

**CARTOGRAFÍAS DE LA INFANCIA, UNA APROXIMACIÓN DESDE LA
ETNOGRAFÍA MULTISITUADA EN BOGOTÁ D.C**

ADRIANA PATRICIA GAMBOA ARÉVALO

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

MAESTRIA ESTUDIOS SOCIALES Y CULTURALES

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

BOGOTÁ D.C.- COLOMBIA, NOVIEMBRE DE 2022

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi hermana Diana, a mi madre y a mi padre.

Solo ustedes saben lo que significa este esfuerzo.

Gracias por su amorosa compañía.

Agradecimientos

Agradezco a las niñas y niños que participaron como tripulantes y timoneles en este viaje: a quienes participaron en los laboratorios creativos en Pardo Rubio el año 2018 y en 2022. A las niñas y niños de las veredas Las Margaritas, Santa Rosa, Olarte, a las estudiantes de segundo y tercer grado del Gimnasio Los Portales, y del barrio Bogotá.

Gracias a Anita, Keiner, Paula y Erika de Libros Buenos a La Vereda, por su generosidad y por ser inspiración.

A la señora Ana Elfa, al profesor Wilson y a Elkin C.

Al Gimnasio Los Portales por su apertura y por confiar en nuestro proyecto.

A Sebastián Gómez por acompañarme con su experiencia de viajero experto y por iluminar el camino.

Al equipo docente de la Maestría en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque.

Gracias a mi hermana Diana y a mi madre, sin ustedes nada de esto habría sido posible.

Resumen

Esta investigación rastrea la relación entre la configuración de la subjetividad infantil y el espacio habitado en tiempos de postpandemia, a través de las narrativas y los productos culturales de niñas y niños habitantes de entornos rurales y urbanos de Bogotá.

Desde una aproximación multisituada en cuatro localidades del distrito capital (Usme, Ciudad Bolívar, Chapinero y Suba) busca conocer la manera como las niñas y niños experimentan las relaciones de poder que atraviesan el vínculo espacio-infancia, específicamente a partir de la experiencia de confinamiento y aislamiento social por la pandemia del covid-19.

Para lograrlo se construyó una caja de herramientas que recurre al juego, el dibujo y la oralidad; lenguajes acordes con la intención de registrar las voces, sentires, percepciones y experiencias de niñas y niños localizados en distintos sectores de Bogotá.

Palabras clave: Infancias, espacio habitado, pandemia, etnografía multisituada, cartografías otras.

MAPA DE NAVEGACIÓN

[Introducción] Itinerario de viaje	6
[Estrategias metodológicas] Los instrumentos de navegación	14
[Capítulo 1] Trazando la ruta: Metáforas de la infancia. Modernidad, ciudad letrada y una apuesta desde el sur	26
La infancia, entre la modernidad y la contemporaneidad	27
La ciudad letrada en las políticas culturales y en las prácticas emergentes	34
Desde el sur	40
[Capítulo 2] Soltando el ancla: Habitar la infancia	43
Infancias, territorio y espacio	46
Las estructuras del sentir y las cartografías otras	51
[Capítulo 3] Contramapeando las infancias: Nociones y experiencias de las niñas y niños en el distrito capital	58
Desde las montañas de Usme y Ciudad Bolívar	59
Arañas, bullying y objetos mágicos	71
De islas fantásticas y territorios emocionales	77
Olfateando el territorio	86
Covid-19, virtualidad y mascotas	93
[Reflexiones finales] De regreso al puerto	101
Referencias bibliográficas	106

[INTRODUCCIÓN] ITINERARIO DE VIAJE

Esta investigación surge con la intención de explorar la relación entre la configuración de la subjetividad infantil y el espacio habitado, a través de las narrativas y productos culturales de niñas y niños habitantes de entornos rurales y urbanos de Bogotá, esto con el fin de servir de insumo para quienes desarrollan gestión en el territorio y/o con las infancias, obteniendo elementos de análisis para reconocer la diversidad de niñas y niños que habitan Bogotá.

Mediante una aproximación multisituada rastreo las experiencias de niñas y niños en distintos contextos de Bogotá, respecto a su manera de sentir y percibir la infancia y el territorio en tiempos de postpandemia para establecer comparaciones y conexiones que permitan crear un mapeo itinerante de los mundos habitados por las niñas y niños que incluya sus visiones, narrativas y productos culturales.

Esta inquietud, que en este documento planteo a manera de viaje, comienza mucho antes de iniciar mi camino por la Maestría de Estudios Sociales y Culturales. Tiene inicio en el año 2017 cuando junto con mi hermana Diana Gamboa (2021) nos planteamos el desarrollar una propuesta que integrara nuestros intereses y visiones. Ella, influenciada por el mundo de las metodologías colaborativas, la literatura infantil y los juegos de rol desarrolló dos dispositivos de creación literaria, *Mishka* y *Ficcionaria*¹.

Yo me encontraba interesada en movilizar una propuesta que, de manera itinerante llevara herramientas para facilitar la expresión de los mundos fantásticos que habitan en la imaginación,

¹ *Mishka*, es una palabra modificada del lituano que significa bosque, para llamar nuevamente ese referente de la Caperucita, pero esta vez en versión tropical, selvática y brumosa con ilustraciones también realizadas por mi hermana Diana y que nos recuerdan los Cuentos de la selva. Es un juego que proponemos para narrar en colectivo y de manera cooperativa, este parte de un personaje principal, nosotras proponemos a Lupita Feroche, pero finalmente son los jugadores quienes deciden quién será el personaje principal o qué características retomaran de ella para su protagonista. *Ficcionaria* es una adaptación de Story Cubes, al que se le introducen algunas mecánicas, un contador de tiempo, tiene 10 dados con tres niveles: Terror, Ciencia Ficción, Fantasía y un dado de emociones. A su vez cada nivel tiene dados de lugares, artefactos y personajes. Pero nuestra apuesta con este juego es la ilustración, queríamos que fueran imágenes que no reforzaran estereotipos sexistas, sino que tuvieran múltiples interpretaciones, particularmente la intención con el dado de personajes es que las figuras que aparecen allí se puedan identificar con cualquier género, así que en su mayoría son personajes andróginos o queer y todos los dados son ilustrados por Diana Gamboa, mi hermana.

el lugar de las posibilidades infinitas donde se forjan las utopías. Consideraba dirigir esta propuesta a quienes de manera espontánea están dispuestos a jugar y a crear con la única pretensión de divertirse: las niñas y niños. Pensaba en una experiencia en donde ellas y ellos participaran en calidad de jugadores, creadores y protagonistas del juego de contar historias y la escritura resultara un tipo de registro más y no un fin en sí mismo. Quería crear el espacio de experimentación al que me hubiera gustado acceder en mi niñez.

Mientras cimentábamos las bases de este proyecto también jugamos y al momento de nombrar la propuesta elegimos uno con referentes literarios, así surge *Lupita Feroche*, un juego de palabras del italiano *lupo feroce*, que traduce lobo feroz, así llegaron loba, *lupa*, lupita... *Lupita Feroche*... y es además nuestra propia versión del cuento de Caperucita Roja, es la fusión de los dos personajes, el lobo y la caperucita, lo que resignifica el relato de la Loba o el arquetipo de La Mujer Salvaje de la psicoanalista junguiana Clarissa Pinkola (2005), representando a *Lupita Feroche* como un personaje infantil: la niña que viste pieles de lobo.

En el año 2018 participamos en el Programa Distrital de Estímulos y ganamos la Beca para proyectos de promoción de lectura y escritura. Nuestra propuesta consistió en desarrollar ocho laboratorios creativos que funcionaban a manera de entrenamiento para contar historias y un concurso de cuento ilustrado que como premio ofrecía la publicación de los mejores cuentos en un libro interactivo digital. Algunas ilustraciones y narraciones que aparecen en este documento fueron realizadas por los niños y niñas que participaron en esa aventura.

Esta primera experiencia como agrupación nos dejó muchos aprendizajes, pero también muchas inquietudes y observaciones. Por ejemplo, notamos como el barrio, la calle, el parque y hasta el salón comunal, espacios donde en nuestra infancia transcurría la vida social y el juego al aire libre de las niñas y niños, resultaban cada vez más negados a los niños de hoy; en particular a las niñas, quienes en ocasiones dejaban de asistir a actividades artísticas o recreativas si no contaban con la disponibilidad de un familiar o un adulto de confianza que las acompañara en el trayecto.

Asimismo, percibimos como una avenida es una frontera entre un barrio y otro, la división entre arriba y abajo, y como no tener quien ayude a los más pequeños a atravesar esa vía puede

determinar si los niños convocados asisten o no a las actividades que se realizan en el barrio vecino.

Además, conocimos de primera mano la oportunidad que ofrece para las niñas y niños la apertura de un servicio de comedor comunitario, en tanto facilita la articulación de otras actividades alrededor de la hora del almuerzo en un entorno que les genera seguridad a ellos y a sus familias.

Y también nos permitió cuestionar la idea de que las niñas y niños entran fácilmente al mundo de la fantasía, que dibujan y crean de manera “natural”. Nuestro primer grupo tardó varias semanas en soltar los moldes, las plantillas y las reglas, y en permitirse narrar historias de elefantes que caminan por el desierto con espejos en las patas sin censurarse entre ellos porque “los elefantes no hacen eso”.

Durante los años siguientes seguimos concursando en el programa de estímulos y buscando otras maneras de financiar nuestro proyecto. En estos intentos no tuvimos éxito. Así que nos motivamos a seguir alimentando nuestra propuesta desde la academia, mi hermana desde los Estudios Literarios y yo, desde los Estudios Sociales y Culturales. Su proyecto de grado consistió en explicar el desarrollo de Mishka, su dispositivo de creación de historias. Y mi propuesta pretendía explorar la infancia desde otras agrupaciones itinerantes que, bajo la figura de promotores de lectura, desarrollan prácticas literarias que tienen en común la toma del espacio público por parte de las niñas y niños. Me refiero a agrupaciones como Zorro Conejo, Biblocarrito R4 y La ciudad de los monstruos.

En esta primera propuesta de investigación me preguntaba por las representaciones sociales de infancia que se reproducen en el campo de “la cultura”, desde estos promotores y del material de lectura que usan, pero también quería conocer la manera como las niñas y niños interpelan o no, la manera como son percibidos por los adultos. También me preguntaba por las prácticas de promoción de lectura y escritura que estas agrupaciones realizan, si estas eran un pretexto para reestablecer la relación de las niñas y niños con el espacio público y si sus prácticas emergentes se distinguen de las implementadas en el sector oficial. Todo ello con el fin de rescatar elementos de análisis y reflexión para la propuesta que construíamos con mi hermana, e incluso para plantearnos las mismas preguntas.

Pero, al igual que en el cuento de Alicia, un conejo se atravesó en el camino y, desde luego, fui tras él.

La oportunidad laboral que me llevó a recorrer la Bogotá rural y a conocer sus territorios campesinos me hizo sentir cautivada, conmovida y también animada a reconocer las infancias que habitan estos lugares. Aunque en mi familia materna y paterna, desde abuelos y abuelas hacia atrás hay arraigos en el campo de municipios del Tolima y Cundinamarca, como muchas familias bogotanas, perdí el registro con el campo, más bien, solo lo tuve a través de las anécdotas y memorias que me han compartido mis padres.

Y aunque me podría extender contando todas las formas en que estos territorios me cautivan y me confrontan, por ahora solo diré que, en términos investigativos mis intereses fueron virando hacia el reconocimiento de las infancias campesinas y la manera como las niñas y niños construyen su relación con el territorio.

Realicé el primer acercamiento etnográfico en Las Margaritas, una de las ocho veredas que componen la zona alta de la ruralidad de Usme, un territorio campesino emplazado entre el páramo de Sumapaz y Usme urbano. Esta ubicación indica una gran complejidad por las tensiones ambientales, sociales e institucionales que se experimentan en el territorio, por el choque entre las prácticas económicas, sociales y culturales campesinas que por tradición han servido de sustento material e identitario de las personas que habitan este lugar y una institucionalidad que desde la centralidad urbana intenta gobernar y aplicar planes ambientales que modifican la relación de las personas campesinas con su territorio.

La primera herramienta a la que recurrí para desarrollar esta nueva propuesta fue la Cartilla Antropología Xñ, una propuesta del Laboratorio de Antropología Abierta (LAAB) que lleva temas antropológicos al lenguaje de las niñas y niños, y, a través de actividades creativas invita a la reflexión en torno a temas coyunturales. Con la divulgación de estas cartillas el LAAB busca “sembrar una perspectiva crítica sobre los fenómenos sociales y una actitud empática frente a la diferencia” (LAAB, 2021). Seleccioné y modifiqué algunos de sus talleres, e incluí otras herramientas con la intención desarrollar este nuevo proyecto.

Esas fueron mis expectativas, otro asunto fue la puesta en marcha en la ruralidad de la localidad de Usme. Tocar puertas como funcionaria o como tesista no es una buena entrada, hay miradas de sospecha y recelos que levantan barreras a manera de protección, más aún si se trata de las niñas y niños. Además, un espacio propuesto desde la reflexión no resulta de interés ni productivo cuando este no emerge al interior de la comunidad, o no se plantea a manera de instrucción para adquirir un conocimiento nuevo. Esta dificultad de acceder a las voces de las niñas y niños campesinos me llevó a buscar otras aproximaciones.

Realicé un segundo acercamiento a la ruralidad a través de *Libros Buenos a La Vereda*, una agrupación conformada por jóvenes de 15 años y la madre de una de ellas, que a partir de la pandemia llevan a las niñas y niños de la ruralidad de Usme y Ciudad Bolívar canastos literarios y experiencias alrededor de la lectura, a manera de intercambio simbólico entre un mundo campesino que provee alimentos y jóvenes con un fuerte arraigo al territorio usmeño, amantes de la literatura infantil.

Las conversaciones, los talleres en los que compartieron su visión del territorio campesino de Bogotá y de las infancias que lo habitan, además de los acompañamientos a tres experiencias literarias (en la vereda Olarte de Usme, la vereda Santa Rosa y el barrio Bogotá de Ciudad Bolívar) fueron un insumo importante para la investigación. Pero el mayor aporte sin duda fue la inyección de entusiasmo y pasión, el recordarme la sensación construir y desarrollar mis propios encuentros, me animó a volver al inicio de esta aventura, a desempolvar a la *Lupita Feroche*, regresar a la librería de literatura infantil y juntarme de nuevo con mi hermana para crear nuevos laboratorios creativos adaptados a mi proyecto de investigación.

