forjaron un vínculo de amistad fuerte. LA es una niña muy activa, astuta, curiosa, creativa e independiente en su vida cotidiana. También es risueña, tierna y cariñosa. En el taller era amable con sus compañeros. Cuando LA empezaba a crear, se enfocaba mucho y no paraba hasta terminar.

**Elizabet:** En principio quiero mencionar que la siguiente narración fue escrita por Ana y Angely, a quienes acudí para que escribieran un pequeño relato sobre lo que pensaban y sentían respecto a mí en el Colectivo.



**Imagen 8.** Fotografía tomada una tarde de taller. De izquierda a derecha: ST, VA, J.D, ME, NI, SA, S.A, NA, Ana, JO y Elizabet.

Estaba pensando en Elizabet y al acto se me ocurrió contar que me traje sopa en bici durante la pandemia cuando mis papás estaban molestos y no había nada para comer. Pensé que eran detalles viscerales y sin alguna importancia para algo tan serio, que no era apropiado escribir sobre nuestra vida privada. El dilema que surgió al instante fue: no encuentro separación alguna entre la persona que es ella como amiga y la forma en la que he compartido la labor en el Colectivo. (A. Sánchez, comunicación personal, 20 de junio del 2020)

A lo largo del proceso de creación y consolidación del Colectivo Camarada, hemos vivido distintas etapas y en cada una de ellas, Elizabet, Angely y yo hemos tenido un lugar, un rol que se diferencia de acuerdo con el momento profesional, económico, emocional y espiritual por el que transita cada una. En el caso de Elizabet, creo que su disposición desde el inicio de este trabajo fue y ha sido inspiradora para las demás integrantes del grupo facilitador, siendo ella quien, desde sus nuevas inquietudes que emergieron de su ingreso a la universidad, impulsa a que el encuentro con los niños sea

continuo, incluso puedo afirmar que su presencia siempre ha sido vital para esta historia. Una de las actitudes que más resalto en ella, es su capacidad de mantener su fuerza creadora girando en torno a la esperanza y mantener en las niñas y los niños el interés, a pesar de que ha habido temporadas de quietud y distancia en el proceso. Ahora, siendo testigo del trabajo que está adelantando como sistematización del Colectivo Camarada, soy consciente de que para ella el proceso con el Colectivo tiene una incidencia mayor, porque una indagación de corte académica implica un trabajo arduo de comprensión, que además de lectura de múltiples y diversos textos, necesita pasión. Agradezco su constancia, su paciencia y su intuición. (A. Bonilla, comunicación personal, 20 de junio del 2020).

### **Lugares**

Un aspecto significativo para comprender las dinámicas y cualidades del Colectivo Camarada, y la incidencia de estas en la construcción de las subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran, son los lugares públicos y privados de los cuales hacemos uso los integrantes del Colectivo para el desarrollo de nuestra práctica. Los lugares son importantes para comprender el contexto en el que se enmarca el Colectivo. Estos son dinámicos, en constante transformación gracias a las interacciones entre los sujetos y el entorno. Habitar estos lugares ha implicado por parte de los partícipes una serie de acciones, procesos de resistencia, recursividad y creatividad para apropiarlos y resignificarlos cotidianamente en función de nuestras necesidades e interés. A continuación, contextualizaremos dichos lugares; algunas de sus características físicas y emocionales. En este apartado no se profundizará respecto a la incidencia que tiene habitar los lugares en la construcción de la subjetividad política de los niños y niñas, pues esto se irá

desarrollando en los últimos tres capítulos de este documento: resúmenes analíticos, interpretaciones y conclusiones.

## **La Calle**

La calle es un lugar en disputa, dado que al ser un escenario público confluyen diversas interpretaciones e intereses de los sujetos que se relacionan con él, tal como afirma Varela (1999)

Es un lugar donde el conflicto de intereses y actividades se revela bajo manifestaciones más o menos latentes, donde las diversas interpretaciones del entorno (...) entran en competencia. El espacio público es, radicalmente, un espacio para todos, pero el significado espacial es, radicalmente, idiosincrásico de las personas y grupos que se relacionan con él. Y, obviamente, no todas las personas y grupos interpretan de igual forma el espacio urbano. (p. 10)

Comprendo que la calle es un lugar dinámico, y que, en nuestro caso, el ejercicio de habitarla desde nuestras prácticas colectivas implica llevar a cabo un proceso de resistencia frente a las normas establecidas, que limitan nuestras posibilidades de ser y estar en el entorno. Nosotros hemos venido provocando otros modos de relacionarnos con estos lugares, que como ciudadanos también nos pertenecen. Cabe resaltar que esta resignificación emerge de intereses y necesidades concretas, por ejemplo: la carencia de un lugar óptimo para la realización de los talleres del Colectivo.



**Imagen 9.** A la derecha: fotografía tomada en uno de los talleres del periódico. / **Imagen 10.** A la Izquierda: fotografía tomada durante una intervención artística en la cuadra de la casa.

En este momento resulta relevante el análisis que plantea Collin (1994) acerca del derecho a la ciudad:

La excesiva estandarización del diseño urbano imperante en nuestras ciudades trata (...) de fijar usos y estéticas tanto en relación al espacio público como privado (...) Sin embargo, esta normativización, más funcionalista que vivencial, olvida algo esencial. El derecho a la ciudad no es tan solo el derecho a usarla, sino también el derecho a interpretarla, a identificarnos con ella, a apropiarnos (aunque sea simbólicamente) de sus espacios, a "privatizar" lo público y a "publicitar" lo privado, y ello de manera fluida, espontánea, creativa. (p. 10)

Según lo planteado por el autor, comprendo que los lugares públicos sean del conjunto o fuera de él en los cuales nosotros realizamos los encuentros, los dotamos cotidianamente de otros significados que los hacen más propios, más cercanos, íntimos, en palabras del autor, más privados. Compartir agua de panela en el parque, jugar escondidas en el conjunto, pintar en el piso del parqueadero, tener una reunión del Colectivo en la calle, realizar un periódico en las cuadras...etc. Son experiencias a partir

de las cuales nosotros construimos el entorno. Y de acuerdo con lo mencionado por el autor hace parte de nuestro derecho a vivir la ciudad.



**Imagen 11.** Fotografía tomada en la primera interacción entre los niños y niñas que dieron origen a los talleres de artes: de izquierda a derecha: AN, NI, CE Y ER.

### Salón Comunal



**Imagen 12.** Fotografía tomada en uno de los talleres. / **Imagen 13.** Fotografía tomada en uno de los talleres del Tapiri.

El salón comunal está ubicado en el edificio de la administración del conjunto, justo al lado de la casa donde vivimos Ana y yo. En dicho edificio hay dos salones comunales, el más grande ubicado en el tercer piso, y el otro en el segundo. El último es el que hemos podido usar en ocasiones para la realización de los talleres. La mayor parte del tiempo los salones

permanecen vacíos, salvo en los momentos que son alquilados para celebraciones de los propietarios de las casas, encuentros religiosos, reuniones de la junta de acción comunal o asambleas generales.

Este lugar también está en constante disputa entre la administración y el Colectivo, puesto que los primeros desde una relación de poder vertical con el resto de los habitantes del conjunto, poseen el monopolio de los espacios comunes del mismo, incluyendo el salón comunal. Con el paso del tiempo han ido estableciendo normas para el uso de estos. Respecto al salón comunal se decidió en algún momento que sería alquilado a los propietarios de las casas y se decretó una tarifa. A excepción de las asambleas comunales y reuniones religiosas en las cuales las personas pueden asistir gratuitamente. En ese sentido se nos ha dificultado hacer uso del salón comunal para la realización de los talleres, debido a que el Colectivo se autogestiona cotidianamente desde diversas estrategias para suplir las necesidades básicas: en general materiales para las experiencias artísticas y algunos alimentos para compartir. Por ende, no tenemos la facilidad de pagar la tarifa que exige la administración y no podemos hacer uso del espacio. De acuerdo con Vargas & Russi (2015)

El salón comunal desde su aparición se ha comprendido como el espacio en el que la comunidad se reúne, participa y toma decisiones que permiten mejorar las condiciones sociales y físicas de sus territorios (...) la edificación, construcción o inmueble destinado al servicio de la comunidad. En él se llevan a cabo actividades culturales, sociales, recreativas, de capacitación, información, formación y todas aquellas orientadas al beneficio de la ciudadanía. (pp. 20-24)

En diálogo con lo expuesto por los autores puedo comprender que el propósito original de los salones comunales se difumina en ciertos aspectos en el caso del conjunto residencial donde

vivimos. Dado que no da mayores posibilidades de participación comunitaria en pro de las necesidades e intereses de los habitantes. Simplemente está al servicio de ciertas personas: miembros de la junta de acción comunal, asistentes a los encuentros religiosos o sujetos que tienen el dinero para acceder a él. En estas categorías no caben todas las personas del conjunto, por ejemplo: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes residentes, son excluidos casi que, de manera absoluta del lugar, porque no tienen voz ni voto en las decisiones tomadas en las asambleas por no ser propietarios de las casas, tampoco pertenecen a la junta de la acción comunal por ser menores de edad, muy pocos asisten a encuentros religiosos y no tiene posibilidades económicas para alquilarlo. En la relación de poder vertical entre la administración y la población que no coincide armónicamente con las categorías establecidas, se le coarta a los últimos el derecho a la participación comunitaria, al privarlos del derecho a hacer uso lugares comunitarios.

El acceso al salón comunal por parte del Colectivo, ha sido intermitente, en un principio la posibilidad era nula; sin embargo, gracias al esfuerzo mancomunado de ciertos miembros del Colectivo y el diálogo con otros miembros de la comunidad sobre las posibilidades que usar el salón como espacio de encuentro para una biblioteca comunitaria, cine foros, talleres de artes u otros saberes pueden brindar a la comunidad. Gracias a esto y mediante reuniones con los integrantes de la administración, y en acciones cotidianas con los niños y niñas hemos podido manifestar nuestras inconformidades respecto al monopolio del lugar, y poco a poco apropiarnos de él. Sin embargo, no hemos logrado el cometido que queremos, de hacer del salón comunal un espacio democrático. Pues estamos supeditados a la voluntad de la administración cuando deciden si lo prestan o no.

De acuerdo con la Ley 675 de 2001. Por la cual se expide el régimen de propiedad horizontal. 2 de mayo de 2002. En el capítulo VI se manifiesta que:

Los bienes, los elementos y zonas de un edificio o conjunto que permiten o facilitan la existencia, estabilidad, funcionamiento, conservación, seguridad, uso o goce de los bienes de dominio particular, pertenecen en común y proindiviso a los propietarios de tales bienes privados, son indivisibles y, mientras conserven su carácter de bienes comunes, son inalienables e inembargables (...) los reglamentos de propiedad horizontal de los edificios o conjuntos podrán autorizar la explotación económica de bienes comunes, siempre y cuando esta autorización no se extienda a la realización de negocios jurídicos(...) La explotación autorizada se ubicará de tal forma que no impida la circulación por las zonas comunes, no afecte la estructura de la edificación, ni contravenga disposiciones urbanísticas ni ambientales.

Comprendo que el conjunto al ser una propiedad horizontal, funciona bajo unos acuerdos que la comunidad establece, y desde la junta de acción comunal y la administración en representación de la población se vela por el cumplimiento de dichos acuerdos. Como lo es, por ejemplo: la tarifa del alquiler del salón. Sin embargo, considero que los intereses y necesidades de las personas que actualmente habitamos el conjunto, se han transformado con el paso del tiempo, es probable que el acuerdo al que una vez se llegó pueda modificarse si hay unidad en la petición, por ello se requiere con urgencias buscar estrategias para aportar a esa transformación tan necesaria. De igual modo reitero que se impide la circulación por las zonas comunes a las personas que no cumplen con las categorías establecidas.

#### **El Cuarto**



**Imagen 14.** Fotografía tomada una de esas noches en las que a solas en la habitación ubicó un papel rojo sobre el bombillo, dándole un efecto rojizo a todo al lugar, es una de las maneras en las que habitó el espacio en mi intimidad. **Imagen 15.** Fotografía tomada un día de taller: aparece Árbol, la marioneta creada por Ana y la bandera creada en el Colectivo.

En esta pequeña habitación se construyen muchas experiencias, es un espacio que ha sido habitado desde el año 2007 aproximadamente por mi familia y seres cercanos. En este lugar se conservan recuerdos de personajes presentes y ausentes, resguarda a través de memorias y objetos simbólicos una historia familiar, personal y colectiva, con el paso del tiempo ha estado en constante mutación. En principio paso de ser la habitación de mis padres y el taller de tapetes de papá a la habitación de Ana y yo, que luego se convirtió en la habitación de Angely y yo, en ese entonces también ya era el taller del Colectivo, ahora es mi habitación; espacio de creación, mini biblioteca comunitaria y el taller del Colectivo. Al respecto Ramos & Feria (2016) aseguran que los lugares además de ser físicos son también “producto de los modos en que el ser humano lo ha organizado, es decir, refleja y acumula las huellas de las distintas generaciones que lo han habitado y transformado: es un legado histórico/emotivo” (p. 85).



**Imagen 16.** Fotografía tomada en la creación del mural Colectivo. **Imagen 17.** Fotografía tomada de noche mientras sucedió el primer taller de construcción del Tapiri colectivo.

Este pequeño cuarto es un lugar dinámico, que se niega a los vacíos, protegiendo en cajones, cajas, pisos, paredes y repisas los tesoros de la calle, los suvenires de la vida y otros cuantos objetos cotidianos, exige que los sujetos que lo habitamos lo reinventemos todo el tiempo. Al pretender ocupar un lugar, tenemos que adecuar el espacio, remover, ocultar, guardar, sacar...etc. Para poder estar comodamente.

Las paredes de la habitación están intervenidas con pintura o pigmentos naturales, en este proceso hemos participado mi familia, Angely, los niños, las niñas del Colectivo, amigos de nosotras y yo. Una de las intervenciones que quiero resaltar es el mural realizado por los niños y niñas, puesto que su presencia ha transformado el espacio, ellos pudieron apropiarse desde el arte de uno de los lugares donde realizamos los talleres, a su vez le dieron armonía y claridad a un lugar íntimo y colectivo, porque plasmaron ahí los lugares de ensueño que afloran en su imaginaron, y a través de formas y colores lograron transmitirlo.



**Imagen 18.** Fotografía del mural realizado por los niños y niñas del Colectivo en la habitación. **Imagen 19.** Fotografía de la bandera del Colectivo colgada en la ventana de la habitación un día de taller.

Aquí las camas no son camas solamente, pueden ser mesas o sillas también, al igual que el suelo. Aunque adecuamos el lugar para los talleres, no solemos ocultar del todo el desorden habitual, puesto que los encuentros se dan desde una relación de confianza, en la que no buscamos ocultar nuestros modos de ser y estar al interior de nuestra casa. En algunas ocasiones, algunas niñas del taller han pasado a la casa ofreciéndonos su ayuda para organizar el cuarto. Algunas cosas del Colectivo se guardan en estos cajones: materiales para crear, objetos que se les quedan, alguno que otro juguete o ropa para regalar.



**Imagen 20.** Fotografía tomada una noche de taller. **Imagen 21.** Fotografía tomada en un taller.

En este cuarto suceden muchas cosas. A mí me da risa cuando llegan las niñas y dicen: Profe ¿puedo entrar a ver su cuarto? y yo - Bueno sí, entren a ver el cuarto jeje... Entran y se “engoman”, se ponen a hacer cosas, con pintura, plastilina, colores o tablas, hacen castillos y muchas cosas...crean (...) A mí me parece chévere que se sientan bien aquí, que dejen su energía, es como un lugar para el arte, como la sede del Colectivo, pienso yo. (A. Bonilla, comunicación personal, 2020)

El cuarto ha sido escenario de tantas cosas. Yo creo que el hecho de que sea su cuarto, que este organizado como está, que tenga las cosas que tiene, que demuestre que ustedes pintan y que las clases se desarrollen ahí, tienen una gran importancia, porque es acercar a un lugar tan personal como lo es una habitación propia a otras personas. Es dar algo de lo de uno a los demás (...) Creo que ha habido una relación de confianza, de cariño y de comodidad en desarrollar las clases ahí. Y que también los camaradas comprenden y se preguntan: - Venga, ¿por qué si hay un salón comunal disponible, no nos lo prestan? Ellos también han visto cómo al Colectivo se le han negado oportunidades, que al final terminan reducidas a eso: Bueno, no tenemos el lugar, pues usamos cualquier lugar, hasta nuestro lugar propio, no nos importa, las cosas no se van a parar por eso (...) Es algo que permite que la confianza y muchas cosas salgan a flote; la forma en la que ustedes viven, por ejemplo, la disposición de las camas, tiene mucho que ver, que sea sofá-cama, desde eso... de considerar una necesidad de: Venga una cama nos resta espacio, bueno volvamos las camas en sofás. Toda la gente se sienta en ese sofá.

(A. Sánchez, comunicación personal, 8 julio de 2020).

## *La sala*



**Imagen 22.** Fotografía tomada en el cumpleaños de uno de mis sobrinos.

En el primer piso de la casa, se encuentra la cocina, la sala y el taller de costura de mi mamá. Allí suele hacer un poco de frío, al ser una casa esquinera tiene otra ventana lateral por la cual entra más luz y viento. **Mis padres escogieron esta casa por la iluminación, pues habíamos vivido muchos años en lugares demasiado oscuros y sin ventanas.**

La sala es un lugar transitado por muchas personas, clientes, vecinos, amigos y compañeros del Colectivo. Con los niños y niñas hicimos la fiesta de Halloween ahí, también hemos comido juntos, disfrutado películas y animaciones, bailado, o realizado los respectivos talleres. Cuando usamos la sala es porque nuestra madre no se encuentra trabajando en el lugar, o en ocasiones llegamos a consensos con ella, quien también apoya la realización de los talleres y nos presta con disposición su escenario de trabajo

### **Comprensiones Conceptuales**

En el siguiente apartado se darán a conocer las aproximaciones conceptuales a las que se llegaron respecto a los temas de interés que fundamentan esta indagación. Estos conceptos fueron desarrollados a lo largo de la sistematización, posterior a las preguntas y reflexiones que dejó el desarrollo de antecedentes, el planteamiento del problema y en la

recolección y organización de datos. Aquí se busca profundizar acerca de la pedagogía de la esperanza, la subjetividad política en la infancia, la educación popular y la didáctica no parametral desde las artes visuales.

## **Los Niños Y Niñas Son Sujetos Sociales Y Políticos**

Resulta fundamental profundizar acerca de las concepciones desde las cuales me posiciono para poder comprender la infancia. En consecuencia, en este apartado me acercaré a las reflexiones de diversas autoras latinoamericanas, quienes desde sus reflexiones han aportado significativamente al desarrollo de esta indagación.

En principio, se busca comprender mediante una breve contextualización histórica las transformaciones de las representaciones respecto a la infancia; para ello dialogare con lo propuesto por Villamizar (2016) en *“El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles”*. En un segundo momento, se profundizará sobre el concepto de subjetividad política o instituyente en la infancia; para ello, me guiare en las comprensiones de Villagra y Zinger (2015) en *“Pensar al niño como sujeto político: Las propuestas educativas para los niños en movimientos sociales de Jujuy”* y Martínez y Cubides (2012) *“Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación”*.

## **Tránsito De Un Infante “Sin Voz” A Un Sujeto Social Y Político**

La palabra infancia, etimológicamente proviene del latín *infantia*, cuyo significado alude a la incapacidad de hablar y al infante refiriéndose al que no habla, *Infantia* no significa únicamente incapacidad de hablar, sino hablar o expresarse de manera inteligible para otros (Diccionario Etimologias.net. 2020, definición 1), a partir de esta definición comprendo que

desde su origen el concepto de infancia clasifica a una población que según la mirada adultocéntrica no es legítima para expresarse. No obstante, “no es legítimo para tener la palabra porque no se le tiene permitido hacerlo, más no porque carezca de dicho atributo por cuestiones de edad”(Pávez, 2012, como se citó en Villamizar, 2016, p. 63), en ese sentido, comprendo que históricamente los adultos desde la relación de poder autoritaria que tienen con relación a los niños y niñas, les han negado el derecho de expresarse; dialogar, opinar, refutar, en últimas decir su palabra; derecho que debería ser ejercido por todos los seres humanos.

Por otro lado, comprendo a partir de las reflexiones a las que llega Villamizar (2016) que los niños y niñas en diversos contextos han sido considerados tabula rasa , individuos carentes de saberes relevantes para la sociedad, que mediante la educación de la familia (p. 61) y demás instituciones tienen que ser formados durante largos periodos, para asimilar el canon dado y así llegar a ser el modelo de sujeto ideal que perpetua desde su obediencia al sistema, la estructura social hegemónica. Que los ha instrumentalizado y objetivado en función de sus propios intereses. El canon que como bien menciona Villamizar (2016) corresponde a un individuo obediente y respetuoso frente a los límites y normas establecidas, un individuo dócil y lleno de miedo (p. 124).

Es importante resaltar el análisis que hace Villamizar (2016) sobre las representaciones que se han tenido de la infancia en el contexto latinoamericano, manifestando muchas de estas se originaron durante la época de la colonización a partir de las instituciones encargadas de proteger y controlar a la población infantil (p. 61). Así mismo, la autora menciona que “gran parte de estas medidas obedecían al alto número de niños abandonados por sus padres. La infancia se relacionó, generalmente, con la vagancia, la delincuencia y los regímenes correctivos para los niños que no eran normalizados” (Villamizar, 2016, p. 62), es por esto, que durante ese periodo

se crean escuelas especiales, reformatorios y orfanatos; donde los niños y niñas eran moldeados para no ir en contravía del orden social dado.

La Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989, tuvo un papel fundamental en la transformación de las representaciones de la infancia, debido a que se sitúa desde el paradigma de protección integral y busca desarrollar estrategias para el reconocimiento de los derechos de la infancia “haciendo un llamado a valorar y tomar en serio las perspectivas y voces de los niños” (Villamizar, 2016, p. 72), gracias a las disputas propiciadas por la convención, se amplió el horizonte reflexivo acerca de la infancia, lo cual posteriormente permitió comprenderlos como sujetos con dimensiones sociales, históricas y políticas. Sin embargo, es fundamental reconocer que tal como menciona la autora, aunque la convención aportó significativamente a esta transformación, al darse desde una mirada meramente adultocéntrica “recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones generacionales de poder que se derivan de éste al otorgar ciertos derechos y negar otros” Gaitán y Liebel, 2012, como se citó en Villamizar, 2016, p. 72), por ende, la convención homogenizó una representación universal de la infancia, limitando el reconocimiento de la multitud de contextos en las cuales se construyen los niños y niñas. “El concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en la que viven las niñas y los niños alrededor del mundo (Pávez, 2011, como se citó en Pávez, 2012, p. 97).

A partir del panorama histórico que nos propone Villamizar (2016) puedo comprender que la concepción frente a la infancia ha experimentado una transición mediante diversas perspectivas, que surgen según las particularidades sociales y culturales del contexto específico

desde donde se mire. La autora, da cuenta de tres maneras tradicionales de cómo los adultos hemos significado a la infancia con el paso del tiempo:

La primera idílica, feliz y positiva; una segunda representada de manera negativa, es decir, con una fuerte relación a la rebeldía y a la maldad que debe ser corregida; por último, tenemos una representación ambivalente y cambiante de la infancia donde (...) se debate sobre la capacidad o no que tienen los sujetos infantiles de hablar o si tienen algo interesante que decir que valga la pena ser escuchado. (Casas 2006, como se citó en Villamizar 2016, p. 60)

El concepto de infancia se ha venido transformando en medio de la disputa que ocasionan las transformaciones culturales de los contextos; que invitan necesariamente a replantearse los imaginarios que no corresponden con las capacidades de acción y reflexión de los niños y niñas en los contextos reales.

Hasta aquí, las reflexiones de las autores mencionadas me ayudan a comprender el tránsito de la concepción frente a la infancia, y su incidencia en los imaginarios vigentes frente a dicha población en escenarios educativos y en la vida cotidiana familiar o barrial...etc. Si bien, con el paso del tiempo se puede hablar de la infancia como sujetos sociales, históricos y políticos; existen aún ciertos derechos que, aunque estén estipulados discursivamente no se evidencian en el mundo práctico. Un ejemplo de ello es el hecho de que se haya naturalizado que en la toma de decisiones dadas en diversas instituciones el mayor peso recaer sobre la postura de los adultos, así los resultados incidan en la vida de los niños y niñas. En relación a lo anterior Villagra y Zinger (2015) sostienen que los espacios de socialización, interacción y constitución de subjetividades “reproducen formas de organización donde los sujetos tienen restringidas y, muchas veces censuradas, las posibilidades de participación activa”(p. 6), en concordancia con lo

mencionado por las autoras, entiendo que los niños y niñas son parte de la población que, por cuestiones de etnia, clase social, género o edad se le cohibe de distintas maneras el derecho a participar e incidir en la toma de decisiones públicas que repercuten en la construcción de su histórica. Otro ejemplo de esto es lo mencionado por Villagra y Zinger (2015) cuando manifiestan que en muchos escenarios educativos pareciera que se buscara que los niños y niñas sepan cuáles son sus derechos, pero que no los ejerza, “se identifica una asimilación a que el niño conozca, no que vivencie sus derechos y las prácticas de un ejercicio democrático” (Villagra y Zinger, 2015, p. 7).

En las sociedades actuales muchas veces el derecho a la participación se ve reducido al ejercicio del voto y claramente los niños y niñas no pueden ejercerlo. Un ejemplo de ello es que en las asambleas comunales del conjunto residencial en donde vivimos, en las cuales se discuten asuntos que atañen a la comunidad del conjunto, los niños y niñas no son convocados, y la mayoría de los jóvenes no tienen permitido participar de las votaciones, puesto que no son propietarios de las casas.

Villamizar (2016) manifiesta que existe una relación antagónica entre adultos y niños “entre los discursos de sujeto (referidos para nombrar al adulto) y los discursos de infancia (conformada por los no sujetos)” (p.62), es decir, que aunque haya habido avances en la transformación de la concepción adulta frente a la infancia, en muchos contextos difícilmente se les reconoce como iguales, lo cual provoca la existencia de relaciones de poder vertical entre adultos e infancia.

## ***Acercamiento Al Concepto De Subjetividad Política: Una Mirada Hacia La Infancia***

Teniendo en cuenta lo abordado anteriormente, comprendo que fueron absolutamente necesarias las transformaciones en el pensamiento de ciertos adultos frente a las limitaciones que imponían sobre los niños y niñas, y todas las tensiones que ello pudo generar en la estructura social, para que en el momento actual podamos hablar de la categoría de subjetividad política en la infancia. En este apartado abordare dicho concepto en diálogo con las reflexiones de diversos autores que me permiten ampliar mi horizonte reflexivo frente al tema.

En principio reflexiono sobre la multitud de realidades económicas, sociales, ambientales, familiares...etc. En las que se construyen los niños y niñas; un ejemplo de esto es la desigualdad que hay en muchos contextos respecto al ejercicio de sus derechos, como el alimento, la vivienda y la educación. Existen muchos niños que, aunque para la sociedad son seres pequeños, llevan en sus hombros grandes responsabilidades con sí mismos y su núcleo familiar, y también cargas enormes producto de las violencias a las que han sido expuestos en su historia de vida. Otros que no se limitan a obedecer los mandatos estipulados por la sociedad porque tienen otras necesidades e interés que los motiva a desobedecer; respecto al escenario del Colectivo Camarada reconozco niños y niñas que viven distintas realidades.

Teniendo en cuenta que los niños y niñas son parte del entramado social, las condiciones de su contexto inciden de manera directa o indirecta en su vida, considero que es un grave error cuando los adultos dan por hecho que los niños y niñas no tienen opinión respecto a las problemáticas en las que están inmersos; que no cuestionan, reflexionan o tienen propuestas desde sus comprensiones del mundo acerca de las vivencias personales y colectivas.

Es fundamental reconocer que los niños y niñas construyen sus identidades en la medida en que interactúan con los demás miembros de su comunidad en su entorno. En esta interacción experimentan y construyen experiencias y saberes acerca de su propia realidad.

Ahora bien, en diálogo con lo dicho en el párrafo anterior Villagra y Zinger (2015) afirman que **la subjetivación política puede comprenderse desde la relación constante y procesual que los sujetos tienen con su contexto cultural, social, histórico, político y económico, al estar inscritos en el orden preestablecido por la estructura social, pero también la creación que hace el sujeto de sus modos de ser y estar en el mundo donde se descentra y reconstruye de lo instituido** (p. 8). Por lo tanto en esta sistematización se comprende que los niños y niñas construyen sus subjetividades políticas en medio de procesos de aprendizaje que se dan en la relación que tienen con los demás y el entorno que habitan. El proceso de construcción de la subjetividad política además de dar cuenta de la asimilación que los niños y niñas hacen de dichos aprendizajes explícitos o implícitos que les brinda su contexto, también da cuenta de las acciones y reflexiones que desarrollan ellos, para cuestionar y transformar dichos aprendizajes. Es decir, en la construcción de la subjetividad política los niños y niñas son partícipes activos de su propia vida y la vida social. Al respecto Martínez y Cubides (2012) manifiestan que **“el sujeto es producido socialmente y su autoconstitución pugna entre dos campos: lo instituido y lo instituyente”** (p. 70), en el sentido en que al ser sujetos sociales, los humanos nos configuramos procesualmente en relación a las dinámicas de la vida en sociedad, aprendemos modos de ser y estar mediante procesos educativos cotidianos, en su mayoría encaminados a forjarnos como sujetos aptos en la estructura social, cultural, económica y familiar hegemónica: lo instituido. Pero a su vez acudiendo a nuestra subjetividad política también tenemos la capacidad de reflexionar, cuestionar, decidir y actuar según los criterios de vida que vamos estableciendo

como propios a lo largo de nuestra existencia. De modo que, podemos modificar también lo instituido. Somos producto de la estructura social pero también la producimos a ella, por ello “generalmente se da una tensión constante entre la regulación y lo emancipatorio” (Villagra y Zinger, 2015, p. 8), entre lo instituido y lo instituyente.

Siguiendo las reflexiones de Martínez y Cubides (2012) es fundamental tener en cuenta que lo instituido no solo hace referencia al gobierno, al Estado o a sus instituciones, pues “estas son solo algunas de sus expresiones” (p. 74), sino que lo instituido se puede comprender como “la fuerza hegemónica de los poderes dominantes que garantizan el estado de las cosas, aquí está incluida la economía, la política, las organizaciones, la familia, entre otras” (p. 74), las cuales se convierten en mecanismos de control y dominación social, que reproducen desde discursos y prácticas, las lógicas del modelo establecido.

Por otro lado, Villagra y Zinger (2015) afirman que la subjetivación puede comprenderse como “un proceso encaminado a la búsqueda de la igualdad” (p. 8), situando esta definición en el escenario del Colectivo Camarada, comprendo que la búsqueda de la igualdad se puede rastrear a través de las relaciones horizontales que tejen los sujetos, en las cuales se hace necesario aprender constantemente el reconocimiento de sí mismos y de los demás como sujetos importantes para la construcción del escenario. Además, donde se requiere la creación de consensos entre diferentes posturas e intereses para sacar adelante un proyecto común.

**El sujeto político es aquella persona que “ejerce su derecho a la participación se involucra y compromete en procesos para incidir y ocupar posiciones de decisión en materia de interés público”**(Bronfenbrenner 2002, como se citó en Villagra y Zinger, 2015, p. 8), dado que el **sujeto político refleja el tránsito de la vida privada, íntima, al ámbito ciudadano,** como también se puede reflejar en la participación de las “luchas por ideales y por construcción de nuevas

realidades” (Villagra y Zinger, 2015, p. 8), en ese sentido en esta indagación se entiende que los niños y niñas se construyen como sujetos sociales y políticos en la medida en que se involucran, participan e inciden en la construcción histórica del Colectivo Camarada y su comunidad.

La subjetividad política puede concebirse a demás como “el proceso de configuración de identidad de asumir una postura crítica, de ejercer el poder y de agenciarse a sí mismo”(Alvarado 2009, como se citó en Villagra y Zinger, 2015, p. 8), es decir, que en los procesos de construcción de la subjetividad política infantil, los niños y niñas configuran su identidad en medio de las experiencias desde las cuales tienen la oportunidad de reflexionar sobre sus propias realidades y así desarrollar procesualmente reflexiones significativas respecto a su mundo.

La subjetividad de los niños, entonces, puede ser pensada como un proceso en el que los sujetos son corresponsables en la construcción de la historia humana y social con los adultos que, mediante la interacción con los otros, se configuran en sujetos sociales, colectivos, capaces de construir un mundo cotidiano, familiar, institucional y social.  
(Villagra y Zinger, 2015, p. 8)

Teniendo en cuenta que los niños y niñas construyen sus subjetividades políticas en medio de la interacción, creación de vínculos y socialización que tienen con los demás miembros de la comunidad y con su entorno, el Colectivo Camarada puede entenderse como un escenario para la formación de la subjetividad política. Villagra y Zinger (2015) afirman que en estos escenario los niños y niñas aprenden “aún sin decisión explícita de aprender y sin tener plena conciencia de haber aprendido” (p. 8); debido a esto es necesario profundizar en qué sentido potencializa o no la construcción de sus subjetividades políticas el escenario. En cuanto a esto, las autoras resaltan la importancia de crear estrategias que potencialicen **“ambientes y**

condiciones para la construcción y ejercicio de la dimensión política de los niños” y niñas (p. 12).

Siguiendo las reflexiones de Villagra y Zinger (2015) respecto a la necesidad de que los procesos organizativos donde participan niños y niñas, se den a la tarea de propiciar en la práctica que más allá de darles a conocer sus derechos. Motivarlos y permitir que los puedan ejercer en sus cotidianidades (p. 11), por ello las autoras resaltan la importancia de que en estos escenarios se busque incentivar la autonomía, la participación, la capacidad de expresarse, de comprender sus realidades cotidianas, de comunicar con los demás, de actuar con libertad “en última, formas de habitar el mundo”(p. 11), puesto que, estas son “una condición necesaria para la construcción de subjetividad política” (p. 11).

Por otro lado, es importante resaltar que los adultos al ser parte del mundo de los niños y niñas tenemos ciertas responsabilidades en la construcción de sus subjetividades políticas; puesto que ellos interiorizan lo que nosotros implícita o explícitamente les transmitimos. En consecuencia, comprendo la necesidad de construir procesualmente relaciones horizontales entre adultos y niños. Para ello, como mencionan Villagra y Zinger (2015) debemos entender que los niños y niñas son “interlocutores válidos en la cotidianeidad, tanto del ámbito privado como del ámbito público” (p. 12), y por ende podemos propiciar diálogos, creaciones colectivas y procesos de participación donde se pueda construir en conjunto.

Resultan relevantes para esta indagación los siguientes aspectos propuestos por Villagra y Zinger (2015) dado que los considero oportunos a tener en cuenta en los escenarios educativos integrados por niños y niñas, desde los cuales se busca aportar a la construcción de sus subjetividades políticas:

La participación, comunicación, humanización, búsqueda de transformación y aprendizajes contextualizados en pro de que los niños alcancen: capacidad de discernimiento, construcción del pensamiento, lectura y reflexión crítica. Así mismo donde se pueda lograr que los niños y niñas lleguen a diferenciar la ficción de la realidad, desarrolle un pensamiento personal autónomo, una actitud positiva, distante y reflexiva y a superación de un posicionamiento ingenuo. (p. 12)

Considero relevante tener en cuenta los anteriores aspectos al pensar y construir un escenario que aporte a la construcción de subjetividades infantiles, dado que, desde estos, los niños y niñas tienen la posibilidad de participar activamente de su proceso de formación, enunciarse a sí mismos como sujetos sociales, políticos e históricos, reconociendo sus saberes y experiencias de vida y problematizando su realidad cotidiana.

La subjetividad política se podría pensar como un proceso que consiste tanto en una inscripción del sujeto, del niño, en el orden social dado, como la desidentificación y desclasificación que hace el sujeto de ese orden social, es decir, del sentido que el mismo construye, y así, de la posibilidad que tiene de subjetivación. (Ranciére 1998, como se citó en Villagra y Zinger, 2015, p. 8)

En diálogo con la reflexión del autor entiendo que en la medida en que los niños y niñas construyen sus subjetividades políticas, desarrollan capacidades que les permiten leer, interpretar y cuestionar los cánones prefijados en su contexto familiar, escolar, barrial...etc. Lo cual les permite crear procesualmente a partir de sus intereses, voluntades, reflexiones y acciones otros modos de ser y estar en el mundo que habitan.

Villagra y Zinger (2016) manifiestan que desde la subjetividad política se pueden ir “desarrollando comportamientos, actitudes, configuraciones de habitar, desde la libertad de expresar, interiorizar y actuar (...) dado que se reconoce que el sujeto político respeta la pluralidad de identidades, así como las libertades individuales, incluso la de él mismo” (p. 67), en ese sentido infiero que la subjetividad política es un proceso de desarrollo del sujeto, en el cual a través de aprendizajes experienciales puede replantearse y transformar sus modos de ser y estar, esto mediante un ejercicio intersubjetivo de relación con los otros que lo rodean.

Tal como afirma Villamizar (2016) “como agentes sociales los sujetos infantiles son competentes, capaces y poseedores de conocimientos” (p. 69), razón por la cual pueden

construir, e incidir en sus contextos cercanos “micro mundos: grupos de pares, familia.”

(Villamizar, 2016, p. 70), lo cual no quiere decir que la participación e incidencia sean inferior a las de los adultos, sencillamente son de carácter diferente.

Se puede afirmar que el sujeto político de la primera infancia es aquel sujeto que, desde sus experiencias, sus vivencias; es decir, desde su niñez reflexiona, discute y construye su mundo porque habita un espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él. (Villamizar, 2016, p. 70)

En concordancia con lo mencionado por la anterior autora, resaltó la importancia que tiene para la construcción de sus subjetividades políticas, el poder reflexionar sobre las realidades cotidianas que acontecen mientras viven su niñez. De igual modo, coincido con Villagra y Zinger (2015) cuando afirman que:

Si desde muy pequeños nuestros niños aprender a sentirse respetados, mediante la escucha de sus observaciones, comentarios o visiones de las cosas, paulatinamente van

siendo consultados y tomados como parte de la participación y poco a poco van aprendiendo a tomar parte de las decisiones que afectan a su entorno. (p. 12)

Comprendo a partir de lo mencionado por las autoras que el desarrollo de la subjetividad política aporta a su vez aprendizajes significativos para el resto de la vida de los sujetos. De modo que es necesario pensar que tipo de sujetos se están formando en el Colectivo.

### **La Pedagogía De La Esperanza**

En principio parto de mi experiencia de vida para afirmar que la sociedad en la que vivimos invita constantemente a la desesperanza, al vernos involucrados constantemente en diversas problemáticas familiares, sociales, económicas, ambientales y políticas de nuestros contextos.

No hace falta sino caminar por las calles de barrio y mirar detenidamente para percibir situaciones de violencia de género, intrafamiliar, abuso policial, familias en escases económica, jóvenes en estado de drogadicción y habitabilidad de calle, etc. No hace falta sino hacer el recorrido desde la universidad en Chapinero alto, luego atravesar la Avenida Caracas, el centro de la ciudad, las Américas y llegar a la localidad de Bosa para ver desigualdad en diversos ámbitos y el reflejo de una sociedad de clases. Puede usted hacer el ejercicio de imaginar toda la crueldad vivida en carne propia de niños, hombres, mujeres y ancianos víctimas del conflicto colombiano.

En un mundo como este, es sencillo sucumbir al fatalismo, puede resultar una locura hablar de esperanza en estos tiempos. Me pregunto: ¿Qué sentido tienen la esperanza? Reconociendo que los males estructurales difícilmente cambiarán ¿De qué sirve la esperanza en un mundo tal hostil?

Comprendo que la desesperanza no es un asunto meramente del sujeto individual, sino es también un aspecto colectivo que atañe a la sociedad en general. No hemos sido desesperanzados por capricho, nuestro sentir es consecuencia de las lógicas del sistema capitalista de la sociedad. La desesperanza en los sujetos adquiere un papel fundamental dentro de los mecanismos de control y dominación, debido a que incentiva conductas de docilidad, miedo y conformismo en los sujetos.

García<sup>7</sup> (2005) menciona en su libro *“El enigma de la docilidad”* lo siguiente:

Esta era la “pregunta inversa” de Wilhem Reich: ¿Por qué las gentes se hunden en el conformismo, en el asentimiento, en la docilidad, cuando tantos indicadores económicos, sociales, políticos, ideológicos, etc., invitan a la movilización y a la lucha? Trasplantando su pregunta a nuestro tiempo, grávido de peligros y amenazas de todo tipo (ecológicas, socioeconómicas, demográficas, político-militares, etc.), con tantos hombres y mujeres viviendo en situaciones límite -no sólo sin futuro, sino también sin presente (...) podríamos plantearnos lo siguiente: ¿Cómo se nos ha convertido en hombres tan increíblemente dóciles? ¿Qué nos ha conducido hasta esta enigmática docilidad, una docilidad casi absoluta, incomprensible, sólo comparable -en su iniquidad- a la de algunos animales domésticos y, lo que es peor, a la de los “funcionarios? (p. 6)

Posteriormente el autor hace énfasis en la responsabilidad que han tenido diversas instituciones como: la escuela, la familia, la iglesia y el Estado, en la docilidad y el conformismo de la humanidad; dado que las instituciones se encargan de homogenizar el pensamiento, las

---

<sup>7</sup> Filósofo, escritor y anti-pedagogo español, quien ha aportado desde sus múltiples escritos una crítica radical a la “sociedad democrática contemporánea”, al “hombre civilizado” y a la educación, tanto “tradicional” como “alternativa”.

conductas y subjetividades de la población. Erradican la alteridad, fomentan el miedo, el conformismo y la subordinación, Todo ello favorece la armonía de la estructura social y económica capitalista. “Nos hallamos, más bien, ante una aceptación desapasionada, casi una entrega, una suspensión del juicio, una obediencia mecánica olvidada de las razones para obedecer. El hombre dócil de nuestra época es prácticamente incapaz de “afirmar” o de “negar”” (García, 2007, p. 9).

Por otro lado, Freire (1970) dice que “la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (p. 24), es decir, el sujeto desesperanzado naturaliza su contexto por más absurdo que pueda resultar. Desarrolla miedo en su interior y se conforma frente a la realidad dada, convirtiéndose “en espectador pasivo de una vida que ya no le pertenece” (García, 2015, p. 124), entrado en un estado de docilidad y letargo, asumiendo su realidad como una verdad definida inamovible, destinada a ser tal como está.

A partir de las reflexiones de Freire (1970) entiendo que la esperanza como una necesidad ontológica (p.25), lo que significa el reconocimiento del mañana como algo no inexorable, es decir que la historia no está predestinada, puesto que es una construcción social, que se da a partir de las decisiones y relaciones que se tejen en colectividad. En la construcción de la historia todo ser humano tiene un protagonismo; por ello, resulta importante en la búsqueda de esperanza, cuestionar la idea de una historia dada, de aquello que nos dijeron que no podríamos cambiar o llegar a ser.

