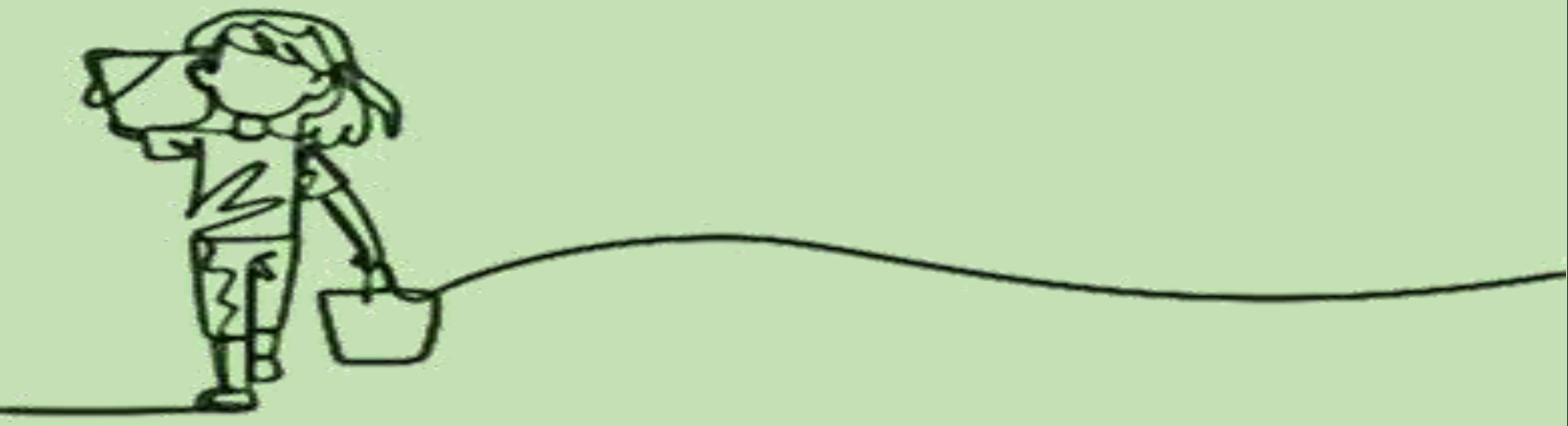
Dossiere temático:
Estado del arte de la investigación
en las IES en Iberoamérica

Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Infancias: Voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario

Daniel Arturo Hernández Rodríguez
María Adelaida Londoño Mira
Heidi Milena Jácome Vanegas
Coordinadores



Editorial CENID

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DE LOS VALORES HUMANOS

Infancias: Voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario

ISBN México (CENID): 978-607-8830-67-1
ISBN España (AEVA): 978-84-09-87681-5
https://doi.org/10.23913/9786078830671

Primera edición, 2026 Todos los derechos reservados.

© 2026, coordinadores. Daniel Arturo Hernández Rodríguez, María Adelaida Londoño Mira, Heidi Milena Jácome Vanegas.
© 2026, autores. Ana Betina Morgante Combariza, Manuel Fernando Merchán Bernal, Juan Manuel Urrego Laurin, Elizabeth Santos Chinome, Lourdes Elena Diaz Santos, Ivonne Nathalia Ramírez Frasse, Johan Romero Rodríguez, Diego Briñez Yunado, Juan Camilo Durango Méndez, Luz Yesenia Méndez Sánchez, María Camila Araque García, María Camila Ortega Mahecha, Paula Vannesa Hernández Pedraza, Andrés Felipe Reyes Del Valle, Solangy Fuentes Arias, Sonia Milena Cortés Solano, Harold Hernando Vega Sánchez.

Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores. Esta obra cumple con el requisito de evaluación por dos pares de expertos.

Edición y diagramación: Orlanda Patricia Santillán Castillo

Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC es miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Socio #3758.

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método sea electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

© 2026 Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco. México Teléfono: 01 (33) 1061 8187 Registro Definitivo Reniecyt No.1700205 a cargo de la SECIHTI.

© 2026 Editorial de la Asociación Científica para la Evaluación y Medición de los Valores Humanos c/ de les cases sert nº 11, C.P. 08193, Bellaterra – Cerdanyola del Vallés (Barcelona).

CENID y su símbolo identificador son una marca comercial registrada.
Impreso en México / Printed in México

Si desea publicar un libro o un artículo de investigación contáctenos.
www.cenid.org redesdeproduccion@cenid.org



Editorial CENID

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DE LOS VALORES HUMANOS

Infancias: Voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario

Coordinadores

Daniel Arturo Hernández Rodríguez
María Adelaida Londoño Mira
Heidi Milena Jácome Vanegas

Autores

Ana Betina Morgante Combariza, Manuel Fernando Merchán Bernal, Juan Manuel Urrego Laurin, Elizabeth Santos Chinome, Lourdes Elena Diaz Santos, Ivonne Nathalia Ramírez Frasse, Johan Romero Rodríguez, Diego Briñez Yunado, Juan Camilo Durango Méndez, Luz Yesenia Méndez Sánchez, María Camila Araque García, María Camila Ortega Mahecha, Paula Vannesa Hernández Pedraza, Andrés Felipe Reyes Del Valle, Solangy Fuentes Arias, Sonia Milena Cortés Solano, Harold Hernando Vega Sánchez.



Índice

Proceso de revisión de pares 6

Presentación 7

Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa 11
Ana Betina Morgante Combariza, Manuel Fernando Merchán Bernal
Juan Manuel Urrego Laurin

Experiencias de niñas y niños tejedores en Cerinza, Boyacá 26
Elizabeth Santos Chinome, Lourdes Elena Diaz Santos,
Ivonne Nathalia Ramirez Frasser

Andareguear: experiencias de ciudad-ruralidad con niñas, niños y adolescentes 37
Johan Romero Rodríguez, Diego Briñez Yunado

Así suena un pedacito de Colombia: "Imaginarios sociales y música tradicional colombiana: experiencias pedagógicas de identidad cultural en el grado de transición" 56
Juan Camilo Durango Méndez

Procesos de subjetivación política en las infancias: experiencias de participación que reconfiguran los territorios educativos y comunitarios en la ciudad de Bogotá, Localidad de San Cristóbal 76
Luz Yesenia Méndez Sánchez

Habitar la Colombia profunda: nociones de riesgo y propuestas de las adolescencias que sostienen la vida y el territorio 97
María Camila Araque García

Representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley en el Cauca, Colombia: una estrategia de de niñas, niños y adolescentes a través de TikTok 112
María Camila Ortega Mahecha

Bogotá, la ciudad de Nunca Jamás: infancias que habitan la calle 129
Paula Vannesa Hernández Pedraza
Andrés Felipe Reyes del Valle

Representaciones sociales sobre prácticas de cuidado de un grupo de niñas y niños Muiscas de Colombia **140**
Solangy Fuentes Arias

Territorio, memoria e infancia: una exploración a las representaciones sociales del juego en Lenguazaque **157**
Sonia Milena Cortés Solano
Harold Hernando Vega Sánchez

Proceso de revisión de pares

Los trabajos publicados en la presente obra se han sometido al proceso de revisión por pares de expertos que a su vez forman parte del comité editorial. Los evaluadores emiten un juicio sobre las propuestas de publicación con las observaciones que consideran pertinentes. Cuando la evaluación es positiva, las observaciones de los evaluadores se envían a los autores mediante los editores.

Comité Editorial

Angélica Jeannette Vera Sagredo
Universidad Católica de la Santísima Concepción / Chile
https://orcid.org/0000-0003-1657-2241

Jesús García Reyes
Universidad Nacional Autónoma de México / México
https://orcid.org/0000-0003-1145-7164

Ana Clara Sanz Ochotorena
Universidad de La Habana / Cuba
https://orcid.org/0000-0002-5124-3905

Evangelina Gabriela Dulce
Universidad de Buenos Aires / Argentina
https://orcid.org/0000-0002-5601-1097

Jaime Brenes Madriz
Instituto Tecnológico de Costa Rica / Costa Rica
https://orcid.org/0000-0003-2325-8808

Daniel Pablo de la Cruz Sanchez Mata
Universidad Complutense de Madrid / España
https://orcid.org/0000-0001-5274-6267

Rafael Montanari
Universidade Estadual Paulista / Brasil
https://orcid.org/0000-0002-3557-2362

Presentación

Infancias y territorios: formas de vida y voces de niñas, niños y adolescentes

Una de las primeras reflexiones a que nos convoca la publicación de estas investigaciones es a considerar críticamente nuestra relación educativa con niñas, niños y adolescentes, ya sea directa o indirecta, consciente o inconsciente, o nos vincule con ellas y ellos la pedagogía o cualquier otra profesión, práctica o relación.

En la alborada de todas las culturas, junto con la evolución de las actividades de subsistencia material y las relaciones de cuidado y afecto, para la vida y la reproducción de los grupos humanos, participaron los fenómenos físicos y los seres vivos del entorno. Las investigaciones datan sus representaciones, en dibujos rupestres y estatuillas, cada vez más temprano, y no es posible saber cuándo comenzaron a contarse y cantarse oralmente, puesto que sólo tardíamente fueron consignados como poemas y relatos míticos y fabularios desde los inicios de la escritura. Junto con la necesidad de dar cuenta de nosotros mismos, de las fuerzas adversas y de las salvadoras, inventamos e incluimos los nombres del territorio.

Gracias a la emergencia de los poderes fantástico, simbólico y comunicativo, por la voz de sus antiguas lideresas, líderes y juglares, y por las creaciones artísticas, se indicaba que las fuentes de la sabiduría y de la educación estaban en todo lo inerte, lo vivo y lo consciente. La última versión de la fuente de nuestro conocimiento y saber enuncia que todo, incluida su formación, diversificación, evolución o historia, contiene información y por consiguiente poder de conocimiento, comunicación y educación.

Las interacciones y actividades sociales, comenzando por la crianza, crean, recrean y enriquecen en cada humana y humano, desde pequeños, las facultades de experimentar, expresar y comunicar; de *imaginar* y *simbolizar*; de observar, leer y relacionar unas cosas con otras, presentes o ausentes, de hacer *memoria* personal y colectiva de lo pasado y proyectar futuros; incluso crear utopías y mundos posibles; y también por estas facultades hacemos propósitos de vida realizables o irrealizables, dando curso, intencionalidad o sentido a la existencia propia y a la vida compartida.

De todo esto, detengámonos en la *crianza*, como práctica de acogimiento y cuidado en la incorporación de las nuevas y los nuevos nacidos a la sociedad y la cultura, esto es a la humanidad histórica; concibamos las acciones y reacciones del bebe como interacciones, con las que va disponiendo sus sentidos a la *experimentación* de este intercambio, como aprendiz de *lector* del entorno, poniendo en juego sus urgencias vitales, asociadas a su inicial dependencia suprema. Según Evelio Cabrejo, es en la interacción comunicativa de las primeras relaciones de afecto y cuidado donde acontece “la lectura del rostro de la madre” y “la ‘escritura’ como “inscripción en el libro psíquico del bebé” o primera memoria de esa lectura originaria.

La “magia” de la lectura y la escritura de textos literarios y de investigación como los que aquí se reúnen, son herederas de esas vivencias iniciales y pasan por la escucha de los relatos y el arte de las

narradoras y los narradores, quienes sienten el impulso y el placer, a veces parece que también el deber, de contar a otras y otros esas historias, sus tradiciones, culturas y legados. No significa solamente que su cultivo comience en la infancia, sino que forma parte de la infancia misma, del contacto y acceso a esa esencia invisible de lo humano que requiere apariencias significativas, creadas para hacerse presente a través de ellas.

Habitamos el territorio cuando el territorio nos habita, cuando aprendices del lenguaje señalamos algo del entorno e intentamos nombrarlo o cuando la madre pregunta ¿Quien quiere a bebé?, y bebé la señala aún antes de poder pronunciar su nombre. Y es que en muchas comunidades indígenas se entiende el cuerpo como primer territorio, primordialmente el cuerpo de la madre que conduce al propio cuerpo. Convengamos en que habitamos el territorio cuando éste se vuelve significante y, sin embargo, aunque filósofos hayan dicho que no habitamos países sino lenguas o que nuestra habitación es el lenguaje, el territorio que comienza con la experiencia del cuerpo, nunca abandona su origen sensible, su dimensión estética.

Ahora veamos que trae el presente libro:

Infancias: voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario, recoge 10 investigaciones sobre infancias y territorios, que nacen en los posgrados de infancia de la Universidad Distrital y de las experiencias que maestros, artistas y periodistas han realizado, recorrido diversos lugares de Colombia, hallando niñas, niños, adolescentes, comunidades y su voces territoriales, sus saberes y conocimientos, sus propias experiencias vertidas a relatos maravillosos, a expresiones corporales, a diálogos teniendo como entorno paisajes naturales y humanos, plenos de memorias y vivencias “otras” que hacen con nos-otros la prodigiosa diversidad cultural de nuestro territorio; estas investigaciones dan cuenta también de los intrincados, difíciles y dolorosos problemas que viniendo de afuera golpean sus formas de vida, a lo que contraponen creativas y valerosas formas de resistencia. Tanto en el campo como en las ciudades se gestan las historias de nuestro país Colombia, que se encuentran siempre con las historias de todo el pueblo Latinoamericano.

Gracias a los relatos y diálogos de tres generaciones de una familia, se ha desarrollado la investigación, *Territorio, memoria e infancia: una aproximación a las representaciones sociales del juego en Lenguazaque, Colombia;* a través de este trabajo, disponemos de un medio de acercamiento a la comprensión de los cambios y transformaciones culturales a través del tiempo, en la reconstrucción de sus experiencias de juegos de niños, en su entorno escolar y en su vida familiar, acompañados de sus padres y abuelos.

Así suena un pedacito de Colombia. Imaginarios sociales y música tradicional colombiana: experiencias pedagógicas de identidad cultural en el grado transición, reflexiona sobre la canción colombiana como una práctica social y simbólica que apuesta por la resistencia cultural y el reconocimiento sensible del territorio en la formación humana de los niños y las niñas.

El teatro es un arte colectivo que se teje a través de lo imaginario y lo sensible. *Bogotá, la ciudad de nunca jamás: infancias que habitan la calle*, es una investigación-creación de una obra dramática inspirada en las representaciones sociales de infancia elaboradas por niñas y niños que vivieron la

experiencia de ser “habitantes en calle”. Este espacio creativo les permitió la resignificación de sus vivencias, emociones y relatos, para construir su propio universo simbólico y poético sobre sus realidades.

Caminar puede ser una experiencia significativa, cada paso conduce al despertar curioso sobre el espacio que se habita, es por esto que en *Andareguear: experiencias de ciudad-ruralidad con niñas, niños y adolescentes,* se reconocen los saberes sobre el territorio cuando dialogan, exploran y se narran en la montaña que colinda con la ciudad.

La investigación, *Habitar la Colombia profunda: nociones de riesgo y propuestas de adolescencias que sostienen la vida y el territorio,* se sumerge en regiones periféricas selváticas y fluviales, cuyo difícil acceso se agrava por el arraigo de la violencia y la exposición cotidiana de la población a distintas amenazas contextuales. Allá, la investigadora viajó para escuchar las voces de los adolescentes. Los testimonios fueron el reflejo del miedo, la normalización de la violencia y la descripción de la experiencia de permanecer expuestos, quizás, a las mayores amenazas; sin embargo, también propusieron la escucha, la salud mental, la espiritualidad como acto de resistencia y de esperanza radical.

Las regiones colombianas guardan sus historias también a través de la música, en la investigación *Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa,* se hace un recorrido en torno a la música como campo vivo de saber comunitario. Esta investigación parte de las voces de sus intérpretes o de quienes han heredado estas tradiciones orales y artísticas intergeneracionales, documentándolas, analizándolas y sistematizándolas, como contribución invaluable a la memoria territorial.

Cerinza es un municipio de Boyacá, territorio colombiano que cultiva, con especial encanto, una tradición artesana ancestral: el tejido en esparto. *Experiencias tejedoras de niñas y niños en Cerinza Boyacá,* presenta cómo las familias se constituyen en talleres artesanales intergeneracionales, donde la investigación a través de encuentros y estrategias comunicativas recogió diversos relatos de niñas, niños y sus familias alrededor de la cestería, dando cuenta de la plenitud de saberes infantiles y la riqueza técnica y ambiental de sus prácticas y relatos, en una actividad que dominan y aman.

Procesos de subjetivación política en las infancias: experiencias de participación que reconfiguran los territorios educativos y comunitarios en la ciudad de Bogotá-Localidad de San Cristóbal, es una reflexión sobre el cotejo de programas y experiencias de participación de niñas, niños y adolescentes en espacios comunitarios e institucionales. El trabajo realiza la identificación de distintos tipos de participación, a partir de los promovidos en cada contexto, y reconoce, desde las propias voces de los actores, su incidencia genuina en estos procesos.

En Colombia se han tejido también muchas historias cruentas. En *Representaciones sociales sobre la vida en grupos armados al margen de la ley en el Cauca, Colombia: una estrategia de reclutamiento que seduce a través de Tik Tok,* se analizan las representaciones sociales sobre la vida en grupos armados al margen de la ley y su correlación con el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes. Esta

exploración ha fundado sus análisis la sobre una teoría de las representaciones sociales y la “teoría del cultivo”.

Para identificar e interpretar el concepto, la imagen y las prácticas de cuidado de la Comunidad indígena *Muisca* de Bosa, un municipio anexo a Bogotá; se realizó el estudio *Representaciones sociales sobre prácticas de cuidado desde las voces de un grupo de niñas y niños Muiscas,* que visibilizó a esta infancia como sujeto social activo, y al cuidado como una acción ancestral, con características propias, con cuya concepción y práctica sostiene la memoria y fortalece la identidad colectiva de la Comunidad Muisca de Bosa.

Estas investigaciones constituyen una pequeña muestra de la inmensa diversidad territorial y cultural de Colombia, cuyas infancias, diversas como nuestros paisajes y ricas como nuestros sabores, viven también, con sus comunidades, inmensas falencias y profundos reclamos que presentan a nuestra comprensión y sensibilidad en sus voces, en sus relatos y en formas artísticas que debemos aprender a recibir, reconocer y valorar, encontrando, cada uno y como sociedad, nuestro lugar y nuestra responsabilidad con ellas y ellos. Esta pequeña narración, por siempre incompleta, de nuestra historia como tierra pluriétnica y multicultural, generosa de mezclas, es también una manera de construir y guardar memorias de Latinoamérica, nuestra patria grande, como un encuentro más desde nuestras familias, nuestras formas de crianza, nuestras artes, nuestras tragedias, nuestros caminos y nuestras voces, abiertos a porvenires de unidad y sorofraternidad, formados de belleza y felicidad imprevisibles.

Daniel Hernández, Milena Jácome y María Adelaida Londoño
17 de julio de 2026

Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa

Sounds of the territory: musical cultivation and the defense of cultural identity in Cundinamarca

Ana Betina Morgante Combariza
Universidad de Cundinamarca
amorgante@ucundinamarca.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-4435-392X

Manuel Fernando Merchán Bernal
Universidad de Cundinamarca
mmerchan@ucundinamarca.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-8559-8803

Juan Manuel Urrego Laurin
Universidad de Cundinamarca
jmurrea@ucundinamarca.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-3920-4831

Resumen

El artículo presenta los resultados de un proceso etnomusicológico desarrollado en municipios rurales de Cundinamarca entre 2022 y 2025, orientado a documentar, analizar y aportar a la valorización de las expresiones musicales contemporáneas de tradición oral. El estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo y etnográfico-interpretativo que integró entrevistas, trabajo de campo, observación participante, registro audiovisual, análisis musical y análisis del discurso. Se revisó además un cuerpo de literatura especializada para definir categorías conceptuales vinculadas a cultura, territorio, tradición oral, educación y dimensión musical desde la etnomusicología. Los hallazgos mostraron que la práctica musical rural constituyó un campo vivo de saber comunitario, sostenido por la transmisión intergeneracional, la oralidad y la memoria afectiva. Las músicas documentadas expresaron vínculos profundos con el territorio y con las identidades locales, articulando dimensiones familiares, espirituales, laborales, históricas y emocionales. Las entrevistas evidenciaron la continuidad de repertorios campesinos, la emergencia de nuevas creaciones y la coexistencia entre tradición e innovación. Se identificó, además, el papel central de la infancia y de los procesos educativos formales y comunitarios en la preservación de las prácticas musicales, así como la relevancia de la documentación mediante transcripciones, relatos y arreglos. El proyecto concluyó que la música en Cundinamarca funciona como un dispositivo de identidad, resistencia cultural y cohesión social, y que su sistematización fortaleció la memoria territorial y amplió el horizonte pedagógico y académico de la formación musical.

Palabras clave: Colombia, etnomusicología, infancia, música rural, tradición oral.

Abstract
This article presents the results of an ethnomusicological process carried out in rural municipalities of Cundinamarca between 2022 and 2025. The project aimed to document, analyze, and contribute to the appreciation of contemporary musical expressions rooted in oral tradition. The study was based on a qualitative, ethnographic-interpretative approach, integrating interviews, fieldwork, participant observation, audiovisual recording, musical analysis, and discourse analysis. Specialized literature was reviewed to define conceptual categories related to culture, territory, oral tradition, education, and the musical dimension from the perspective of ethnomusicology. Findings revealed that rural musical practice constitutes a living field of community knowledge, sustained by intergenerational transmission, orality, and affective memory. The documented music expressed deep connections with the territory and local identities, articulating family, spiritual, labor, historical, and emotional dimensions. Interviews evidenced the continuity of rural repertoires, the emergence of new creations, and the coexistence between tradition and innovation. The central role of childhood and both formal and community educational processes in preserving musical practices was also identified, as well as the importance of documentation through transcriptions, narratives, and arrangements. The project concluded that music in Cundinamarca functions as a mechanism for identity, cultural resistance, and social cohesion. Its systematization strengthened territorial memory and broadened the pedagogical and academic horizon of music education.

Keywords: Colombia, ethnomusicology, childhood, oral tradition, rural music.

Introducción

El proyecto *"Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa",* surge como una respuesta a la necesidad urgente de preservar la cultura y la identidad en medio de una sociedad vertiginosa, marcada por la globalización, el cambio constante de valores, la transformación de oficios y la creciente influencia global de las redes sociales y los medios de comunicación. En este contexto, la estandarización de las estéticas amenaza con desdibujar la riqueza y el valor inherente a la diversidad de cada ser humano y de cada grupo social.

Es así como el proyecto situado geográfica e históricamente en Cundinamarca busca a través del acervo cultural vigente y aún vivo, integrarse en el tejido de las tradiciones culturales andinas y propias de la región cundinamarquesa de Colombia, así como descubrir las expresiones musicales en voz y cuerpo de quienes las crean, vivifican y difunden en sus casas, veredas, pueblos y provincias y crean con ellas vida, historia, terruño, familia y cultura e indudablemente futuro. El proyecto es un eje dialógico entre la academia y el saber artístico musical del territorio, que siembra la posibilidad de preservar la epistemología cultural, artística y biográfica en Cundinamarca, cosechando construcción de sociedad, resistencia cultural y soberanía estética cargada de historia, cosmovisión y empoderamiento territorial. El alcance del proyecto es la documentación mediante transcripciones musicales de las músicas de los territorios, así como la documentación biográfica de sus autores e intérpretes.

Antecedentes

En el año 2022 en el Programa de Música de la Universidad de Cundinamarca, Colombia, surgió una inquietud sobre las músicas rurales de la región cundinamarquesa teniendo en cuenta que dicho programa se destaca por el estudio de los instrumentos de la música campesina, específicamente la carranga. Esta inquietud comenzó a dibujarse en el sentido de cuáles son las producciones que están ocurriendo en el momento presente en las zonas rurales de Cundinamarca, cuáles son sus exponentes, cuáles son sus temáticas, sus estilos musicales, así como cuáles son sus influencias y legados.

Las preguntas ¿qué tipo de música se expresa en el ambiente rural de Cundinamarca? ¿qué mecanismos de preservación existen para su salvaguarda y continuidad? ¿qué elementos culturales y educativos las constituyen? y ¿cómo desde la academia se puede generar un eje dialógico con este saber popular? fundamentaron las bases para desarrollar el proyecto "Etnomusicología de Expresiones Musicales Rurales Cundinamarquesas como Elementos de Educación y Cultura".

A partir de este proyecto se desarrolló un estado del arte con la metodología de revisión sistematizada sobre la etnomusicología en Colombia, América y España en el marco temporal entre 2018 y 2025. Con un total de 483 documentos encontrados y 46 seleccionados para el análisis en profundidad, se cimentó la ruta de investigación y el marco conceptual. En coherencia con dicho marco, se seleccionaron de manera fundamentada las categorías de cultura, educación, tradición oral, aspecto musical y metodología de la etnomusicología.

Tabla 1: Categorías, Frecuencia y Hallazgos de la Revisión Documental (N=46)

Categoría	Documentos / Porcentaje	Subcategorías Emergentes (A y B)
Cultura	35 (76%)	Territorio, Identidad, Ancestralidad, Cosmovisión, Resistencia cultural y Diversidad.
Dimensión Musical	34 (74%)	Organología, Códigos sonoros, Estilos y ritmos, Influencias, Documentación y Transcripción.
Metodología de la Etnomusicología	33 (71%)	Paradigma cualitativo: Entrevistas, Trabajo de campo, Análisis del discurso y Contexto cultural.
Educación	24 (52%)	Propuesta pedagógica, Actores de la educación, Formación formal y empírica.
Tradición Oral	18 (39%)	Transmisión de saberes, Memoria colectiva, Actores de la tradición e Influencia/Adaptación.
Perfil de los estudios analizados	46 (100%)	Estudios empíricos de paradigma cualitativo: entrevistas, trabajo de campo, observación directa, registros audiovisuales, rastreo histórico, análisis del discurso, fenomenológico y narrativo.

Nota: Elaboración propia basada en la revisión sistematizada (2025).

Entre los referentes conceptuales más citados en los estudios sobre etnomusicología en Colombia destaca Carlos Miñana Blasco, doctor en Antropología Social y Cultural, músico y educador, reconocido

por su trayectoria en el estudio y preservación de las músicas tradicionales del país. Sus investigaciones han sido un referente fundamental para comprender la diversidad sonora y cultural de Colombia, destacándose trabajos como *Música campesina de flautas y tambores en el Cauca y sur del Huila* (Miñana,1989/2022).

Miñana cuestiona la mirada estática del folclorismo y propone abordar la música popular desde una perspectiva etnomusicológica crítica, que reconozca las transformaciones culturales y los contextos locales. Según el autor, la música tradicional es una "radiografía viva de un pueblo" y su estudio requiere un trabajo de campo riguroso, grabaciones de calidad, análisis, transcripciones y materiales educativos. Estas investigaciones, dice, permiten construir un "reflejo fragmentado de Colombia" que ayuda a "vernos, reconocernos y proyectarnos como sociedad" (Miñana, 2000, p. 13).

Los hallazgos de la revisión evidencian que las expresiones musicales rurales de tradición oral constituyen un campo de saber vivo, configurado por prácticas comunitarias, memorias colectivas y procesos formativos situados, sin embargo, su documentación es muy superficial. Se identificó la vigencia de la transmisión oral como principal vía pedagógica y la importancia de los compositores locales como portadores de conocimiento cultural.

Así, la revisión documental permitió articular los enfoques etnomusicológicos con perspectivas de investigación acción participativa, reconociendo la práctica musical como un dispositivo de educación, identidad y resistencia cultural.

Metodología

Consideramos pertinente puntualizar la metodología de la presente investigación, toda vez que lo encontrado en la revisión permitió constatar que la descripción metodológica detallada frecuentemente se omite dando lugar dudas a procesuales o errores conceptuales.

La ruta metodológica de la investigación se define como un proceso etnomusicológico, participativo y etnográfico-interpretativo, estructurado en etapas secuenciales que garantizan el rigor en la documentación de las expresiones musicales rurales. A continuación, se presenta un resumen objetivo de sus fases principales:

1. Identificación y Selección de Participantes
El proceso inicia con la definición de los pueblos a visitar (bajo criterios de cercanía a Zipaquirá) y el establecimiento de perfiles específicos: compositores e intérpretes activos con trayectoria y obra propia en su región. La localización de estos actores se realiza mediante indagación "voz a voz" y consultas en centros culturales, seguida de un contacto telefónico para concertar la participación voluntaria.

2. Recolección de Información y Registro
La fase de campo se sustenta en entrevistas abiertas presenciales diseñadas para que los músicos relaten sus trayectorias vitales. Este registro es exhaustivo e incluye:

- Grabación y transcripción de los relatos.
- Captura audiovisual de interpretaciones musicales en voz y cuerpo de los autores.
- Recopilación de material previo, solicitando grabaciones profesionales existentes para complementar el archivo.

3. Documentación y Análisis Técnico

Un aspecto central de la ruta es el criterio de documentación sin excepción, donde todas las piezas encontradas se transcriben a notación musical occidental sin realizar curaduría previa, con el fin de registrar la realidad actual de la producción musical. Posteriormente, se ejecutan dos niveles de análisis:

- Análisis musical: De carácter formal, armónico, organológico y temático.
- Análisis discursivo: Basado en el contenido y el discurso de los relatos obtenidos en las entrevistas.

4. Sistematización y Retorno Social

La fase final se orienta a la creación de productos tangibles que pongan en valor el saber recolectado. Esto incluye la construcción de tres volúmenes especializados: un libro de partituras para preservación universal, un libro de relatos con enfoque pedagógico y un libro de arreglos y adaptaciones para procesos formativos. La ruta culmina con la socialización y retroalimentación comunitaria, entregando los resultados a los músicos e instituciones culturales locales para fortalecer la memoria territorial.

Proyección territorial.

El proyecto original se diseñó para cubrir la totalidad del departamento de Cundinamarca. No obstante, debido la magnitud del territorio y la profundidad requerida en el trabajo de campo, evidenciaron la necesidad de fraccionar la investigación en etapas anuales. Este diseño responde a la realidad de que abarcar el departamento en un tiempo corto y predeterminado exigiría un equipo humano y recursos económicos significativamente mayores a los disponibles inicialmente.

Adicionalmente, esta organización temporal se articula con la lógica administrativa de la Universidad de Cundinamarca, cuyos procesos de investigación financian propuestas con una duración de entre 11 y 16 meses, sujetas a renovación anual mediante convocatorias con arbitraje de pares evaluadores. Por lo tanto, aunque cada etapa se presenta como un proyecto independiente con objetivos específicos, todas forman parte de un mismo proceso de largo aliento articulado hacia el objetivo central de salvaguarda del patrimonio sonoro departamental.

Hasta la fecha, el alcance territorial se ha estructurado a través de las siguientes fases:

1. 2022-2023: Proyecto *"Etnomusicología de expresiones musicales rurales de tradición oral cundinamarquesas como elementos de educación y cultura"*, enfocado en los municipios de Cogua, Zipaquirá, Cota y Chía.
2. 2024: Proyecto *"Cantos del pasado, voces del presente: un viaje etnomusicológico en Cundinamarca con músicos rurales activos"*, extendiendo el trabajo a Chía, Cota y Tabio.
3. 2025: Proyecto *"Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa"*, abordando los municipios de Tocancipá, Chocontá y Ubaté.

Este fraccionamiento ha permitido que, de los 116 municipios del departamento, se hayan visitado ocho (6,7% del territorio), consolidando avances parciales que conservan plena relevancia y rigor científico dentro de la macro-meta de cubrir la geografía musical cundinamarquesa.

Categorías de análisis.

Para el presente proyecto, es pertinente definir algunas nociones que forman parte de las categorías de análisis relacional de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo.

La noción de *cultura* ha atravesado múltiples interpretaciones y definiciones que han contribuido a ampliar y complejizar su comprensión, su modo de circulación y sus usos conceptuales. En consecuencia, se trata de un campo teórico plural y en constante discusión. Desde una perspectiva clásica, Edward B. Tylor (1958 [1871]) la definió como "ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad adquirida por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (p. 1). Por su parte, Clifford Geertz (1973) la concibió como una "telaraña de significados tejida por los hombres", cuya comprensión demanda lo que denominó una *descripción densa* (pp. 5-10). Asimismo, Stuart Hall (1997) resaltó el carácter político de la cultura al entenderla como un espacio de producción de significados y negociación de relaciones de poder (pp. 1-12).

Dada la base anterior en los proyectos que emprendemos definimos que nuestra mirada de la noción Cultura, (sin pretender ser una definición única o tallada en piedra) es que esta es un ámbito multidimensional, complejo, dinámico, influyente, influenciado, fuerte, vulnerable en el cual circulan prácticas y rituales, costumbres, significados, expresiones artísticas, herencias, relaciones sociales, territoriales y ecosistémicas, valores, identidades, cotidianidad e historia, todo ello mediado por la subjetividad y el colectivo.

La noción de territorio por su parte se observa que las reflexiones en torno a esta la han orientado hacia una comprensión polisémica en la última década. En este marco, el territorio puede interpretarse desde diversas perspectivas: una geopolítica (vinculada al Estado y las fronteras), una económica (como espacio de producción y gobernanza), una social (como resultado de prácticas y representaciones locales) y una cultural y corporal (como lugar de identidad y sentido). Estas dos últimas aproximaciones constituyen el eje de interés de la presente investigación.

En concordancia, Castaño-Aguirre et al. (2021) sostienen que el territorio es un espacio simbólicamente apropiado y socialmente configurado, sostenido por prácticas artísticas, laborales y familiares, entre otras, que se entrelazan con la memoria ancestral, los afectos y el sentido de pertenencia.

Bajo este prisma, entendiendo el territorio como una arquitectura simbólica a partir de un espacio físico real, definimos nuestra mirada hacia esta noción, como un constructo complejo con un espectro que va de lo tangible a lo intangible toda vez que en él confluyen vivencias, hogar, terruño, historias, trabajo, creatividad, arte, familia, ancestros y emociones.

Resultados

Se identificaron compositores de largas trayectorias artísticas, en algunos casos hasta de 40 años haciendo música en las comunidades y componiendo de manera empírica temas musicales que han sido ganadores de concursos locales y han trascendido fronteras internacionales.

Así mismo, se encontraron diversos ritmos musicales que obedecen a influencias de sus entornos de infancia, a necesidades comerciales para aquellos que viven de la música tocando en fiestas privadas o en festivales y así como también a la dimensión expresiva y artística para aquellos que han tomado la música como afición, otras que obedecen a objetivos formativos y mayoritariamente, aquellas expresiones musicales que comunican un fuerte lazo con el territorio, con la labor del campo, con las enseñanzas de los ancestros, con los sentimientos, con la historia familiar y la comunitaria, con la relación espiritual y con la cosmovisión subjetiva y objetiva.

Tabla 2: Análisis Relacional Cultura-Territorio (Proyectos 2022-2025)

Fase / Año	Municipios	Ejes culturales (prácticas y significados	Dimensión territorial (vínculos simbólicos)	Síntesis analítica: vínculo cultura-territorio
Proyecto 1 (2022-2023)	Cogua, Zipaquirá, Cota, Chía	Enseñanza empírica, tradición oral familiar y economía de la música.	El territorio como sustento, prestigio local y memoria de la infancia.	La música convierte los espacios locales (fiestas y tarimas) en nodos de identidad y subsistencia cotidiana.
Proyecto 2 (2024)	Cota, Tabio, Chía	Práctica transformadora, organización comunitaria y preservación activa.	Arquitectura afectiva: el territorio como espacio de resiliencia, fe y encuentro social.	La música genera cohesión social; el territorio es una construcción emocional donde se reactiva la identidad colectiva.
Proyecto 3 (2025)	Tocancipá, Chocontá, Ubaté	Defensa del patrimonio (carranga), herencia familiar y creación colaborativa.	El territorio como archivo vivo; la vereda y el fogón como paisajes sonoros y sociales.	La cultura se afirma como práctica comunitaria; la música narra el territorio en clave de resistencia y arraigo campesino.

Nota: Elaboración propia (2025).

Tabla 3: Hallazgos musicales, contenido cultural y territorial

N°	Nombre	Ritmo	Título de la obra	Contenido	Formato instrumental
Proyecto 1. Años 2022- 2023	José Díaz	Merengue carranguero	Mi ruanita carranguera	Historia de la ruana (prenda típica de la zona) que tenía que compartir con el hermano cuando eran niños.	Guitarra, tiple, requinto, voz, raspa, campana, conga y bajo eléctrico
	Jaider Orjuela	Rumba Criolla	Canta campesino	Invita al campesino a cantar como una forma de alzar su voz y resaltar su importancia de su labor para la humanidad y para mantener vivo el territorio pese a estar alejado de él.	Guitarra, tiple, requinto, voz y guacharaca
	Roberto Tejada	Guabina	Tu ambición	Tema de despecho y dolor amoroso.	Guitarra, tiple, voz y órgano
	Pedro Ignacio Rodríguez	Rumba Campesina	Las dos señoritas	Tema picaresco sobre los problemas de tener dos amores simultáneos.	Guitarra, tiple, requinto, voz y guacharaca
	Pedro Emilio Rozo	Vals	Nini	Tema instrumental para formato estudiantina típica andina	Guitarra, tiple, bandola andina
	Salustiano Bueno	Son vallenato	A Chía con amor	Tema que exalta las bondades del territorio	Acordeón y voz
	Profe Raúl Valencia	Canción infantil	Sonidos	Tema para tomar conciencia de los sonidos musicales.	Ukelele y voz
Proyecto 2. año 2024	Juan Manuel Montañez	Bambuco	Amanecer	Tema instrumental en estilo jazz y fusión con el bambuco andino	Piano
	Gregorio Pardo	Paseo vallenato	Viva Tabio	Tema que exalta las bondades del territorio	Voz, requinto y guitarra
	José Durán	Bambuco	Tabio querido	Tema que exalta las bondades del territorio	Voz, requinto y guitarra
	Audonio Gill	Merengue campesino	Homenaje a Tabio	Tema que exalta las bondades del territorio	Voz, guitarra requinto, tiple y guacharaca
	Luis Eduardo Hernández	Funk rock latino	Todo lo que tengo	Tema de empoderamiento personal	Voz y guitarra

Proyecto 3. año 2025	Jon Ramírez	Ranchera	A los padres	Tema para honrar a los padres	Violín, trompeta, 2 vihuelas, guitarrón y voz
	Ildefonso Barrera	Merengue pasillo	Boyaquito campesino	Tema que resalta la forma de ser del campesino boyacense	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz
	Ildefonso Barrera	Merengue pasillo	El campesino arrecho	Resalta como la labor del campo hace fuerte al ser humano para enfrentar la vida	Requinto, tiple, guitarra, güiro y voz
	Héctor Romero	Merengue carranguero	El niño y la guerra	Tema que refleja los temores del conflicto armado para la población	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz
	Héctor Romero	Merengue campesino	Homenaje al santo Cristo	Resalta un lugar devocional religioso	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz
	Pablo Fonseca	Merengue atorbellino	Homenaje al tejendero	Enseña cómo hacer una ruana (prenda típica y necesaria para vivir en la zona)	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz
	Nelson Castañeda Son de los Palos	Merengue carranguero	Mi abuelo y mi abuela	Homenaje a los ancestros y su forma de vivir.	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz
	Nelson Castañeda Son de los Palos	Rumba carranguera	Pedro Pérez	Relata como el campesino fuera de su territorio es un don nadie y sufre discriminación.	Requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voz

Nota: Elaboración propia 2025

Infancia

Es de suma relevancia destacar el lugar de la infancia en este proyecto que, aunque no es el objetivo central de investigación, se manifiesta transversalmente en todos los relatos de los entrevistados.

Las historias de vida de los compositores comienzan con un patente recuerdo de sus inicios musicales desde la infancia en el seno familiar, donde se enmarca el aprendizaje basado en la práctica, ensayo y error. Para ellos el aprendizaje por tradición oral les trae además del quehacer musical, la reafirmación de sus costumbres, palabras y sus particulares formas de aprender que ocurren en el seno familiar, lo cual es una ratificación según sus propias palabras de “lo nuestro”.

Cuatro de los artistas participantes en esta investigación resaltan con orgullo el que sus hijos hoy en día se dedican a la música de manera profesional. Así mismo, replican la “manera de tocar” de

sus ancestros y se revela una preocupación para que la juventud aprenda esta manera y se mantenga la herencia cultural.

Algunos entrevistados manifestaron que es costumbre en la región involucrar a hijos e hijas en sus prácticas musicales de tal manera que hoy en día conforman grupos musicales infantiles y juveniles que se expresan orgullosos de su música campesina, lo cual fortalece desde la infancia su identidad como artistas rurales. En este sentido, las infancias preservan y reinventan la tradición sonora y al cantar una canción campesina, vuelven a sembrar el territorio.

Discusión

En el proyecto "Etnomusicología de expresiones musicales rurales de tradición oral cundinamarquesas como elementos de educación y cultura" las voces de los músicos entrevistados revelan que la música no solo es una práctica artística, sino un tejido de relaciones sociales, emocionales y territoriales que expresan las formas de vida y las identidades locales.

A la luz de la definición de *cultura* como un ámbito multidimensional y dinámico donde circulan prácticas, significados, expresiones y memorias, y de *territorio* como una arquitectura simbólica que conjuga lo tangible y lo intangible, las entrevistas muestran cómo ambos conceptos se entrelazan y se sostienen mutuamente.

En primer lugar, la *cultura musical* aparece como una experiencia viva que atraviesa generaciones. José Díaz y Jaider Orjuela conciben la música como una herencia familiar y comunitaria que se aprende de manera empírica, entre padres, hijos y vecinos. La cultura se manifiesta en la práctica cotidiana: ensayar, tocar en fiestas, enseñar a otros. Así, lo cultural no se reduce a un repertorio o técnica, sino que abarca valores, disciplina, emociones y vínculos que fortalecen la cohesión social. La frase "la música es cultura" sintetiza la conciencia que los propios músicos tienen de su papel como portadores y transformadores de una memoria colectiva.

En segundo lugar, el *territorio* se comprende no solo como espacio físico, sino como lugar de sentido, de recuerdos y afectos. En los relatos, los municipios, veredas y tarimas locales son más que escenarios: son espacios donde se inscriben las historias personales y donde la música otorga continuidad a las tradiciones. Cuando José Díaz evoca la vida rural y los sonidos de la radio o cuando Don Tano dedica una canción a su municipio de Chía, el territorio se vuelve memoria emocional, un archivo sonoro que da identidad a la comunidad.

Por otra parte, la cultura y el territorio se reconfiguran a través de la transmisión oral y la institucionalización educativa. Pedro Emilio Rozo y Raúl Valencia muestran cómo las escuelas, bandas y estudiantinas funcionan como nuevos territorios simbólicos donde la tradición oral se formaliza y se preserva. La cultura se territorializa en el aula, mientras el territorio se hace pedagógico: los espacios educativos son hoy nodos de continuidad entre pasado y presente, entre práctica empírica y enseñanza sistemática.

Las entrevistas también revelan un componente emocional y simbólico constante: la música como expresión de orgullo, amor y pertenencia. Las composiciones locales, los homenajes y las presentaciones en festivales son rituales contemporáneos que reafirman la existencia colectiva de los pueblos. La emoción —entendida como experiencia estética y social— se convierte en vínculo que une a las personas con su tierra y con los otros. De esta manera, los músicos se reconocen no solo como artistas, sino como mediadores culturales y custodios de la memoria territorial.

Finalmente, las tensiones entre lo tradicional y lo tecnológico —mencionadas por varios entrevistados— reflejan la vitalidad de la cultura. Aunque la digitalización ha modificado los modos de difusión y aprendizaje, los músicos insisten en preservar el sonido en vivo, el encuentro comunitario y la autenticidad del repertorio campesino. Esta resistencia creativa muestra que la cultura no es estática ni frágil, sino adaptable y resiliente, capaz de reinventarse sin perder su raíz territorial.

En el proyecto “Cantos del pasado, voces del presente: un viaje etnomusicológico en Cundinamarca con músicos rurales activos” el conjunto de entrevistas revela que las prácticas musicales en Cota, Tabio y Chía constituyen mucho más que expresiones artísticas: son formas de habitar el territorio y de construir sentido colectivo. Desde la docencia transformadora de Juan Manuel Montañez hasta la labor comunitaria de Parmenio Cristiano, pasando por la persistencia emocional del Trío Cristal, se evidencia que la música actúa como una matriz simbólica donde convergen memoria, identidad y afecto.

La cultura, entendida como un ámbito multidimensional de significados, valores y expresiones, se materializa en la enseñanza, la interpretación, la composición y la difusión de la música campesina. Estas prácticas no solo preservan repertorios, sino que generan procesos de encuentro y reconocimiento mutuo. En los relatos, los músicos asumen la creación y la pedagogía como gestos de continuidad cultural, en los que la tradición se mantiene viva gracias a la participación comunitaria.

Por su parte, el territorio, concebido como una arquitectura simbólica que va de lo tangible a lo emocional, se manifiesta en los vínculos afectivos con los lugares, las personas y las memorias sonoras. Los municipios se transforman en escenarios donde se actualizan historias, vínculos familiares y experiencias compartidas. En este sentido, el territorio no es solo geografía: es relación, hogar, pertenencia y memoria encarnada.

En el proyecto sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa las entrevistas realizadas en Ubaté, Tocancipá y Chocontá reflejan cómo la música, más que una práctica artística, constituye una forma de vida y una expresión profunda de pertenencia territorial. En estos municipios, la cultura se configura como una red de relaciones intergeneracionales y comunitarias, donde los músicos —a través de la memoria, la oralidad y la creación colectiva— transforman el territorio en un espacio simbólico de identidad, afecto y continuidad.

En Ubaté, la experiencia de Héctor Romero revela el papel central de la familia en la conservación del patrimonio musical campesino. Su agrupación, *Los Hijos del Granadillo*, representa la continuidad de una herencia transmitida por vía oral, en la que las fiestas y los trabajos rurales son inseparables del sonido. La vereda, el fogón y la celebración se convierten en escenarios donde la música habita el territorio y lo llena de sentido. Aquí, la cultura se manifiesta como cotidianidad, como una práctica que fortalece los lazos entre generaciones y preserva la memoria campesina.

En Tocancipá, los relatos de Ildefonso y Jhon Ramírez muestran una cultura en movimiento, donde la tradición convive con la innovación. Ildefonso destaca el valor del encuentro entre músicos locales, el aprendizaje colectivo y el uso de instrumentos tradicionales; mientras que Ramírez incorpora la tecnología y la profesionalización sin desprenderse del sentimiento comunitario. En ambos casos, el territorio se construye como un espacio de colaboración y acogida: un lugar donde la música crea vínculos sociales y emocionales. Tocancipá aparece como un territorio simbólico que, sin perder su raíz campesina, se abre a nuevas formas de expresión cultural, demostrando la plasticidad de la identidad musical contemporánea.

Por su parte, en Chocontá, la figura de Pablo Fonseca y su grupo “Son de Los Palos” evidencian una conciencia patrimonial de la música tradicional. Fonseca reivindica la carranga como emblema sonoro del campo, reconociéndola como memoria viva del pueblo consolidando esa memoria en el trabajo colectivo, la interpretación de repertorios heredados y la creación de nuevos temas.

En ellos, la cultura se afirma como una práctica comunitaria que se canta y se comparte. Chocontá se convierte, así, en un territorio de resonancias históricas donde la música actúa como archivo afectivo y social, preservando los valores de solidaridad, identidad, arraigo y ancestralidad.

Conclusiones

El proyecto *Sonidos del territorio: siembra musical y defensa de la identidad cultural cundinamarquesa* permitió constatar que la enseñanza musical en los municipios rurales de Cundinamarca continúa siendo un espacio vital de transmisión intergeneracional, donde confluyen la herencia, la memoria y la experiencia sensible del territorio.

Las familias campesinas, los maestros empíricos y las instituciones educativas locales configuran una red de saberes en la que el aprendizaje de la música forma competencias técnicas, y fortalece el sentido de pertenencia, la identidad y la cohesión social. En este entramado, la enseñanza se constituye como acto cultural y afectivo, donde la práctica musical mantiene viva la tradición oral al tiempo que impulsa nuevas generaciones de músicos profesionales que prolongan la herencia de sus maestros.

Los resultados evidencian que la música en Cundinamarca es una práctica de arraigo y continuidad, en la que la figura del maestro ocupa un papel fundacional. Muchos de los hijos e hijas de los músicos entrevistados han seguido el camino de la interpretación y la composición profesional, reafirmando la fuerza de la transmisión oral y familiar.

Este proceso de enseñanza se alimenta de un diálogo constante entre el saber empírico y la formación académica, lo cual demuestra que la tradición no se opone a la modernidad, sino que se transforma en ella. La música rural cundinamarquesa, en su diversidad de estilos —carranga, merengue campesino, pasillo, guabina, rumba criolla, vals, ranchera y bambuco—, expresa esa convivencia armónica entre lo ancestral y lo contemporáneo.

Desde el punto de vista cultural y territorial, la investigación confirma que la música actúa como un lenguaje de identidad y resistencia. Cada municipio, vereda o caserío visitado se presenta como un territorio simbólico donde la sonoridad se entrelaza con la historia y la memoria colectiva. Los espacios cotidianos —la casa, la plaza, la escuela o la emisora comunitaria— se transforman en escenarios de significación cultural, lugares donde el sonido adquiere sentido emocional y social. Tal como lo proponen Geertz (1973) y Hall (1997), la cultura se entiende aquí como un entramado de significados y de relaciones de poder simbólicas, donde la música opera como forma de representación y como práctica de resistencia frente a los procesos de homogeneización global. En este sentido, el territorio se configura como una arquitectura sensible (Castaño-Aguirre et al., 2021), un espacio vivido y resignificado a través del arte sonoro.

La dimensión emocional ocupa un lugar central en los hallazgos. En los relatos de los músicos, la música es descrita como fuente de alegría, consuelo y orgullo; como una manera de habitar el mundo desde la sensibilidad. Las composiciones locales como, “A los padres”, “Boyaquito campesino” o “Mi abuelo y mi abuela”, son testimonio de una memoria afectiva que vincula a las personas con sus raíces y con su comunidad. En ellas se manifiesta lo que Bourdieu (1990) denomina *habitus*: disposiciones interiorizadas que orientan las prácticas y los modos de sentir, en este caso traducidas en gestos musicales que condensan la historia y el carácter del territorio. Así, la emoción se convierte en vehículo de conocimiento, y la música, en un medio de educación estética y ética.