La dificultad de acceso a las voces de las niñas y niños rurales, me motivó a *multisituar* la investigación para conocer cómo se configuran las subjetividades infantiles en relación al espacio habitado en tiempos de postpandemia para establecer comparaciones, relaciones, asociaciones y conexiones en las percepciones y narrativas de niñas y niños en distintos contextos de Bogotá.

Volví a Pardo Rubio, el barrio donde habíamos desarrollado la beca de promoción de lectura y escritura años atrás, y abrí la invitación a otros sectores de Bogotá.

En Pardo Rubio, nuevamente como agrupación, desarrollamos cinco laboratorios creativos. Recordar la experiencia del 2018 y contrastarla con el grupo de participantes del 2020 abrió el campo de análisis. Volver a Pardo Rubio, un barrio de origen obrero construido por los trabajadores de las ladrilleras y chircales que a mediados del siglo XX recibieron como pago las tierras donde posteriormente levantaron sus casas, la iglesia San Martín de Porres, “el parque Zapatico”, la “cancha de pitos” y su salón comunal, lugar que ahora mantiene su identidad obrera como parte del gremio transportador (las familias subsisten a través del trabajo con taxis, camiones y volquetas) y también es receptor de familias migrantes venezolanas.

Luego vendría una invitación del Gimnasio Los Portales para participar en su Feria del Libro, como agrupación desarrollamos dos laboratorios creativos más. El Gimnasio Los Portales es un colegio bilingüe de orientación católica, fundado hace 35 años por iniciativa de un grupo de padres de familia. Cada curso cuenta con un número limitado de estudiantes, los grupos son pequeños, las instalaciones y zonas verdes son amplias, el transporte de las estudiantes se realiza puerta a puerta y los viajes de intercambio internacional son frecuentes, es una institución que provee a sus estudiantes la formación y el ambiente necesario “para convertirse en ciudadanos del mundo” (portal web Gimnasio Los Portales, 2022).

El colegio se ubica en la localidad de Suba, en un sector que oficialmente se cataloga como suelo rural, aunque no cuente con un arraigo campesino visible. El plantel se encuentra rodeado de otros colegios bilingües, condominios, casas campestres y también de algunos cultivos y zonas de pastoreo, muy cerca de los cementerios del norte de la ciudad lo que suma una variedad de población flotante.

Para cumplir con la invitación a su Feria del libro, compartimos nuestras cartografías de la imaginación y las cartografías olfativas a las niñas de segundo y tercer grado de primaria, dos grupos de 12 a 16 participantes cada uno, entre los 7 y los 9 años de edad.

En este punto, la propuesta de investigación se consolidó hacia construir herramientas desde la literatura para navegar por los mundos imaginarios y por las experiencias emocionales, sensoriales y afectivas de las niñas y niños de Bogotá, con relación a los territorios habitados y la configuración de las subjetividades infantiles.

El problema de investigación que planteé para llegar allí, parte por reconocer la construcción del concepto de infancia, una noción que nace subalternizada desde su origen etimológico: *in-fandus* es aquel que no es legítimo para tener palabra, un sujeto del que se habla en singular y en masculino, el niño. Y problematizar esta noción junto con otras que surgen en el mismo periodo y lugar (Europa del siglo XVII) y que son afines y complementarias a esa consideración de la infancia. Me refiero a la ciudad de los espacios divididos (los públicos, los privados, los productivos, los comunitarios), a la literatura como consumo exclusivo para las personas “cultas” y al surgimiento de ciencias y disciplinas que producen conocimiento sobre los niños con el fin de intervenirlos a través de prácticas, dispositivos e instituciones.

Esa postura me hizo cuestionar si en la actualidad la niñez se experimenta de modo subalterno y de qué modo la visión moderna de la infancia es vigente en el contexto local, o si tiene rupturas y disrupciones. Además me llevó a considerar si la subalternidad de los sujetos infantiles se podría revertir al incluir la fantasía, la literatura infantil, las emociones, los sentimientos, la presencia y la voz de las niñas y niños en los ejercicios investigativos, específicamente en el rastreo de la pluralidad de experiencias infantiles en relación con el espacio habitado, más ahora, cuando el aislamiento social y confinamiento por la pandemia del covid-19 finalizó y las niñas y niños situados en distintos contextos de Bogotá han acumulado experiencias, sentires y percepciones que deben ser visibilizadas.

Por ello consideré emplear epistemologías y aproximaciones metodológicas capaces de desdibujar la lógica binaria del pensamiento moderno, introduje las epistemologías del sur para el reconocimiento de las múltiples voces y sentidos que se movilizan en los repertorios culturales producidos por las niñas y niños; y la perspectiva multilocal para establecer comparaciones, asociaciones, relaciones que articulen esa diversidad de experiencias a un contexto mayor.

En este sentido, resulta significativo preguntarse por cómo la experiencia de confinamiento y aislamiento social de la pandemia modificó las relaciones de las niñas y niños con el espacio, cómo se experimentó el traslado de la socialización, la escuela y la recreación al espacio virtual, cuál es la percepción de territorio de los niños y niñas en la postpandemia y cómo se experimentan las relaciones de poder que atraviesan el vínculo espacio-infancia, en definitiva a preguntarse por **¿cómo se configuran las subjetividades infantiles de niñas y niños en Bogotá, en relación al espacio que habitan en tiempo de postpandemia, a partir de la**

implementación de actividades encaminadas a visibilizar sus emociones, percepciones y experiencias?

En términos formales, el objetivo que perseguí con en este ejercicio investigativo es: Rastrear la relación entre la configuración de la subjetividad infantil y el espacio habitado, a través de las narrativas y los productos culturales de niñas y niños habitantes de entornos rurales y urbanos de Bogotá.

Para alcanzarlo, de manera específica me propuse:

- Explorar la configuración de las infancias bogotanas desde una perspectiva multilocal.
- Conocer el espacio habitado por las niñas y niños en Bogotá, sus mundos fantásticos, emocionales, sensoriales y afectivos.
- Construir instrumentos que les facilite a las niñas y niños participantes de este ejercicio el narrarse a sí mismos.

Indago esta cuestión a la luz de los Estudios Culturales, los cuales consideran la cultura en un sentido amplio y sujeto a una dimensión política, desde la comprensión de cómo la cultura de un grupo funciona como rechazo del orden social, o, a la inversa como forma de adhesión a las formas de poder (Matterlart y Neveu, 2004, p.15), en la línea planteada por Paul Willis (1977) en su trabajo con adolescentes de la clase obrera residentes en zonas industriales en Hammertown, Inglaterra. Y también por afinidad a una de las características distintivas de los Estudios Culturales “su antipatía a las definiciones congeladas que reemplazan el pensamiento creativo y previene la aplicación flexible” (Ben Agger citado por Restrepo, 2012, p. 123).

También me posiciono desde las Epistemologías del sur porque las asumo como unas apuestas investigativas que conllevan un trabajo de interpretación reflexiva que no ocultan la voz de quien investiga, que desnaturalizan los supuestos desde donde se estudia la realidad, las relaciones sociales, las prácticas sociales y pluraliza las infancias; lo que requiere reconocer el lugar desde el que se mira y desde el cual se intenta comprender aquello que se explora.

También porque metodológicamente me situó en el enfoque cualitativo el cual resulta afín a la apuesta epistemológica, en tanto explora y comprende los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes y en relación con su contexto, se interesa por analizar el sentido

que los individuos le atribuyen a sus actos y a su entorno, rescata metáforas y privilegia la interpretación reflexiva (Castro, 2002). Este abordaje me permite dirigir la mirada hacia los sujetos, a los sentidos que ellos les otorgan a sus prácticas, pero también al contexto en el que se encuentran y a las condiciones de vida de las niñas y niños, reconociendo mis propios anhelos y también las limitaciones en el acceso a los sentidos profundos que superan la verbalización.

Y al introducir la dimensión espacial y el reconocimiento del espacio habitado por las niñas y niños también recojo las consignas del *contextualismo radical* respecto a desmitificar los universalismos, reduccionismos y a visibilizar la multiplicidad de experiencias sociales, sin olvidar que el *contextualismo radical* “es ante todo, un tipo de pensamiento relacional que argumenta que cualquier práctica, evento o representación existe en una red de relaciones, por lo que no es anterior ni puede existir independientemente de las relaciones que lo constituyen” (Eduardo Restrepo citando a Lawrence Grossberg, 2012, p. 133).

(Estrategias metodológicas) Los instrumentos de navegación

La literatura infantil, el dibujo y el juego operan en este viaje como herramientas de navegación por las infancias; y el espacio y el territorio son las categorías de análisis que direccionan la búsqueda. La pretensión de acceder a ello desde las narrativas y las experiencias de las niñas y niños requirió consolidar una estrategia metodológica y construir instrumentos de investigación afines. Por esta razón recurrí a la *etnografía multisituada* y a los *laboratorios creativos*.

Utilizo el registro etnográfico porque este impregna un cierto grado de actividad, creatividad y mediación humana en el análisis y en la experiencia de lectura (Willis, 1977, p. 19), específicamente desde un enfoque *multisituado o multilocal*.

De acuerdo con George Marcus (2001) la etnografía multilocal o multisituada elige estudiar algo que no puede ser abordado etnográficamente permaneciendo centrado en una sola localidad intensamente investigada. Esta modalidad de investigación está diseñada alrededor de cadenas, sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones en las cuales, desde un abordaje etnográfico, se hace explícita la lógica de asociación o conexión entre sitios. En el centro de esta propuesta se encuentra la búsqueda por completar o debatir la narrativa del sistema-mundo a través de etnografías micro geográficas, esto quiere decir reconocer que estamos atravesados por

circunstancias o procesos globales que se experimentan de manera distinta cuando se cambia la escala (p. 111-118).

Me inclino hacia esta modalidad de investigación etnográfica porque sigo las experiencias de las niñas y niños en relación a su territorio en tiempo de postpandemia y al incluir este tipo de etnografía me es posible comparar narrativas situadas en distintos contextos y establecer elementos comunes y disímiles. Al yuxtaponer lugares para la comprensión de la configuración de las infancias a partir de un evento global como la pandemia por covid-19, me permite vincular experiencias, narrativas y percepciones de las niñas y niños ubicados en distintos sectores de Bogotá que hasta el momento no han sido conectadas de manera evidente. Además, con esta aproximación multisituada puedo trazar relaciones haciendo uso de las creaciones o productos culturales infantiles, buscar las tramas en sus relatos y luego rastrearlos empíricamente.

Las conexiones, asociaciones o la diversidad que se pueda manifestar en este tipo de etnografía, en los contextos urbanos y rurales de Bogotá, es un aporte que no se logra con una mirada intensiva en un solo lugar.

Este trabajo etnográfico inició al sur de Bogotá en la vereda Las Margaritas de Usme, pasó por la vereda Olarte, la vereda Santa Rosa de Ciudad Bolívar, se detuvo rápidamente en el barrio Bogotá de la misma localidad, siguió hacia el norte por el este hacia el barrio Pardo Rubio de Chapinero y terminó en el noroccidente de la ciudad en el Gimnasio Los Portales en la localidad de Suba.



Figura 1. Taller de Infancias rurales y experiencias literarias con *Libros Buenos a La Vereda*, junio 2022.

También realicé dos talleres con la agrupación de jóvenes usmeños: *Libros Buenos a La Vereda* con el fin de alimentar esta investigación con la percepción de quienes recorren las veredas llevando a las niñas y niños campesinos experiencias literarias y para complementar el ejercicio etnográfico a través del

acompañamiento a tres de sus experiencias literarias en Usme y Ciudad Bolívar. Los integrantes de la agrupación que participaron en estos talleres fueron: Anita, Keiner, Paula y Dilan, jóvenes de 15 años de edad, en compañía de Erika, madre de Anita y también integrante de la agrupación.

Los niños y niñas participantes y tripulantes en este viaje² se ubican entre los 7 y 10 años de edad, todos están escolarizados, la mayoría nacieron en Bogotá, algunos tienen arraigos en otras regiones de Colombia, otros son niños migrantes nacidos en Venezuela. La mayoría de los encuentros se realizaron con la presencia de adultos, padres, madres, abuelos, abuelas, docentes y también osos y vacas de peluche. Los participantes adultos unas veces observaron de lejos y otras veces intervinieron en la experiencia (casi nunca para jugar).

Los instrumentos de navegación que consideré más acertados para llegar al punto de destino son los *laboratorios creativos*, una construcción y apuesta propia que vengo desarrollando a partir de mi experiencia en *Lupita Feroche*. Son encuentros itinerantes, cada uno tiene una duración de 90 minutos, se construyen como espacios de experimentación, en cada uno desarrolla una consigna que se construye desde las artes, el juego y la literatura infantil. Tienen como fin la expresión de las experiencias infantiles y la representación de sus mundos imaginarios, sensoriales y afectivos. Al final de cada sesión se producen narraciones, dibujos que cuentan historias, dramatizaciones, historietas. Si bien, es un espacio estructurado e intencionado, no se desarrolla de manera directiva.

Las lecturas de textos e imágenes se realizan en colectivo, durante la lectura se da espacio para comentar, preguntar, conversar y existe una única regla: Los materiales se comparten, no hay ideas descabelladas, todos tenemos la palabra y mientras alguien habla, todos escuchamos. En la práctica, es una regla difícil de sostener, la emociones a flor de piel, el entusiasmo, viejas rivalidades entre conocidos, el descubrimiento de materiales nuevos y la apertura a más juegos a veces gana.

Para esta exploración se construyeron siete laboratorios creativos, algunos se realizaron una única vez y otros se repitieron en varios territorios.

² En el registro de las conversaciones cambié los nombres de algunas niñas y niños, y algunas edades han sido aproximadas.

- Laboratorio de Autorretrato:

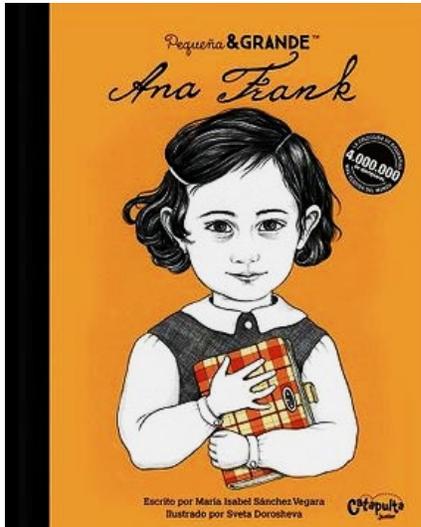


Figura 2. “Pequeña & Grande Ana Frank” autoría de María Isabel Sánchez e ilustración de Sveta Dorosheva.