En la búsqueda de la esperanza es esencial ser críticos sobre la incidencia directa o indirecta que tenemos nosotros en las problemáticas sociales, ambientales, culturales,

económicas, políticas de nuestro contexto. En relación a esto García (2007) menciona una frase muy significativa para esta sistematización: para revelarnos contra el mundo es necesario rebelarnos contra nosotros mismos (p. 13), entiendo a partir de esta afirmación que los procesos de transformación requieren que haya coherencia entre lo que pensamos, anhelados, decimos y hacemos. Y que es fundamental en un momento mirar la problemática que nos afectan desde adentro, es decir desde el lugar que tenemos nosotros en ellas.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, la relación entre la pedagogía de la esperanza y la construcción de la subjetividad política, es relevante, puesto que ambos procesos se encaminan en aportar a la transformación de los sujetos en las comunidades, lo cual posiciona al sujeto como un agente de cambio, de reflexión crítica, de creación, portador de sueños individuales y colectivos; y lo más importante busca llevar dichos aspectos a una dimensión práctica, buscando que el sujeto realice acciones concretas en la construcción de la historia. Recordemos que Freire (1970) afirma que la esperanza requiere anclarse a la práctica para no convertirse en esperanza ingenua, que recae en una espera vana y posteriormente al no concebir transformación se vuelve desesperanza. Esta esperanza que se propone debe ser educada por cada uno para dialogar con la conciencia crítica que permita pasar del deseo a la acción (p. 25). De igual modo (Villagra y Zinger, 2015 refiriéndose a la subjetividad política de los niños y niñas, menciona que es un proceso en el que, a través de la socialización, los niños y niñas se configuran en sujetos sociales, colectivos, capaces de construir un mundo cotidiano, familiar, institucional y social, por ello son corresponsables en la construcción de la historia (p. 8).

### **Didáctica No Parametral En La Educación Artística Visual**

En este apartado se desarrolla una breve contextualización acerca del fundamento del modelo de educación tradicional en América Latina. Posteriormente, se abordará la didáctica no parametral

en diálogo con las reflexiones suscitadas por Quintar (2008) en su libro *“Didáctica no parametral: sendero hacia lo desconocido”* y Grisales & Zuluaga (2018) en el artículo *“La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura”*.

Posteriormente retomare algunos planteamientos de Acaso (2009) desde su libro *“La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas de la enseñanza en las artes y la cultura visual”*; a partir del cual comprendo el papel del lenguaje visual en el desarrollo de la “pedagogía tóxica” y en la reproducción de las bases del sistema capitalista. Por último, profundizare en los vínculos que encuentro entre la didáctica no parametral y la educación artística visual, lo cual resulta esencial al momento de analizar e interpretar las practicas del Colectivo Camarada.

De acuerdo con Quintar (2008) el modelo de educación tradicional de Latinoamérica ha sido impuesto a nuestras comunidades históricamente de manera arbitraria con fines económicos y religiosos. Aunque aparentemente como instrumento civilizador y modernizador desde el inicio de la colonización, este fue implantando mediante mecanismos de violencia, saqueos, evangelización y desaparición de múltiples saberes ancestrales. En consecuencia, tal como menciona la autora **“esto produjo una racionalidad de subalternización (...) Ya no se necesitaba oro y plata, sino que se requerían sujetos con determinadas voluntades para realizar determinadas actividades dentro del orden dominante”** (Quitar, 2018, p. 18), **es decir, sujetos que siendo dóciles, obedientes y oprimidos naturalizaran en su cotidianidad los condicionamientos que la estructura social** hegemónica implanta en sus modos de ser y estar en el mundo. Al respecto Bertoli & Barbosa (2016) definen las subjetividades subalternas como: “aquellas que no cuestionan el sistema. Por el contrario, legitiman condiciones de inequidad y las naturalizan” (p.49), comprendo que este es el tipo de subjetividades son necesarias para mantener el statu quo de la sociedad, puesto que desde ellas los sujetos no reflexionan críticamente, ni refutan, ni

modifican lo establecido, sino que al contrario lo legitiman y naturalizan apoyando el orden dado de manera inconsciente.

Los tiempos actuales, marcados por la globalización y el ideal de desarrollo, repercuten drásticamente en las lógicas institucionales de la sociedad, por ejemplo, Quintar (2008) hace un análisis acerca de las instituciones educativas, y afirma que si bien se han dado ciertas reformas con la supuesta intención de generar mejorías en la educación, estas se construyen a través de discursos elocuentes sobre actualidad, calidad y competencia a nivel mundial, pero no están pensadas en las necesidades de los sujetos a los que van dirigidas las reformas (p. 22). En ese sentido, se evidencia que en muchos escenarios de educación tradicional occidental, los contenidos desarrollados a través de distintas disciplinas son ajenos y descontextualizados a las realidades de las personas que lo integran. Puesto que están en función de intereses económicos, sociales y políticos propios de las clases dominantes.

Acudiendo a las reflexiones planteadas por Quintar (2008)

La educación se desarrolla bajo una lógica dual teórica y práctica: razón y materia, conocimiento y realidad, discurso y experiencia, donde a la teoría le corresponde el centro y a la práctica la periferia (...) este imaginario pone a Latinoamérica en el lugar de los que trabaja, mientras que el Norte es el lugar de los que piensan. (p. 8)

A través de esta lógica dual se continúan reproduciendo las brechas de desigualdad social, económica y educativa que tiene el territorio Latinoamericano en comparación con el mundo occidental.

### **Una Aproximación A La Didáctica No Parametral**

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se comprende que desde la didáctica no parametral o pedagogía de la potenciación, se hace una crítica contundente a la pedagogía tradicional occidental, metafóricamente nombrada “pedagogía bonsái”, al ser responsable de empobrecer y empequeñecer las posibilidades del acto educativo y por ende de los sujetos implicados, tanto educador como educando, al instrumentalizarlos y cosificarlos en función de intereses sociales, económicos y políticos del modelo capitalista.

El bonsái es una técnica oriental que reduce mutilando, manipulando cuidadosamente el árbol con seguimiento y “calidad” y eso es lo que hacemos con el pensamiento en las escuelas. Lo que podría ser un gran sauce, termina siendo un sauccecito, de esta manera uno lo puede acomodar de adorno en cualquier lado; pero, bajo ninguna circunstancia es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje, es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar. (Quintar, 2008, p. 26)

Comprendo que desde la pedagogía bonsái no se reconoce a las personas como sujetos históricos, sociales y políticos, portadores de subjetividad, saberes y experiencias. Desde este modelo educativo los estudiantes y docentes son despojados de su humanidad y son vistos como números frívolos en pruebas nacionales e internacionales. Quintar (2008) afirma que este modelo es ahistórico y descontextualizado para Latinoamérica (p. 27) porque al estar en función de interés ajenos, niega los propios. Provocando una ruptura entre lo que sucede y se aprende en las aulas y el contexto real de las personas.

La didáctica no parametral sitúa como prioridad a las personas, las reconoce como sujetos sociales, políticos, históricos, portadores de saberes, experiencias, sueños, temores, problemáticas e intereses. Reconoce como fundamental para la práctica educativa la

recuperación de la historia de vida de los educandos, pues desde esta didáctica se busca generar vínculos entre las realidades cotidianas de los sujetos y los contenidos y experiencias que se desarrollan en el aula, dado que se comprende que “todo lo que sucede en el exterior repercute en el interior de las aulas” (Grisales & Zuluaga, 2018, p. 14).

Existen dos principios fundamentales a tener en cuenta en el desarrollo de la didáctica no parametral: la subjetividad y la historicidad. Siguiendo las reflexiones que Grisales & Zuluaga (2018) a lo largo de su texto, infiero que la subjetividad comprende las percepciones del sujeto y las relaciones que establece con los demás, y la historicidad hace alusión al reconocimiento que hace el sujeto de los demás como parte de su historia, entendiendo a su vez que la historia no es inexorable, es decir que tiene posibilidad de transformarse en el presente potencial, lo cual significa “la posibilidad que tiene el sujeto para transformar lo instituido” (Zemelman, 2010, como se citó en Grisales & Zuluaga, 2018, p. 15)

Aunque la didáctica no parametral es dinámica, puesto que está en constante apertura y transformación tal cual lo está la sociedad, en el momento se pueden hablar de cuatro dispositivos didácticos que la complementan. Estos fueron entendidos a partir de las reflexiones de Grisales & Zuluaga (2018) quienes hacen la aclaración que “son utilizados como herramienta primordial para el conocimiento del sujeto” (p. 20). El primer dispositivo mencionado es la didactobiografía, la cual consiste en propiciar que los sujetos puedan recuperar su historia de vida a través de la indagación e introspección en su propia realidad, y puedan conocerse a sí mismos y enunciarse como sujetos históricos. Según Quintar (2008, como se citó en Grisales & Zuluaga, 2018) la didactobiografía es “un espacio o una apuesta por reconocer las propias andaduras donde cada uno narra su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se desee abordar” (p.18), comprendo que este dispositivo permite a los sujetos expresarse,

enunciarse, pensarse desde su propia cotidianidad en los aspectos, cuestiones o problemáticas comunes entre los sujetos del grupo. Además, este dispositivo facilita la creación de un ambiente y relación más amena y empática entre los partícipes, ya que permite que las personas puedan manifestarse desde lo que sienten, piensan y viven, reconociendo sus temores, emociones, creencias, saberes, disgustos e intereses.

El segundo dispositivo de la didáctica no parametral corresponde a los círculos de reflexión, los cuales según las autoras “consisten en develar los sentires de cada sujeto mediante la participación grupal” (p.19), a través de este dispositivo las personas narran sus experiencias, sentires, preocupaciones, temores, necesidades, perspectivas e interés y las comparten con los demás compañeros del círculo, en este momento “los participantes interpretan y comprenden los argumentos y posiciones del otro, que surgen a partir de una relación de intercambio de construcción colectiva” (p. 20), dado que este dispositivo propicia diálogos horizontales entre las personas y esto se genera desde el respeto, la confianza, el derecho a decir su palabra y ser escuchado. Así mismo, las autoras resaltan el papel de la escritura en este dispositivo, y hacen alusión a ejercicios donde los partícipes escriben sus vivencias acerca de una realidad particular, sea esta una problemática o suceso, por ejemplo, posteriormente ese escrito es leído por el autor o un tercero para todo el grupo, generando diálogos reflexivos a partir de la intersubjetividad. De acuerdo con las autoras “la utilización de los círculos de la reflexión como estrategia en el aula, ofrece la posibilidad de abordar las problemáticas y sentimientos que se generan dentro del grupo”(p. 20), a partir de ello comprendo que en medio de los círculos de reflexión la acción de narrar y dialogar colectivamente sobre las experiencias de los sujetos partícipes, desde sus propias realidades brinda la posibilidad de enunciarse, reconociéndose y reconociendo a los demás, todos como sujetos históricos.

El tercer dispositivo desarrollado por Grisales & Zuluaga (2018) hace referencia a los procesos de recemantización, los cuales a grandes rasgos consisten en “encontrar situaciones del pasado que han sido claves en la construcción del presente y que repercuten en el comportamiento y formas de vida del sujeto” (p. 21), de modo que el sujeto reflexiona sobre su propia existencia y objetiva su realidad problematizándola. Así mismo, este dispositivo permite transitar de lo “subjetivo a lo objetivo” (p. 22), debido a que las personas pueden ir más allá de sus propias vivencias al encontrarse y entender las vivencias de los demás sujetos del grupo y “poder comprender que todo va unido a un mismo propósito que es el de reconocernos como sujetos históricos que compartimos la misma historia en diferentes espacios” (p. 22), es decir que todos somos elementos fundamentales en la construcción del tejido social.

El cuarto y último dispositivo es la resonancia didáctica, trata del momento en el que los sujetos apropian las reflexiones y experiencias compartidas en los anteriores dispositivos y de manera intersubjetiva, ven a los demás como parte de la historia personal y común. Desde este dispositivo los sujetos pueden reconocerse a sí mismos a partir de las vivencias de aquellos que los rodean, de modo empático y generar transformaciones en su vida cotidiana en relación a sí mismos y a los otros.

La resonancia didáctica caracteriza el fluir y la dinámica del círculo de la reflexión como espacio epistémico. Re-sonar es confiar en la capacidad interna del sujeto, es confiar en que las cuerdas interiores que se tocan afectan la dinámica de estar con otros en situación de aprehendernos lo que va dejando como registro epistémico que el otro no es el enemigo, que el otro es alguien con quien puedo aprender. (Quintar, 2002, como se citó en Grisales & Zuluaga, 2018. p. 23)

La resonancia didáctica entonces implica el desarrollo de una actitud en los sujetos, mediante la cual pueden encontrarse con los demás y dejarse encontrar por ellos. También permitirse afectar por las vivencias del otro, identificarse con los demás sujetos desde las emociones y experiencias que allí son proyectadas. Transitando de lo individual a lo colectivo, ampliando las posibilidades interacción y socialización con los otros, provocando acciones, intenciones y transformaciones procesuales en los modos de ser y estar en el mundo.

Siguiendo las reflexiones de las autoras comprendo que los dispositivos de la didáctica no parametral parten de la propia experiencia de los sujetos, buscando generar conocimientos propios a partir de las reflexiones intersubjetivas que se dan durante el trabajo colectivo, que permite aprender y desaprender constantemente, ampliar el horizonte reflexivo sobre la misma cotidianidad y sobre el papel que tienen los sujetos en las dinámicas de sus contexto. En concordancia con las autoras esto “facilita la transformación de pensar y actuar del sujeto” (Grisales & Zuluaga, 2018. p. 23).

Teniendo en cuenta los dispositivos didácticos abordados, puedo vincularlos con la metodología del sujeto presente abordada por Quintar (2008) como principio fundamental en la didáctica no parametral, la autora manifiesta que “Es necesario que en el campo educativo se reflexione acerca de lo que le está pasando a la gente de verdad, a los jóvenes concretos que configuran un espacio de enseñanza” (p. 24), donde la principal razón de ser de la acción educativa parta desde la subjetividad, historicidad y el contexto de los sujetos, donde se vele por construir conocimientos propios con sentido y pertinencia para la vida cotidiana y no únicamente acumulación de información.

Por otro lado, es importante resaltar que los seres humanos nos construimos en un ambiente educativo a lo largo de nuestra vida, en las relaciones que tenemos dentro o fuera, lo

cual va más allá de las escuelas, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, que se han convertido en un mecanismo educativo en la sociedad actual. Mediante este mecanismo transmiten constantemente discursos hegemónicos, que reflejan y configuran la realidad de nuestras sociedades. Quintar (2008) afirma que los discursos “adquieren efectos de verdad en la vida real de los sujetos” (p. 7), es decir, que inciden en los modos de ser y estar en el mundo.

Entiendo que a través de la educación se forman las subjetividades de las personas, y los escenarios educativos que están en función de la estructura hegemónica, forman subjetividades subalternas que sirvan de manera obediente y pasiva a la estructura. Por ello en concordancia con Quintar (2008) comprendo que “los discursos se convierten en mecanismos de poder y control simbólico (...) y la educación, es sin duda, el medio más relevante gracias al cual todo individuo puede acceder a los discursos instituidos en la sociedad” (p. 7), a partir de ello resalto la función, sentido y pertinencia de la didáctica no parametral en la sociedad actual, puesto que desde ella se pueden llegar a modificar asuntos estructurales de los escenarios educativos, tales como: las relaciones de poder jerárquicas entre educadores considerados portadores del conocimiento y educandos, receptores pasivos de ese conocimiento, la descontextualización entre las experiencias de aprendizaje dadas en el aula y la vida real de los sujetos, y la formación de subjetividades subalternas en contravía de las subjetividades políticas.

### ***Algunos Aspectos De La Educación Artística Visual***

Con el fin de abordar ciertos aspectos de la educación artística visual que considero relevantes para el desarrollo de esta indagación; desarrollaré este apartado en diálogo con algunas reflexiones de Acaso (2009) sobre el papel del lenguaje visual en la propagación de la “pedagogía tóxica” y la importancia de repensarnos el acto educativo desde nuestra praxis

docente, adquiriendo conciencia de los discursos que transmitimos a los demás sujetos de manera explícita o implícita, los cuales inciden en la construcción de subjetividades.

En principio, Acaso (2009) menciona que “la principal corriente pedagógica simplemente reproduce aquellas formas de subjetividad preferidas por el orden dominante, domesticadoras, pacificadoras, armonizadoras de un mundo de separación e incongruencia” (p. 40), la autora hace un análisis del currículo tradicional academicista de España (territorio que habita) y lo presenta bajo la denominación de pedagogía tóxica. Haciendo énfasis en que desde su origen este modelo educativo corresponde a los intereses de la cultura dominante y está pensado con el fin de formar sujetos consumidores y futuros trabajadores que mantengan la armonía de la estructura social (p. p 42-43), además de ello, tiene como objetivo “que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a partir de conocimientos importados (meta-narrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio” (p. 42), es decir, una pedagogía descontextualizada, homogénea, que niega al sujeto y su contexto, que además cohibe sus capacidades y subjetividades instituyentes al tratarlos como objetos, espectadores pasivos, receptores, acumuladores de informaciones y contenidos carentes de sentido para sus experiencias de vida.

Así mismo, en concordancia con Acaso (2009) este modelo educativo anula las capacidades del educador, convirtiéndolo en un individuo irreflexivo, incapaz de pensar y cuestionar su propio quehacer, limitándolo a actuar bajo parámetros impuestos. A ser un educador dócil que naturaliza su actuar de manera obediente, sin refutar los mandatos institucionales, logrando que no tenga el mínimo interés en construir transformaciones.

Con el propósito de entender más a profundidad la pedagogía tóxica, la autora introduce dos conceptos claves: la pedagogía bulímica:

Que fuerza al estudiante a alimentarse con un festín de datos que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas, tareas que conducen siempre a una única respuesta concreta previamente definida por el profesor o el libro de texto. Tras este uso, los datos son purgados para hacer sitio al próximo festín. (Beaugrande 1992, como se citó en Acaso 2009, p. 60)

Comprendo que este concepto se asemeja a ciertos escenarios de la educación formal tradicional de los cuales he participado desde niña. Me refiero específicamente a aquellas clases donde se le exige al estudiante que acumule una gran cantidad de información, posteriormente evaluada mediante exámenes estandarizados. Infiero que mucha de esa información no es aprendida por los educandos, por la sencilla razón de que no diáloga con sus realidades cotidianas, no es significativa, pues no les toca, no les cuestiona, no resulta necesaria o no es de su interés. Desde esta perspectiva pedagógica, la relación entre: sistema educativo y lo sujetos, o entre educador y el educando es de carácter vertical.

El segundo concepto mencionado por Acaso (2009) corresponde a las pedagogías invisibles, las cuales, como menciona la autora son la consecuencia de un “currículum oculto visual, nombrado desde sus palabras como “la suma de aquellos elementos que transmiten significados a través del lenguaje visual, tanto en la realidad como en sistemas de representación” (p. 63); cuyo objetivo principal es propagar las lógicas del sistema capitalista, es decir, “perpetuar el actual reparto asimétrico del poder” (...) “transmite de forma implícita conocimientos que asientan las bases del sistema patriarcal capitalista y jerárquico” (p. 57).

Teniendo en cuenta las reflexiones de la autora a lo largo del libro, comprendo que el lenguaje visual abarca no solamente imágenes que representan la realidad (fotografías, pinturas, imágenes televisadas, etc.); sino la misma realidad: los objetos, la distribución de estos, el

ambiente, nuestro cuerpo y vestimenta. Tal como ocurre con los uniformes en ciertos trabajos o escuelas, que “no son una representación de la realidad, son la realidad. Pero sí funcionan como representación de los usos del poder” (Acaso, 2009, p. 63), debido a que establecen diferenciación de roles a partir de jerarquías.

La autora expone que los procesos de aprendizaje se desarrollan de tres maneras: “lo que aprendemos de lo que nos ocultan, pero está presente, lo que aprendemos de lo que no nos enseñan y lo que aprendemos de lo que nos enseñan” (p. 61), dado que existe una parte inconsciente en todos los sujetos que también está presente en los procesos educativos, desde el cual desarrollamos aprendizajes muchas veces de manera no explícita.

Teniendo en cuenta que en la sociedad que habitamos, globalizada y tecnificada, interactuamos constantemente con distintos tipos de imágenes, “los mensajes que verdaderamente nos afectan de la información que se transmite a través de sistemas icónicos son los que llegan hasta nosotros de forma sesgada, inconscientemente o latente” (p. 62), razón por la cual la cultura visual tiene un papel fundamental en el “currículo oculto”, es decir, en la reproducción de la pedagogía tóxica. “El lenguaje visual trabaja en este caso como herramienta de la pedagogía tóxica” (p. 63).

### ***Diálogo Entre La Educación Artística Visual Y La Pedagogía No Parametral***

Un aspecto principal desde el cual quiero iniciar este diálogo es la crítica contundente que desde la didáctica no parametral y esta perspectiva de educación artística visual, se manifiesta hacia las bases del modelo pedagógico construido a partir de los fundamentos del sistema capitalista.

Desde la mirada de Acaso (2009) situada en el contexto educativo español; y Quintar (2008) quien hace su análisis acerca de las problemáticas educativas en territorio latinoamericano y colombiano. Ambas interpretaciones resultan ser de gran ayuda para comprender unas posibles

causas y consecuencias de ciertas lógicas del sistema educativo formal en el cual la mayoría de los partícipes del Colectivo Camarada estamos inmersos, ya sea en el colegio o la universidad.