Desde el enfoque pedagógico, la investigación reafirma la necesidad de reconocer las prácticas musicales locales como herramientas formativas. La enseñanza comunitaria, los talleres, las bandas y las estudiantinas funcionan como espacios de territorialización cultural donde el conocimiento se transmite por la escucha, la imitación y la convivencia. Estas formas de aprendizaje, que dialogan con los postulados de Miñana (2000) sobre la música como “radiografía viva de un pueblo”, evidencian que el aula rural y el escenario festivo son equivalentes en su potencial educativo.

La experiencia demuestra que documentar, transcribir y analizar estas músicas no solo preserva un patrimonio inmaterial, sino que dignifica las epistemologías locales y amplía el horizonte pedagógico de la formación musical en Colombia.

El valor de la documentación adquiere así una doble relevancia: cultural y académica. Por un lado, las partituras, arreglos y relatos recopilados constituyen un archivo vivo del sonido cundinamarqués, que garantiza su conservación frente a la pérdida de tradiciones. Por otro, se erigen como material pedagógico para la enseñanza musical, fortaleciendo los vínculos entre

investigación, creación y educación. Este proceso de sistematización convierte la música campesina en un corpus legítimo de estudio, equiparable en rigor a cualquier tradición académica. La documentación se presenta entonces como acto de resistencia cultural, de memoria colectiva y de formación sensible.

Futuras líneas de investigación

Desde la revisión sistemática cada una de las subcategorías emergentes puede ser una línea de investigación dentro de la dimensión musical, lo cual puede enriquecer la investigación en artes desde una perspectiva que involucra lo emocional, lo transgeneracional, lo espiritual, lo territorial, lo ecológico y lo sistémico social. De otra parte, en las visitas a los territorios se hizo tangible el papel de la mujer en la conservación de estas prácticas musicales desde un rol de soporte emocional para el hombre y los hijos, para que estos mantengan la práctica musical. Sin embargo, se abre la pregunta sobre la mujer compositora en Cundinamarca y con ella una línea de investigación que se abre en el proyecto pautado para el 2026 titulado "*Cuerpos sonoros del territorio: memorias y producciones musicales de hombres y mujeres en la tradición oral cundinamarquesa"* en los municipios de Subachoque, Guatavita y Sopó. Por último, pero no menos relevante, se abre también una posible línea de investigación sobre las composiciones y expresiones musicales de la infancia en Cundinamarca.

Referencias

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press. https://archive.org/details/logicofpractice0000bour

Castaño-Aguirre, C. A., Baracaldo-Silva, P., Bravo-Arcos, A. M., Arbeláez-Caro, J.-S., Ocampo-Fernández, J., & Pineda-López, O.-L. (2021). Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales. *Revista Guillermo de Ockham, 19*(2), 201–217. https://doi.org/10.21500/22563202.5296

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books. https://web.mit.edu/allanmc/www/geertz.pdf

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage. https://fotografiaeteoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/the_work_of_representation__stuart_hall.pdf

Miñana Blasco, C. (2022). *Música campesina de flautas y tambores en el Cauca y sur del Huila. Investigación etnomusicológica sobre las músicas populares tradicionales del suroccidente andino de Colombia* (1.ª versión) Edición digital. Trabajo original publicado en 1989. https://www.academia.edu/79096956/M%C3%BAsica_campesina_de_flautas_y_tambores_en_el_Cauca_y_sur_del_Huila_Estudio_etnomusicol%C3%B3gico_sobre_las_m%C3%BAsicas_populares_tradicionales_del_suroccidente_de_Colombia

Miñana Blasco, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología: 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo: Revista de Música en la Cultura, 11*, 1–18. https://www.academia.edu/82473003/Entre_el_folklore_y_la_etnomusicolog%C3%ADa_60_a%C3%B1os_de_estudios_sobre_la_m%C3%BAsica_popular_tradicional_en_Colombia

Tylor, E. B. (1958). *Primitive culture* (Vol. 1). J. Murray. https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.42334

.

Experiencias de niñas y niños tejedores en Cerinza, Boyacá

Experiences of child weavers in Cerinza, Boyacá

Elizabeth Santos Chinome
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
elizantos2@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-5711-8737

Lourdes Elena Diaz Santos
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
elenal14@hotmail.com
https://orcid.org/0009-0002-7975-6013

Ivonne Nathalia Ramírez Frasser
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
natha.ramifrasser@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-4453-4182

Resumen

Este artículo menciona los resultados de una investigación realizada en Cerinza, Boyacá, que tuvo como objetivo escuchar, registrar y analizar los relatos de diez niñas y niños acerca de la práctica del tejido de cestería en esparto y comprender su incidencia en la formación de su identidad. Mediante una metodología etnográfica y el uso de estrategias como talleres y entrevistas, se recopilaron relatos, dibujos y registros sonoros, entre otros medios de expresión seleccionados por los participantes. El análisis permitió establecer relaciones entre el habitus, el contexto sociocultural y la práctica artesanal vinculando los saberes y el patrimonio cultural. Como resultado, se evidenció que el tejido hace parte de una tradición transmitida oralmente, una práctica donde las niñas y niños no son sujetos pasivos de información, sino que proponen, transforman y optimizan los procesos. Asimismo, desarrollan habilidades técnicas y una sensibilidad frente al cuidado del medio ambiente y los recursos naturales.

Palabras clave: Saberes, niñez, relatos, patrimonio y artesanías.

Abstract

This article presents the findings of a research study conducted in Cerinza, Boyacá, wich aimed to listen, to record and analize the narratives of ten children regarding the practice of esparto basketry weavind, in order to understand its impacto n their indenty formation. Throug han ethographic methodology and the implementationof strategies such as workshops an interviews, the study collected narratives, drawings, and sound recordings, among other means of expresión

selected by participants. The analysis established correlations between the habitus, the socio-cultural context, and the artesanal practice, linking traditional knowledge with cultural heritage. The results evidenced that weavind is parto of an orally transmitted tradition, a practice in wich children are not passive recipients of information, but rather active agents who propose, trnsform, and optimize processes. Furthermore, they develop technical skills and a heightened sensitivity toward enviromental stewardship and natural resources.

Key words: Knowledge, Chilhood, Stories, Heritage and Crafts.

Introducción

En el marco de la maestría en infancia y cultura, específicamente en el énfasis de Lenguaje y Narrativas Infantiles, surgió el interés por comprender el rol de las niñas y niños en las prácticas artesanales. A partir de la revisión de antecedentes investigativos, se evidenció que, tradicionalmente, son considerados receptores de saberes orientados a preservar su cultura.

Colombia se destaca por su riqueza artesanal y el municipio de Cerinza, ubicado en la provincia de Tundama, (Boyacá), constituye un referente en la tejeduría textil y la cestería en esparto. Estas prácticas hacen parte de la vida cotidiana de las familias y del tejido social de la comunidad.

Fue así como, desde el método etnográfico y la observación participante, las investigadoras establecieron como objetivo conocer, a partir de los relatos de las niñas y los niños de Cerinza (Boyacá), las experiencias y saberes que tienen acerca del tejido en esparto, con el fin de comprender elementos de su contexto sociocultural. Esto se constituye en una ventana para reconocer la perspectiva que tienen las niñas y los niños en su territorio frente a esta labor.

Cerinza, compuesto por nueve veredas: Centro Rural, Chital, Cobagote, Hato, Meseta, Martínez Peña, Novaré, San Victorino y Toba. Allí, el Colectivo Artístico y Cultural Itinerante El Armadillo realizó un proceso de formación independiente en el que las artes tuvieron un papel protagónico desde la música, la fotografía y el teatro. Gracias a esta gestión, niñas, niños y adolescentes participaron durante dos años en diversas muestras y eventos.

A través del diálogo se propició un acercamiento e intercambio en torno a sus prácticas cotidianas. En estos espacios se mencionaron elementos que hacen parte de su identidad, como las fiestas del pueblo —en su mayoría de carácter religioso—, los reinados del adulto mayor, del retorno, la calle caliente y los disfraces, celebrados anualmente. Como contexto rural, se destacan actividades como la ganadería, la agricultura, el cultivo de flores y, en especial, las labores artesanales como la tejeduría textil y la cestería en esparto.

Luego de compartir en este escenario formativo, se realizaron caminatas en las que se evidenciaron saberes de las niñas y los niños respecto al esparto. Por esta razón, se inició un trabajo de campo de carácter etnográfico para escuchar y registrar dichos saberes. Para su

comprensión, se establecieron varias categorías con el fin de identificar las relaciones entre las experiencias de las niñas y los niños y la práctica de la cestería.

Se analizaron sus relatos teniendo en cuenta los personajes mencionados, el espacio y el tiempo, el saber cotidiano y el elaborado, el contexto sociocultural (habitus), la interacción social y la transmisión. A continuación, se presentan los planteamientos de los autores que dialogan y reflexionan en torno a este objetivo.

En primer lugar, se abordó el concepto de saber. En el ensayo titulado Las ecologías de saberes (Meneses, 2018), se menciona a Boaventura de Sousa Santos, quien plantea: "Todos los saberes sustentan prácticas y constituyen sujetos. Todos los saberes son testimoniales porque lo que saben de la realidad social […] también revela el tipo de sujetos del conocimiento que actúan sobre la realidad social" (p. 254). Esto se visibiliza cuando los saberes de las niñas y los niños van constituyendo su identidad a partir de una práctica como el tejido en esparto, convirtiéndolos en sujetos activos y protagónicos en la medida en que transmiten y transforman su conocimiento.

Por otro lado, Sergio Martinic (1985), en su libro Saber popular, distingue entre el saber cotidiano —un conocimiento empírico vinculado a la solución de problemas concretos— y el saber elaborado —un marco conceptual que da sentido a dichas prácticas—.

En el municipio de Cerinza, el saber cotidiano se manifiesta en la práctica del tejido en esparto, mientras que el saber elaborado recoge las interpretaciones compartidas en el contexto familiar, en donde se establecen roles como quien enseña, quien aprende y quien acompaña. Estos saberes han sido transmitidos de generación en generación, permitiendo la continuidad de una tradición cultural.

Se evidenció que las niñas y los niños reconocen el esparto como una fibra natural perteneciente a la familia Juncus ramboi, que crece entre los 2.650 y 3.200 m s. n. m. y alcanza aproximadamente 1,20 metros de longitud. Describen su proceso de producción: recolección, lavado, teñido, secado o blanqueado y tejido, que incluye elementos como el "armante", la trama y la urdimbre. Estos tecnicismos reflejan un conocimiento específico y una apropiación de la práctica artesanal.

En cuanto a la experiencia, Jorge Larrosa (2010) plantea que la vida y la experiencia son relaciones con el mundo, el lenguaje, el pensamiento y los otros. Esto permite comprender que las vivencias de las niñas y los niños están atravesadas por emociones, recuerdos y significados construidos en torno a sus tradiciones.

Los relatos evidencian que los aprendizajes se dan en espacios como la casa, el patio o la vivienda de familiares, siendo los abuelos, madres y vecinos quienes transmiten estos saberes.

Por otro lado, los conceptos de campo social y habitus, retomados por Enrique Guerra (2010) a partir de Pierre Bourdieu, permiten comprender que las prácticas y percepciones de los sujetos están ligadas a su posición social. Así, las niñas y los niños no son solo receptores, sino sujetos que interpretan, cuestionan y transforman las prácticas artesanales.

El principal insumo de la investigación fueron los relatos. Según Santamaría (2019), el relato oral es una práctica fundamental mediante la cual se aprehende el mundo y se transmite la cultura. Desde esta perspectiva, el tejido en esparto se configura como un escenario de interacción social, en el que se generan aprendizajes, rituales y narrativas que permiten a las niñas y los niños interpretar su realidad y transmitir su cultura.

Metodología

Para la investigación se contó con la participación de diez niñas, niños y adolescentes de las veredas Centro Rural y Novaré, así como de Bogotá. Se adoptó un enfoque etnográfico basado en el planteamiento de Guber (2001), quien propone comprender las comunidades desde su propia perspectiva y los fenómenos sociales.

El investigador cuenta con una flexibilidad para comprender las habilidades en este caso de las niñas y niños para manifestar en palabras su sentido de vida, el relato se convierte en soporte de la transmisión de la intimidad, con este fin se aplicó la técnica llamada observación participante por medio de instrumentos de investigación como entrevistas no dirigidas, diseño e implementación de varios talleres, unos realizados de manera virtual y otros presencial.

Se planearon y ejecutaron los talleres que incluyeron la lectura del libro álbum Las dos orillas escrito e ilustrado por Martha Carrasco, el cuento Guillermo Jorge Manuel José de Men Fox, donde se relacionó la literatura como detonante de relatos.

En otro momento se propuso la observación de diferentes producciones audiovisuales como el documental Pequeñas voces, con la narración de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, flipbooks, acuarelas y microrrelatos. La musicalidad se hizo presente por medio de trovas y coplas que los identifica, a partir de ahí se fue gestando una reflexión frente a la configuración, creatividad y recursividad que las niñas y niños plasmaron sus experiencias.

Resultados

Se reconoció a las niñas y los niños como portadores y creadores de saberes culturales, se transcribieron sus relatos, permitiendo ser un aporte para mantener la memoria de la experiencia en particular con el tejido en esparto, como se menciona en el texto la fábrica de historias Derecho, literatura y vida de Bruner. J. (2003) “existen convenciones narrativas que gobiernan el mundo de los relatos de hecho, seguimos aferrados a esos modelos de realidad narrativos y los usamos para dar forma a nuestras experiencias cotidianas” (p.20) es por medio de la experiencia que se le da sentido al mundo y se acerca a la realidad.

Como producto de los talleres, se elaboró un pódcast en el que los participantes narraron el proceso técnico del esparto y compartieron sus intereses y aspiraciones. Además, exploraron usos alternativos del material, evidenciando creatividad e innovación.

En una propuesta se crearon pinceles con el esparto dando un uso diferente al material, pensando en darle otra posibilidad al esparto que es cortado porque sobresale al momento de ser tejido. De igual manera por medio de materiales como colores, lápices, pinturas, recortes de revistas plasmaron en diferentes soportes lo evocado por medio del aprendizaje y las experiencias al tejer con el esparto.

Se observaron en sus composiciones el uso de colores, contrastes, patrones, representaciones de cestería, también en diferentes microrrelatos se vio su preocupación y sensibilidad por el cuidado del recurso hídrico y de las montañas.

Se analizaron en los relatos sus particularidades y formas de participación, en los que se hizo evidente cómo, al compartir tiempo y a través de la palabra, las niñas y los niños se reconocen y construyen vínculos. Asimismo, mediante la repetición, internalizan conocimientos específicos, como la elaboración de canastos, hueveras o individuales, que luego llevan al colegio para vender. De igual manera, participan activamente en la compra de sacos de esparto durante el mercado del pueblo, lo que contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento matemático, comercial y financiero.

Figura 1. Blanqueamiento del esparto



Fuente: Archivo de las investigadoras publicada el 16/08/2023

De igual manera, se reconocieron los alcances y habilidades a los que se vieron enfrentados, especialmente al poner en práctica el tejido del armante, que constituye la base de los canastos. En cada familia se identifican formas particulares de enseñanza, ya sea mediante la observación o a partir del interés propio de las niñas y los niños. Esto contribuye a la construcción de una identidad específica y a una mirada sensible en la interpretación del mundo, basada en los procedimientos implementados por las familias y los adultos que enseñan y transmiten el saber. Dichos procesos se desarrollan a través de diversas formas, tiempos, pautas de crianza y costumbres, que se van integrando y constituyendo como parte de la experiencia de cada niña y niño.

Figura 2. Tejido en esparto



Fuente: Archivo de las investigadoras publicada el 16/08/2023

Asimismo, se pudo conocer la realidad de las niñas y los niños a través del lenguaje, en el que se evidencian acontecimientos que evocan recuerdos, emociones y sentimientos, en relación con las exigencias del proceso artesanal.

De esta manera, se reconocen las implicaciones de contar con un saber elaborado necesario para la producción de diversos objetos que requieren rigurosidad en su elaboración. Esto implica el desarrollo de disciplina, memoria y habilidades específicas, como conocer los tiempos de cocción

del esparto, el adecuado manejo del fogón, la atención constante para girar la fibra durante su blanqueamiento, el teñido del color más claro al más oscuro y el tejido mediante la trama y la urdimbre. Asimismo, se requiere concentración para no perder la secuencia de las vueltas y lograr un patrón de diseño determinado.

Figura 3. Taller reconfigurando mi camiseta y esparto tinturado



Fuente: Archivo de las investigadoras publicada el 16/08/2023

Las niñas y niños son participantes activos ya que conocen su territorio, sus costumbres adquiridas por medio de hábitos, que cada uno de ellos ha acogido y comprendido en torno a su rol en la labor artesanal, toman una postura al determinar características particulares de lo que converge frente al tratamiento con el esparto, expresaron propuestas en cuanto el uso de una vestimenta específica para su práctica, como la necesidad de tomar acciones puntuales y medidas como el uso de guantes al interactuar con la materia prima o el cambio de la anilina por otros colorantes más naturales que no contaminen el ambiente, lo que muestra el interés y conciencia de el valor que le dan a esta practica y de los cambios o medidas que puedes contribuir a mejorar las condiciones y salud de los artesanos.

Discusión

En la búsqueda del estado del arte acerca de cuál es la participación de las niñas y niños en las labores artesanales, en el libro El artesano, Richard Sennet muestra la relación del desarrollo de habilidades motrices con el juego, a través de la práctica se van generando hábitos y estos a su vez llevan al perfeccionamiento de una labor, (Sennet, 2008) pero no los involucra en la realización de la artesanía, siendo una mirada donde prima la labor de cuidado, perfección y saber del adulto, la niñez es vista sólo en la forma de aprendizaje que tiene y cómo es el proceso o métodos para desarrollar habilidades, pero en la práctica artesanal donde se necesita técnica y coordinación viso manual se deja exclusivamente a quién ya tiene cierta capacidad y técnica para intervenir un material.

Por otro lado en el texto titulado Cesteria en esparto Cerinza - Boyacá (1.989-1.995) plantea, "Los niños son acostumbrados a trabajar en el esparto, desde aproximadamente los cuatro años de edad, ayudando en la elaboración de los armantes y a tejer los asientos, que servirán de base a los diferentes productos. Son orientados permanentemente por sus madres hasta cuando ya han adquirido cierta destreza. Entonces ya se les deja tarea para hacer, sobre la producción que la madre haya programado". (Corradin, 1995)

Es así que la mirada de las niñas y niños se ha quedado en verlos como sujetos pasivos a los que se les adiestra y se les instruye para que por medio de la práctica adquieran las habilidades necesarias para dar continuidad, en su mayoría es legado familiar, es aquí donde esta investigación hace su aporte llevando la mirada a qué dicen las niños y los niños respecto a esta labor, cómo se develan en sus relatos sus saberes y lo que la experiencia deja en ellos al estar inmersos culturalmente en esta tradición.

A continuación, se presenta la transcripción de una parte de uno de los relatos hechos por Juan Luis de once años, de la vereda Centro rural:

> aprendí ee cuando tenía 5 años aprendí lo primero que hice fue un portalápiz // ee me puse muy nervioso ese día y lo primero que hice fue armarlo // el armante se tiene que repartir para que no quede ralo y pues yo no lo hice y el canasto me estaba quedando mal porque no repartí bien // me puse bravo le eché colores oscuros y quedó todo oscuro y pues a mi mamá le tocó desbaratarlo porque me había quedado mal / mi mamá cogió lo arregló y lo vendió por unos cinco mil pesos // lo difícil el armado pues porque a veces se soltaba y a uno le tocaba volver a iniciar porque quedaba mal // pues me gusta tejerlo y que no me gusta? Nada // cuando mi mamá no puede vender los canastos y mi mamá también fue a expo artesanías ee vendió mucho, pero al principio me puse muy triste / pero a lo que llegó me puse feliz por lo que había vendido harto.

En este relato y en los recolectados en la investigación realizada se pudo evidenciar el uso del lenguaje donde el narrador se presenta por su nombre propio, menciona a las personas que le han acompañado en este proceso, reconoce espacios específicos donde aprendió el proceso de tejido, espacio para contar acciones específicas para la venta de canastos.

Uso de expresiones de su región, es evidente que es un saber específico y situado en la exigencia de perfección y de tener un producto de calidad, en este se desarrollan habilidades como la resiliencia donde si queda mal se acepta con calma, se asume el desbaratar y volver a armar.
También se destaca el impacto de las entidades que velan por la preservación de estos objetos que hacen parte de la identidad y del patrimonio de Cerinza como las asociaciones de tejedoras, las que se convierten en un modelo de sustento económico para las familias, haciendo notorio la incidencia del turismo en la compra de artesanías.

Más allá de sólo recibir instrucción salen a relucir los recuerdos que involucran sensaciones, emociones, sentimientos como el afecto, nerviosismo, temor, expectativa, satisfacción, frustración, admiración, rabia, resiliencia que configuran la realidad, así mismo ver la artesanía como objeto significativo que en su elaboración conlleva la búsqueda de solución de problemas lo que genera una experiencia permeada por los vínculos afectivos que se promueven en el seno de la familia.

La percepción de las niñas y niños con la cestería en esparto, cómo al lograr enseñarlo a otros, explicar los procesos, mostrar su saber da cuenta de su rol como sujetos activos en la construcción de su mundo, siendo que la labor artesanal les ha permitido una forma de expresión, plasmar a través de los colores y diseños su creatividad, formar su identidad donde los recuerdos con su familia, el intercambio social que se gesta alrededor del tejido les permite tener espacios de dialogo, poder decir sus ideas, puntos de vista, aciertos y desaciertos, tener tolerancia a la frustración, escucha activa, por medio de la práctica tener mejores habilidades para manipular las herramientas y el esparto, en medio de estas vivencias que conllevan emociones, sentimientos.

Dado lo anterior, quedan muchas preguntas que pueden ser contempladas en futuras investigaciones como qué tanto se tiene en cuenta cada uno de los aportes dados por las niñas y niños en las labores tradicionales, cómo estas practicas en medio del auge tecnológico persisten para las futuras generaciones, o ¿qué cambios van teniendo estas, la visión de niños cambia con el tiempo? ¿Qué medidas se toman en los diferentes lugares para la preservación de estas prácticas que hacen parte de la identidad de los pueblos?

Conclusiones

Como conclusión, en cuanto a los saberes entendidos como aquellos que sustentan prácticas y constituyen sujetos, se identifica que el conocimiento surge del ejercicio cotidiano, en este caso, del tejido en esparto.

Esta práctica evidencia una transformación cultural entre quienes la desarrollan, pues ya no son únicamente las mujeres campesinas las que la realizan. Con el paso del tiempo, el tejido en esparto se ha consolidado como un trabajo colectivo y comunitario, en el que participan mujeres, hombres, niñas y niños.

Desde su saber cotidiano y elaborado, cada uno aporta transformaciones significativas para la conservación de esta tradición, promoviendo espacios de aprendizaje y formación tanto para la comunidad local como para los visitantes, y fortaleciendo la gestión organizacional junto con diversas entidades comprometidas con la preservación del patrimonio cultural.

A partir de lo observado en el trabajo de campo, los participantes manifestaron diversas situaciones relacionadas con afectaciones a la salud derivadas de la práctica artesanal, como el uso de anilinas sin la protección adecuada, que causa daños en la piel, o las dificultades respiratorias ocasionadas por la cocción y el teñido del esparto durante su tratamiento y tejido.
Finalmente, se identificaron y documentaron expresiones en distintos medios audiovisuales que evidencian, de manera puntual y concreta, las técnicas, los conocimientos y las creaciones que emergen de los saberes y experiencias adquiridos en la práctica artesanal. Estas producciones reflejan la intención de visibilizar la particularidad del contexto rural y campesino, destacando a la escuela como un escenario fundamental para el intercambio de saberes. Así mismo, se reconoce la gestión de las asociaciones locales y las articulaciones establecidas con Artesanías de Colombia, investigadores y gestores sociales, quienes contribuyen a la valoración y preservación de esta tradición.

Futuras líneas de investigación

Por medio de los relatos se abre un gran horizonte para analizar y establecer relaciones frente a cada una de las prácticas que constituyen el patrimonio cultural e inmaterial de nuestro país, teniendo así nuevas perspectivas que contribuyan también a la mejora de procesos en estas labores que han sido transmitidas por generaciones, se le da lugar y protagonismo a las niñas y niños como sujetos activos y protagónicos de una labor que además de ser transmitida puede ir transformándose para mejorar y adaptarse a los cambios de cada generación.

Agradecimientos

La investigación denominada Experiencias y saberes de niñas y niños sobre el tejido en esparto en Cerinza, Boyacá y el presente artículo se llevó a cabo gracias a Dios, a las niñas y niños de las veredas Centro Rural y Novaré (Cerinza, Boyacá) y a sus familias tejedoras, familiares, colegas y compañeros por su paciencia, consejos, cada persona aportó desde su saber y fueron muy generosos al compartir y dar a conocer su labor a través de sus relatos e ideas.

Referencias

Bruner. J. (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Editorial Fondo de cultura económica.

Bustos, N. (2021) Relatos de vida – experiencias de vida de niños, niñas y jóvenes que llegan al programa volver a la escuela del colegio Restrepo Millán. Tesis Maestría. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cabrejo, E (2020). Lengua Oral: destino individual y social de las niñas y los niños. Espacios para la Lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

Casas, L.F., A. Lozano, D. Ramírez & A.P. Ospino. 2007. Cartilla para la producción sostenible de artesanías en Esparto. Artesanías de Colombia S.A. 26 pp. Artesanías de Colombia. [Documento PDF] Recuperado de 25,06,2023 https://repositorio.artesaniasdecolombia.com.co/handle/001/3808

Celis, L. (2015) Diagnóstico de las especies Esparto (Juncus ramboi) y Paja blanca o crespa (Calamagrostis effusa) e Identificación [Documento PDF] Recuperado de: 23, septiembre, 2022 https://repositorio.artesaniasdecolombia.com.co/bitstream/001/6855/1/INSTD%202015.%20275.pdf

Corradine, M. (1989-1995) Cestería en esparto Cerinza Boyacá [Documento PDF] 08,10,2022 Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/52155542.pdf

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. ED Siglo XXI.

Guber, R (2001) La Etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá. Editorial Norma

Guerra, M. (2010 Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus Estudios Sociológicos, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, pp. 383-409. https://www.redalyc.org/pdf/598/59820673003.pdf

Larrosa, J. (2010) Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. Investigar la experiencia educativa. pp (87-116) Universidad de Barcelona. Ediciones Morata S. L.

Martinic, S. (1985), Saber Popular, Chile, Centro De Investigación Y Desarrollo De La Educación C.I.D.E.

Méndez, G. (1983) El hombre y su oficio, cerámica, cestería y tejidos en Boyacá, Colombia, FONADE

Meneses, (2018) Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas.

Santamaría, F. Lenguaje, intersubjetividad y narratividad infantil. Separata Especial. ISSN 1657-9089. Vol. 18, No 2 (julio-diciembre 2019). pp. 316-329 Recuperado de: 16, abril, 2022 https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15642/15287

Santamaría. F y Bothert, K (Enero – junio de 2011) Relatos de niños y niñas juegos de palabras que crean y recrean vivencias. Revista Infancias Imágenes / Vol. 10 No. 1 /pp. 66 - 73 https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4465/6206

Santos, J. (2021) Colectivo Artístico y cultural itinerante el Armadillo Cacia. Wix.com. https://colectivoelarmadil.wixsite.com/colectivoelarmadillo/quienes-somos.

Sennett, R (2009) El artesano. Editorial Anagrama, Barcelona

Andareguear: experiencias de ciudad-ruralidad con niñas, niños y adolescentes

Andareguear: urban-rurality experiences with girls, boys, and adolescents

Johan Romero Rodriguez
romerojohan06@gmail.com
Instituto Distrital de Patrimonio Cultural
https://orcid.org/0000-0002-2992-929X

Diego Briñez Yunado
diegoyunado@gmail.com
Programa de arte para la primera infancia NIDOS de Idartes
https://orcid.org/0009-0002-4749-5218

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en 2023 con niñas, niños y adolescentes habitantes del borde urbano-rural de Bogotá (Colombia), cuyo objetivo fue analizar la experiencia de caminar y sentir la montaña como una apuesta por la garantía del derecho a la ciudad-ruralidad y la construcción de saberes territoriales desde las infancias. El estudio se desarrolló desde un enfoque etnográfico con doce participantes, y asumió el caminar como un acto de encuentro, narración y producción colectiva de sentido. El proceso investigativo incluyó, en un primer momento, la identificación de las percepciones sobre lo que significa habitar la ciudad; posteriormente, el desarrollo de diálogos reflexivos durante caminatas por las montañas de Ciudad Bolívar, Sumapaz y Usme; y, finalmente, la recuperación de los recorridos mediante relatos, bitácoras y registros que entrelazaron pasos, memorias y conversaciones. Los resultados evidenciaron que la ciudad fue asociada inicialmente con lo urbano construido; sin embargo, a través de los caminos, las y los participantes ampliaron la noción de ciudad como un territorio relacional que integra la montaña, el agua, los animales y las prácticas campesinas. Caminar posibilitó la construcción de lugares, la activación de memorias sensibles y el reconocimiento de sus voces como productoras de conocimiento. Se concluye que *Andareguear* operó como una práctica de resistencia cotidiana que amplió la noción de ciudad, cuestionó la dicotomía ciudad–ruralidad y visibilizó saberes producidos en las infancias que han sido históricamente marginados

Palabras clave:
Caminar, saberes territoriales, territorio, derecho a la ciudad, infancia

Abstract

This article presents the results of a study conducted in 2023 with children and adolescents living in the urban–rural fringe of Bogotá, Colombia. The research aimed to analyze the experience of walking and sensing the mountain as a way to support the right to the city across urban–rural contexts and to foster the construction of territorial knowledge from children's and adolescents' perspectives. The study adopted an ethnographic approach with twelve participants and conceptualized walking as an

act of encounter, narration, and collective meaning-making. The research process involved, first, identifying participants' perceptions of what it means to inhabit the city; second, engaging in reflective dialogues during walks through the mountains of Ciudad Bolívar, Sumapaz, and Usme; and finally, recovering the sensory experience of these journeys through narratives, field journals, and records that wove together steps, memories, and conversations. The findings show that the city was initially associated with the built urban environment; however, through walking, participants broadened their understanding of the city as a relational territory that includes mountains, water, animals, and peasant practices. Walking enabled place-making, activated embodied memories, and affirmed children's and adolescents' voices as producers of knowledge. The study concludes that andareguear functions as a form of everyday resistance that expands the notion of the city beyond urban limits, challenges the city–rural dichotomy, and makes visible historically marginalized forms of knowledge from children's and adolescents' lived experiences.

Keywords:
Walking, territorial knowledge, territory, right to the city, childhood

Introducción

Andareguear, bajar y subir
los tonos tierra, verdes y azules
contemplar la pequeña grandeza
los olores y sabores del frío
conversar bajo el abrazo de la montaña en las mejillas

Andareguear fue la apuesta investigativa con un grupo de niñas, niños y adolescentes habitantes del borde urbano-rural del sur de Bogotá. Este ejercicio partió de una inquietud central: comprender cómo la experiencia de caminar la montaña puede convertirse en un escenario de encuentro, expresión y construcción de saberes territoriales. Esto, en un contexto en el que la participación infantil en la ciudad se ve limitada por discursos adultocentricos y acciones que restringen su movilidad y desconocen sus percepciones, memorias y vínculos con los lugares que habitan.

El problema de investigación se sitúa en la tensión que atraviesa a las periferias de Bogotá, entendidas como territorios complejos y diversos en los que las representaciones tradicionales mantienen separadas la ciudad y la ruralidad, produciendo imaginarios que invisibilizan la experiencia de quienes las habitan. Como señalan Boscoboinik et al. (2022), esta mirada dicotómica dificulta comprender la articulación histórica, social y cultural entre ambos espacios. Frente a ello, una noción amplia de ciudad, que incluye entornos urbanos, rurales y semirrurales (Plataforma global por el derecho a la ciudad, 2020) permite pensar el caminar como una práctica que abre posibilidades de apropiación territorial, ampliación de horizontes y resignificación de los lugares desde las infancias.

Desde este marco, la investigación tuvo como objetivo general analizar la experiencia de caminar con niñas, niños y adolescentes como una forma de garantizar su derecho a la ciudad-ruralidad y de reconocer los saberes que construyen sobre su territorio cuando dialogan, exploran y se narran en la montaña. Para ello, se asumió que caminar no es únicamente un desplazamiento, sino un acto de

encuentro y un lenguaje que transforma la relación con los espacios (De Certeau, 2000) posibilitando que los lugares se narren a través de quienes los transitan (Tixier, 2016)Asimismo, el caminar se concibió como una experiencia sensible que involucra el cuerpo, la emoción y la memoria (Le Breton, 2015), y que permite enunciar su propia verdad narrativa (Bruner, 1996) mediante relatos que emergen del sentir y del contacto directo con el territorio (Cabrejo, 2007; Santamaría et al., 2011).

El aporte principal de este estudio consiste en mostrar cómo caminar con niñas, niños y adolescentes posibilita ampliar la idea de ciudad más allá de sus límites urbanos, reconocer la riqueza de las periferias y visibilizar saberes infantiles que suelen quedar al margen de las discusiones sobre territorio, participación y derecho a la ciudad. En este sentido, Andareguear permitió que la montaña se narrara a través de sus caminantes, que los lugares se construyeran en el andar y que las voces infantiles se reconocieran como productoras de conocimiento situado.

El artículo inicia con la presentación de la apuesta metodológica, desarrollada desde un enfoque etnográfico que privilegia la construcción conjunta de significados y la observación situada (Guber, 2011). Esta propuesta integró tres elementos clave: el método etnográfico, los relatos como forma de expresión y comprensión de la experiencia, y el transecto urbano como dispositivo para recorrer, observar y narrar la montaña en sus múltiples relaciones. Posteriormente, se presentan los resultados derivados de la ruta metodológica planteada. Finalmente, se exponen las conclusiones y se proponen líneas de investigación futuras.

Metodología

Se propuso un proceso en espiral que invitó a ir y venir entre lo vivido, lo conversado y lo sentido en las montañas del borde sur de Bogotá. Este enfoque se fundamentó en la necesidad de reconocer los saberes de niñas, niños y adolescentes desde sus propias experiencias, dando lugar a una investigación construida con ellos y no sobre ellos.

Por su parte, La etnografía fue entendida como una práctica de inmersión, acompañamiento y reflexividad, en la que los significados se elaboran de manera colaborativa, pues "…son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, de los hechos extraordinarios y de su devenir" (Guber, 2011, p. 19). Desde esta perspectiva, fue posible comprender la experiencia de caminar como una forma de conocer y narrar el mundo. En este sentido, el trabajo de campo fue una condición necesaria para la producción de evidencias descriptivas y analíticas. A su vez, este posicionamiento ubicó al investigador en un lugar de implicación, reconociéndose también como sujeto que conoce, se aproxima e interpreta la realidad junto a quienes la viven.

La reflexividad permitió que la etnografía no se redujera a la presentación de una realidad objetiva, sino que pusiera en diálogo diversas interpretaciones para su comprensión. En este marco, resultan pertinentes los aportes de Galindo (1998) sobre el oficio de la mirada y el sentido, al señalar la invisibilidad de la rutina y la costumbre. Aquello que parece natural, como el acto de caminar, cobra otro lugar cuando se abre a la significación a partir de la evocación del otro, no como ejercicio individual, sino como escenario de comunicación que interpela y transforma. En esta relación, el otro deja de ser distante para formar parte de una experiencia compartida y relacional. Como plantea el autor, "el oficio de sentido es la parte complementaria de la mirada descriptiva y fenomenológica. El sentido se sumerge en el lenguaje y la cultura en una perspectiva amplia y total, al tiempo que

particular y restringida" (Galindo, 1998, p. 369). De este modo, la reflexividad permitió dotar de sentido aquello que se observaba y se vivía, en un movimiento constante entre la experiencia atenta y el análisis.

La investigación se realizó con un grupo base de doce niñas, niños y adolescentes entre los seis (6) y catorce (14) años, habitantes de la zona de borde urbano-rural de Usme, en el sur de Bogotá, vinculados a la Casa Cultural Huerta del Conocimiento. Están ubicados en un territorio en el que confluyen dinámicas urbanas, rurales y comunitarias, y en el que las montañas constituyen un escenario cotidiano de vida y relación. La elección no respondió únicamente a criterios formales, sino a su participación activa en procesos comunitarios, su relación cotidiana con la montaña y su interés por explorarla y narrarla desde sus propias experiencias. Con este grupo se llevó a cabo una ruta metodológica centrada en los relatos de niñas y niños y en el transecto urbano como forma de recuperación sensible de las caminatas.

La ruta metodológica se sintetizó en un recorrido que inició con la exploración de percepciones iniciales sobre la ciudad, continuó con tres caminatas entendidas como actos de creación de lugares y culminó con la recuperación de la experiencia a través de relatos, bitácoras y encuentros reflexivos. Esta ruta se presenta en la siguiente figura.

Figura 1. Metodología Andareguear



Fuente: Elaboración propia

Un elemento central de la metodología fue el relato, entendido como una posibilidad de ejercer la libertad a partir de la expresión tranquila y alejada de prejuicios de aquello que se enuncia. El relato permitió dar cuenta de las experiencias, los sentires y las percepciones de la realidad que niñas, niños y adolescentes van construyendo. En palabras de Cabrejo (2007):

> El relato saca al niño de la lengua de la vida cotidiana. ¿Por qué es importante sacarlo de la lengua de la vida cotidiana? Porque en toda cultura están las órdenes y la vida cotidiana está llena de órdenes: “Haga esto”, “No hagas esto”, mientras que el relato es para escuchar. (p. 77)

Los relatos emergieron en medio de las caminatas, durante pausas contemplativas o en encuentros con quienes habitan las montañas. Siguiendo a Bruner (1996), se privilegió la verdad narrativa, entendida como aquella que recoge la verosimilitud de la experiencia vivida más que su exactitud factual. Cada encuentro de esta ruta metodológica se constituyó en una oportunidad para la recuperación de relatos, reconociendo que las significaciones que narran la experiencia no se reducen únicamente a la descripción de una secuencia de hechos. Tal como lo señalan Santamaría et al. (2011), el relato pone en juego a un narrador con un objetivo concreto, que responde a una invitación por acercarse a lo vivido. En este caso, las caminatas dieron lugar a narraciones que expresaron aquello que resultó significativo para ellas y ellos, sus representaciones del mundo y sus percepciones del camino, articulando contextos, situaciones, personajes y entramados de sentido.

Para anclar los relatos a un contexto específico y a las situaciones en las que emergen, resultaron relevantes los aportes de Tixier (2016) sobre el transecto urbano y los relatos de lugar, entendidos como un dispositivo que posiciona el recorrido sensible como una forma de comprender y apropiarse del territorio, reconociendo que este se encuentra atravesado por lo público y por las representaciones que de él se construyen, generalmente a partir de la caminata. Las narraciones que emergen del transecto no responden a relatos academicistas, sino que son el resultado de la experiencia de ser y estar en el lugar. En ellas se ponen en juego espacios, situaciones y sensaciones, dando lugar a registros individuales que, a su vez, alimentan narraciones colectivas. Como señala el autor “ya no somos nosotros que relatamos el lugar, es el lugar el que se ‘relata en nosotros’” (Tixier, 2016, p. 29). Estas narrativas fueron consignadas por las y los participantes en bitácoras.

Finalmente, a nivel conceptual y metodológico, se incorporó la propuesta de corazonar desarrollada por Guerrero (2010), entendida como una respuesta a la hegemonía de la razón y como una apuesta por integrar los afectos, la sensibilidad y el vínculo humano en la comprensión del mundo. Corazonar permitió abordar la experiencia desde la afectividad que emerge al caminar juntos, situando la investigación en un terreno en el que sentir, conversar y pensar se entrelazan como dimensiones inseparables del aprendizaje.

El análisis se realizó de manera reflexiva y en espiral, alternando entre registros de campo, relatos, imágenes y conversaciones. A partir de este proceso, se identificaron tres grandes dimensiones emergentes: en primer lugar, la ciudad más allá de la ciudad misma, relacionada con las percepciones sobre el habitar, las fronteras y la relación urbano-rural; en segundo lugar, la construcción de lugares mientras se camina, vinculada con los sentidos, los vínculos y las formas de apropiación del territorio; y en tercer lugar yo en la montaña, que integra narraciones en las que se articulan cuerpo, emoción y memoria. El análisis no se centró en categorías prefijadas, sino en significados construidos colectivamente, recuperando las voces de las y los participantes como eje central del proceso investigativo.

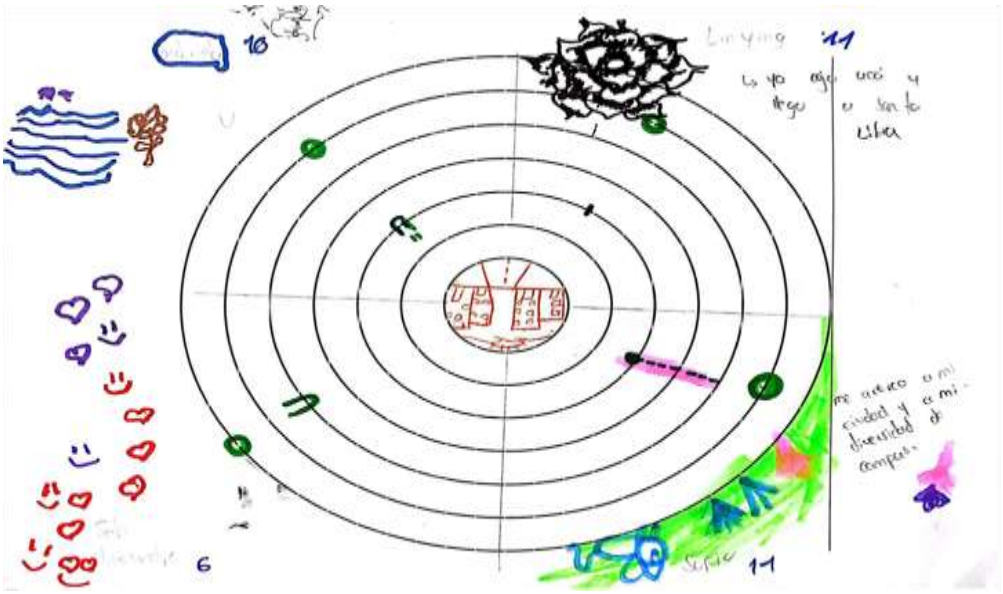
Resultados

Los resultados de la propuesta Andareguear se presentan a partir de tres momentos que emergieron del proceso metodológico y de la interacción sostenida con niñas, niños y adolescentes durante las caminatas. Estos momentos permiten comprender una ruta progresiva en la que se configuraron sentidos sobre la ciudad, el territorio y la experiencia de caminar, articulando percepción inicial, vivencia corporal y recuperación emocional, para ampliar la noción de ciudad.

Más allá de la ciudad misma

El primer momento se centró en recuperar las percepciones iniciales de niñas, niños y adolescentes sobre la ciudad y su lugar en ella. Preguntas como ¿qué es la ciudad? y ¿dónde queda?, abrieron un espacio de diálogo que permitió reconocer cómo se relacionan con los territorios que habitan cotidianamente. A través de actividades gráficas, como los círculos concéntricos (véase la figura 2), se evidenció que la ciudad fue asociada principalmente con lo urbano construido: edificaciones, comercio y zonas de alta densidad poblacional, representadas en el centro de la gráfica.

Figura 2. Relaciones con la ciudad



Fuente: archivo personal

Desde esta referencia, las y los participantes se ubicaron en niveles intermedios de cercanía, señalando que su experiencia cotidiana transcurre entre el barrio y la montaña, lo cual genera una relación ambigua con la ciudad. En este sentido, estar “en la ciudad” implicaba cruzar una calle o acceder al comercio cercano. Sin embargo, cuando se planteaban otros puntos de la ciudad, como el centro histórico, ellos se ubicaron en los niveles periféricos, asociados a estéticas y formas de habitar distintas: casas de colores, grafitis, presencia de naturaleza y animales. Estas percepciones revelaron que el borde urbano-rural no es vivido como parte plena de la ciudad, sino como una periferia que limita el acceso, la experiencia y el reconocimiento, configurando una vivencia fragmentada de lo urbano.

Este primer momento permitió identificar una noción de ciudad restringida a lo urbano, lo cual motivó la realización de las caminatas como estrategia para ampliar las referencias y experiencias de ciudad desde el caminar.

Construir lugares mientras se camina

El segundo momento estuvo marcado por las caminatas, entendidas no solo como desplazamientos físicos, sino como prácticas sociales y simbólicas que posibilitan la apropiación del territorio. En este sentido, caminar fue concebido como un acto de habla que permite romper con las rutinas establecidas por la organización urbanística legitimada y abrir la posibilidad de producir un discurso propio desde la experiencia del caminar (De Certeau, 2000). Más allá del trayecto, cobró relevancia el encuentro: con otros cuerpos, con relatos ajenos y con las historias que habitan los lugares recorridos.

A partir de las caminatas, niñas, niños y adolescentes se acercaron a territorios que antes les resultaban lejanos o desconocidos, no solo en términos geográficos, sino también simbólicos. Escuchar cómo los lugares son narrados por quienes los habitan y participar activamente de esas narraciones les permitió construir sus propios discursos, reconociendo la legitimidad de su voz, de sus saberes y de sus interpretaciones. De esta manera, el caminar se configuró como una experiencia relacional que acompañó la construcción de lugares desde el diálogo y el reconocimiento del otro.

Siguiendo a Larrosa (Larrosa, 2006)(2006), fueron las experiencias, entendidas como aquello que les pasa y los atraviesa, las que posibilitaron que los territorios recorridos se transformaran en lugares significativos. En este proceso se realizaron tres caminatas que invitaron a pensar y habitar la ciudad desde escenarios diversos.

La primera caminata se llevó a cabo en el barrio Paraíso, en la localidad de Ciudad Bolívar, y fue nombrada por las y los participantes como “Aventura en el cable”. Este recorrido permitió un acercamiento a escenarios urbanos atravesados por expresiones artísticas como el grafiti y el muralismo, así como al reconocimiento de historias locales y narrativas comunitarias. Un elemento relevante fue el uso del transporte público, el juego y la lectura como mediaciones para la experiencia. En este contexto, la visita a la biblioteca comunitaria Violeta, concebida como proceso organizativo del territorio, fortaleció las conversaciones sobre identidad, memoria y resistencia, y amplió la comprensión del barrio como un espacio vivo y narrado.

La segunda caminata se realizó en Sumapaz, la localidad más extensa de Bogotá y completamente rural. Este recorrido supuso un tránsito desde los tonos rojizos y beige característicos de Ciudad Bolívar hacia el verde profundo del páramo, escenario de contemplación y encuentro con los frailejones, reconocidos como “abuelos del territorio”. Este recorrido fue nombrado “Mil frailejones” y permitió reconocer a Sumapaz como parte de la ciudad, pese a los procesos históricos de segregación que la han marginado del imaginario urbano bogotano.

La experiencia estuvo acompañada por una organización del territorio que promovió la participación de las y los participantes a través de la elaboración de envueltos dulces. Cada momento del proceso, como moler la cuajada, preparar la masa, envolver y cocinar, permitió sentir el territorio desde los olores, las texturas y los sabores, acercándose a prácticas campesinas propias. La espera alrededor del fogón de leña, acompañada por una aromática preparada con plantas del territorio, el canto de las

gallinas y el sonido del agua amplió la experiencia sensorial, fortaleciendo formas de apropiación y construcción de narrativas territoriales desde el cuerpo y los sentidos.

La tercera caminata se realizó en compañía de integrantes del Domo Villa Rosita, un espacio comunitario en el que niñas y niños se reúnen cotidianamente para compartir y desarrollar actividades académicas y creativas. Este recorrido fue nombrado “Tejido en el camino”, en alusión tanto a la práctica del tejido de manillas como a la trama de relaciones que se construyeron durante la caminata. En este escenario se andaregueó la montaña entre plantas, flores, aves y quebradas que descienden por los cerros orientales, acompañados por la lluvia y el viento. Este entorno invitó a una disposición corporal distinta, marcada por un contacto más directo con la naturaleza y por una atención a los cambios del paisaje.

En conjunto, las caminatas permitieron comprender que los lugares no fueron concebidos como espacios dados o delimitados, sino como territorios apropiados, narrados y construidos en el andar. En consonancia con Le Breton (2015), la ciudad se hizo presente en el paso de sus caminantes, quienes la inventaron y le dieron vida con sus recorridos, encuentros y relatos. Así, se construyeron lugares al caminar, ampliando su experiencia de ciudad desde la montaña y el borde urbano-rural.

Yo en la montaña

El tercer momento de la propuesta correspondió a la recuperación sensible de las experiencias e invitó a las y los participantes a narrar su experiencia de caminar y habitar la montaña, teniendo como referente los transectos urbanos y la reconstrucción del camino desde el sentir y el habitar lo espacios, a partir las memorias y experiencias que les atravesaron. En este momento se hizo énfasis no en una narración apartada del lugar, sino en niñas y niños narrando la montaña y la montaña narrándose a través de ellos.

Para la recuperación de estas significaciones, la bitácora se constituyó como instrumento de registro de sus ideas y sensaciones, así como en un contenedor de materiales que llamaron su interés en el camino. Este elemento se integró a su experiencia, adquiriendo un sentido central en su caminar y en su crear. En este marco, la bitácora permitió documentar el viaje como memoria de los acontecimientos vividos “la memoria de los innumerables acontecimientos cosechados al hilo del camino, de las emociones e impresiones que se han sentido, una manera que tiene el viaje de escapar del tiempo” (Le Breton, 2015 p. 132) posibilitando que la experiencia trascienda el momento inmediato y pueda actualizarse posteriormente. Así, la caminata y lo acontecido no queda restringidos al pasado, sino que pueden reactivarse cada vez que se tiene ante sí las hojas y semillas de un árbol, los pétalos de una flor recogidos durante el recorrido, o la imagen, el dibujo o la nota que escrita en el camino.

Las expresiones de las y los participantes evidenciaron emociones de felicidad, tranquilidad, asombro y curiosidad, relaciones con seres del territorio como el agua, los animales, las plantas, memorias corporales asociadas al frío, la lluvia, el cansancio y en general formas en las que se percibió el territorio. Algunos de los relatos fueron:

> “Me sentí feliz, a mí me gustó el agua donde nos metimos, los pollitos que había, me gustó lo que comimos, la montaña, yo vi un caballo, me gustó los frailejones Pérez, la niebla, en el parque me gustó el cosito que gira así (mueve su dedo índice en círculos), también Chocolate el perrito y como hacer las manillas. Me gustó la lectura en Violeta y las piedritas que alumbraban cuando

> apagamos la luz… Me gustaría seguir caminando la montaña porque es divertido y buscar formas en las piedras, y cuidar la madre naturaleza" (Luciana 6 años, transcripción de audio).