Construí este laboratorio con la intención de facilitar la realización de un relato autobiográfico y así conocer a las niñas y niño autores. Se realiza en tres tiempos.

En el primer tiempo se realiza la lectura colectiva de un relato autobiográfico, el elegido fue “Pequeña y grande Anne Frank”, un libro ilustrado que relata la historia de esta autora juvenil.

La intención de introducir esta historia por una parte es el sugerir la escritura y el dibujo como estrategias para afrontar y expresar situaciones y emociones difíciles de procesar, pero principalmente usé esta obra porque la historia del encierro de Ana Frank en un armario durante la

Segunda Guerra Mundial, resulta un buen pretexto para indagar la manera en que las niñas y niños participantes experimentaron el confinamiento en sus casas a raíz de la pandemia del covid-19.

En el segundo tiempo se expone una galería de auto retratos de artistas famosos. Las imágenes más llamativas se comentan en colectivo, se intentan explicar las motivaciones de los autores para retratarse de distintas maneras.



Figura 3. Fragmento de la galería de auto retratos, julio 2022.



Y en el tercer tiempo se disponen los materiales para que cada participante elabore su autorretrato para finalmente compartirlo y comentarlo en grupo.

Figura 4. Autorretrato, Nicolás (7 años). Pardo Rubio, 2022.

- Laboratorio de tótem:



Figura 5. Tomado de Antropología Xñ. Ecologías, Cartilla del Laboratorio de Antropología Abierta (2021)

Otra manera de autorretratarse es a través de la identificación con animales y su representación en objetos totémicos.

Aunque en la experiencia del 2018 el primer laboratorio creativo también consistió en la elaboración de un tótem de protección con el que se iniciaba la aventura de contar historias, a la luz de la investigación esta propuesta cobró sentido con la adaptación del taller de Tótem de la cartilla Antropología Xñ y sumando el mito australiano “El tiempo del sueño” como relato alegórico para iniciar la aventura de narrarse a través de animales.

Esta vez el tótem se realizó en plastilina a manera de representación individual y colectiva, señalando las características de los animales con los que los y las participantes se identifican.



Figura 6. Creación de tótem en la vereda Las Margaritas, junio 2022.



Figura 7. Creación de tótem en la vereda Las Margaritas, julio 2022.

- Cartografías imaginarias:

La herramienta fundamental de este laboratorio es el Atlas de las islas imaginarias, un compendio de mapas y narraciones elaborados por diferentes artistas que cautiva la atención de quien lo explora. Después de elegir algunas islas al azar y leer sus imágenes y las historias que cuentan, las niñas y niños participantes inician la aventura de crear su propia isla con una consigna: Crear una isla ideal para los niños y las niñas.

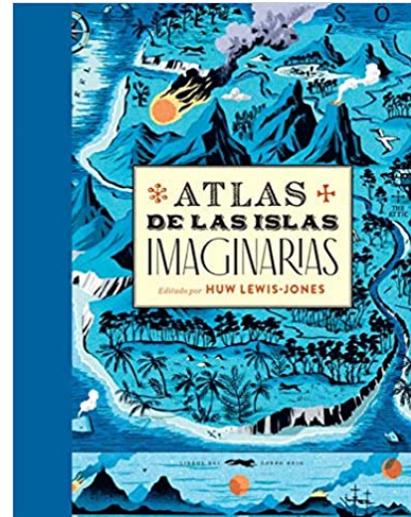


Figura 8. “Atlas de las islas imaginarias” editado por Huw Lewis-Jones-



Además de algunas preguntas orientadoras: ¿quiénes lo habitan?, ¿qué restricciones hay para quien lo visita?, ¿qué o a quién de tu cotidianidad llevarías allí?

Figura X. Laboratorio creativo de islas imaginarias en el Gimnasio Los Portales, octubre 2022.

Al final se narran y comparten cada una de las islas.

Figura 9. “El corazón oscuro” isla imaginaria de Thaliana y Juan (Pardo Rubio, agosto 2022).



- Mishka, juego narrativo:

Este es un juego que desarrolla la estructura narrativa clásica del Camino del héroe, se trata de un personaje que para lograr su objetivo debe atravesar un camino que tiene combates, objetos mágicos, mentores y desafíos.

Se plantea un recorrido que debe atravesar nuestra heroína (*Lupita Feroche*), para llegar a su objetivo final antes



Figura 10. Mishka, una aventura en el bosque. Juego narrativo desarrollado por Diana Gamboa.

de que el lugar donde se desarrolla la aventura se cubra de niebla, así que es el Camino del héroe,



Figura 11. Mishka, una aventura en Pardo Rubio, agosto 2022.

pero protagonizado por una niña. Es un juego que incluye mecánicas de juegos de rol, por lo que contiene una buena cuota de azar.

La adaptación que realicé consistió en desarrollar los desafíos que propone el juego, pero en el contexto del barrio (Pardo Rubio), tomando elementos de la realidad y de la ficción para conocer el lugar que habitan desde otro ángulo.

- Cartografías olfativas:

Este laboratorio se creó con la intención de conocer las percepciones de las niñas y niños respecto a los espacios y territorios que habitan, a través de su memoria olfativa. Se desarrolla en tres partes.



Figura 12. Cartografías olfativas en el Gimnasio Los Portales, octubre 2022.

En la primera se despierta el olfato de las niñas y niños participantes mediante el juego de adivinar olores con los ojos vendados.

Luego se realiza la lectura dramática de la obra de teatro infantil “El olor de un país” de Xavier Frías Conde.

Y finalmente las niñas y niños reelaboran y versionan esta obra usando los olores que les recuerdan lugares donde han sido felices. Dependiendo de la preferencia de los participantes, esta última parte se puede realizar a través de dibujos o dramatizaciones.



Figura 13. Playa de Morón, Venezuela, Mauricio 10 años (Pardo Rubio, agosto 2022).



Figura 14. Azafata dando instrucciones de vuelo. (Gimnasio Los Portales, octubre 2022).

- Ficciónaria y dados para intervenir:



Figura 15. Ficciónaria, juego narrativo desarrollado por Diana Gamboa

Ficciónaria es un dispositivo de creación de historias, sus ilustraciones evocan lugares encantados, personajes y objetos fantásticos. Este dispositivo se planeó como un preámbulo de juego para desarrollar la actividad central, aunque también sirva de recurso para reconocer la manera como los y las participantes se relacionan entre sí.

Luego de algunas partidas, se ofrecen los objetos a intervenir: dados en blanco en los que también se ilustrarán lugares, objetos y personajes para conocer algunos de sus referentes.



Figura 16. Dados para intervenir

- Historieta:

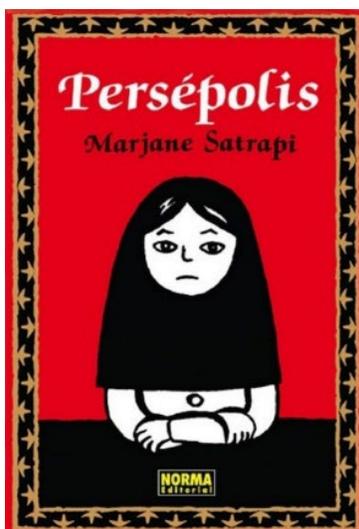


Figura 17. “Persépolis” autoría de Marjane Satrapi.

Con el laboratorio de historieta se buscó conocer la cotidianidad y el mundo de vida de las niñas y niños a través de la elaboración de una historieta basada en un episodio, acontecimiento o anécdota de su vida.

La obra utilizada como referente de comic y también para animar la conversación fue Persépolis, la cual resulta clave porque mientras se lee se puede ir comparando la cotidianidad que narra Marjane Satrapi, respecto a las experiencias de las niñas y niños en el colegio, por ejemplo.

Luego los participantes eligen el acontecimiento que quieren compartir al grupo, se reparten los materiales y al final se leen y comparten las historietas.



Figura 18. Laboratorio de historieta en Pardo Rubio (agosto, 2022).



Figura 19. En el parque de los niños y las niñas, historieta realizada por Juan, 7 años. (Pardo Rubio, agosto 2022).

Los resultados de este viaje de navegación cartográfica por las infancias bogotanas, sus territorios y sus espacios habitados se presentan en este documento en cuatro partes.

En la primera parte, trazo la ruta de navegación por las infancias, realizando un recorrido para comprender este concepto desde la modernidad hasta las epistemologías del sur. Además de esbozar algunos conceptos que dan justificación y soporte teórico a mi propuesta de incorporar la literatura infantil al reconocimiento de las infancias.

En la segunda parte direcciono esta búsqueda a través de la articulación de la dimensión espacial y territorial en la configuración de las infancias. También revelo la base teórica que sustenta la utilización de metodologías cartográficas alternativas.

En la tercera parte relato los hallazgos producidos en los laboratorios creativos, las experiencias de las niñas y niños en los espacios que habitan: unos físicos, otros virtuales, otros sensoriales, otros imaginarios, todos emocionales.

En la última parte, registro las reflexiones finales de esta aventura, los aprendizajes y las preguntas que quedaron abiertas.

[CAPÍTULO 1] TRAZANDO LA RUTA

Metáforas de la infancia: modernidad, ciudad letrada y una apuesta desde el sur

Si tuviera que ilustrar la ruta teórica e histórica que elegí para comprender las nociones de infancia que han atravesado los discursos modernos y contemporáneos, no dudaría en elegir metáforas, aquellas que evocan las narrativas disciplinares que instalaron el concepto de infancia en la Europa del siglo XVII, los discursos oficiales de las políticas sociales y culturales distritales contemporáneas, las imágenes que emergen desde las posturas decoloniales y también aquellas que subyacen el discurso de las niñas y niños que participaron en esta exploración³.

Me refiero a los imaginarios construidos desde la antropología, aquellos que vinculan a los niños como *representantes de una remota y muy antigua cultura*, y a los niños premodernos o *adultos miniatura* (Pachón, 2009).

También considero las metáforas producidas por la pedagogía infantil que representan a los niños como *corderos* dispuestos a ser guiados por el buen pastor, o como *figuras de cera* que se moldean, *esponjas* que absorben el conocimiento ilustrado y culto, *semillas* que deben ser cuidadas para que superen su estado de potencia y al fin se desarrollen (Sáenz y Zuluaga, 2004).

Y desde el ámbito oficial, las metáforas del discurso de la inversión social, el de la infancia *alcancía* que se llena con las monedas del capital educativo y cultural.

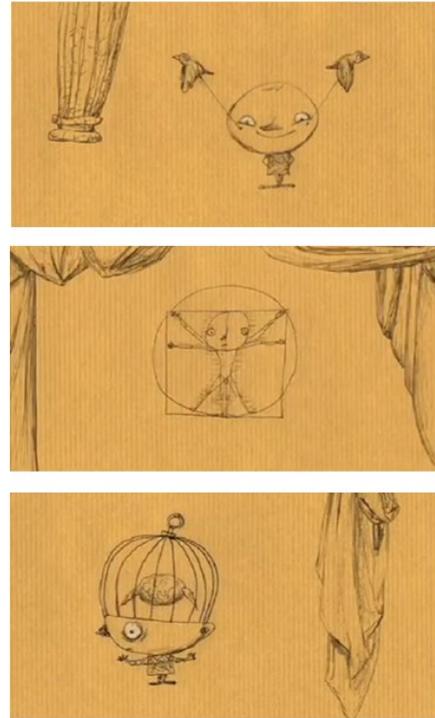


Figura 20. Fotogramas 1 de “A Child’s Metaphysics” de Koyi Yamamura (2007) Disponible en <https://vimeo.com/56478536>

³ En el año 2007 el japonés Koyi Yamamura realizó el corto animado “A Child’s Metaphysics”. Sobre un fondo con apariencia de bitácora de dibujo, Yamamura dibuja en lápiz a un niño que atraviesa por metamorfosis, facetas o momentos que captan el universo emocional y psíquico de quien intenta adaptarse a la realidad que se le presenta. Su narrativa coincide con la ruta teórica y metodológica que elegí para comprender la cuestión de la infancia.

Desde luego, incluyo la infancia *virtual pospandémica*, aquella que habita la inmaterialidad del mundo digital, donde se configuran nuevas subjetividades ligadas al consumo, la inmediatez y lo efímero.

Pero también considero aquellas metáforas por develar, las que denotan las infancias *diversas*, las *creadoras de cultura*, las *nómadas* o migrantes, las de la *utopía* y las que habitan el espacio de la *autorrepresentación*.

De la manera en que las dicotomías del pensamiento moderno y la empresa civilizatoria han construido la subjetividad infantil desde las disciplinas y la cultura escrita y de cómo las epistemologías del sur desafían la producción y articulación de relatos descolonizadores bajo la premisa de establecer relaciones horizontales y enriquecer las propuestas investigativas con los lenguajes y las autorías infantiles, es de lo que se ocupa este capítulo.

En la primera parte de esta ruta recorro el concepto de infancia desde la modernidad hasta la contemporaneidad. En la segunda parte, me acerco a la construcción de la infancia a partir del concepto de ciudad letrada, porque apunta a un elemento fundamental en esta investigación, la literatura como experiencia. En la tercera parte abordo la apuesta que, desde el sur, elegí para transitar epistemológica y metodológicamente la investigación con las infancias.

La infancia, entre la modernidad y la contemporaneidad

Según Eduardo Bustelo, la *infancia* no es un sujeto a priori o un sujeto jurídico abstracto formal sino una construcción histórica y relacional en la que se pone en juego el poder (2012, p. 262). Esta cuestión se revela en la relación etimológica entre la palabra infancia, proveniente del latín *in-fandus* que significa aquel que no habla o que no es legítimo para tener la palabra (Wasserman citado por Pavez, 2012, p. 82) y *subalternidad*, concepto introducido por Antonio Gramsci para referirse a todo aquello que tiene un rango inferior a otra cosa y que puede aplicarse a cualquier situación de dominio y no únicamente al de clase. Gayatri Spivak (2009) retoma el término subalterno para referirse a aquel que no puede hablar no porque sea mudo sino porque carece de espacio de enunciación, para esta autora la subalternidad tiene un carácter transitorio o temporal pues una vez el sujeto se enuncie dejará de ocupar esa posición (pp. 33-35).