Comprendo que tanto la pedagogía tóxica propuesta por Acaso (2009) como la pedagogía bonsái desarrollada por Quintar (2008) pueden tener otros rasgos similares, como la subordinación hacia la estructura social que existe por parte de los sujetos que integran la experiencia educativa; dicha subordinación es propiciada en gran parte por el sistema educativo. Al interior de este sistema, se establecen relaciones de poder verticales y dominantes entre educadores, en quienes recae el rol de ser únicos sabedores, y los educandos, que son formados como sujetos pasivos, acríticos y dóciles. Tal como mencionan las autoras, estas acciones reproducen y perpetúan las lógicas del sistema capitalista, dado que desde ambas perspectivas pedagógicas no se busca generar conocimientos significativos en la vida real de las personas. No interesan sus necesidades, subjetividades, intereses, problemáticas, experiencias o comprensiones del mundo. Estas acciones son desarrolladas a partir de propuestas externas y descontextualizadas que favorecen económica, social y políticamente a otros que no son los implicados en el escenario práctico del contexto educativo.

Tanto en la pedagogía bonsái como en la pedagogía tóxica, el educador, puede convertirse en marioneta, siendo dócil y pasivo, ajeno a la reflexión de su propio quehacer, pues ha decidido y naturalizado dejarse conducir de manera arbitraria por la estructura social, reflejada en el sistema educativo. Subestimando su rol para adaptarse a los lineamientos preestablecidos por la institución, desde la cual se le ordena qué debe hacer y cómo lo debe hacer.

En consecuencia, ambas autoras afirman que el educador puede aportar a la reproducción de este modelo de sociedad, muchas veces no teniendo conciencia de ello o interés por revertir la

situación. Por lo tanto, resulta fundamental la invitación propuesta por Quintar (2008) a ser conscientes y reconocer que, como educadoras “somos también trabajadoras de la cultura” (p. 15), considero que desde este rol estamos implicadas de alguna manera en la construcción la estructura. Por lo tanto, es necesario hacer una lectura crítica sobre nuestra propia praxis como docentes en formación en el Colectivo Camarada. Siguiendo las reflexiones de las autoras, comprendo que pensar nuestra práctica implica tener una voluntad de transformación y compromiso a la hora de reevaluar los discursos desde los cuales nos posicionamos, aquellos explícitos o implícitos que son transmitidos a los niños y niñas y que, de manera consciente o inconsciente, pueden llegar a ser aprendidos por ellos. En ese sentido, reconozco que es importante preguntarnos constantemente: ¿cuál es la cultura que estamos construyendo? Considero beneficioso para el colectivo y coherente con las convicciones éticas de las educadoras en formación, reflexionar y replantear nuestro quehacer en primer lugar, observarnos, pensarnos y analizarnos, para lograr comprender nuestras falencias, dificultades e incoherencias. Creo relevante poder reconocer si por algunas razones mis compañeras y yo llegamos a ser como las educadoras a las que hace alusión Acaso (2009) incapacitas, que cuando preparamos y desarrollamos nuestros talleres contribuimos de manera acrítica e inconsciente a la propagación de una ideología concreta. (p. 44). Infiero que poder reconocer nuestros errores es el primer paso para transformarlos.

Es importante para esta indagación entender estas perspectivas pedagógicas, teniendo en cuenta que el Colectivo Camarada, es un escenario educativo no institucionalizado y que, con el transcurrir del tiempo, ha buscado construirse como una experiencia educativa alterna a la propuesta por la escuela. Soy consciente de que nuestro proceso hasta ahora inicia y, a lo largo de su trayectoria, ha sufrido diversas incoherencias y ambigüedades que han empobrecido las

posibilidades del escenario. Por estas razones, reconozco que la pedagogía de la potenciación y la educación artística visual son faros de luz: aprendizajes significativos que pueden aportar a la mejoraría las prácticas del Colectivo.

Reconozco que estas perspectivas no se limitan a una crítica del sistema social y educativo, sino que además de plantear reflexiones claves para que el análisis y la problematización, posteriormente se concreten en acciones didácticas que si se hacen de manera consiente y procesual, pueden aportar a la transformación de los escenarios educativos, como lo mencionado por Quintar (2008) respecto a la necesidad de construir una “metodología del sujeto presente” (p. 44), donde la principal razón de ser de la acción educativa parta desde su subjetividad, historicidad y contexto y los objetivos no sean la acumulación de información, sino la construcción de saberes con sentido desde y para la vida real de esos sujetos.

Considero que desde la didáctica no parametral en la educación artística visual es posible plantear situaciones problema, experiencias sensibles, temáticas o contenidos en función de un aprendizaje significativo, que no cohíba, limite, domine o violente, sino que al contrario, potencialice las capacidades de acción, creación y crítica reflexiva en las niñas, niños y demás participantes del equipo.

Considero fundamental en este ejercicio plantearme las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aprendizajes que estamos construyendo? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Con que propósito? ¿En qué contexto? ¿Bajo qué circunstancias?

A través de distintos saberes y herramientas de la educación artística visual, es posible situarnos y manifestarnos desde nuestras vivencias cotidianas, retomando aspectos de nuestra historicidad y logrando construir vínculos con nuestro contexto habitual. Desde esta perspectiva

educativa, podemos pensar nuestro mundo y pensarnos a nosotros dentro de él, mediante experiencias creativas, sensibles y reflexivas, podemos construir narrativas propias, a partir de comprensiones individuales y colectivas sobre las realidades que nos acontecen. Además desde las herramientas de la educación artística visual se puede favorecer el trabajo en equipo y las posibilidades que brindan los diálogos intersubjetivos para nuestro crecimiento personal y colectivo.

Considero esencial creer y construir transformaciones desde lo micro, lo individual, a lo macro, los procesos colectivos. Por lo tanto, resultan gratificantes las palabras de Quintar (2008) cuando afirma que es “necesario propender por un pensamiento crítico, desde el cual sea posible comenzar a hacer una historia distinta de la presente, es decir, distinta de los discursos y prácticas que le han dado forma a nuestro pensamiento”.(p. 39), al igual que la autora, creo que, si bien resulta difícil y a veces inalcanzable transformar la realidad, “sí podemos ayudarnos a estar más instrumentalizados para enfrentarla” (p. 39).

### **Educación Popular**

En este apartado del documento daré cuenta de las indagaciones conceptuales realizadas respecto a la educación popular. En principio retomare ciertos datos históricos desde los cuales puedo contextualizarla y entenderla con mayor profundidad. Posteriormente desarrollaré ciertos fundamentos pertinentes para el ejercicio de formación docente que requiere esta sistematización y para el análisis e interpretación de la experiencia del Colectivo que se busca hacer mediante la indagación. En este apartado me basare en ciertas reflexiones de investigadores, escritores y educadores populares, como: Paulo Freire, Alfonso Torres, Lola Cendales, Piedad Ortega y Claudia Vélez.

## **Breve Contextualización De La Educación Popular En Latinoamérica**

De acuerdo con las narraciones de Vélez (2011) expuestas en el artículo “*La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad*” entiendo que en la década de 1970 en Latinoamérica, y en especial en Colombia emergieron distintos movimientos influenciados por el marxismo de los años sesenta (p.136), los cuales buscaban alfabetizar, letrada y políticamente a los sectores de la población con carencias económicas y educativas (p. 134), con el propósito de desarrollar a través de la lectoescritura que los sujetos se concientizaran respecto a las realidades sociales, culturales y económicas que incidían en su cotidianidad. Y que procesualmente fueran reconociendo y ejerciendo sus potenciales como sujetos de transformación, sociales, históricos y políticos. Dichos movimientos tenían la intencionalidad política y ética de ayudar a transformar las condiciones de desigualdad social, económica y educativa de los sectores populares. Tal como lo menciona Vélez (2011) una intencionalidad política emancipadora (p. 136). En un principio la educación popular promovida desde el pensamiento de Paulo Freire, pedagogo brasileño “era una propuesta que apuntaba a incentivar la participación y liberación en consonancia con las corrientes políticas defensoras de los derechos humanos, a consolidar de los estados democráticos, y al desarrollo económico” (Vélez, 2011, p.134).

Torres (1993, como se citó en Vélez, 2011) postula tres fases que permiten entender el desarrollo histórico de la educación popular: “el movimiento de educación de base y la educación liberadora de Freire (1961); el encuentro de la educación popular con la pedagogía; y la actual redefinición de la misma al tenor de los cambios propuestos por la globalización” (p. 136),

La educación popular se fue configurando como movimiento educativo con auge en la década de los ochenta, inspirando la praxis de educadores, activistas, colectivos y organizaciones. La educación popular “ha trascendido sus campos de acción iniciales (alfabetización, educación de adultos, (...)) incidiendo en la escuela formal, en los movimientos pedagógicos, en la formación en derechos humanos, en la investigación social y en el mundo universitario” (Torres 2007 como se citó en Ortega y Torres 2011, p. 335).

Históricamente, los procesos de educación popular han tomado distintos rumbos y metodologías, según el contexto donde se sitúe la práctica, partiendo de las necesidades, sentires e intereses de los sujetos que conforman la experiencia. Torres (2010) menciona que “no solo hay diferentes sentidos y tendencias de la educación popular, sino también maneras distintas de entender su naturaleza, su especificidad como realidad social y pedagógica.” (p. 5), así mismo, Ortega y Torres (2011) manifiestan que “en una visión más amplia, podemos afirmar que la educación popular se identifica y dialoga con otras tradiciones de pensamiento emancipador como la teoría crítica, la pedagogía y el pensamiento crítico latinoamericano” (p. 61).

En el transcurrir del tiempo, la educación popular ha estado en constante apertura y reflexión, lo que permite que en la actualidad se pueda hablar de educación popular en diversos escenarios tanto informales como formales, lo cual ha permitido ampliar sus posibilidades de incidir en las realidades contextuales de los sujetos que configuran la experiencia. Tal como mencionan Ortega y Torres (2011):

En la actualidad, la educación popular ha trascendido sus campos de acción iniciales (alfabetización de adultos, trabajo con organizaciones campesinas y de pobladores) incidiendo en la escuela formal, en los movimientos pedagógicos, en la

formación de derechos humanos, en la investigación social y en el mundo universitario.  
(p. 335)

Por otro lado, como afirman estos dos últimos autores, “la educación popular se identifica y dialoga con otras tradiciones de pensamiento emancipador como la teoría crítica, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico latinoamericano” (p. 334)

### **Una educación popular que dialogue con las realidades del Colectivo Camarada**

Quiero comenzar este apartado resaltando la mirada de Freire quien en 1979 desde su propuesta la “pedagogía del oprimido” nos brinda una alternativa educativa posicionada ética y políticamente hacia la transformación social. Oponiéndose desde su praxis educativa a las lógicas del orden hegemónico del modelo de educación tradicional occidental, definida por él; como educación bancaria, por darse a partir de intereses sociales, políticos y económicos de la estructura capitalista que reproducen las brechas de desigualdad social, económica, política, educativa y cultural en la sociedad. Esa misma educación desarrollada a partir de relaciones de poder desiguales; de carácter vertical, donde es el profesor quien posee los conocimientos y “verdades” que deben ser transmitidos a los estudiantes para que ellos los acumulen, memoricen y cumplan de la mejor manera su rol de receptores pasivos, acríticos, limitados, dóciles y obedientes. Este modelo de educación bancaria propicia el individualismo y la rivalidad entre los sujetos al situarlos siempre en situación de competencia.

En consecuencia, se reconoce la necesidad de construir escenarios educativos que no estén al servicio de la ideología capitalista. Donde las relaciones sean horizontales sin importar los roles que se desempeñen, que se reconozca y valore la intersubjetividad, la historia de vida, los intereses, necesidades y saberes de cada uno de los sujetos que integran la experiencia. Donde

tanto educandos como educadores tengan libertad de expresión y acción y puedan fortalecer procesos colectivos en pro del bien común. Al respecto, Hernández (2014) menciona que “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando, de manera tal que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (...) exige en su relación con los educandos que sea un compañero de éstos”(p. 1), es decir que ambos puedan comprenderse como iguales y esenciales en la construcción de la experiencia educativa, tal como se dijo en la serie online “Maestros de América Latina” (2016),<sup>10</sup> se busca construir una relación dialógica e igualitaria entre educadores y educandos, “en la que ambas partes enseñan y aprenden, ya que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo” Además que se reconozca el valor que existe en los encuentros colectivos para el aprendizaje común;

pues como afirma Fiori (1979)<sup>11</sup> “Nadie toma conciencia separadamente de los demás, la conciencia se constituye como conciencia del mundo” (p. 12).

Para esta indagación resulta relevante la propuesta planteada de concientización de Freire (1979) puesto que supone un ejercicio educativo pensado desde y para el sujeto, velando por que este construya autoconocimiento a partir de su propia realidad, de modo contextual, desarrollando estrategias para que como sujeto social e histórico pueda objetivar y problematizar su existencia, su relación con los otros y el contexto que habita. Desde el método de concientización de Freire lo que se busca principalmente es el autoconocimiento. Considero esta

---

<sup>10</sup> La serie “Maestros de América Latina” aporta reflexiones esenciales para el debate sobre las pedagogías Latinoamericanas, en sus capítulos narra la vida y obra de ocho pedagogos trascendentales para la historia de la educación latinoamericana, uno de ellos es Paulo Freire. De acuerdo con la descripción de su canal, esta serie es producida por el Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Universidad Pedagógica Nacional, para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Cultura y la Educación (OEI), la UNIPE y Canal Encuentro.

[https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&ab\\_channel=unipe%3AUniversidadPedag%C3%B3gicaNacional](https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U&ab_channel=unipe%3AUniversidadPedag%C3%B3gicaNacional)

<sup>11</sup> Ernani María Fiori escribe “Aprender a decir su palabra, El método de alfabetización de Paulo Freire” en la primera parte del libro “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire (1979) :

herramienta del autor pertinente para tener en cuenta en el ejercicio de análisis que requiere esta sistematización sobre nuestra propia práctica, dado que considero que de una y otra manera la búsqueda de conocimiento propio, desde la propia cotidianidad de los sujetos es algo que acontece en las practicas artísticas del Colectivo, sin embargo, como he venido mencionando nunca antes las educadoras nos habíamos dado a la tarea de conceptualizar la practica con el fin de mejorarla.

La concienciación es un ejercicio que nos ayuda a pensar nuestro rol en la comunidad, brindándonos herramientas para comprendernos como construcción del entramado social, pero también como constructores de este. Como se menciona en la serie “*Maestros de América Latina*” (2016) “no se trata de explicarle a las personas cómo es la estructura de clases de la sociedad o cuáles son las contradicciones principales o secundarias, se trata de que el sujeto articule esa experiencia existencial con esos problemas estructurales” es decir poder generar diálogos intersubjetivos donde se aborden problemas estructurales propios del contexto habitado, desde las particularidades de la experiencia subjetiva de cada persona, a fin de construir entre todos un relato reflexivo donde se pueda entender el panorama de una manera más amplia, donde nos podamos reconocer unos a otros, como partícipes de la misma historia. Ello puede provocar que los modos de ser y estar de los sujetos se transformen procesualmente, en relación a los demás y al entorno que habitan, descentrándose de lo instituido socialmente. Por su parte, Fiori (1979) menciona que la concienciación supone un ejercicio de mirarse objetivamente, es decir, “ganar distancia para ver nuestras experiencias (ad-mira) y comenzar a decodificar (...) distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, decodificándolo críticamente, en el mínimo de la conciencia el hombre se redescubre como instaurador de ese mundo de su experiencia” (p. 11).

Siguiendo las reflexiones a las que me han llevado los diversos autores mencionados, comprendo que toda práctica educativa es intencional y posicionada desde intereses éticos, culturales, políticos o económicos. Y en el caso de la educación popular, se reconocen las prácticas pedagógicas como acciones instituyentes, citando las palabras de Ortega y Torres (2011)

Las prácticas son expresiones de resistencia imbricadas en luchas locales y desde una política del lugar. Son instituyentes porque se sitúan en la pedagogía en una nueva forma de actuar que se resiste a perpetuar lo ya establecido, subvirtiendo los marcos institucionales. Articula teoría y práctica, lo ético y político, en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. (p. 349)

Así mismo, reconozco el papel de la subjetividad política en las prácticas de la educación popular, dado que la relación entre ambos panoramas sitúa al sujeto como agente de cambio, capaz de pensar su historia de vida en relación con los problemas cotidianos que atañen a su comunidad, y así mismo es capaz de desarrollar proyectos, luchas y estrategias para repensarse y paulatinamente transformar las condiciones de su entorno. Teniendo en cuenta que el escenario del Colectivo está integrado por niños y niñas, resultan esenciales las palabras de Cubides (2016) cuando afirma que la participación de la infancia desde su subjetividad política implica que haya un reconocimiento de estos como actores en la construcción de su vida social y de la vida de aquellos que los rodean (p. 95), tal como se propone desde perspectiva de educación popular el método de concientización.

En la educación popular la esperanza es un factor principal desde el cual se construye la práctica, en el sentido en la apuesta educativa está pensada desde el anhelo de la comunidad por

transformar las condiciones de vida en las que se encuentran, afirma Torres (2010) “cuestiona la ideología neoliberal que plantea la imposibilidad e inestabilidad del cambio” (p. 16)

comprendiendo la esperanza en términos éticos y políticos en pro de la transformación social.

Armín (2004) afirma que:

La educación popular tiene que confrontar toda pretensión de verdades únicas, ya que de allí reside el poder como dominación, debe generar búsquedas colectivas de caminos diversos y múltiples para hallar el conocimiento y la transformación, dando cabida a la diferencia, pero negando la desigualdad. (p. 25)

Dicha afirmación me resulta interesante dado que en principio reconozco que en la cotidianidad del colectivo ha sido necesario empezar a construir consensos entre los implicados, para llevar a cabo acciones colectivas, lo que implica que no se establecen verdades únicas e irrefutables, puesto que las experiencias y saberes construidos se desarrollan de manera intersubjetiva, en búsqueda de una relación más horizontal. Por lo tanto, los aprendizajes mencionados en este apartado serán insumos desde los cuales puedo analizar e interpretar nuestra práctica desde otras reflexiones.

### **A modo de cierre**

En el presente capítulo tuve la oportunidad de profundizar reflexivamente sobre cada uno concepto mencionado. Y estoy segura que estos aprendizajes logrados aportaran a la conceptualización de la experiencia práctica del Colectivo.

La lectura de los textos mencionados, el diálogo con los autores y la posterior conceptualización, han dejado en mí a modo de reflexión una serie de preguntas importantes,

entre las cuales puedo mencionar las siguientes: en primer lugar ¿Cómo asumimos el Colectivo? es decir: ¿Cuál es el sentido que nos ha impulsado a construirlo? ¿Cuál es el posicionamiento ético y político de nuestra propuesta pedagógica? ¿Hay diálogo entre las convicciones éticas y políticas de cada una de las educadoras en formación? ¿Qué nos interesa generar allí? ¿Cómo se han dado las prácticas en cuanto a la educación artística visual? ¿En realidad hemos aportado a la vida de los niños y niñas del Colectivo? ¿Estamos conscientes de los discursos que transmitimos con nuestros gestos, acciones o palabras de manera implícita o explícita a los demás, así como de lo que esto puede implicar para su aprendizaje? ¿Ayudamos a potencializar la construcción de subjetividades políticas en los niños y niñas del Colectivo o al contrario coartamos sus posibilidades? ¿Hay coherencia entre lo que queremos hacer y lo que hacemos? ¿Nuestra esperanza se transforma en acciones o es una esperanza muerta que provoca desesperanza? ¿Nuestra propuesta dialoga con las realidades sociales, económicas, culturales, familiares y ambientales de nuestro contexto o al contrario permanece ajena? Y por último ¿Qué tipo de sociedad queremos construir?

### **Resúmenes Analíticos**

El presente capítulo se desarrolla a partir de la organización de unas primeras categorías que emergen de la recolección y recuperación de las experiencias del Colectivo Camarada, se construye desde la perspectiva emic o propia de la realidad estudiada (Rodríguez & Medina, 2013, p. 160), de acuerdo con Corona & Maldonado (2018) la perspectiva emic en la investigación cualitativa se puede entender como “una descripción en términos significativos” o “la perspectiva interna de las personas integradas en el estudio” (p. 3) Es decir, que este momento de la sistematización es una primer parte del análisis, donde me encargo de agrupar, organizar, clasificar y comprender la información recolectada a partir de códigos, y

posteriormente categorías que surgen de los mismos datos. Aún no se encontrarán acá interpretaciones conceptuales respecto a dichas categorías, dado que ello corresponde al momento interpretativo de la investigación. El cual se desarrolla en el capítulo posterior. Las categorías que aquí se encuentran son: la calle, como un lugar de encuentro cotidiano y un escenario para el hacer del Colectivo, en el cual inciden ciertas lógicas institucionales del entorno donde vivimos; las estrategias de sostenimiento del taller construidas entre compañeros; la búsqueda de horizontalidad a través del trabajo en equipo y finalmente el nicho de confianza desarrollado en el escenario mediante el diálogo.

### **La Calle**

A lo largo de la sistematización he comprendido que indagar respecto a la calle es esencial para comprender las dinámicas del Colectivo, considerando que ha sido un lugar de encuentro cotidiano, de interacción, socialización, colaboración y diálogo entre los partícipes del Colectivo y otros miembros de la comunidad. Y que también se ha convertido en un escenario para el hacer de nuestras prácticas. Así mismo resulta relevante en esta indagación comprender las lógicas institucionales del conjunto que inciden en los modos de ser y estar en la calle de los partícipes.

#### **Lugar de encuentro cotidiano**

Considero que la calle es un espacio de encuentro, que brinda la oportunidad de interactuar con los demás miembros de la comunidad. Es este encuentro podemos reconocernos como parte de la vecindad; cruzar miradas, entablar diálogos y compartir experiencias cotidianas en el mismo entorno, como, por ejemplo: las novenas, y los cineforos, en estos y otros momentos vamos creando vínculos de cercanía con las demás personas.