En este relato, que no está mediado por la escritura, sino por el diálogo con la niña, se logra apreciar una descripción amplia y detallada a la hora de enunciar aquellos elementos que fueron significativos en su experiencia, resaltando la sensación de felicidad en cada uno de los lugares y aludiendo a lo que hace parte de la naturaleza. Hace un recorrido por los lugares visitados, iniciando en Usme, pasando por Sumapaz y centrando su final en Ciudad Bolívar, donde se encuentran los siguientes elementos importantes a resaltar: A la hora de hacer memoria de las actividades propuestas, no habla de ellas como algo que un externo les ofreció, sino que se incluye en el relato, se siente parte del grupo al mencionar "*apagamos la luz*", lo cual colectiviza la acción y la experiencia. Asimismo, aludiendo a ese mismo día, habla de los dispositivos que favorecieron la imaginación como fue la lectura y las semillas fluorescentes o "*Piedritas que alumbraban*" como ella lo denominó.

> "Hola, ¿cómo estás? Espero que bien, la persona que lea esto espero que aprecie lo que está escrito en esta hoja, yo me llamo Melani, no con y ni con e es con i normal. Mira, si vas a Sumapaz, Ciudad Bolívar o a Villarosita espero que lo aprecies en Villarosita lo vas a pasar genial, yo me la pase super, llovió, nos embarramos, pero nada nos detenió a ir a conocer el páramo". (Melani 13 años, transcripción de escrito)

Su escrito está intencionado para que alguien más lo lea, es su experiencia contada que inicia desde un lugar de la identidad, del cómo se llama y la manera de escribir su nombre, para generar cercanía con ese otro. Aun cuando menciona las tres salidas, son las sensaciones en el Domo de Villa Rosita las de mayor importancia, pasadas por la presencia del agua en la que se sumergieron, el barro y la lluvia, resaltando el deseo de avanzar pese a las condiciones climáticas.

> "Yo en la montaña, Primero me sentí con demasiado frío nos fuimos en un bus, vi un cerdito, vi gallinas, frailejones, llegamos a Villa Rosita y vimos un mural que tenía un lindo perro llamado chocolate. Después seguimos la montaña y vimos hermosas hojas, me gusto esta experiencia mucho porque sentía, paz, felicidad, "conspiración". Llegamos y nos recibieron muy amablemente, después de unos minutos nos pusimos a hacer envueltos, sabía la masa por el momento un poco bien y los pusimos a calentar, cuando terminaron nos lo comimos, nos devolvimos y nos subimos al bus. Si volvería a caminar, porque me sentí tranquila y me relajé" (Giselle 9 años, transcripción de audio).

Este relato, constituye un ejemplo claro de cómo Andareguear habilita una lectura sensible y situada del territorio desde la voz infantil. En su narración, articula emociones, percepciones corporales y sensaciones vinculadas al caminar la montaña: describe el ambiente, los animales, los sonidos y el movimiento del agua desde una vivencia íntima, no como un paisaje ajeno sino como un espacio que la interpela. Se documenta así una forma de construir territorio desde la sensibilidad, demostrando que las infancias no solo habitan el borde, sino que también lo piensan y lo transforman mediante su caminar.

Los relatos presentados dieron cuenta de la experiencia sensible comunicada por las niñas, niños y adolescentes sobre los caminos recorridos. Estas experiencias también se expresaron a través de múltiples lenguajes y soporte, registrado en la bitácora como contenedora de memorias, a través de diversos medios de registro y creación como dibujos, palabras, texturas y objetos, además de prácticas

como la fotografía y el tejido sobre ellas. De este modo, los relato no solo se configuran en el plano verbal, sino en formas sensibles y materiales de expresión. Más allá de describir actividades concretas, estos registros incorporaron sentidos profundos en torno al habitar, al pertenecer y reconocerse como parte del territorio.

Discusión

Los resultados de Andareguear permiten problematizar las maneras en que niñas, niños y adolescentes construyen sentidos sobre la ciudad y los lugares que habitan, al reconocer su capacidad para narrar y corazonar el territorio. Las voces recogidas durante las caminatas evidencian que la experiencia del espacio está atravesada por tensiones entre lo urbano y lo rural, entre lo permitido y lo restringido, y entre los imaginarios heredados y la vivencia propia. Estas tensiones dialogan con planteamientos teóricos que cuestionan la dicotomía ciudad-campo, la cual continúa operando como un marco simbólico que limita el acceso, la participación y el reconocimiento de quienes habitan los bordes.

En primer lugar, los relatos muestran que la ciudad es concebida inicialmente como un lugar distante, homogéneo y asociado principalmente a edificaciones, comercio y servicios. Esta percepción coincide con lo señalado por Boscoboinik et al. (2022) respecto a la persistencia de imaginarios urbanos que excluyen lo rural y a quienes lo habitan como parte legítima de la ciudad. No obstante, a partir de las caminatas se observa un desplazamiento significativo: la ciudad comienza a ser reconocida también en la montaña, en el agua, en los animales. Este giro sugiere que la noción ampliada de ciudad propuesta por la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad (2020), que integra entornos urbanos, rurales y semirrurales como un mismo territorio político y social, no solo resulta pertinente, sino necesaria para comprender lo que ocurre en el borde sur de Bogotá. En este sentido, Andareguear tensiona las fronteras simbólicas de la ciudad y propone que esta se expande en la experiencia misma del caminar.

En segundo lugar, los resultados permiten afirmar que caminar opera como una práctica productora de lugar, tal como lo plantean De Certeau (2000) y Tixier (2016). Las niñas y los niños no solo recorren el territorio: lo resignifican, lo narran y lo incorporan a sus marcos de sentido. Como señala Tixier (2016), “ya no somos nosotros los que relatamos el lugar, es el lugar el que se relata en nosotros” (p. 29), y esta idea se hace evidente en la manera en que los territorios dejan de ser ajenos para convertirse en espacios vinculantes y representativos para las y los participantes, quienes comienzan a reconocerlos como parte de la ciudad. Los registros de esta experiencia, además de la escritura en bitácoras se ampliaron mediante encuentros reflexivos en los que, a partir de telas y collages fotográficos de los recorridos, se propició la conversación y la creación colectiva. Esto permitió diversificar los medios de expresión y reafirmar que el transecto urbano no se reduce a escribir sobre el lugar, sino que involucra múltiples formas de narrar y recordar lo caminado.

Ampliar la concepción de ciudad implica, a su vez, posicionar los saberes y experiencias de niñas y niños que habitan territorios de montaña. En consonancia con lo planteado por Escobar (2014), cuando se habla de la montaña como ancestro o entidad sintiente se está haciendo referencia a una relación social y no a una relación de sujeto–objeto. En los relatos recogidos, la montaña emerge como interlocutora: se camina con ella, se juega en ella, se conversa y se aprende en su compañía. Desde esta perspectiva, la montaña no es un escenario estático, sino un territorio vivo que se expresa a través de quienes lo recorren.

Asimismo, los resultados muestran que caminar activa una sensibilidad que difícilmente podría emerger desde la distancia. Allí donde antes solo existían “lugares lejanos” o “monte”, emergieron historias, emociones y vínculos. En palabras de Le Breton (2015), el caminar convierte el territorio en experiencia encarnada. De este modo, Andareguear disputa lecturas técnicas de la ciudad entendida únicamente como infraestructura y propone una ciudad vivida, afectiva y en permanente construcción, particularmente desde quienes la recorren. Lo anterior, resalta la importancia de las experiencias corporales y emocionales en la producción de conocimiento sobre el territorio.

En este proceso, el caminar se configuró como un acto de lenguaje, en el que los relatos de niñas y niños adquirieron protagonismo como medio de interpretación de sus propias experiencias. De este modo, a través del relato, niñas y niños no solo expresan su mundo interno, sino que también hacen visibles las relaciones que establecen con otros y aquellas que otros establecen con ellos (Santamaría, 2008, p. 105).

Así, los relatos emergieron como parte fundamental de la construcción de sentidos sobre las montañas de la ciudad, expresándose en dibujos, memorias afectivas y experiencias compartidas de habitar el territorio. En esta línea, la escritura y el dibujo, siguiendo a Cabrejo (2007), además de registros, funcionaron como espacios de reflexión. Las bitácoras se constituyeron en dispositivos que permitieron traducir la experiencia en lenguaje, convirtiendo la vivencia en pensamiento. El relato operó, entonces, como un ejercicio de agencia: cada niño y niña decidió qué nombrar, qué recordar y cómo narrar su experiencia del caminar.

La participación de niñas, niños y adolescentes se garantizó mediante prácticas metodológicas situadas que reconocieron sus modos propios de expresión. El relato, en sus formas oral, gráfica y escrita, posibilitó el ejercicio del derecho a narrar el territorio desde una verdad narrativa (Bruner, 1996). En este estudio, el relato se constituyó como un espacio de construcción de sentido y posicionamiento subjetivo. Por su parte, la experiencia metodológica del corazonar aportó una lectura ética y política a la investigación, fortaleciendo la comprensión del conocimiento como una práctica situada.

Los resultados confirman que las comprensiones del territorio no se construyen exclusivamente desde la razón o el saber académico, sino también desde el sentir, el afecto y las relaciones. Esto cuestiona modelos de producción de conocimiento que privilegian categorías rígidas y mediciones estandarizadas. Andareguear demuestra que al incorporar la afectividad como dimensión epistemológica emergen comprensiones más profundas sobre la ciudad y sobre la manera en que niñas y niños la viven. Desde esta perspectiva, las caminatas fueron comprendidas como una oportunidad para producir saber desde lo vivido física y emocionalmente, posicionando el corazonar (Guerrero, 2012) como una forma legítima de conocimiento. Este enfoque permitió dotar de afecto las maneras de comunicar los sentires y saberes, a través de diversos lenguajes expresivos desarrollados durante los encuentros. Tal como plantea Guerrero (2012), corazonar las epistemologías académicas implica nutrirlas de afectividad y ponerlas en diálogo con otras formas de conocer, pensar y sentir la vida (p. 204).

Finalmente, es posible afirmar que el derecho a la ciudad, especialmente en territorios periféricos, además del acceso a servicios urbanos, debe incluir el acceso a experiencias que amplíen los horizontes de movilidad, disfrute y apropiación del territorio. Las caminatas evidencian que la exclusión infantil es también simbólica, pues muchas niñas y niños han heredado una ciudad que se les presenta como lejana, peligrosa o ajena. Frente a ello, Andareguear se configura como una práctica de resistencia

cotidiana, en la que caminar se convierte en una forma de reclamar presencia, tejer comunidad y construir memorias territoriales propias, reafirmando que la ciudad no está lejos, sino bajo sus pies.

Conclusiones

¿Qué importa el resultado?
Lo que cuenta es el camino recorrido.
No se hace un viaje, el viaje nos hace y nos deshace,
nos inventa. (Le Breton, 2015, p. 240)

Teniendo como referentes las tres dimensiones de análisis presentadas en el apartado de resultados, se proponen tres grandes conclusiones que sintetizan la experiencia investigativa.

En primer lugar, Andareguear tuvo como objetivo habitar la ciudad mientras se caminaba, a través del cuerpo, tal como lo propone Le Breton (2015). Por ello, resultó fundamental aproximarse a las percepciones que niñas, niños y adolescentes han construido sobre la ciudad, encontrando en la mayoría de los casos rezagos de discursos adultos que levantan barreras y estigmas sobre los territorios. Una dicotomía entre lo urbano y lo rural se interpone y lleva a reconocer la ciudad únicamente desde edificaciones y escenarios de comercio, desconociendo así los territorios de quienes participaron en este ejercicio: espacios periurbanos del borde urbano-rural de Bogotá. Esta situación los ubica en una suerte de limbo (estar acá o allá) y abre la pregunta por su pertenencia: ¿somos parte de la ciudad o no?, al reconocerse lejanos de los lugares de interés público y cultural.

En este contexto, se configura un problema en términos de acceso y disfrute de la ciudad, pues habitar las periferias implica mayores distancias, limitaciones en el transporte público y, en algunos casos, condiciones de inseguridad que conducen a niñas y niños al espacio privado, cerrando las posibilidades de abrirse al mundo mediante el caminar y la exploración.

Con la invitación a caminar, las y los participantes transitaron hacia miradas más amplias, expandiendo el panorama conceptual y experiencial de lo que es la ciudad, entendida como un espacio en el que lo urbano y lo rural confluyen, se complementan y configuran diversas maneras de habitarla. En un ejercicio gradual de participación y reconocimiento de sus saberes, la ciudad dejó de ser solo cruzar la calle y ver construcciones, para incluir la vida campesina. Esta experiencia plantea una reflexión sobre la accesibilidad a los lugares a través de la experiencia corporal, por medio de los pies y el corazón, asociada al “estar en el lugar”, lo que se expresa en afirmaciones de las y los participantes, como cuando una de ellas señaló que los lugares visitados siguen siendo la ciudad, aunque estén lejos.

En segundo lugar, la geografía de Bogotá ofrece diversos espacios para estar, compartir y ser; sin embargo, sus montañas constituyen una oportunidad para explorar, investigar y conocer a otras y otros. La montaña se presenta como un organismo vivo que impregna olores y colores, envuelto en temperaturas variables marcadas por la indecisión del clima. La diversidad natural de las montañas es tan amplia como la diversidad de gentes que las habitan, lo que permite reconocer distintas formas de

configurar y crear territorio. En este sentido, las niñas, los niños y adolescentes que se permitieron caminar, subir y mojarse descubrieron que los límites de la ciudad son construcciones imaginarias que se transforman según los pasos que se den y las ganas de explorar y conocer. Como señala Le Breton (2015), "la ciudad no está fuera del hombre, sino en él, impregnando su mirada, su oído y todos los demás sentidos" (p. 175). La montaña se narra, entonces, a partir de quienes la caminan, la sienten y se reconocen como parte de ella.

Se puso en evidencia la importancia de conocer desde la conciencia de los sentidos y, a partir de ello, conectarse con el entorno en una relación bilateral en la que dos seres vivos, montaña y persona, narran y experimentan. Esta comunicación se gesta entre ramas, tierra, agua y caminos, y se enriquece a cada paso, en las conversaciones y en los sonidos del viento, la lluvia y las aves. De este modo, el espacio se convierte en un escenario de aprendizaje que trasciende lo tradicional, donde el saber de niñas y niños se complementa con sus experiencias al andar, escuchar y comunicar. Caminar la montaña implicó la construcción de lugares a partir de la interacción y la activación de los sentidos, evidenciando que los lugares no existen por sí solos, sino que se configuran en el marco de las relaciones que allí se tejen.

En tercer lugar, esta propuesta otorgó un lugar central a las experiencias de las y los participantes para hablar de las caminatas no desde lo que pasó, sino desde lo que aconteció con ellas y ellos en los distintos caminos. El apartado Yo en la montaña recoge las maneras en que las y los participantes narraron aquello que fue significativo en las montañas de Bogotá. No se trató ya de hablar de Ciudad Bolívar, Sumapaz o Usme como lugares externos, sino de su estar en ellos, desde sensaciones, emociones y memorias que permanecen en su ser.

Las formas de narrar la experiencia fueron y llevan al lector acercarse a la vivencia desde sus voces, sus maneras de apropiarse y ubicarse en el territorio, y, al mismo tiempo, que las y los niños funcionen como mediadores para que la montaña se narre a través de ellos. En este proceso, el registro de la experiencia, a través del dibujo, la escritura, la recolección de materiales, la fotografía, entre otros, se consolidó como un puente para la recuperación de los recorridos. Con ello, más que definiciones de ciudad, buscó propiciar un ejercicio práctico de caminar, conversar y registrar.

Finalmente, Andareguear, que para niñas, niños y adolescentes significa estar con amigos mientras se juega, se configura también como una forma de corazonar el territorio mientras se camina y de construir saberes desde la experiencia. Se trata de una mirada del territorio permeada por los sentidos y los afectos que emergen en el encuentro. Si bien caminar de manera aislada puede generar beneficios, en este ejercicio el caminar juntos posibilitó un intercambio y un reconocimiento constante del otro que camina conmigo y de lo otro que habita el camino. Así, se abrieron nuevas formas de encuentro con los paisajes y territorios, en oposición a una concepción rígida de ciudad, para crear historias, memorias y relatos que favorecen la apropiación de los lugares y su constante construcción, en una ciudad cuyas fronteras se expanden mientras se camina.

"Yo soy muy feliz en la montaña
ya que vivo en una de ellas
y estoy rodeada de ellas"
(comunicación personal, 2023)

Futuras líneas de investigación

La experiencia desarrollada con Andareguear abre diversas posibilidades para profundizar en aspectos que, si bien fueron significativos durante el proceso investigativo, exceden el alcance del estudio. A partir de los hallazgos, se identifican tres líneas de investigación que podrían desarrollarse en trabajos futuros.

Por un lado, resulta pertinente explorar otras percepciones infantiles sobre la ciudad y el territorio en distintos bordes urbano-rurales de Bogotá. Las narrativas recogidas muestran que las formas de entender y vivir la ciudad están estrechamente vinculadas a las condiciones locales específicas. Profundizar en estas relaciones permitiría analizar continuidades, transformaciones o contrastes en otros bordes de la ciudad e incluso en contextos urbanos distintos, abriendo la posibilidad de generar escenarios de diálogo e intercambio entre territorios.

Por otro lado, se propone profundizar en el papel de las prácticas, como el caminar, el juego y la creación, en la construcción de territorialidades. Si bien en este estudio el caminar se consolidó como una práctica central para la producción de saberes territoriales, futuras investigaciones podrían indagar cómo otras experiencias corporales, expresivas o artísticas inciden en el ejercicio del derecho a la ciudad y en las formas de participación de niñas, niños y adolescentes en sus contextos. En este sentido, podrían desarrollarse diseños metodológicos comparativos, etnográficos o basados en artes que permitan ampliar el análisis de estas prácticas.

Finalmente, se plantea la necesidad de analizar con mayor profundidad la incidencia de las comunidades y de los actores territoriales en los procesos de apropiación y significación de la ciudad por parte de las infancias. Los encuentros con organizaciones locales y espacios comunitarios mostraron su potencial como mediadores en la construcción de vínculos y sentidos. Explorar estas dinámicas permitiría comprender de qué manera la acción comunitaria potencia, transforma o condiciona las experiencias en el territorio.

Estas líneas de investigación contribuirían a ampliar la comprensión sobre cómo niñas y niños habitan, significan y transforman la ciudad, y aportarían a la consolidación de prácticas investigativas y pedagógicas orientadas a la garantía del derecho a la ciudad-ruralidad desde perspectivas situadas y participativas.

Referencias

ACM & IEEE. (2016). *Computer Engineering Curricula 2016 (CE2016): Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Computer Engineering..* EEUU: IEEE/ACM.

Alejandro, L. R. (Agosto de 2018). *EVALUACIÓN DE LOS PARÁMETROS FISICOQUÍMICOS DE CONTROL DE CALIDAD EN JABONES DE TOCADOR COMERCIALIZADOS EN MÉXICO.* México.

Asamblea Nacional Constituyente. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala.* Guatemala, Guatemala.

Bermudez, L. (2018). *Maquina natural en desarrollo en nicoya.*

Booch, G. (1996). *Análisis y diseño orientadoa objetos con aplicaciones.* México: Pearson, Addison Wesley Longman.

Boscoboinik, A., Cretton, V., & Offenhenden, M. (2022). Vivir en la montaña. Imaginarios, in/movilidades y sentido de pertenencia. *QuAderns, 2*(38), 151-164. doi:https://doi.org/10.56247/qua.412

Bruner, J. (1996). Dos modalidades de pensamiento . En J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (págs. 23-27). Barcelona: Paidos.

Cabrejo, E. (2007). El relato como fuente de organziación y creación infantil. En F. A. Santamaría, & M. Barreto, *Lenguaje y saberes infantiles* (págs. 75-9). Bogotá: Catedra Unesco en Desarrollo del niño.

Caso Cabrera García y Montiel Flores Vs. México (Corte Interamericana de Derechos Humanos 26 de 11 de 2010). Recuperado el 18 de 03 de 2025, de https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/internacional/casos/1.pdf

Caso Cantoral Benavides Vs. Perú (Corte Interamericana de Derechos Humanos 18 de 08 de 2000). Recuperado el 21 de 03 de 2025, de https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_69_esp.pdf

Caso Castillo Petruzzi y otros Vs. Perú (Corte Interamericana de Derechos Humanos 30 de 05 de 1999). Recuperado el 20 de 03 de 2025, de https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_52_esp.pdf

Castillo. (2020). *La importancia del uso de jabones en la higiene personal y el combate contra los virus.*

Charlet, E. (1996). *Cosmética para farmacéuticos*. Obtenido de https://www.editorialacribia.com/libro/cosmetica-para-farmaceuticos_53691/

CIDH. (2020). *Cuadernillo jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, No. 12 DEBIDO PROCESO.* San José, Costa Rica. Recuperado el 22 de 03 de 2025, de https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo12.pdf

Colgate-Palmolive. (2025). *Protex*. Obtenido de https://www.protex-soap.com/es-co/skin-care/why-is-it-important

CONAHCYT. (7 de agosto de 2024). *Consejo Nacional de Humanidades, ciencias y Tecnologías*. Obtenido de Conahcyt: https://conahcyt.mx

CRG. (01 de 03 de 2016). Ley Orgánica del Instituto para la Asistencia y Atención a la Víctima del Delito. *Acuerdo 21-2016*. Guatemala, Guatemala. Recuperado el 25 de 03 de 2025, de https://www.congreso.gob.gt/assets/uploads/info_legislativo/decretos/2016/21-2016.pdf

CSJ. (28 de 02 de 2011). Acuerdo 7-2011. Guatemala, Guatemala. Recuperado el 22 de 03 de 2025, de https://leyes.infile.com/index.php?id=182&id_publicacion=63892

CSJ. (2019). *Conociendo el Organismo Judicial.* Unidad de educaciòn OJ, Guatemala, Guatemala. Recuperado el 22 de 03 de 2025, de http://ww2.oj.gob.gt/unidadeducacion/files/trifoliares/Folleto%20Conociendo%20el%20OJ.pdf

Cussianovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder.* Lima, Peru: INFANT.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano.* (A. Pescador, Trad.) Mexico: Universidad Iberoamericana. Obtenido de https://sociedadculturaypoder.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/la-invencic3b3n-de-lo-cotidiano.pdf

Dias Sobrinho, J. (2012). Acreditación en América Latina: Crisis de la Educación Superior y Distintas fases de Calidad. En V. M. Rosario Muñoz, A. Didriksson Takayanagui, E. Marúm Espinosa, N. Fernández Lamara, F. López Segrera, & E. F. Villanueva, *La Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (Vol. 1, págs. 18-42). Red de Acdémicos de Iberoamérica A.C.

Dijkstra, E. (1968). Go To Statement Considered Harmful. *Communications of the ACM*, 147-148.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autonoma Latinoamericana UNAULA.

Fagro. (20 de Marzo de 2018). Uso y beneficios del extracto de higuerilla. Obtenido de https://blogdefagro.com/informacion/utilizando-extracto-higuerilla-ricinus-communis-l/

Fortoul, B. (2020). El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia. *Práctica docente, 3*(2), 51-73.

Galindo, J. (1998). Etnografia. El oficio de la mirada y el sentido . En J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 347-384). México: Pearson Addison Wesley.

Gobierno de México. (s.f.). Obtenido de https://www.gob.mx/agricultura/hidalgo/articulos/nogal-arbol-de-la-nuez-en-hidalgo

Godoy Estupe, A. A. (2006). *Análisis jurídico de la valoración de la prueba en el proeso penal guatemalteco.* Guatemala, Guatemala. Recuperado el 2025, de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04_5966.pdf

Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Siglo Veintinuno Editores.

Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insrugentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de existencia. *Sophia, Colección de filosofia de la educación*(8), 101-146. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007

Guerrero Arias, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidrías insurgentes. *Revista Sophia. Colección de filosofia de la educación*(13), 199-228. doi:10.17163/soph.n8.2010.05

IEEE/ACM/AAAI. (2024). *Computer Science Curricula 2023.* EEUU: IEEE/ACM/AAAI.

INEE. (12 de septiembre de 2024). *inee.edu*. Obtenido de Directrices para mejorar ¿Qué es la calidad educativa?: https://www.inee.edu.mx

Kalman, J. (1996). Tres ensayos sobre la lengua escrita desde una perspectiva social. *Documentos DIE*(51).

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista educación y pedagogía*, 43-51. Obtenido de https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065

Le Breton, D. (2015). *Elogio de Caminar* (séptima ed.). Siruela.

Legislativo, P. (1973). *Decreto Número 17-73, Código Penal.* Guatemala.

Legislativo, P. (1992). *Decreto Número 51-92, Código Procesal Penal.* Guatemala, Guatemala.

MacLennan, B. J. (1987). *Principles and Programming Languages.* EEUU: Sounders College Publishing.

Miguel, C. d., Martínez, K., & Kohout, M. P. (2021). *Economía circular en América Latina y el Caribe: "Oportunidad para una Recuperación Transformadora"., Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/120).* Obtenido de https://biblioteca.mideplan.go.cr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5702

Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible Edición Especial.* Nueva York: Naciones Unidas.

Noriega E., G. A. (2016). Aplicación del Hecho Notorio en el Proceso Penal Guatemalteco. *Revista Jurídica 2015-2016*, 1 -13. Recuperado el 24 de 03 de 2025, de http://ww2.oj.gob.gt/es/QueEsOJ/EstructuraOJ/UnidadesAdministrativas/CentroAnalisisDocumentacionJudicial/cds/CDs%20revista%20juridica/Revista%20Juridica%2015-16/articulos/05%20Aplicacion%20del%20Hecho%20Notorio.pdf

O'Brien, R. (2008). *Fat and Oils, Formulating y processing for applications* (Tercera ed.). Press.Boca Raton.

OEA. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos.* San José, Costa Rica. Obtenido de https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

OEI. (7 de agosto de 2024). *Organización de los Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Educación y formación profesional: https://oei.int/areas/educacion

ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.* Nueva York, USA.

Plataforma global por el derecho a la ciudad. (2020). *El derecho a la ciudad. Construyendo otros mundo posible. Guía para su comprensión y operacionalización.* Plataforma global por el derecho a la ciudad. Obtenido de https://www.right2city.org/wp-content/uploads/2019/09/R3.1_el-derecho-a-la-ciudad_construyendo-otro-mundo-posible-1.pdf

Poder Legislativo. (1989). *Decreto 2-89.* Guatemala.

Ponce, Y. (diciembre de 2023). Teñido textil a base de colorantes naturales. *Journal of Research and Development*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Investigacion_y_Desarrollo/vol9num24/Journal_of_Research_and_Development_V9_N24_4.pdf

profeco. (2017). Revista del consumidor.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (junio de 2025). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de PNUD: https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals

Revista del consumidor. (26 de Enero de 2017). *Detras de una prenda impecable, hay una barra de jabón muy buena. conoce lo que prometen estos jabones y lo que logran sobre la tela.*, 44. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/181354/RC479_Estudio_jabones.pdf

Revista del consumidor. (Noviembre de 2023). 10. Obtenido de https://www.profeco.gob.mx/revista/RevistaDelConsumidor_561_Noviembre_2023.pdf

Ribeiro, E., & Seravalli, E. (2004). Química de alimentos . *Scientific Research an Academic Publisher*, 184.

Sanjoy Daggupta, C. P. (2006). *Algorithms.* Boston: Mc Graw Hill. Higher Education.

Santamaría, F. A. (2008). El relato como fuente investigación infantil: perspectivas de investigación. En F. A. Santamaría, *Saberes y lenguajes. Una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes* (págs. 93-142). Bogotá: Universidad Distrital Franciso Jose de Caldas.

Santamaría, F. A., Bothert, K., Ruiz, A., & Rodriguez, C. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hidricos.* Bogotá: Universidad Distrital Franciso Jose de Caldas.

Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. (2024). *Acompañar la alfabetización en las aulas de preescolar.* Monterrey: Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

Secretaría de Educación Pública. (16 de agosto de 2022a). *Anexo 1. Disposiciones generales de los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica.* Obtenido de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/KoZtQfmAg6-ANEXO_1_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Educación Pública. (16 de agosto de 2022b). *Anexo 03. Plan de estudio de la licenciatura en educación preescolar.* Obtenido de Dirección General de Educación Superior para el Magisterio: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaría de Gobernación. (28 de diciembre de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de dof.gob: https://www.dof.gob.mx

Sentencia de Casación 22-11-2017, Expediente No. 50-2017 (Corte Suprema de Justicia de Guatemala 22 de 11 de 2017). Recuperado el 21 de 03 de 2025, de http://ww2.oj.gob.gt/es/QueEsOJ/EstructuraOJ/UnidadesAdministrativas/CentroAnalisisDocumentacionJudicial/cds/CDs%20criterios/CJ%20PENAL%202017/expedientes/50-2017.html

Shankar, K. V. (1984). *Data Design: Types, Structures, and Abstractions.* Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Tixier, N. (2016). Transectos urbanos y relatos de lugar. En W. García, & M. Miquel, *La Cultura de lo común. Practicas colectivas del diglo XXI* (págs. 25-37). Valencia: Universidad Politecnica de Valencia. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.bazarurbain.com/wp-content/uploads/2017/04/Transectos-urbanos-y-relatos-de-lugar.pdf

UNESCO. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultur.

UNESCO. (junio de 2025a). *Alfabetización*. Obtenido de UNESCO: https://www.unesco.org/es/literacy

Univisión Noticias. (21 de Abril de 2012). Obtenido de https://www.univision.com/explora/historia-del-jabon

Vélez. (2018). Tesis: Caliadad y rendimiento de cinco variedades de semilla de Higuerilla (Ricinus communis). 44. Tepatepec:; Hgo.

Así suena un pedacito de Colombia: "Imaginarios sociales y música tradicional colombiana: experiencias pedagógicas de identidad cultural en el grado de transición"

This is what a little piece of Colombia sounds like: "Social Imaginaries and Traditional Colombian Music: Pedagogical Experiences of Cultural Identity in Preschool Transition Grade"

Juan Camilo Durango Méndez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
j.durango.mendez@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-9064-9522

Resumen

El presente artículo se deriva de la tesis *"Imaginarios sociales de identidad cultural: propuesta pedagógica para el aprendizaje de diferentes géneros musicales colombianos en grado transición"*, desarrollada en la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas La investigación surgió al identificar un debilitamiento de la identidad cultural en un grupo de niños y niñas de grado de transición, posiblemente influenciada por imaginarios sociales globalizados que invisibilizan las significaciones propias del territorio colombiano. Como respuesta al problema observado, se diseñó una propuesta pedagógica de aprendizaje y enseñanza musical centrada en la música tradicional colombiana, concebida como una herramienta formativa y un acto de resistencia frente a la homogenización cultural. El objetivo general fue promover imaginarios sociales de identidad cultural mediante el aprendizaje de géneros musicales colombianos. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo etnográfico y decolonial, utilizando observación participante, entrevistas semiestructuradas, cartografías y talleres musicales e iconográficos. La investigación con un grupo de 19 niños y niñas, de los cuales se seleccionaron 9 para el análisis de resultados, en un jardín infantil de Bogotá, ubicado en el barrio Nueva Marsella. Los resultados parciales evidencian avances en el reconocimiento de símbolos, territorios y ritmos nacionales, así como en la identificación corporal y afectiva con la música tradicional; no obstante, persisten referentes globales y la preferencia por repertorios foráneos. Se concluye de manera preliminar que la música colombiana puede constituirse en un dispositivo pedagógico para fortalecer la identidad cultural en la infancia, favoreciendo el reconocimiento territorial, la memoria colectiva y la resistencia frente a la cultura globalizada.

Palabras clave: Significaciones imaginarias, educación musical, cultura, primera infancia, identidad.

Abstract

This article derives from the thesis "Social Imaginaries of Cultural Identity: A Pedagogical Proposal for the Learning of Different Colombian Musical Genres in the Preschool Transition Grade," developed within the Master's Program in Childhood and Culture at Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The research emerged upon identifying a weakening of cultural identity among a group of children in

the preschool transition grade, possibly influenced by globalized social imaginaries that render invisible the symbolic meanings inherent to the Colombian territory. In response to the observed problem, a pedagogical proposal centered on traditional Colombian music was designed, conceived as both a formative tool and an act of resistance against cultural homogenization. The general objective was to promote social imaginaries of cultural identity through the learning of Colombian musical genres. The study adopted a qualitative, ethnographic, and decolonial approach, utilizing participant observation, semi-structured interviews, mapping workshops, and musical and visual arts workshops. The research was conducted with a group of 19 children in the preschool transition grade at a kindergarten in Bogotá, located in the Nueva Marsella neighborhood, from which 9 were selected for the analysis of results. Partial results evidence progress in the recognition of national symbols, territories, and rhythms, as well as in bodily and affective identification with traditional music; however, global references and a preference for foreign repertoires persist. The study concludes that Colombian music can serve as a pedagogical device to strengthen cultural identity in early childhood, fostering territorial recognition, collective memory, and resistance against globalized culture

Key words: Imaginary significations, music education, culture, early childhood, identity.

Introducción

En las aulas educación de infantil se evidencia que los niños y niñas tienden a identificarse con referentes de la cultura global -personajes de Disney, ritmos anglosajones e íconos extranjeros- en detrimento de los elementos propios de su contexto local, fenómeno que da cuenta de un proceso de homogeneización cultural característico de la modernidad líquida, en la cual la cultura se mercantiliza y la identidad se torna inestable (Bauman, 2011). Ante esta situación, la música tradicional colombiana se plantea como estrategia pedagógica orientada a la resistencia cultural y al reconocimiento sensible del territorio.

La investigación tuvo como propósito promover los imaginarios sociales de identidad cultural en estudiantes del grado de transición mediante una propuesta centrada en el aprendizaje y enseñanza de géneros musicales tradicionales de Colombia. En este marco, se asume la música como una práctica social y simbólica productora de sentido que, en sintonía con los planteamientos de Bauman (2011**)**, actúa como una herramienta potencialmente contrahegemónica frente a la mercantilización cultural. El sustento teórico articula las significaciones imaginarias instituyentes de Castoriadis (1975) con la pedagogía crítica de Freire (1970) y la concepción de la infancia como potencia creadora en Zuleta (1995). Finalmente, desde una perspectiva decolonial, se incorporan los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2011) y Quijano (1993) para problematizar la colonialidad del saber y reconocer en la música tradicional un espacio de resistencia y emancipación

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica y decolonial, fundamentado en los planteamientos de Vasilachis (2006) y Guber (2001), implementando observación participante, entrevistas semiestructuradas, cartografías y talleres lúdico-musicales con un grupo de 19 niños y niñas, de los cuales se seleccionaron 9 para el análisis de resultados, en un jardín infantil de Bogotá, ubicado en el barrio Nueva Marsella. En consonancia con investigaciones que señalan la persistencia de currículos eurocéntricos en la educación musical latinoamericana (Arellano, 2019), la propuesta se

configura como un acto pedagógico de resistencia cultural. El artículo desarrolla los fundamentos teóricos, la ruta metodológica, los hallazgos, su análisis interpretativo y las conclusiones derivadas del estudio.

Melodías contra la homogeneización (Hegemonía cultural y resistencia decolonial)

En la práctica pedagógica musical con la primera infancia, se evidencia una desvinculación significativa respecto al contexto local. Los imaginarios sociales de niños y niñas sobre su realidad material se encuentran mediados, de forma predominante, por referentes del mundo anglosajón y la cultura globalizada. Resulta recurrente que los sujetos identifiquen con mayor facilidad símbolos, lugares y objetos pertenecientes a Estados Unidos, Europa o México, antes que fenómenos de su entorno inmediato. Esta asimetría se manifiesta en el reconocimiento de iconos como el sombrero charro o destinos como Japón y Punta Cana, frente al desconocimiento de elementos autóctonos como la ruana boyacense. En el ámbito de la educación musical, se observa una tendencia analítica similar: los estudiantes demuestran familiaridad con géneros anglosajones y, ante la solicitud de interpretar un repertorio, optan frecuentemente por producciones de la industria transnacional cinematográfica, como las asociadas a Disney, en lugar de expresiones sonoras propias de su territorio

Ante este panorama, se consideró fundamental el trabajo pedagógico con obras musicales de origen colombiano. El propósito fue que los niños y niñas vincularan su identidad y sus imaginarios sociales emergentes con fenómenos relacionados con el contexto material de su país y su ciudad. Este abordaje se realizó desde una perspectiva crítica respecto a las categorías de lo 'tradicional' o 'autóctono'. Se buscó trascender la lógica estatal, que frecuentemente reduce estas expresiones a un folclorismo institucional o anecdótico, para reconocer en estos géneros dispositivos de resistencia histórica frente a la colonización y la esclavitud. Finalmente, la iniciativa propició un diálogo transdisciplinar con las ciencias sociales, facilitando el reconocimiento de la diversidad cultural de las regiones de Colombia.

Tras la identificación de la problemática, se trabajó con un repertorio representativo de géneros como la cumbia, el pasillo, el porro, el bambuco, la guabina y el abozao. Durante el proceso de enseñanza de las líricas, se promovieron diálogos reflexivos sobre los entornos culturales de origen de estas obras. Como resultado, los niños y niñas desarrollaron la capacidad de articular sentidos mediante la nominación y la proyección imaginaria de representaciones culturales presentes en las canciones, logrando además el reconocimiento de sus territorios de procedencia. Por ejemplo, los estudiantes no solo identificaron geográficamente departamentos como Cesar y Bolívar, sino que vincularon piezas específicas como *La piragua* y *Aguacero e' mayo* con sus contextos regionales, demostrando una apropiación progresiva de la diversidad cultural del país

Ritmos en disputa de lo global a lo ancestral: las infancias sin tonada propia.

En el grado de transición, se observa una marcada asimetría entre el reconocimiento de repertorios globales y los locales. Mientras los niños y niñas demuestran familiaridad con canciones populares e infantiles de diversos países, frecuentemente en inglés, persiste un desconocimiento de las expresiones sonoras colombianas. Resulta analíticamente relevante destacar que gran parte de las rondas integradas en la cotidianidad escolar provienen de tradiciones de potencias mundiales, lo que ejemplifica cómo la modernidad líquida convierte la cultura en un objeto de consumo global que desplaza lo local (Bauman, 2011). Esta contradicción se manifiesta cuando los estudiantes identifican

obras como "*Old MacDonald"*, pero carecen de referentes autóctonos, evidenciando un vacío pedagógico donde la enseñanza musical tiende a reproducir modelos eurocéntricos y a relegar los géneros nacionales a un folclorismo anecdótico (Arellano, 2019).

El problema abordado trasciende el ámbito puramente educativo, pues se sitúa en una dimensión epistemológica y política. Por una parte, los imaginarios sociales infantiles (Castoriadis, 1975) en esta época digital se encuentran mediados por lógicas mercantilistas que privilegian la cultura global y subordinan otras expresiones culturales. Por otra parte, la escuela, en este caso particular, el jardín infantil, carece de recursos y estrategias para contrarrestar dicha alienación, ya que no dispone de materiales didácticos que integren música e identidad desde la infancia. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y decolonial, siguiendo las orientaciones metodológicas de Vasilachis (2006) y Guber (2001). Bajo esta perspectiva, se plantea que géneros como la cumbia, el bambuco y el pasillo no son simples contenidos impuestos por la ideología estatal, sino dispositivos de resistencia cultural, de acuerdo con los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos (2011).

Frente a esta problemática, se planteó un interrogante central: ¿Es posible potenciar imaginarios sociales de identidad cultural en grado transición a partir de enseñar la música tradicional colombiana mediada por una propuesta pedagógica? Para dar respuesta a esta pregunta, el propósito general del estudio consistió en: Promover los imaginarios sociales sobre identidad cultural de niños y niñas de grado de transición a partir de una propuesta pedagógica para el aprendizaje de diferentes géneros musicales de Colombia.

Reconocer(se) en lo propio: los imaginarios de la infancia como territorio cultural

Comprender los aspectos culturales propios del territorio constituye el primer paso para construir una identidad cultural autónoma y crítica, que no esté mediada exclusivamente por las lógicas mercantilistas

En la actualidad, los niños y niñas se encuentran expuestos de manera predominante a imaginarios provenientes de medios masivos y redes sociales influenciados por la cultura globalizada. Por ello, resulta esencial proponer desde la escuela y el jardín infantil estrategias pedagógicas vinculadas con su entorno social y cultural real. Esta propuesta educativa tuvo como propósito expandir sus significaciones sobre los imaginarios sociales y reconocer la diversidad étnica y cultural de Colombia, y permitiendo una conexión genuina con la identidad local, más allá de los consumos globales y las directrices estatales.

Desde una perspectiva social, política y centrada en el estudio de los imaginarios, la investigación se consolidó como un acto de reivindicación de la riqueza étnica de Colombia, permitiendo el reconocimiento de las singularidades de cada territorio. Resulta fundamental establecer un diálogo con las prácticas ancestrales, cotidianas y simbólicas de las comunidades tales como costumbres, vestimentas y cosmovisiones para que los niños y niñas logren identificar y valorar la diversidad cultural

Finalmente, resulta pertinente explorar cómo la infancia habita la música en geografías alejadas de las dinámicas urbanas de grandes capitales como Bogotá. Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, diversas obras tradicionales como los arrullos del Pacífico, las rondas del Atlántico y las leyendas

regionales, sitúan a la niñez como protagonista en sus contextos familiares primigenios. Estas obras constituyen ventanas fundamentales para comprender la transmisión intergeneracional de significaciones imaginarias en diversas zonas del territorio. Trascendiendo las narrativas oficiales o las concepciones burocráticas del Estado, tales composiciones relatan historias de resistencia frente a procesos históricos de colonización y exclusión. Al preservar sentires y formas de vida que no deben caer en el olvido, estas obras se consolidan como ejes esenciales para el fortalecimiento de la identidad cultural en la infancia.

La cultura como resistencia al imaginario musical globalizado.

La investigación se sustenta en el análisis de la tensión dialéctica entre lo instituido y lo instituyente. Según los planteamientos de Castoriadis (1975) y Baeza (2008), los imaginarios sociales no constituyen meros reflejos de la realidad, sino producciones colectivas que operan como significaciones orientadoras de la acción social. Dicha capacidad de creación no es ajena a los sujetos en formación, por el contrario, se manifiesta con especial fuerza en la niñez como una facultad para instituir nuevos sentidos frente a las normas y realidades ya establecidas. Bajo esta premisa, la infancia deja de ser vista como un receptor pasivo de cultura y es comprendida por Zuleta (1980) y Rincón (2018) como una potencia transformadora, capaz de reinventar significaciones y habitar su realidad desde la autonomía.

Desde una perspectiva crítica, se reconoce que la categoría de lo tradicional puede ser instrumentalizada por las lógicas estatales. En este contexto, diversas expresiones musicales colombianas han experimentado procesos históricos de subordinación o exclusión dentro de los cánones oficiales, lo que les otorga una dimensión de resistencia frente a los modelos hegemónicos heredados de la época colonial. Esta investigación dialoga con Quijano (1993) y Boaventura De Sousa Santos (2011), quienes analizan cómo la colonialidad del saber relega las manifestaciones locales a un folclorismo secundario o anecdótico. Dicha jerarquización se ve intensificada por la modernidad líquida (Bauman, 2011), en la cual la identidad se torna volátil ante la presión del consumo globalizado. Frente a este escenario, la música se propone, en sintonía con Freire (1970) y Frith (1990), como una práctica de emancipación y un archivo de memoria colectiva que permite a las infancias configurar su identidad desde la dimensión corporal y afectiva.

En conjunto, Castoriadis, Baeza y Frith destacan la creación activa de significados; Zuleta, Rincón y Freire sitúan a la infancia como sujeto creador; Boaventura, Quijano y Ortega entienden la cultura como resistencia, mientras Bauman alerta sobre su fragilidad. El diálogo entre estos autores fundamenta la convicción de que la música tradicional colombiana constituye un acto pedagógico capaz de fortalecer los imaginarios sociales de identidad cultural en la infancia frente a los procesos de homogeneización global.

Metodología

Entre cantos y juegos: la ruta metodológica

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con perspectiva etnográfica y decolonial. El diseño se fundamentó en los principios de la investigación cualitativa propuestos por Vasilachis (2006), integrando el método etnográfico y la categoría de reflexividad desde los planteamientos de Guber (2001). Se

trabajó con un grupo de 19 niños y niñas, de los cuales se seleccionaron 9 para el análisis de resultados. Las técnicas incluyeron observación participante, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y, fundamentalmente, talleres de creación iconográfica y cartografía sonora. La investigación se centró en analizar cómo los sujetos habitan el territorio a través de sus significaciones imaginarias. Asimismo, se exploraron las asociaciones culturales, simbólicas y afectivas que los niños y niñas establecen con la música tradicional colombiana.

¿Quiénes cantan esta investigación? (Territorio y sujetos de investigación)

La investigación se desarrolló en un jardín infantil privado ubicado en el barrio Nueva Marsella, en la localidad de Kennedy, Bogotá. La institución cuenta con un equipo conformado por nueve docentes profesionales en educación infantil, tres auxiliares pedagógicas, una docente de inglés y un docente de música, quien asume el rol de investigador principal. En términos de reflexividad etnográfica (Guber, 2001), se considera relevante señalar que el investigador es el único hombre que ejerce funciones académicas en la institución educativa, esta posición en el campo permite una mirada situada sobre las interacciones pedagógicas en un entorno profesional mayoritariamente femenino. El estudio buscó identificar y analizar cómo los niños y niñas construyen significaciones imaginarias en torno a la música colombiana y la identidad cultural en este contexto de educación en la primera infancia.

La investigación contó con la participación de un grupo de 19 niños y niñas, con edades entre los 6 y 7 años, vinculados al grado de transición. De este grupo poblacional, se seleccionó una muestra focalizada de 9 participantes para el análisis de resultados y hallazgos, aplicando criterios de focalización de casos basados en la profundidad de sus relatos y la representatividad de sus producciones iconográficas. La elección de este grupo específico se fundamenta en dos razones metodológicas: primero, por constituir el nivel de mayor edad dentro del ciclo de educación inicial del jardín; y segundo, por encontrarse en una etapa de desarrollo propicia para la estructuración de procesos de significación imaginaria y la apropiación de símbolos culturales compartidos.

A partir de las técnicas implementadas se inició un proceso de análisis orientado a identificar las significaciones imaginarias que los niños y las niñas construyen en torno a la identidad cultural y el territorio. El análisis no se centró únicamente en el contenido explícito de sus respuestas, sino también en sus asociaciones simbólicas, expresiones corporales y producciones gráficas. De este modo, los resultados que se presentan a continuación emergen de la articulación entre experiencia pedagógica, registro etnográfico e interpretación categorial, permitiendo comprender cómo se configuran, tensionan y transforman sus imaginarios culturales.

Resultados

Los resultados se organizaron en torno a categorías emergentes identificadas durante el proceso de análisis, las cuales permitieron agrupar patrones recurrentes en las narraciones, dibujos y reacciones musicales de las niñas y los niños. Estas categorías no fueron predefinidas a priori, sino que surgieron del diálogo entre los registros empíricos y el marco conceptual.

Primeros compases: cuando la infancia empieza a sonar

Se implementaron talleres musicales dirigidos a identificar las significaciones imaginarias sobre la identidad cultural en el grado de transición. Mediante el uso de géneros autóctonos, el proceso permitió analizar el nivel de apropiación cultural de los participantes y el impacto de la enseñanza de música colombiana en el currículo escolar.

Antes de los talleres de reconocimiento sonoro, se aplicó una entrevista semiestructurada para indagar sobre el origen geográfico de los niños, las niñas y sus familias.

También se realizó un taller de creación iconográfica a partir de los géneros musicales aprendidos con la intención de recolectar información que permitiera develar las significaciones imaginarias de identidad cultural de niños y niñas de grado transición a partir de canciones y géneros musicales autóctonos

Posteriormente, se realizó un taller de creación iconográfica basado en los géneros musicales aprendidos durante la propuesta pedagógica.

Entrevista

1. **La mayoría de los niños y niñas no identifican a Bogotá como territorio de nacimiento,** pues siempre respondían que habían nacido en Colombia, mas no en Bogotá. Solo dos niñas **Evelyn** y **María Ángel** respondieron que habían nacido en Bogotá.

Entrevistador: —¿Tus papás dónde nacieron? **Evelyn:** —"*Aquí, en Bogotá. (…) Y mis abuelos también, cuando los visito, viven cerca a mi casa*"

Entrevistador: —¿Tus papás dónde nacieron? **Mariángel:** —"En Bogotá… los dos… y yo también"

2. **Ellos y ellas reconocen aspectos culturales de otros países, pero no reconocen símbolos o características significativas de Colombia**.

Durante la entrevista, **Antonella Valbuena** relató su experiencia previa en el extranjero: "Yo viví en Perú con mi papá por el trabajo, allá probé la chicha morada y conocí las llamas (…) mi profe del salón morado me decía que había personas indígenas". Desde una perspectiva analítica, se observa que la participante no asocia prácticas culturales como el consumo de chicha o la presencia de comunidades indígenas con el contexto colombiano, a pesar de haberlas identificado en otros territorios de la región. Este hallazgo evidencia una desconexión entre sus vivencias previas y el reconocimiento de la diversidad cultural propia de su país

Ian Hipólito, interrumpió a una de sus compañeras mientras ella decía que conocía el municipio de Melgar, diciendo: "*En japón hace mucho más calor que en cualquier ciudad (…) lo vi en un video*". Él es un niño que en varias oportunidades ha mencionado a japón y algunas cosas de su cultura, nació en Barranquilla y se vino a vivir a Bogotá, pero no sabe que en Barranquilla hace mucho calor.

Por su parte, **Ian Hipólito** manifestó una percepción climática mediada por referentes externos: "*En japón [sic] hace mucho más calor que en cualquier ciudad (…) lo vi en un video*". Aunque el participante nació en Barranquilla, se evidencia una disociación entre su lugar de origen y la percepción de su

realidad climática, la cual aparece influenciada por imaginarios globales construidos a través de medios digitales. Este fenómeno ejemplifica cómo los contenidos transnacionales pueden desplazar la experiencia biográfica directa en la configuración del sentido sobre el territorio.