El historiador Phillipe Ariés (1987) reseña el origen subalterno de la infancia en la Europa moderna del siglo XVII, momento que coincide con la aparición de la escuela como ámbito de encierro para la educación y la formación de habilidades para la inserción de la niñez a la sociedad ilustrada. La infancia se construyó desde entonces como una etapa en la que predomina la fragilidad, vulnerabilidad y carencia que debe ser sometida a la voluntad, protección y racionalidad adulta.

En esta época la niñez se convierte en objeto de estudio y normalización para las nuevas disciplinas: la pedagogía, la pediatría y la psicología moldearán los cuerpos de la infancia a través de la protección, el cuidado, la disciplina y el desarrollo de conocimientos especializados con la misión de ajustar la infancia hacia una adultez virtuosa⁴, de acuerdo con un sistema de representación que concibe la relación adulto-infancia desde la asimetría: racional/emocional, autónomo/dependiente, autoridad /obediencia, cultura/naturaleza, trabajo/juego, etc (Bustelo, 2012, p. 289).

Aunque la referencia de Ariés es clave para los estudios de la infancia porque muestra la transformación de la familia y de la escuela como instituciones que se organizan en torno a los niños para protegerlos, moralizarlos y disciplinarlos a la par que se configuran los dominios de la clase burguesa; resulta imprescindible considerar el concepto de infancia en una perspectiva no eurocéntrica, señalando las formas en que la modernidad se experimentó en América Latina determinando, entre otras cosas, la manera como se percibe y se interactúa con la niñez en la actualidad.

En este sentido, la revisión histórica que realiza Zandra Pedraza (2007) señala cómo la subordinación de la infancia fue más radical en las sociedades modernas-coloniales, pues mientras en la Europa occidental del siglo XVII se diferenciaban los espacios y las actividades de los niños en oposición a las de los adultos, se dirigían acciones públicas y se creaban instituciones para el cuidado de la infancia; en las colonias de América Latina se mantenían a los niños en los círculos productivos absorbiendo la mano de obra que se liberaba en Europa, situación que se mantuvo hasta el siglo XIX con la formación de los Estados-nación.

⁴ La literatura infantil también ha desempeñado un papel en la configuración de la infancia virtuosa a través de contenidos moralizantes, prohibiciones en forma de metáfora o contenidos que inducen a un comportamiento correcto.

De acuerdo con Javier Sáenz y Olga Zuluaga (2004) una preocupación particular por la niñez llegó a nuestro territorio a comienzos del siglo XX a través de la psicología, la medicina y la influencia de las teorías evolutivas del desarrollo humano⁵ que junto con los discursos sobre la degeneración de la raza desarrollaron dispositivos y políticas, entre estas las educativas, que concibieron la alfabetización como un parámetro de *civilización*⁶, iniciando con los seres considerados por la perspectiva moderna como más cercanos a la naturaleza o propiamente salvajes: los niños.

Según Javier Sáenz en la práctica pedagógica nacional, hasta los años cincuenta y con contadas excepciones, el sentimiento y la imaginación fueron vistas con una desconfianza dogmática e inquisidora. Esto por una doble razón: en primer lugar, la expresión de los sentimientos y la imaginación o «ensoñación» eran consideradas características de la degeneración moral de la raza colombiana; en segunda instancia, eran vistas como expresiones de la individualidad antagónicas a las finalidades educativas de progreso económico y orden social (2003, p.248).

Un segundo momento de interés por el cuidado de la infancia tiene lugar a finales del siglo XX con la Convención Internacional de los Derechos de los niños, acuerdo que universaliza y oficializa la percepción según la cual la infancia se realiza a través de determinadas condiciones que deben ser garantizadas por los adultos, derechos del niño que según Zandra Pedraza “son la expresión última y culminación de una forma de vida y de las concepciones de la familia burguesa y la sociedad capitalista industrial como la han experimentado las sociedades industriales occidentales” (2007, p.82).

⁵ Particularmente, la perspectiva evolutiva de la psicología del desarrollo supone unos modelos fijos que demarcan el nivel de desarrollo cognitivo, biológico y social a partir de escalas o estadios vinculados a la edad. Estas teorías (así como sus máximos exponentes: Jean Piaget y Erik Erickson) siguen siendo un marco de referencia en la educación infantil, el área de la salud, entre otras.

⁶ Según Raymond Williams, la noción de «civilizar», en el sentido de ubicar a los hombres dentro de una organización social, se apoyaba sobre los términos *civis* y *civitas* y su propósito era expresado por el adjetivo «civil» en el sentido de ordenado, educado o cortés. Fue extendido al concepto de «Sociedad civil». Sin embargo, «civilización» encerraba dos sentidos históricamente ligados: un estado realizado, que podría contrastar con la «barbarie» y ahora también un estado realizado del desarrollo, que implicaba el proceso y el progreso histórico, y una lograda condición de refinamiento y de orden. En el siglo XVIII, este término fue empleado como intercambiable al de cultura. Posteriormente fue denotado por una parte como desarrollo progresivo y por otra como estado realizado y amenazado. Más adelante, las posturas marxistas atacaron la artificialidad de la idea de civilización al considerar que no solamente había producido riqueza, orden y refinamiento, sino también, como parte del mismo proceso, pobreza, desorden y degradación (1997, p. 24-29).

Otro momento clave en la configuración de la infancia y del proceso de subjetivación infantil tiene lugar en el tránsito hacia la posmodernidad. El cambio de ritmo en la vida contemporánea, la inmediatez de la información, la omnipresencia de la tecnología, la experiencia de la virtualidad, sus referentes sonoros y visuales que insertan nuevos lenguajes en la cotidianidad, el consumo de entretenimiento de un minuto, no solo inscribe las infancias contemporáneas a un no lugar virtual, “perdiendo la construcción significativa de recuerdos y de subjetividad y la experiencia infantil se realiza solamente desde la información que sustituye la experiencia vivida” (Rincón, 2018, p. 44) sino que, atiende a lo que Cecilia Rincón (2018) y otros autores han denominado *el fin de la infancia*.

Esta idea de la experiencia del niño en la red ha planteado que la infancia se reduce en tiempo de vida y que los niños, según Buckingham, se hacen mayores sin haber tenido infancia, lo que ha originado nuevas formas de trato para los niños y las niñas, pero a su vez nuevas formas como ellos se comportan (P. 44).

Sin embargo, lo que plantea este concepto es el fin de una idea de infancia inocente e ingenua que sostiene la oposición binaria niño-adulto, planteada en la modernidad. Considero que a partir de la participación de las niñas y niños en los laboratorios creativos desarrollados para este trabajo se replantea esta cuestión, como se verá capítulos más adelante.

Por una parte, porque las niñas y niños urbanos participantes exponen la infancia como una utopía, un momento único en la vida de las personas en el que se encuentra la esencia de cada ser, un estado ideal que ellos mismos consideran estar en riesgo de no experimentar en completa libertad, a causa del control y las restricciones que les imponen los adultos. Es decir, según las niñas y niños participantes, lo que caracteriza a la infancia es el derecho a la expresión de la fantasía, estado que se pierde no por el contacto con la virtualidad o con el mundo adulto, sino, por las imposiciones de los adultos que ignoran su necesidad de expresar y compartir sus mundos fantásticos donde se encuentra la esencia de su ser⁷.

Por otra parte, porque en el caso de las niñas y niños rurales que comparten el trabajo en las fincas con los adultos, considero que tampoco se podría hablar del fin de la infancia porque este tipo de trabajo infantil hace parte de una identidad campesina, conocer los oficios del campo y

⁷ Esto se retoma en la sección De islas fantásticas y territorios emocionales, en el capítulo 3.

aprenderlos con destreza sostiene un sentido comunitario y un pensamiento colectivo. Se es niña o niño campesino en función de su arraigo con la tierra y de conocer la manera como se logra el sustento a través de trabajar en ella⁸.

Y respecto a la alusión al contenido virtual, si bien es cierto que niñas, niños y adultos cohabitan el no lugar virtual y en mi experiencia con las niñas y niños urbanos y rurales se percibe cierta homogenización por el contenido masivo que consumen; vale la pena recordar la advertencia de los Estudios Culturales respecto a que nada es independiente sino que esta entrelazado en una red de relaciones (Restrepo, 2012, p. 133), por tanto, el intercambio hace parte de la experiencia social de las niñas y niños.

Hasta aquí se ha identificado la voz hegemónica⁹ (moderna y occidental) que ha nombrado, definido e intervenido la niñez, desde una posición de subalternidad respecto a los adultos y en oposición a estos. Y aunque estas son características que se le siguen atribuyendo a la infancia, en la actualidad coexisten otras significaciones que cuestionan la subalternidad de la infancia y que visibilizan a las niñas y los niños como sujetos políticos y culturales, es decir como actores que tienen su propio punto de vista, determinan sus propias vidas, inciden en su entorno, interpelan la realidad y transforman la infancia al evidenciar la multiplicidad de maneras en que esta se experimenta.

En esta línea aparecen nuevos marcos de comprensión de la infancia como el concepto de *cultura infantil* propuesto por Julie Delalande (2003) el cual se refiere a los saberes orales y conocimientos que se reapropian y se ponen a prueba entre niños. Para ilustrar este concepto puedo referirme a los juegos de palabras y las frases que conocí de la mano de Isabela, Nicolás, Dilán y las demás niñas y niños que participaron en esta investigación:

Felindo: una expresión con la que Nicolás se refirió a algo que es feo y lindo a la vez.

⁸ Esto se retoma en la sección Desde las montañas de Usme y Ciudad Bolívar, en el capítulo 3.

⁹ Siguiendo a Antonio Gramsci la hegemonía se define como el logro de un liderazgo moral, intelectual y político, a través de la expansión de un discurso que fija un significado parcial alrededor de puntos nodales. Involucra más que un consenso pasivo y acciones legítimas: envuelve la expansión de un particular discurso de normas, valores, puntos de vista y percepciones, a través de redescrpciones persuasivas del mundo (Giacaglia, 2002, p.155).

¿Asquiusmi?: expresión espontáneamente referida por Dilan para denotar asco modificando excuse me.

Cocolate: una bebida a base de leche y coco exclusiva para niños, producto inventado por Isabela.

Los juegos de palabras de Nicolás quien se refiere a la Monalisa y Pablo Picasso como *Pablo Paqueso* y la *Fealisa*. El *zapatico roto mañana te cuento otro* de las niñas y niños en la vereda Santa Rosa y el *Pica arriba, pica abajo, pi ka chu* de Nicolás y Dilán en el barrio Pardo Rubio.

La cultura de infancia se construye con las palabras y frases inventadas por las niñas y niños, pero también, con la asimilación y reproducción de otros lenguajes, que en los grupos que participaron en esta exploración son expresiones utilizadas por los niños de los entornos rurales y urbanos, los que además hacen parte de un consumo virtual al que niños y adultos acceden por igual.

Los niños de la vereda Las Margaritas y los niños del barrio Pardo Rubio introducen recurrentemente en sus diálogos frases como *¿What the fuck?, contexto please, alerta de spoiler*. E introducen en sus conversaciones las canciones de reels de Instagram: *¡Y se marchó y a su barco le llamó libertad!*, *¡kulikitakatí, kulikitakatá!* y a influenciadores de redes sociales: - *¿tu papá es Luisito comunica?* - *¡Noo!* - *Pues como dices que tu papá viaja por todo el mundo...* También atienden a los referentes de las plataformas de entretenimiento digital: *Vamos a poner esta historieta en la lista de mejores comedias de Netflix* y a los contenidos que les proponen las series animadas como *El club de buceo*, otras como *Alerta aeropuerto* y videojuegos como *Minecraft*, el favorito de las niñas y niños que participaron en esta investigación.

Otra noción que atiende a una manera alternativa de considerar las infancias es el concepto de *protagonismo infantil* señalado por Manfred Liebel y Marta Martínez (2009) como el ejercicio de poder de los niños y niñas para hacer valer sus puntos de vista sobre los asuntos que son de su interés e impactan directamente en sus vidas, exigiendo el diálogo intergeneracional. Esta posición que visibiliza las iniciativas de los niños y niñas en la sociedad, cuestiona la cultura paternalista y proteccionista, histórica y tradicionalmente asociada a la infancia. Desde el ámbito gubernamental este concepto se ha intentado de asimilar a través del Consejo Consultivo de

niñas, niños y adolescentes reglamentado a través del decreto 121 de 2012 para la consulta, discusión y análisis de aquellos temas que son de interés en las localidades y sobre los derechos de la infancia y la adolescencia.

Por otra parte, los cambios socioculturales como la recomposición de las familias, las nuevas prácticas de crianza y la introducción de otros referentes de socialización derriban la noción moderna de infancia, lo que sugiere dirigir la mirada hacia las *infancias contemporáneas*, un concepto que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de las niñas y niños en tiempo presente como devenir, fluir y también como potencia (Amador, 2012, p. 74); un término que derriba la noción moderna de la infancia universal en singular y en masculino, que toma distancia de las clasificaciones de la psicología evolutiva. Una mirada afín a la noción de *sociología de las emergencias* de Boaventura de Sousa Santos (2009) que consiste en dilatar el presente y de no predeterminar el futuro, en este caso de la niñez, sino observar la diversidad del presente y explorar el acontecimiento de la vida de las niñas y niños hoy.

Tal como lo señalan Medina y da Costa (2016) esta perspectiva decolonial implica en términos investigativos, desafiar la manera de asumir la investigación, integrando otros lenguajes a través de los cuales se reconozcan las diversas maneras como los niños y las niñas miran, comprenden y están/actúan en el mundo, y, de este modo, reposicionar la experiencia de las niñas y los niños, ya no, como objeto de conocimiento sino como sujetos activos y co/autores.

Desde mi ejercicio investigativo esto implica, por ejemplo, construir un diálogo horizontal con las maneras en que ellos y ellas se autorrepresentan para que las metáforas e imágenes de la infancia también emerjan desde un lugar único, aquel desde donde cada uno se narra a sí mismo.

La ruta trazada hasta aquí, denota, en palabras de Cecilia Rincón, la manera como las imágenes mentales con las que se representa a la niñez operan en una época determinada y se transforman en una multiplicidad de tiempos, configurando los *imaginarios sociales* que orientan las formas de percibir la realidad y modelan el pensamiento, la acción y determinan las experiencias vividas durante y con la infancia (2018, p.28). Para Cornelius Castoriadis (2002) estos imaginarios son instituidos en la socialización a manera de consensos establecidos y compartidos socialmente e internalizados por los sujetos, pero también pueden ser desplazados,

fracturados o discontinuados por otros modos de ser, pensar y sentir la infancia, instituyendo así nuevas miradas.