Cabe mencionar que el primer momento en el que se genera una interacción artística con varios y niños y niñas, fue una noche habitando un andén del conjunto, en el que yo estaba sentada y luego ellos llegaron, esa noche dio pie para la creación del Colectivo.

El hecho de estar la misma vecindad amplía las posibilidades de socialización entre los miembros del colectivo, dado que es usual que nos veamos constantemente de manera no prevista camino a la tienda, saliendo por la portería o recorrido las cuadras. En estos encuentros momentáneos podemos conversar sobre asuntos del taller o de sus vidas cotidianas.

Concretamente la ocasión en la que me encontré con NI y me comento que ya había solucionado el conflicto que se había dado en un taller con una de sus compañeras, afirmando que de nuevo eran amigas. O los momentos en los que me encuentro con GA y LA y me dicen que se sienten aburridas, que hagamos algún taller, o que, si puede sacar algún libro o material a la calle, (estas situaciones se dan con muchos de los niños y niñas del colectivo). Por nombrar otro caso, recuerdo aquel sábado que me topé con JA camino a la tienda y hablamos sobre su gusto musical, generando un acuerdo que al día siguiente el pasaría a experimentar con la organeta que tengo en casa. Todo esto permite que nuestros encuentros vayan más allá de los espacios programados por el taller. Infiero que ha sido gracias a la posibilidad de cruzarnos en la vecindad, que hemos podido construir el Colectivo, debido a que este se nutre de las experiencias cotidianas que tenemos entre el grupo.

Resulta fundamental comprender que muchos de los niños y niñas del Colectivo pasan largas horas al día habitando de diversas maneras los espacios públicos del conjunto, ya sea caminando, conversando, jugando en el parque, las cuadras, o el “Bosquecito” (que, de acuerdo a los relatos de algunos de los niños y niñas, percibo que es un lugar que se ha

resignificado como su guarida secreta). En cuanto a nosotras (Ana, Angely y yo) es usual habitar las calles del barrio, razón por la cual, solemos transitar a menudo algunas zonas del conjunto.

### **Relaciones de solidaridad de los vecinos hacia el Colectivo**

En la calle también hemos tenido la posibilidad de socializar con otros actores de la comunidad. En su mayoría con diversas mujeres adultas (familiares o no de los niños y niñas del colectivo). En ciertos casos el encuentro se dio desde la palabra, entablando conversaciones en relación a las dinámicas del Colectivo. Muchas de estas mujeres se acercaron por **curiosidad e interés** en los talleres, estas mujeres han sido el puente de comunicación entre sus hijos y el Colectivo, debido a **que algunas han sido las que los han traído** al taller. Tal como sucedió en el caso de JO, quien la primera sesión vino al taller que se realizaba en nuestro cuarto, en compañía de su mamá, quien días antes había dialogado con nosotras al respecto.

Varias mujeres han aportados aprendizajes significativos al colectivo a través de sus relatos, en los cuales ellas hablaron desde saberes como la siembra, los cuales han construido en sus experiencias de vida. Y en un gesto de cercanía, interés y **amabilidad hacia** el desarrollo de nuestra pequeña huerta, los compartieron con nosotros; por ejemplo: recuerdo el proceso de recuperación de la tierra del jardín que desarrollamos frente a nuestra casa con el Colectivo. Donde Doña Ludy y Doña Anita (vecinas del conjunto, clientas de la modistería y amigas de mi mamá) nos compartieron sus maneras de nutrir la tierra, mencionando la importancia “de aprovechar los nutrientes de los residuos orgánicos como alimento para tierra (...)Y rociarla con agua “por la noche y no en baldados, sino como la lluvia” Así mismo, fue la mamá de la señora Jaidive (vecina de nuestra cuadra) quien nos guio para poner un soporte en el jardín con el fin de que la planta de tomate continuara con su proceso de crecimiento. Otros vecinos, como: Don Armando y alias “El paisa” también compartieron sus saberes de construcción con nosotros,

ayudándonos a cercar la huerta con palos y cemento. Fue evidente **que** distintos miembros de la comunidad fueron solidarios ayudándonos desde su voluntad a la recuperación del jardín y el ejercicio de siembra.

Considero que otro de los aportes **han brindado algunos miembros de la comunidad hacia** el Colectivo, ha sido su generosidad, ofreciéndonos desde sus voluntades y posibilidades herramientas para llevar a cabo nuestro proceso creativo. Estos actores de la comunidad pensaron en nosotros y apoyaron desinteresadamente nuestra causa. En consecuencia, de cada gesto, es que el Colectivo ha logrado continuar con los talleres pese a todas las adversidades. Si nombrara a todos estos sujetos, la lista sería bastante larga, es por ello que para esta ocasión solo nombrare un fragmento. Pienso en la ayuda que nos brindaron las vecinas de las tiendas y papelerías del conjunto, tales como Johan quien durante un largo periodo cada fin de mes nos donó materiales de papelería para los talleres, o doña Flor y la profe de español que vive en nuestra cuadra, quienes han ayudado a fortalecer la biblioteca del Colectivo, al darnos libros y cuadernos. Así mismo está la Señora Constanza quien cada cierto tiempo regala ropa que se reparte entre las personas del colectivo o el conjunto que la necesiten. Y Finalmente doña Blanca, quien en vista de la carencia de lugar para desarrollar los talleres que hemos tenido en ocasiones, nos ha ofrecido la oportunidad de trabajar en su propia casa.

### **Lógicas institucionales del conjunto**

Diversos lugares del conjunto, incluyendo el salón comunal, el parque, el parqueadero, las zonas verdes y el garaje han sido escenarios de disputa entre quienes representan lo institucional del conjunto: administración y miembros de la junta de acción comunal y el colectivo Camarada. Ha sido evidente la relación de poder que ellos han ejercido hacia nosotros. Debido a que durante mucho tiempo han tenido la autoridad de coartar espacios,

limitándonos el acceso a los lugares. Es importante tener en cuenta que estos actores, son personas adultas que ejercen un rol de control en las dinámicas de este entorno, y que el Colectivo está integrado por niños, niñas y jóvenes, quienes durante mucho tiempo han carecido del derecho a incidir en las decisiones que atañen a la comunidad del conjunto. Un ejemplo de ello es que a las asambleas comunales nunca han convocado a la infancia del conjunto, y los jóvenes estamos supeditados a ser espectadores pasivos en la toma de estas decisiones. Puesto que invisibiliza nuestras posturas por no ser propietarios de las casas. Sin embargo, las decisiones que ellos toman inciden en nuestra vida cotidiana, porque somos miembros de la comunidad.

Otro ejemplo de esto, son los múltiples momentos donde nos han negado la posibilidad de usar el salón comunal para el desarrollo de los talleres. En principio esta decisión solo fue tomada por el administrador de manera arbitraria. Además de ello nos restringieron el uso del parque, y demás zonas públicas mediante amenazas de sanciones por uso invadido del espacio. Posteriormente gracias a la insistencia del Colectivo la decisión fue evaluada por la junta de acción comunal del conjunto, y logramos hacer uso del salón, sin embargo, con un acceso inestable, en el cual distintas veces ellos incumplieron los acuerdos pactados con nosotros. Por ejemplo: en ocasiones, los días programados para el taller pedíamos las llaves al guardia del conjunto, y resultaba que el administrador no le había notificado del taller, entonces él no podía entregárnosla. La iniciativa del taller en el salón comunal hasta el día de hoy no ha pasado por la votación de todos los habitantes de la comunidad, como considero debería ser.

Resulta significativo comprender que si bien estas lógicas instituciones han dificultado la libertad de nuestros talleres, hemos aprendido que no podemos dejar que la problemática se convierta en una imposibilidad. Junto con los miembros del colectivo nos

apropiamos constantemente de los lugares del entorno. Sintiendo la restricción adquirimos conciencia de la injusticia y entendimos que estos lugares eran también nuestros al vivir ahí. Y estamos en el derecho de habitarlos a nuestra manera. Traigo a la memoria una conversación dada en un taller, donde conversando sobre la negación del salón comunal los niños y niñas se manifestaron su percepción de la problemática. ST: “no nos prestan el salón porque supuestamente va a haber una reunión, pero ni siquiera es el mismo día, es una excusa” J.D: “o no le avisan al celador para que nos pase las llaves o a veces él no las quiere entregar” J.E: “es injusto porque que el salón está casi siempre vacío, nadie lo utiliza, pero igual no lo prestan” VA: “además solo utilizan para fiestas”.

Otro aspecto a tener en cuenta en estas lógicas institucionales es que, en las relaciones de poder entre ellos y nosotros, se ha evidenciado en ocasiones un trato desigual por parte de los adultos hacia los niños y niñas del Colectivo. Entiendo desde el relato de ST, que uno de los guardias del conjunto la trataba de manera irrespetuosa, cuando ella se acercaba a pedirle las llaves para el taller, él la arremedaba y además de ello no le entregaba las llaves hasta que no fuera alguna de nosotras (Ana, Angely o yo), Así mismo AN menciona haber tenido un altercado con el administrador cuestionando la decisión de cerrar el parque. Recuerdo que AN, **llego molesta una noche a nuestra casa, y me conto haberse “agarrado con el administrador, porque mientras jugaba con NA por la cuadras del conjunto, la regaño gritándole que no podía estar ahí jugando; fue entonces cuando ella le dijo: “voy a seguir jugando acá porque usted cerro el parque y no hay donde jugar, y es nuestro derecho” .El parque del conjunto normalmente lo cierran a las 8 pm, sin embargo varios niños y niñas en ocasiones habitan la calle hasta las 9 o 10 de la noche aproximadamente.**

Por último, es relevante mencionar que en las lógicas institucionales del conjunto también juega un papel importante las relaciones de poder en cuanto a lo económico, además de no ser propietarios de ninguna casa, nuestro taller no genera un beneficio monetario para la administración, tal como **si** lo hacen demás usos que le dan al salón, salvo asambleas, reuniones de la junta de acción comunal o eventualmente encuentros religiosos. Como bien mencione en la primera contextualización de los lugares habitados por el Colectivo, en nuestro caso no tenemos la posibilidad de pagar un alquiler para hacer uso del salón, lo cual considero genera un desinterés por parte de la administración.

### **Escenario para el hacer**

Mediante esta sistematización hallo que si bien tanto Ana, Angely y yo entendemos que desarrollar los talleres en la calle puede tener diversas dificultades, como el clima, las normas de convivencia del conjunto o la falta de herramientas...etc. Junto con los niños y niñas no hemos dejado que esto se convierta en una imposibilidad para continuar con el desarrollo de los talleres. Considero que hemos aprendido procesualmente a aprovechar las herramientas que tenemos a nuestro alcance como forma de resistencia.

En la calle se han desarrollado muchas de las prácticas del colectivo. Nos apropiamos de los espacios públicos del entorno. Les fuimos dando otros significados: lo que en ocasiones es solo un andén donde transitamos las personas, para nosotros se convierte durante unas horas en una mesa y una silla a la vez, donde sentados en círculo mirándonos y escuchándonos construimos círculos de la palabra, o dispersándonos en el lugar volvemos el suelo nuestro soporte para crear. Hemos llevado a cabo creaciones artísticas, como: El periódico “El Peo”, el Tapiri Colectivo, ejercicios de exploración de pigmentos naturales sobre hojas, madera o icopor, ejercicios teatrales, dibujos, espacios de lectura o...etc.) Así mismo, hemos

compartido alimentos, desarrollamos talleres de germinación de semillas de frijol y garbanzo, y posteriormente la siembra de estos y otros alimentos como: la papa y el tomate. Estas experiencias se han desarrollado en el jardín frente a nuestra casa, los andenes, el parqueadero, el parque, el garaje, las zonas verdes del conjunto u otros lugares fuera del conjunto, como: parques, potreros y callejones.

Nos apropiamos de los lugares en medio de una lucha constante por no someternos a las imposiciones que consideramos arbitrarias. Desarrollamos nuestros talleres en el espacio público, claramente siendo cuidadosos de no alterar el lugar, para evitarnos algún tipo de sanción monetaria. Los niños y niñas tienen en cuenta estas circunstancias y generan acciones para prevenir. Por ejemplo: con el paso del tiempo hemos aprendido que al finalizar de las sesiones es un deber común dejar en perfecto estado el lugar en el que trabajamos.

### **Participación En Las Estrategias De Sostenimiento Del Taller**

Mediante este primer proceso de análisis de nuestras propias prácticas, comprendo que las estrategias para el sostenimiento del taller, han sido posibles gracias a los sujetos que componen el Colectivo. Quienes en respuesta a las dificultades económicas que atravesaban constantemente los talleres, generan una serie de reflexiones y acciones con el propósito de transformar dichas dificultades.

### ***Necesidades***

Infiero que la situación económica de los integrantes del colectivo, dificultó en diversas ocasiones el desarrollo de los talleres, Ana, Angely y yo carecíamos de recursos económicos para suplir las necesidades básicas del taller: herramientas para los procesos de creación artística y recursos análogos o digitales para compartir referentes...etc. En cuanto a los

niños y niñas en su mayoría de acuerdo a las condiciones económicas de sus hogares, no tenían las posibilidades de traer dichas herramientas a los talleres. Razón por la cual, nos vimos en muchas ocasiones supeditados a cancelar algunos talleres, generando rupturas en el proceso. Un ejemplo de esta situación es que los niños y niñas que iniciaron junto a nosotras (Ana y yo) los talleres en el año 2015 experimentaron la fractura del proceso durante un largo periodo y en consecuencia, la mayoría de la población que integra actualmente el colectivo no son ellos, sino son algunos de sus familiares menores. Considero que en medio de esta ruptura transmitimos a los niños y niñas cierta desesperanza, pues ellos seguían llegando a nuestra casa en busca de los encuentros, y nosotras en medio de problemáticas económicas y familiares sucumbimos al fatalismo y no intentamos generar estrategias para continuar con los talleres, Llegamos a encontrarnos en medio de un ejercicio pictórico sin pintura para realizarlo y decidimos parar.

Comprendo ahora, que en cuanto a Ana y a mí, esta ruptura fue necesaria para nuestro crecimiento personal y formación docente, en la medida en que nos puso en conflicto con nuestros discursos y acciones, observando nuestras formas de ser y estar en el mundo, al darnos cuenta que aquello que nos interesaba y teníamos la voluntad de construir, estaba destruyéndose por la incapacidad nuestra de buscar soluciones.

En cuanto a la segunda fase del proceso, es decir después de la decaída larga que tuvo el taller, hemos aprendido junto a los miembros del colectivo a hacer uso de nuestra creatividad y recursividad para continuar con el proceso. En este aspecto profundizase en la siguiente subcategoría.

***Acciones: mantenernos a flote en un naufragio***

Pensar en las estrategias de resistencia del sostenimiento de los talleres es comprender una parte fundamental de la transformación del Colectivo, cabe mencionar que después de la ruptura mencionada continuamos teniendo dificultades en cuanto a materiales y espacios. No obstante, ahora nuestra reacción es diferente, aprendimos **a hacer** uso de la recursividad y la creatividad de cada uno para lograr continuar con el proceso. Un ejemplo de ello es que en los ejercicios pictóricos en los que nos encontrábamos sin pinturas, conseguimos entre todos algún alimento o flor de la cual pudiéramos extraer pigmentos. Utilizamos remolacha, salsina, hojas de flores, café y tierra para pintar.

Se han desarrollado otro tipo de estrategias en respuesta a las necesidades del colectivo. **Desarrollamos conciencia** acerca de la problemática económica que nos podía limitar y desde la voluntad y autonomía nos dimos a la labor **de solventar el taller** creando posibilidades de acción.

Por nombrar algunos ejemplos de estas estrategias, recuerdo la conversación que se dio en uno de los talleres por iniciativa de ST para recaudar fondos con el fin de continuar realizando los talleres, así mismo, la creación colectiva de volantes informativos para recaudar materiales, así como la repartición de estos y la recolecta de materiales llevada a cabo por VA, J.D, ST y J.E en las 258 casas del conjunto, en ese momento los vecinos aportaron generosamente materiales para el desarrollo de los talleres. También se dio una iniciativa de VA Y ST de tener una alcancía colectiva en la que pudiéramos ahorrar dinero para materiales. Las niñas nos decían a los demás “ la idea es tener una alcancía donde podamos echar monedas cuando tengamos, lo que sobre de las onces por ejemplo (...) no es obligación, él que no tenga plata no hecha (...) la idea es turnarnos la alcancía por las casas, para que la guardemos por turnos y podamos echar las monedas que tengamos”. Muchos de los niños o niñas o sus familiares aportaron a la alcancía,

con el dinero recolectado hicimos unos helados que vendimos en nuestra casa para generar más ingresos. Traído a la memoria las palabras de J.D “podemos vender nuestros dibujos o calcas en la calle” y de ST: “podemos sacar una mesita o una caja ahí al frente del parque y se los ofrecemos a los vecinos (...) o sacar las fotocopias del periódico que hicimos y vendérselas”.

En este proceso **de resistencia rescato que además de la adquisición de compromisos individuales y colectivos que se necesitaban para sacar adelante las estrategias.** **En los partícipes se generó una atmosfera de esperanza oportuna para el colectivo.** Tengo presente que varios de los niños y niñas decían: “si funciona esta vez, puede volver a funcionar (...) lo podemos volver a hacer cuando se nos acaben las cosas (...) podemos conseguir dinero, también podemos hacer otras cosas afuera del conjunto”.

### **Búsqueda De Horizontalidad: Aprender A Ser Y Estar En Colectivo**

En esta categoría se abordan los aprendizajes que dan cuenta de la búsqueda procesual hacia las relaciones horizontales que se han construido procesualmente entre los compañeros del Colectivo. En ese sentido, rescato la importancia del trabajo en grupo, desde el cual hemos podido deconstruir poco a poco las relaciones de poder verticales que pueden darse entre compañeros, aprender a resolver conflictos cotidianos, generar acciones y reflexiones sobre la corresponsabilidad en el Colectivo y propiciar distintas experiencias para aprender a convivir sin importar las diferencias, en este caso en cuanto a la edad.

### ***Trabajo En Equipo***

Este el modo en el que hemos desarrollado las prácticas del Colectivo. Teniendo en cuenta la realidad en cuanto a materiales y lugares en la cuales nos vemos inmersos. Poder ser y

estar con el otro, es decir: compartir, consensuar y convivir, resulta ser una necesidad y un principio fundamental para poder llevar a cabo nuestro proceso.

Trabajar en equipo ha sido un aprendizaje constante que se ha dado en gran parte en medio de diversos conflictos y tensiones, ya sea por discusiones cotidianas en la relación de amistad entre compañeros, la diferencia de edad que hay entre ellos o la deconstrucción de relaciones de poder jerárquicas que han salido a relucir en los ejercicios colectivos.

Estos conflictos han implicado aprender a resolverlos, mediante la construcción del **consensos**, por ejemplo: ha habido distintos momentos donde los niños y niñas en principio no tenían la voluntad de compartir los materiales, ocasionando pleitos verbales entre ellos, en su mayoría esta acción le ocurre a los niños y niñas más pequeños. Sin embargo, los mayores no están exentos de esto. Tal es el caso del disgusto ocurrido entre NI Y VA en medio de la creación colectiva de tapiri, cuando ambas niñas querían el mismo material para realizar un atrapasueños, pero en vez de compartirlo equitativamente, una de ellas cogió más que la otra y se generó un disgusto. En el cual una de las niñas decidió irse molesta del taller. Posterior a esto por mi parte una intervención donde di mi punto de vista respecto al suceso y como de costumbre invite al diálogo y el consenso. Este conflicto no se solucionó en el taller, sino días después de manera autónoma por las niñas.

En los conflictos también inciden las tensiones ocasionadas en las relaciones de amistad entre ellos, **o el estado de ánimo con el que pueden llegar al escenario**. Tal como sucedió en la proyección de la película “En defensa de la ciudad tesoro” donde SE, quien en el transcurso de la sesión se notaba bastante intranquilo agredió dos veces físicamente a JO quien estaba intentando ver la película. Pese a la mediación e invitación a reflexionar sobre el suceso y

consensuar en este caso tampoco hubo una solución inmediata del conflicto. Sin embargo, días después los niños también lo solucionaron por sí mismos.

Otro episodio complejo se dio en medio de un taller en el salón comunal, cuando JA y J.E discutieron por un comentario que uno había hecho sobre el otro. Y al finalizar JA sale del salón, y golpea fuerte el vidrio de la portería, lo cual ocasiono que el guardia del conjunto, nos amenazara con hacer un reporte a la administración. Posterior a una conversación que tuve con JA, sobre las causas y posibles consecuencias del suceso, y él reflexiona sobre haber actuado influido por la ira. De manera autónoma soluciono el conflicto con el guardia, ofreciéndole una disculpa, como resultado no hubo ningún reporte, posteriormente los niños solucionaron su discusión.