3. **Sus familias prefieren viajar fuera del país y de Colombia solo conocen zonas costeras y playas.**

Allegra: — "*No, vive en Colombia, es que antes su papá vivía en Estados Unidos, pero ya se murió… y ahí [sic] un carro que se llama la green, pero la grua [sic] se lo llevo [sic], porque en el carro estaban los papales [sic] del papá de mi papá*"

Allegra: — "*Yo he ido a Estados Unidos un par de veces y me gusta porque puedo comprar muchos termos para el agua… en diciembre voy a volver a ir*"

Sobre Colombia dijo **Allegra:** — "*Sí el mar (…) Es que hace rato fui a un campamento… con unas amigas y ahí había mar, eh... pero no me acuerdo cómo se llamaba ese mar*"

La participante demuestra una identificación limitada del entorno colombiano, restringida a zonas de recreación costera.

Antonella Martínez: — "No… ellos viven en Panamá… y mis otros abuelitos viven acá".

La participante muestra un conocimiento limitado de la geografía colombiana, restringido a destinos de turismo tradicional. **Antonella Martínez:** — "A Villa de Leyva (…) Umm a veces hace calor y a veces hace frío".

Miguel Ángel también había viajado a Panamá y de Colombia había ido a San Andrés.

Miguel Ángel: — "*Sí… a San Andrés (…) A Panamá***".**

Valeria Alejandra: — "*Sí, a Barranquilla (…) Sí, pero no me acuerdo cómo se llama, me acuerdo del rio [sic] (…) A Punta Cana igual que ella (…) Sí, México*". Cuando Valeria Alejandra respondió Punta Cana, se le pregunto si había viajado a otro lugar aparte de Barranquilla.

Taller musical

1. **Asociación de significaciones imaginarias e identificación corporal con algunos ritmos**.

Al escuchar ritmos como la cumbia o el bambuco, se observó una vinculación corporal espontánea y la proyección de universos fantásticos personales.

Allegra: — *"Algo cómo [sic] para bailar"*. Al escuchar la palabra cumbia por primera vez

Daniela: — "*Es un país que vende como alguna salsa*". Cuando se le pregunto sobre qué es la cumbia.

Ian Hipólito: — "*La cumbia tiene árboles* [sic]". Con el bambuco, manifestó sentir "*que estaba en un terremoto*".

Antonella Valbuena: — "*La cumbia es una pista de bailar*".

Valeria Alejandra: — "*Yo sentí que estaba en un unicornio y el unicornio estaba en una selva de algodón (…) La cumbia es como un tipo de salsa*". Al escuchar la cumbia

Mariángel: — "*Yo sentí que estaba en una tierra con animales*"

2. **Reconocimiento progresivo de algunos géneros y la letra de las canciones, en términos geográficos y culturales.**

El taller iconográfico reveló que los niños procesan la música como un texto narrativo. Lograron localizar espacialmente la canción, identificando el río Cesar y Chimichagua, integrando estos nombres a su léxico a pesar de la dificultad inicial para pronunciarlos

Valeria Alejandra: — "*Estamos tocando cumbia y la canción habla del barco que llega a donde Cesar* [sic]".

Emilio: — "*Yo estaba nadando en olas verdes*".

Evelyn: — "*La playa se llama salchicha [sic] (Chimichagua) y un caimán viene con una ola*".

David: — "*La cumbia… ehh* [sic] *se tocaba con un tambor (…) estaba en una balsa, en una playa*".

Maríangel: — "*La cumbia es como la salsa, es una pista (…) Yo sentí que estaba en el mar*".

Salomé: — "*El instrumento que estás tocando se llama chichigua* [sic] (guacharaca)"

3. **Preferencia de unos géneros musicales sobre otros. (falta de reconocimiento de la diversidad cultural)**

Uno de los hallazgos más significativos del proyecto fue la jerarquización observada en la aceptación de los géneros musicales. Ritmos como el abozao (propio del Chocó) y la guabina generaron desinterés o incomodidad en los participantes, a pesar de compartir estructuras rítmicas con géneros de mayor acogida, como el bambuco (compás de 6/8). En el caso del Son de negro, aunque se observó una mayor afinidad, los niños y niñas manifestaron dificultades para comprender la lírica y adaptarse a su velocidad rítmica.

Se plantea la hipótesis de que este fenómeno podría derivarse de una escasa familiarización auditiva previa con estas sonoridades y de la ausencia de procesos formativos que favorezcan su apropiación inicial. Asimismo, es posible considerar que el contexto urbano de Bogotá incide en la invisibilización de estas manifestaciones, privilegiando repertorios con mayor difusión comercial o mediática, lo cual tensiona la construcción de una identidad cultural diversa

Taller iconográfico

1. **Traducción narrativa de la canción en secuencias visuales**

Varios niños y niñas organizaron la canción *La Piragua* como una historia dividida por partes. La experiencia musical permitió transformar un relato visual, mostrando cómo la infancia empieza a localizar espacialmente la canción y a reconstruirla como un texto narrativo propio.

Valeria Alejandra: — "*Esta la que dice parte uno, es la primera parte de la canción y la que dice parte dos, significa que es la segunda parte (…) Y donde dice parte tres entonces, es la parte tres de la canción y la parte cuatro es la parte cuatro de la canción*". Asignando a cada segmento elementos como la piragua, el mar, la montaña o la playa.

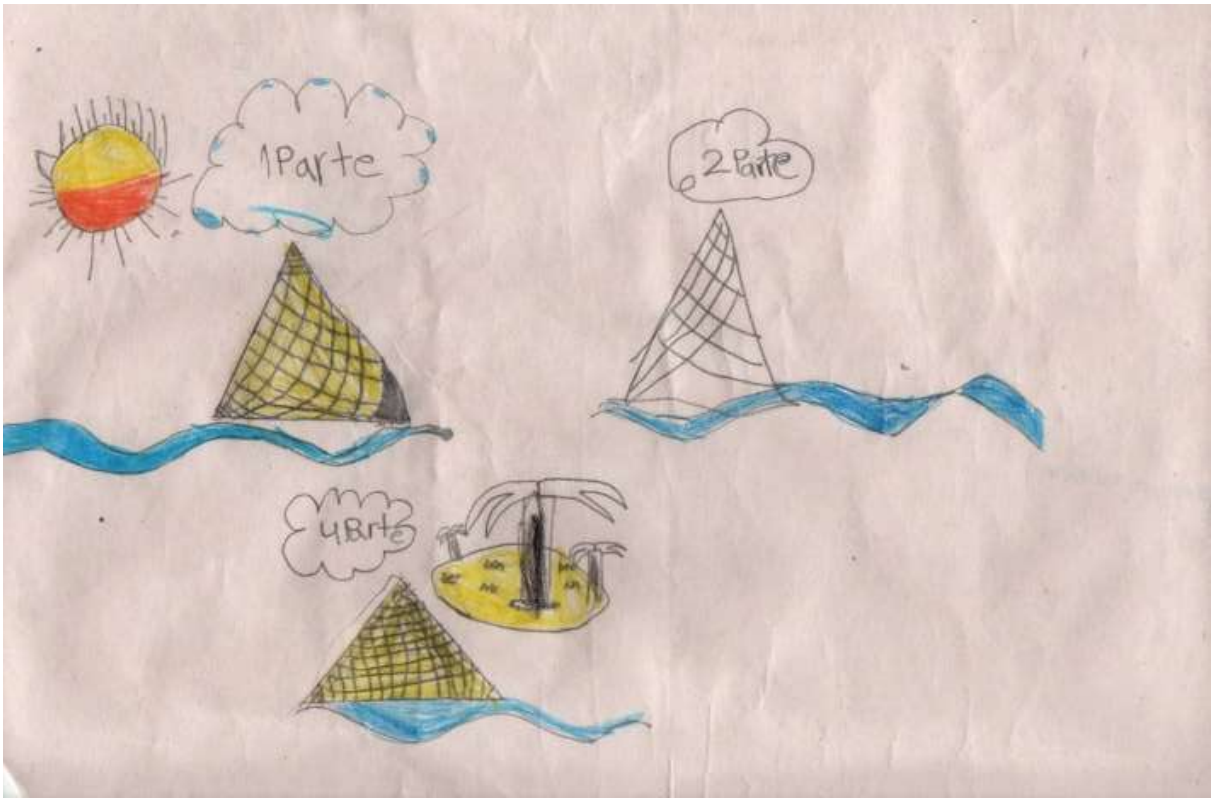
Mariángel: — *"Primera parte (…) la piragua, navegando por el Cesar, (…) palmeras, agua y la playa"*.

Figura 1. Creación Iconográfica



Autora: Valeria Alejandra Hernández, 2025.

Figura 2. Creación Iconográfica



Autora: Mariángel Zamora, 2025.

2. **Creación imaginativa más allá de la literalidad de la canción**

Algunos participantes agregaron elementos simbólicos que no aparecen en la obra original, guiados por su universo simbólico personal. La canción funciono como punto de partida, pero el imaginario infantil y sus significaciones imaginarias expandieron esos eleméntenos simbólicos, mezclando referentes globales, fantasía y territorio. Estos añadidos revelan la coexistencia de múltiples capas simbólicas en la construcción de identidad y en la significación de la realidad.

Mathías: — "*Es que yo… yo me imagino que hay una cascada para que salga el agua… y acá ya… si voy explicando donde voy… y acá si voy… acá esta la tormenta, y un barco, los árboles que se están cayendo por la tormenta, el árbol, la playa, el barco".*

Ian Hipólito: —"Este es el irorno [sic] y esta es la parte de las crampas [sic] (…) Las crampas [sic] es que uno pisa algo y lo pisa y sale algo, como lava, como flechas (…)"

Figura 3. Creación Iconográfica



Autor: Mathías Leguizamón, 2025.

Figura 4. Creación Iconográfica



Autor: Ian Hipólito, 2025.

3. **Memoria afectiva por encima de la memoria conceptual**

Los resultados sugieren que, en esta etapa del desarrollo, la mayoría de los participantes prioriza el recuerdo de escenas, emociones y símbolos visuales sobre la precisión de la toponimia o los nombres técnicos. La música funcionó como un detonante de sensaciones antes que como un contenedor de datos conceptuales.

Salomé: — "El lugar donde no me acuerdo cómo se llamaba… aquí es donde llega a la isla (…) es donde llega la piragua".

Daniela: — "Es un barco… la playa… la tormenta"

Figura 5. Creación Iconográfica



Autora: Salome Guzmán, 2025.

Figura 6. Creación Iconográfica



Autora: Daniela Meneses, 2025.

4. **Procesos de creación y significación auto instituyente frente a palabras o conceptos desconocidos**

Ante términos o conceptos desconocidos, los niños y niñas desarrollaron estrategias creativas para otorgarles un lugar simbólico. Estas acciones se vinculan con la categoría de imaginario auto instituyente propuesta por Castoriadis (1975), donde el sujeto no es un receptor pasivo, sino un creador de sentido.

Antonella Valbuena*: — "Ahh es que la de luz y de leyenda, solo que no sabía, Salome [sic] ni yo sabíamos que decía eso de leyendas así que siempre que no sabemos qué es, lo escribimos así".*

Figura 7. Creación Iconográfica



Autor: Antonella Valbuena, 2025.

5. **Símbolos y representaciones compartidas que emergen como referentes culturales**

   A pesar de las variaciones individuales, todas las niñas y los niños incluyeron ciertos símbolos comunes: la piragua, la tormenta, el mar y el ejército de estrellas**.** Estos elementos y representaciones es posible comprenderlas como referentes colectivos de significado y representación, evidenciando que existen ejes identitarios que ellas y ellos reconocen y comparten, incluso desde perspectivas y memorias diferentes.

6. **Resignificación territorial progresiva a pesar de la presencia de imaginarios globalizados**

   A pesar de que algunos participantes integraron símbolos globales, lograron recuperar y representar territorios locales cuando narraron su dibujo. La experiencia estética de la creación iconográfica permitió un proceso de resignificación desde lo global hacia lo local y la música tradicional abrió una ventana para reconocer el territorio colombiano en el árbol simbólico y los imaginarios sociales de identidad cultural en las niñas y los niños de grado transición.

   Evelyn: — "*En Estados Unidos y me lo envío, el pantalón (…) Y mucha ropa más (…) Estos son los árboles por el mar…. La piragua (…) Estas son las montañas de la segunda parte*".

Figura 8. Creación Iconográfica



Autora: Evelyn Jiménez, 2025.

7. **El territorio simbólico como significación imaginaria en construcción**

A pesar de la heterogeneidad de los relatos, emergieron ciertos referentes comunes que podrían estar actuando como ejes de una identidad cultural compartida. La canción se convirtió en un mapa emocional, las niñas y niños del grado transición logran identifican y representar la estructura del paisaje. Esto constituye un hallazgo clave en la construcción de identidad cultural.

Alejandro: — "El barco, la piragua, la tormenta… y esas son las estrellas… (…) y esta es la playa (…) Chimichagua [sic]"

Figura 9. Creación Iconográfica



Autor: Alejandro Zuluaga, 2025.

Los hallazgos expuestos evidencian transformaciones progresivas en las significaciones de identidad cultural de los niños y las niñas. El análisis permitió observar la tensión entre los referentes globales y el arraigo territorial que empieza a emerger a través de las experiencias pedagógicas. En el siguiente apartado, estos resultados se interpretan a la luz del marco teórico para profundizar en su alcance pedagógico y su impacto en la población que participó en la investigación.

Discusión

Los resultados evidencian que los imaginarios sociales de identidad cultural en la infancia están fuertemente influenciados por significaciones globalizadas y por la escasez de referentes locales en su campo simbólico inicial. En términos de Castoriadis (1975), los niños y las niñas habitan imaginarios instituidos que delimitan lo pensable y lo reconocible; de allí que, al inicio del proceso, se observara un desconocimiento de lugares como el departamento del Cesar o el municipio de Chimichagua, mientras se privilegiaban referentes provenientes de plataformas digitales, videojuegos y figuras de internet internacionales.

No obstante, la investigación muestra que estos imaginarios no son estáticos. Los dibujos y relatos dan cuenta de procesos de territorialización simbólica cercanos a la producción narrativa de sentido planteada por Baeza (2008). En este sentido, se observa que las infancias no reproducen pasivamente obras como *La Piragua*, sino que las resignifican desde su propia experiencia sensorial, activando así su imaginario instituyente. Hallazgos específicos, como las asociaciones creativas de Antonella o las invenciones lingüísticas de Ian y Salomé, evidencian que la construcción identitaria posee un carácter narrativo y experimental. Estos resultados entran en consonancia con los planteamientos de Zuleta (1995), para quien el acto de aprender implica la capacidad de abrir preguntas y transformar la realidad, en lugar de limitarse a la repetición de respuestas preestablecidas.

La presencia de símbolos globalizados, como la bandera de Japón o referencias a videojuegos, confirma la tesis de Bauman (2011) sobre la fluidez identitaria en la modernidad líquida y la de Quijano (1993) respecto a jerarquías culturales heredadas de la colonialidad. Sin embargo, el progresivo reconocimiento de Chimichagua o del río Cesar demuestra, como sugiere Boaventura De Sousa Santos (2011), que la experiencia estética puede recuperar saberes subalternizados y fortalecer vínculos territoriales.

Asimismo, las descripciones corporales y emocionales de la experiencia musical —"*ganas de bailar*", *"parecía un terremoto*"— se articulan con la perspectiva de Frith (1990), quien entiende la música como constructora de identidad desde la emoción. En el taller iconográfico, estas sensaciones se transformaron en imágenes -tormentas, playas, montañas- confirmando, con Costa París (2015), que la educación estética vincula lo sensible y lo cultural. En coherencia con Rincón (2018) y con la pedagogía liberadora de Freire (1970), los dibujos, relatos y prácticas musicales se constituyen en actos de lectura del mundo, mediante los cuales las infancias no solo adquieren contenidos, sino que construyen vínculos simbólicos y críticos con su territorio.

Los hallazgos confirman que las sonoridades tradicionales logran dinamizar el imaginario radical instituyente de la infancia. Pese a la persistencia de referentes globalizados, la mediación pedagógica estética favorece un anclaje identitario con lo local. Se concluye que una educación artística situada no solo estrecha los vínculos afectivos con el entorno, sino que se constituye en una estrategia emancipadora frente a la uniformidad cultural dominante.

Conclusiones

Los resultados obtenidos, analizados desde una perspectiva cualitativa etnográfica y en diálogo con la teoría de los imaginarios sociales, permiten afirmar que la experiencia pedagógica implementada generó aprendizajes musicales y procesos de resignificación cultural. La articulación entre metodología, análisis categorial e interpretación teórica evidencia que la música tradicional colombiana puede operar como dispositivo pedagógico de territorialización simbólica en la infancia.

La implementación de la propuesta pedagógica que orientó los propósitos de esta investigación permitió recolectar diversas experiencias musicales, sonoras e iconográficas. A partir de este proceso, se identificó que los imaginarios de identidad cultural en los niños y niñas de grado transición no son estáticos, sino que conforman un entramado complejo donde coexisten elementos globales y

mediáticos con referentes territoriales dispersos. No obstante, mediante la mediación de experiencias sensibles y dialógicas —como la escucha activa y la creación artística—, estas significaciones se reconfiguraron y adquirieron nuevos sentidos. Este dinamismo permitió que obras como *La Piragua* se transformaran en matrices de significación capaces de reorganizar las representaciones del territorio nacional.

Los hallazgos también constatan que los niños y las niñas del grado transición producen significaciones imaginarias propias, creativas y altamente dinámicas. En lugar de una reproducción pasiva de los contenidos musicales, se observó un proceso de expansión del universo simbólico, donde los participantes incorporaron elementos como tormentas reinventadas y cascadas inexistentes para dotar de sentido a la obra. Estas configuraciones imaginativas, que integran asociaciones libres entre el mar, las estrellas y la geografía, confirman el carácter instituyente del pensamiento infantil y demuestran que la infancia construye su realidad mediante una síntesis afectiva, estética y narrativa de sus percepciones.

El proceso de creación y representación simbólica contribuyó a la resignificación de la identidad cultural de los participantes. A lo largo de los talleres, los niños y las niñas pasaron de desconocer territorios como Chimichagua o el río Cesar a incorporarlos como referentes significativos en sus producciones visuales y verbales. Aunque en algunos casos persistieron dudas iniciales, las imágenes compartidas de la piragua, el viaje, la tormenta, las estrellas y la playa se consolidaron como núcleos comunes de reconocimiento cultural. De esta manera, la música no solo transmitió información práctica de la disciplina en sí misma, sino que dotó al territorio de significaciones imaginarias y generó un vínculo afectivo que permitió a la infancia de grado transición comenzar a imaginarse dentro de una geografía y una memoria que podían sentir como propias.

Finalmente, este trabajo de investigación contribuye a los campos de estudio sobre la infancia y la educación musical mediante una ruta metodológica que integra la música tradicional colombiana, la creación iconográfica y el diálogo interpretativo para fortalecer la identidad cultural desde la sensibilidad. Los resultados ofrecen evidencia preliminar de que, en contextos marcados por la globalización y la homogeneización simbólica, es posible potenciar los imaginarios sociales locales a través de experiencias estéticas situadas que convoquen el cuerpo, la emoción y la imaginación. El estudio plantea así posibilidades para su implementación en otros territorios, instituciones y niveles educativos, donde la música tradicional pueda consolidarse como un espacio de encuentro entre la memoria, la identidad y la creación infantil.

Futuras líneas de investigación

En primer lugar, se propone profundizar en la relación entre música, territorio y creación de imaginarios sociales en la primera infancia. Resulta pertinente investigar de qué manera otros repertorios musicales tradicionales promueven, transforman o resignifican los imaginarios sociales de las niñas y los niños, especialmente en contextos rurales, urbanos y migratorios donde las experiencias territoriales son heterogéneas.

Asimismo, se plantea como una línea relevante estudiar la consolidación de las identidades culturales a lo largo del tiempo. Dar seguimiento a los mismos participantes durante varios años permitiría comprender cómo evolucionan sus significaciones imaginarias y cómo la música incide, de forma sostenida, en la configuración de pertenencias culturales a largo plazo y en sus posteriores procesos académicos.

Por otra parte, es necesario comparar experiencias pedagógicas entre distintas regiones del país. Investigar cómo la infancia de zonas como el Caribe, el Pacífico, la región Andina o la Amazónica interpreta y resignifica repertorios musicales propios y ajenos facilitaría la observación de variaciones regionales en la construcción de la identidad cultural y de los imaginarios sociales, tanto individuales como colectivos.

Finalmente, se sugiere explorar la creación iconográfica como una vía de producción simbólica y de significación en la infancia. En ese orden, futuras investigaciones podrían profundizar en esta metodología para analizar cómo los niños y las niñas codifican y representan visualmente conceptos complejos relacionados con la memoria, la historia, el territorio o la migración, aprovechando el alto potencial interpretativo que este estudio evidenció en los talleres de creación.

Agradecimientos

La presente investigación se inscribe en el énfasis de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de la Infancia de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su desarrollo y conclusión fueron posibles gracias al acompañamiento incondicional, profesional y humano de las maestras Cecilia Rincón y Ana Virginia Triviño, cuya guía y experiencia otorgaron a este trabajo un carácter crítico y reflexivo. Expreso mi gratitud por su invaluable orientación en este camino, reconociendo en ellas a docentes de gran compromiso y sensibilidad con la pedagogía y las infancias. Asimismo, extiendo mi agradecimiento a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la educación pública colombiana por la formación recibida desde los niveles iniciales hasta el posgrado. Finalmente, agradezco a mi familia por su apoyo constante en mi labor como docente, músico e investigado.

Referencias

Arellano, J. M. (2019). El concepto de identidad: una aproximación a la música en América Latina. *Revista Neuma*.

Baeza, M.A. (2008) "Globalización y homogeneización cultural" En Basail, A.; Landázuri, G.; Baeza, M.A. (coords.) (2008) *Imaginarios sociales latinoamericanos. Construcción histórica y cultural*. Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 65-83.

Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.

Costa. A. (2015). *Identidad musical y educación.* Estudios sobre educación, Vol.28 (pp.171 - 186). Universidad de Navarra. https://doi.org/10.15581/004.28.171- 186

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *16*(54), 17–39.

Fessel, P. Monjeau, Federico. (2021). *Viaje al centro de la música Moderna. Conversaciones con Francisco Kröpfl.* Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones, 104 páginas [en línea]. Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega". 2021, 35 (1). Disponible en: https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12374

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970)

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad* (3a reimp.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969)

Frith, S. (1990). *¿What is good music?* En J. Shepherd (Ed.), *Alternative Musicologies* (Nº 10, p. 2). University Review.

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

Ortega, P. J. (2023). Introducción. En P. J. Ortega (Ed.), *Decolonialidad, emancipación y utopías en América Latina y el Caribe* (pp. 13–48). CLACSO; UNESCO; CUNY-DSI.

Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 193–238).

Rincón Verdugo, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *20*(31), 25–46. https://doi.org/10.19053/01227238.6245

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *10*(2), Art. 30. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zuleta, E. (1980). *El carácter social de la infancia*.

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.

Procesos de subjetivación política en las infancias: experiencias de participación que reconfiguran los territorios educativos y comunitarios en la ciudad de Bogotá, Localidad de San Cristóbal

Processes of political subjectivation in childhood: experiences of participation that reconfigure educational and community territories in the city of Bogotá, San Cristóbal district

Luz Yesenia Méndez Sánchez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ly891021@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-0921-3722

Resumen

El artículo presenta el proceso investigativo denominado, *Experiencias de participación: subjetivación política de niños, niñas y adolescentes en la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia de la localidad de San Cristóbal*. A partir de este proceso, se desarrolla una reflexión en torno a los programas distritales *Niñas y Niños Educan a los Adultos* y *Escuelas con Emociones*, implementados entre 2022 y 2025 en dicha localidad de la ciudad de Bogotá. El estudio tiene como propósito visibilizar las experiencias de participación que contribuyen al desarrollo de la subjetivación política de niñas, niños y adolescentes en espacios comunitarios e institucionales. Asimismo, busca identificar los tipos de participación promovidos en cada contexto y reconocer, desde sus propias voces, su incidencia genuina en estos procesos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante una metodología de etnografía colaborativa que involucró activamente a niñas, niños y adolescentes como participantes del proceso investigativo, privilegiando sus relatos, vivencias y producciones colectivas como fuentes centrales de análisis. Los hallazgos evidenciaron que las experiencias analizadas, desplegadas en múltiples escenarios comunitarios y en instituciones educativas a través de los dos programas distritales, posibilitaron niveles de participación que superaron los primeros escalones del modelo de participación propuesto por Hart, al favorecer una participación informada, activa y creativa en la toma de decisiones y en la ejecución de acciones colectivas. Asimismo, se identificaron transformaciones subjetivas mediante las cuales las niñas, niños y adolescentes se reconocieron como sujetos activos dentro de sus contextos, pese a las limitaciones y la escasez de recursos.

Palabras clave: infancias; programas distritales; agencia infantil; incidencia comunitaria; etnografía colaborativa.

Abstract

This article addresses the research process entitled "Experiences of Participation: Political Subjectivation of Children and Adolescents in the Broad Participation Roundtable for Children

and Adolescents in the San Cristóbal District." Based on this process, a reflection was developed on the district programs "Children Educate Adults" and "Schools with Emotions," implemented between 2022 and 2025 in this district of Bogotá. The study aimed to highlight the experiences of participation that contributed to the development of the political subjectivation of children and adolescents in community and institutional spaces, identify the types of participation promoted in each context, and recognize, from their own perspectives, their genuine impact on these processes. The research was conducted using a qualitative approach, employing a collaborative ethnography methodology that actively involved children and adolescents as participants in the research process, prioritizing their narratives, experiences, and collective productions as central sources of analysis. The findings showed that the experiences analyzed, implemented in multiple community settings and educational institutions through the two district programs, enabled levels of participation that surpassed the initial stages of Hart's proposed participation model. These experiences fostered informed, active, and creative participation in decision-making and the execution of collective actions. Furthermore, subjective transformations were identified, through which children and adolescents recognized themselves as active subjects, with changes in their ways of thinking, feeling, and acting collectively, despite limitations and a scarcity of resources.

Key words: childhoods; district programs; children's agency; community advocacy; collaborative ethnography.

Introducción

Habitar el territorio desde las infancias implica reconocer la multiplicidad de experiencias que configuran su cotidianidad, las cuales se construyen en procesos relacionales a través de los cuales niñas, niños y adolescentes elaboran comprensiones propias del mundo y desarrollan prácticas que contribuyen a su transformación y a la de su entorno. Reconocer estos modos de habitar supone asumir que las infancias y adolescencias no solo participan en los territorios que transitan, sino que los producen y transforman desde sus prácticas cotidianas.

En este marco, resulta pertinente interrogarse por el lugar que ocupan las infancias y adolescencias en los procesos participativos que se desarrollan en los contextos urbanos contemporáneos. Diversos estudios y análisis sobre los espacios de participación infantil en la ciudad de Bogotá evidencian que, pese al surgimiento de iniciativas alternativas y a la implementación de acciones metodológicas orientadas a su inclusión, las experiencias participativas de niñas, niños y adolescentes siguen limitadas a ejercicios de carácter simbólico y de escasa incidencia.

En este sentido, estas prácticas suelen enmarcarse en lógicas asistencialistas que limitan las posibilidades de diálogo, deliberación e influencia real en las decisiones públicas de los territorios que habitan. Esta situación responde a la persistencia de una cultura adultocéntrica que dificulta su reconocimiento como sujetos protagonistas y agentes transformadores de su realidad en el presente.

Desde una revisión crítica de los enfoques que han orientado la participación infantil, como la escalera de la participación propuesta por Hart (1993), los planteamientos de Tonucci (1999) y los aportes contemporáneos sobre subjetivación política, este análisis aporta a la discusión al situar a las infancias y adolescencias como sujetos políticos activos, capaces de agencia, reflexión y transformación en el aquí y el ahora. En este sentido, otorgar legitimidad a sus relatos y prácticas se asume como un acto político que posibilita nuevas formas de reconocimiento y participación, en las que escuchar, cocrear y actuar con las niñas, niños y adolescentes desde el hogar, la escuela y la comunidad permite, como lo plantea Tonucci (1999), aprehender el territorio a partir de sus experiencias y reconfigurar colectivamente las formas de habitarlo.

En coherencia con lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo visibilizar y analizar las experiencias de participación que contribuyen al desarrollo de la subjetivación política de niñas, niños y adolescentes que integran la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal. A partir de este análisis, se propone una lectura crítica de las prácticas promovidas desde la política pública distrital, articuladas a programas y acciones específicas implementadas en las instituciones educativas distritales acompañadas desde el año 2022 en la localidad.

La investigación se desarrolló a partir del uso de la etnografía con niñas y niños, un enfoque que reconoce a estos actores sociales como sujetos con capacidad de agenciamiento, autonomía, reflexión e interpretación, capaces de incidir en los eventos y situaciones de su cotidianidad y de sostener diálogos constructivos con sus pares y con los adultos que los rodean (Milstein, 2015). Mediante la observación participante, entrevistas semiestructuradas, ecomapas y flujogramas, se recogieron y analizaron las voces de niñas, niños, adolescentes y adultos facilitadores de la MAPIA y de las Instituciones Educativas Distritales de la localidad de San Cristóbal. Desde el reconocimiento de sus relatos y del tejido de significados que emerge de sus interacciones, se visibilizan experiencias de participación que contribuyen al desarrollo de la subjetivación política en espacios comunitarios y educativos.

A continuación, se presentan los principales resultados de esta investigación organizados en cuatro apartados. En primer lugar, se describe la propuesta metodológica utilizada en el estudio de la MAPIA y se reflexiona sobre los programas distritales implementados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en la localidad de San Cristóbal. En segundo lugar, se presentan los resultados del estudio en dos subapartados: el primero recoge los hallazgos relacionados con la MAPIA y el segundo, aquellos referentes a los programas distritales desarrollados en las instituciones educativas. En tercer lugar, se abre un espacio de discusión mediante subapartados en los que se analizan los procesos de subjetivación política y se reconocen las experiencias de participación que los promueven en estos escenarios. En cuarto lugar, se exponen las principales conclusiones de la investigación.

Metodología

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en la etnografía con niñas y niños. Esto implicó una participación activa y constante en la Mesa Amplia de Participación de

Infancia y Adolescencia (MAPIA) y en algunas Instituciones Educativas Distritales de la localidad de San Cristóbal, con el propósito de documentar las dinámicas cotidianas y producir conocimiento a partir de un trabajo empírico y analítico construido de manera colaborativa con las y los participantes. Desde esta perspectiva, el conocimiento generado se concibió como el resultado de un ejercicio compartido que reconoce las interpretaciones de los actores involucrados como constitutivas de las realidades estudiadas (Milstein, 2015).

La investigación se desarrolló, en primer lugar, en la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal, en la ciudad de Bogotá. Este espacio de participación comunitario y no institucionalizado estuvo conformado por niñas, niños y adolescentes vinculados a organizaciones sociales y colectivos populares del territorio. La MAPIA surgió en 2019 como respuesta a la limitada incidencia real de la infancia y la adolescencia en instancias formales de participación, particularmente ante las dificultades de funcionamiento y el carácter restrictivo del Consejo Consultivo Local de Infancia y Adolescencia (CCLONNA).

La MAPIA fue impulsada por la Fundación Creciendo Unidos y el colectivo CAPYFO, y se creó en 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, iniciando su funcionamiento de manera virtual. Posteriormente, articuló acciones con el Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia (COLIA), orientadas a la preparación de los Consejos Locales de Política Social y a la incidencia en la formulación de la política pública de infancia y adolescencia mediante la presentación de propuestas y el acompañamiento a algunos procesos de deliberación.

La población vinculada a la MAPIA estuvo conformada por niñas, niños y adolescentes entre los 6 y 18 años, residentes en distintos barrios de la localidad, mayoritariamente pertenecientes al estrato socioeconómico 2. En la investigación participaron directamente seis integrantes, con edades entre los 12 y 18 años, quienes contaban con trayectorias de participación sostenida en la mesa. Todos se encontraban escolarizados en instituciones públicas, con excepción de una joven que cursaba estudios universitarios. Asimismo, como parte de la contextualización del estudio, se caracterizaron las organizaciones sociales y la instancia institucional que acompañaron el proceso, con el fin de comprender su papel en la promoción de la participación protagónica y el ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia.

En segundo lugar, se consideraron los programas distritales y las instituciones educativas distritales de la localidad de San Cristóbal que hicieron parte de la aproximación interpretativa, a partir de los hallazgos de la investigación desarrollada en la MAPIA. Este análisis se realimentó con un ejercicio de reflexión desde la experiencia de gestión territorial en la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), asumida como un conocimiento situado de carácter analítico que permitió ampliar la comprensión de los procesos estudiados.

Desde esta perspectiva, se retomaron aprendizajes derivados de programas como Niñas y Niños Educan a los Adultos (2022-2023) y, más recientemente, Escuelas con Emociones (2024-2025). Asimismo, se tuvo en cuenta el acompañamiento a otras acciones en el marco de estas iniciativas, como la implementación del Acuerdo 887 de 2023 del Concejo de Bogotá, D. C. (2023), que

reconoce a Bogotá como “la ciudad de las niñas, los niños y los adolescentes”, y los procesos deliberativos orientados a fomentar la participación activa de la infancia y la adolescencia, entre ellos la estrategia pedagógica y política SIMONU (Simulación de la Organización de las Naciones Unidas), la cual incorporó recientemente una comisión especializada en primera infancia denominada SIMONU KIDS.

En este contexto, se destacó la participación de las instituciones educativas distritales de La Victoria, Pantaleón Gaitán Pérez, Nueva Delhi, Florentino González y, de manera particular, Nueva Roma y Entre Nubes, colegios que ofrecieron una perspectiva amplia sobre las prácticas participativas analizadas.

En cuanto al diseño de la investigación, este se estructuró en fases interconectadas y dinámicas. Se emplearon técnicas de observación participante, apoyadas en el diario de campo, entrevistas semiestructuradas a profesionales y a niñas, niños y adolescentes, así como herramientas participativas como el ecomapa, que permite identificar redes de apoyo y relaciones significativas, y el flujograma, orientado a representar procesos, interacciones y recorridos de participación. Estas técnicas permitieron reconstruir las experiencias participativas, los significados atribuidos a la participación y los cambios reconocidos en la subjetividad de los participantes, en el marco de una investigación situada y colaborativa (Consejería de Bienestar Social y Vivienda, 2015).

Resultados

El presente apartado expone los principales resultados obtenidos a partir del trabajo de campo desarrollado en la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia (MAPIA), así como en las Instituciones Educativas Distritales vinculadas a este estudio de la localidad de San Cristóbal. Los hallazgos se organizan en función de las experiencias de participación observadas, las dinámicas relacionales entre niñas, niños, adolescentes y adultos, las articulaciones institucionales y comunitarias, y las transformaciones identificadas en los procesos participativos. Los resultados se presentan desde las voces de los participantes y la observación etnográfica, describiendo las situaciones, prácticas y cambios identificados durante la investigación.

Procesos de subjetivación política a partir de experiencias participativas en la MAPIA

Los resultados de la investigación evidenciaron que la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia (MAPIA) de la localidad de San Cristóbal se configuró como un escenario alternativo de participación que favoreció la expresión, el diálogo y la construcción colectiva entre niñas, niños, adolescentes y adultos facilitadores. En este espacio se promovieron dinámicas basadas en la escucha y el respeto mutuo, que permitieron la toma de decisiones compartidas y el desarrollo de relaciones menos jerarquizadas en comparación con otros escenarios participativos.

Asimismo, se identificó que las articulaciones con actores institucionales y comunitarios fortalecieron las experiencias de participación de las niñas, niños y adolescentes. En particular,

el vínculo con el COLIA posibilitó su participación activa en espacios como los Consejos Locales de Política Social (CLOPS) y sus espacios previos de concertación (PRE-CLOPS), donde ejercieron vocería directa frente a problemáticas de la localidad. De igual manera, la vinculación con organizaciones sociales y comunitarias como Cultura, Arte, Participación y Formación (CAPYFO), la Fundación Creciendo Unidos y Centro Amar contribuyó al fortalecimiento de habilidades comunicativas, de liderazgo y de trabajo colectivo. El acompañamiento de cuidadores principales, especialmente de las madres, fue reconocido como un factor relevante para la permanencia y el compromiso de las niñas, niños y adolescentes en los procesos participativos.

Los resultados también mostraron que los adultos facilitadores reconocieron a las niñas, niños y adolescentes como actores con capacidad de iniciativa, autonomía y toma de decisiones, lo cual se reflejó en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las acciones desarrolladas en la MAPIA. Este reconocimiento permitió que las voces de las niñas, niños y adolescentes fueran consideradas en la definición de las actividades y propuestas colectivas.

En relación con las transformaciones derivadas de la participación, las niñas, niños y adolescentes manifestaron que se sintieron más seguros de sí mismos, mayor facilidad para expresarse en público y una disposición creciente para liderar procesos colectivos. Se evidenciaron cambios en la forma de relacionarse con sus pares y con los adultos, así como una mayor participación en escenarios comunitarios e institucionales, donde asumieron roles protagónicos.

Finalmente, se identificó que las experiencias de participación más significativas estuvieron asociadas al ingreso a la MAPIA y a otros espacios participativos, entre ellas la participación en procesos asamblearios, la intervención en escenarios institucionales, la construcción colectiva de propuestas y la materialización de sus ideas. Estas experiencias fueron valoradas por las niñas, niños y adolescentes como oportunidades que les permitieron incidir de manera directa en su entorno y fortalecer su compromiso con los procesos colectivos desarrollados en la localidad.

Experiencias de participación infantil y subjetivación política en programas distritales de la localidad de San Cristóbal

En los programas distritales desarrollados en algunas Instituciones Educativas Distritales de la localidad de San Cristóbal entre los años 2022 y 2025, se evidenció una participación infantil sostenida. Las niñas, niños y adolescentes participaron en procesos de reflexión colectiva orientados a la identificación de problemáticas de su entorno escolar y comunitario, así como a la construcción de propuestas y acciones concretas para su transformación.

Los resultados muestran que las niñas, niños y adolescentes asumieron roles de liderazgo, vocería y mediación en diversos espacios participativos, además de hacer uso de la palabra para dialogar, debatir y plantear acuerdos colectivos, manifestando una mayor seguridad para expresar ideas, desacuerdos y emociones sin temor a ser juzgados.

Asimismo, se identificó que la implementación de metodologías lúdicas, artísticas y expresivas favoreció significativamente los procesos de participación infantil dentro de las instituciones

educativas. El uso de lenguajes artísticos y creativos, como el arte, la música y el teatro, junto con estrategias narrativas y comunicativas, como la radio escolar y la escritura colectiva, así como el juego simbólico, permitió a las niñas, niños y adolescentes explorar emociones, tramitar conflictos y construir sentidos compartidos sobre la convivencia, el cuidado del entorno y las relaciones interpersonales. Estas mediaciones facilitaron la participación de las y los estudiantes con diferentes formas de expresión y niveles de confianza, ampliando las posibilidades de inclusión dentro de los espacios participativos.

En concordancia con lo anterior, se observó la participación de las y los estudiantes en la construcción de acuerdos de convivencia, normas colectivas y proyectos institucionales. Asimismo, se evidenció un compromiso más sólido con lo acordado, lo que favoreció la promoción de prácticas de corresponsabilidad. Se identificó que las normas construidas de manera participativa fueron asumidas con mayor apropiación, lo que generó ambientes de aula más colaborativos y respetuosos.

De igual manera, se constató un cambio en las relaciones entre adultos y niñas, niños y adolescentes en los escenarios acompañados. Los docentes y adultos referentes adoptaron prácticas de escucha activa y acompañamiento respetuoso, lo que permitió la construcción de vínculos más horizontales. Esta transformación relacional se reflejó en una mayor disposición de los adultos para reconocer las ideas de las infancias y adolescencias, facilitar espacios de diálogo y respaldar la materialización de sus propuestas.

Otro hallazgo relevante fue la importancia de la concreción de las ideas de las niñas, niños y adolescentes. Se logró evidenciar que sus propuestas pudieron materializarse en acciones, iniciativas y proyectos visibles dentro de sus comunidades educativas y territoriales. Esta experiencia fortaleció el sentido de pertenencia, la confianza en sus propias capacidades y la percepción de que sus ideas tienen valor y utilidad en los procesos colectivos.

En relación con la primera infancia, los resultados muestran que experiencias como SIMONU KIDS posibilitaron la participación activa de niñas y niños de nivel transición en procesos de deliberación y toma de decisiones simbólicas relacionadas con el cuidado ambiental y la protección del entorno. A través de metodologías adaptadas a su edad, se evidenció que las infancias más pequeñas pueden comprender problemáticas de su contexto, expresar opiniones y proponer acciones cuando se les brindan espacios adecuados.

Finalmente, los resultados también permiten identificar tensiones y limitaciones que inciden en la sostenibilidad de las experiencias de participación infantil. Entre estas se destacan la sobrecarga laboral de los docentes, la rigidez de algunos lineamientos curriculares, la falta de tiempo institucional destinado a la participación y la dependencia de liderazgos individuales para la continuidad de los procesos. Estas condiciones dificultan la proyección a largo plazo de las iniciativas y ponen de relieve la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional para garantizar su permanencia.

En conjunto, los resultados evidencian que, en los escenarios analizados de la localidad de San Cristóbal, las experiencias de participación infantil avanzan hacia prácticas más activas, sostenidas y significativas, en las que las niñas, niños y adolescentes participan de manera directa en la reflexión, la toma de decisiones y la acción colectiva dentro de sus contextos escolares.

Discusión

Este apartado analiza las experiencias documentadas en la MAPIA y en las diversas Instituciones Educativas Distritales de la localidad de San Cristóbal como escenarios de participación infantil, en los que niñas, niños y adolescentes se configuran como sujetos políticos con capacidad de agencia. A partir de los hallazgos de la investigación y su diálogo con programas distritales, se examinan los procesos de subjetivación política, las prácticas participativas y las mediaciones que posibilitan su incidencia en los contextos educativos y comunitarios.

La MAPIA un nuevo proyecto cultural y alternativo

En primer lugar, la MAPIA emerge como un nuevo proyecto cultural y un espacio de participación alternativo que surge de una experiencia colectiva y contrahegemónica en permanente tensión. Esto ratifica el carácter de movimiento social en el que se inscribe la mesa. Se configura, además como un escenario dirigido a actores interesados en la transformación de su contexto, con estrategias de formación ciudadana para niñas, niños y adolescentes sin estar enmarcadas en un proceso educativo formal. En este espacio, se rompen las jerarquías relacionales propias de otros contextos, favoreciendo relaciones más horizontales. Finalmente, la MAPIA se consolida como un espacio de construcción colectiva.

Particularmente, entre organizaciones sociales y populares (CAPYFO, la Fundación Creciendo Unidos y Centro Amar) y niñas, niños y adolescentes que se han desvinculado del CCLONNA, se evidencia un proceso en el que estos actores deciden convocarse y articularse entre sí para hacer presencia en el entramado social como sujetos interesados en ser partícipes activos. En este escenario, cada integrante puede expresarse y realizarse como un sujeto creativo, mediante la reflexividad y la solidaridad, factores neurálgicos que favorecen un proceso genuino y protagónico para niñas, niños y adolescentes en la localidad de San Cristóbal, marcando una diferencia frente a la simple agregación de estos grupos poblacionales (Bertoli & Barbosa, 2016).

Sobre este primer hallazgo, es importante resaltar las articulaciones realizadas por la MAPIA, ya que los lazos construidos han contribuido significativamente al éxito de sus experiencias de participación. La primera de ellas y una de las más significativas, es la establecida con el COLIA, especialmente con la referente de política pública de infancia y adolescencia, quien se configura como un actor institucional dispuesto a apoyar la participación protagónica de las niñas, niños y adolescentes de la mesa. A partir de un diálogo conjunto sobre la política pública de infancia y adolescencia, se ha promovido un proceso creativo que les invita a participar en la organización y ejecución de los CLOPS.

La segunda articulación a la que hacen referencia, es el vínculo generado con sus cuidadores principales o con personas muy cercanas del ámbito familiar. La mayoría de los relatos destacan el rol significativo de las madres. Ellas han sido partícipes directas, a través de su compañía, en las experiencias que atraviesan y de las decisiones que han tomado, incluso desde edades muy tempranas. En consecuencia, estas dinámicas reflejan un conjunto de actitudes, conocimientos y creencias asumidas por los cuidadores, lo cual resulta constitutivo de las bases de identidad que han construido las niñas, niños, y adolescentes de la MAPIA, desde las cuales se reconocen como sujetos participativos (López, Marín, Serna & Ríos, 2014).

El tercer y último vínculo que identifican es su llegada a las organizaciones populares o instituciones a las que pertenecen. Para el caso específico, se destacan organizaciones como CAPYFO, Fundación Creciendo Unidos y Centro Amar. Para las niñas, niños y adolescentes, las experiencias que han tenido en estos escenarios les han permitido llegar fortalecidos a la MAPIA; allí han adquirido confianza en sí mismos y en la manera de entablar relaciones con los otros. Asimismo, han recibido herramientas asertivas que les permiten expresarse libremente y con mayor fluidez, disminuyendo el temor a ser juzgados por lo que piensan. Es decir, estas experiencias han influido significativamente en la transformación de sus inseguridades, contribuyendo a su formación como personas líderes y empoderadas.

Niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos

Las niñas, niños y adolescentes integrantes de la MAPIA son percibidos por los adultos facilitadores del proceso como sujetos políticos, seres que por sí mismos piensan y se manifiestan, que poseen independencia y actúan con total espontaneidad. Durante sus interacciones manifiestan la construcción de relaciones basadas en igualdad de condiciones donde se vivencia una correspondencia mutua entre ellos (as) y las niñas, niños y adolescentes, un vínculo en el que las voces de estos últimos sujetos tienen valor y poder de decisión frente a las acciones propuestas dentro de la mesa; cuestionando así la relación jerarquizada que comúnmente se observa entre niñas, niños, adolescentes y adultos.

Una perspectiva que coincide con lo propuesto por Bustelo (2012), quien plantea que las infancias y adolescencias poseen una ciudadanía epistemológica desde la cual interpretan y resignifican la realidad a partir de sus propios códigos, saberes y sentipensamientos; no como una reproducción del orden adulto, sino como un proceso en el que construyen nuevas significaciones en interacción con sus pares dentro de la cultura.

La MAPIA se presenta como un espacio pertinente en el que no solo se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos reflexivos y activos dentro de su entorno, sino que también se favorece el desarrollo de “capacidades combinadas” o las llamadas por Sen “Libertades sustanciales” (Nussbaum, 2012). Estas se entienden como las facultades que garantizan la calidad de vida que un ser humano puede alcanzar. En este sentido, las niñas, niños y adolescentes integrantes de la MAPIA se van configurando como sujetos libres que, desde su conciencia de “sí”, construyen su experiencia en reciprocidad con otros, y no son modelados pasivamente por la lógica dominante (Nussbaum, 2012). De este modo, se fortalecen capacidades como como la

“razón práctica”, “afiliación”, “control sobre el propio entorno”, “el juego” y “los sentidos, imaginación y pensamiento”, las cuales contribuyen al desarrollo de su subjetividad.

Subjetivación política de niñas, niños y adolescentes

Durante el proceso de investigación se reconoce, tanto por parte de los adultos facilitadores como de las niñas, niños y adolescentes participantes, que desde el nacimiento se va construyendo una subjetividad política. Desde esta manera, se evidencia que los procesos participativos no son homogéneos, pues los intereses subjetivos de niñas, niños y adolescentes juegan un papel fundamental en cómo ellas y ellos se reflejan en estos, cómo los abordan y cómo se articulan para llevarlos a cabo. En relación con lo expuesto, Anzaldúa (2012) plantea que existe una serie de convocatorias que surgen en el entramado social desde el nacimiento de las niñas y los niños, las cuales comienzan a interpelarlos. Estas significaciones generan particularidades en sus formas de ver y abordar la realidad, y los llevan a construirse respecto a lo que “son”, “cómo quieren ser” y “cómo desean ser vistos” (Anzaldúa, 2012).

Asimismo, se identifica que el liderazgo y la acción participativa que ejercen las niñas, niños y adolescentes sobre el espacio de la MAPIA deviene de intereses personales que van adquiriendo, entretejiendo y fortaleciendo en su cotidianidad, y es desde esta construcción subjetiva que encuentran formas propias de expresarse. Por otra parte, se visibiliza que este escenario de participación ha permitido que reconozcan el proceso de la política pública y sean propositivos hacia ella, con el objetivo de conocer y dar visibilidad a más voces de niñas, niños y adolescentes, con quienes puedan construir en conjunto acciones orientadas a la prevención, promoción y garantías de sus derechos.

En esa misma línea, reconsideran de forma autónoma sus habilidades y se esfuerzan por experimentar acciones observadas en otros pares, lo que favorece la adquisición de nuevas herramientas que enriquecen su proceso. Esta situación podría denominarse como una de las técnicas que desarrollan los procesos de subjetivación, en la medida que se visibiliza cómo las niñas, niños y adolescentes se apropian de fragmentos del discurso de sus pares y los asumen como un “decir veraz”, que integra no solo a sus puntos de vista, sino a sus acciones (Tello, 2017).

De igual forma, son ellas y ellos quienes precisamente desde un ejercicio de reflexión logran ejercer una “práctica de libertad” y tras sus relatos se denota como se van deshaciendo de muchos de los rasgos identitarios que les fueron impuestos y que hoy tras su ejercicio en la MAPIA les permite relacionarse de otra forma consigo mismos y con los dogmas que los circundan (Quintana, 2012). Argumentan que, antes de vivenciar las experiencias que les ha ofrecido este espacio, solían tener dificultades para compartir con los demás sus sentires, pues entre sus mayores temores estaba el llegar a ser juzgados.

Sin embargo, al día de hoy reconocen que su presencia en los escenarios que intervienen tiene un mayor reconocimiento por parte de los adultos y de sus pares que los escuchan, se evidencia que toman conciencia de su liderazgo. Identifican que se han venido empoderando y hoy sienten mayor seguridad para ejercer la vocería a favor de las niñas, niños y adolescentes. También

señalan que han aprendido a desenvolverse con más fluidez, lo que les permite habitar estos nuevos espacios siendo ellos mismos, donde pueden transformar las situaciones complejas por las que están atravesando. En este sentido, se perciben como sujetos más extrovertidos, sociables, y con la facilidad de interactuar con los otros y ser partícipes de diversos escenarios.