Esta cuestión resulta clave en la exploración de la construcción social y cultural de la infancia, pues invita a explorar la subjetividad infantil en otros campos distintos a la escuela y la familia. En este sentido, el campo que he elegido para dialogar con las subjetividades infantiles se ubica en las *experiencias literarias itinerantes*, un lugar que plantea otra manera de investigar pues pone a disposición herramientas y lenguajes que generan un diálogo de autorías entre los y las autoras de los materiales de lectura propuestos por los agentes culturales¹⁰ y las niñas y niños autores de las obras que se producen en cada encuentro.

Esta aproximación permite rastrear las articulaciones entre las herencias hegemónicas y los modos alternativos de concebir y experimentar la infancia, situando las prácticas culturales emergentes, y, la posición y voz de las niñas y niños que participan en estos espacios. En esta investigación propongo el recurrir a los laboratorios creativos como una estrategia para explorar la configuración de las infancias localizadas en contextos rurales (en Usme y Ciudad Bolívar), urbanos (Chapinero) y escolares (estudiantes del Gimnasio Los Portales) de Bogotá.

La ciudad letrada en las políticas culturales y en las prácticas emergentes

Si en el campo de la infancia el orden hegemónico se materializó en la universalización de una única manera de conocer e intervenir la vida de los niños, en el ámbito de la configuración de las metrópolis coloniales y poscoloniales la formación hegemónica se instaló en la reproducción y perpetuación del orden letrado como centro del orden social. El concepto de *ciudad letrada* introducido por Ángel Rama (1984) denota la constitución, transformación y persistencia a través del tiempo de una “clase” letrada latinoamericana, que tiene origen en el periodo colonial, momento en el cual se implanta la cultura escrita como instrumento de administración, control, poder y prestigio, subordinando la oralidad a un plano inferior de la transmisión cultural.

¹⁰ En esta exploración los agentes culturales son Libros Buenos a La Vereda y mi iniciativa itinerante Lupita Feroche.

Esto coincide con el surgimiento de la *literatura*¹¹, concepto introducido en la Europa occidental del siglo XVIII, denotado en función del alfabetismo como la capacidad de leer y de haber leído y asociada a un saber humano “culto” que expresa cierto nivel de realización educacional, una posibilidad atada en esta época a la Iglesia o a la clase social mejor favorecida (Williams, 1997, pp. 59-63).

Con la universalización de la escuela y la modernización de la sociedad bajo los valores de la Ilustración, la ciudad letrada entra en un proceso generalizado de democratización de la cultura, entendido en un primer momento como la alfabetización masiva que permite el acceso de nuevos sectores a la tecnología de la letra.

En la configuración de la ciudad letrada la niñez resulta un factor clave en la estructuración de la sociedad moderna, pues aunque su trabajo se limita a la escuela, es un trabajo que sirve para consolidar prácticas y conocimientos en el mundo del trabajo en general, como por ejemplo, la creciente demanda de un determinado tipo de trabajo adulto basado cada vez más en el desciframiento de códigos escritos. Es decir, en las sociedades industriales modernas, el trabajo de los adultos, en los sectores industrial y de servicios, requiere habilidades en lectura y escritura, requiriendo procesos de iniciación durante un período de tiempo (Rabello, 2002, p. 52).

En Colombia, el primer intento de circulación masiva de la cultura escrita se dio en el ámbito de la educación formal de la infancia. Un ámbito que no logró desarrollar la fascinación hacia la lectura pues la literatura fue y sigue siendo implementada como obligación o ha tendido a vincularse a actividades opcionales o extracurriculares por ser considerada de importancia secundaria en los programas escolarizados (Sáenz, 2003, p. 252).

De allí que el sector privado¹² y el sector editorial encabezaran las primeras iniciativas para la apropiación del libro como objeto cultural, fomentando la lectura a través de estrategias

¹¹ La noción de literatura se transforma a la par con los cambios políticos y sociales, los siglos XIX y XX introducirán a la literatura la identidad nacional, el sentimiento popular hasta llegar a los nuevos lenguajes que conocemos hoy en día, en donde la literatura infantil busca su lugar.

¹² Como las Cajas de compensación que inician su operación en 1957 y que años más tarde incluyeron entre los beneficios dirigidos a sus afiliados los servicios bibliotecarios y el fomento de prácticas de lectura. Por su parte, Fundalectura desde el año 1990 hasta la actualidad ha desarrollado alianzas con el sector público y privado para elaborar estudios y diagnósticos, y dirigir estrategias para promover la lectura y la literatura infantil y juvenil en el ámbito nacional.

lúdicas. Este es, según Sandra Castrillón (2019, p.29) el origen de prácticas como la mediación de la lectura, la animación a la lectura y la promoción lectora.

Estas primeras iniciativas se dieron en el ámbito escolar el cual consiguió el aprendizaje de la lectura y la escritura en un amplio sector de la población, pero a la par generó una connotación de obligación y esfuerzo que desestimuló la fascinación o el hábito de la lectura, posteriormente fueron las iniciativas privadas encabezadas por las Cajas de compensación y el sector editorial las que incorporaron la promoción de la lectura y el uso de estrategias lúdicas para la difusión de la literatura infantil (Castrillón, 2019, p. 29). Fue hasta finales de la década de 1990 con la descentralización de las bibliotecas públicas (la creación de la Red de Bibliotecas Públicas) y a partir del año 2003 con el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas que el fomento de la cultura escrita se inscribió en la política cultural distrital, desde donde también se favoreció la conformación de las bibliotecas populares y comunitarias.

De este modo la ciudad letrada se actualiza con la implementación de políticas culturales y planes de lectura¹³ que de ninguna manera son inocuos. Históricamente la política cultural es una de las políticas públicas más intervenidas por la ideología de los gobiernos que ocupan el Estado, ya sea para aportar a la creación de una identidad nacional o para poner en marcha la economía desde el sector cultural (Yúdice, 2009, p. 214), incluida la industria editorial dirigida a la literatura infantil y juvenil.

Pero también para implantar en el territorio nacional los lineamientos y plataformas de desarrollo conducidas por organismos que superan el orden nacional (BID, Unesco, entre otras) que impulsan políticas sociales y culturales dirigidas a la niñez, con la premisa de que “resulta menos oneroso para el Estado invertir en la protección integral de la primera infancia que resolver los problemas de los adultos, derivados de la ausencia de los cuidados y atenciones que debieron recibir durante su niñez” (Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, Ley 1804 de 2016).

¹³ La primera política nacional que se pone en marcha para promover hábitos de lectura, consumo de libros y visitas a las bibliotecas se implementa en el año 2003 con el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas bajo la dirección de la Biblioteca Nacional, la cual da como resultado la Red de Bibliotecas del Banco de la República BIBLORED y los planes de lectura que se actualizan con cada gobierno y que hacen parte del escenario cultural del distrito.

Uno de los aspectos que caracteriza el fomento lector en el marco oficial es la urgencia de adscribir a las generaciones más jóvenes al ámbito de la cultura escrita. Esta dinámica institucional guarda relación con la escala nacional e internacional que encuentra en la promoción de los derechos culturales y su democratización un mecanismo de inversión social que se destina a la infancia para el beneficio de la sociedad futura. Estas cuestiones se materializan por ejemplo en la tendencia del gobierno nacional de medir el número de libros leídos al año como indicador de acceso a la cultura, o la orientación de la Unicef de cuantificar el acceso a libros en el hogar como medición de la desigualdad.

Esta gestión gubernamental revela la implantación de una noción de cultura asociada a un conjunto de prácticas ilustradas y a un imaginario de infancia que refleja la actitud temerosa y paternalista del mundo adulto que llena de actividades las escuelas y las bibliotecas para que los niños hagan uso productivo de su tiempo libre, bajo el supuesto de que los niños no saben usar su tiempo de ocio y que por lo tanto se les debe programar con un uso culturalmente aceptado (Álvarez et al, 2008, p. 31).

Es así como el concepto de *ciudad letrada* introducido por Ángel Rama (1984) para denotar la fuerza de la empresa civilizatoria en la América colonial al imponer la superioridad del código escrito respecto al oral, la conformación de un selecto grupo de “dueños de la letra” que acaparan poder político y diseñan los modelos culturales destinados a la conformación de ideologías públicas instalados en los sectores urbanos con el fin de hacer de la ciudad el bastión de la civilización (p. 36), se rastrea en la actualidad en los elementos señalados anteriormente y además, en un sistema educativo que prioriza el código alfanumérico y lo sostiene en un sistema de recompensas (becas y apoyos financieros) que clasifica a los estudiantes según su capacidad de asimilación premiando los más destacados con mejores oportunidades, relegando a una posición inferior a quienes tienen otras aptitudes o su

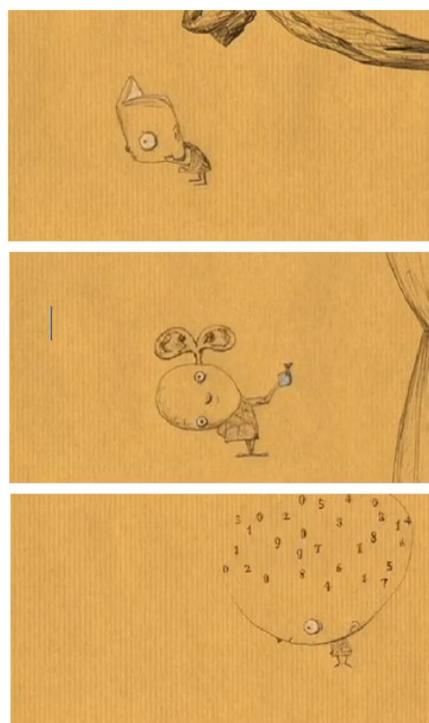


Figura 21. Fotogramas 2 de “A Child’s Metaphysics” de Koyi Yamamura (2007) Disponible en <https://vimeo.com/56478536>

aprendizaje opera en otros tiempos y con otras estrategias. Además, un sistema educativo que de manera muy reciente se adapta a las necesidades, cosmovisiones, ritmos y recursos de territorios rurales y étnicos¹⁴.

De otra parte, en los últimos años se vienen multiplicando las experiencias y prácticas llevadas a cabo por agentes comunitarios (como las bibliotecas populares o comunitarias) y otros *emergentes*¹⁵ que de manera itinerante llevan materiales de lectura a aquellas poblaciones que por alguna razón tienen alguna dificultad de acceso a la lectura y la escritura¹⁶, que se encuentran en encierro o que no han incorporado la lectura a su vida cotidiana; con la intención de sensibilizarlos, familiarizarlos con esta práctica y poner a su alcance materiales ricos y variados (Robledo, sf, p. 85).

Las agrupaciones itinerantes como *Libros Buenos a La Vereda* y mi propia iniciativa *Lupita Feroche*¹⁷, se localizan en este último grupo, son agentes emergentes que durante la última década han creado sus propias estrategias de promoción de lectura y las han puesto a disposición de las niñas y niños en el espacio público de la ciudad y de la ruralidad bogotana.

Según Beatriz Robledo hace treinta años la promoción de la lectura en Colombia era algo que aún no tenía nombre definido y que se realizaba de manera intuitiva y exploratoria para acercar a los niños y jóvenes a las colecciones existentes en las bibliotecas a través de un conjunto

¹⁴ En el ejercicio etnográfico estos aspectos son visibles, por ejemplo, en la resistencia o temor de algunas niñas y niños cuando se acercan por primera vez a espacios de promoción de lectura en lo urbano y rural, porque perciben con frustración y sentido de obligación el encuentro con la lectura y escritura. Sentimiento que se transforma en curiosidad y asombro cuando escribir no es una condición, se leen imágenes y no solo palabras, se privilegia la oralidad y se estimula la cooperación más que la competencia. Incluso un taller de escritura creativa puede consistir en la caracterización de animales en los rostros de las niñas y niños para representar los mitos que han creado durante la sesión (taller de escrituras creativas del ciclo de mitos y animales realizado por Libros buenos a la vereda en Santa Rosa y Olarte, junio 2022).

¹⁵ Según Raymond Williams (1997, pp. 145-149) lo emergente consiste en los nuevos significados y valores, nuevas prácticas, nuevas relaciones y tipos de relaciones que se crean continuamente. Sin embargo, advierte el autor, resulta difícil distinguir entre los elementos que constituyen una nueva fase de la cultura dominante y los elementos que son esencialmente alternativos o de oposición a ella, en este sentido lo emergente sólo puede producirse en relación con lo dominante y no como un proceso aislado. Además, en la medida en que un nuevo proceso surge y en especial en la medida en que es alternativo comienza un proceso de incorporación intencionada al orden dominante.

¹⁶ En el ámbito nacional la experiencia pionera más popular se conoció en el año 1997 con la implementación del Biblioburro impulsada por el profesor Luis Soriano, quien a lomo de burro compartió su biblioteca itinerante a las niñas y niños de zonas rurales de la costa caribe colombiana. Y a la que le han seguido agrupaciones itinerantes como Biblocarrito R4, Zorro+Conejo, La ciudad de los monstruos, Libros Buenos a La Vereda y Lupita Feroche, entre otras, con influencia principalmente en el distrito capital.

¹⁷ Y otras agrupaciones que fueron referentes clave para esta investigación: Zorro+Conejo, Biblocarrito R4, La ciudad de los monstruos.

de actividades. Pero, la promoción de la lectura al igual que el significado de *leer*¹⁸ se ha ido modificando, su origen empírico se ha transformado en estrategia política para acercar la práctica social y cultural de la lectura y la escritura como un derecho de ciudadanía. Otros investigadores, consideran la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural que busca desarrollar una mirada crítica frente a la realidad y generar una transformación en lo personal y en lo social, involucrando estrategias y acciones de tipo político, económico y administrativo (s.f, pp. 19-20).

Otros roles asociados a este ámbito son la animación y la mediación, oficios que trabajan directamente con los materiales de lectura y que alientan a los lectores a establecer relaciones personales con las lecturas o los orienta en su exploración. En este camino, dice Robledo, el mediador también se transforma (s.f, p. 21).