### *Deconstrucción De Las Relaciones De Poder Que Emergen En El Taller*

Comprendo que las relaciones que se dan entre ciertos compañeros, a veces son relaciones de poder jerárquicos, en la que unos pretenden priorizar sus intereses por encima de los intereses de los demás. Esto ha salido a relucir en medio del trabajo colectivo. Tomo por caso el episodio ocurrido en la creación de la bandera colectiva. En un momento en uno de los grupos de trabajo se generó un disgusto, en el cual AL, afirmó “ ST, siempre nos quiere mandar, nosotros trabajamos, hacemos los dibujos (...) y ella no hace nada” así mismo, J.D dijo: “lo que pasa es que hicimos este círculo y a ST no le gusto y quiere que hagamos otra cosa, pero nosotros si queremos el circulo” y por ultimo ST menciona: “El problema es que ellos quieren hacer el circulo y escribir camarada, y yo no quiero, no me parece que se vea bien, siento que se ve feo y no me gusta” En esta experiencia busque mediar con los tres personajes, de la misma manera como lo he hecho en momentos similares, planteando mi punto de vista sobre el conflicto, pero invitando a los implicados a resolver desde su voluntad y comprensión el

conflicto. En el transcurso de esta sesión el grupo decidió generar un consenso en primer lugar a partir de una votación (que luego uno de ellos considero injusta). Y posteriormente hicieron “chim pum papas” (un juego de azar común entre los niños y niñas del conjunto) en medio del cual decidieron cómo realizar la bandera. Sin embargo, resulta importante mencionar que en medio del disfrute de la creación el grupo transformo por completo la propuesta inicial, ello teniendo en cuenta las ideas de los tres. Respecto a la bandera en general los niños y niñas pintaron elementos que sentían que nos identificaban como grupo, como: pinceles, lápices, otra bandera dentro de la bandera, un símbolo de reciclaje, cuadernos, un paisaje, escribieron Camarada y también los niños y las niñas...etc.” Al final JO propuso que sería mejor unir las tres banderas, y que fuera una sola grande hecha por todos.

Quiero hacer mención que entre nosotras (Ana, Angely y yo) intentar procesualmente desde acciones cotidianas en el Colectivo deconstruir las relaciones de poder que pueden darse entre los partícipes y buscar el camino de la horizontalidad, ha sido significativo. En la medida en que hemos tenido que juntarnos en medio de nuestras diferencias para acordar aspectos metodológicos y temáticos de los talleres Así mismo, procesualmente hemos desarrollado una ética respecto al escenario con los niños y niñas, que implica voluntad y compromiso en las acciones, lo cual hace necesario que pese a las tensiones y conflictos de nuestras relaciones de familia o amistad, tengamos la madurez de no priorizarlas por encima del proceso con el Colectivo.

### ***Concientización Respecto A La Corresponsabilidad En El Colectivo***

Resulta importante comprender que en medio del proceso los partícipes del Colectivo hemos desarrollado un sentido de corresponsabilidad con la construcción de los talleres. Infiero que esto se ha dado gracias a que conseguir los materiales y lugares para

nuestras prácticas ha sido una lucha que nos hemos dado conjuntamente. Considero que esto ha propiciado el desarrollo de ciertas acciones y reflexiones en cuanto al cuidado de los elementos que nos permiten desarrollar los talleres, como parte fundamental de nuestras formas de ser y estar en el Colectivo. Es notorio las invitaciones que hizo ST a los demás compañeros sobre el cuidado de los espacios: “la vez pasada nos quitaron el salón comunal por desordenados y cochinos (...) Pienso que cada uno debería traer un trapo y encargarse de limpiar su reguero, eso no es solo responsabilidad de las profes (...) yo voy a traer la escoba y el recogedor de mi casa para limpiar al final”

Así mismo están los puntos de vista manifestados por AL, respecto a la falta de responsabilidad de algunos de sus compañeros: “a veces pasa que se acaba el taller y todos se van y no se quedan a limpiar, tampoco ayudan a guardar las cosas (...) hay que cuidar los libros yo vi uno rayado que día, deberíamos tener una lista y anotar ahí quien lo tiene” Y finalmente la pregunta planteada por VA a sus compañeros “como todos usamos las cosas, pues deberíamos ayudar a guardarlas ¿no?”

Es relevante mencionar que, con el paso del tiempo, la mayoría de los compañeros del Colectivo evidencia en sus acciones tener una conciencia frente al cuidado de los materiales y espacios, haciendo uso adecuado de estos, limpiando las manchas de pintura que dejan en el piso después de sus experiencias pictóricas, guardando los demás objetos, barriendo el lugar donde trabajamos...etc.

Otro aspecto que da cuenta de esta corresponsabilidad es la iniciativa que han tenido los niños y niñas para llevar a cabo encuentros, aunque nosotras (Ana, Angely y yo) y no podamos estar. Como se evidencia construcción del consejo del colectivo, integrado por VA, JD y ST, los cuales fueron escogidos en una votación por los demás miembros. En ese entonces

ellos tenían diversas labores, una de ellas era guardar materiales en sus casas para no limitar el acceso a estos y poder desarrollar experiencias creativas aun si nosotras (Ana, Angely o yo) no podíamos asistir a la sesión, dado que en varias ocasiones cancelamos el taller, debido a situaciones de nuestra vida diaria afectando el escenario de los demás compañeros del Colectivo.

Considero que también parte de la corresponsabilidad manifestar con libertad cuando se quiere o no asumir un compromiso, tal como lo hicieron en ese momento J.E Y NA quienes no querían ser elegidos en el comité por diversas razones. NA: afirmo que a veces solía viajar con su abuelita y que además no estaba segura si se devolvería a Venezuela pronto, entonces prefería no comprometerse. Al igual que J.E quien menciono que a veces no alcanzaba a llegar a los talleres porque estudiaba en la tarde, por eso tampoco se comprometía a guardar los materiales.

### ***Relaciones Colaborativas Entre Grandes Y Pequeños***

Es importante recordar que la población del Colectivo es diversa en edades. En su mayoría los integrantes más fijos tienen de 8 a 12 años y algunos flotantes están entre los 4 y 7 años (Estos últimos asisten en ocasiones al taller, en vista de que están al cuidado de sus familiares mayores). Lo cual ha generado varias **tensiones** en el colectivo; y en medio de estas, algunos de los niños y niñas han manifestado su sentimiento de inconformidad.

En uno de los talleres afirmaba ST: “estar al mismo tiempo con los niños pequeños es incómodo, porque no se puede trabajar en paz”, J.D dijo: “los niños pequeños siempre están haciendo ruido o corriendo por el salón” y Va menciono: “a veces tumban las cosas o no dejan escuchar”. Aunque nosotras (Ana, Angely y yo) comprendiéramos la incomodidad que genera estar en un lugar reducido cuando los intereses y ritmos de trabajo son diversos, nos veíamos en

la necesidad de incentivar la armonía en la convivencia para que lográbamos compartir todos y todas en el escenario.

En principio, quisimos desarrollar ciertos contenidos que fueran de interés para diversas edades, como las proyecciones de animaciones cortas o películas. Fue un proceso de prueba y error en la que nos dimos cuenta que algunas no correspondían a los intereses de todos, aunque pensáramos en la temática (en ese entonces era territorio) o los colores y personajes. Por ejemplo, en la proyección de la película “En defensa de la ciudad tesoro” pese a que creímos interesante para ellos, la mayoría del grupo de ese día eran ciertos de los niños y niñas más pequeño, salvo JO, quien fue el único interesado en la película JO. Algunos decidieron irse, otros tres se quedaron y con ellos después de diversas tensiones en la proyección donde JO menciona “no me parece justo que quiten la película, porque yo si la quiero ver y estoy intentando verla desde el inicio”, SE (después de haber estado muy intranquilo) dijo: Yo no quiero ver la película, pero tampoco me quiero ir, quiero dibujar” y NI afirmo: “estoy aburrida porque no entiendo nada” hubo la necesidad de realizar una acción simultánea, que no interrumpiera la experiencia de JO, los demás escogieron dibujar.

Algo similar ocurre en los círculos de la palabra, comprendo que los niños y niñas menores no suelen estar tan interesados en conversar y escuchar a los demás por tiempos prolongados, como en ocasiones si lo están los mayores. Los niños y niñas menores interrumpían el escenario de dialogo que se quería, lo cual generaba incomodidad en la experiencia.

Considero que en medio de estas experiencias tensionantes, también se producen reflexiones sobre el aprender a convivir con los demás. Observo como en distintos episodios los mayores, desde su autonomía han guiado a los pequeños a la hora de realizar sus prácticas. Como se vio en los talleres de siembra y recuperación del jardín. En un momento SA (hermanito

menor de NI) tiraba tierra a los carros del parqueadero y a los demás compañeros. Varios de los participantes refutaron sobre la situación, exclamándole a NI, que se lo llevara para la casa. Pero ella tenía la responsabilidad de cuidarlo y quería estar en el taller. Fue entonces J.D dijo: “igual él es un bebe, nosotros podemos enseñarle” a lo que J.E afirmo: “Si, es cierto nosotros podemos decirle que no lo haga” fue así como algunos empezaron a guiar a SA, a desarrollar la acción de una manera que no afectara a los demás. Ellos lo hicieron a través del ejemplo. SA miraba a los demás y repetía lo que ellos hacían. Otro de los casos en los que se evidencia esto es en la propuesta que nos compartió ST en uno de los talleres, afirmando: “el problema es que cuando llegan nuevos, ellos no saben cómo funcionan las cosas acá, por eso se portan así, pelean, gritaban, molestaban, no dejaban escuchar ni trabajar en paz, a mí eso me molesta mucho. Entonces yo quiero hacer una cartelera (...) donde escribamos las normas o valores que tenemos acá, y luego la expongamos a los demás ¿alguno me quiere ayudar?” VA y J.D le ayudaron. El último caso que mencionare es lo comentado por: VA, JD, Y ST finalizando un taller se acercaron y me dijeron que se reunirían en estos días, porque querían organizar varias propuestas para decírnos después, pues querían pensar una estrategia para mejorar la convivencia con los niños más pequeños en el taller.

### **Nicho De Confianza: La Importancia Del Dialogo**

En primer lugar, quiero resaltar que en el proceso de construcción del Colectivo, ha habido distintas acciones que han posibilitado la creación de un nicho de confianza, tales como: jugar, comer, caminar por el barrio, ejecutar estrategias de resistencia...etc. En todo ello ha tenido un papel fundamental el dialogo dado entre los compañeros.

Resalto que a lo largo de nuestro proceso de formación docente, las tres (Ana, Angely y yo) hemos comprendido que propiciar experiencias desde el diálogo, fortalece la

confianza en el grupo. Dado que mediante esta experiencia existe la posibilidad de decir su palabra con libertad a los demás, y escuchar con respeto la palabra de los otros. Por ello hemos desarrollado momentos como: el círculo de la palabra, la lectura de cuentos y su posterior reflexión y la socialización de los procesos artísticos. No obstante, el diálogo no se presenta solo en estos momentos específicos, sino que atraviesa el desarrollo de todas las prácticas sean dentro o fuera de los talleres. Es por ello que en la presente categoría profundizaremos sobre la importancia que ha tenido el diálogo en nuestro Colectivo.

### *Enunciarnos Desde Nuestra Historia De Vida*

Es fundamental para este ejercicio de sistematización comprender que los compañeros de Colectivo han hecho de los espacios de diálogo dados dentro o fuera de los talleres, oportunidades para hablar acerca de las experiencias que han atravesado significativamente sus historias de vida. Por ejemplo acerca de la violencia sexual vivenciada por dos de las niñas del colectivo. Esta conversación se dio en un taller mientras hablamos del acoso sexual. VA mencionó haber sido violentada sexualmente en repetidas ocasiones, mediante (tocamientos y exhibición de los genitales masculinos) por un hombre adulto habitante del conjunto, miembro cercano de su círculo de socialización. Esta violencia se dio hace un par de años atrás, en repetidas ocasiones, adentro de un espacio privado, mientras la niña dormía en el interior de la casa en donde solían cuidarla. VA, menciona también que sintió mucho miedo y que en un inicio comprendía lo que pasaba.

Así mismo, comento ST: “una noche de camino a la tienda dentro del conjunto un vecino borracho me estaba morboseando diciéndome cosas y me dio mucho miedo entonces salí corriendo hasta mi casa”. Además de la experiencia de ella, ST trae dijo que recuerda que su mamá también ha sido víctima de violencia sexual en el espacio público: en horas de la noche, en

transporte público llegando al barrio, un señor tuvo conductas lascivas hacia ella, (tocamientos y acoso verbal).

Respecto a los relatos de ambas niñas comprendo que el miedo es una consecuencia de la violencia sexual para ellas y sus familias. En el momento de la agresión el miedo le permitió a ST, huir rápidamente del agresor y buscar refugio en su familia. En cuanto a VA **tuvo miedo e inseguridad respecto a lo que pasaba,** razón por la cual la niña tardó mucho más en contar lo sucedido a otras personas para buscar ayuda. Actualmente dichos sucesos repercuten en el hecho de que las dos niñas adquieren conciencia de los peligros a los que estamos expuestas las mujeres y niñas, y manifiestan sentir miedo de volver a encontrarse en una situación de violencia sexual. ST afirma: “así seamos mujeres o niñas siempre estamos en peligro en la calle” y Va menciona: “por eso a mí no me gusta casi salir, me da miedo que me pase algo, a mi mamá tampoco le gusta que salga, solo acá dentro del conjunto o con ustedes (educadoras del colectivo)”

El miedo también fue un desenlace en las maneras de proceder de los familiares frente al suceso: En el caso de Va, como consecuencia del miedo que le produjo la posibilidad de perder a sus hijas, la mamá de la niña decidió no denunciar. En cuanto al papá de ST, decide cancelar el permiso para que su hija asistiera al recorrido colectivo que teníamos planeado hasta la huerta de Roma; con el argumento de que “nosotras solo éramos mujeres y niños y nos podía pasar algo en cualquier momento”

Además de la violencia sexual, algunos niños y niñas se han referido a la violencia económica que viven sus familias, como, por ejemplo: NA, JE, GA y MA han mencionado que ellos y sus familias tuvieron que migrar de Venezuela, su territorio natal, a causa de la violencia política y económica del país. Encontrándose con un contexto diferente al que estaban acostumbrados. MA se ha acercado a nuestra casa en distintos momentos, preocupado por la

situación de salud de su mamá y la falta de alimentos y medicinas en su casa. Dándonos a conocer la situación en la que se encuentra su familia. Su papá es el único que intenta proveer un sustento a la familia a través del rebusque diario. JE (hermanito menor de NA) en un taller nos mostró un paisaje que había pintado con diversos colores en memoria del mar que extrañaba “del lugar donde vivía antes”: Venezuela. Otro ejemplo de ello es que en ocasiones LA solía pasar a nuestra casa en busca de alimentos, dado que había momentos donde escaseaba la comida en su casa, y su madre no se encontraba, puesto que tenía jornadas laborales largas. LA y su mamá unos meses después de su llegada se vieron en la obligación de volver a Ibagué (su territorio natal) a causa del desempleo.

Mediante diversas conversaciones hemos comprendido que algunos de los partícipes del Colectivo en ocasiones no poseen los recursos necesarios para solventar sus necesidades básicas. Otro ejemplo de ello es el relato de VA, (en uno de los talleres) donde dice: “yo solo tengo dos cucos (...) tampoco tenemos mucha ropa, pero la que tenemos la compartimos entre mi hermana y yo, aunque ella es más grande y no siempre nos queda la misma ropa” y por último esta lo comentado por ST, quien dice que “hay más niños que tienen problemas así en sus casas, pues a veces no llevan onces o no tienen materiales para hacer trabajos” Refiriéndose a algunos de los niños y niñas del taller que también comparten con ella el mismo curso en el colegio.

Además de las violencias mencionadas en los párrafos anteriores, ha habido dos compañeros del colectivo, que, en medio de un círculo de la palabra realizado en un taller, nos relataron algunos episodios de violencia en sus hogares, los cuales hacen parte de su historia de vida familiar. JO mencionó: “cuando vivíamos con mi papá le pegaba duro a mi mamá, siempre la empujaba y la trataba mal. Nos decía muchas groserías a los tres (su hermana, su madre y él) y rompía las cosas (...) Yo amo mucho a mi mamá, ella siempre me ha cuidado y nos sacó

adelante, así mi papá nos abandonara (...) yo sé que él no me quiso (...) pero ya no le tengo rencor, porque mi mamá me ha enseñado que es bueno perdonar” Así mismo, VA narra: “cuando vivíamos todos él trataba mal a mi mamá y a mí, y también le pegaba mucho, le decía que yo no era hija de él porque no me parecía, pero yo creo que sí (...) Cuando ellos se separaron, mi mamá se quedó con nosotras y nos sacó adelante, aunque le tocara duro y llegara cansada (...) ella trabaja haciendo oficio en casas y oficinas (...) mi papá nunca nos quiso (...) mi mamá es una valiente (...) nos enseñó que uno tiene que ser fuerte y no tener miedo, y también que debemos estar unidas las tres como familia apoyándonos” en ambos casos, ellos pudieron expresar esos episodios complejos de sus historias de vida y compartirnos sus reflexiones acerca del papel fundamental que han tenido sus madres en la lucha y transformación de su familia. Considero que ambos compañeros hablaron con libertad y fueron escuchados con respeto por los otros.

Cabe mencionar que mediante estas conversaciones que se generan en el Colectivo no solo han sido los niños y niñas quienes cuentan a nosotras sus diversas problemáticas. Considero que estos diálogos son horizontales en cuanto a que nosotras también nos sentimos en la libertad de hablar con ellos sobre ciertos asuntos, un ejemplo de ello son las problemáticas económicas o de convivencia de nuestras familias. Considerando que cada uno de los miembros del grupo atraviesa por diversas situaciones en parte similares entre sí, y desde estas vivencias podemos entendernos unos con otros, encontrarnos a través de los relatos comunes y dialogar desde la honestidad y el respeto.

### ***Detonante de empatía y apoyo mutuo entre compañeros***

Mediante el diálogo se ha generado empatía frente a la situación de los otros, y también estrategias de apoyo mutuo para aportar de alguna manera a la vida de los compañeros.

ST (después de escuchar el relato de VA sobre su situación económica) dice “yo sé que a mí nunca me ha faltado nada, de hecho, mis papás siempre me dan todo lo que necesito y quiero, pues mis dos hermanas trabajan y mis papas también, yo soy la menor (...) por eso le quiero decir que yo soy su amiga y que cuando necesite algo puede decirme y yo la puedo ayudar” (después de eso le dio un abrazo). Esa misma noche en vista de lo comentado por VA sobre la falta de ropa en su casa, **planeamos** con ST y mi mamá un taller de fabricación de cucos, que se realizó a la siguiente semana en compañía de las dos niñas, Angely, mi mamá y yo. **En este taller** se evidencia que las niñas trabajaron colectivamente, en los momentos en los que a Va se le dificulta utilizar la máquina de coser, ST le ofrecía a ayudarle.

Otro ejemplo de estos actos de apoyo mutuo se da en los días de repartición de la ropa que hacemos en nuestra casa, con las prendas que nos suele donar la Señora Constanza, los niños y niñas subían a nuestro. Se medían las prendas que necesitan y les gustaban, además de escoger prendas para ellos, pensaban también en sus familiares, conocidos y amigos del conjunto. Por ejemplo: NA Y NI en ocasiones salían a caminar por el conjunto buscando a quien regalarle algunas de las prendas que nadie se llevaba. O también traían prendas u objetos que ya no usaban con el propósito de regalarlo a otras personas que les sirviera. En estos ejercicios los niños y niñas generan acuerdos entre ellos para hacer la repartición equitativa.

### **Falencias Metodológicas De Las Educadoras**

Si bien, comprendo mediante esta sistematización que el escenario del Colectivo se ha venido construyendo poco a poco de manera horizontal, es decir a partir de los intereses e iniciativas de todos los integrantes. Infiero que nuestro papel como educadoras en formación era posibilitar dichos espacios de creación, interacción y reflexión. Estaba en nosotras la labor de pensar constantemente el sentido de nuestra práctica. Y en la evolución de proceso de formación

docente fuimos adquiriendo conciencia de nuestras falencias respecto a las dinámicas del Colectivo, en esta categoría quiero mencionar las que salieron a relucir en el proceso de análisis de los datos.

### ***Dificultad Para Transitar Del Discurso A La Acción***

En este proceso de análisis me doy cuenta que algunas de las problemáticas que se encontraban en nuestro escenario pasaban por la reflexión y discurso que manifestábamos nosotras ya sea al interior de las reuniones o en los momentos del taller. Sin embargo, estas no trascendían en acciones concretas. Tomo por caso, cuando evidenciamos que en el transcurso de los talleres era usual que muchos de los niños y niñas colocaran música con contenido machista. Observo que nosotras nos limitamos a manifestar nuestras percepciones al respecto, **pero nunca desarrollamos contenidos ni** tampoco propiciamos experiencias mediante las cuales los niños y niñas pudieran analizar y reflexionar críticamente la problemática.

Así mismo hallo que nuestra preocupación por llegar a compartir con los niños ciertos conceptos que a nuestro modo de ver eran relevantes para su proceso de formación, en ocasiones nos centramos más en exponerlo de manera discursiva, sin referentes, ni experiencias artísticas. En esos momentos parece ser que no tuvimos en cuenta que los niños y niñas tienen otras formas de comprender distintas a los adultos y que esto podía llegar empobrecer su proceso de aprendizaje. Un episodio que da cuenta de esto se dio en un taller mientras abordábamos el concepto de Territorio, Angely hablaba con términos Geográficos (la disciplina que ella estudia), fue evidente que varios de los participantes estaban dispersos y se mostraban aburridos. Entonces después de preguntarles respecto a sus gestos y acciones ST dijo: “la verdad estoy aburrida porque ustedes están hablando mucho y de cosas muy complicadas no he entendido nada” otros compañeros estuvieron de acuerdo con ella. Algo similar ocurrió en una sesión de

construcción del Tapiri, donde el taller pasado habíamos abordado a través de la palabra distintas reflexiones sobre la importancia de nuestro territorio, con los niños y niñas más pequeños. En la siguiente sesión nos dimos cuenta que muchos habían olvidado lo dicho el pasado taller.