Por otra parte, exaltan la construcción conjunta que se puede lograr entre ellas y ellos, el cómo uno a uno aporta entretejiéndose acuerdos comunes, resultado de la escucha activa y el apoyo que mutuamente se brindan tras cada asamblea o encuentro, además, tratan problemáticas que les interesan, pues de forma autónoma retoman para sus discusiones en colectivo el análisis de situaciones que se presentan en sus contextos más cotidianos. De igual forma, manifiestan que para ellas y ellos es muy relevante ver cómo las ideas que proponen se materializan, pues los fortalece.

En conclusión, el ser partícipes de la mesa ha llevado a las niñas, niños y adolescentes a interiorizar varios aspectos que les han permitido transformar su subjetividad y modificar sus percepciones en relación consigo mismos y con los otros; es decir, según Foucault, este espacio les ha brindado la posibilidad de generar procesos de subjetivación, los cuales implican una práctica crítica al desprenderse de sí mismos (Tello, 2017). En el mismo orden de ideas, también se reconoce cómo estos procesos generados en este espacio se constituyen en "tecnologías del yo", mediante las cuales niñas, niños y adolescentes de la MAPIA realizan, por cuenta propia o con ayuda de otros, operaciones sobre su cuerpo, sus pensamientos y su conducta, con el fin de transformarse a sí mismos (Quintana, 2012).

Experiencias de participación de niños, niñas y adolescentes

Dentro de las percepciones de la investigación, el ejercicio de la participación de niñas, niños y adolescentes de la MAPIA se señala como un ejercicio protagónico en el que dan a conocer a pares y adultos sus inquietudes y necesidades, además de conllevar a un proceso de reflexión-acción desde el cual ellas y ellos pueden llegar a aportar a la construcción y transformación de sus contextos más cercanos. Esta es una concepción que coincide con la brindada por Hart (1993), al describir la participación como un proceso en el que se comparten las decisiones que afectan la vida propia y la relación con la comunidad en la que se habita.

Además, se determina que es importante que este se promueva dentro de un marco dinámico y lúdico, en donde brille su espontaneidad y libertad, donde ellas y ellos, logren desenvolverse a plenitud, jueguen, interactúen y en medio de aquellas dinámicas puedan empezar a cuestionarse, a compartir experiencias, a debatir entre sí, para llegar a soluciones que pueden terminar transformando su subjetividad, sus relaciones con los demás y sus entornos.

Al abordarse las experiencias de participación de un modo específico se encontró que las más significativas tanto para las niñas, niños y adolescentes como para los mismos adultos facilitadores son las siguientes:

- Ingresar a espacios participativos, donde la gran mayoría de las niñas, niños y adolescentes manifiestan que las vivencias en la MAPIA o el CCLONNA fueron momentos muy significativos, pues generan comodidad y amplias posibilidades de expresión.

- Ingresar a organizaciones sociales de base o a otros espacios comunitarios, en los que las niñas, niños y adolescentes resaltan el rol de los adultos que lideran los procesos, reconociéndolos como facilitadores del desarrollo de sus habilidades y de la participación activa.

- Participar en el proceso asambleario de la MAPIA, el cual ha convocado a las niñas, niños y adolescentes en diálogos colectivos donde se abordan aspectos tan importantes de su contexto, incluyendo situaciones actuales del país.

- Desarrollar experiencias desde el COLIA, orientadas a que las niñas, niños y adolescentes sean sujetos activos en el seguimiento, implementación y evaluación de la política pública de infancia y adolescencia. Este espacio se ha consolidado como un escenario de creación donde construyen estrategias pedagógicas desde su mirada y saber con las cuales buscan llegar a más niños, niñas y adolescentes para brindar un espacio a sus voces en estas instancias institucionales. Un ejemplo de ello, es la construcción de los PRE-CLOPS de Infancia y Adolescencia, liderados por integrantes de la mesa.

- Asistir a los CLOPS, PRE-CLOPS y otros espacios de participación, donde las niñas, niños y adolescentes intervienen con sus propias voces, expresando percepciones sobre problemáticas de su localidad. Estas acciones incluyen ponencias, encuentros intergeneracionales, actividades artísticas y espacios lúdicos y recreativos, que ha logrado enriquecer su experiencia de vida.

- Materializar sus ideas o propuestas, lo cual se configura como una de las experiencias más significativas, ya que permite a las niñas, niños y adolescentes ver en ejecución sus planeaciones, actividades y reflexiones construidas colectivamente, reconociendo su incidencia en los contextos cercanos.

- Construir vínculos con los adultos referentes del COLIA y la MAPIA, lo cual ha sido ha sido muy significativo para las niñas, niños y adolescentes, al reconocerlos como actores que aportan herramientas valiosas, y fortalecen su participación como sujetos de derechos, protagónicos y trasformadores.

Experiencias de participación infantil en programas distritales: un análisis desde la MAPIA

La reflexión se centra inicialmente en las iniciativas desarrolladas en la localidad de San Cristóbal entre 2022 y 2023, en el marco del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022), con el acompañamiento de la Universidad Distrital Francisco José

de Caldas y en articulación con la SED. Posteriormente, se analiza la experiencia de los colegios Nueva Roma y Entre Nubes, instituciones de la misma localidad, con el propósito de vincular este análisis con la reciente implementación del Programa Escuelas con Emociones (Secretaría de Educación del Distrito, s. f.) y SIMONU (Secretaría de Educación del Distrito, 2024) en estos contextos educativos específicos.

Al dar inicio a esta exploración, se observa que las experiencias impulsadas en el marco del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022) coinciden con los hallazgos de la investigación "Experiencias de participación: Subjetivación política de niños, niñas y adolescentes en la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia de la Localidad de San Cristóbal" (Méndez, 2023), en la que se evidencia el carácter protagónico del ejercicio participativo de las infancias. En ambos escenarios, tanto institucional como comunitario, las niñas y los niños no solo expresan inquietudes o necesidades, sino que impulsan procesos de reflexión-acción que los convierten en agentes de transformación de sus entornos más cercanos. Tal como plantea Hart (1993), la participación genuina implica compartir decisiones que afectan la propia vida y la de la comunidad; y precisamente eso es lo que se observa, un paso de la expresión de necesidades hacia la acción colectiva y corresponsable, donde la palabra se convierte en herramienta de diálogo y el diálogo en posibilidad de cambio.

Una estudiante de primaria del colegio La Victoria sintetiza este aprendizaje al afirmar:
"Aquí aprendimos que no hay que pelear para tener la razón, sino hablar para entendernos." … "Queremos una escuela donde todos quepan, hasta los que piensan distinto." (Estudiantes del colegio La Victoria, comunicación personal, 2023).

Esta afirmación aparentemente sencilla refleja la esencia de la participación genuina, donde dialogar, comprender y construir juntos son pilares fundamentales de la transformación del tejido social. De igual manera, los integrantes de la MAPIA destacan la importancia de ingresar a espacios participativos como el CCLONNA o el COLIA, donde descubren la posibilidad de expresarse libremente y ser escuchados (Méndez, 2023), lo que visibiliza que la participación requiere entornos lúdicos y dinámicos que activen procesos de cuestionamiento y reflexión transformadora. En las experiencias institucionales se puede denotar que el acompañamiento siempre tuvo como objetivo ser mediado por el planteamiento de escenarios así, lo que posibilitó la manifestación de lenguajes esenciales desde los cuales las niñas y niños fortalecen sus habilidades.

En los proyectos "La música transforma el mundo" del colegio Manuelita Sáenz y "Los niños del Pantaleón" del colegio Pantaleón Gaitán Pérez, los estudiantes expresaron:

"Cuando tocamos juntos sentimos que el colegio suena distinto, como si todos tuviéramos ritmo." … "Actuar es decir lo que en clase no nos atrevemos. Es hablar con el cuerpo lo que el corazón calla." (Estudiantes de los colegios Manuelita Sáenz y Pantaleón Gaitán Pérez, comunicación personal, 2023).

Estas voces revelan que el arte, al igual que en los espacios de la MAPIA (Méndez, 2023), permite a las niñas y niños explorar emociones, tramitar conflictos y construir sentido colectivo. La participación, cuando se articula con el arte, se vuelve expresiva, sensible y transformadora, abriendo caminos hacia una ciudadanía que se siente, se imagina y se crea.

Al analizar estas experiencias desde la escalera de Hart (1993) se observa que se enmarcan en un primer momento en el quinto peldaño, puesto que las niñas y niños, comprenden los procesos, participan activamente y sus voces inciden en la toma de decisiones colectivas. En el colegio La Victoria, un niño relata:

“Cuando la profe nos pidió que hiciéramos un acuerdo, ya no pensamos en castigos, sino en cuidar la clase entre todos.” … “Nos dimos cuenta de que las palabras también curan.” (Estudiante del colegio La Victoria, comunicación personal, 2023).

Del mismo modo, un docente reflexiona en su relato:

“Cuando dejamos que los niños propusieran las reglas del juego, las cumplieron con más gusto que cuando venían impuestas.” (Docente del colegio La Victoria, comunicación personal, 2023).

De manera similar, en el proceso asambleario de la MAPIA, las niñas y niños discuten asuntos de su contexto y del país, haciendo de la participación un acto político y pedagógico que fortalece la ciudadanía desde la infancia (Méndez, 2023).

Posteriormente, tanto las experiencias institucionales, como las de la MAPIA (Méndez, 2023) demuestran que la participación auténtica requiere adultos dispuestos a entablar relaciones de poder horizontales y equitativas, que acompañen desde la escucha, un rasgo que Hart (1993) ubica en el sexto peldaño, proyectos iniciados por adultos, pero con decisiones compartidas con las niñas y los niños.

En la experiencia del colegio Nueva Delhi, un estudiante comentó:

“La profe nos enseñó a ponerle nombre a lo que sentimos; ahora ya no me da pena decir que tengo miedo.” (Estudiante del colegio Nueva Delhi, comunicación personal, 2022).

Mientras en el Colegio Florentino González, durante el proyecto “Salón bulevar para explorar y divertirnos juntos”, un grupo escribió en su bitácora:

“Aquí no hay niños que obedecen, hay niños que piensan.” (Estudiantes del colegio Florentino González, comunicación personal, 2022).

Estos relatos reflejan un desplazamiento del adultocentrismo al reconocimiento genuino de las niñas y niños, en el que los docentes aprenden a mirar desde la voz de las infancias que los rodean. De modo similar, los adultos referentes del COLIA y la MAPIA son reconocidos por las

niñas y niños como facilitadores, al ofrecerles herramientas y un acompañamiento respetuoso (Méndez, 2023).

Por otra parte, las infancias de estos dos escenarios experimentan el poder de ver sus ideas materializadas. En la MAPIA, la construcción de los PRE-CLOPS liderados por las mismas niñas y niños es una muestra de su incidencia real (Méndez, 2023). En los colegios ocurre lo mismo cuando sus super ideas cobran vida. Como lo expresó un estudiante:

“Antes no hablábamos en las reuniones, ahora sabemos que nuestras ideas también sirven.” (Estudiantes colegio La Victoria, Comunicación personal, 2023).

Ver que sus propuestas se concretan refuerza el sentido de pertenencia y agencia al territorio, pilares de la participación protagónica y del desarrollo de subjetividades críticas. Según Anzaldúa (2012), desde el nacimiento las niñas y los niños son interpelados por significaciones sociales que los invitan a definir quiénes son y quiénes quieren ser. En estos espacios, esas interpelaciones se traducen en prácticas colectivas donde se construye un “yo” que se desprende de las imposiciones y se reconfigura en diálogo con los otros.

Asimismo, los procesos de la MAPIA muestran cómo las niñas y los niños desarrollan “prácticas de libertad” (Quintana, 2012), mediante las cuales reflexionan sobre sí mismos, se transforman y modifican sus formas de relacionarse con el poder, con los adultos y con sus pares (Méndez, 2023). En sus relatos, expresan haber pasado del temor a hablar o ser juzgados, a reconocerse como líderes, voceros y constructores de comunidad (Méndez, 2023).

Las experiencias aquí referenciadas tanto formales como no formales, leídas desde Foucault (Tello, 2017), se constituyen en verdaderas “tecnologías del yo”, pues permiten que las niñas y los niños realicen operaciones conscientes sobre su cuerpo, pensamiento y conducta para transformarse en sujetos más libres y autónomos. En este sentido, mientras las infancias se fortalecen como sujetos políticos activos, los adultos se reinventan como educadores dialógicos.

En conjunto, la coincidencia entre ambos escenarios resulta evidente, pues tales experiencias dan cuenta de procesos de subjetivación política que se construyen desde la práctica y las relaciones cotidianas, transformándose en la medida en que niñas, niños y adultos se reconocen mutuamente como interlocutores válidos. Asimismo, estos espacios ponen de manifiesto que ellas y ellos son percibidos por los adultos facilitadores como seres pensantes, independientes y espontáneos, capaces de sostener relaciones basadas en la igualdad y la colaboración, lo que permite la construcción de vínculos horizontales donde sus voces adquieren poder de decisión frente a las acciones colectivas, rompiendo así la lógica jerárquica del adultocentrismo aun presente en los contextos educativos y sociales y resignificando las relaciones intergeneracionales, al visibilizar que las infancias y adolescencias no son únicamente sujetos de derechos, sino también sujetos políticos con capacidad de incidencia, decisión y transformación.

Desde la perspectiva de Bustelo (2012), este tipo de escenarios otorga a las infancias una ciudadanía epistemológica, al reconocer su capacidad para producir conocimiento desde sus

propios códigos, saberes y emociones; las niñas y los niños no reproducen el orden adulto, sino que lo reinterpretan y resignifican, generando nuevos sentidos en el contexto escolar y comunitario. En este sentido, las asambleas de la MAPIA (Méndez, 2023) y los proyectos pedagógicos del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos constituyen ejemplos concretos de cómo las infancias reelaboran el mundo desde su experiencia, transformando los modos de relación, autoridad y participación. Finalmente, a la luz de Nussbaum (2012), estos procesos fortalecen las capacidades combinadas o libertades sustanciales como la razón práctica, la afiliación, el control sobre el entorno, el pensamiento, la imaginación y el juego, posibilitando el desarrollo de una subjetividad libre, consciente y crítica, en la que niñas y niños ejercen su poder de decisión y construyen su propio modo de estar en el mundo.

El Colegio Uneva Roma, ubicado en la localidad de San Cristóbal, se ha consolidado como un referente del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022), y más recientemente del Programa Escuelas con Emociones (Secretaría de Educación del Distrito, s. f.) al demostrar cómo estas experiencias de participación generan y fortalecen procesos de subjetivación política en las niñas y niños de la institución, procesos que además han logrado sostenerse en el tiempo.

Desde el proyecto Escúchame Entre Nubes, que nace en el año 2022 en el marco del Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022) y que se mantiene vigente hasta hoy, abrió un espacio para que las niñas y los niños pudieran expresarse libremente. Con la creación propia de un programa radial, ellas y ellos reflexionaron sobre temas como el acoso escolar, la empatía y la convivencia. Uno de sus integrantes expresó:

“En la radio podemos decir lo que pensamos y nadie se burla.” (Estudiante del colegio Nueva Roma, comunicación personal, 2022).

Este proceso fortaleció la libertad de expresión, la escucha activa y el trabajo en equipo, demostrando que la palabra puede ser una herramienta poderosa para sanar y transformar las relaciones escolares.

Por su parte, la iniciativa Vacúnate por la Paz, que también surge en 2022 dentro del marco del mismo programa y que actualmente se fortalece a través del Programa Escuelas con Emociones (Secretaría de Educación del Distrito, s. f.); se evidencia como niñas y niños identificaron actitudes agresivas presentes en su entorno escolar y las resignificaron mediante una estrategia lúdica para comprender los conflictos y transformarlos colectivamente. Crearon jornadas de “vacunas simbólicas” contra comportamientos como el violentabullying, con antídotos basados en los abrazos, el diálogo y la empatía. Uno de los niños resumió el sentido del proceso al decir:

“El virus se cura con risas y abrazos.” (Estudiante colegio Nueva Roma, comunicación personal, 2023). A través de este juego simbólico, ellas y ellos aprendieron y difundieron en su comunidad educativa una alternativa creativa para controlar sus emociones y promover una convivencia más afectiva, convirtiéndose en verdaderos mediadores de paz dentro de la institución.

En esta misma línea emerge una nueva iniciativa y es el acompañamiento al grupo motor Emprendiendo Paz, integrado por niñas y niños de grado cuarto que actualmente participan en un proceso de formación y fortalecimiento desde el marco del Programa Escuelas con Emociones (Secretaría de Educación del Distrito, s. f.) y que dio paso a la creación de los Buzones por la Paz, un proyecto que promueve el intercambio de mensajes restaurativos para reflexionar sobre el perdón, la reconciliación y la convivencia armónica. A través de una metodología de aprendizaje entre pares, donde los estudiantes asumen roles de liderazgo y vocería, fortaleciendo una cultura del encuentro y del respeto mutuo.

Finalmente, la experiencia con la comisión especializada de SIMONU KIDS (Secretaría de Educación del Distrito, 2024), que realizó su primera versión con niñas y niños de transición del Colegio Entre Nubes de la localidad de San Cristóbal en el año 2024, abre una nueva puerta en el ámbito institucional para que la primera infancia tenga posibilidades reales de ejercer un rol protagónico. Esta comisión, centrada en la protección ambiental y la participación infantil, contó con una propuesta metodológica que permitió a las niñas y los niños explorar, compartir sus opiniones y proponer acciones concretas para mitigar el impacto ambiental y proteger sus entornos. Dicha metodología fue socializada con el grupo y su docente en un encuentro previo, con el propósito de aproximarlos a este gran juego de roles llamado SIMONU (Secretaría de Educación del Distrito, 2024).

En conclusión, este ejercicio reflexivo evidencia que los hallazgos de la investigación sobre la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia en la localidad de San Cristóbal (Méndez, 2023) permiten afirmar que las experiencias de participación infantil desarrolladas en esta localidad, pero en escenarios formales de educación, demuestran un tránsito significativo desde prácticas simbólicas hacia formas auténticas y transformadoras de participación, en las que las niñas y los niños emergen como sujetos políticos con capacidad de incidencia, decisión y creación colectiva construyendo relatos que reimaginan el territorio. Los programas Niñas y Niños Educan a los Adultos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022) y Escuelas con Emociones (Secretaría de Educación del Distrito, s. f.) se constituyen en escenarios que posibilitan procesos de subjetivación política, entendidos como la construcción de una conciencia crítica y relacional desde la cual las infancias se reconocen a sí mismas como agentes de cambio capaces de transformar su entorno. En estos espacios, el arte, la palabra, el juego y la reflexión se consolidan en mediaciones pedagógicas que favorecen la autonomía, la empatía y el ejercicio de la libertad, al tiempo que fortalecen la capacidad de las niñas y los niños para posicionarse frente a las injusticias, dialogar, deliberar y proponer acciones colectivas.

No obstante, junto a estos avances, el análisis también revela las tensiones que atraviesan el sistema educativo distrital, como la sobrecarga docente, la rigidez curricular, la falta de tiempo institucional y la escasez de recursos; factores que dificultan la sostenibilidad y proyección de las propuestas innovadoras. Asimismo, se reconoce la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico y la reflexión colectiva para evitar que las experiencias queden aisladas o dependan de liderazgos individuales. En este sentido, la participación infantil, aunque avanza hacia un horizonte ético y político que reconfigura las relaciones entre adultos e infancias, continúa

enfrentando el desafío de consolidarse como una práctica estructural y sostenida dentro de las instituciones educativas.

Conclusiones

- La MAPIA de San Cristóbal se configura como un escenario alternativo y creativo que facilita la expresión, la deliberación y la construcción colectiva. En este espacio, las niñas, niños y adolescentes se perciben como sujetos políticos con capacidad de iniciativa, autonomía y toma de decisiones. Las dinámicas horizontales y el reconocimiento de sus voces por parte de adultos facilitadores promueven la corresponsabilidad y la participación significativa, transformando las relaciones jerárquicas típicas entre niñas, niños, adolescentes y adultos.

- Las conexiones con organizaciones sociales, instituciones educativas y actores como el COLIA permiten que las niñas, niños y adolescentes amplíen su incidencia en espacios comunitarios e institucionales. Estos vínculos contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas, liderazgo y trabajo colectivo. El acompañamiento de cuidadores, especialmente madres, docentes y actores comunitarios, se reconoce como un factor clave para sostener la participación activa.

- La participación en la MAPIA y en programas distritales genera procesos de subjetivación política, en los cuales las niñas, niños y adolescentes construyen conciencia crítica y fortalecen su agencia. A través de experiencias asamblearias, proyectos colectivos y mediaciones pedagógicas como el arte, el juego y la radio escolar, desarrollan capacidades como la autonomía, la afiliación, el pensamiento crítico y la creatividad, configurándose como sujetos capaces de incidir en su entorno y transformar sus relaciones interpersonales.

- Las experiencias más valoradas incluyen el ingreso a espacios participativos, la construcción de propuestas colectivas y la materialización de sus ideas. Estas vivencias fortalecen el sentido de pertenencia, la confianza en sus capacidades y la percepción de que sus voces tienen valor, consolidando la participación como un acto de incidencia significativa en sus entornos.

- Los programas distritales, como Niñas y Niños Educan a los Adultos, Escuelas con Emociones y SIMONU KIDS, evidencian que la participación infantil puede pasar de ser un ejercicio simbólico a una práctica genuina y transformadora. La implementación de metodologías lúdicas, artísticas y expresivas facilita la participación en la toma de decisiones y promueve ambientes escolares inclusivos y colaborativos.

- A pesar de los avances, persisten limitaciones estructurales, como la sobrecarga docente, la rigidez curricular y la falta de tiempo institucional. Estas condiciones

dificultan la sostenibilidad de los procesos participativos y evidencian la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico, la articulación institucional y la consolidación de la participación como una práctica estructural y sostenida en el tiempo.

- En conjunto, los hallazgos muestran que las experiencias de participación infantil en San Cristóbal contribuyen al desarrollo de una ciudadanía crítica y relacional, donde las infancias y las adolescencias son reconocidas como sujetos de derechos y actores políticos capaces de deliberar, incidir y transformar sus entornos. Estos espacios fortalecen la autonomía, la empatía y la acción colectiva, configurando un modelo de participación que articula lo comunitario, lo educativo y lo político de manera integrada.

Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos de esta investigación, se vislumbran diversas líneas de indagación que podrían profundizarse en estudios futuros. En el ámbito académico, resulta prometedor explorar más a fondo la participación protagónica de niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos activos desde la primera infancia, analizando cómo estos procesos de subjetivación se configuran en contextos culturales y barriales diversos, así como los mecanismos para deconstruir el adultocentrismo presente en la educación y la sociedad.

En el campo pedagógico, se podrían desarrollar investigaciones orientadas a consolidar metodologías que potencien la agencia de la infancia, mediante estrategias como círculos de palabra, movilizaciones conmemorativas y cartografía social, fomentando experiencias intergeneracionales y de incidencia comunitaria. Asimismo, se abre la posibilidad de crear espacios formales de formación política para la infancia y adolescencia, evaluando su replicabilidad en distintos contextos territoriales y su impacto en la constitución de subjetividades reflexivas y participativas. Finalmente, desde el ámbito universitario, se propone profundizar en la articulación entre investigación, formación y acción pedagógica, orientada al fortalecimiento de de la participación infantil como expresión de agencia social y política.

Referencias

Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales, 36, 177-208*. https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/607/604

Bertoli, A., & Barbosa A (2016). *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* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). DOI:10.13140/RG.2.2.26779.52008

Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8(3), 287-298. https://www.scielosp.org/pdf/scol/2012.v8n3/287-298/es

Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Innocenti Essays No. 4. UNICEF, International Child Development Centre.
https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica

Concejo de Bogotá, D. C. (2023, marzo 23). *Acuerdo 887 de 2023: Por medio del cual se declara a Bogotá D. C. como "La Ciudad de las Niñas, Niños y Adolescentes" y se dictan otras disposiciones.* Anales del Concejo de Bogotá, D. C., Año IV, (740). Secretaría General del Concejo de Bogotá.

López, G; Marín, M; Serna, M & Ríos, L. (2014). *Nuevas Crianzas Para Nuevas Infancias: Propuestas Para Sujetos Políticos, Desde Resignificaciones Pedagógicas.* Revista Infancias Imágenes, 13(1), 23-31. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7401

Méndez Sánchez, L. Y. (2023). *Experiencias de participación: Subjetivación política de niños, niñas y adolescentes en la Mesa Amplia de Participación de Infancia y Adolescencia de la Localidad de San Cristóbal* (Tesis de maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Repositorio Institucional RIUD. http://hdl.handle.net/11349/33302

Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* (25), 193-211. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744011.pdf

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano.* (1ª edición). Editorial Paidós.

Quintana, L. (2012). Singularización política (Arendt) o subjetivación ética (Foucault): dos formas de interrupción frente a la administración de la vida. *Revista de Estudios Sociales,* (43), 50-62. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5716/5524

Secretaría de Educación del Distrito. (s. f.). Programa Escuelas con Emociones. https://oce.educacionbogota.edu.co/escuela-con-emociones

Secretaría de Educación del Distrito. (2022). Niñas y Niños Educan a los Adultos (Programa institucional). Alcaldía Mayor de Bogotá https://redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-09/Brochure%20PNNEA%20.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2024). *58 colegios participaron en la simulación de Naciones Unidas: Simonu 2024* https://educacionbogota.edu.co/boletin-prensa/58-colegios-participaron-en-simulacion-de-naciones-unidas-simonu-2024

Tello, A. (2017). La política de los modos de subjetivación. consideraciones a partir del (des)encuentro entre foucault y rancière. *Pensamiento al margen*, (7), 11-29.

Tonucci, F. (1999*). La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad.* Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

Habitar la Colombia profunda: nociones de riesgo y propuestas de las adolescencias que sostienen la vida y el territorio

Inhabiting la Colombia profunda: notions of risk and proposals from adolescences to sustain life and territory

María Camila Araque García
Universidad Jorge Tadeo Lozano
Universidad Francisco José de Caldas
mcamila.araqueg@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-5728-5790

Resumen

Esta investigación fue un acercamiento a las voces de las infancias y adolescencias de la Colombia fluvial, periférica y fronteriza en los departamentos del Chocó, Nariño y Norte de Santander. A través de sus relatos, ideas y experiencias se evidenciaron las formas en que perciben y gestionan los riesgos en territorios que históricamente han sido reconocidos por las persistentes dinámicas del conflicto armado y las crisis multidimensionales. No obstante, este análisis priorizó el agenciamiento juvenil y comunitario desde formas de cuidado que ellos y ellas postularon. En este sentido, se aplicó una metodología cualitativa desde la etnografía y cartografía social, a través de una serie de encuentros con adolescentes entre los 15 y los 18 años, quienes estuvieron vinculados al proyecto Colibrí. Hoy Aprendí (2024). Los diálogos se orientaron a partir de la teoría de las cinco pieles de Hundertwasser, con énfasis en la relación de las y los adolescentes con los territorios denominados: *cuerpo, identidad y contexto social*. Allí, las y los jóvenes asociaron el riesgo con siete categorías principales: inseguridad, conflicto, muerte, acoso sexual, cambio climático, lo desconocido y lo probable. Entre tanto, aquellos testimonios fueron el reflejo del miedo permanente, la normalización de la violencia y la exposición cotidiana a amenazas contextuales. Y, sin embargo, propusieron la escucha, la salud mental, la espiritualidad y el liderazgo como prácticas de cuidado que no solo sostienen la vida sino que invitan a las adolescencias a asumir un rol activo en la construcción de sus propios entornos seguros.

Palabras clave: Prácticas de cuidado; conflicto armado; infancias y adolescencias; resiliencia comunitaria; agenciamiento juvenil.

Abstract

This research explored the voices of children and adolescents from the fluvial, peripheral, and border regions of Colombia, specifically in the departments of Chocó, Nariño, and Norte de Santander. Through their narratives, ideas, and experiences, it became evident the ways in which they perceived and managed risks in territories historically marked by persistent armed conflict and multidimensional crises. Nevertheless, the analysis prioritized youth and community agency as expressed through the care practices proposed by the participants. To this end, a qualitative

methodology grounded in ethnography and social cartography was applied through a series of encounters with adolescents between 15 and 18 years old who were involved in the project *Colibrí. Hoy Aprendí* (2024). The dialogues were guided by Hundertwasser's theory of the five skins, with emphasis on the relationships between adolescents and the territories referred to as: *body, identity, and social context*. There, adolescents associated risk with seven main categories: insecurity, conflict, death, sexual harassment and violence, climate change, and two categories coined by the participants themselves – 'the unknown' and 'the probable'. Their testimonies reflected a permanent sense of fear, the normalization of violence, and daily exposure to contextual threats. And yet, they proposed listening, mental health, spirituality, and leadership as care practices that no only sustain life, but invite adolescents to take on an active role in building their own safe environments.

Key words: Care practices; armed conflict; childhoods and adolescences; community resilience; youth empowerment

Introducción

Las infancias y adolescencias del mundo tienen derecho a participar en la toma de decisiones que afecten su bienestar, integridad y modos de vivir. Sin embargo, el involucramiento de sus voces sigue siendo una deuda histórica en tanto no haya entornos seguros que les permitan proponer, agenciar y amplificar sus ideas. Su rol activo en la gestión del riesgo es urgente: tan solo en 2025, al menos 11.000 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de desplazamiento masivo y confinamiento en Colombia (OCHA, 2025). El informe advierte que estas cifras corresponden únicamente a los reportes formales, y que el número real de menores víctimas podría superar los 290.000.

Sumergirse en aquella Colombia rural, selvática y lejana de la realidad centralizada es enfrentarse a un mar de contradicciones. Llegar a municipios del Baudó en Chocó, Tibú en Norte de Santander o Tumaco en Nariño, nos sitúa en una tarea impostergable: hablar de lo que significa el riesgo en territorios que han atravesado desde siempre las secuelas y demandas del conflicto armado, y que muchas veces no se puede decir. Además, implica alzar la mano frente a lo que no se puede normalizar: reconocer que, en medio del dolor, también hay una participación persistente de niños, niñas y adolescentes que se inquietan por elevar el poder de la escucha y el tejido comunitario para romper los patrones del silencio y la opresión, habitando narrativas propias que se alejen de la violencia.

Un país en el que los asesinatos, las desapariciones, las múltiples violencias y las catástrofes a causa de eventos climáticos protagonizan los titulares diarios de las noticias sitúa hoy a Colombia en el quinto país más riesgoso del mundo, según el World Risk Report (2023). En este sentido, las acciones eventuales que tomemos para gestionar estos riesgos suponen un llamado que no puede esperar. Además, más del 70% de los desastres ocurren en los mismos municipios que han sido amenazados sostenidamente por el conflicto armado (OCHA, 2024), por lo que fue inevitable preguntarse por las percepciones y voces de las infancias y adolescencias frente a este tema.

Transitar por ríos, trochas, carreteras y montañas del Chocó, Nariño y Norte de Santander es sin duda, una experiencia fascinante, es encontrarse con la inmensidad de muchos verdes y frondosidad al paso, es sentir la espesura y fragilidad de las aguas, es ver lo sinuoso y discordante de los caminos para llegar a las escuelas. Con encanto se percibe la diversidad de los acentos y platos, el amoroso saludo de los niños y niñas, y el abrazo siempre caluroso -y a la vez prevenido- de las comunidades.

En contraste, había un mensaje crucial: el miedo latente ante posibles paros armados, bombardeos o amenazas de fuego cruzado, sostenido por una sensación de hipervigilancia que no cesaba por parte de los grupos armados y sus reglas inquebrantables. Y es que, en cada uno de estos lugares se habita el miedo de forma distinta, quizás desde aquel lugar en donde cada quien ha aprendido a sobrevivir, cuidarse y cuidar al otro: justamente lo que su propia historia les ha enseñado. En esto, las infancias y adolescencias tienen mucho por contar.

Adolescencias y territorios en riesgo

El riesgo es una categoría social: significa transitar por lo probable y lo inminente. Acercarse a sus dimensiones implica entenderlo desde una perspectiva también antropológica que nos sitúa en nuestra relación con el mundo a través de las posibilidades de agenciamiento y consecuencia. No se reduce a su relación deductiva con lo peligroso, pues alrededor de esta categoría surgen variables como la vulnerabilidad, las amenazas y las capacidades humanas, factores que según su escala, permiten determinar el nivel riesgo y exposición que enfrenta una comunidad o persona. En este sentido, el estudio indaga por los mecanismos de respuesta de los niños, niñas y adolescentes en contextos de alta vulnerabilidad social, con la intención de demostrar el rol activo que pueden tener las infancias y adolescencias en la gestión de riesgo de desastres desde un enfoque que no solo se oriente a las amenazas de origen climático sino también antropogénico, es decir, derivadas de las acciones humanas.

Le Breton (2021) propone la categoría de “sociología del riesgo” como una construcción social donde la fragilidad es vista como una condición humana, que pese a la incertidumbre que nos habita, solo nos invita a prepararnos, asumirlo y construir experiencia de vida, memoria y resiliencia.

Visto desde esta óptica, comprendemos que el riesgo confluye en dos posibilidades: cuando se elige o cuando persiste por situaciones ajenas a nuestros propios designios. Allí se convierte en un fenómeno social que involucra factores políticos, económicos y culturales, con repercusiones directas en la dimensión emocional. Crecer y vivir con paranoia, en las penumbras de una muerte que puede llegar en cualquier momento, casi desde la resignación, forma parte de sumergirse en un contexto que ha sido vulnerado por décadas.

En este sentido, se abre una nueva perspectiva desde la gestión del riesgo de desastres, entendida como la forma de prepararse ante la posibilidad de perder la vida, la vivienda o los enseres a causa de amenazas latentes en entornos vulnerables. Al respecto, se diseñó un acuerdo internacional denominado el Marco de Sendai, al que Colombia está adscrita, y cuyo propósito

es fomentar la resiliencia y el fortalecimiento de los países frente a las emergencias, en vista de las consecuencias mortales e irreparables registradas a nivel mundial.

Este documento ratifica la necesidad de una pedagogía de la prevención, preparación y atención, además de una comprensión del riesgo que involucre a las infancias y adolescencias. Al respecto, sugiere:

> Los niños y los jóvenes son agentes de cambio y se les debe facilitar el espacio y las modalidades para contribuir a la reducción del riesgo de desastres, con arreglo a la legislación, la práctica nacional y los planes de estudios. (UNDRR, 2015, p.23)

Aquí, la organización social, educativa y comunitaria cobra protagonismo y margen de acción: se potencian las capacidades propias de las comunidades y se priorizan las voces de todos los actores locales, especialmente las de los niños, niñas y adolescentes, quienes al ser agentes activos de la comunidad educativa, pasan de esperar las indicaciones del adulto a ocupar un lugar primordial en la creación de soluciones duraderas.

Al respecto, se reconocen roles fundamentales de las infancias en la gestión del riesgo: la creación de nuevos lenguajes artísticos y narrativas transmedia que sensibilicen a la comunidad educativa en materia de riesgos; la participación activa en comités de gestión del riesgo escolar, donde sus propuestas sean escuchadas en relación con los roles y protocolos establecidos; y la incidencia en un gobierno escolar que vincule a los estudiantes con las prácticas de prevención.

A pesar de que se desarrolla un trabajo valioso en la gestión educativa y comunitaria, esta es una responsabilidad que no solo involucra a las comunidades afectadas. Exige, además, la participación activa y coordinada de organismos estatales, sociales y académicos que puedan acompañar y fortalecer las capacidades de respuesta junto a los sabedores locales y comunitarios, pues han sido ellos y ellas quienes han asumido por décadas las secuelas de esta crisis multidimensional.

Frente a esto, algunos autores se han cuestionado sobre el rol de las infancias y adolescencias ante eventuales situaciones de emergencia y la relación directa con el fortalecimiento de capacidades propias de autogestión.

Children are competent and motivated to work together to plan, organize, and manage complicated projects when they feel some ownership in them. In turn, their involvement can further motivate them and reinforce skill development. Moreover, opportunities for interaction with adults who provide guidance and support can facilitate the maturation of children's competence. With some limitations, children of early school age are able to work with adults. In some settings, children can take the lead in community participation and can even stimulate adult involvement. (Pfefferbaum et al.,2018)

Lori Peek (2008) sugiere que la participación de los niños y niñas en materia de gestión del riesgo es necesaria para priorizar y asimilar los riesgos de manera integral. Además, es posible potenciar

su confianza y autoestima a través del diseño, ejecución y difusión de propuestas que involucren a sus entornos próximos en la prevención de situaciones de emergencia.

Los niños, niñas y adolescentes son participantes en los procesos preventivos cuando su participación se repite en el tiempo. Se desarrolla a partir de tres tipos de acciones: la motivación (querer participar), formación (aprender a participar) y organización (tener espacios para participar). (Jáuregui, 2018)

Pero, ¿qué significa habitar estos territorios atravesados por la violencia y los desastres siendo adolescente?
Ser adolescente es sumergirse en el cambio, habitar las crisis, sentir la incomodidad, sostenerse en la inestabilidad, intentar comprender las nuevas preocupaciones, reconocer otros cuerpos que siguen siendo los propios y darle nombre a las nuevas emociones, pensando o no en las consecuencias; muchas veces con el espíritu rebelde y con el fervor de aferrarse a los propios ideales en nombre de la nueva y anhelada independencia. Pero ¿qué pasa cuando la adolescencia es atravesada por mandatos ajenos, coartando las posibilidades de expresión, elección y gozo? Seguramente podremos *adolecer en juntanza* como una forma de resistencia.

Al respecto, Bother *(2023)* nos invita a pensar en el bienestar psicológico de los y las adolescentes desde el agenciamiento de entornos saludables, en donde puedan mantener vínculos entre pares para que se sientan reconocidos y escuchados. Inclusive, donde puedan tener un mínimo de control sobre su entorno y establecer su propio proyecto de vida desde umbrales esperanzadores, aceptándose a sí mismos aun en la complejidad que esto les implica.

Ahora bien, la relación entre lo que implica ser adolescente habitando zonas de alto riesgo y coexistir en defensa de la vida también fue objeto de profundo análisis en este estudio, en tanto las capacidades de respuesta que puedan tener los y las adolescentes se relacionan con los entornos en los que pueden ejercer roles de cuidado, gestión y liderazgo. La escuela y el hogar son, especialmente, los lugares inmediatos que posibilitan un margen de confianza en sí mismos y en los otros, y de este modo, vislumbrar acciones colectivas en las que se sientan partícipes y capaces de proponer vías alternas de gestión del riesgo y resolución de conflictos.

Según Alvarado (2012) los niños y niñas en situación de conflicto armado deben reconocerse como sujetos históricamente contextualizados con múltiples dimensiones en su constitución física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, como elementos que afectan su desarrollo, ya sea por condiciones propias de su biografía o el contexto en el que habitan.

Incluso, en lo que a su proyecto de vida respecta, pueden incrementar la seguridad en ellos mismos y en sus habilidades para no someterse a la continuidad de los oficios derivados del conflicto, como los que ofrecen el narcotráfico, la guerra o la criminalidad; y, en cambio, decidir sin miedo y con la posibilidad de soñar algo diferente.

Metodología

Esta investigación se fundamenta a partir del análisis cualitativo, con un énfasis etnográfico, que busca potenciar el relato como una forma de ser y sanar a través de los encuentros (Bruner, 2013). Particularmente, se prioriza el discurso del niño, niña y/o adolescente para situarlo como sujeto central y coinvestigador, en tanto formula propuestas que responden a su acontecer cotidiano, bajo las dinámicas de sus respectivos territorios.

En este sentido, también se tuvo en cuenta una estrategia de triangulación que involucró el análisis de las subjetividades, a partir de tres elementos centrales: 1) el yo investigador, 2) los yoes de los participantes y 3) las fuentes externas de información para lograr un acercamiento interpretativo que contemplara tanto la intersección de las voces como una sinergia global (Bisquerra, 2009).

De esta manera, se llevaron a cabo los recorridos por los tres departamentos, en los municipios de Tibú (Norte de Santander), Medio Baudó (Chocó) y Tumaco (Nariño), con la participación de al menos cinco jóvenes, entre los 15 y los 18 años, por municipio. Cada adolescente se expresó desde su singularidad, con relatos generosos y experiencias tanto inspiradoras como dolorosas. Justamente, Skliar (2017) se refiere al poder de los encuentros como *la posibilidad de enaltecer la historia de quien decide compartirla*, una complicidad de grupo que posibilita la confidencia, en búsqueda de lo que el autor denomina *"un acuerdo absoluto"*, un pacto silencioso donde la fragilidad se expone y la escucha se vuelve refugio.

En consecuencia, nos *encontramos* alrededor del arte y la teoría de las cinco pieles de Hundertwasser, con la obra *La pintura de Fax de 30 Días* del mismo artista, para reflexionar sobre los muchos mundos que refleja esta pintura y las capas que tenemos como humanidad. Así, abordamos la temática del riesgo, preguntándonos qué significaba y qué experiencias identificábamos en cada una de nuestras pieles según la propuesta del artista: 1) Cuerpo 2) Vestimenta 3) Hogar-Escuela 4) Municipio 5) Planeta

Tabla 1: Abordaje metodológico desde la teoría de las cinco pieles de Hundertwasser

Capa	**Postulado de Hundertwasser, expuesto en (Sánchez y Albo, 2021)**	**Preguntas orientadoras**
1) Epidermis	Se refiere a la desnudez del hombre y la conformación de sí, para generar identidad y conectarse con la intimidad del ser.	¿Qué riesgos sentimos en el cuerpo y dentro de él (emocional-físico)?

2) Ropas	Alusiva a la distinción, estatus y alteridad frente a otro u otra, lo que ubica al sujeto en sociedad (existe para otros).	¿Existen riesgos por vestir de determinada manera?
3) Casas	El artista pone de manifiesto la importancia de las ventanas en el hogar para conectarnos con el mundo exterior.	¿Qué riesgos hay en nuestro hogar y/o escuela?
4) Contexto social	Se considera la cultura como la posibilidad de encuentro, interacción y socialización, es el disfrute y las reglas.	¿En qué lugares o situaciones se ha sentido en riesgo estando en el barrio, municipio o departamento?
5) La tierra	Alusiva a la naturaleza y todo lo que habita en el mundo.	¿Qué riesgos nos supone habitar en este planeta?

Fuente: elaboración propia (2025)

Para comprender la manera en que ellos y ellas perciben los riesgos, era necesario acercarse desde la escucha y la interlocución sensible a sus memorias y sentires, enalteciendo su experiencia de ser adolescente en medio de lugares que ante los ojos externos, resultan altamente riesgosos y hasta inimaginables. Sin embargo, lejos del estigma, esta investigación buscó resaltar la riqueza cultural, biodiversa y de agenciamiento juvenil que acontece en los 3 departamentos visitados.

Revisión documental Colibrí

Como parte del estudio metodológico y considerando el tercer eje de triangulación, se tuvieron en cuenta los datos del archivo documental del proyecto *Colibrí. Hoy Aprendí (2024).* A partir de estos informes y documentos técnicos fue posible reconocer los espacios de la comunidad y la escuela donde habitan el miedo, ansiedad, inseguridad, tranquilidad o seguridad a partir de la percepción de los y las adolescentes.

Este resultado fue parte de un ejercicio de diagnóstico, a través de una cartografía social realizada con estudiantes de nueve instituciones educativas de Norte de Santander y nueve de Chocó, respectivamente:

Figura 1: Diagnóstico sobre la percepción del territorio estudiantes del departamento de Norte de Santander

PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA EN ESTUDIANTES

Percepción	Patio	Baños	Aulas	Canchas	Auditorios	Pasillos
Ansiedad	0%	0%	66,66%	0%	0,00%	0%
Inseguridad	33,33%	33,33%	0%	0%	11,11%	33,33%
Miedo	33,33%	33,33%	0%	0%	0,00%	0,00%
Seguridad	33,33%	33,33%	0%	0%	33,33%	66,66%
Tranquilidad	0%	0%	33,33%	100%	66,66%	0%

Emoción	Miedo	Tranquilidad	Alegría	Exclusión	Inseguridad
Territorio	100%	0%	0%	33,33%	66,66%
Hogar	0%	33,33%	0%	33,33%	33,33%
Escuela	0%	66,66%	100%	33,33%	0%

No. Instituciones Educativas con Diagnóstico: 9/20 – 45%

Fuente: Diagnóstico para la Gestión de Riesgo Escolar con enfoque de Género - Proyecto Colibrí Hoy Aprendí- Educación en tiempos de cambio. UNICEF-Corporación Opción Legal (2024)

Figura 2: Diagnóstico sobre la percepción del territorio estudiantes en el departamento del Chocó

PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA EN ESTUDIANTES

Percepción	Patio	Baños	Aulas	Canchas	Auditorios	Pasillos
Ansiedad	0%	11,11%	0%	11,11%	0,00%	11,11%
Inseguridad	66,67%	44,44%	11,11%	33,33%	11,11%	55,56%
Miedo	0%	22,22%	11,11%	0%	0,00%	0,00%
Seguridad	22,22%	0,00%	55,56%	22,22%	11,11%	11,11%
Tranquilidad	11,11%	22,22%	22,22%	33,33%	77,78%	22,22%

Emoción	Miedo	Tranquilidad	Alegría	Exclusión	Inseguridad
Territorio	88,88%	11,11%	11,11%	66,66%	88,88%
Hogar	0%	66,66%	55,55%	0%	0%
Escuela	22,22%	22,22%	33,33%	33,33%	11,11%

No. Instituciones Educativas con Diagnóstico: 9/20 – 45%

Fuente: Diagnóstico para la Gestión de Riesgo Escolar con enfoque de Género - Proyecto Colibrí Hoy Aprendí- Educación en tiempos de cambio. UNICEF-Corporación Opción Legal (2024)

Esta información pone de manifiesto que la escuela se sitúa como un entorno protector que debe ser protegido, pues las y los estudiantes siguen percibiendo este espacio como un ambiente que les provee seguridad y tranquilidad. En contraste, se evidencia que en lugares públicos o fuera de la escuela hay una relación directa con malestar e intranquilidad, tomando como ejemplo el caso de Norte de Santander respecto a la categoría de territorio (municipio-departamento) que evoca miedo al 100% y respectivamente el departamento del Chocó al 88% (*Como se menciona porcentualmente en las figuras*).

Este hecho no solo refleja las condiciones contextuales en relación al conflicto armado, la pobreza, el narcotráfico y/o las violencias sexuales propias de estos departamentos, sino la exposición contundente que sienten los niños, niñas y jóvenes al salir de la casa o escuela, ante la posibilidad latente de presenciar actos de crudeza máxima hacia ellos o sus vecinos.

Conviene preguntarse ¿Cómo proteger la escuela de la violencia inminente o las emergencias súbitas? El contraste fue contundente: ver panoramas desoladores y a su vez tan llenos de vida y esperanza es muestra de la desconexión que aún se tiene con los territorios fuera del centro capitalino. Prueba de ello fue ver la insuficiencia de la infraestructura educativa luego de las inundaciones, o cómo los grupos armados acechaban las escuelas desde prácticas de explotación sexual, intimidación y vigilancia; situaciones que según los relatos se han ido naturalizando, pese a las limitaciones que suelen tener las comunidades educativas. Frente a ello, la ausencia institucional resulta ser un hecho irreconciliable; salvo por las alianzas con entidades del sector humanitario, cuyo accionar sigue siendo insuficiente y la deuda acumulada.

Resultados

A partir de la metodología propuesta, se evidenciaron los siguientes hallazgos y testimonios:

Las y los jóvenes asocian el riesgo a experiencias previas, propias de su adolescencia y el contexto social en el que habitan. En contraste, sus relatos permitieron identificar siete categorías globales: 1) la inseguridad 2) el conflicto 3) lo probable 4) la muerte 5) lo desconocido 6) el acoso sexual y 7) el cambio climático. Estas definiciones se articularon con los postulados de que el riesgo es asumido por decisión propia, pero también, es tiene que ver con la exposición directa a violencias sexuales, enfrentamientos armados, intimidación y eventos climáticos, fuera de su control.

Y es que dimensionar estas variables implica asumir una mirada reflexiva sobre las diversas formas en que las y los adolescentes reconocen su mundo interior, al tiempo que se posicionan como sujetos sociales de derechos, capaces de asumir una perspectiva crítica frente a las realidades que puedan incidir o no en sus circunstancias de vida.

Al interrogante “¿qué es el riesgo?”, estas fueron algunas de sus respuestas:

Nota: Algunos de los nombres de las y los adolescentes se mantienen anónimos para salvaguardar su seguridad.

Tabla 2: Nociones de riesgo de los y las adolescentes de Chocó, Nariño y Norte de Santander

1) la inseguridad	"El riesgo es sentirnos en un lugar inseguro que no nos aporta… a una vida tranquila"
2) el conflicto	"Para mí el riesgo es sentirse o estar en un lugar en el cual suceda mucho conflicto y haya muertes y me sienta insegura de mi alrededor"
3) lo probable	"La probabilidad de que algo suceda, como por ejemplo el peligro es cruzar la calle, el riesgo es que se lo lleve un camión" "Los riesgos para mí son sucesos que posiblemente puedan pasar más adelante, a los que debemos estar muy alerta y estar como conscientes de que hacer o cómo actuar en tal manera de que pueda suceder o que se dé eso"
4) la muerte	"Hace como 3 años pues se levantaron a disparos, a plomo ahí la guerrilla con los soldados, y pues uno siente miedo, pensando que va a morir"
5) lo desconocido	"También en lo personal mío, así como que enfrentar algo nuevo, ¿no? Como que usted va a hacer algo nuevo y se tiene miedo"
6) el acoso sexual	"Hombres morbosos, me da inseguridad y me da miedo por lo menos hay un hombre que eh… me da temor, o sea, si yo voy por esta calle y el viene por la misma yo la cruzo, me da miedo"
7) el cambio climático	"Los riesgos son cada uno de lo que nosotros vivimos teniendo como por ejemplo que las inundaciones, que las minas, bueno entre otras pues, para mí sería esos los riesgos" "Para mis los riesgos, bueno, el cambio climático, pues por la situación global que estamos viviendo que es un fenómeno natural, es uno de los riesgos inminentes, pues considero yo"

Fuente: elaboración propia (2025)

A partir de este reconocimiento, se creó un lugar seguro en el que intercambiaban historias alrededor de lo que no se suele hablar. Acercarse a sus narrativas nos involucra en una deuda histórica: visibilizar sus sentires para reivindicar el silenciamiento de sus ideas y la omisión de sus resistencias, para que el horror no se normalice y, en su lugar, florezca su accionar político y social desde escenarios reales de participación.