En este sentido, las prácticas emergentes de promoción lectora, en las que sitúo a mi agrupación *Lupita Feroche* y desde donde construí los instrumentos de investigación para llevar a cabo este trabajo, contienen una riqueza particular. Aun aceptando la advertencia de Raymond Williams sobre cómo lo emergente al diferenciarse de la voz dominante siempre está en riesgo de ser cooptado o asimilado, la emergencia de los nuevos agentes configura prácticas de promoción lectora que introducen el juego, la experimentación, la oralidad y la performatividad de la promoción lectora mediante la construcción de artefactos y la creación de personajes; que desatan la creatividad de las niñas y niños para constituirse en autores de los dibujos y relatos que se producen en cada encuentro.

Esta posibilidad de actuar de manera creativa a través de estas herramientas tiene la potencia de lo que Michel Foucault denominó tecnologías del yo¹⁹. Estas tecnologías consisten en consejos prácticos dirigidos al cuidado de sí (y por ende de otros), un servicio para el alma, ocio activo que prepara para los desafíos de la vida. Entre este tipo de tecnologías, Foucault destaca la escritura como una manera de conocerse a sí mismo,

¹⁸ Dice Beatriz Robledo que el significado de la lectura transita de la concepción de la lectura legitimada desde posturas de poder hacia una concepción social de lectura que liga su socialización al paradigma del encuentro (s.f, p.76)

¹⁹ "Aquellas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (2008, p. 48)

examinar su propia alma, registrar lo que se piensa y lo que se siente, pues “el sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria” (2008, p. 62).

Por su parte, la *pedagogía de la subjetivación*²⁰ asimila esta mirada al negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción de que puedan existir criterios absolutos de racionalidad, por ello integra los sentimientos, la intuición y la imaginación, afirma el punto de vista personal como parte del proceso de autoconocimiento, asume los lenguajes no racionales de la expresión artística y estética como formas privilegiadas en la modernidad para la creación de sí mismo y para el despliegue de la imaginación (Sáenz, 2003, pp. 244-266).

Desde esta pedagogía la producción artística, la literatura y la experimentación en las diversas disciplinas, son juegos por los cuales el individuo no sólo manipula de forma creativa e imaginativa distintos elementos conceptuales y recursos del lenguaje, sino en los cuales también debe ser posible que «juegue» con distintas formas de expresar sus sentimientos, de imaginarse e intuir otras «verdades» y otras formas expresivas, de configurar su identidad y de auto conocerse. Este proceso hace necesario, por lo tanto, que se abandone la noción clásica de que los sentimientos deben ser «civilizados» (p. 265)

Esto sugiere, el considerar el encuentro intergeneracional como una posibilidad de configuración y reconfiguración de subjetividades en adultos, niñas y niños, así como de construcción de representaciones e imaginarios alternativos a la visión hegemónica de la infancia.

Desde el sur

Trazar y recorrer esta ruta teórica e histórica de la infancia me permite situar mi postura en las Epistemologías del sur²¹, una apuesta coherente con la intención de revisar críticamente

²⁰ “Se trata de una fuerza compensatoria a las pedagogías dominantes; podría entonces verse como un movimiento contracultural [...] una nueva mirada, la cual hace visible un conjunto de problemas y posibilidades de la dimensión formativa de lo pedagógico [...] Esta mirada que busca devolverles al sentimiento, la intuición y la imaginación, el valor que ha pretendido negarles la modernidad (Sáenz, 2003 p. 244)

²¹ Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 12) comprende por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales.

El autor usa El Sur como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de

las relaciones de poder históricas entre poder y saber que se inscriben en la transmisión de la cultura escrita y en la interacción entre adultos y niños.

Una de las cuestiones que Boaventura de Sousa Santos (2009) considera a través de las Epistemologías del Sur consiste en desarrollar prácticas que se encaminen hacia conseguir justicia cognitiva global, a través de acciones de conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social y busquen recuperar los conocimientos suprimidos o marginalizados por la ciencia occidental que ha dictaminado qué es lo verdadero y qué es lo falso, y ha instalado una ideología global que se traduce en prácticas específicas de subordinación o eliminación de saberes y tradiciones locales.

Traer las Epistemologías del Sur al campo de las infancias implica interrogarse por la construcción social de la infancia, la producción de subjetividad en las niñas y niños, los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia. Cuestión que implica, en palabras de Juan Carlos Amador (2012, p. 84-86), considerar otras fuentes y agentes sociales diferentes a los discursos que tradicionalmente han introducido retóricas de saber-verdad, quienes también enuncian y tramitan la imagen infantil.

También supone el abordaje de repertorios culturales que permitan conocer los posicionamientos sociales y anclajes que sobre la figura, mente y cuerpo del niño producen diversos sectores de la sociedad. Así como la comprensión de las permanencias y sedimentaciones en torno a la subordinación de esas infancias otras, pero también la participación de los niños y niñas en el despliegue de la condición humana a través de lenguajes, saberes y procesos de creación, así como el surgimiento de experiencias infantiles nuevas (Amador 2012, p. 84-86).

Esta perspectiva significa para esta propuesta de investigación, el distanciarse de la mirada occidental que considera la niñez como un concepto universal, constituido por aspectos o etapas que pueden determinarse, describirse y clasificarse científicamente y objetivamente. También “demanda indagar las relaciones infancia-cultura como una salida para la creación de nuevos mundos para los niños y las niñas” (Barreto, 2007), lo que sugiere además, incluir nuevos

los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial.

métodos e instrumentos de investigación que los involucren como sujetos sociales y enfoques que no "colonizen" e instrumentalicen los modos de ser y de pensar de las niñas y niños desde categorías y anhelos adultocéntricos, donde la educación, el uso del tiempo y las relaciones sociales en la infancia se inscriben en el discurso liberal del desarrollo y el progreso, lo cual no solo es una apuesta, sino fundamentalmente, un reto.



[CAPÍTULO 2] SOLTANDO EL ANCLA:

Habitar la infancia

La vampira

Ilustración y narración de Jocelyn Canti (7 años)

*Había una vez una vampira que estaba en una cueva,
la vampira salió al sol y se quemó y se convirtió en un humano.
Cuando llegaba la noche se convertía en un vampiro.
Cuando estaba de día una familia escuchó, entonces en la noche,
la vampira entró al cuarto, la familia la vio y la encerró en una jaula.
Pasaron siete años y nunca la sacaron, la vampira tenía 358 años.
La familia que la encerró murió.
Una familia la encontró y la vio como un humano,
la sacaron y cuando era de noche la vampira se escapó
y encontró a su familia y vivieron felices para siempre.
La vampira prometió no volver a salir nunca sola.
Fin.*

Ella es una vampira, esa cualidad le daría ventajas sobre los humanos, sin embargo, no es así pues esta vampira es una niña y su condición la hace vulnerable respecto a otros que no son como ella, las familias humanas, que en la narración son su mayor amenaza.

Al salir de la cueva experimenta riesgos por no estar acompañada de su propia gente. El sol, un agente externo a la cueva, al quemar su piel modifica su esencia y la mantiene en un ciclo de transformaciones entre el conservar su identidad en la noche y cambiar su esencia en el día. Además, en el día, aún cuando en apariencia es similar a los demás, ella mantiene su sensación de vulnerabilidad y no se acerca a la familia que ha escuchado hasta que cae la noche.

Con la captura de la vampira por parte de una familia humana, Josselyn advierte que la crueldad puede provenir de personas cercanas. Al huir de la familia que la libera, reitera la idea

de que la única familia que no es amenazante es la familia propia, con quienes comparte la condición vampiresca.

El encuentro con su verdadera familia se realiza en la noche y fiel a la estructura circular que ha planteado a lo largo de la narración, la vampira promete no volver a salir de la cueva sin compañía de los suyos porque ha comprobado su situación de vulnerabilidad.

El cuento de La Vampira fue uno de los ocho relatos publicados en un libro digital interactivo que realizamos en el año 2018 cuando nuestra agrupación *Lupita Feroche* ganó el apoyo del Programa de Estímulos de la Secretaria de Cultura. Cuando Josselyn compartió su relato y sus dibujos (ilustraciones presentes a lo largo de este capítulo) lo que más llamó mi atención fue la manera como expresaba el temor que ella misma sentía. En el año 2018, Josselyn tenía 7 años, vivía en en el barrio Paraíso muy cerca a Pardo Rubio, las veces que no asistió a los laboratorios coincidía con que no tenía acompañante que la llevara hasta el salón comunal.

Además cuando llegaban las 11:30 de la mañana y el laboratorio terminaba, Josselyn con sus llamativos ojos verdes y su sonrisa de vampira porque sus dientes frontales habían mudado hace poco, preguntaba con preocupación por los niños que se iban solos a sus casas.

Dos años antes, varios barrios hacia el norte, pero en la misma Upz 90, en el barrio Bosque Calderón, había ocurrido el estremecedor asesinato de Yuliana Samboní.

En los ocho relatos publicados en la 2018, mi hermana y yo veíamos reflejados a niños que

experiencia del las niñas y los



Figura 22. Vampira en la noche, ilustración de Josselyn Canti, 7 años (Pardo Rubio, 2018).

crearon, pero el que más nos llamó la atención por la experiencia cercana a su creadora y por la fluidez con la que lo narraba e ilustraba fue el relato de La Vampira.

Traigo este relato y la perspectiva de Josselyn con el fin de reconocer la estrecha relación entre la dimensión espacial y la experiencia de la infancia y cómo ambas se recrean simultáneamente.

Según Herrera y Cárdenas (2013) pese a la riqueza que caracteriza el campo de estudios sobre infancia, la producción académica en Latinoamérica evidencia un desequilibrio. Por una parte, ofrece una extensa producción que aborda los discursos y prácticas sobre los modos de regular e intervenir la infancia (como se expuso en el capítulo anterior); y por otra, evidencia una producción menos abundante que retoma la infancia como experiencia vivida.

Esta ruptura, dicen las autoras, entre la dimensión discursiva de las investigaciones de corte histórico y aquellas que indagan la experiencia de la infancia, ofrece la oportunidad de ampliar el horizonte de comprensión a través de la complementariedad de estas dos perspectivas y de las fuentes que cada una usa, de manera tal que se balancee el empleo de soportes institucionales y oficiales, con aquellos registros de la vida cotidiana y de la trayectoria vital de la infancia, recurriendo cada vez más al uso de *ego-documentos*²². Cuestión que denota el acercamiento a la infancia a partir de una preocupación por el sujeto, donde las niñas y niños puedan tener cabida como usuarios y protagonistas de prácticas sociales y de ofertas culturales (p. 304-305).

Animada por los planteamientos de las epistemologías del sur, el recorrido que propongo en este capítulo intenta intersectar los dos caminos investigativos que plantean Herrera y Cárdenas para asentar y direccionar la comprensión de las infancias desde la dimensión espacial. Mi propuesta busca examinar la manera como se han configurado y reconfigurado las relaciones de la infancia con el espacio integrando el campo teórico y la perspectiva sensorial y emocional.

Este capítulo se organiza en dos partes. En la primera realizo algunas precisiones conceptuales sobre términos a los que se recurre de manera reiterada a lo largo de esta

²² Herrera y Cárdenas (2013, p. 305) se refieren con este término a “las producciones pictóricas, los estudios literarios, el folclore, los juguetes, la fotografía, los muebles, el cine, la literatura biográfica, los testimonios orales, la cultura material, los libros”.

exploración: espacio y territorio en articulación con la reflexión en torno a la construcción de la infancia.

En la segunda parte retomo las apuestas de las epistemologías del sur y revelo la base teórica y metodológica que sustenta los hallazgos respecto a la manera como las niñas y niños que participaron en esta investigación configuran su relación con el espacio y demarcan sus territorios.

Infancias, territorio y espacio

“Todo niño es hijo de un *lugar*²³, de la misma manera que cada niño es un niño en alguna parte” dicen Moreira y Vasconcellos (2006, p. 110) al referirse al estrecho vínculo entre la experiencia de la infancia y el lugar donde será vivida. Desde su inquietud por comprender cómo cada realidad elabora su idea de infancia y de conocer los rasgos que la construyen y la hacen válida, estas autoras elaboran un interesante planteamiento respecto a la comprensión de las múltiples configuraciones de infancia develadas a la luz de la dimensión espacial.

De acuerdo con estas autoras, “el significado de la infancia se encuentra atravesado por las dimensiones de *espacio*²⁴ y tiempo, que sumadas al grupo social, producen diferentes arreglos culturales y diferentes modos de ser niño, rasgos simbólicos que se llevan a lo largo de la vida” (p. 111). Las autoras desafían la noción de infancia como una necesidad biológica y la plantean en términos de artefacto social con un anclaje territorial en la producción de culturas infantiles;

²³ El término *Lugar* hace referencia a “un espacio más restringido y acotado, o bien es el ámbito de la vida cotidiana y, por tanto, está permeado por la identidad de un individuo o una comunidad” (Ramírez y López citando a Castree, 2015). El espacio, en un sentido más amplio se convierte lentamente en un lugar, ya que “el significado del espacio a menudo se fusiona con el lugar” (Tuan, 1980), pero son dimensiones diferentes. “Espacio’ es más abstracto que ‘lugar’. Lo que comienza como un espacio indiferenciado se convierte en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor (Moreira y Vasconcelos citando a Tuan, 2006).

²⁴ El concepto de *espacio*, hasta hace relativamente poco hacía referencia a un recipiente, un escenario neutro y estático, un contenedor de elementos físicos, apenas variable por el efecto del tiempo. Sin embargo, durante el siglo XX autores como Soja (1989), Massey (2005), Lefebvre (2013), entre otros, introducen una nueva perspectiva con la cual se reconoce el espacio como “la conjunción de co-presencias y coexistencias que se encuentran a partir de las múltiples trayectorias que adoptan los agentes; es multidimensional y, por tanto, móvil” (Ramírez y López, 2015). En este sentido, el espacio, “está dotado de un formato material y simbólico, es un producto natural y es creado por las relaciones e interacciones sociales, en otras palabras, es una construcción social, histórica y temporal. Las relaciones sociales son productoras de espacios y territorios fragmentados, divididos, singulares y conflictivos. Por eso, consideramos que las acciones no se producen en el espacio, sino que, por el contrario, son las que lo producen” (Urtubey, 2018).

desde esta perspectiva el *territorio*²⁵, no opera como simple contexto, sino como sustrato material para la producción de su existencia. Así “cada grupo social, al establecer relaciones de sus miembros con el espacio que ocupa y con otros grupos y espacios diferenciados, establece un lugar para sus hijos, construyendo una subjetividad infantil que puede ser acogida y vivida en colectivo” (p. 104-110).