Comprendo ahora que teniendo en cuenta las edades de los niños que estuvieron en ese momento hablar durante un largo tiempo sobre la importancia del territorio, no fue significativo para su proceso de aprendizaje, porque la experiencia no los tocó.

En este proceso poco a poco nos hemos vuelto más sensibles para percatar cuando los niños y niñas no entienden lo que decimos, comprendiendo que es un error dar por hecho que algo ya se sabe. Es por eso que a partir de estas experiencias solemos hacer distintas preguntas, procurando que estos momentos **vayan más allá de una exposición** de un tema, sino que pueda darse una conversación con los demás. A ejemplo de ello, solemos escuchar entre nosotras los relatos que decimos a los niños y niñas, cuando escuchamos una palabra que puede llegar a ser desconocida para ellos, así lo muestren o no a través de sus gestos mencionamos una pregunta: como ocurrió mientras Ana hablaba en un taller sobre colectividad, en un momento Angely interrumpió y pregunto ¿todos saben que es colectividad?

Otra problemática que hemos visto perjudicial en cierta medida para el desarrollo óptimo de los talleres, es la diferencia que existe en cuanto a la edad, asunto que profundizar en una de las categorías anteriores. Se evidencia que junto con mis compañeras educadoras vemos la necesidad de llevar a cabo dos talleres simultáneos para potencializar las experiencias de aprendizaje de ambos grupos, solo lo hemos hecho de manera muy superficial. Considero que teniendo en cuenta que somos tres educadoras podemos organizarnos y hacer un mejor acompañamiento a sus procesos.

## Interpretación

Este capítulo se construye a partir de la perspectiva etic “experta” o dimensión interpretativa del análisis (Rodríguez & Medina, 2013, p. 160), en la cual, como afirman Corona & Maldonado (2018) “se involucra la visión y opinión externa del investigador (...) en términos observables y de inserción por parte del investigador” (pp. 1-3), en ese sentido, corresponde al momento de la sistematización en donde las experiencias del Colectivo Camarada, que han sido recolectadas, reconstruidas y organizadas a través de primeras categorías de análisis mediante la perspectiva emic, son ahora interpretadas a la luz de aprendizajes conceptuales, que permiten comprenderlas en profundidad más allá de la experiencia anecdótica, Esta fase corresponde a la conceptualización de la practica desde la cual se busca responder a la pregunta de investigación formulada en el planteamiento del problema: ¿De qué maneras ha sido posible aportar desde el escenario del colectivo Camarada a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas que lo integran? A continuación, abordare dos grandes categorías interpretativas: En un primer momento profundizare acerca de la incidencia de la participación que tienen los niños y niñas en las estrategias de sosteniente del taller, entendiendo la participación como un aspecto fundamental de la subjetividad política infantil. En un segundo momento me enfoco en evidenciar como a través del arte relacional se ha posibilitado la construcción de saberes de manera horizontal entre los sujetos partícipes, siendo la horizontalidad una apuesta para desarrollar espacios formativos que brinden experiencias significativas en la construcción de la subjetividad política en la infancia del Colectivo.

## **Participación De Las Estrategias De Sostenimiento Y Subjetividades Políticas De Los Niños Y Niñas Del Colectivo**

La participación en las estrategias para solventar el taller que han llevado a cabo los niños y niñas del Colectivo junto a nosotras en respuesta a las lógicas institucionales que hacen parte del entorno donde se desarrolla este; y a su vez a las problemáticas económicas que han sido un limitante para el desarrollo de los talleres. Son una muestra de las maneras en las que han construido sus subjetividades políticas en medio del escenario. Dado que se manifiestan como actores activos del proceso de transformación histórico del colectivo. En estos procesos desarrollan ciertas conductas y capacidades.

### **Participación**

La participación llevada a cabo por los niños y niñas en medio del escenario del Colectivo, es un reflejo que da cuenta de su subjetividad política. Dado que implican el desarrollo de una serie de capacidades, tales como: reflexión, autonomía, voluntad y corresponsabilidad con el Colectivo. De acuerdo con Villagra y Zinger (2015)

El sujeto político sería aquel individuo que ejerce su derecho a la participación y se involucra y compromete en procesos para incidir y ocupar posiciones de decisión en materia de interés público (...) es el paso de la vida privada e íntima para posicionarse en el ámbito ciudadano, en la lucha por ideales y por construcción de nuevas realidades. (p. 8)

Conforme a esta definición, comprendo a los niños y niñas del Colectivo como sujetos políticos, dado que a través de sus propias experiencias de vida en el entorno institucional del conjunto y en medio del tejido de reflexiones grupales que han construido en los talleres;

tomaron conciencia de las distintas problemáticas que nos afectaban como Colectivo. Y decidieron involucrarse en la lucha de un proyecto común: el sostenimiento de su taller. En esta lucha los sujetos participaron activamente del proceso de transformación de esa realidad específica e influyen en la construcción de la historia del Colectivo. Esto se demuestra en el hecho de que la realización de los talleres, haya sido posible gracias a la labor de gestión de materiales y espacios llevada a cabo entre los compañeros. En dicho quehacer ellos se involucran de manera comprometida y autónoma en los momentos de planeación y ejecución de las estrategias como: la creación de volantes, la socialización con lo demás actores adultos de la comunidad sobre la problemática económica del taller, el recaudo de materiales, y las demás iniciativas desde las cuales reunimos fondos. Villamizar (2016) señala que: “la participación infantil es además de un derecho de los niños una oportunidad para tomar parte en los asuntos públicos, para debatir, cuestionar e influir en la toma de decisiones” (p. 29).

Teniendo en cuenta al Colectivo como un escenario público, comprendo que, en los momentos de planeación y ejecución de las estrategias mencionadas, se generan ciertos debates y reflexiones sobre la problemática económica del taller (que era un asunto público) y los niños y niñas se involucraron en los debates y en la planeación de los encuentros posteriores con el propósito de poner en práctica estrategias. Concretamente la acción de VA, ST, J.E Y J.D al comunicarme que habían resuelto reunirse por su cuenta, para llevar a cabo la repartición de volantes y recaudo de materiales, en vista de que los demás miembros no podíamos **reunirnos aún** y ellos querían agilizar el proceso. La decisión que toma y comunica el grupo hace notoria el tipo de participación infantil a la que hace alusión Lansdown (2004) “Es un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que los conciernen” (p. 5), el autor se refiere a tres niveles de

participación infantil: En primer lugar están los procesos de consulta en los que se busca incorporar los puntos de vista de los niños y niñas en temas que naturalmente son manejados por adultos, pero los niños y niñas no tienen control sobre los resultados. El segundo nivel trata los procesos participativos, los cuales, aunque son iniciados por adultos, los niños y niñas tienen roles más activos, pueden involucrarse, cuestionar e influir en a la toma de decisiones. Y por último están los procesos autónomos en los que los adultos pueden desempeñar un rol de “facilitadores, consejeros, asesores, defensores...” (p.7), los niños y niñas actúan conforme a sus voluntades, intereses e iniciativas; dado que no se limitan a las órdenes dadas por los adultos. En este nivel de participación son ellos quienes tienen el control de sus propios procesos “plantear sus propias inquietudes y establecer su propio orden de prioridades, así como el diseño de las estrategias” (p.7). Teniendo en cuenta los niveles de participación infantil que menciona el autor hallo que desde el Colectivo hemos actuando con base en los últimos dos niveles de participación. En la medida en que tanto nosotras como mediadoras propiciamos ciertas dinámicas del colectivo, como lo son propuestas temáticas o metodológicas, pero estas no están solo bajo nuestro control pues en medio de la experiencia, los niños y niñas transforman lo planificado y construyen con nosotras las decisiones y resultados. Sin embargo, encuentro que los procesos autónomos no se dan en todos los niños y niñas, y que se han ido construyendo paulatinamente como un aprendizaje a la subjetividad política a lo largo de los talleres. Recordemos que como menciona Lansdown (2004) “La experiencia y el contexto influyen la capacidad de participar” (p. 8).

Respecto a la participación Villamizar (2016) indica lo siguiente: “si se quiere indagar por la participación infantil se debe tener siempre claridad en que es específica, diferente y complementaria a la participación de los adultos y que es en el espacio público, es decir, aquel

que está mediado por otras personas, donde tiene lugar la participación infantil. (p. 16) En ese sentido, concibo que en medio del Colectivo ellos incidieron en los espacios públicos de su entorno cercano; al propiciar otro tipo de interacciones con los adultos con los que habitan la sociedad. Tal como se observa en la posibilidad de entablar diálogos con sus vecinos sobre temas relacionados al taller e impulsando a través de ello acciones solidarias. Lo cual considero relevante teniendo en cuenta las múltiples representaciones que se tienen sobre la infancia desde la misma raíz etimológica de la palabra infancia que se refiere “al que no habla” concordando con lo mencionado por (Villamizar, 2016. p. 63) basándose en las reflexiones de Pávez Soto (2012) no porque careza del atributo por cuestiones de edad sino porque para los adultos no es legítimo de hacerlo.

“Yo soy grande, tú eres pequeña. Yo tengo razón, tú estás equivocada. Yo soy mayor, tú eres chiquita, y no hay nada que puedas hacer al respecto”. Así le habla el padre a su hija de cinco años en la versión cinematográfica del libro Matilda, de Roald Dahl. Su actitud resume, si bien de manera un poco brutal, algunas suposiciones que se dan por sentadas en todo el mundo respecto a la condición y las capacidades de los niños pequeño. (Lansdown, 2004, p. 4)

Razono que, a través de los diálogos y acciones compartidas entre los niños, niñas y los vecinos del conjunto, se reivindican su rol como actores activos en la historia de la comunidad, al diluir los posibles imaginarios que puedan tener los adultos frente a ellos, en la medida los vinculan a otro tipo de experiencias hasta ahora no vistas en el entorno del conjunto.

La subjetividad de los niños entonces puede ser pensada como un proceso en el que los sujetos son corresponsables en la construcción de la historia humana y social con los adultos, que, mediante la interacción con los otros, se configuran en sujetos

sociales, colectivos, capaces de construir un mundo cotidiano, familiar, institucional y social. (Alvarado 2009, como se citó en Villagra y Zinger 2015, p. 8)

Comprendo que los niños y niñas en el escenario del Colectivo son partícipes activos, corresponsables en la construcción del mundo común respecto al taller y al contexto cercano que habitan. En el que se involucran con otros miembros adultos de su comunidad (en los cuales nos incluyó a nosotras) tejiendo distintas relaciones sociales.

En concordancia con la reflexión de Bertoli y Barbosa (2016) Resuelvo que la subjetividad política en los niños y niñas del Colectivo se refleja en “la posibilidad que tienen los actores sociales que defienden su quehacer desde una óptica de futuro. A través de la consolidación de proyectos colectivos que busquen transformar y desnaturalizar las dinámicas sociales de inequidad” (p. 50). Haciendo alusión nuevamente a los procesos de participación en la planeación y ejecución de estrategias para mantener a flote el taller. Y algunas de sus palabras cuando vivenciaron el resultado de estas: “si funciona esta vez, puede volver a funcionar”

A partir de lo afirmado por Bertoli y Barbosa (2016) teniendo en cuenta a su vez las palabras y acciones de los niños y niñas, comprendo que en el escenario del Colectivo los sujetos hemos podido pensar desde esa óptica de futuro gracias a la esperanza que hemos desarrollado paulatinamente. Que en concordancia con Freire (1970) “En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura” (p.25), las palabras del autor inmediatamente me hacen pensar en aquellos momentos de desesperanza en los que Ana y yo, inmiscuidas en la precariedad económica permitimos el descenso del taller vivimos una fuerte ruptura en el proceso. Tal como dijo el autor “la desesperanza nos inmoviliza y nos hace

sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo (Freire, 1970, p. 24).

Así mismo me hace pensar como a partir de esta ruptura y en medio de las experiencias con los integrantes que ahora están el Colectivo, hallo que en nuestro caso específico los **procesos** de resistencia surgen de la capacidad de soñar, de creer, pero también de buscar la manera de procesualmente hacerlo realidad. Considero la esperanza desarrollada en el Colectivo como un aporte significativo a la construcción de las subjetividades políticas de los niños y niñas y a su vez de nosotras.

Comprendiendo que las múltiples problemáticas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales provocadas por la estructura capitalista invitan constantemente a la desesperanza, esta se convierte en un mecanismo de control. En el sentido en que, conformándonos con la historia dada, nos volvemos receptores pasivos, dóciles que naturalizan el orden instituido. Según las reflexiones de Freire (1970) los sujetos somos actores históricos y el mañana es una producción hecha por todos. Infiero que influye en ello las acciones y omisiones que tengamos al respecto. “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (Freire, 1970, p. 24).

### **Cuestionamiento de las normas: reflexiones y acciones:**

En medio del escenario del Colectivo los niños y niñas fueron capaces de ocupar lugares que bajo la norma institucional del conjunto tenía restricciones para todos. Apropiándose de estos al habitarlos y resignificarlos, como se **evidenció** en la acción colectiva de desarrollar los talleres en distintas zonas prohibidas, como resultado de la

negación por parte de la institución de hacer uso del salón comunal para estos. Es significativo mencionar que durante el transcurso nos enfrentamos juntos a múltiples amenazas de sanciones por hacer uso indebido de los lugares desde una mirada institucional, pero recordemos lo mencionado por Collin (1994) respecto al derecho a la ciudad, lo cual no implica únicamente “el derecho a usarla, sino también el derecho a interpretarla, a identificarnos con ella, a apropiarnos (aunque sea simbólicamente) de sus espacios, a "privatizar" lo público y a "publicitar" lo privado, y ello de manera fluida, espontánea, creativa” (p. 10), por lo tanto, resulta esencial resaltar que en medio de la problemática institucional en la que nos encontrábamos se construyó en medio de la práctica del Colectivo un sentido de resistencia entre el grupo para sacar a adelante nuestro taller. Villagra y Zinger (2015) mencionan que:

La subjetivación política puede llegar a ser asumida como un proceso continuo que se da por medio de las relaciones de los sujetos con la cultura y el momento histórico en el que vive y que lleva a la inscripción en un orden político dado, pero también la creación de modos de ser y de estar descentrando de lo instituido, el orden. (p. 8)

En relación a lo presentado por las autoras, considero que en este caso particular los niños y niñas en medio del escenario del colectivo cuestionaron constantemente desde sus discursos y acciones el orden establecido desde las lógicas institucionales del conjunto; que son una muestra micro de la estructura social instituida. Recordemos que así como lo mencionan Martínez y Cubides (2012) lo instituido no solo hace referencia al gobierno, Estado y sus instituciones, pues estas son solo unas de sus expresiones; lo instituido puede hallarse como “la fuerza hegemónica de los poderes

dominantes que garantizan el estado de las cosas, aquí está incluida la economía, la política, las organizaciones, la familia, entre otras” (p. 74), de este modo, cualquier mecanismo que ejerza algún tipo de control y dominación sobre los sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior, comprendo que las reflexiones planteadas por los compañeros respecto a la negación del salón, donde por ejemplo J.E y ST alegaron: “es injusto porque que el salón está casi siempre vacío, nadie lo utiliza, pero igual no lo prestan” o “no nos prestan el salón porque supuestamente va a haber una reunión, pero ni siquiera es el mismo día, es una excusa”. Son reflexiones que cuestionan el orden y posteriormente se convierten en acciones que posibilitan la creación de otros modos de ser y estar en el entorno donde se descentra lo instituido.

Se evidenció que los niños y niñas ampliaron sus posibilidades de habitar el conjunto en la cotidianidad, un ejemplo de ello es la creación del “Bosquecito” (guarida secreta en una zona restringida). O también se ve reflejado a través de la reacción de AN, cuando el administrador desde su rol de poder vertical (como adulto y funcionario del conjunto) le da la orden gritándole que no puede jugar en el lugar, AN le expresa: “voy a seguir jugando acá porque usted cerro el parque y no hay donde jugar, y es nuestro derecho”. Mediante estos y otros ejemplos del cierre del parque y la coartación de espacios para el desarrollo de los talleres, interpreto que los niños y niñas al expresarse, cuestionar y desobedecer las normas impuestas, han tomado partido de los asuntos públicos que inciden en sus vidas. Pensando en esto como una muestra de sus procesos de construcción de subjetividad política, lo vínculo con la afirmación de Bertoli y Barbosa (2016) cuando mencionan que esta es “un potencial y una posibilidad del ser humano para construir la historia, desde la reflexión de la misma en términos

de pensar lo justo, lo injusto, las identidades, las resistencias que configuran la cotidianidad desde lo personal hasta lo colectivo” (p. 50).

Por otro lado, hallo también que los niños y niñas desde sus propias reflexiones, cuestionan, critican y proponen iniciativas para transformar las dinámicas del taller con las que no están de acuerdo. Lo cual se puede observar en el momento en el ST nos dice: “la verdad estoy aburrida porque ustedes están hablando mucho y de cosas muy complicadas y no he entendido nada” o cuando VA, JD, y S.T arguyen que “estar al mismo tiempo con los niños pequeños es incómodo, porque no se puede trabajar en paz”. Comprendo que estas acotaciones desestabilizaron las dinámicas del Colectivo, puesto que nos pusieron a nosotras como educadoras en la necesidad de pensarnos otras formas de posibilitar espacios oportunos para sus procesos de aprendizaje. Y además de esto, los invita a ellos a construir con nosotras las estrategias para transformar aquello con lo que no están de acuerdo. Como se ejemplifica en lo expresado por VA, ST Y J.D dicen que tendrán una reunión entre ellos, con el propósito de pensarse una solución para mejorar la convivencia entre grandes y pequeños. Así mismo, se interpreta en la guía que han propiciado los grandes a los pequeños en el desarrollo de ciertas prácticas, como: la recuperación del jardín. Por lo anterior es que es elemental el aporte que hace Villamizar (2016) acerca de la participación infantil, la cual concordando con la autora se ve reflejada en acciones como el debate y el cuestionamiento, y a través de esto los niños y niñas influyen en las decisiones públicas. (p.29). Como lo son las maneras en las que funciona el taller.

### **Desarrollo De La Subjetividad Política De Los Niños Y Niñas Mediante Las Prácticas Relacionales**

En esta categoría desarrollo las interpretaciones a las que he llegado respecto al aporte que las practicas relacionales dadas al interior del colectivo han ofrecido a la construcción

de las subjetividades políticas de los niños y niñas participes. Para ello en primera medida me referiré a la importancia de la horizontalidad como aspecto fundamental en las relaciones que se tejen en el escenario educativo del Colectivo y posteriormente al potencial del arte relacional en la construcción de estas subjetividades.

### **Horizontalidad en el escenario educativo**

En principio es necesario volver a resaltar que el modelo de educación tradicional occidental, establece relaciones de poder verticales entre educadores y educandos, Donde se transmiten contenidos desarticulados a las realidades de los educandos y se hace de manera unilateral, debido a que los educandos son tratados como receptores pasivos. Tal como lo afirma Acaso (2009) “Se fuerza al estudiante a alimentarse con un festín de datos que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas, tareas que conducen siempre a una única respuesta concreta previamente definida por el profesor” (p. 60).

Teniendo en cuenta lo dicho, deduzco que aunque el en Colectivo tenemos el privilegio de estar construyendo un escenario educativo fuera de las lógicas tradicionales de la educación formal. Los partícipes somos sujetos sociales, en constante interacción con diversas instituciones en las cuales construimos nuestras subjetividades. Así mismo, comprendo que el Colectivo como escenario educativo, aunque busca no coincidir con las lógicas de la educación tradicional occidental, está aún en proceso de maduración, lo que implica que deconstruir poco a poco las relaciones de poder que se pueden dar es una tarea continua a través de acciones y reflexiones cotidianas, en las cuales los sujetos nos vemos en la necesidad de repensarnos.

Un aspecto relevante desde donde se puede entender la manera en cómo empezamos a deconstruir estas relaciones de poder, es a través del valor de la amistad y la colectividad,

aspecto que se ha venido desarrollando paulatinamente. Buscando construir un escenario donde no exista un sujeto superior a otros por cuestiones de edad, género, etnia o condición social. Donde tanto educandos como educadores sean compañeros en proyectos y causas en pro de un beneficio común. Es necesario resaltar que este tipo de relación no surge de la nada, puesto que es natural que los sujetos sociales estemos permeados por las dinámicas dictaminadas por la sociedad capitalista y lleguemos al escenario reproduciendo acciones y discursos individuales, competitivos y desconfiados. Una relación horizontal es una construcción de todos los encuentros, que requiere voluntad; en nuestro caso particular hemos visto la necesidad de generarla en medio de tensiones y conflictos al interior del grupo. Estas tensiones, surgen en un inicio de disensos y han requerido la creación de consensos. En este punto son relevantes las afirmaciones de Casas (2007) respecto a la posibilidad que brinda la búsqueda de consensos para transitar de lo privado a lo público:

La búsqueda de consensos debe iniciar por el reconocimiento de la diferencia entre los ámbitos de lo público y de lo privado, y de que buscar mecanismos para la articulación social implica acercarse al otro con una actitud tolerante, salir del espacio privado para encontrarse en un ámbito intermedio en donde pueda construirse una auténtica noción de lo público; es decir, aquella en donde sea factible la construcción conjunta de mundos posibles. (p. 2)

De acuerdo con el autor los consensos son posibles cuando los sujetos además de enunciar a sí mismo, pueden reconocer a los otros que los rodean. Salir de la dimensión privada propia del individuo y comprenderse desde una noción de conjunto que le permita construir la historia con los demás. Es esencial recordar que Casas (2007) manifiesta que este tránsito de lo privado a lo público no es construcción abstracta que existe por sí sola, sino que

requiere de acuerdos (p. 3), de tal modo, que el tránsito de lo individual a lo colectivo, de lo privado a lo público sugiere reflexiones y acciones relevantes para el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del Colectivo y es fundamental para la construcción de sus subjetividades políticas, puesto que, con bien lo manifiestan Bertoli & Barbosa (2016) la subjetividad política es el proceso mediante el cual los sujetos pueden transitar de lo individual a lo colectivo, y de lo privado a lo público, donde el sujeto social y político recupera y ejerce su autonomía y su participación en la vida social y reconoce a los otros como parte de la construcción de la historia (pp. 16-51). Este proceso de la subjetividad política en los niños y niñas del Colectivo se hace evidente en las estrategias que ellos crean para llegar a acuerdos en las prácticas cotidianas, por nombrar un caso particular, se muestra en los en los proceso de creación colectiva, como lo sucedido entre S.T, JD Y AL durante la creación de la bandera colectiva, que genero disputas de intereses, y salieron a relucir gestos de relaciones de poder vertical, nociones de lo justo o injusto, que finalmente fueron resueltas a través del dialogo y “chim pum papas” como estrategias de consensos.