Sin embargo, la normalización del conflicto y la pobreza en las zonas periféricas y fronterizas del país siguen haciendo parte del panorama cotidiano:

“Estamos acostumbrados, porque acá cualquiera que va a hacer algo (refiriéndose a la delincuencia común) dice no, yo no lo hago porque la guerrilla me lleva por la calle de Tibú, a que todo el mundo me vea con un panfleto que diga lo que cometí y eso es una pena para uno, o lo ponen a barrer las calles de Tibú, limpiar parques, de todo”. (Estudiante Norte de Santander, 2024)

“Cuando vendemos nuestro cuerpo por algo, pues algo, pues digamos que si estamos en algo pues que tenemos que pagar y no tenemos, nos ponemos pues a vender nuestras partes íntimas a cambio de lo que pedimos”. (Estudiante Chocó, 2024)

“Matan incluso personas de la nada, o sea llegan a las casas así (al frente de uno) en frente de uno, e incluso porque a veces tiran granadas, y eso jumm, a uno le da un miedo” (Estudiante Nariño, 2024)

Discusión

Estos relatos forman parte de aquellas remembranzas que nunca se olvidan, que atraviesan el sentir de quien los oye (tan necesarias a veces para reaccionar), y que reflejan, sin duda, la contradicción de “ser adolescente” en un territorio donde la vida se disputa a diario. Por ejemplo, lo que simboliza el escarnio público para un adolescente, o la prostitución, o el asesinato sin censura alguna. En sus voces había apenas un soplo de tristeza, miedo, resignación y hasta asombro, sentires que invadían al grupo en el trasegar de los encuentros; sin embargo, fue necesario preguntar por aquellos mecanismos de cuidado y autocuidado que ellos y ellas habían aprendido, propuesto y gestionado para asumir la vida y habitar el territorio que los vio crecer.

La respuesta fue contundente, cuidarse y cuidar al otro es, sin duda, el mayor símbolo de resistencia, amor y acto político. Ideas y propuestas genuinas de los y las jóvenes que se inspiraban en la tradición de sus raíces o en la búsqueda de la no repetición. Me hablaron de la escucha como medicina, de la espiritualidad y de la protección a los más pequeños como formas de sostenernos comunitariamente. Y esto, fue sin duda, sinónimo de esperanza y resiliencia, pero sobre todo, del agenciamiento que ellos y ellas tienen frente a las circunstancias que a veces les sobrepasan.

Y es que las prácticas más cotidianas se vuelven las más eficaces, porque son esas las que salvaguardan la vida y crean entornos protectores alrededor de iniciativas de salud mental o el retorno a lo autóctono; en definitiva, una exploración que puede llegar a convertirse en una pedagogía del cuidado que previene desde la colectividad. Justamente, en los relatos se evidencia que este no es un propósito en solitario: siempre involucra a un otro u otros, y desde allí se tejen lazos para creer, sostener y soñar, pero también irrumpir.

Si bien promover una cultura de gestión del riesgo ante amenazas contundentes parece ser un trabajo de largo aliento, se pudo evidenciar que lejos del trabajo insuficiente de las instituciones públicas, hay un poder resiliente en medio del caos, que se nutre desde la educación comunitaria y el liderazgo de los y las adolescentes.

Pueden trabajar de mano con la medicina tradicional, porque no está de más, yo sé qué hay algunos que dicen no, eso no sirve, pero la verdad es que si, como indígena que soy, y soy testigo de que la medicina tradicional ayuda bastante, y que los espíritus nos rodean y son los que nos cuidan, yo sé que de algo les pueden servir. (Estudiante Nariño, 2024)

Para vivir así, digamos no tanto con el miedo, sino es ya con la costumbre de que uno ya esté viviendo así, pero ya tenemos nuestras propias... pues reglas de emergencia cuando esté pasando eso, como no salir corriendo o espantado por así decirlo, sino estar en un lugar ahí agachado, y pues en unas paredes ahí que no traspasen tan feo las balas, por así decirlo, como en un lugar seguro de la casa. (Estudiante Nariño, 2024)

Hoy, los y las jóvenes siguen agenciando iniciativas escolares y comunitarias en sus municipios: lideran propuestas para atender las emergencias, crean colectivos de comunicación, producen *podcast* y contenidos audiovisuales, fortalecen las huertas comunitarias de sus escuelas y son puentes entre la comunidad escolar y familiar.

Algunas de sus voces hicieron parte de dos programas radiales de *Tripulantes* en la emisora LAUD 90.4 FM Bogotá, porque seguir amplificando sus voces, prácticas y propuestas es también posibilitar estas pedagogías del cuidado. Habitar la Colombia profunda es, justamente, involucrarnos para sostener la vida, reconociendo la potencia del encuentro y creyendo en la posibilidad de transformar a través de los afectos.

Conclusiones

Las infancias y adolescencias han asumido un rol activo en la gestión del riesgo de sus entornos próximos. A través de los mecanismos de cuidado, propusieron la escucha, la espiritualidad y el liderazgo estudiantil, para contrarrestar la ausencia institucional en contextos marcados por la violencia y las situaciones de emergencia.

El enfoque etnográfico basado en la teoría de las cinco pieles permitió comprender el territorio desde una perspectiva multidimensional, reconociendo los riesgos de forma escalonada: desde la emocionalidad del cuerpo hasta la relación con el entorno social, político y ambiental.

Al integrar el mapeo de riesgos con espacios para procesar emocionalmente sus experiencias y activar su capacidad de agenciamiento, los encuentros permitieron vincular a los y las adolescentes como protagonistas de su territorio y coinvestigadores, en tanto, fortalecieron su autoconcepto y propusieron iniciativas alternas a los enfoques tradicionales de gestión del riesgo.

La normalización del conflicto obedece a una profunda desconexión entre los organismos políticos y académicos y las realidades que atraviesan las infancias y adolescencias de la Colombia rural dispersa.

Hablar del término “Colombia profunda” implica asumir una responsabilidad discursiva. Lejos de romantizar las dinámicas locales, este estudio buscó acercar al lector a las realidades que hoy siguen siendo invisibilizadas en municipios afectados históricamente por las crisis multidimensionales. El uso del término subraya la apertura que las comunidades brindan al foráneo al transitar los ríos y trochas para posibilitar encuentros que, de otro modo, serían inaccesibles, justamente por las brechas profundamente desiguales en términos de ingreso y salida del territorio. Este sigue siendo un llamado urgente para cuestionar las dinámicas de control e hipervigilancia que existen al interior de dichos municipios.

Futuras líneas de investigación

Cabe mencionar que este estudio fue solo un primer acercamiento al agenciamiento que tienen las y los adolescentes de los departamentos del Chocó, Nariño y Norte de Santander frente a los riesgos que identifican en sus entornos, sin embargo, se proponen las siguientes líneas de investigación para mayor análisis y estudio académico.

- Exponer el impacto que podría tener el acompañamiento y apoyo entre pares adolescentes como mecanismo de tramitación de situaciones de riesgo en entornos de vulnerabilidad social.
- Explorar la vulnerabilidad como una forma de potenciar relatos de reparación y accionar político de las y los jóvenes, a través de una metodología participativa en coautoría con las infancias y adolescencias.
- Demostrar la incidencia que podría tener el uso de las narrativas transmedia como mecanismos de agenciamiento juvenil en entornos rurales.
- Realizar un mapeo de iniciativas infantiles y juveniles que demuestren la comprensión crítica, analítica y autogestionada de los niños, niñas y adolescentes frente las realidades que atraviesan sus territorios.
- Estudiar y posibilitar la articulación entre la academia (universidades y centros de estudio) con las instituciones educativas de las zonas rurales dispersas para acompañar a los y las adolescentes en la creación de colectivos que salvaguarden las tradiciones locales y fomenten proyectos de vida, emprendimientos juveniles y gestión emocional.

Agradecimientos

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través del grupo de lenguajes y saberes de la especialización y maestría en infancia y cultura, y su semillero de investigación Hacer-Amanecer, quienes visibilizan y defienden permanentemente las narrativas y perspectivas de los niños, niñas y adolescentes de Colombia y el mundo.

Al proyecto Colibrí. Hoy Aprendí de la Corporación Opción Legal, por permitir los encuentros con los y las adolescentes de la Colombia profunda, quienes generosamente me compartieron sus ideas y relatos.

Referencias

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M. C., & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO; Universidad de Manizales, CINDE.

Bisquerra, A. (2009). *Metodología de la investigación educativa.* Editorial La Muralla.

Bother, K., Tovar, G., Gutiérrez, J., Riveros, F., Fajardo, M., & Ospina, M. C. (2023). *Para qué y cómo medir el bienestar físico y psicológico de estudiantes adolescentes: estudio piloto en Bogotá.* Cátedra UNESCO.

Bruner, J (2013). *La fábrica de historias.* Fondo de Cultura Económica.

Bündnis Entwicklung Hilft & IFHV. (2023). *WeltRisikoBericht 2023.* Berlin: Bündnis Entwicklung Hilft.

Corporación Opción Legal. (2024). *Diagnóstico para la Gestión de Riesgo Escolar con enfoque de Género*.

Jáuregui Virto, A. J. (2018). *El protagonismo infantil comunitario como estrategia socioeducativa de protección a la infancia en barrios*. Asociación Umetxea Sanduzelai; Universidad Pública de Navarra. https://bit.ly/3LGALDy

Le Breton, D. (2021). *Sociología del riesgo.* Editorial Prometeo Libros.

OCHA. (2025). Informe de Situación Humanitaria 2025 - Colombia. https://bit.ly/4o4JMnj

Peek, L. (2008). Children and Disasters: Understanding vulnerability, developing capacities and promoting resilience – an introduction. Children, Youth and Environments.

Pfefferbaum, B., Pfefferbaum, R.L. y Van Horn, R.L. (2018). Children's involvement in disaster risk reduction: The importance of participation. European Journal of Psychotraumatology , 9 (supl. 2). https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1425577

Sanchez, J., & Albo, U. (2021). *Hundertwasser: Las cinco pieles como interfaces de experiencia común*. *INDEX.*

Skliar. C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Editorial Noveduc.

OCHA. (2024). Plan de respuesta humanitaria a prioridades comunitarias Colombia 2024-2025. http://bit.ly/4r1ygfb

UNDRR.(2015). Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030. https://www.undrr.org/publication/marco-de-sendai-para-la-reduccion-del-riesgo-de-desastres-2015-2030

Representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley en el Cauca, Colombia: una estrategia de reclutamiento de niñas, niños y adolescentes a través de TikTok

Social Representations of Life within Illegal Armed Groups in Cauca, Colombia: A Recruitment Strategy of Children and Adolescents through TikTok

María Camila Ortega Mahecha
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
mortegamahe@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-9485-5831

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación titulada "Representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley construida y difundida en TikTok y su influencia en la vinculación de niñas, niños y adolescentes a actividades relacionadas con estos grupos en el departamento del Cauca". Este estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales sobre la vida en estos grupos y su relación con el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes desde la teoría de las representaciones sociales y la teoría del cultivo. Se empleó el método netnográfico, adecuado para la investigación en entornos digitales. La recolección de información se realizó mediante la observación no participante, análisis de redes sociales, identificación de hashtags, uso del diario de campo y capturas de pantalla. En total, se analizaron ocho cuentas de TikTok y veinticuatro publicaciones, seleccionadas con base en cuatro criterios: (1) usuarios que aparentemente son menores de edad; (2) usuarios cuyo contenido está relacionado con el conflicto armado en Colombia; (3) usuarios con al menos tres publicaciones; y (4) contenido elegido en igual proporción según el sexo (Ortega, M., 2025, p. 55). Los resultados revelan que las representaciones predominantes sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley —construidas y difundidas en esta red social— se centran en el uso del uniforme, el porte de armas y las insignias de pertenencia, lo cual genera interacciones en las que se manifiesta el deseo de ingresar a dichos grupos como una oportunidad económica; asimismo, se expresan apoyos hacia estos y se evidencia la sexualización de menores de edad. Estos hallazgos ponen en evidencia la necesidad de garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes, minimizar los factores que facilitan su reclutamiento y fomentar una apropiación crítica del entorno digital que sensibilice sobre el conflicto armado y promueva la transformación de estas representaciones.

Palabras clave: Niños, niñas y adolescentes; reclutamiento infantil; representaciones sociales; conflicto armado; TikTok

Abstract

This article presents the findings of the research project entitled "Social representations of life in illegal armed groups as constructed and disseminated on TikTok and their influence on the

involvement of children and adolescents in activities related to these groups in the department of cauca." The study aimed to analyze social representations of life within illegal armed groups and their relationship to the recruitment of children and adolescents, drawing on Social Representations Theory and Cultivation Theory. An ethnographic method was employed, given its suitability for research in digital environments. Data collection was carried out through non-participant observation, social network analysis, hashtag identification, a field diary, and screenshots. In total, eight TikTok accounts and twenty-four posts were analyzed, selected based on four criteria: (1) users who are apparently minors; (2) users whose content is related to the armed conflict in Colombia; (3) users with at least three posts; and (4) content selected in equal proportion by sex (Ortega, M., 2025, p. 55). The findings reveal that the predominant representations of life in illegal armed groups—constructed and disseminated on this social media platform—center on the use of uniforms, the carrying of weapons, and insignia of belonging. These representations generate interactions in which the desire to join such groups is expressed as an economic opportunity. Additionally, expressions of support for these groups are observed, along with evidence of the sexualization of minors. These findings underscore the need to guarantee the rights of children and adolescents, minimize the factors that facilitate their recruitment, and promote critical engagement with digital environments that fosters awareness of the armed conflict and encourages the transformation of these representations.

Keywords: Children and adolescents; child recruitment; social representations; armed conflict; TikTok

Introducción

El reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por parte de grupos armados al margen de la ley es uno de los principales riesgos para la protección infantil en el departamento del Cauca. Esta premisa se sustenta en informes de entidades públicas y organizaciones sociales que han documentado el impacto del conflicto armado en la niñez y adolescencia.

Entre 2021 y 2024, el Comité Departamental de Prevención del Reclutamiento, Uso, Utilización y Violencia Sexual (PRUUVS) del departamento del Cauca registró 861 casos asociados a esta vulneración, siendo esta la cifra más alta en Colombia. En este mismo periodo de tiempo, la Defensoría del Pueblo emitió 16 Alertas Tempranas en las que se advierte el riesgo de reclutamiento infantil.

Por su parte, la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (DD. HH) y el Derecho Internacional Humanitario (DIH) en el informe Índice de Probabilidad de Riesgo de Reclutamiento (IPoR) en Colombia - 2023, situó al Cauca como el departamento con mayor número de municipios en riesgo alto frente al reclutamiento (p.33), y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) reconoció el reclutamiento de menores de edad indígenas como una de las principales desarmonías territoriales (CRIC, 2024, par. 1.).

Estas cifras permiten dimensionar la magnitud y persistencia del riesgo que enfrenta la niñez y adolescencia en el departamento, y a la vez invitan a reflexionar sobre las diversas estrategias

empleadas por los grupos armados al margen de la ley para su reclutamiento, entre las cuales destaca el uso de las redes sociales.

Actualmente, plataformas como TikTok ocupan un lugar central en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes. A través de un acceso flexible, la creación de perfiles y la difusión de contenidos de formato corto, trasladan y resignifican su experiencia cotidiana al entorno digital. Esta situación resulta especialmente preocupante en departamentos donde las dinámicas del conflicto armado trascienden la presencialidad para incorporarse en el entorno digital.

El Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ) y Pacifista señalan que "TikTok es un nicho ideal para el reclutamiento. Esto lo saben grupos armados en Colombia que, al igual que el Estado Islámico de Irak y Siria (ISIS) crean contenido que resalta la 'aventura', el 'glamur' y otros 'valores' para manipular a los jóvenes" (INDEPAZ & Pacifista, 2024). Asimismo, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) ha documentado esta estrategia de reclutamiento desde 2019, destacando que "TikTok, se ha prestado para crear usuarios en los cuales contactan a nuestros niños y niñas para ofrecer dinero, para pagar por favores, para ofrecer cosas materiales como una motocicleta, el celular, dinero para la escuela o cosas que están de moda" (Zapata, citada en Suárez & Rueda, 2025, párr. 16).

En este contexto, las niñas, niños y adolescentes del Cauca están enfrentados a dos dinámicas sociales—el conflicto armado y la interacción digital— que se superponen y se refuerzan mutuamente. Esta convergencia configura un escenario complejo, donde los riesgos para la protección infantil, como el reclutamiento, se trasladan y resignifican en los entornos digitales.
Surge, entonces, la necesidad de profundizar sobre esta problemática. Para ello, se proponen tres objetivos específicos: a) identificar las representaciones sociales que se construyen y reproducen en TikTok sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley; b) analizar su relación con las dinámicas de reclutamiento; y c) aportar elementos analíticos y recomendaciones que contribuyan al diseño de estrategias para la protección de la niñez y adolescencia. Con este propósito, se analizaron ocho cuentas de TikTok y veinticuatro publicaciones con contenido alusivo al conflicto armado. Los hallazgos fueron interpretados a través de un proceso de triangulación teórica, articulando los aportes de la teoría de las representaciones sociales y la teoría del cultivo.

En este sentido, este artículo establece un diálogo entre los contextos que afectan a niñas, niños y adolescentes del departamento del Cauca y las reflexiones académicas que permiten analizar y cuestionar las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley que se configuran y naturalizan en TikTok. La estructura del artículo se organiza en torno a la presentación del estado del conocimiento, la metodología, los hallazgos, la discusión académica y las conclusiones finales.

Estado del conocimiento

Para la construcción del estado del conocimiento, se realizó una revisión bibliográfica asociada con el objeto de estudio. En este proceso, no se identificaron documentos académicos que develen explícitamente la relación entre el contexto de conflicto armado, la construcción de

representaciones sociales, la interacción en redes sociales y las afectaciones derivadas del reclutamiento de niñas, niños y adolescentes.

En este sentido, se seleccionaron siete documentos que permiten aproximarse al objeto de estudio desde diversas perspectivas analíticas. Estos se organizaron en dos bloques temáticos, presentados a continuación.

1. **Niñez y adolescencia en contextos de conflicto armado, con énfasis en la vinculación a actividades relacionadas con grupos armados al margen de la ley:**

- Representaciones sociales gráficas sobre el conflicto armado en estudiantes universitarios del departamento del Tolima (Coba & Forero, 2023).
- Estudio de caracterización de niñez desvinculada en Colombia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia & el Instituto Nacional de Bienestar Familiar; 2023)
- Los pequeños ejércitos. Las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos (Bacares, 2014).
- Las nuevas generaciones crecen como 'públicos' de los medios y del conflicto armado que llega a través de las pantallas (López de la Roche, 2013).

2. **Representaciones sociales sobre violencia construidas y difundidas en redes sociales:**

- Guerra Rusia-Ucrania en TikTok. La representación de la actualidad y su impacto (García, Jiménez & Suárez, 2023).
- Repensar el narcomarketing en las representaciones identitarias del narco mundo transmitidas en TikTok (León, 2023).
- Representaciones Sociales sobre la Violencia a través de la interacción de contenidos en redes sociales. El caso de los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro de Funza, Cundinamarca (Martínez, 2020).

Estos referentes aportan elementos para el análisis y la interpretación contextual, teórica, y metodológica, y permiten plantear dos reflexiones centrales relacionadas con los objetivos de la investigación. La primera sostiene que la vinculación de niñas, niños y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados al margen de la ley se asocia con la baja garantía de sus derechos y el limitado acceso a oportunidades. La segunda plantea que las representaciones sociales sobre el reclutamiento, el conflicto armado, la violencia y el narcomundo, se asocian con narrativas y símbolos propios de la ficción televisiva, la aventura, el juego y las prácticas sociales.

Estas reflexiones son clave para comprender el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes como un fenómeno multicausal, que no solo responde a dinámicas de violencia directa, sino también a condiciones materiales y culturales específicas. Por lo que su mitigación requiere intervenciones integrales que transformen simultáneamente los entornos socioeconómicos, educativos y culturales en los que se desenvuelven la niñez y la adolescencia.

Metodología

La investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, entendido "no como una renuncia a lo cuantitativo, sino como la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular como prioridades de análisis para comprender la realidad social" (Sandoval, 2002, p. 40). En coherencia con este enfoque, se implementó el método netnográfico, fundamentado en la etnografía tradicional, pero adaptado al estudio de interacciones en espacios digitales.

De acuerdo con Carmona (2017), este modelo se estructura en cinco fases orientadoras "acceso a la cultura, recopilación y análisis de la información, autentificación de la interpretación, ética en la investigación y miembros de la comunidad" (p.141), que permiten organizar el proceso investigativo desde la definición del campo digital hasta la interpretación de los hallazgos. La implementación de estas fases implicó el uso de técnicas e instrumentos como la observación no participante, el análisis de redes sociales, la identificación de hashtags, el diario de campo digital (ver Anexo 1) y las capturas de pantalla, lo que facilitó la sistematización y el análisis de contenidos e interacciones en la red social TikTok.

De esta manera, las cinco fases del modelo netnográfico se materializaron en la práctica investigativa como se presenta a continuación:

Tabla 1. Aplicación de las fases del modelo netnográfico en la investigación

Fase según Carmona (2017)	Desarrollo metodológico en la investigación
1. Acceso a la cultura • Definición de la pregunta de investigación. • Nivel de participación.	• Pregunta: ¿Cómo las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados, difundidas en TikTok, inciden en la vinculación de niños, niñas y adolescentes? (Ortega, M, 2025, p 18) • Observación no participante mediante una cuenta sin publicaciones. • Revisión de cuenta desde zonas rurales y urbanas del Cauca.
2. Recopilación y análisis de la información • Identificación de recursos digitales. • Selección de contenido relevante. • Análisis del contenido.	• Búsqueda con el hashtag #Cauca. • Criterios: (1) usuarios menores de edad aparentes, (2) contenido sobre grupos armados,(3) mínimo tres publicaciones, (4) equilibrio por sexo. • Corpus: 8 cuentas y 24 publicaciones. Registro de información en el diario de campo • Identificación de patrones en el contenido.
3. Autentificación de la interpretación • Triangulación. • Narración polifónica.	• Registro en rejilla de análisis del contenido (ver anexo 2) • Identificación de símbolos, palabras y patrones visuales y análisis de frecuencia. • Categorización y contraste con marcos teóricos. • Análisis de conjeturas entre contenido y comentarios a través del instrumento de análisis de redes sociales en el contexto virtual.
4. Ética en la investigación • Cumplimiento de normas.	• Preservación del anonimato y confidencialidad de los y las usuarias. • No contacto directo ni intervención en las dinámicas digitales.
5. Miembros de la comunidad • Talleres. • Comentarios.	• Observación no participante. • Análisis de comentarios y reacciones para comprender la circulación de significados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Carmona, 2017, p. 141.

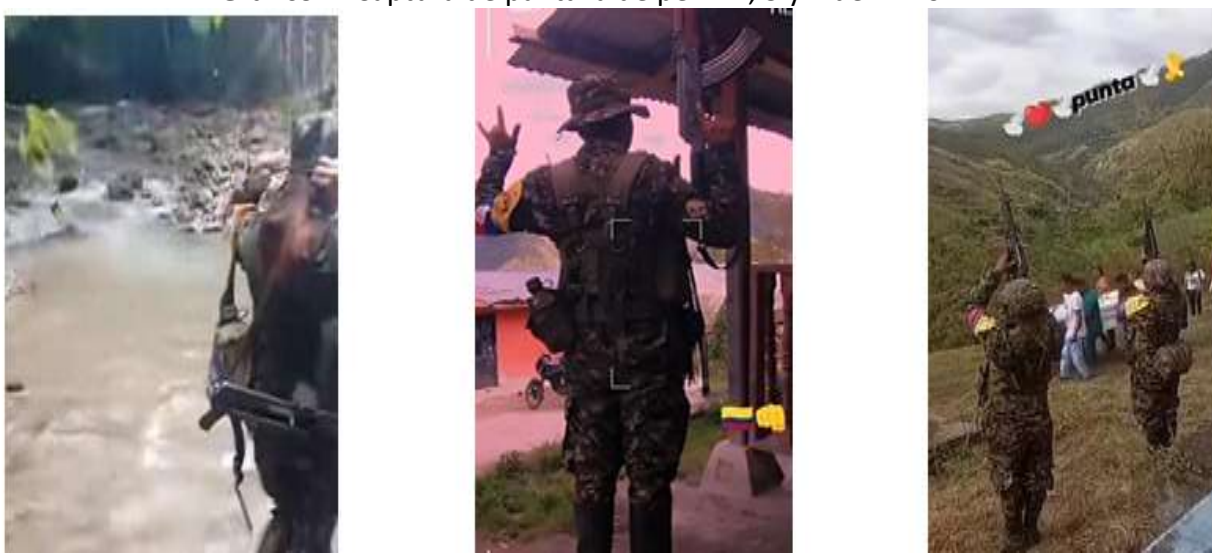
Por consiguiente, las cinco fases permitieron analizar las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley, identificar su relación con las dinámicas de reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el departamento del Cauca y comprender desde una perspectiva socio-comunicativa, los procesos de interacción y significación que se configuran en entornos digitales. De manera complementaria, la identificación de la frecuencia de cada representación social en el contenido y los comentarios permitió establecer su distribución porcentual, como insumo para el análisis de la relación entre las categorías.

Resultados

El contenido en TikTok evidenció una estructura simbólica que, a través del lenguaje, las imágenes, los símbolos —emoticones e insignias—, las adaptaciones musicales y las composiciones paisajísticas, exponen y reconfiguran la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes víctimas de reclutamiento. En la investigación, se observan videos editados con plantillas prediseñadas, fotografías tipo selfi o de cuerpo completo que corresponden a adolescentes que portan en su mayoría uniforme militar, armamento e insignias de grupos armados al margen de la ley que hacen presencia en el departamento del Cauca.

También, se identifican videos en los que se exponen lujos, escenarios de fiesta, relaciones afectivas con integrantes de grupos armados, actos fúnebres o publicaciones donde hacen alusión a la baja condición socioeconómica.

Gráfico 1. Captura de pantalla de perfil 2, 3 y 4 de TikTok



Fuente: Capturas de pantalla tomadas de TikTok.

Además, se evidencian tendencias que categorizan la información y amplifican su visibilidad en esta red social, destacándose hashtags como #soloparatiiiiiiii, #Cauca, #Viral y #CapCut. Predominan canciones como La Cubierta y Comuneros del Sur, que aluden a la vida dentro de

grupos armados al margen de la ley, acompañadas de paisajes rurales donde se observan pancartas o afiches alusivos a estos grupos.

Este tipo de contenidos genera interacciones en las que se expresa abiertamente el interés por pertenecer al grupo, se sexualiza a niñas, niños y adolescentes, se manifiesta apoyo a estas dinámicas y se expresan formas de odio. El alcance de estos contenidos y sus interacciones resulta significativo: los ocho usuarios de TikTok analizados concentran un total de 21.811 seguidores, mientras que las publicaciones seleccionadas acumulan 35.468 “me gusta” y 1.127 comentarios. Al contrastar estas cifras con la población de municipios caucanos como Santa Rosa, Florencia, Sucre, Piamonte y López de Micay, cuya población oscila entre 5.500 y 20.000 habitantes para el periodo 2024-2025 (DANE, 2018), se evidencia la magnitud del alcance de estos contenidos en términos poblacionales.

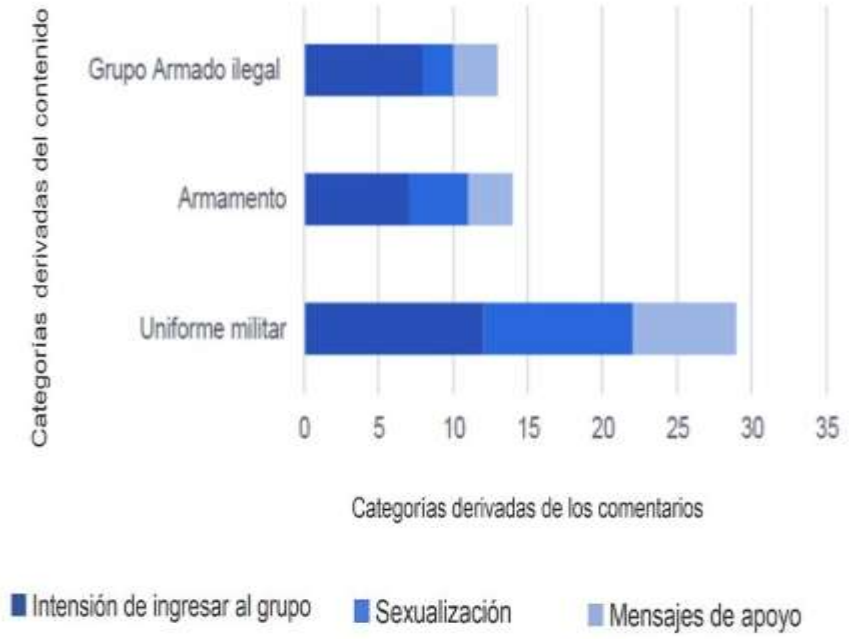
Estos hallazgos dialogan con los objetivos de la investigación, dando cuenta de las representaciones sociales predominantes sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley y su relación con la vinculación de niñas, niños y adolescentes a estos grupos, tal y como se presenta a continuación:

1. **Representaciones sociales derivadas del contenido:**
   Se identificaron nueve representaciones sociales sobre la vida en estos grupos: uniforme militar, arma de fuego, grupos armados al margen de la ley, motivación, fiesta, relación sentimental con un integrante de estos grupos, lujos, acto fúnebre y condición socioeconómica, entendidas no como objetos, prácticas o condiciones aisladas, sino como expresiones simbólicas que configuran la percepción de la realidad.
   Estas representaciones sociales se relacionan con prácticas que pueden resultar familiares —como forjar una identidad o un proyecto de vida, celebrar, enamorarse, trabajar o asumir procesos de duelo—, pero que también evidencian riesgos en materia de protección a la niñez y adolescencia, como lo es el reclutamiento infantil y la violencia sexual (Véase anexo 3).
2. **Representaciones sociales derivadas de los comentarios:** Se identificaron cinco categorías: intención de ingresar al grupo —como forma de emplearse—, sexualización, mensajes de apoyo, expresiones de odio y mensajes con carga ideológica. Estas emergen como respuesta al contenido descrito, reforzando o ampliando las representaciones sociales construidas y difundidas en TikTok (Véase anexo 4).
3. **Relación entre las representaciones sociales derivadas del contenido y de los comentarios:** Se evidencia una relación entre las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley, las dinámicas de reclutamiento de niñas, niños y adolescentes y otros riesgos para la protección infantil, como la violencia sexual.
   - En el 60 % de las publicaciones que incluyen uniforme militar se manifiesta intención de ingreso al grupo; 50 % muestran sexualización de menores de edad; 35 % mensajes de apoyo; 15 % expresiones de odio; y 5 % comentarios con carga ideológica.
   - Respecto al armamento, 70 % reflejan intención de ingreso, 40 % sexualización, 30 % mensajes de apoyo y 10 % expresiones de odio.

- En publicaciones sobre grupos armados ilegales que hacen presencia en el departamento del Cauca, 88 % expresan intención de ingreso, 33 % contienen mensajes de apoyo, el 22% presentan contenido en el que se sexualiza y con el mismo porcentaje, expresiones de odio.

Es importante destacar que una misma publicación puede dar cuenta de más de una representación social, tanto en su contenido como en los comentarios emergentes. En algunos casos, estas representaciones dialogan entre sí, mientras que en otros resultan contradictorias. Por ejemplo, en un mismo contenido pueden coexistir representaciones de apoyo y, simultáneamente, expresiones de odio.

Gráfico 2. Relación entre las representaciones sociales derivadas del contenido y los comentarios de las publicaciones en TikTok



Fuente: Elaboración propia.

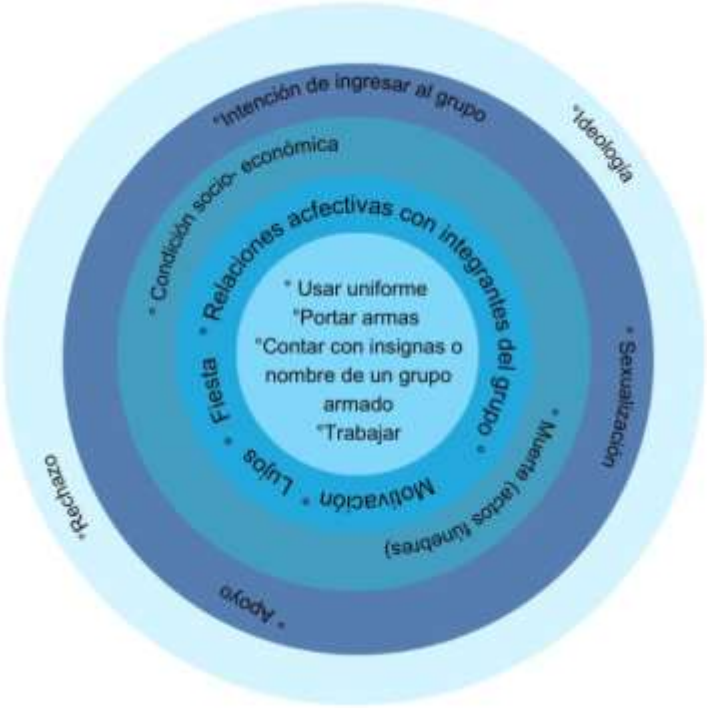
Estructura de las representaciones sociales

Las representaciones sociales sobre la vida en estos grupos tienen una organización significante, es decir "un sistema estructurado de informaciones, creencias, opiniones y actitudes" (Abric, 1994, p. 19). Cuentan con un núcleo central conformado por temas identitarios como la vestimenta, los elementos bélicos –armamento– y las insignias sobre grupos armados al margen de la ley con presencia en el departamento del Cauca.

En la primera periferia, se ubican aspectos que no responden directamente al contexto del conflicto armado, pero que se entrelazan con él desde la vida cotidiana, tales como las aspiraciones, los sueños, las prácticas estéticas y los espacios de interacción social asociados al esparcimiento y las relaciones afectivas. En la segunda periferia, se agrupan ideas relacionadas

con los momentos de la vinculación: las condiciones socioeconómicas se asocian al “antes” del ingreso al grupo, mientras que los actos fúnebres representan el “durante”, evidenciando la continuidad simbólica entre el deseo de pertenecer y las consecuencias de dicha vinculación. En la tercera y cuarta periferia, se integran las percepciones y los elementos centrales derivados de los comentarios, los cuales dialogan tanto con el núcleo central como con las demás periferias. (Véase gráfico 3.)

Gráfico 3. Estructura de las representaciones sociales sobre la vida al interior de los grupos armados al margen de la ley construida y difundida en TikTok



Fuente: Elaboración propiagru.

Estos hallazgos revelan que las representaciones asociadas a símbolos de poder —como uniforme y armamento— concentran los mayores niveles de interacción, exponiendo a niñas, niños y adolescentes a percepciones que naturalizan la vida en los grupos armados al margen de la ley. Llama la atención que, en las representaciones sociales derivadas de los comentarios, no se identifica un enfoque de protección infantil; por el contrario, los usuarios en TikTok que interactuaron validan su vinculación a estos grupos y expresan estar incentivados a ser parte.

Discusión

El fundamento teórico del artículo se centra en la teoría de las representaciones sociales y la teoría del cultivo. El diálogo de estas dos teorías permite interpretar cómo las representaciones sociales sobre algo o alguien construyen realidades a través de mensajes escritos, auditivos y visuales –sustancia simbólica– que circulan en las redes sociales. Además, orientan y justifican

las acciones humanas, en tanto las percepciones de la realidad que estas configuran inciden en las formas de actuar y en la validación de dichas acciones.

Por un lado, Moscovici (2002) indica que, “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o lo que debe ser” (p. 6). Este proceso involucra dimensiones tanto sociales como cognitivas, que permiten traducir los valores y significados de los individuos, estructurar las percepciones colectivas y orientar los comportamientos. En esta misma línea, Jodelet (1986.) plantea que las representaciones sociales se manifiestan “bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado;” (p. 472).

Por su parte, Gerbner et al (1972) aborda la teoría del cultivo, argumentando que la exposición prolongada a los medios de comunicación —inicialmente la televisión— influye en la percepción de la realidad y en los comportamientos sociales de las personas. Giardullo (2024) amplía este planteamiento, señalando que este fenómeno responde a un proceso gradual denominado ‘cultivo’, mediante el cual “las personas que están expuestas a los medios de comunicación adquieren un enfoque de la realidad que está influenciada por los mensajes que reciben.” (p. 64). Esto da lugar a lo que él denomina un ‘mundo cultivado’, entendiéndolo como “una representación mental de la realidad que se forma a partir de la exposición a los medios de comunicación” (Giardullo, 2024, p. 64).

Para Giardullo (2024), la construcción de la realidad mediada por los medios de comunicación incide directamente en el comportamiento humano, ya que “puede llevarnos a apoyar políticas o acciones que no serían necesarias si tuviéramos una visión más completa de la situación” (p. 66).

A partir de esta articulación teórica, se cuestiona a los medios de comunicación —incluidas las redes sociales— como espacios de interacción social donde se construyen representaciones sociales a través de imágenes, lenguaje, símbolos y significados que no son neutrales; por el contrario, se encuentran mediadas por el contenido que se difunde y al que acceden las personas.

En este sentido, TikTok se presenta como un escenario digital clave para comprender la actualidad, en la que se construyen y difunden representaciones sociales en torno al conflicto armado y la forma en la que estas representaciones generan determinadas acciones. Tal como plantea la teoría del cultivo, “las personas que están expuestas a los medios de comunicación adquieren un enfoque de la realidad influenciado por los mensajes que reciben” (Giardullo, 2024, p. 64). La reiteración de estos contenidos contribuye a conformar un “mundo cultivado” en el que la violencia se percibe como aceptable o incluso deseable en la vida cotidiana.

Cabe mencionar que, allí no solo se naturaliza el contexto de conflicto armado, sino también se redefine la infancia, situándola entre la híper realización y la desrealización. Estas categorías, según Narodowski (2013), dan lugar a la noción de “chicos cada vez más adultos”, caracterizados por una aparente autonomía tecnológica y una creciente vulnerabilidad frente a la influencia de

los medios y el consumo (p. 34–35). A la luz de las representaciones sociales analizadas, esta concepción diluye su reconocimiento como sujetos de especial protección e invisibiliza riesgos como el reclutamiento ilícito y la violencia sexual.

Conclusiones

- En el departamento del Cauca, persiste una comprensión social favorable hacia la garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes como sujetos de especial protección. Esto se refleja en los informes de las entidades públicas y las organizaciones sociales como el CRIC, que advierten los riesgos de reclutamiento y otras vulneraciones. Sin embargo, dicha comprensión coexiste con representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley que naturalizan su exposición al conflicto armado, evidenciado una tensión persistente entre los discursos de protección infantil y la normalización de la violencia.
- Las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley cuentan con un núcleo central asociado a elementos identitarios, como vestimenta, armamento y referencias a grupos con presencia en el Cauca. En las periferias, se observan aspiraciones, prácticas cotidianas y afectivas, así como condiciones socioeconómicas y afectaciones a la vida e integridad –la muerte– relacionados al ingreso y permanencia en los grupos.
- Las plataformas digitales —especialmente TikTok— operan como espacios de producción simbólica donde se reproducen y legitiman representaciones sociales asociadas al poder, la pertenencia, la violencia y la cotidianidad.
- La baja garantía de derechos y las limitadas oportunidades educativas, sociales y económicas continúan siendo factores que incrementan los riesgos para la protección y facilitan su vinculación a grupos armados al margen de la ley. A ello se suman las dinámicas digitales identificadas en Tik Tok, que refuerzan y amplifican estos riesgos mediante contenidos que normalizan dicha vinculación.
- Es necesario reconocer y cuestionar críticamente estas representaciones, ubicando la protección de la niñez en el centro del sentido común. Asimismo, resulta fundamental fortalecer la corresponsabilidad entre familia, comunidad y Estado en la garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como ajustar las políticas de regulación digital y los estándares de plataformas como digitales, incorporando criterios específicos de protección infantil.
- Desde el trabajo social se destaca la relevancia de una acción pedagógica, ética y política orientada a disputar los significados que configuran las representaciones sobre la infancia en entornos digitales. Esta perspectiva permite situar la protección, la agencia y el derecho a una vida digna como ejes analíticos centrales en los debates sobre la construcción de paz.

Futuras líneas de investigación

Si bien esta investigación se ha centrado en las representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley en TikTok y su relación con el reclutamiento de menores de edad en el Cauca, los aspectos relacionados con las estrategias de intervención y prevención

merecen una mayor exploración en futuras investigaciones. Asimismo, es crucial profundizar sobre el impacto diferencial del reclutamiento según el género y la pertenencia étnica. Estos enfoques permiten diseñar estrategias de protección más precisas y efectivas.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial al grupo de investigación “Infancias” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Comité Departamental de Prevención del Reclutamiento, Uso, Utilización y Violencia Sexual contra niñas, niños y adolescentes del departamento del Cauca, por incentivar el análisis académico y territorial de esta vulneración y movilizar acciones colectivas de protección a la niñez y adolescencia. Asimismo, un reconocimiento a las y los colegas del ámbito laboral que, desde su experiencia profesional, han contribuido a enriquecer las discusiones y reflexiones sobre la protección infantil en contextos de conflicto armado.

Referencias

Bácares Jara, C. (2014). *Los pequeños ejércitos: Las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos*. Editorial Magisterio. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/los-peque-os-ej-rcitos-las-representaciones-sobre-la-vida-y-la-muerte-de-los-ni-os-ni-y-j

Carmona, G. (2017). *Netnografía aplicada en estudios urbanos. ACE: Arquitectura, Ciudad y Entorno, 12(33), 137–154.* https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/101734/4759-2124-2PB.pdf

Coba, M., & Forero, S. (2023). *Representaciones sociales gráficas sobre el conflicto armado en estudiantes universitarios del departamento del Tolima, Colombia.* Ciudad Paz-ando, 16(1), 108–126. https://doi.org/10.14483/2422278X.20495

Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (2023). *Resultados de priorización para la prevención del reclutamiento, uso, utilización y violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes por parte de grupos armados organizados al margen de la ley y grupos delictivos organizados – 2023* [Informe]. https://derechoshumanos.gov.co/Observatorio/SNIDH/Paginas/Metodologia-IpoR.aspx

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2024). *Boletín del programa Defensa de la Vida y los Derechos Humanos. Observatorio de Derechos Humanos: Enero–octubre 2024* [Boletín]. https://www.cric-colombia.org/portal/cifras-violencia-sociopolitica-indigenas-ultimos-tres-anos-altamente-preocupante/

Defensoría del Pueblo. (s. f.). *Delegada para la prevención de riesgos y sistema de alertas tempranas: Tablero de alertas tempranas*. Recuperado el 9 de septiembre de 2024, de https://alertastempranas.defensoria.gov.co/Alerta/Tablero

García, A., Jiménez, C., & Suárez, R. (2023). *Guerra Rusia-Ucrania en TikTok: La representación de la actualidad y su impacto*. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, (69), 149–166. https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3567

Gerbner et al (1972). *The violence profile*. University of Pennsylvania Press. https://www.academia.edu/76630226/Living_with_Television_The_Violence_Profile_1976

Giardullo, S. (2024). *Explorando la teoría del cultivo: Impacto en la percepción y comportamiento social. Temas de Comunicación*, *1*(48), 62–88. https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/6578/7067

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2023). *Estudio de caracterización de niñez desvinculada de grupos armados organizados en Colombia (2013–2022)* [Informe]. https://www.unicef.org/colombia/documents/estudio-de-caracterizacion-ninez-desvinculada

INDEPAZ, & Pacifista [@Indepaz]. (2024, 24 de agosto). *El marketing criminal para reclutar menores en Colombia* [Publicación en X]. https://x.com/Indepaz/status/1827325679597191462

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469–494). Paidós.

León, A. (2023). *Repensar el narcomarketing en las representaciones identitarias del narcomundo transmitidas en TikTok.* Aisthesis: Revista Chilena de Investigaciones Estéticas, (73), 49–70. https://doi.org/10.7764/aisth.73.3

López de la Roche, M. (2013). *Las nuevas generaciones crecen como públicos de los medios y del conflicto armado que llega a través de las pantallas*. Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/28cbd8fa-db52-4529-8519-01e2a91c75e9/content

Martínez, L. (2020). *Representaciones sociales sobre la violencia a través de la interacción de contenidos en redes sociales: El caso de los estudiantes del Colegio Miguel Antonio Caro de Funza, Cundinamarca* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/items/5c686de5-b0e7-4fa2-ba82-5b44d768b838

Moscovici, S. (2002). *La representación social: Un concepto perdido*. https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/sociologia/representacion-social-un-concepto-perdido-moscovici/16421480

Narodowski, M. (2013). *Hacia un mundo sin adultos: Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño.* Actualidades Pedagógicas, (62), 15–36. https://doi.org/10.19052/ap.2686

Ortega, M. C. (2025). *Representaciones sociales sobre la vida en los grupos armados al margen de la ley construidas y difundidas en TikTok y su influencia en la vinculación de niñas, niños y adolescentes a actividades relacionadas con estos grupos en el departamento del Cauca* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. http://hdl.handle.net/11349/9418

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Suárez, A., & Rueda, M. (2025, 30 de abril). *ONU DD. HH. Pide que TikTok y Meta adopten medidas urgentes frente al contenido para menores. Yahoo Noticias*. https://es-us.noticias.yahoo.com/onu-ddhh-pide-tiktok-meta-141938669.html

Nota: Este artículo es invitación desde la esfera académica a repensar la protección de las infancias en el contexto del conflicto armado y la era digital, reconociendo una realidad que impone retos comunitarios, institucionales y académicos para la prevención de las violencias y la garantía integral de los derechos de la niñez.

Anexos

Anexo 1. Diario de campo para el registro de contenido audiovisual en la red social TikTok

Diario de Campo para el registro de contenido audiovisual en la red social Tik Tok					
Nombre de la investigador/a					
Fecha de revisión					
Nombre del perfil					
Descripción del perfil	Siguiendo	Seguidores	Me gusta		
Foto de perfil					
Título de la observación					
Fecha de la publicación					
Hashtag					
Descripción general de la publicación	Likes	Comentarios	Guardar	Compartir	Reproducciones
Descripción detallada					
Comentarios destacados					
Nombre del audio utilizado en el video					

Fuente: Elaboración propia 2025.

Anexo 2. Categorías emergentes derivadas del contenido

Categorías emergentes	**Fragmentos del contenido**	**Subcategorías**
Uniforme militar	Prenda representativa utilizada por los y las adolescentes en la mayoría de las publicaciones. En algunos casos se aprecian las insignias de grupos armados al margen de la ley específicos.	
Arma de fuego	Elemento que portan en el desarrollo de acciones cotidianas: bailar, caminar, posar.	
Grupo Armado ilegal	Menciones específicas sobre grupos armados al margen de la ley que hacen presencia en el departamento del Cauca.	

Motivación	Razones o incentivos que conllevaron a ser parte del grupo armado ilegal. *"**Tener lana y a una vida mejor aspira**r" "**uno de mis sueños**"*	• Sueño u aspiración • Mejorar la vida
Fiesta	Espacio en el que adolescentes del sexo femenino y masculino, bailan y consumen alcohol, junto con otros adolescentes que también portan uniforme militar.	• Consumo de alcohol • Baile
Relación sentimental con un integrante del grupo armado	Descripción del tipo de relación afectiva que se sostiene con o entre integrantes de los grupos armados al margen de la ley *"Quieres una **relación con un guerrillero** (…), tu quisiste **un amor guerrillero**"*	• Amor guerrillero
Lujos	Uso de elementos ostentosos como cadenas, iPhone, vehículos o motos.	
Acto fúnebre	Ceremonia o rito alrededor de la muerte de una persona donde un grupo armado dispara al cielo de manera simbólica.	• Muerte
Condición socio económica	Referencias a la situación económica que afrontaban antes de ingresar al grupo armado *"Hay muchas cosas que no olvidaré, Una de ellas la pobreza Y humillaciones que tanto pasé".*	

Fuente: Elaboración propia 2025.

Anexo 4. Categorías emergentes derivadas de los comentarios

Categorías emergentes	**Comentarios**	**Subcategorías**
Intensión de ingresar al grupo	Deseo o motivación de pertenecer a un grupo armado al margen de la ley, bien sea por "gusto" o por la percepción de una posibilidad de empleo. Se identifica a los usuarios de la cuenta como un actor que puede ayudar en el ingreso. *"Yo quiero trabajar de ese grupo me puedes ayudar" "Quiero trabajo sepuede para mii" "Me dss trabajo" "Daria mi vida por estar ayi luchando duro", "queremos ingresar, avemos varios ayudenos estamos interesados ableme al interno"*	• Trabajar • Interés • Ayuda

Sexualización	Expresiones enfocadas principalmente en el físico de los y las adolescentes que aparecen en el contenido difundido. *Lindo/a, bello/a, preciosa, espectacular, valiente, hermoso/a, rico, biscocho*	
Mensajes de apoyo	Expresiones o palabras de ánimo que, validan a los grupos armados. *"Dios los bendiga por donde quiera que vayan mis guerreros" "Ustedes son lo mejor, dios las siga protegiendo seguiremos con la lucha total apoyo"*	
Expresiones de odio	Comentarios que incitan a la violencia y validan operaciones militares. Hacen enfasis en el uso de "la arpía", que corresponde a un helicóptero de la Fuera Aérea Colombiana con "sistemas ofensivos y de aviónica, que mejoran su capacidad de fuego y combate" (Fuerza Aérea Colombiana, 2015) *"Bendiciones del Arpia para todos ustedes" "Bendiciones lluvia de valas de la arpía"*	
Ideología	Creencias o valores asociados a la lucha contra la injusticia y/o desigualdad. *"El revolucionario ama la justicia, la igualdad social, la libertad, mejor no acabaría" "Nosotros solo queremos un bien y un cambio a tanta injusticia del gobierno asia el proletario, asi esa gente que necesita un bienestar mejor"*	-

Fuente: elaboración propia 2025.