Considerar el espacio y a las relaciones que allí se producen como constructores de una multiplicidad de maneras de experimentar la infancia resulta un planteamiento muy potente, pues desmitifica la universalidad que la modernidad le atribuyó a la infancia y amplía las posibilidades para su comprensión.

Pero el vínculo entre la configuración de la infancia y el lugar donde se experimenta queda manifiesto en las posibilidades de emergencia de subjetividades infantiles relativas al lugar y también en la designación de lugares en el espacio físico que materializa esa condición (Moreira y Vasconcellos, 2006, p. 112). Una clara ilustración de ello se encuentra en la obra de Philippe Ariés (1987) quien expone la reorganización de la lógica espacial en la Europa de la Edad Media hasta la emergencia de la sociedad burguesa de finales del siglo XVII.

Según el autor, en la Europa de la Edad media e inicios de la edad moderna, la infancia correspondía exclusivamente al periodo de mayor fragilidad, al adquirir cierta independencia y

²⁵ Para ofrecer claridad respecto al uso del término territorio, recorro a la compilación de autores y posturas que realizan las geógrafas Blanca Ramírez y Liliana López (2015). De acuerdo con Emilio Pradilla (1984), el uso de la categoría de territorio aplica para designar la forma concreta como la sociedad se vincula con su entorno de forma particular, por medio de las relaciones sociales que genera el proceso de relación. De manera más precisa podríamos definir al territorio como una porción de la superficie terrestre sujeta a procesos de posesión, soberanía, gestión, dominio, administración, control, utilización, explotación, resistencia, aprovechamiento, apego, arraigo y apropiación. La noción de territorio, bajo esta perspectiva, está vinculada a la de espacio vital, a la diferenciación respecto de lo ajeno, al señalamiento en referencia a quién pertenece y al intruso.

Autores como Armando Silva (1992) señalan que el territorio es algo físico al mismo tiempo que mental. Las fronteras se marcan a partir de elementos físicos concretos, tales como los ríos, montañas o barrancos y otros humanos, o como muros, barricadas y trincheras. Sin embargo, no siempre se trata de objetos materiales; en ocasiones son inmateriales, imprecisos, pero existentes. Son bordes sociales, muchas veces visuales y otras expresadas en el habitar, con el uso social del lugar, donde se “marcan los bordes dentro de los cuales los usuarios familiarizados se autorreconocen y por fuera de los cuales se ubica al extranjero o, en otras palabras, al que no pertenece al territorio”. Bajo esta perspectiva, los territorios parecen ser hitos que demarcan la acción cotidiana de los agentes sociales, independientemente de que éstos sean de carácter natural o social. Por su parte, Gilberto Giménez (2004) afirma que el territorio es “el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas”. Es decir, se trata de la expresión de una identidad territorial y, por tanto, una experiencia de vida para aquellos que lo habitan o que guardan algún vínculo sentimental con éste (P. 146-148).

agilidad física, los niños y niñas rápidamente se incorporaban a la vida cotidiana, a los trabajos y a los comportamientos de los adultos; los tabúes, la infancia investida de un carácter de inocencia y los espacios separados vinieron después.

Con la organización de la sociedad burguesa y la emergencia de un nuevo orden económico y social, los adultos miniatura fueron desplazados por la invención de una infancia merecedora de espacios exclusivos para su cuidado y enseñanza durante el periodo que lo prepararía para su adultez futura. El dominio del espacio público para la socialización, el aprendizaje, la ejecución de oficios y la tutela propia, fueron restringidos (al menos para la clase burguesa) y remplazados por lugares encerrados y separados de los adultos, tutores y actividades reguladas.

Podría decirse entonces que la condición de infancia moderna, se hizo posible con la designación de espacios destinados para tal fin, cuestión que inicia con la delimitación de espacios privados y espacios públicos y la correspondencia de quién y cómo está habilitado para ocuparlos.

Y es esa constitución de espacios destinados a un determinado grupo social la que nos acerca a la dimensión de *territorio*, en tanto posibilita la construcción de identidades culturales. [...] Los sujetos presentes en estos espacios vivirían de acuerdo con las redes de sentido tejidas en ellas, siendo, por tanto, “territorializados” a un lugar concreto, con fronteras delimitadas, pertenecientes a diversos grupos sociales que se diferenciarían de sus extensiones y con reglas a seguir (Moreira y Vasconcellos, 2006, p. 118).

Las autoras advierten que esta dimensión, lejos de ofrecer estabilidad, revela conflicto potencial, pues los territorios se amalgaman, se superponen, se cruzan y se diferencian, se levantan fronteras (distintas a las oficiales) y las alteridades emergen. Las niñas y niños no son actores ajenos a estas dinámicas, sus identidades locales también se construyen dentro de estas interacciones cargadas de significado.

Uno de los aspectos que caracterizan el territorio es la capacidad de apropiación por parte de los actores sociales, sin embargo, como herencia de la cultura moderna, la distribución del

espacio e incluso el tránsito de las niñas y niños por él se encuentra mediado por los adultos (cuestión que no necesariamente les resta agencia).

Francesco Tonucci (1997) localiza esta preocupación en la ciudad y en la transformación que, desde su perspectiva, esta ha sufrido. Según Tonucci, mientras alguna vez el misterio del bosque que inspiró los cuentos clásicos de los hermanos Grimm atemorizaba a los habitantes de las ciudades próximas, en cambio, las zonas más pobladas significaban seguridad y sentido de comunidad; la era actual invierte el sentido, ahora más que nunca la ciudad se percibe hostil y peligrosa, en cambio, cualquier relictos de paisaje natural resulta el paraíso perdido de los ciudadanos, “la ciudad se ha convertido en el bosque de nuestros cuentos” (Tonucci, 1997, p. 23).

La ciudad de Tonucci²⁶ que nace como lugar de encuentro y de intercambio con un fuerte sentido de comunidad se ha transformado en centros y periferias, ciudades dormitorio con un profundo sentido de individualismo y de desigualdad, “la ciudad ha optado por la separación y la especialización como nuevos criterios de desarrollo. Separación de los espacios y de las competencias: sitios diferentes para personas diferentes, sitios diferentes para funciones diferentes” (p. 23), sitios que también son diferenciados por edad: guarderías para niñas y niños, residencias geriátricas para la tercera edad. *Heterotopías*²⁷, diría Foucault.

Esta separación y especialización de lugares, dice Tonucci, ha sido planificada tomando como parámetro un ciudadano medio con las características del adulto, hombre, trabajador y ha perdido a los ciudadanos no adultos, no hombres, no trabajadores. Y las periferias llamadas barrios dormitorio solo son dormitorio para los adultos trabajadores que se van por la mañana y vuelven de noche (p. 33), pero para las personas (en su mayoría mujeres) que asumen roles de cuidado, comunitarios o para las niñas y niños que viven allí, no son dormitorio, son su residencia

²⁶ La ciudad de Tonucci, italiana, clase media de mediados del siglo XX, de urbanismo planificado y arquitectura imponente. Del nacimiento y configuración de la ciudad bogotana tal vez podríamos hablar de procesos menos planificados, más bien informales que superponen las capas de los modos de vida antes de la colonia, durante la colonia y de la república. Una ciudad desde sus inicios, segmentada por parámetros de clasificación socioeconómicos, rastros de la violencia política y por procesos de migración interna.

²⁷ Foucault introduce el término *Heterotopía* para indicar un sistema de lugares otros. La filósofa María Cristina Toro-Zambrano (2017, p. 36), las interpreta como un lugar que se ubica en el límite que ha excluido cualquier sistema o estructura regular, pero que tiene la especialidad de tomar relaciones y elementos del sistema del cual fue excluido. Se refiere a lugares efectivos, diseñados en la institución de la sociedad, utopías efectivamente realizadas que constituyen posibilidades de ser, de habitar el mundo, de hablar sobre el mundo, tienen sus propios principios.

Foucault distingue cinco tipos de *heterotopías*: las biológicas, las de la desviación, las del tiempo, las crónicas y las de pasaje o regeneración.

y donde pasan mayor tiempo. Bajo ese entendimiento, el de los barrios dormitorio, se justifica la ausencia de lugares de encuentro y de ocio.

Incluso, dice el autor, los servicios dirigidos a la niñez ofrecidos por las administraciones son pensados por los adultos y para los adultos y no para las niñas y niños. Los parques públicos, dice Tonucci, son un ejemplo de ello, espacios dotados casi siempre de la misma manera, cercados, planos, con elementos dispuestos para facilitar la vigilancia y control del adulto, aspecto contrario a la naturaleza del mismo del juego de esconderse y a los intereses de exploración, investigación e invención de las niñas y niños (p. 28).

Sin embargo, la parte más interesante de la obra de Tonucci, no es solamente la simplicidad y empatía con la que expone sus argumentos, sino las propuestas que efectivamente ha logrado implementar para subvertir el orden adultocéntrico de las ciudades desde la autonomía de las niñas y niños y el encuentro intergeneracional. Y entre sus varias propuestas²⁸, su planteamiento de asumir un nuevo parámetro de planificación resulta muy interesante:

Cuando la ciudad sea más apta para los niños, será más apta para todos [...] esto quiere decir cambiar el parámetro de planificación y bajar la mirada hasta la altura del niño para no perder de vista a ninguna persona. Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades [...] se supone que cuando la ciudad sea más apta para los niños será más apta para todos (p. 34).

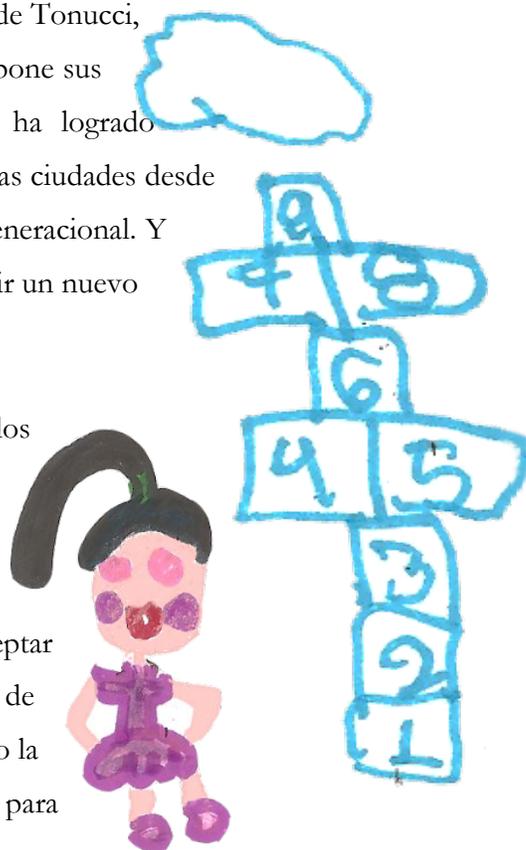


Figura 23. Vampira en el día. Ilustración de Josselyn Canti, 7 años (Pardo Rubio, 2018)

Y aunque el autor se interroga por la cuestión de género, no la resuelve²⁹, pues no es un asunto fácil de considerar, ni puramente nominal. Sin

²⁸ Entre sus propuestas se encuentran, “el laboratorio la ciudad de los niños”, “el consejo de los niños”, “los niños arquitectos” y más de diez experiencias innovadoras que vale la pena conocer e intentar adaptar.

²⁹ Otra cuestión que vale la pena mencionar y más adelante desarrollar, es la diversidad de territorios que coexisten en una misma ciudad, así como lo particular de las ciudades latinoamericanas. En el caso de Bogotá, la

embargo, su propuesta me hace cuestionar el por qué no plantear de manera explícita a “la niña” en su diversidad como parámetro, pues cuando la vampira y la misma Jocelyn de siete años conquiste el espacio público sin temor y sin la preocupación constante por quién llevará esos niños a sus casas, será “cuando las ciudades estén verdaderamente sanas” (p. 34).

A partir de este panorama resulta pertinente preguntarse por la experiencia de las niñas y niños en el espacio que habitan y por las infancias que allí se están configurando, pero, ¿cómo acceder a ello? Algunas pistas se sugieren a continuación.

Las estructuras del sentir y las cartografías otras

En uno de los últimos laboratorios creativos realizados con el grupo de Pardo Rubio leímos fragmentos de la historieta Persépolis de Marjane Satrapi y Thaliana, Juan y Nicolás realizaron historietas inspiradas en los episodios más trascendentes en la historia de sus vidas.

Thaliana nos contó del accidente que tuvo recientemente en el patio del colegio cuando alguien le “espicho la cabeza” con una puerta. Juan y Nicolás compartieron sus historietas con las narraciones que habían ocurrido en espacios públicos: el parque y la playa, sumando descripciones de la amplia gama de emociones que experimentaron a partir de sus aventuras.

Para Juan, era muy importante incluir en el título niños y niñas, así que cuando las primeras letras sobrepasaron el espacio de la viñeta él decidió cambiar de hoja. Así nos explica la historieta:

Juan. - Abí estaba saliendo de la casa, ¡vamos al parque!, abí es cuando yo estaba tirándome en el tobogán, yo quería ir al arenero.

Nicolás. - Abí dice: ¡No quiero!

Adriana. - ¡Por qué no querías?

ciudad atiende varias particularidades, una de ellas, que no se reconoce suficientemente, es la inmensa proporción de suelo rural y las necesidades e intereses diferenciales de las personas con identidades campesinas. Así como la mixtura de usos e identidades habitando un mismo lugar.

Juan. - *Porque me daba miedo. Es que yo me estaba subiendo y no quería porque habían muchos buequitos. Abí estaba saliendo de la mallita y empecé a llorar porque me daba miedo caerme.*

Aquí logré pasar.