Respecto al valor de la amistad entre compañeros, recuerdo las palabras de Angely, quien afirma “para mí eso es un camarada (...) querer a mi igual” , así como en los múltiples momentos donde generamos conversaciones más allá de los talleres, jugamos, compartimos un alimento y nos ayudamos unos a otros en dinámicas de la vida cotidiana. Estos hechos los interpreto con la construcción de la subjetividad política en los niños y niñas, desde la afirmación de Villagra y Zinger (2015) “La subjetivación puede ser un proceso encaminado a la búsqueda de la igualdad, en la que la afirmación única de identidad impuesta por figuras de dominación de un sujeto es cuestionada, y donde lo político se configura como espacio de encuentro” (p. 8).

Por último, comprendo que ciertas dinámicas del Colectivo que han aportado a la construcción de relaciones más horizontales, pueden entenderse desde lo propuesto por Grisales, y Zuluaga (2018) acerca de los círculos de reflexión como dispositivo de la didáctica no parametral (p. 19), puesto que de acuerdo con las autoras, este dispositivo es una herramienta que permite que los sujetos compartan sus experiencias y sus posturas a cerca de la cotidianidad, abordando problemáticas, sentimientos, vivencias y en medio del decir su palabra y escuchar la palabra de los demás; es decir dialogar se reconozcan unos a otros como parte de la historia común. Objetivando y problematizando la realidad, a través de este dispositivo los sujetos pueden ir más allá de su propia experiencia para encontrarse con la realidad de los sujetos que lo rodean. Este aspecto lo encuentro en los círculos de la palabra planificados y realizados en ciertos talleres, donde los niños y niñas pueden enunciarse desde su historicidad y ser escuchados con respecto y empatía por los demás, donde, por ejemplo: VA y JO han podido expresar sus vivencias familiares. O las conversaciones donde junto con VA y ST hablamos sobre las realidades económicas de la familia de una de ellas, este momento es realmente significativo puesto que fue un detonante para generar empatía y solidaridad por parte de ST a VA, quien posteriormente le hizo saber que podía contar con ella. Así mismo lo evidencio en la conversación que tuve con las niñas respecto a la violencia sexual que juntas vivieron en un episodio pasado y las repercusiones que ello ha tenido en su vida cotidiana hasta el momento actual. A partir de lo mencionado, además de los círculos de reflexión, infiero que también la didactobiografía y la resonancia didáctica a las que hacen alusión las autoras, respecto a la didáctica no parametral se hacen notorias en suceso narrado. Puesto que el propósito del proceso “es el de reconocernos como sujetos históricos que compartimos la misma historia en diferentes

espacios (...) en un constante aprender y desaprender (...) estableciendo códigos de empatía (...) facilitando la transformación de pensar y actuar del sujeto” (pp. 19- 22-23).

### **El papel del arte relacional en la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas del Colectivo**

En principio considero fundamental señalar que el punto de partida del Colectivo han sido las experiencias artísticas. Siendo estas uno de los **principales intereses** en los cuales coincidimos entre compañeros. Las prácticas artísticas comprendidas desde las reflexiones a las que nos invita Bourriaud (2008) brindan la posibilidad de tejer historias comunes, vínculos entre los compañeros y el contexto. El autor concibe las prácticas artísticas contemporáneas como un intersticio social, lo que en sus palabras significa:

Un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema, integrado de manera más o menos armoniosa y abierta en el sistema global. Este es justamente el carácter de la exposición de arte contemporáneo (...) crear espacios libres, duraciones cuyo ritmo se contraponen al que impone la vida cotidiana, favorecer un intercambio humano diferente al de las "zonas de comunicación" impuestas. (p. 16)

Vinculando la afirmación de Bourriaud (2008) en relación a la reflexión planteada por Collin (1994) acerca de la estandarización del diseño dominante en nuestras ciudades y reflexionado sobre como las diversas instituciones limitan cada vez más la posibilidad de interacción humana, reproduciendo el individualismo, la desconfianza en el otro; que es alejo, desconocido, diferente y por ello quizá un posible enemigo. El desarrollo de un arte relacional en un panorama como el mencionado, genera rupturas porque amplía las posibilidades de encuentro

humano, propiciando otras dinámicas de percibir al otro y percibir el entorno, de resignificarlo y apropiarlo en la cotidianidad. Bourriaud (2008) manifiesta que “el contexto social actual crea espacios específicos y preestablecidos que limitan las posibilidades de intercambio humano (...) el arte contemporáneo desarrolla efectivamente un proyecto político cuando se esfuerza en abarcar la esfera relacional, problematizándola”(p. 16).

En este punto, interpreto que vivir en el conjunto residencial, el cual es un reflejo de las dinámicas de urbanización dominantes en la ciudad y el interés por vivir experiencias artísticas aún sin tener las condiciones materiales para hacerlo como se haría institucionalmente, nos llevó a la necesidad de llevar a cabo estrategias de resistencia colectiva desde las prácticas artísticas, que transformaron las dinámicas de los lugares habitados, y de las posibilidades de ser y estar en ellos de los sujetos partícipes. Comprendo las prácticas relacionales en el Colectivo a partir de los momentos en los que nos encontramos a través del arte y construimos saberes grupales, desde la historicidad de cada uno, y la intersubjetividad que es posible en el diálogo que se vive en la creación. Tal como sucedió en el recorrido por el barrio, donde los niños y niñas a través de su presencia en lugares que nunca antes habían habitado, por imaginarios que producen fronteras inviables, perciben su entorno diferente y lo dialogan entre compañeros, en simultáneo recolectan objetos del territorio, que les resultan significativos en el recorrido, y a partir de ellos y de la experiencia vivida crean un tapiri colectivo con materiales reciclables (un hogar que podemos llevar a todas partes, un hogar construido entre compañeros donde guardamos sueños y promesas escritos en papeles).

El arte relacional también se evidencia en la reparación del jardín, mientras cada uno, de manera autónoma desde sus propios intereses desarrollo labores; unos pintaban los palos, otros removían la tierra, otros cortaban el tomate para sembrarlo, alistaban las papas, sacaban el agua, y algunos

de nuestros vecinos se acercaron a nosotros para ayudarnos en el proceso y compartirnos sus saberes. El arte como intersticio social brinda oportunidades de ver al otro como parte de la historia común, de reconocerlo como vecino, amigo, compañero creador. Al respecto Bourriaud (2008) manifiesta que el arte relacional “parte de la intersubjetividad, y tiene por tema central el “estar-junto” (p.14).

Meditando respecto a la creación conjunta del periódico “El Peo”, donde cada sujeto parte de sus experiencias de vida individuales, familiares o colectivas, para narrar en una composición colectiva; mediante la escritura, la pintura y el dibujo las realidades de su entorno, sean estas problemáticas sociales, como asesinatos de personas o animales, o robos en el barrio, anécdotas jocosas que les suceden en el conjunto entre compañeros o perspectivas acerca de sucesos cotidianos como el cierre del parque, interpreto que esta práctica además entenderse desde la esfera del arte relacional, también tiene rasgos de la didáctica no parametral, puesto que la experiencia del periódica funciona desde lo que Quintar (2008) denomina: metodología del sujeto presente, que de acuerdo con (Grisales y Zuluaga, 2018, p. 16) es “basada en la experiencia del sujeto, quien a partir de sí logra objetivar y problematizar su realidad” reconociendo su historicidad, sus saberes, intereses, incertidumbres y problemáticas, construyendo a través de prácticas artísticas conocimientos propios mediante diálogos intersubjetivos. Comprendo a partir de lo planteado por las tres autoras que dicha metodología requiere que los contenidos que se desarrollan en el taller se construyan a partir de la realidad contextual de los sujetos, es decir reconociendo lo que sienten, lo que les sucede, lo que piensan, lo que necesitan en su vida cotidiana, recordando lo mencionado por Grisales & Zuluaga (2018) “todo lo que sucede en el exterior repercute en el interior de las aulas” (p. 14). Claramente las experiencias artísticas nos posibilitan pensar en los sujetos que participan, en construir una

experiencia desde ellos y para ellos. Por ende, concuerdo con Quintar (2008) cuando afirma que: “Es necesario que en el campo educativo se reflexione acerca de lo que le está pasando a la gente de verdad, a los jóvenes concretos que configuran un espacio de enseñanza” (Quintar, 2008, p. 24). Por consiguiente, entiendo que estas experiencias aportan a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas del Colectivo. Puesto que concordando con Villagra y Zinger (2015)

Posibilitar la capacidad de expresar, comprender, comunicar y actuar es una condición necesaria para la construcción de subjetividad política, que demanda adultos que superan la visión de los niños como receptores pasivos de cuidado y protección y que desarrollen capacidad de acompañar a los niños en el aprendizaje y ejercicio de la participación. (p. 11)

Claramente las prácticas artísticas relacionales invitan al protagonismo de los partícipes en su proceso de aprendizaje, al involucrarlos en un ejercicio de imaginación, pensamiento reflexivo, estimulación por medio de la exploración artística y el trabajo grupal. En las prácticas relacionales los niños y niñas ejercen diferentes roles según sus intereses y habilidades. Lo hacen desde su propia autonomía. En este momento cabe recordar la reflexión desarrollada por Acaso (2008) sobre la pedagogía tóxica, la cual tiene como uno de sus objetivos “que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a partir de conocimientos importados (meta-narrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio” (p. 42), desde esto interpreto que el Colectivo busca ir en contra vía de las lógicas de la educación tradicional, pues hallo en nuestras experiencias un interés por construir desde y para los sujetos partícipes.

Por último en este ejercicio interpretativo encuentro que ciertas de nuestras falencias como mediadoras en las experiencias, se dieron como resultado de nuestra dificultad de traducir

conceptos que consideramos en esos entonces necesarios para el proceso de aprendizaje en el Colectivo, como lo fue por ejemplo el concepto territorio. Debido a que se dio en principio de manera muy discursiva, Donde ST y otros de los niños y niñas manifestaron desmotivación al no entender lo que decíamos, nuestros discursos largos y tediosos no fueron significativos para los niños y niñas, quienes tienen otras formas de aprendizaje. Como también se muestra en los momentos en los que no supimos generar estrategias para abordar problemáticas relevantes del escenario, como lo fue los contenidos machistas de ciertas canciones escuchadas en los talleres puestas por los niños y niñas. Otra de las falencias que logro reconocer es la falta de diálogo entre las educadoras respecto al análisis crítico de su quehacer en el Colectivo, pues si bien si se dan momentos de reflexión en las reuniones o conversaciones imprevistas, no se había hecho nunca un ejercicio de sistematización de las experiencias realizadas, es decir transcender lo vivido de la experiencia anecdótica para organizarla, reconstruirla, analizarla y conceptualizarla, con el propósito de mejorarla. Lo cual perjudicaba el desarrollo del proceso, puesto que la falta de crítica empobrece las posibilidades de acción en la experiencia, e incide en la construcción de las subjetividades de los niños y niñas con los que compartimos el escenario.

### **Conclusiones**

Considero importante resaltar que la metodología de investigación cualitativa: Sistematización de experiencias, fue propicia para el ejercicio indagatorio planteado, porque me permitió acercarme de manera sensible y crítica, escudriñar, analizar e interpretar el escenario de las prácticas educativas del Colectivo Cámara en harás de resolver mi pregunta de investigación, desde la cual busqué comprender las maneras en las que ha sido posible aportar a la construcción de subjetividades políticas de los niños y niñas que integran el Colectivo

Fue así como en principio, de acuerdo al primer objetivo específico logre reconocer el contexto en el que habitamos los integrantes del Colectivo, donde además desarrollamos nuestras prácticas, como una categoría clave desde la cual doy cuenta de la incidencia del entorno vecinal, institucional y familiar en los procesos de configuración de la subjetividad política de los niños y niñas del Colectivo

Respecto al segundo objetivo específico pude identificar que los roles que han desempeñado los niños y niñas dentro de los talleres, ha sido como participes activos de sus procesos de aprendizaje. En la medida en que han desarrollado ciertas capacidades, tales como: el pensamiento crítico, el cuestionamiento a la norma, la corresponsabilidad, la horizontalidad, el involucramiento, la libertad de expresión, construyendo procesualmente su autonomía en el escenario, siendo actores en la construcción de la historia del Colectivo. Estos procesos de participación aportan a la construcción de sus subjetividades políticas, fomentando sus posibilidades de acción y enunciación en el contexto.

Hallo la participación en las estrategias de sostenimiento del taller de ciertos niños y niñas, como una evidencia de los procesos autónomos a los que hace injerencia Lansdown (2004) donde son quienes construyen las reglas de juego, desde sus iniciativas sin limitarse a los mandatos dados por los adultos. Sin embargo, también encuentro que a través de estas estrategias en otros niños y niñas se muestran procesos participativos, en donde se involucran, construyen, en las propuestas planteadas por los adultos; en ese nivel de participación los niños y niñas cuestionan, se enuncian y modifican la experiencia.

El ejercicio de análisis en cuanto a la codificación y construcción de los resúmenes analíticos, ha sido un momento importante, recordando el hecho de la duración de este proceso en mi caso, fue bastante larga. Al inicio realice la codificación de forma manual y después de

manera digital. La codificación realizada al inicio tuvo diferentes mutaciones en el sentido en que en el transcurso de la indagación fue teniendo mayores claridades, respecto al concepto de la subjetividad política infantil y la manera en cómo lo había organizado era muy general.

Considero que haber transitado en estos dos modos de codificar, me permitió ampliar mi horizonte reflexivo frente a los datos, para finalmente poder construir los resúmenes analíticos, que fueron el puente para resolver mi pregunta.

En el proceso interpretativo me enfrente a la necesidad de buscar las relaciones entre los resúmenes analíticos, los objetivos propuestos y las comprensiones conceptuales que fundamentan esta investigación, con el propósito de darle sentido a la luz de la subjetividad política infantil. Lo cual requirió plantearme diversas preguntas conceptuales sobre lo ordenado en los resúmenes, intentando entablar un dialogo entre las comprensiones teóricas, conceptuales y las experiencias del Colectivo.

Comprendo además que las experiencias llevadas a cabo en los talleres se pueden leer como prácticas artísticas relacionales, dado que posibilitan a los sujetos la oportunidad de encuentros y vínculos comunitarios. En los cuales se ponen en disputa las lógicas individualistas que constantemente impone el modelo social capitalista. A través de estas prácticas relacionales, se han construido vínculos de horizontalidad entre los partícipes, al deconstruir mediante el trabajo en grupo y el encuentro de saberes con los otros la posibilidad de diluir las relaciones de poder jerárquicas que se pueden dar en cualquier interacción. Hallo que desde la practicas artísticas relacionales los sujetos podemos enunciarnos a los demás desde nuestras propias experiencias y reconocernos a su vez en las experiencias de otros.

Razonó también que el proceso de construcción del Colectivo Camarada no solo ha sido solo de formación de la subjetividad infantil, sino que a su vez ha aportado aprendizajes significativos a la construcción de subjetividades políticas de las educadoras.

Por último cabe mencionar que sin este proceso de sistematización de experiencia no habría tenido la oportunidad de comprender en profundidad el potencial que ha tenido nuestro Colectivo en los procesos de aprendizaje del grupo. De esta manera esta sistematización se convierte en un impulso para continuar con el desarrollo de estas prácticas, y transformarlas a partir de los conocimientos construidos en este documento.

### **Referencias**

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Catarata. [https://kupdf.net/download/la-educacion-artistica-no-sonmanualidades\\_58d55e1bdc0d609834c3469d\\_pdf](https://kupdf.net/download/la-educacion-artistica-no-sonmanualidades_58d55e1bdc0d609834c3469d_pdf)

Audrey, C. (2016). Proyecto Edén: Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional).

[dhttp://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1405/TE-11517.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1405/TE-11517.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Armín, D. (2004). Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la Universidad Surcolombiana Colombia (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5282/madc1de1.pdf>

Bertoli, A. y Barbosa, A. (2016). La configuración de la subjetividad política en experiencia educativa y de participación política del movimiento: Gestores de paz (Tesis

de maestría, Pontificia Universidad Javeriana).

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20430>

Bourriaud, N. (2008) Estética relacional Adriana Hidalgo Editora.

<http://www.perrorabioso.com/textos/Estetica-relacional-Nicolas-Bourriaud.pdf>

Castellano, A. (2014). Veinte poemas de Trabajo Social y un sueño compartido en espacios comunitarios, Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social, V. 5, pp. 36-60 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154900>

Cubides, A. (2016). Proyecto Edén: Una experiencia de Investigación Acción Participativa (IAP) con niños y niñas del barrio el Edén, del Paraíso. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional).

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1405/TE-11517.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carvajal, S. (2013). Fundamentación de la educación ciudadana desde la pedagogía liberadora para contextos socioeducativos en tiempo presente. (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura). <http://hdl.handle.net/10819/1856>

Calderón, A. (2004) Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad Surcolombiana. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).

[https://www.tesisenred.net/documents/15/27/15/152715969126444957928812392968420169603/document\\_1.pdf](https://www.tesisenred.net/documents/15/27/15/152715969126444957928812392968420169603/document_1.pdf)

Corona, L. Y Maldonado, F. (2018) Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas.

<http://scielo.sld.cu/pdf/ibi/v37n4/ibi22418.pdf>

Escárcega, R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica.

[http://www.celapec.org/documentos/martinez\\_-\\_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf](http://www.celapec.org/documentos/martinez_-_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf)

Etimologías Dechile. (s.f). Infancia. Recuperado el 20 de septiembre del 2019 de [http://etimologias.dechile.net/?infancia#:~:text=Etimología%20de%20INFANCIAytext=El%20%27infante%27%20o%20%27infanta,%27%20\(hablar%2C%20decir\).](http://etimologias.dechile.net/?infancia#:~:text=Etimología%20de%20INFANCIAytext=El%20%27infante%27%20o%20%27infanta,%27%20(hablar%2C%20decir).)

Freire, P. (1979). Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.

<https://cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>

García, P. (2007). Escrituras ahuyentables “El educador Mercenario”.

<https://www.dropbox.com/s/elfoqqtibhv76fr/El%20educador%20mercenario.pdf>

García, G. (2015). Una aproximación al sentido de la esperanza en María Zambrano. <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v16n26/v16n26a08.pdf>

Grisales, L.D. y Zuluaga, D.P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. Revista Plumilla Educativa, 21(1), 11-28.

<https://doi.org/10.30554/plumidaedu.21.2973.2018>

Hernández, M. (2014). La educación popular en la formación de sujetos libres.

Topía. Recuperado el 31 de junio del 2020 de

<https://www.topia.com.ar/articulos/educación-popular-formación-sujetos-libres>

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Recuperado el 7 de mayo de 2019 de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-Laboratorio de Medios Audiovisuales de la Universidad Pedagógica Nacional (17 de octubre del 2019). Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina. [Archivo de Vídeo]. Youtube el <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90Uy&list=PLjIZt3mW70oK4UhAZL8wVQCpruisPBMumy&index=12>

Marulanda, F. (2017). Devenir de un artista comunitario: Una contemplación desde y hacia la comunidad, para una construcción pedagógica, artística y social. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9370>

Martínez, A. (2016). Sistematización de dos experiencias de educación artística popular: el caso CPC y CAF. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/971/TO-19513.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martinez, C y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. Revista Colombiana de Educación, 63-88. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>

Ortega, P y Torres, A. (2011) Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. Revista Colombiana de Educación, Núm. 61. pp. 333-357.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n61/n61a15.pdf>

Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Universidad del Zulia Maracaibo. Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 615-627.

<https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología, (27), 81-102.

[https://cinajpress.files.wordpress.com/2014/03/sociologc3ada-de-la-infancia\\_las-nic3blas-y-los-nic3blos-como-actores-sociales.pdf](https://cinajpress.files.wordpress.com/2014/03/sociologc3ada-de-la-infancia_las-nic3blas-y-los-nic3blos-como-actores-sociales.pdf)

Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización. <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

Rodríguez & Medina. (2013). Artículos especiales metodología cualitativa, Entre la complejidad y el arte: El análisis de datos en cualitativa. INDEX de enfermería/tercer trimestre, VOL. 23, N. 3. <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v23n3/pdf/9594.pdf>

Torres, A. (2010). La educación popular como práctica política y pedagógica emancipadora.

[http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/320/EDUCACION\\_POPULAR\\_como\\_practica\\_emancipatoria\\_dstreck.pdf](http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/320/EDUCACION_POPULAR_como_practica_emancipatoria_dstreck.pdf)

Villagra, J. y Zinger, S. (2015). Pensar al niño como sujeto político: Las propuestas educativas para los niños en movimientos sociales de Jujuy. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

<http://cdsa.academica.org/000-061/1039>

Villamizar, L. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia).

[http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona\\_2016\\_sujetopolitico.p](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_sujetopolitico.p)