Bogotá, la ciudad de Nunca Jamás: infancias que habitan la calle

Bogotá, the Neverland city: street connected childhoods

Paula Vannesa Hernandez Pedraza
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
aluap9927@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-9065-6217

Andrés Felipe Reyes Del Valle
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
andresferey@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0214-2435

Resumen

Hablar de las infancias que habitan la calle implica adentrarse en una de las tensiones más persistentes de la vida urbana en Colombia. La figura del niño callejero —históricamente nombrada con términos cargados de estigma como gamín, chino de la calle o ñero— ocupa un lugar ambiguo en el imaginario colectivo: objeto simultáneo de compasión y temor, espejo de la desigualdad social y del fracaso institucional. Sin embargo, más allá de las etiquetas y los diagnósticos, las niñas y los niños construyeron sentidos, memorias y afectos que cuestionaron las miradas adultocéntricas y los discursos hegemónicos sobre la infancia. En este contexto surgió el proyecto de investigación La Ciudad de Nunca Jamás, desarrollado en el marco de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su propósito fue crear una obra dramática inspirada en las representaciones sociales de infancia elaboradas por niñas y niños que habían vivido la experiencia de habitabilidad de calle. Desde un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-creación, el proceso integró talleres teatrales con dieciséis participantes de la Fundación Niños de los Andes. Allí se exploraron relatos, emociones y universos simbólicos que permitieron indagar dichas representaciones y, a su vez, orientaron la construcción de un texto dramático. Este texto, desde una poética propia, fue el que resignificó las experiencias de los participantes, particularmente en relación con la manera en que perciben y significan la calle.

Palabras clave: Experiencia infantil, habitabilidad de calle, representaciones sociales, investigación-creación, dramaturgia infantil

Abstract

Speaking about children who have lived on the streets entails engaging with one of the most persistent and complex tensions of urban life in Colombia. The figure of the street child—historically labeled with stigmatizing terms such as *gamín*, *chino de la calle*, or *ñero*—occupies an ambiguous place in the collective imagination: simultaneously an object of compassion and fear,

and a reflection of social inequality and institutional failure. However, beyond labels and diagnoses, these children construct meanings, memories, and emotional bonds that challenge adult-centered perspectives and question dominant discourses on childhood. Within this context, the research project *La Ciudad de Nunca Jamás* emerged, developed as part of the Master's Degree in Childhood and Culture at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Its aim was to create a dramatic work inspired by the social representations of childhood constructed by children who had experienced street life. Adopting a qualitative approach and a research-creation framework, the process involved theatrical workshops and improvisations with sixteen participants from the Fundación Niños de los Andes. These spaces enabled the exploration of narratives, emotions, and symbolic universes, which informed the development of a dramatic text that, through its own poetic language, re-signified the participants' experiences, particularly in relation to how they perceive and make sense of the street.

Key words: Childhood experience, street life, social representations, research-creation, dramaturgy

Introducción

Reflexionar sobre lo que significa vivir en la calle implica, en sí mismo, un desafío conceptual y humano. Para Heidegger (1951), habitar es un modo de ser que vincula al sujeto con el mundo desde el cuidado. Sin embargo, la calle se configura como un espacio hostil, no diseñado para la permanencia, donde la intemperie reemplaza al hogar y la precariedad se convierte en condición cotidiana. Esta tensión adquiere un carácter especialmente crítico en el caso de niñas y niños que han vivido la experiencia de habitar la calle, cuyas vivencias desbordan las comprensiones tradicionales de protección, desarrollo y ciudadanía.

En Colombia, la presencia de niñas y niños que han vivido la experiencia de habitar la calle ha sido históricamente interpretada desde miradas estigmatizantes, asociadas a términos como gamín, chino de la calle o ñero, que han consolidado su figura como un objeto ambiguo entre la compasión y el temor (Bourdieu, 1999; Grimson, 2011). Diversos estudios han mostrado que estas narrativas no solo reafirman desigualdades estructurales y profundizan la exclusión (Saldarriaga, 2003; Perea, 2018), sino que también invisibilizan sus voces y las formas en que construyen sentido sobre sus experiencias. Frente a estos discursos hegemónicos, investigaciones más recientes han puesto el énfasis en las representaciones sociales que estos niños y niñas elaboran sobre sí mismos, sus territorios y sus vínculos afectivos, abriendo la posibilidad de comprenderlos como sujetos capaces de actuar, interpretar y producir sentidos sobre sus experiencias. (Moscovici, 2002; Bisquerra, 2009; Bertaux, 1993).

En este marco surge *La Ciudad de Nunca Jamás*, un proyecto de investigación-creación desarrollado en la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su objetivo general fue crear una obra dramática inspirada en las representaciones sociales construidas por niñas y niños que habían vivido la experiencia de habitar la calle. El proceso metodológico articuló técnicas cualitativas y expresivas propias del teatro comunitario,

entre ellas talleres de improvisación, ejercicios de dramaturgia, cartas asociativas y entrevistas en profundidad, desarrolladas con dieciséis participantes de la Fundación Niños de los Andes.

La sistematización de estos insumos dio lugar a la escritura colectiva de un texto dramático, que posteriormente fue llevado a escena en el Teatro Villa Mayor. El montaje contó con el apoyo de IDARTES, en el marco de la Beca Más Cultura Local Antonio Nariño, de la cual el proyecto fue beneficiario.

El artículo se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, La infancia como construcción social y simbólica, donde se presenta el estado del arte y los fundamentos teóricos que enmarcan las discusiones contemporáneas sobre marginalidad urbana, representaciones sociales y creación artística con poblaciones vulneradas. En segundo lugar, Metodología, en la que se describe el enfoque de investigación-creación y el procedimiento metodológico que estructuró el trabajo con los participantes. En tercer lugar, Resultados, donde se exponen los principales hallazgos, destacando las imágenes, emociones y universos simbólicos que emergieron durante el proceso creativo. Finalmente, se presentan las discusiones y conclusiones, en las que se reflexiona sobre los aportes del proyecto al campo de la dramaturgia social y a los estudios sobre niñas y niños que han habitado los márgenes urbanos, proponiendo nuevas rutas de lectura y creación.

La infancia como construcción social y simbólica

Hablar de la infancia es internarse en un territorio de significaciones cambiantes, donde los discursos sociales, las instituciones y las sensibilidades colectivas han ido trazando las fronteras de lo que puede entenderse como “niño” o “niña” en cada época. Philippe Ariès (1987) demostró que la infancia, lejos de ser una categoría natural, es una invención histórica: durante siglos, los niños fueron considerados pequeños adultos, hasta que la modernidad instituyó un nuevo régimen de sensibilidad que los separó del mundo productivo, confinándolos al espacio doméstico y a la escuela. Esta invención moderna produjo también un régimen de visibilidad, es decir, una manera particular de percibir y representar la infancia que oscila entre la idealización y el control.

Esa mirada, sin embargo, no es neutra. Tal como lo advierte Grimson (2011), las representaciones sociales son también operaciones de poder: designan quién pertenece y quién queda fuera, quién es digno de cuidado y quién de vigilancia. En Colombia, la figura del “niño de la calle” emerge en la segunda mitad del siglo XX como una categoría estatal, mediática y asistencial, cargada de estigmas que lo presentan como amenaza o como víctima, pero rara vez como sujeto de palabra. Los términos *gamín*, *ñero* o *chino de la calle* condensan formas de violencia simbólica que, al nombrar, delimitan las fronteras de reconocimiento social.

Frente a esta construcción hegemónica, la investigación *La Ciudad de Nunca Jamás* se inscribe en una búsqueda orientada a descentrar la mirada adultocéntrica que ha reducido la infancia a un objeto de protección o corrección. Entender la infancia como una construcción social implica reconocerla como un campo de disputa simbólica en el que se configuran imaginarios, lenguajes y vínculos afectivos. Desde la perspectiva de las representaciones sociales (Moscovici, 1984; Jodelet, 2008), estas pueden comprenderse como formas de conocimiento socialmente

elaboradas y compartidas, que organizan la percepción y orientan la acción. En este sentido, lo que se piensa sobre la infancia condiciona las políticas, los espacios y las prácticas que la rodean. Heidegger (1951), al reflexionar sobre el habitar, plantea que existir implica cuidar y ser cuidado, así como abrir un mundo común donde se despliega la vida. Cuando esta posibilidad se ve interrumpida y el entorno se torna inhóspito, el habitar se configura como una experiencia de ruptura. En este sentido, habitar la calle puede comprenderse como una experiencia de desarraigo, pero también de creación. La calle no es solo un espacio físico, sino un territorio simbólico donde los niños establecen vínculos, generan estrategias de resguardo y producen significados para afrontar la intemperie. En este contexto, el cuerpo y el lenguaje operan como recursos simbólicos que posibilitan formas de sostén y elaboración de la experiencia.

Desde Said (1996), el espacio puede pensarse como una geografía de poder y de memoria; cada cuerpo desplazado lleva consigo un mapa de pertenencias y pérdidas. En el caso de niñas y niños que han habitado la calle, este mapa se configura a partir de experiencias situadas en el espacio urbano, como el uso de determinados lugares, los vínculos que allí se establecen y las interacciones cotidianas que los atraviesan. La investigación parte de esta perspectiva: en las experiencias de calle no solo se evidencian condiciones de carencia, sino también procesos de producción de sentido que permiten comprender estas trayectorias más allá de una mirada centrada únicamente en la carencia.

En consecuencia, *La Ciudad de Nunca Jamás* no se propone representar a «los niños de la calle», sino dialogar con las imágenes y los vínculos afectivos que ellos mismos construyen sobre su experiencia. Reconocer estas voces constituye un gesto político y estético. Como sostiene Jodelet (1986), las representaciones sociales no solo reflejan la realidad, sino que también la transforman; nombrar el mundo es ya una forma de intervenirlo. De ahí que el teatro, en tanto espacio simbólico de enunciación, se configure como un territorio privilegiado para desestabilizar los discursos dominantes y posibilitar la emergencia de otras narrativas sobre la infancia.

Metodología

El proyecto *La Ciudad de Nunca Jamás* se gestó desde la certeza de que el conocimiento sobre la infancia no solo se piensa, sino que también se crea, se encarna y se representa, en tanto se produce en la experiencia y en la relación con otros. En este sentido, la investigación-creación se asumió no como una estrategia metodológica complementaria, sino como un enfoque de investigación y una perspectiva epistemológica, es decir, como un modo de estar y de pensar con los otros y una manera de producir saberes desde la experiencia estética.

En coherencia con ello, el proceso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de investigación-creación, entendido, como un tránsito entre el hacer artístico y la reflexión crítica, en el que la obra no es solo un resultado, sino también una forma de conocimiento que se construye en la práctica.

La investigación-creación como método y territorio de encuentro

El proyecto propuso un espacio de encuentro entre el arte, la educación y la vida, tomando el teatro como dispositivo de indagación sobre las representaciones sociales de la infancia construidas por niñas y niños que habían vivido la experiencia de habitar la calle.

Los talleres teatrales y las improvisaciones constituyeron la base del proceso. Se llevaron a cabo con dieciséis participantes —niñas, niños y adolescentes entre los 8 y 17 años— vinculados a la Fundación Niños de los Andes. Estos espacios se concibieron como escenarios de creación e interacción, en los que el juego, el cuerpo y la imaginación operaron como lenguajes de indagación. Cada sesión se configuró como un territorio simbólico en el que fue posible reapropiarse de la palabra, explorar el cuerpo y ensayar otras formas de relación con el mundo.

Inspirados en las propuestas de Bertaux (1993) y su metodología del relato de vida, los talleres buscaron que las niñas y los niños pudieran narrarse a través de la acción escénica más que del discurso lineal. Así, las improvisaciones partieron de pequeñas provocaciones —un objeto, una canción, una imagen— que funcionaban como detonantes de memoria. En este proceso, el cuerpo emergió como un lugar de memoria y expresión, permitiendo elaborar experiencias que no siempre podían ser verbalizadas. En estos ejercicios, la calle aparecía como una metáfora viva: espacio de riesgo, pero también de juego, de libertad y de deseo.

La metodología se nutrió además del modelo de asociación libre y la carta asociativa, inspirados en técnicas proyectivas de la psicología y adaptados al proceso de creación teatral. Estas estrategias se implementaron en distintas sesiones mediante ejercicios guiados, en los que los participantes elaboraron listas de palabras, frases e imágenes asociadas a categorías como la infancia, la calle, el hogar, el miedo y la alegría. Los registros producidos fueron sistematizados a partir de la identificación de recurrencias y núcleos de sentido. De este universo simbólico emergieron motivos recurrentes —como la soledad, el abandono, la amistad, el olor del asfalto y los sonidos de la noche— que posteriormente se transformaron en escenas y personajes dentro de la dramaturgia colectiva.

Trabajar con niñas y niños que han habitado la calle exige una perspectiva ética centrada en el cuidado. El proceso no se orientó a “extraer” relatos dolorosos, sino a acompañar su elaboración en clave creativa. En este sentido, se retomó la noción de cuidado de sí y de los otros propuesta por Foucault (2001), entendiendo el teatro como un espacio de hospitalidad simbólica. Metodológicamente, se garantizaron condiciones de participación voluntaria mediante consentimiento institucional y asentimiento informado de los participantes, así como el resguardo de su identidad y el acompañamiento respetuoso de sus procesos emocionales. Cada sesión se configuró como un espacio de cuidado, en el que la emoción fue reconocida como fuente de conocimiento y la creación como una vía de elaboración simbólica de la experiencia.
La escucha, en este contexto, se convirtió en una metodología. No se trató únicamente de atender a lo dicho, sino también a los silencios, los gestos y los titubeos. Como señala Rancière (2010), toda práctica artística implica una redistribución de lo sensible: un modo de hacer visibles

y audibles a quienes el orden social ha relegado al silencio. En los talleres, el teatro operó como un espacio de redistribución simbólica, donde la infancia dejaba de ser objeto de discurso para convertirse en sujeto de creación. La sistematización de los relatos, improvisaciones, dibujos y cartas se realizó posteriormente mediante una lectura interpretativa de corte temático, orientada a la identificación de categorías emergentes y a la articulación entre dimensiones estéticas y sociales.

A partir de este tejido de voces y gestos emergió un archivo sensible que dio origen a la obra *La Ciudad de Nunca Jamás*. El proceso de escritura se desarrolló de manera colectiva: a partir de los relatos e imágenes de los participantes, se construyeron escenas que entrelazaban lo real y lo imaginario, la memoria y la utopía. En este proceso, el equipo investigador asumió un rol de facilitación, organización y edición del material, acompañando la estructuración dramática sin sustituir las voces ni los sentidos producidos por los participantes.

El teatro, en este sentido, se configuró como una forma de pensamiento: un espacio en el que las emociones se transformaron en conocimiento. El montaje posterior —realizado con el apoyo de IDARTES, en el marco de la Beca Más Cultura Local Antonio Nariño— no constituyó un punto de llegada, sino una extensión del proceso investigativo, entendida como un espacio de socialización y elaboración colectiva de las experiencias construidas.

Más que un método, la investigación-creación se reveló como una pedagogía del encuentro: un lugar donde la infancia pudo pensarse desde la voz de niñas y niños que han vivido la experiencia de habitar la calle, y no únicamente desde los marcos institucionales que la regulan.

Resultados

El proceso creativo de *La Ciudad de Nunca Jamás* evidenció que el teatro, más que una herramienta expresiva, puede operar como una forma de conocimiento, en la medida en que permitió identificar y analizar las representaciones sociales construidas por los participantes. A partir de la sistematización de las improvisaciones, relatos y ejercicios de creación, se observaron patrones recurrentes en torno a experiencias asociadas con la calle, como el hambre, el miedo y la soledad, así como otras vinculadas al juego, la amistad y el deseo. En la experiencia con los niños y niñas de la Fundación Niños de los Andes, la escena se configuró como un espacio en el que estas vivencias fueron elaboradas y resignificadas, otorgando nuevas densidades simbólicas a lo cotidiano.

Hallazgos: dramaturgia de la calle, memoria y transformación

Uno de los hallazgos más significativos fue la comprensión del teatro como un archivo vivo. A partir de la sistematización de las improvisaciones y ejercicios escénicos, se evidenció que los participantes no narraban la calle únicamente desde el trauma, sino también desde una búsqueda de reconocimiento. Mediante el juego escénico, reconstruyeron sus experiencias no como víctimas, sino como productores de sentido. En las escenas emergieron patrones recurrentes asociados a prácticas cotidianas, como la búsqueda de refugio, la protección del

grupo y el cuidado mutuo. Estos elementos se expresaron a través de acciones corporales y gestuales que funcionaron como soportes de memoria, permitiendo la elaboración de experiencias difíciles de verbalizar. En este sentido, la memoria en el teatro no se limita al recuerdo, sino que se actualiza en la acción escénica y en la interacción con otros.

Durante el proceso de creación surgieron imágenes recurrentes que condensaban las representaciones de los participantes: el avión de papel, la figura de la niña y la presencia de animales como el gato, así como diversos personajes construidos en las improvisaciones. Estas figuras, provenientes del habla cotidiana y de los ejercicios teatrales, se constituyeron en núcleos simbólicos del texto dramático. Entre ellas, el avión de papel adquirió una centralidad particular, en tanto condensaba sentidos asociados al deseo de volar, huir y, al mismo tiempo, imaginar un lugar propio. Esta imagen se consolidó como eje simbólico de la obra, al aparecer de manera reiterada en distintas escenas y articular múltiples experiencias vinculadas a la calle.

De acuerdo con Moscovici (1984), las representaciones sociales se construyen mediante dos procesos: la objetivación, que transforma lo abstracto en imágenes concretas, y el anclaje, que vincula dichas imágenes a marcos sociales de sentido. En la dramaturgia creada, ambos procesos se hicieron evidentes: los participantes objetivaron sus experiencias a través de metáforas escénicas y las anclaron en el lenguaje teatral, otorgándoles una forma de existencia simbólica. De este modo, el teatro operó como mediador entre la vivencia y su elaboración simbólica, articulando lo íntimo con lo colectivo.

En primer lugar, se reconoce la centralidad del cuerpo como dispositivo fundamental de creación. En este sentido, el cuerpo puede entenderse como un primer soporte de inscripción de la experiencia, en el que el movimiento antecede y configura la palabra. En esta línea, Merleau-Ponty (1945) afirma que el cuerpo no es un objeto que poseemos, sino la condición misma de nuestra experiencia en el mundo. Durante el desarrollo de los talleres, el cuerpo emergió como un lugar de memoria, refugio y expresión, a través del cual se hicieron visibles experiencias difíciles de verbalizar. Las posturas, los gestos y los desplazamientos en el espacio escénico evidenciaron narrativas vinculadas al miedo, la protección, el afecto y el deseo.

Los ejercicios de contacto, respiración y desplazamiento permitieron reconocer cómo la experiencia de habitar la calle había quedado inscrita en los cuerpos a través de una gramática del alerta permanente, del movimiento defensivo y del refugio improvisado. No obstante, en el marco del proceso creativo, dicha gramática comenzó a transformarse: los cuerpos fueron explorando otras formas de relación basadas en la confianza, el contacto y la posibilidad de habitar el espacio compartido con mayor seguridad. De este modo, la escena se configuró como un espacio de reaprendizaje del habitar, entendido aquí como la posibilidad de sostener y resignificar la relación con el propio cuerpo, con los otros y con el entorno, incluso en condiciones de precariedad.

En segundo lugar, se sitúa el texto dramático resultante, *La Ciudad de Nunca Jamás*. La dramaturgia se estructuró a partir de cuadros breves, escenas corales y silencios significantes, privilegiando una escritura fragmentaria y abierta. Los personajes —Caro, Muelas y Nano— se

configuran como figuras simbólicas en tránsito, más que como identidades fijas; cada uno articula dimensiones de la experiencia, como el miedo, el juego y la esperanza. Estas configuraciones emergieron del proceso de creación colectiva y de los materiales producidos en los talleres, lo que explica su carácter mutable y relacional. La escritura dramática se concibió como un acto de escucha y de cuidado, bajo el principio de que el texto debía surgir del proceso creativo y de las voces de los participantes, y no imponerse como una forma externa o ajena a sus experiencias.

Finalmente, el montaje escénico, realizado en el Teatro Villa Mayor con el apoyo de IDARTES, en el marco de la Beca Más Cultura Local Antonio Nariño, se configuró como una experiencia de visibilidad pública y reconocimiento simbólico. En el contexto específico del proceso, voces que habitualmente permanecen al margen de los espacios de representación ocuparon el centro de la escena. La presentación trascendió la noción de espectáculo para constituirse en un espacio de memoria colectiva y de elaboración simbólica, en el que el teatro operó como lugar de dignificación, escucha y reconfiguración de la experiencia compartida.

Como sostiene Jodelet (1986), las representaciones sociales se transforman cuando cambian los contextos de interacción. La escena, al convocar al público, generó un nuevo marco de relación en el que fue posible el tránsito de la exclusión al reconocimiento. En este sentido, el teatro favoreció formas de encuentro que desbordan una lógica asistencial, propiciando una relación ética entre quienes participan y quienes observan. De este modo, la obra trasciende el plano estético para situarse como un acontecimiento social. Como plantea Boal (1998), el teatro no cambia el mundo, pero puede transformar a quienes lo habitan; en esa transformación radica su potencia como práctica social.

Discusión

Los resultados del proyecto La Ciudad de Nunca Jamás permitieron comprender que el teatro, más que un dispositivo artístico, funcionó como un campo de producción de conocimiento y como un escenario privilegiado para analizar las representaciones sociales de niñas, niños y adolescentes que han vivido la experiencia de habitar la calle. Estos hallazgos dialogan con los planteamientos teóricos de Moscovici (1984), Merleau-Ponty (1945), Jodelet (1986) y Boal (1998), y permiten situar la creación escénica como una metodología pertinente para el estudio de subjetividades y memorias en contextos de vulneración.

En primer lugar, la emergencia de metáforas como el avión de papel, la figura de la niña o la presencia del gato confirma que las representaciones sociales no son abstracciones aisladas, sino que se configuran mediante procesos de objetivación y anclaje (Moscovici, 1984). En la práctica escénica, estas metáforas no solo permitieron a los participantes dar forma simbólica a experiencias difíciles de verbalizar, sino que también construyeron un puente entre lo íntimo y lo colectivo. De este modo, el teatro actuó como un dispositivo de mediación y resignificación de la vivencia, posibilitando que el relato personal se transformara en relato público.

Asimismo, el cuerpo —como primer territorio expresivo— confirmó la afirmación de Merleau-Ponty (1945), según la cual la experiencia del mundo se inscribe corporalmente. Los gestos,

silencios y desplazamientos de los participantes evidenciaron una “gramática de la alerta” propia de quienes han debido habitar espacios inseguros; sin embargo, el proceso creativo permitió transformar esta gramática en nuevas posibilidades de relación con el entorno y con los otros. Esta reconfiguración coincide con autores que entienden el teatro como una práctica de reaprendizaje corporal y de reconstrucción del vínculo (Lehmann, 2002; Boal, 1998).

El análisis también evidencia que el espacio escénico se configuró como un lugar de reconocimiento mutuo. De acuerdo con Jodelet (1986), las representaciones sociales se transforman cuando cambian los contextos de interacción, y la función pública en el Teatro Villa Mayor constituyó precisamente ese nuevo marco. En este contexto, los participantes dejaron de ocupar un lugar de exclusión para posicionarse como sujetos de enunciación y creadores de sentido. La experiencia escénica propició formas de relación menos mediadas por una lógica asistencial y más orientadas al reconocimiento, lo que sugiere una reconfiguración de los vínculos simbólicos entre quienes observan y quienes son observados. En este sentido, las prácticas artísticas pueden comprenderse como dispositivos de restitución simbólica, en la medida en que posibilitan nuevas formas de visibilidad y enunciación.

Finalmente, los hallazgos dialogan con las premisas del teatro del oprimido de Boal (1998), para quien la escena es un espacio donde se ensayan otras formas de existencia posibles. La obra no modificó estructuralmente las condiciones de vida de los participantes, pero sí incidió en la manera en que se posicionan frente a su propia historia, favoreciendo procesos de reconocimiento, elaboración simbólica y reconfiguración de su lugar como sujetos de enunciación. Esta transformación subjetiva, aunque no siempre visible de forma inmediata, constituye una contribución significativa a los estudios sobre creación con poblaciones marginadas y evidencia el potencial del teatro como herramienta crítica para interrogar los sistemas que producen exclusión.

Conclusiones

La Ciudad de Nunca Jamás no es solo una obra de teatro, sino un proceso de investigación-creación que articuló el arte, la memoria y la infancia. Su desarrollo permitió evidenciar que la creación escénica puede constituirse como una forma de conocimiento sensible y crítico, capaz de resignificar las representaciones sociales construidas sobre las niñas y los niños que han vivido la experiencia de habitar la calle. En este sentido, el estudio aporta a la comprensión de la infancia en contextos de vulneración, al mostrar que las experiencias de calle no se reducen a la carencia, sino que también implican formas de producción simbólica, vínculos afectivos y capacidades creativas que suelen permanecer invisibilizadas.

El proceso de investigación-creación mostró que, cuando se habilitan espacios de expresión, la infancia no solo narra su experiencia, sino que reconfigura los sentidos desde los cuales se comprende a sí misma y es comprendida socialmente. En este marco, la escena operó como un espacio de elaboración simbólica que favoreció procesos de reconocimiento, expresión y construcción de sentido en torno a la propia experiencia. Así, el teatro se consolida como una

práctica pedagógica y estética que posibilita nuevas formas de relación con el entorno, ampliando los marcos desde los cuales se interpreta la infancia en contextos de exclusión.

Desde una ética del cuidado y una estética de la escucha, el trabajo con niñas y niños que han vivido la experiencia de habitar la calle exige al investigador-artista una responsabilidad que trasciende la recolección de testimonios. Implica crear condiciones para que la voz del otro emerja sin ser instrumentalizada, garantizando principios como el consentimiento informado, el asentimiento de los participantes, la protección de su identidad y el acompañamiento institucional durante el proceso. En este sentido, la investigación-creación se configura como una práctica de hospitalidad simbólica, un modo de producir saberes en el que el conocimiento no se impone, sino que se construye de manera situada y compartida.

Finalmente, *La Ciudad de Nunca Jamás* evidencia que la dramaturgia construida con niñas y niños que han vivido la experiencia de habitar la calle constituye un campo relevante para pensar la sociedad contemporánea. Cada gesto, palabra y silencio que emergió en este proceso interpela las formas en que se configuran las relaciones sociales y las nociones de infancia en contextos de exclusión. La obra sugiere que el arte, cuando se sustenta en la escucha y el encuentro, no solo representa el mundo: también lo repara, lo reimagina y amplía las posibilidades de hacerlo habitable.

¡Bienvenido(a) a *La Ciudad de Nunca Jamás*!

Agradecimientos

A nuestras madres, por su amor incondicional, por enseñarnos a resistir y a crear incluso en los momentos más difíciles. Su fuerza, cuidado y ternura han sido el sustento de cada uno de nuestros pasos y el origen profundo de este trabajo.

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, particularmente a la Maestría en Infancia y Cultura, por brindarnos el espacio académico, ético y humano para investigar, crear y transformar. Su compromiso con el conocimiento crítico y la sensibilidad social hizo posible que este proyecto encontrara un lugar para crecer, dialogar y hacerse obra.

Referencias

Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. En J. C. Abric (Comp.), Pratiques sociales et représentations. PUF.

Abric, J. C. (2001). Prácticas y representaciones sociales. En Filosofía y cultura contemporánea.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen (N. García Guadilla, Trad.). Ediciones Taurus. (Trabajo original publicado en 1960)
Avendaño Peña, C., & Angulo, A. (2010). Una mirada a la dramaturgia infantil colombiana. Pensamiento, palabra y obra, (4). https://doi.org/10.17227/ppo.num4-441

Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Aceves (Comp.), Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos (pp. 49–75). Instituto Mora - UAM.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica.

Boal, A. (1998). Teatro del oprimido y otras poéticas políticas. Alba Editorial.

Foucault, M. (2001). La hermenéutica del sujeto. Fondo de Cultura Económica.

Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad. Siglo XXI Editores.

Heidegger, M. (1951). Construir, habitar, pensar. En Conferencias y artículos (trad. posterior). (Verificar edición exacta usada)

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología social II: Pensamiento y vida social (pp. 469–494). Paidós.
Lenta, M. M. (2016). Niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Lehmann, H.-T. (2002). Teatro posdramático. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

Merleau-Ponty, M. (1945). Fenomenología de la percepción. Planeta-Agostini / Gallimard. (según edición usada)

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social representations (pp. 3–69). Cambridge University Press.

Perea, C. M. (2018). Con el diablo adentro: Pandillas, tiempo paralelo y poder. Siglo del Hombre Editores.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.

Said, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.

Representaciones sociales sobre prácticas de cuidado de un grupo de niñas y niños Muiscas de Colombia

Social Representations of Care Practices among a Group of Children in Colombia

Solangy Fuentes Arias
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
sfuentesa@udistrital.edu.co
https://orcid.org/0009-0008-5652-0167

Resumen

Este artículo emerge de un estudio de investigación en el que se analizó las representaciones sociales sobre las prácticas de cuidado de un grupo de cinco niñas y niños entre 7 y 13 años pertenecientes a la Comunidad Indígena Muisca de Bosa, ubicada en la periferia de Bogotá, Colombia. El estudio tuvo como objetivo identificar e interpretar el concepto, la imagen y las prácticas de cuidado. Se desarrolló entre 2022 y 2024 bajo el paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo, y adoptó la Investigación Acción Participativa (IAP) como estrategia metodológica, lo que permitió la construcción colectiva de conocimiento a partir de las voces de las y los participantes. Con base en el marco teórico de Abric (2001), se aplicaron entrevistas semiestructuradas, talleres iconográficos y cartas asociativas. Los resultados revelaron que las representaciones de prácticas de cuidado se agruparon en cuatro categorías: el cuidado como higiene espiritual, mental, física y estética; y el cuidado como acción colectiva. Aunque se identificaron influencias del pensamiento occidental e higienista, las niñas y los niños resignificaron las prácticas de cuidado como un principio vital que integra la armonía con uno mismo, con los otros y con el entorno. En conclusión, el estudio visibilizó a la infancia como sujeto social activo y al cuidado como una acción ancestral que sostiene la memoria y fortalece la identidad colectiva de su comunidad.

Palabras clave: Infancias,comunidad y saberes ancestrales

Abstract

The research consisted of analyzed the social representations of care practices among a group of five children aged 7 to 13 from the Muisca Indigenous Community of Bosa, located on the outskirts of Bogotá. The purpose was to understand how care was experienced, felt, and represented in their daily lives. The study aimed to identify and interpret the concept, image, and practices of care, as well as to create a creative product that would strengthen Muisca cultural identity. Conducted between 2022 and 2024, the research followed a qualitative paradigm with an interpretive approach and adopted Participatory Action Research (PAR) as its methodological strategy, which allowed for the collective construction of knowledge based on the voices of the participants. Drawing on Abric's (2001) theoretical framework, semi-structured interviews, iconographic workshops, and associative cards were applied. The results revealed that the representations of care practices were grouped into four categories: care as spiritual, mental,

physical, and aesthetic; and care as a collective action. Although influences of Western and hygienist thought were identified, the children redefined care as a vital principle that integrates harmony with oneself, with others, and with the environment. In conclusion, the study highlighted childhood as an active social subject and care as an ancestral practice that sustains memory and strengthens the collective identity of their community.

Key words: Childhood, Community and Indigenous Knowledge

Introducción

Este artículo visibiliza las voces de un grupo de niñas y niños, quienes representan el cuidado como prácticas de vida comunitaria. La cual se sustenta en principios como la reciprocidad, el respeto y el equilibrio con el entorno, entendiendo el cuidado no sólo como acción cotidiana, sino como eje estructurante de las relaciones sociales, culturales y espirituales en la comunidad Muisca. A lo largo de la modernidad, en Occidente se reprodujeron percepciones y discursos que configuraron diversas formas de percibir el cuidado. De esta manera, se fueron estableciendo jerarquías entre las sociedades. Hall (2010) planteó que, en Europa se impuso un pensamiento de progreso basado en transitar de un estado negativo, atribuido a sociedades "primitivas", a un estado positivo propio de naciones "civilizadas". Bajo esta lógica, se excluyeron ciertos saberes ancestrales, considerados no científicos y, por lo tanto, no verídicos.

El estudio identificó que la Comunidad Indígena Muisca de Bosa, a través de su plan de vida "Palabra que cuida y protege la semilla", reafirmó su compromiso con el fortalecimiento cultural y la transmisión de saberes ancestrales a las nuevas generaciones, denominadas las "semillas" del territorio (niñas, niños y jóvenes). La comunidad promovió experiencias para fomentar la participación en procesos de afirmación identitaria, como lo fue la creación de grupos danza y la invitación a los talleres de medicina ancestral. En ese marco, la investigación plateó la siguiente pregunta: ¿Cuáles eran las representaciones sociales sobre las prácticas de cuidado que tenían las niñas y los niños de la comunidad Muisca de Bosa, y cómo estas influyeron en el fortalecimiento de su identidad cultural?

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda (DANE, 2018), en Colombia existen 115 pueblos indígenas y 1.905.617 personas que se reconocen como indígenas. El pueblo Muisca, con presencia ancestral en la sabana de Bogotá, se concentra principalmente en la localidad de Bosa. Según Ángela Chiguazuque, exgobernadora del Cabildo Muisca de Bosa, "La mayor parte de la comunidad se ubica en las veredas de

San Bernardino y San José" (Jacanamijoy, Ramos Torres y Neuta Alonso, 2021, p. 6). Este territorio constituye un espacio de resistencia y reconstrucción cultural, donde las niñas y los niños interiorizan y reproducen en su vida cotidiana prácticas comunitarias orientadas al bienestar común, así como al cuidado de la montaña y de las fuentes de vida, especialmente el agua.

El estudio respondió a un enfoque cualitativo interpretativo a la estrategia de Investigación Acción Participativa (IAP), orientada al cambio social, que permitió explorar las prácticas de cuidado desde la perspectiva de las niñas y niños y comprender nuevas formas de fortalecimiento identitario. Siguiendo la metodología de Abric (2001), se aplicaron entrevistas semiestructuradas, talleres iconográficos y cartas asociativas para obtener una visión integral de sus experiencias y percepciones.

En cuanto a la revisión bibliográfica, se consolidaron dos categorías centrales: la primera, representaciones sociales sobre prácticas de cuidado; y la segunda, identidad y cultura. En relación con la primera categoría, se analizaron aproximadamente 17 documentos académicos de alcance internacional, nacional y local. A partir de este análisis, emergió una premisa fundamental: la mayoría de los estudios centrados en las representaciones sociales privilegian la participación de personas adultas, mientras que la participación de las infancias es mínima o casi inexistente. Esta tendencia generó reflexiones críticas en torno a la concepción de la infancia y a la limitada inclusión de sus voces en los procesos investigativos.

En relación con la categoría de identidad y cultura, los estudios revisados destacaron los saberes ancestrales de comunidades indígenas como elementos fundamentales para la reconstrucción cultural, al resaltar principios identitarios. Asimismo, se evidenció un bajo número de investigaciones que abordarón las representaciones sociales desde las funciones propuestas por Abric, lo cual orientó el presente estudio a considerar la función del saber, la función identitaria, la función orientadora y la función justificadora.

Finalmente, el artículo se organizó para presentar de manera clara y sistemática las categorías de investigación: representaciones sociales, prácticas de cuidado, infancias, cultura e identidad. Cada categoría se abordó con su respectivo análisis, evidenciando cómo las representaciones sociales influyen en las prácticas de cuidado y en la construcción de la identidad de las niñas y niños.

Asimismo, se da cuenta de las representaciones de prácticas de cuidado halladas, las cuales dan cuenta de la cosmovisión y los saberes ancestrales. Finalmente, se presentaron los resultados que integran las observaciones, hallazgos y conclusiones, proporcionando una visión integral de la relación entre cuidado, infancia y fortalecimiento identitario.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, sustentado en un enfoque interpretativo que permitió comprender las realidades construidas por un grupo de niñas y niños de la comunidad Muisca de Bosa en torno a las prácticas de cuidado.

Desde esta perspectiva, el interés no se centró en medir ni cuantificar fenómenos, sino en interpretar los significados que los participantes atribuían a sus experiencias. El diseño metodológico se orientó a reconocer la voz infantil como fuente legítima de conocimiento, valorando las expresiones simbólicas, lingüísticas y culturales que emergieron en el proceso investigativo.

Para lograr estos propósitos, se asumió una Investigación Acción Participativa (IAP), la cual permitió un reconocimiento de otras posturas y comprensiones sobre el cuidado. Atribuyendo un valor significativo no solo a la participación de las niñas y los niños en la construcción del conocimiento, sino también a la posibilidad de gestar procesos investigativos que facilitan la comprensión de las realidades al sumergirse en la cultura, a través de la apertura de nuevas perspectivas y lecturas interpretativas (Vasilachis, 2006).

De esta manera, el diseño metodológico favoreció el diálogo, la reflexión colectiva y la participación de las niñas y los niños en todas las fases del estudio. La elección de la IAP respondió al compromiso ético y social de generar procesos de transformación y microresistencia a través del reconocimiento cultural dentro de la comunidad, posicionando a las niñas y los niños como protagonistas de sus propias realidades y no como objetos de observación.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas, talleres iconográficos y cartas asociativas. Las entrevistas facilitaron el acceso a los discursos individuales de las niñas y los niños sobre prácticas de cuidado; los talleres iconográficos permitieron la representación gráfica de sus ideas y sentimientos, mientras que las cartas asociativas contribuyeron a explorar la estructura simbólica y cognitiva de sus representaciones sociales. La combinación de estas herramientas garantizó una visión más amplia y profunda del fenómeno, además permitió triangular los datos y robustecer el análisis.

Finalmente, el diseño metodológico respondió a la intención de asumir un ejercicio de interpretación y visibilización de los saberes ancestrales y cotidianos, en el marco de lo que podría denominarse otra infancia: una infancia Muisca, en la que la experiencia de ser niña y niño en una comunidad indígena en proceso de fortalecimiento cultural es totalmente diversa y única, reafirmando el papel del cuidado como práctica cultural, relacional y simbólica dentro de la comunidad.

Resultados

En el marco de un estudio sobre las prácticas de cuidado en una comunidad indígena, en el capítulo de resultados se organizaron los datos en categorías centradas en la significación subjetiva de las realidades y experiencias de cada niña y niño. Se abordo el concepto de cuidado, la imagen, las producciones iconográficas y por último las representaciones sociales sobre prácticas de cuidado.

Para identificar la estructura de las representaciones sobre las prácticas de cuidado, se inició con la delimitación de las representaciones sociales que configuran creencias e identidad, a partir de las funciones de saber, identitaria, orientadora y justificadora. En este sentido, desde la teoría estructural de Abric (2001), las representaciones sociales (RS) se conciben como sistemas

organizados de significados, en los cuales se distingue un núcleo central, que define el sentido profundo de la representación, y núcleos periféricos, que permiten su adaptación a los contextos cotidianos.

En concordancia con lo anterior, el modelo estructural propuesto por Abric (2001) permitió diferenciar entre el núcleo central y la periferia, aspecto fundamental para el análisis del concepto, ya que reflejó tanto los discursos (saberes) como los comportamientos (prácticas). Como se observa en la *Figura* 1 se organizaron, dentro de un marco estructurante, las voces de las niñas y los niños frente al concepto de cuidado, definiendo los núcleos central y periférico. Para ello, se aplicó un protocolo de entrevista semiestructurada a las cuatro niñas y niño de la comunidad indígena Muisca, con el propósito dar respuesta al primer objetivo específico del estudio: identificar el concepto de cuidado.

Figura 1. Concepto de cuidado desde el núcleo central y la periferia



Nota. La figura presenta los conceptos de cuidado expresados por las niñas y niños organizados según su orden de aparición. El núcleo central se identifica en color color amarillo y la periferia en color naranja.

En la Figura 2, el cuidado se enfoca en prácticas que abarcan tanto el aspecto físico como el mental. Se destacan actividades necesarias para el bienestar, así como la importancia de la conexión con la naturaleza como una forma de sentirse vivo y en equilibrio. En este sentido, un participante señala que "ir a un recorrido por la montaña y conectarse con la naturaleza es como cuidarse a uno mismo y poder despejarse un poco" (taller iconográfico, 13 de abril de 2024).

Figura 2. *Chía y Sué: El sol y la luna. Producción iconográfica*



Nota. Producción elaborada por participante en el marco del taller iconográfico (13 de abril de 2024).

En ese sentido, la producción no se limita a dar cuenta de prácticas individuales, sino que se entiende como una experiencia integral vinculada a la naturaleza y al bienestar emocional. Los elementos representados evidencian que, para alcanzar un bienestar integral es necesaria una relación cercana con el entorno, en la que el cuidado se configura como una práctica relacional que articula cuerpo, mente y territorio.

Respecto a la Figura 3, se destaca la forma en la que se referencia a los alimentos que provienen de la tierra, los cuales están representados dentro de un círculo verde. Por otro lado, en un círculo rojo se encuentran los alimentos considerados chatarra y/o dulces, que no contribuyen a la preservación de la vida.

Asimismo, se observa una ducha o regadera que simboliza la importancia del agua para la higiene personal y el cuidado de sí misma. Además, se reflejan principios básicos para prevenir

enfermedades dentro de una comunidad, expresados en la frase: “Si mi casa está enferma, yo estoy enferma”.

Se interpreta que “la casa” representa tanto el cuerpo como el lugar seguro; en este caso, la vivienda física, el entorno y el cuerpo espiritual.

Figura 3. *Hycha Guaia: Bendita Madre Tierra. Producción iconográfica*



Nota. Producción elaborada por participante en el marco del taller iconográfico (13 de abril de 2024)

Como puede apreciarse en la Figura 5, titulada “Love Limp”, se reitera la idea de la limpieza y la higiene como acciones necesarias para el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades e, incluso, de la muerte, asociándolas con el amor por lo limpio.

En la imagen se observa, al lado izquierdo, una niña tomando una ducha, lo cual refuerza la importancia de la higiene corporal. En el centro, se presenta un canasto con frutas, acompañado de la expresión “Me hace sentir bien comer frutas”, destacando la relevancia de la alimentación saludable. Finalmente, al lado derecho, se representa una niña con una dentadura limpia, lo que sugiere hábitos adecuados de higiene bucal, como el cepillado frecuente de los dientes.

Figura 4. *Love Limp /Amo la limpieza*



Nota. Producción elaborada por participante en el marco del taller iconográfico (13 de abril de 2024).

En ese sentido, la producción iconográfica da cuenta como prácticas de higiene, como el baño y el cepillado de dientes, coexisten en un mismo contexto con saberes ancestrales relacionados con el cuidado del cuerpo y la alimentación natural. Esta relación muestra que el bienestar no solo depende de hábitos higienistas modernos, sino también de conocimientos tradicionales que fortalecen una visión integral.

El cuidado como higiene

En la historia de Colombia a mediados del siglo, emerge un movimiento higienista que institucionalizó políticas públicas a favor de mejores condiciones sanitarias, especialmente para comunidades en riesgo o en condiciones particulares, como las comunidades indígenas y las víctimas del conflicto armado. Esto dio paso a acciones benéficas y a la asistencia pública, ya que este tipo de poblaciones "pobres" eran consideradas "un peligro para el bienestar de las gentes de bien" (Gutiérrez, 2010). Este contexto histórico permite interpretar el por qué, en los discursos de las niñas y niños, la higiene se asocia con la salud y la vida, mientras que la ausencia de higiene se vincula con la enfermedad y la muerte.

Prácticas para una higiene espiritual

En los datos recopilados se encontró que las niñas y niños consideran fundamental la higiene espiritual, y en el centro de ello, está el tomar medicina ancestral. Esto se evidenció en expresiones como "Para limpiarse la mala energía... Hay como un polvito, la medicina la soplan por las narices y nos limpia todo lo espiritual y lo mental", "La medicina es como plantas que nos ayudan espiritualmente"; "La medicina son las plantas y nos ayudan con muchas cosas… con la limpieza, la espiritualidad, la armonía y con la tristeza" y "La medicina te trae recuerdos tristes para que los saques" (cartas asociativas, 15 feb del 2024).

Lo anterior se relaciona con la función del conocimiento, ya que existe un conjunto de saberes y prácticas ancestrales que permanecen vigentes para cuidar y limpiar el espíritu. A su vez, esto tiene una función identitaria, mostrando cómo las niñas y niños Muiscas transitan en formas propias de cuidado.

Prácticas para el cuidado mental

En concordancia con lo anterior, el cuidado fue entendido como un conjunto de prácticas que integraron dimensiones físicas, mentales y espirituales. Se mencionaron actividades corporales orientadas al bienestar, así como la conexión con la naturaleza como una estrategia para aliviar cargas emocionales y alcanzar el equilibrio.

Desde el análisis, esta concepción evidenció la presencia de marcos culturales que reconocen el entorno como un elemento clave en el equilibrio emocional y mental. Sin embargo, esta visión también puede ser problematizada, en la medida en que tiende a idealizar la relación con la naturaleza sin considerar las limitaciones materiales o contextuales para acceder a estos espacios. En este sentido, el discurso no solo reflejó prácticas de autocuidado, sino también formas social y culturalmente construidas de comprender el bienestar emocional.

Prácticas de higiene física y su relación con la estética

En esta representación, el cuidado se centró principalmente en el ámbito físico, destacando prácticas asociadas a la higiene corporal, la alimentación y el cuidado de la apariencia. Se identificó la importancia de hábitos como el consumo de alimentos saludables y la actividad física como medios para mantenerse sano. Asimismo, se señaló que "ir a un recorrido y conectarse con la naturaleza es también una forma de cuidarse y de despejarse" (taller iconográfico, 13 de abril de 2024).

Esta representación complementa la anterior al enfatizar el cuerpo como un espacio visible de cuidado, en el que la salud se vincula con la imagen corporal. Desde una mirada analítica, esto permite evidenciar cómo las prácticas de higiene física no solo responden a necesidades de salud, sino también a construcciones sociales sobre lo estético y lo "correcto". De este modo, el cuidado del cuerpo puede estar atravesado por normas y expectativas sociales que asocian la apariencia con el bienestar, lo cual abre la posibilidad de cuestionar hasta qué punto estas prácticas responden al cuidado propio o a la presión por cumplir con ciertos ideales corporales.

Prácticas de cuidado como acción colectiva- Somos cuido

El recorrido de esta investigación es una carta de invitación para explorar y valorar los saberes y prácticas comunitarias de quienes han sido históricamente marginados o ignorados. Este enfoque enriquece la comprensión del cuidado desde diversas culturas y contextos, promoviendo el reconocimiento de otras formas de ser y habitar el mundo.

El cuidado se revela como una acción colectiva. Las niñas y los niños de la comunidad Muisca lo entienden como una forma de sostener la vida en común, un acto de protección mutua que trasciende lo individual. Cuidar es sostener la memoria y preservar la vida compartida.

Sus voces muestran que las prácticas de cuidado fortalecen la identidad cultural y actúan como espacios de resistencia simbólica frente a los modelos occidentales de bienestar. El cuidado, entendido como lenguaje ancestral, reafirma los lazos entre generaciones, territorio y espiritualidad. Nos invita a repensar la educación y la vida cotidiana desde una mirada más humana, solidaria y sensible.

Cuidar no es solo proteger la vida, sino mantener encendida la memoria de quienes nos enseñaron a vivir en relación con la tierra y con los otros. Somos cuido encarna una forma de existencia que reinterpreta el mundo desde el vínculo, la reciprocidad y el amor.

Discusión

Para el análisis del tratamiento de datos se consolidó una rejilla de triangulación por cada instrumento aplicado. Este proceso analítico organizó la información en las categorías establecidas tanto en los objetivos de la investigación como con aquellas que devienen de la apuesta teórica de las representaciones sociales, de la siguiente manera: La primera rejilla organizó información recopilada en la entrevista semiestructurada en dos categorías: El discurso sobre el cuidado y las

prácticas de cuidado. Estas categorías se cruzaron con las cuatro funciones de la representación según Abric (2001); dichas funciones incluyen la función del saber, la función identitaria, la función de orientación y la función justificadora.

Estas funciones fueron la base para la interpretación de los datos, dado que el propósito de la investigación fue analizar el concepto (función del saber o conocimiento), la imagen (la función identitaria) y las prácticas de cuidado (función identitaria y justificadora) que tenían las niñas y los niños de la comunidad indígena Muisca de Bosa.

Los datos obtenidos revelaron que el discurso de las niñas y niños sobre el cuidado estaba profundamente influenciado por la noción de limpieza/vida, suciedad/muerte, evidenciando un pensamiento dicotómico y la estrecha relación entre la limpieza corporal y la prevención de enfermedades. El cuidado del cuerpo se centró, en este caso, en prácticas de higiene y estética, resaltando la importancia de permanecer limpio para evitar enfermedades y garantizar un bienestar integral.

Teniendo en cuenta las producciones iconográficas y las narraciones, el análisis resaltó que la importancia del agua en esta comunidad indígena provenía de la significación que ancestralmente se le había otorgado. El agua aparecía como fuente de vida y de purificación del espíritu, elementos esenciales para vivir en equilibrio y armonía como lo es la fuerza que se da en el fluir, capaz de transformar y purificar.

Lo anterior evoca reflexiones entorno al significado atribuido al agua durante miles de años, así como a ciertas prácticas higiénicas que quizá no surgieron exclusivamente en Occidente, sino que reflejan la ecoexistencia de saberes en distintas culturas. Este sincretismo y las posturas compartidas frente al agua plantean interrogantes sobre el sentido de estos vínculos originarios; sin embargo, dicha continuidad cultural se vio drásticamente interrumpida por procesos de colonización.

En ese orden de ideas, Florescano (1992) retrató profundamente el testimonio indígena sobre la invasión española, describiéndola como un periodo aborrecible o “el momento en el que el mundo indígena amenazaba con hundirse” (p. 73). Este suceso no solo representó una crisis social, sino lo más cercano a la pulverización de la memoria étnica y una violenta adaptación a un modelo extraño que descompuso gradualmente la relación de la población indígena con su entorno y sus prácticas ancestrales.

De acuerdo a ese panorama, las comunidades indígenas iniciaron acciones necesarias para persistir a pesar del sometimiento. Un claro ejemplo de ello ocurrió cuando “Los indígenas trataron de hacer coincidir las fechas de sus antiguas ceremonias con las del ritual cristiano, o con la fiesta de su santo patrono, hasta que los frailes lo descubrieron y modificaron el calendario de las festividades” (Florescano, p.86). Este tipo de estrategias cobraron sentido al considerar la invasión de los Españoles como el mayor genocidio de la historia humana (Tódorov,1998) Es así como la historia del encuentro de los dos mundos “anuncia y funda nuestra identidad presente” (Todorov,1998, p.15). es así como somos descendienres de aquel siniestro choque cultural. Lo cual se gesta desde que Colón en 1492 atravesó el océano Atlántico en busca de las indias.

La invasión de nuestro territorio por parte de los españoles convulsionó las bases culturales e históricas de la comunidad indígena Muisca, desdibujando gran parte de sus rasgos identitarios como lo son las prácticas y los saberes. Lo arraigado culturalmente se fue mezclando con lo impuesto, de esta manera se entretejieron y se siguen entretejiendo los unos con los otros, los de afuera con los de adentro y los de centro con los de la periferia. En ese sentido, "se evidenció un sincretismo cultural que de manera consciente o inconsciente mimetizó prácticas propias bajo diversas dinámicas mestizas" (Secretaría General de Gobierno, 2020, p. 22) Sin embargo, la comunidad Muisca se organizó y emergieron estrategias de resistencia.

En la comunidad Muisca, la representación del agua como territorio espiritual se concibió como aquella fuerza capaz de posibilitar nuevos comienzos (Rodríguez,2022), lo cual resultó especialmente significativo. Esta representación se situó dentro de la función orientadora al retratar prácticas de cuidado de sí mismo arraigadas en la comunidad Muisca de Bosa, en las que primaba el bienestar físico y mental. Se describían acciones de cuidado tales como recorrer la montaña, hacer ejercicio, bailar, practicar deportes y alimentarse de manera saludable. Lo cual se concibe como una limpieza espiritual, y un fundamento identitario de esta cosmovisión.

Abric (2001) señalaba que la pertenencia a un grupo social trae consigo la identificación y apropiación de prácticas, creencias, comportamientos, saberes e ideas; por ello, la función orientadora daba cuenta del campo social en el que se situaban los sujetos, un contexto que los caracterizaba y distinguía de otros grupos. En este sentido, podía afirmarse que la representación del cuidado como práctica higiénica y física respondía a esta función orientadora al evidenciar cómo las percepciones de cuidado se traducían en acciones cotidianas como bañarse, cepillarse, comer sano y caminar.

Asimismo, el análisis reveló que las niñas y los niños dieron gran importancia a su apariencia y bienestar físico. Esta valoración de la imagen personal y social hizo evidente la teoría de Abric, pues estas realidades cumplieron una función identitaria basada en el arraigo de creencias y la transmisión generacional de saberes.
El hecho de estar envueltos en prácticas culturales desde el nacimiento e incluso mucho antes al formar parte de una red de significaciones y significados para coexistir con otros y otras, evidenciaba cómo dichas prácticas daban continuidad a la memoria individual y colectiva. En palabras de Geertz (1973).

> ...El hombre era un animal inserto en tramas de significación que él mismo había tejido; consideraba que la cultura era esa urdimbre y que el análisis de la cultura debía ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p. 20)

A partir de lo anterior, esta apuesta teórica resultó coherente con la investigación, cuyo objetivo consistió en interpretar las significaciones que tejieron las niñas y los niños sobre sus prácticas de cuidado. Para lograrlo, era necesario comprender la urdimbre y el entramado cultural que abrazaba a estas infancias o «semillas», ya que sus formas de comunicación y acción estaban cimentadas en conocimientos que orientaban sus actitudes hacia la vida, tal como lo planteó Geertz (1973).

Durante la investigación, un niño afirmó “Si mi casa está enferma, yo también” lo cual indicó que existencia de una armonía entre lo de afuera (físico) y lo de adentro. Con esto se evidencia en el núcleo central el termino de el “cuido” que desde la cosmogonía Muisca se concibe como el respeto por la vida. Al respecto, Amar (2015) sostiene que “El cuidado terminó convirtiéndose en una característica de la especie humana, que incluye todo lo que hacemos con el fin de mantener, continuar o reparar nuestro mundo para que podamos vivir en él lo mejor posible" (p. 23). Por ello, esta investigación reflejó el sentido y la armonía del cuidado desde las voces de las niñas y niños.

Lo anterior se relaciona con la función del conocimiento que plantea Abric (2001) ya que existe un conjunto de saberes y prácticas ancestrales que permanecen vigentes para cuidar y limpiar el espíritu. Esto, a su vez, tiene una función identitaria, mostrando cómo las niñas y niños Muiscas se cuidan; este reflejo de la identidad Muisca complementa el núcleo central. Como menciona Hall (1996) las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Así, la gran red o tejido social del cual formamos parte configura y reconfigura continuamente quiénes somos y cómo actuamos.

Gilligan (2013) sostiene que el cuidado implica la asistencia a los demás como responsabilidad social. Es ese sentido, el cuidado es de algún modo la responsabilidad de llevar a cabo acciones específicas con el propósito de brindar apoyo a los otros, a lo otro y así mismo; lo cual se concreta en acciones humanizantes y colaborativas.
En el proceso de análisis, se evidencia una fuerte relación de las RS con la función identitaria y orientadora, lo cual responde a un contexto específico, a unas prácticas concretas y a un grupo de niñas y niños que compartieron sus ideas, percepciones e imágenes sobre el cuidado.

Desde la función identitaria, el análisis de estas producciones iconográficas reveló que el cuidado se asocia con la prevención y la protección, tanto a nivel individual como comunitario. Las producciones dieron cuenta de prácticas culturales profundas sobre la importancia de la higiene, la alimentación saludable y la conexión con la naturaleza. Al dar cuenta de cómo estas prácticas son fundamentales para mantener la salud física y mental. Al integrar estas prácticas a nivel personal y comunitario, se solidificó la idea desde la imagen de que el cuidado es una responsabilidad compartida, esencial para el bienestar colectivo.

La función identitaria, según Abric (2001), define la identidad de un sujeto inmerso en un campo social. Pertenecer a un grupo social implica la identificación y apropiación de prácticas, creencias,

comportamientos, saberes e ideas. Desde esta perspectiva, las prácticas de cuidado representadas por las niñas y niños reflejan tradiciones ancestrales que priorizaron el cuidado y protección a nivel espiritual, físico y mental; estas prácticas y saberes se tradujeron en microresistencias que permitieron a la comunidad indígena prevalecer, fortaleciendo su identidad y autoafirmación. Afirmaciones como "A mí me cuidan mucho con la medicina tradicional" y "La medicina tradicional me limpia desde lo espiritual hasta lo de afuera" (taller recuerdos olfativos, 26 de abril del 2024).

Aguirre et al. (2022) menciona que "las prácticas humanas culturales conducen a la creación de significados, ideas, valores y símbolos, y que el sistema cultural comprende el sistema de percepciones, estimaciones y acciones inherentes a esa cultura" (p. 42). Esto establece la relación entre la cultura Muisca y las representaciones sociales encontradas. La noción de cuido se evidencia en expresiones como "En la casa, todos estamos pendientes de todos", lo cual ratifica lo comunitario y el vivir en red. También se observan en prácticas como el uso de plantas medicinales para aliviar a los enfermos: "El olor a romero me recuerda mucho a la variedad de plantas que nos dan en la casita tradicional", "A mí me cuidan con medicina y con riego", y "Riego es cuando nos paran, sobre todo en la casita ceremonial o en las ceremonias o en la iniciación de un ritual.

La transmisión de saberes se ejemplifica en afirmaciones como "Mónica, la partera, me enseñó a hacer un emplasto para aliviar el dolor en la luna" (comunicación personal, 27 de mayo del 2023). Lo cual va solidificando la identidad de una niña o niño Muisca. Rivero y Martínez (2016) mencionan que:

> Las identidades aparecen como un reflejo de un listado de rasgos culturales objetivos compartidos o bien como una expectativa que busca explicar lo que la gente hace o debería hacer en base a quiénes son o a qué cultura pertenecen (p.116).

Finalmente, en los recuerdos y relatos de las niñas y niños emergieron prácticas que reflejaban una comunidad de carácter matriarcal, en la cual las principales cuidadoras eran la madre, la abuela y la hermana. Ellas proveían cuidado emocional, espiritual y material, estrechamente vinculado al orden y la limpieza. Asimismo, se describieron ciertos rituales y ceremonias que cumplían una función identitaria y justificadora. Ser Muisca implicaba un conjunto de significaciones y saberes donde lo espiritual ocupaba un lugar central, orientado siempre hacia la búsqueda de equilibrio y armonía. Un ejemplo de ello se describió en el taller de recuerdos olfativos tras suscitar el tema de menstruación (comunicación personal, 26 de abril del 2024).

> A las niñas que les llegaba la primera luna, les hacían una ceremonia; las vestían de blanco, les realizaban un riego y les entregaban toallas que se lavaban y podían reutilizar

Estas prácticas mostraban cómo los saberes, enseñanzas y valores tradicionales de la comunidad influían en la manera en que sus miembros cuidaban de sí mismos y cómo dicho cuidado se integraba de forma activa en la vida comunitaria.

En esta lectura, el cuidado aparecía no solo como un conjunto de acciones cotidianas, sino como una forma de sostener la continuidad cultural, de reafirmar la pertenencia y de inscribir el cuerpo especialmente el de las niñas en tránsito hacia nuevas etapas de vida en una memoria colectiva que otorgaba sentido, orientación y arraigo. Así, las prácticas descritas revelaban que el cuidado, más que una obligación, constituía un acto profundo de identidad y de vínculo con su territorio y con su historia.

Conclusiones

La presente investigación tejió experiencias con y para las niñas y los niños de la comunidad Muisca de Bosa, movilizando otra forma de observar y abordar la infancia. Al interpretar las representaciones sociales sobre el cuidado, se les reconoció como sujetos sociales e históricos. Al respecto, Rincón y Triviño (2016) expresan que, en el escenario de la cultura, ellos se conciben como "sujetos activos y participativos que desde su experiencia de vida configuran realidades" (p. 16). Bajo esta mirada del sujeto cultural, el estudio transitó hacia una comprensión de las infancias en devenir, capaces de dotar de sentido sus propias prácticas a nivel comunitario e individual.

El cuidado en el estudio se vio y concibió desde otras voces, otras perspectivas, lo cual se evidencia en todo el proceso investigativo cuando, el cuido desde las voces de las niñas y los niños es una responsabilidad compartida y esencial para el bienestar colectivo, que se integra en la construcción identitaria de la comunidad y se manifiesta a través de tradiciones ancestrales y prácticas cotidianas arraigadas en la cosmovisión Muisca; donde es esencial la limpieza no solo de lo físico, si no de lo espiritual y mental. Así mismo el cuido es una representación de una forma de existencia que se forja en principios de vida, al promover relaciones respetuosas, dignas y enriquecedoras entre los sujetos y la naturaleza.

Al abordar este estudio, se identificó que cada sujeto se encontraba inserto en una red de significaciones, y que su experiencia marcaba acciones y actitudes propias de su contexto, configurándolo como un sujeto sincrético. En esta investigación, se realizó un acercamiento al concepto de identidades, así como al de infancias.

La investigación situaba la reflexión fuera de una concepción moderna de infancia en la que el niño o la niña era considerado incapaz, sin responsabilidad sobre lo que decía o hacía, y en la cual el adulto asumía todas las decisiones por él o ella. En este caso, se trataba de semillas (niñas y niños) en movimiento, donde el adultocentrismo quedaba relegado. Con ello, tomaba forma la representación, en sus propios contextos, de múltiples infancias y de diversas maneras de concebir el saber hacer con ellas, sin reducir ni descalificar un saber frente a otro.

De este modo, el análisis permitió comprender que las representaciones del cuidado expresadas por la infancia Muisca no eran prácticas aisladas, sino expresiones vivas de un sistema cultural más amplio, donde el cuerpo, la memoria y la espiritualidad se entrelazaron para sostener la identidad y orientar la vida comunitaria.

Futuras líneas de investigación

A futuros investigadores y docentes, este estudio ofrece una orientación para la búsqueda de otras fuentes, perspectivas y concepciones sobre el cuidado. Al colocar en el centro las voces de aquellos que históricamente han sido considerados «los sin voz», se extiende la invitación a continuar explorando y valorando saberes y prácticas comunitarias que durante mucho tiempo han estado minimizados e ignorados. Este enfoque no solo enriqueció la comprensión del cuidado desde diversas culturas, sino que también promovió el reconocimiento de otras formas de ser y habitar el mundo. De este modo, la investigación abrió una ventana hacia múltiples posibilidades, constituyéndose en un punto de partida que puede seguir siendo explorado.

Referencias

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* Ediciones Coyoacán.

Aguirre-Dávila, E., & Chávez-Plazas, Y. A. (2022). Madres, transmisión cultural de la paz y orden discursivo sobre el cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(3), 1–20.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General de Gobierno. (2020). *Plan de vida Muisca: Palabra que cuida y protege la semilla.*

Amar, J. J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado.* Universidad del Norte.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Población étnica en Colombia: Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018* [Presentación de diapositivas]. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf

Florescano, E. (1992). La conquista y la transformación de la memoria indígena. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas* (pp. 67–100). Tercer Mundo Editores.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado.* Fundación Víctor Grífols i. Lucas.https://www.revistaseden.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf

Gutiérrez, M. T. (2010). Proceso de institucionalización de la higiene: Estado, salubridad e higienismo en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Estudios Socio-Jurídicos, 12*(1), 73–97.

Hall, S. (1992). El resto y Occidente: Discurso y poder. En S. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations of modernity* (pp. 275–332). Polity Press.

Jacanamijoy, A., Ramos Torres, S., & Neuta Alonso, M. (2021). *Cultivando conocimiento en las semillas Muiscas*. Secretaría de Educación del Distrito.

Rivero, P. J., & Martínez, V. S. (2016). Cultura e identidad: Discusiones teóricas y epistemológicas para la comprensión de la contemporaneidad. *Revista de Antropología Experimental, 16*. https://doi.org/10.17561/rae.v0i16.3132

Rincón Verdugo, C., & Triviño Roncancio, A. V. (2016). Infancia diversa, plural y heterogénea: Los niños y las niñas como sujetos de derecho. En *Historia de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo* (pp. 60–63). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, L. (2022, abril). Cosmovisión en el río Bogotá. En *Río: territorios posibles*. Enciclopedia Banrepcultural.https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=Cosmovisión_en_el_río_Bogotá

Todorov, T. (1998). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI Editores.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23–64). Gedisa.

Territorio, memoria e infancia: una exploración a las representaciones sociales del juego en Lenguazaque

Territory, memory, and childhood: an exploration of the social representations of play in Lenguazaque

Sonia Milena Cortés Solano
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
smcortess@udistrital.edu.co

Harold Hernando Vega Sánchez
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
hhvegas@udistrital.edu.co

Resumen

La investigación *Representaciones sociales de juego: un viaje en el tiempo hacia las infancias de Lenguazaque (Cortés y Vega, 2025)* aborda las representaciones sociales del juego en tres generaciones de una familia conformada por los abuelos maternos, una madre y sus dos hijos en el municipio de Lenguazaque, Colombia, con el fin de comprender los cambios y transformaciones culturales a lo largo del tiempo. En este sentido, el enfoque cualitativo, el método etnográfico y las técnicas de recolección de información empleadas permitieron la reconstrucción de experiencias de juego a partir de las voces de los niños de la familia Castro Garzón en su entorno escolar y vida familiar, en diálogo con sus padres y abuelos en la vereda Ramada Alta. Asimismo, los hallazgos e interpretaciones configuran las representaciones sociales del juego en abuelos, padres y niños, considerando la incidencia de la cultura y de la tradición oral en la transmisión de saberes, así como el diálogo de experiencias como parte de los conocimientos que se entretejen en torno al juego. Por tanto, se reconoce el lenguaje como una posibilidad para la construcción del relato mediante un videopodcast, el cual constituye un aporte a las memorias del juego generacional en el territorio de Lenguazaque.

Palabras clave: Infancia rural; representaciones simbólicas; juego tradicional; memoria intergeneracional; etnografía de la infancia.

Abstract

The study “Social Representations of Play: A Journey Through Time into the Childhoods of Lenguazaque” explores the social representations of play across three generations of a family composed of maternal grandparents, a mother, and her two children in the municipality of Lenguazaque, Colombia, with the aim of understanding cultural changes and transformations over time. In this regard, a qualitative approach grounded in an ethnographic method, together with the data collection techniques employed, enabled the reconstruction of play experiences based on the voices of the children of the Castro Garzón family within their school and family contexts, in dialogue with their parents and grandparents in the rural area of Ramada Alta. Furthermore, the findings and interpretations reveal the social representations of play among grandparents, parents, and children, highlighting the influence of culture and oral tradition in the transmission of

knowledge, as well as the intergenerational exchange of experiences as part of the meanings constructed around play. Therefore, language is understood as a means of narrative construction through a video podcast, which contributes to the documentation and preservation of intergenerational play memories within the territory of Lenguazaque.

Keywords: Rural childhood; symbolic representations; traditional play; intergenerational memory; childhood ethnography.

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo durante los años 2024 y 2025, dentro del marco del Énfasis de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, del proyecto denominado Maestría en Infancia y Cultura, el cual conduce la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este sentido, se parte de una exploración de las representaciones sociales del juego en el contexto rural, escolar y familiar de una familia oriunda del municipio de Lenguazaque en Cundinamarca.

Desde la línea pedagógica, donde el juego se posiciona como una actividad rectora en la educación inicial y, siendo este una acción llena de sentido, fundamental para el desarrollo cognitivo y físico de los niños, el juego es situado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como una herramienta pedagógica de primera instancia para el desarrollo socio cultural de los niños, esto fundamentado por medio de la Ley General de Educación de 1994. Es así, que dentro de las instituciones educativas se tomó el juego como aspecto central de los sujetos, el cual permea los contextos institucionales, culturales y familiares. Así lo afirma Rincón (2012), cuando señala que "será un medio para enriquecer y brindar a los niños oportunidad de mejoramiento en la calidad de vida corporal, socio-afectiva y cognitiva" (Rincón, 2012, p. 45). Lo anterior implica una comprensión de la construcción y formación del desarrollo integral de los niños.

De esta manera, existe una mirada que trasciende de la actividad lúdica y se configura como parte de la integralidad del desarrollo socio cultural de las personas. De ahí que, para Huizinga (2022), "el juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido" (Huizinga, 2022, p. 14), por tanto, esta actividad humana potencia las diversas habilidades de aprendizaje físicas y cognitivas de un individuo y hacen parte de los lazos indelebles en el que se construye el sentido y significado de la construcción de la realidad.

Desde sentido del juego dentro de la cultura como tejedor de recuerdos y narraciones de los sujetos se plantea como objetivo general de esta investigación: *la interpretación de las representaciones sociales del juego en la infancia de tres generaciones del municipio de Lenguazaque para comprender sus vivencias, cambios y transformaciones.* De este modo, los investigadores planifican una exploración entre la escuela y la familia en búsqueda de interpretar las memorias y expresiones simbólicas alrededor del significado expresado por la familia Castro Garzón a través de sus tres generaciones.

El enfoque cualitativo y el método etnográfico orientaron la recolección de la información a partir de los instrumentos aplicados. En este proceso, las imágenes, pensamientos, recuerdos y

sentimientos se hicieron visibles mediante diversos lenguajes artísticos, tales como la telaraña del saludo, la pintura, el modelado, los recorridos del recuerdo y la elaboración de un croquis del mapa veredal. Estas estrategias se constituyeron en dispositivos narrativos que posibilitaron la reconstrucción de las experiencias del juego de los diferentes integrantes de la familia, configurando así un relato que transita entre el presente y las memorias de la infancia.

Asimismo, a través de la implementación de talleres iconográficos, se emplearon técnicas de asociación libre, como la carta asociativa, en la cual la palabra inductora "juego" operó como detonante para develar los distintos significados asociados a esta acción. Esto permitió avanzar en la comprensión de las representaciones sociales del juego en tres generaciones que habitan el territorio rural.

Durante el proceso investigativo, se identificaron cuatro categorías analíticas que estructuran la comprensión de los recuerdos, experiencias y significados en torno al juego y la infancia. En este sentido, dichas categorías posibilitan un diálogo entre lo académico y lo comunitario, así como entre las elaboraciones conceptuales y las experiencias vividas, articulando la relación entre el sujeto que juega y la construcción del sentido sobre sus formas de representar y habitar el mundo.

A continuación, se presentan las categorías que orientan el análisis: representaciones sociales, juego, infancia, cultura y territorio, abordadas desde una perspectiva que integra las voces de los participantes con las interpretaciones construidas en el marco de la reflexión académica.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados, interpretaciones y perspectivas que los sujetos construyen en torno al juego y su relación con la memoria y el territorio. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque permite reconstruir realidades sociales a partir las experiencias vividas. Siguiendo a Bisquerra (2009) y Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se caracteriza por su naturaleza interpretativa y multimetódica, incorporando materiales empíricos diversos y reconociendo la subjetividad del investigador como parte del proceso de producción del conocimiento. Bajo esta lógica, la narrativa de las tres generaciones de una familia rural constituye la fuente principal para interpretar las representaciones sociales del juego en este contexto.

Se empleó el método etnográfico, entendido según Guber (2001), como una aproximación que sitúa al investigador en el escenario natural donde los sujetos producen y se apropian de la cultura. La observación participante se asumió como técnica central, al permitir el acceso directo a interacciones, gestos y prácticas cotidianas del juego, tanto en la institución educativa como en la vereda. Desde una perspectiva reflexiva, los investigadores participaron y observaron simultáneamente, reconociendo su papel como instrumento principal para interpretar significados y dinámicas propias de la cultura del territorio de Lenguazaque.

Los investigadores se apropiaron de técnicas e instrumentos como los relatos de vida para recolectar memorias y narrativas de juego en las tres generaciones. Es así como por medio de la activación de la memoria, la familia Castro Garzón transitó y compartió sus recuerdos de infancia, evocando el juego. En este proceso, se develaron pasajes de su vida en los que se involucraban sus amigos de infancia, así como las experiencias relacionadas con el romance, las picardías de antaño, entre otras vivencias que contribuyeron a la construcción de sus conceptos y representaciones del juego. En consonancia con Labov (1988), esta técnica permitió acceder a discursos subjetivos que revelan emociones, vínculos y experiencias situadas. Los relatos se concibieron como espacios de expresión espontánea en los que emergen configuraciones afectivas y culturales vinculadas al juego, el territorio y la infancia.

La presencia del investigador en su rol de docente favoreció una interacción natural con los niños de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, lo que posibilitó el registro de prácticas espontaneas de juego, sus gestualidades y los significados construidos colectivamente. Más que percibirse como una presencia externa en el aula, los sujetos se sintieron en confianza frente al acompañamiento y la observación del investigador, lo cual resultó favorable para el registro en el diario de campo. En este sentido, las notas se tomaron con el rigor del enfoque investigativo, permitiendo comprender la cotidianidad a partir de la convivencia y de las relaciones que emergen en los actos sociales.

La técnica de asociación libre permitió a los investigadores identificar sentimientos, emociones, saberes y vínculos afectivos expresados de forma espontánea por los participantes. Según Abric (2001), esta técnica favorece la obtención rápida de información discursiva, al reducir las limitaciones de la expresión verbal y hacer visible la centralidad y frecuencia de ciertos conceptos. Su carácter inductivo contribuyó a profundizar en la resignificación asociada a la memoria y los recuerdos del juego. En este sentido, los abuelos maternos y la madre, a través de palabras y dibujos, revivieron historias de su infancia que aportaron a la construcción de la conceptualización del juego; por su parte, los dos niños, mediante dibujos, expresaron sus sentimientos y emociones frente a este concepto.

Finalmente se implementó un taller iconográfico aplicado a la familia Castro Garzón como un espacio creativo y participativo para promover la expresión simbólica de las experiencias y memorias del juego. Según Ander-Egg, (1991), el taller es un dispositivo pedagógico que potencia la creación y la reflexión colectiva. De este proceso se obtuvieron obras sobre lienzo creadas por cada miembro de la familia, en las que se retrataron sus vínculos afectivos y sus significados del juego en la cotidianidad, así como un mapa veredal construido de manera conjunta, el cual develó los espacios de juego e interacción social de las tres generaciones, permitiendo de esta forma, el reconocimiento del territorio y la apropiación cultural heredada a través del juego.

Resultados

Representaciones sociales sobre juego: contextos, recuerdos y relatos.

Desde la perspectiva de Jodelet (1986) se plantea un reconocimiento de la vida cotidiana a partir de un conocimiento “espontáneo” e “ingenuo”, al que denomina “conocimiento del sentido

común" o "pensamiento natural". Se trata de un saber construido mediante de las experiencias mediadas por la tradición, que involucra pensamientos transmitidos a través de la educación y la comunicación social. En este sentido, se explora en una mirada a las experiencias de juego, tanto en la institución educativa Nuestra Señora del Carmen como en el contexto veredal y comunitario de Ramada Alta, la cual permite comprender la incidencia de la cultura en los territorios, así como en las formas de sentir y habitar el juego como actividad humana.

En este sentido, la cultura escolar puede comprenderse como un escenario en el que confluyen diversas formas de ver el mundo y, por ende, múltiples configuraciones del juego en relación con sus tipos, momentos y contextos. Durante los tres momentos de la observación participante, desarrollada en el entorno educativo de los hermanos Castro Garzón, se privilegiaron distintas formas de juego, tales como el juego libre, el juego simbólico, el uso de artefactos y las prácticas deportivas. Esta distinción permitió identificar nociones asociadas a los juegos tradicionales, sus características y las formas en que estos posibilitan la recreación y representación de la realidad.

Un ejemplo significativo se observa cuando Milagros juega con un estetoscopio y expresa: "¡le duele el corazón!", evocando experiencias vinculadas a sus visitas frecuentes al cardiólogo. En esta escena, el juego simbólico no solo reproduce una situación vivida, sino que también configura un espacio de elaboración emocional. Así, la imaginación se convierte en un recurso mediante el cual se proyectan los sentidos de esperanza, cuidado y sanación, articulando las dimensiones de lo real con el mundo imaginario.

En continuidad con lo anterior, Moscovici (1979) aborda la representación social en relación con los procesos de comunicación entre los sujetos y la elaboración de comportamientos. En este marco, adquieren relevancia los procesos psíquicos como la ansiedad, la alegría y el entusiasmo durante los momentos de juego.

De esta manera, las representaciones sociales del juego en el escenario escolar se encuentran permeadas por el uso de artefactos, juguetes y prácticas como los deportes y juegos tradicionales, entre ellos, las escondidas. Estas dinámicas permiten identificar los comportamientos asociados a la camaradería, la astucia, la duda e incluso el desencuentro con el otro. En relación con ello, Alison, integrante de la familia Castro Garzón, expresa: "Valery, usted sí no… ¿por qué no piensa?", increpándola por no lograr encontrarlos durante el juego de las escondidas.

Este comportamiento forma parte de procesos mediante los cuales se construyen identidades y se expresan sensaciones que orientan la acción en situaciones de interacción con el otro. En este marco, prácticas como el fútbol y los juegos tradicionales como el trompo, el yoyó y la coca (o balero) se inscriben en un proceso intergeneracional que configura las representaciones sociales e imágenes compartidas.

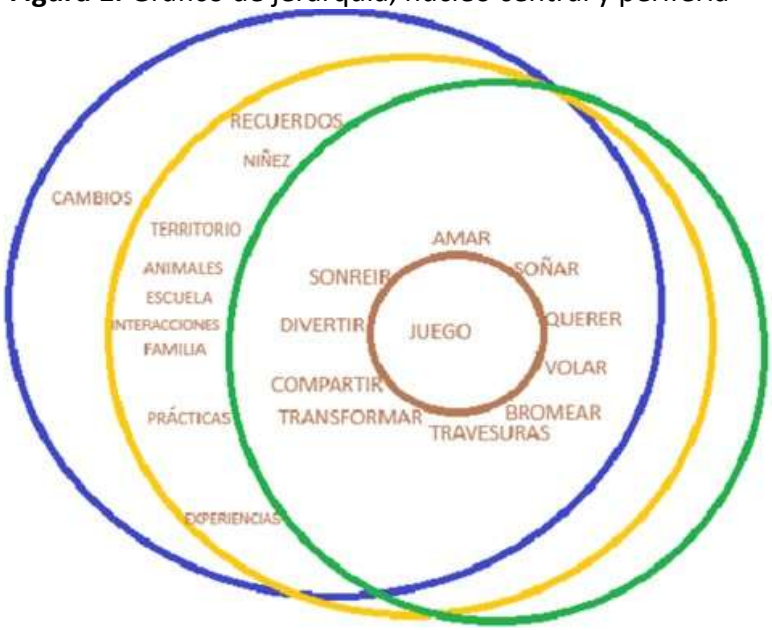
De acuerdo con Moscovici (1979), estas representaciones sociales establecen nexos entre la imagen y la opinión. En consecuencia, en ellas se conjugan realidades internas y externas; es decir, procesos psíquicos individuales y dinámicas de interacción que configuran la dimensión colectiva de las representaciones sociales del juego.

Ahora bien, en este recorrido hacia la imagen y el recuerdo, la vereda de Ramada Alta, territorio donde habita la familia de los hermanos Castro Garzón, se configura como un escenario de memoria y de experiencias del juego. En este contexto, el taller iconográfico se constituye en una técnica que da paso a la creatividad y, a partir de ella, a las cartas asociativas con la palabra inductora "juego".

Desde el planteamiento de Pierre Abric (2001), este tipo de procedimientos permite establecer relaciones jerárquicas entre los elementos de una representación, identificando tanto el núcleo central como la periferia. En coherencia con este enfoque, el análisis de las narrativas de estas tres generaciones —niños, padres y abuelos— permite identificar la articulación entre las palabras e imágenes, en las que emergen sensaciones como la diversión, la travesura, la alegría y el afecto. Asimismo, en estas producciones aparecen referencias a figuras significativas del pasado como del entorno familiar, como Raquel, Teddy y el "Gato", apodo de uno de los integrantes de la familia, los cuales se inscriben como parte de la memoria afectiva asociada al juego.

En el primer encuentro veredal con el juego, los talleres permitieron reconocer los lenguajes corporales como formas de expresión y como vía de interpretación de las representaciones sociales del juego. En este marco, la dinámica de la telaraña facilitó la aparición de la acción gestual como recurso comunicativo, a partir del cual se configuró una aproximación a las imágenes colectivas que los participantes construyen frente al juego. Durante esta interacción, cada integrante expresó, a través de su cuerpo, la interpretación de su juego favorito, dando lugar a una producción situada de sentido. A partir de estas expresiones, el equipo de investigación construyó el siguiente diagrama analítico, como síntesis de las relaciones observadas en el taller.

Figura 1. Gráfico de jerarquía, núcleo central y periferia



Fuente: tomada de tesis de maestría (Cortés y Vega, 2025).

Los talleres realizados con estas tres generaciones reconocen la iconografía como posibilidad interpretativa, de lo anterior que, a través de la pintura con óleo se logró situar las imágenes de los juegos evocados: una golosa, una mascota, una casa destruida, un aro viajero y una volqueta para “Teddy”, se convierten el algo más que una pintura, son memorias del interior y expresiones que hablan del mundo de los afectos, las ausencias y las experiencias de juego en el territorio.

Figura 2. Creación sobre lienzo del Abuelo Juan Garzón, “Juego al aro 1968”, memoria de su infancia.



Fuente: tomada de tesis de maestría (Cortés y Vega, 2025).

Semblanza al juego: potencialidades, vínculos afectivos e imaginación

En el mundo de los afectos se configuran los vínculos con los otros. A través del proceso de modelado, fue posible identificar los sujetos que acompañan el juego: los primos, hermanos y mascotas como “Teddy”. También emergen figuras ausentes físicamente, pero significativas en la experiencia lúdica, que posibilitan el recuerdo, la risa, el llanto y la evocación de situaciones compartidas. Entre estas figuras se destaca “Raquel”, una amiga de aventuras de la infancia recordada por la señora Isabel, abuela de los mellizos Castro Garzón, como una presencia significativa en su historia de vida.

Existen duelos y ausencias en los que, en medio de una complicidad afectiva, se configuraron espacios para el juego sin que la edad constituyera una limitación. Las caricias de la abuela y la búsqueda de elementos para jugar permiten que, en el presente, su recuerdo esté asociado a las expresiones de gratitud y a algunas lágrimas que, desde la nostalgia, evocan su legado.

Figura 3. Creación de Judith Garzón con Foamy moldeable. Taller 2 “Sujetos, recuerdos y juegos”



Fuente: tomada de tesis de maestría (Cortés y Vega, 2025).

Retomando a Rincón (2012), se destaca el sentido del juego en la estimulación de las habilidades afectivas, cognitivas y comunicativas en la infancia. En este marco, los niños “logran expresar sentimientos, construir relaciones e interactuar con otros; los niños imaginan y producen desde su mundo interior y lo exteriorizan entrelazándose con su realidad” (Rincón, 2012, p. 44). Esta investigación posibilitó un encuentro entre las generaciones y la academia, en el que el contacto con los otros se constituye en un espacio propicio para la construcción de semblanzas. En este sentido, las representaciones sociales del juego se materializan en pinturas al óleo que adquieren una dimensión tangible dentro de la familia, en tanto operan como activadores de la memoria en el espacio doméstico.

Infancias, sentimientos y transformaciones

Las relaciones con el juego tejen historias y narrativas de la experiencia que, en distintos momentos de la vida, son rememoradas. En estas narraciones, el juego se inscribe como una práctica inherente a la infancia y se mantiene presente, aunque de manera transformada, a lo largo del tiempo en las relaciones entre generaciones.

En este sentido, puede hablarse de la permanencia de las prácticas de juego, entendidas no como formas invariables, sino como elementos que se transforman y posibilitan la interacción entre los sujetos y los contextos. Son precisamente estas relaciones las que median su continuidad y resignificación en función de las experiencias de vida.

Asimismo, es posible situar aspectos relacionados con la infancia como concepto, los cuales se articulan con lo planteado por Quiceno (2016), quien la comprende como una etapa de la vida asociada a una clasificación por grupos etarios. En este marco, emergen expresiones de carácter

autobiográfico, como la de la señora Isabel: “yo joven, de mi niñez, en mi estudio sí jugué”, y la de don Francisco: “no pues, yo joven, de mi niñez, en mi estudio sí jugué fútbol con los compañeros”. En ambos casos, el término “niñez” aparece de manera recurrente en el lenguaje, asociado simultáneamente a la práctica del juego como una actividad propia de esa etapa. Esta relación sugiere que el juego se configura discursivamente como una experiencia vinculada a la infancia, lo que permite problematizar la idea de que el crecimiento implique necesariamente su abandono.

En relación con lo anterior, pueden identificarse cambios y transformaciones en la relación entre infancia, territorio y tecnología. En este marco, emergen relatos que dan cuenta del uso del celular y otros dispositivos tecnológicos en las experiencias cotidianas de los niños, los cuales reconfiguran —sin necesariamente eliminar— las prácticas de juego vinculadas al entorno. En este sentido, don Francisco señala: “nos sacaban a hacer excursiones al río a hacer cualquier cosa. En cambio, hoy en día pues creo que ellos no, porque están ahí en el celular hay más que todo”. Este testimonio sugiere una transformación en las formas de juego, donde las experiencias al aire libre, antes más frecuentes, conviven actualmente con prácticas mediadas por artefactos tecnológicos.

Así, más que un desplazamiento absoluto del juego espontáneo, se observa una reconfiguración de las experiencias lúdicas y prácticas de juego, en la que la tecnología adquiere un papel relevante en la mediación de las formas de interacción infantil en sus distintos entornos.

Dichas perspectivas, en relación con los procesos de semblanza y memoria, destacan el papel del territorio como espacio que posibilita el juego y como escenario en el que cada una de las generaciones lo experimenta de manera diferenciada. En este sentido, la categoría que se desarrolla a continuación busca reconocer el territorio como un lugar sociohistórico de configuración y legitimación de las experiencias generacionales.

Figura 4. Creación óleo sobre lienzo de Isabel “juego la casita año 1969”, memoria de su infancia



Fuente: tomada de tesis de maestría (Cortés y Vega, 2025).

El juego en Ramada Alta: entre recuerdos y tradiciones

La investigación *Representaciones sociales de juego: un viaje en el tiempo hacia las infancias de Lenguazaque* (Cortés y Vega, 2025) reconoce este municipio como escenario de prácticas culturales y, desde luego, como nicho de las narrativas que describen el juego como parte de los caminos de la vida. En este sentido, el territorio no solo corresponde a la geografía del colegio o de la vereda Ramada Alta, sino también a la relación que se teje entre los sujetos a través del tiempo y el espacio.

En la teoría de Clifford Geertz (2003), la cultura se comprende a partir del análisis de fenómenos en contextos específicos. Desde esta perspectiva, el juego puede entenderse como un fenómeno situado, abordado aquí mediante la metáfora del "viaje en el tiempo" como estrategia de indagación.

En este marco, los recuerdos, sentimientos, sensaciones, opiniones y emociones presentes tanto en la cultura escolar como en la vereda de Ramada Alta constituyen el terreno empírico que permite la comprensión de este fenómeno.

El colegio Nuestra Señora del Carmen posee en su geografía escolar diversos espacios que funcionan como escondites naturales. En el campus, durante los momentos de receso, se encuentra una piedra de gran tamaño que ha permanecido en el lugar durante varios años. Algunos niños la utilizan como rodadero; sin embargo, también es reconocida como un escondite privilegiado dentro de sus juegos.

En este contexto, Valery se detiene, toma la mano de su profesora y la conduce hacia dicho lugar. Este espacio es conocido entre los niños como "la gran piedra".

Este escenario permite comprender cómo el territorio escolar provee objetos que adquieren significados específicos en las prácticas de juego. La roca se transforma así en un elemento simbólico que posibilita las formas de juego situadas, inscritas en la experiencia vivida de los niños.

En la generación de padres y abuelos se identifican elementos asociados al arraigo territorial y a las experiencias construidas a lo largo de su permanencia en este contexto. Este arraigo se expresa en las narrativas que articulan vínculos familiares, cotidianeidad y el sentido de pertenencia.

La señora Judith afirma: "oriunda de aquí de la vereda Ramada Alta, he vivido toda mi vida acá y esta es mi casa, mi hogar", "Se conforma de mi esposo y mis tres hijos y aquí tengo a mi madre y a mi padre, que viven acá también cerquita".

Desde esta perspectiva, el arraigo se configura como un elemento clave en la relación juego–territorio. La señora Judith señala que jugó en este entorno con sus primos, en espacios específicos de la vereda, los cuales asocia con distintas etapas de su vida: "mi niñez, mi juventud y ahorita mi etapa de mamá y de esposa también". En este sentido, el territorio no solo es un escenario de juego, sino también un referente biográfico que estructura las representaciones sociales del juego a lo largo del ciclo vital.

Estas expresiones dan cuenta del territorio como un espacio dotado de posibilidades que posibilita la experiencia del juego. La señora Judith lo recuerda en el siguiente relato: “yo me acuerdo que eran unas piedras muy bonitas y nos subíamos allá; la protagonista que era Marge y el otro cantando abajo”.

En este testimonio, “Marge” hace referencia a un personaje de la novela televisiva *Escalona*, muy difundida en su época en la televisión colombiana. Este referente mediático era recreado en los juegos infantiles, donde los niños representaban escenas de la producción e imaginaban ser sus protagonistas junto a sus amigos.

De este modo, el paisaje se configura como un escenario de apropiación simbólica, en el que el juego se desarrolla de manera espontánea y permite la recreación de universos narrativos compartidos.

En los lienzos y dibujos elaborados por las tres generaciones, se evidencia el territorio como un espacio que posibilita experiencias de juego. Esto se refleja en la narración asociada al juego de la casita de la señora Isabel: “hice el monte porque aquí es solo, y la escuela estaba como ubicada dentro de todo ese eucalipto; entonces aquí era donde jugábamos también a la casita”.

Por su parte, el dibujo correspondiente al juego de la golosa de la señora Judith representa un entorno natural que puede presentarse en distintos lugares de la vereda. Esta práctica de juego se configura a partir de condiciones mínimas del espacio, como la presencia de una piedra y algunos fragmentos de pavimento, elementos que hacen posible la activación del juego en el territorio.

La idea de territorio, en el marco de la cultura y las tradiciones, implica para esta investigación la necesidad de representar el lugar y, al mismo tiempo, disponer de las creaciones de la Familia Castro Garzón para que se sobrepongan en un mapa. Este ejercicio permite establecer relaciones entre lo geográfico y lo vivido a través del juego, así como reconocer las dinámicas que atraviesan los recuerdos y las experiencias de los participantes.

A partir de los procesos de transcripción y el registro audiovisual, se construye un videopodcast, el cual busca ofrecer un homenaje al juego y a las tres generaciones participantes. Este producto articula las memorias del territorio con la académica, permitiendo su incorporación como parte del análisis investigativo en el campo de la experiencia.

Figura 5. Carta asociativa de Mateo Castro Garzón



Fuente: tomada de tesis de maestría (Cortés y Vega, 2025).

Discusión

Las representaciones sociales del juego en un contexto como el de Lenguazaque posibilitan comprender, a partir del aporte de cada generación, las experiencias, nociones, sentimientos e imágenes construidas en torno al juego. Asimismo, permiten analizar otras dimensiones de la infancia en el municipio, así como la permanencia de saberes presentes en la cultura local.

De igual manera, hacen visible las transformaciones en las prácticas y significados del juego a lo largo del tiempo, entendidas como los cambios en sus formas de realización, dentro de los contextos de interacción y en las mediaciones culturales que las configuran.

Los hallazgos y semblanzas se enmarcan en las interacciones entre los sujetos y en el recurso al recuerdo y la memoria como elementos que articulan las experiencias en el tiempo y el espacio. En este sentido, se vinculan con las trayectorias de vida y con el mundo de lo vivido y lo habitado. Desde esta perspectiva, se evidencian semejanzas en las prácticas de juego entre generaciones, así como la transmisión de saberes en la familia, la escuela y la cultura.

La narrativa permite identificar las palabras que describen lugares, sujetos y momentos en los que tienen cabida la imaginación, la representación, los objetos y sus posibilidades en relación con el goce. En este marco, cada uno de los objetivos propuestos orientó el recorrido investigativo, a

partir del cual se realizaron las aproximaciones necesarias para la comprensión de esta realidad. En este sentido, dichos objetivos se constituyen en la columna vertebral del trabajo *Representaciones sociales de juego: un viaje en el tiempo hacia las infancias de Lenguazaque (Cortés y Vega, 2025)*.

El proceso de construcción de los relatos de estas tres generaciones se deriva de la transcripción de los videos registrados durante la aplicación de las distintas técnicas de recolección de la información. A partir de este insumo, la edición del videopodcast se configura como un recurso que organiza y presenta dichas memorias.

De este modo, el videopodcast posibilita el acceso a las experiencias de la infancia, el territorio y la vida de los participantes, integrándolas en el marco del análisis académico.

El análisis de los relatos y recuerdos asociados a las infancias, los sentimientos y las transformaciones permitió comprender que el juego constituye un elemento fundamental en la memoria y la identidad de cada generación. Aunque su presencia y sus formas se modifican con el paso del tiempo, se mantiene su carácter como construcción social. Las evocaciones de la señora Isabel y don Francisco evidencian que la niñez es recordada como una etapa en la que el juego aparece de manera natural y constitutiva. Esto se articula con lo planteado por Quiceno (2016), quien comprende la infancia como una categoría vinculada a grupos etarios y a experiencias propias de un momento específico del ciclo vital.

Conclusiones

De acuerdo con Cortés y Vega (2025), el análisis y la interpretación de las representaciones sociales del juego en las tres generaciones de la familia Castro Garzón permiten comprender cómo el juego se configura como un espacio relevante para el reconocimiento de la cultura, la memoria y las formas de habitar el territorio rural. En este sentido, las prácticas de juego evidencian la articulación entre experiencia, transmisión cultural y construcción de sentido en la vida cotidiana. Tal como lo plantea Jodelet (1986), el conocimiento del sentido común se configura a través de experiencias transmitidas por la tradición y la socialización. En coherencia con ello, en esta investigación dicho conocimiento se expresa en las prácticas de juego que los niños, padres y abuelos recrean e interpretan en sus contextos escolares, familiares y veredales.

Es así como la semblanza del juego, construida a partir de los relatos y evocaciones de la familia Castro Garzón, evidenció que el juego no solo constituye una práctica lúdica, sino también un espacio de construcción profundamente afectivo, en el que se entretejen vínculos, memorias y experiencias que perduran en el tiempo. En este sentido, Cortés y Vega (2025) plantean que “la construcción de este relato no es otra cosa que la memoria de una experiencia contada por los sujetos y que reconoce no sólo lo que se escucha, sino lo que se gestualiza”, lo que permite comprender el carácter encarnado y significativo de las narrativas sobre el juego.

Los ejercicios de modelado aplicados en la investigación permitieron reconocer la importancia de los sujetos que acompañan el juego, entre ellos amigos, hermanos, abuelos, madres, padres,

mascotas y otras figuras significativas. Asimismo, se identificó la presencia simbólica de quienes ya no están, pero continúan habitando la memoria emocional de la familia.

Estos vínculos configuran anclajes afectivos asociados al recuerdo del juego vivido a lo largo de la vida. En este sentido, el juego se revela como un espacio que posibilita la resignificación de experiencias relacionadas con la ausencia y el duelo.

La exploración del juego en la vereda de Ramada Alta reveló que el territorio, más que un espacio geográfico, constituye un tejido simbólico que articula memorias, tradiciones y experiencias intergeneracionales. Desde el enfoque cultural propuesto por Geertz (2003), el juego se comprende como un fenómeno inscrito en la vida cotidiana, capaz de activar recuerdos, emociones y significados que se transmiten y transforman entre generaciones.

Tanto en la escuela como en la vereda, los objetos, paisajes y rincones adquieren sentido en la medida en que los niños y adultos los resignifican e incorporan a sus prácticas cotidianas. De este modo, el territorio se configura como un escenario vivo que posibilita la imaginación, la espontaneidad y la conexión con la tradición, tal como se evidencia en la evocación de juegos inspirados en producciones culturales y en elementos del entorno.

En síntesis, el juego actúa como un mediador cultural que articula memoria, experiencia y territorio en la construcción de las infancias.

Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos obtenidos, se identifican diversas posibilidades para ampliar y profundizar el estudio del juego como práctica cultural y memoria intergeneracional en contextos rurales. En este sentido, Jean Piaget (1962, como se citó en Escalante, Corronell y Narváez, 2014) plantea que “toda experiencia es susceptible de ser trasformada como juego y lúdica siempre y cuando se proponga contribuir con el desarrollo humano”. Desde esta perspectiva, en futuras investigaciones podrían explorar cómo las transformaciones tecnológicas reconfiguran las representaciones sociales del juego en la infancia contemporánea, especialmente en contextos donde coexisten prácticas tradicionales y el uso creciente de dispositivos digitales.

Asimismo, este análisis puede ampliarse a escenarios urbanos y rurales, atendiendo a las continuidades y variaciones en las formas del juego y en sus significados culturales.

Una segunda propuesta de investigación consiste en realizar un análisis comparativo de las representaciones sociales del juego entre distintas veredas o municipios de una región, así como entre contextos rurales y urbanos. Este ejercicio permitiría identificar elementos comunes y particularidades en la configuración cultural del juego, en la relación con la construcción de identidad y territorio.

Desde esta perspectiva, el enfoque comparativo aportaría la posibilidad de comprender cómo la geografía, el arraigo y las tradiciones inciden en la construcción simbólica del juego, evidenciando

continuidades y diferencias en las formas en que este se vive y se significa en diversos contextos socioculturales.

Agradecimientos

Agradecemos a la familia Castro Garzón del municipio de Lenguazaque por abrir las puertas de su hogar a los investigadores y a la academia. Su participación, a través de sus recuerdos y vivencias, permitió que esta investigación construyera, desde sus voces y experiencias, las representaciones sociales del juego en su territorio.

Un agradecimiento especial a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a su Maestría en Infancia y Cultura, con énfasis en Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, por su orientación en el desarrollo de esta investigación y en la construcción de sus resultados.

Referencias

Abric, J.-C. (2001). Capítulos 3 y 4. En Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán.

Ander-Egg, E. (1991). *El taller como alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.

Cortés, S. M., & Vega, H. H. (2025). *Representaciones sociales de juego: un viaje en el tiempo hacia las infancias de Lenguazaque* (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Escalante, E., Coronell, M., & Narváez, V. (2014). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia: Una perspectiva de derechos*. Editorial Universidad del Norte.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

Huizinga, J. (2022). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.

Labov, W. (1988). Transformaciones de la experiencia en sintaxis narrativa. Centro de traducciones. Departamento de idiomas Universidad del Valle.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Quiceno Castrillón, H. (2016). Experiencia, infancia y cultura. *Infancias Imágenes, 15*(2), i–ix. https://doi.org/10.14483/16579089.11297

República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co

Rincón, C. (2012). *Un sol con muchas puntas: fundamentos y estrategias pedagógicas para la educación de la primera infancia*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Infancias: Voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario

Se terminó de editar en junio del 2026 en los talleres de Editorial Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID AC Pompeya # 2705. Colonia Providencia C.P. 44670 Guadalajara, Jalisco. México
Teléfono: 01 (33) 1061 8187

Habitamos el territorio cuando el territorio nos habita, cuando aprendices del lenguaje señalamos algo del entorno e intentamos nombrarlo o cuando la madre pregunta ¿Quien quiere a bebé?, y bebé la señala aún antes de poder pronunciar su nombre. Y es que en muchas comunidades indígenas se entiende el cuerpo como primer territorio, primordialmente el cuerpo de la madre que conduce al propio cuerpo. Convengamos en que habitamos el territorio cuando éste se vuelve significante y, sin embargo, aunque filósofos hayan dicho que no habitamos países sino lenguas o que nuestra habitación es el lenguaje, el territorio que comienza con la experiencia del cuerpo, nunca abandona su origen sensible, su dimensión estética.

Infancias: voces y experiencias que renuevan nuestra habitación en el terruño planetario, recoge 10 investigaciones sobre infancias y territorios, que nacen en los posgrados de infancia de la Universidad Distrital y de las experiencias que maestros, artistas y periodistas han realizado, recorrido diversos lugares de Colombia, hallando niñas, niños, adolescentes, comunidades y su voces territoriales, sus saberes y conocimientos, sus propias experiencias vertidas a relatos maravillosos, a expresiones corporales, a diálogos teniendo como entorno paisajes naturales y humanos, plenos de memorias y vivencias “otras” que hacen con nos-otros la prodigiosa diversidad cultural de nuestro territorio; estas investigaciones dan cuenta también de los intrincados, difíciles y dolorosos problemas que viniendo de afuera golpean sus formas de vida, a lo que contraponen creativas y valerosas formas de resistencia. Tanto en el campo como en las ciudades se gestan las historias de nuestro país Colombia, que se encuentran siempre con las historias de todo el pueblo Latinoamericano.



Editorial CENID

ASOCIACIÓN CIENTÍFICA PARA LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DE LOS VALORES HUMANOS