Juan. - *¿Podemos jugar?*

Adriana. - *Pero entonces guardemos todo. ¿Tú quieres seguir dibujando?*

Nicolás. - *Por fis*

Adriana. - *Bueno. Entonces jueguen ustedes*

Thaliana. - *Yo quiero ir al parque*

Adriana. - *Esperemos un ratico mientras termina Nicolás*

Nicolás. - *¿Puedo terminar al menos estas dos hojitas y vamos al parque?*

Adriana. - *Si*

Nicolás. - *Gracias. Es que me interesa mucho mi historia y quiero revivirla*

Adriana. - *¿Cómo fue que casi te abogas?*

Nicolás. - *Pues resulta que estábamos de vacaciones en otras vacaciones y fuimos a un lugar y pues resulta que había un lugar que me pasé sin querer, que mis papitos me dijeron... sin querer, no me regañaron. Y entonces*



Figura 24. “En el parque de los niños y niñas”. Historieta realizada por Juan, 7 años (Pardo Rubio, agosto 2022)

fui ahí y entonces era muy profundo porque la tierra ya se estaba bajando y entonces estaba: ¡Papi, ayuda, ayuda! Y al menos pude ver un poquito debajo, pero tuve que con mis fuerzas saltar y mi papito no sé cómo, estaba muy lejos, yo estaba acá y mi papito como de acá hasta ese poste y yo estaba muy lejos y mi papá muy lejos, yo apenas salté y mi papá ya estaba, tiene súper poderes paternos, entonces empecé a llorar porque me salvó, me puse feliz.

Adriana. - ¿Viste pasar toda tu vida por tus ojos?

Nicolás. - Sí, yo estaba todo dramático, ¡veo la luz! No, pero la verdad si estaba muy asustado.

Adriana. - ¿Estabas en el mar?

Nicolás. - Sí.



Figura 25. “El viaje a Cartagena”. Historieta realizada por Nicolás, 7 años (Pardo Rubio, agosto 2022)

Pasado el tiempo de pandemia en donde el espacio de las niñas y niños quedó absolutamente restringido a los espacios domésticos y a la virtualidad, resulta válido preguntarse por la manera cómo las niñas y niños habitan el espacio en la actualidad, e incluso a cuestionar si son la ciudad, la vereda, el barrio o la escuela los lugares que las niñas y niños identifican como su territorio, así como preguntarse por las metáforas con las que ellas y ellos dan significado a su espacio habitado y por las maneras como desde allí se construye la experiencia de la infancia.

Este propósito resulta difícil de consolidar pues lo que resulta valioso para quien investiga puede no ser de interés para las niñas y niños que participan y las herramientas utilizadas pueden llevar a otros lugares donde habita aquello que sí desean expresar.

Por todo ello decidí aproximarme desde las epistemologías del sur, pues su intención de “desnaturalizar las relaciones sociales y culturales establecidas en el presente y pensar más allá de las dicotomías [heredadas por la cultura moderna]” (Medina y da Costa, 2016, p. 302), invita a buscar referentes y formas de sanar las brechas de las categorías en oposición e intentar descolonizar las maneras de acceder a la investigación y a la realidad de las niñas y niños.

Ubicada allí, esta exploración recurre a la articulación de elementos que me sirven como referentes de exploración: *las estructuras del sentir* de Raymond Williams (1997) y las *cartografías otras* de Ulrich Oslender (2022).

Raymond Williams plantea las *estructuras del sentir* como un intento de conciliar la tensión entre lo subjetivo y lo objetivo, la experiencia y la creencia, el sentimiento y el pensamiento, lo personal y lo social, presente en la actividad cultural y en el análisis social. La reivindicación del “pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado” (1997. P.155) resulta un aporte clave para considerar cómo los productos culturales que resultan del intercambio con las niñas y niños a través de la literatura, la narración oral y el dibujo, visibilizan modos de representar la realidad tal como es experimentada por ellos y ellas, señalando a través de sus palabras y metáforas lo que les es significativo y que la voz hegemónica no reconoce, por ejemplo, la dimensión simbólica, la sensorial y la afectiva presente en la relación de las niñas y niños con el espacio.

Las historietas de Nicolás y Juan son una buena manera de ilustrar esta cuestión, pues su experiencia emocional vinculada al espacio público, en donde se superan temores y se percibe la protección paterna fue visible mediante la incorporación de herramientas que permitieron movilizar y revivir las sensaciones y sentimientos desde una experiencia literaria y creativa que se difunde y se comparte.

Para Lev Vygotsky (citado por Moreira y Vasconcellos, 2006, p. 121) la relación de los seres humanos está mediada con el entorno en que viven a través de la interiorización de signos de su entorno que se irán ordenando paulatinamente en un sistema simbólico interno. Según el autor, es a partir de la percepción y el conocimiento del mundo que se hace posible la operación mental sobre él. Es en este sentido que el espacio se convierte lentamente en un lugar. Y lo que comienza como un espacio indiferenciado se convierte en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor. Tuan construye así la noción de Topofilia que “es el vínculo afectivo entre la persona y el lugar o medio físico” (citado por Moreira y Vasconcellos, 2006, p. 121).

Michel Foucault (2008) para ilustrar su concepto *contra-espacio*³⁰ condensa esa relación simbólica y la riqueza de significados con la que las niñas y niños dotan a un mismo lugar, lugares que pueden ser físicos o virtuales³¹:

Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: por supuesto, una de ellas es el fondo del jardín; por supuesto, otra de ellas es el granero o, mejor aun, la tienda de apache erguida en medio del mismo; o bien, un jueves por la tarde, la cama de los padres. Pues bien, es sobre esa gran cama que uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas; y además, esa gran cama es también el cielo, dado que es posible saltar sobre sus resortes; es el bosque, pues allí uno se esconde; es la noche, dado que uno se convierte en fantasma entre las sábanas; es, en fin, el placer, puesto que cuando nuestros padres regresen seremos castigados.

Estas son experiencias sutiles colmadas de fantasía y emoción. Y es que “la relación con el espacio y el territorio está marcada por el significado real y afectivo que cada grupo confiere y delimita en su espacio de vida” (Moreira y Vasconcellos, 2006, p. p. 119). Justamente, esa recuperación de los aspectos emocionales de la vida social, como dice Sarah Ahmed (2015) pone en jaque la tradición epistemológica cartesiana que entroniza la razón a expensas del cuerpo, que considera la emotividad inferior a las facultades del pensamiento, la voluntad y el juicio, induciendo incluso temor hacia la emotividad al determinarla como un elemento pasivo proclive a ser moldeada por otros.

³⁰ Foucault (2008) acuña este término para referirse a las utopías localizadas, aquellos “lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos”.

³¹ Cristina Toro (2017) explica los tipos de emplazamiento identificados por Michel Foucault, respecto al emplazamiento virtual señala que “este espacio es netamente lógico, no es físico, se basa en la simultaneidad del espacio sin importar las dimensiones y desvirtúa la posición de lejanía y cercanía entre los elementos, los disuelve y los distorsiona. Este tipo de espacio implica sujetos variables que aparecen y desaparecen según la relación que se establezca con un objeto igualmente móvil e inestable. En este emplazamiento es clara la relación de la tecnología en el mundo actual, el modo en que cambia inestablemente los objetos, según su posición, su velocidad; asimismo, es propio de la era tecnológica de la información y comunicación. “Así, lo que está más allá de lo “físico” es “lógico”, lo “virtual” y con ello, tal vez nos encontremos en el inicio de una “episteme” a la que podría llamarse “episteme virtual” y cuyo impacto en nuestras nociones y forma de vida, aún debe dilucidarse” (Albano. 2005:70). Este no es un espacio físico, los sujetos inmersos en ella no son constantes y son igualmente inmateriales. Al respecto, la línea de trabajo queda abierta y la problemática sigue siendo en tanto que avanza la tecnología la tecno ciencia, la biotecnología, etc.” (p. 32).

Desde esa postura, las mujeres, las niñas y los niños resultan fácilmente gobernados por esta debilidad, ya sea por su “cercanía a la naturaleza” o porque aún no han pasado por el tamiz de la civilización, la cultura y la educación.

En cambio, la reivindicación de la experiencia corporal que proponen el giro emocional, las estructuras del sentir y las epistemologías del sur, de agudizar los sentidos, de calibrar las propias emociones, rastrear cómo circulan en la vida social y como se mueven a través de los cuerpos individuales y colectivos reafirma la intención de acercar los opuestos.

En los términos que plantea esta investigación buena parte de ese rastreo sensorial se realizó a través de la búsqueda de una propuesta metodológica que pudiera acceder a la fantasía y a los mundos imaginarios que organizan la experiencia sensorial y emocional de las niñas y niños con el espacio. Esa búsqueda mezcló dos elementos: las *experiencias literarias* (referidas en el capítulo anterior) y las *cartografías otras*.



Figura 26. Isla de Comilandia elaborada por Juliana, 8 años. Laboratorio de islas imaginarias (octubre 2022)

por los mapas hegemónicos, las que nos invitan a ver el mundo de otra manera, a criticar el dominio del espacio por poderes invisibles o las que le dicen la verdad al poder” (Oslender en Piazzini y Montoya, 2022, p. 214).

Incluyo estas *cartografías otras* como referente clave, porque invitan a descentrar el rol de los especialistas que a través del conocimiento experto georreferencian los insumos que las

comunidades proveen y que al final se reservan a un espacio marginal para dar protagonismo a la precisión de los datos calculados a través de tecnología³² (Oslender en Piazzini y Montoya, 2022).

Y también porque estas cartografías me movilizan hacia la búsqueda de representar la experiencia de la vida de las niñas y niños con el espacio y sus territorios, desde las metáforas de sus relatos fantásticos y desde la representación de lugares que no existen materialmente o que son representados a través de la memoria y las sensaciones, me atrevo a decir, a *contramapear*³³ el espacio habitado.

³² Aunque para esta investigación no se elaboraron ejercicios de cartografía social del espacio físico, aunque esa fuera mi intención, lo desestimé cuando quedaron expuestas las negativas de las niñas y niños por dibujar sus entornos.

³³ Carlo Piazzini y Vladimir Montoya (2022) desarrollan la noción de *contramapas*. Acotada en la literatura académica y política desde finales del siglo xx, de acuerdo con los autores, este término puede entenderse como parte de aquello que Henri Lefebvre denominaba las contradicciones del espacio, es decir, los conflictos entre las fuerzas y los intereses sociopolíticos, cuyos efectos son solo posibles al tener lugar en el espacio. No se trata simplemente de que las contradicciones se expresan en los espacios, sino más bien de que su espacialidad es una de las condiciones de posibilidad para que se generen los conflictos, lo que es consecuente con la propuesta fundamental del pensador francés acerca del espacio como producto y productor de lo social.

Los *contramapas* corresponderían tanto a aquellas prácticas cartográficas que resisten, como a aquellas otras que incluso desafían la hegemonía de ciertos modos de ordenamiento y control desplegados en los mapas. Pero, además, los *contramapas* serían también una suerte de *antimapas*, en cuanto resistencia y oposición a ser mapeado.

Los *contramapas* conforman cartografías alternativas, resistentes o combatientes; 2) en cuanto *antimapas*, es decir, se niegan a hacer parte de determinados mapas, sin que medien necesariamente prácticas cartográficas y 3) como aproximaciones críticas a las cartografías y a los mapas (p. 16-19).

[CAPÍTULO 3] CONTRAMAPEANDO LAS INFANCIAS

Nociones y experiencias de las niñas y niños en el distrito capital

La estrategia que elegí para documentar la manera como las niñas y niños de Bogotá organizan sus experiencias con el espacio que habitan y con quienes lo comparten, fue a través de la metáfora del viaje, uno que intenta mapear, o más bien, contramapear las infancias desde las palabras, relatos y dibujos elaborados por niñas y niños que habitan distintos lugares del distrito capital.

Para que este ejercicio de contramapeo cobre sentido, me sirvo de una advertencia:

“Íntimamente, los cartógrafos saben que sus mapas no son reflejos fieles de la realidad, que son a lo sumo aproximaciones, cuando no simplificaciones que incluso pueden tergiversar esa realidad [...] porque los mapas desde la tradición positiva y clásica se han ofrecido como representantes del espacio y pretenden “hablar” por las cosas del mundo y, en tal sentido ejercen poder” (Piazzini y Montoya, 2022. p. 20-22).

Prefiero utilizar la palabra *contramapa* porque es mi intento por desarrollar un ejercicio investigativo que visibilice las voces de las niñas y niños a través de herramientas que faciliten la expresión de sus mundos fantásticos, emocionales y sensitivos, en lugares y momentos concretos, para de este modo conocer cómo se configuran estas subjetividades y las relaciones de poder que se ejercen allí.

Organizo este intento de contramapeo en cinco partes. En la primera, registro mi acercamiento a la ruralidad bogotana y a los niños y niñas que la habitan. En la segunda, ilustro las experiencias de acoso escolar en un grupo de niñas y niños urbanos y los mecanismos usados por ellas y ellos para afrontarlo. La tercera parte, consigna mensajes desde el mundo de la fantasía. En la cuarta, exploro los espacios habitados por las niñas y niños urbanos desde su experiencia sensorial. Y en la quinta, registro la experiencia de las niñas y niños urbanos y rurales a partir de la pandemia por el Covid-19.

Desde las montañas de Usme y Ciudad Bolívar

Nadie venga a este bosque porque tiene veneno, hay tres cadáveres, está lloviendo sangre y estas nubes son lágrimas de los que han venido.

Nicolás, 8 años. Vereda Las Margaritas, 2022.

Esta narración es la descripción de los personajes y paisajes que Nicolás dibujó en su cuaderno, pero también es una buena alegoría de mi paso por la vereda Las Margaritas, un lugar que,



Figura 27. Laboratorio de juegos narrativos y tótem en la vereda Las Margaritas, junio 2022)

como dice Nicolás es muy diferente al de la narración porque “tiene bosques, montañas para ver la vista, ríos sin veneno donde cantan los pajaritos”; también es un sitio en donde valen las advertencias de restricción al paso, pues un campesinado en resistencia sabe resguardar su territorio y también a sus niñas y niños.

Esta parte desarrolla mi intento por conocer las infancias rurales y la configuración de su subjetividad desde la experiencia de las niñas y niños en el territorio. Un encuentro que fue limitado al acceso que me permitieron los docentes en los colegios, los líderes locales y los acudientes.

Por ello, esta parte del viaje, a diferencia de las secciones siguientes, recoge rastros de la infancia rural a través de voces de adultos habitantes del territorio: líderes comunales, docentes, abuelas y promotores de experiencias literarias en la ruralidad.

Esta ruta inicia en la vereda Las Margaritas la cual hace parte del grupo de veredas altas de la localidad de Usme, las más distantes respecto a la ciudad, es un territorio que se resiste a perder sus tradiciones y costumbres campesinas, a pesar de las tensiones con la gestión de la administración central que mantiene buena parte de este sector catalogado como área protegida

dentro de la estructura ecológica principal de Bogotá y de la recepción e intercambio con visitantes que reconfiguran las prácticas sociales y las maneras de habitar el territorio.

Estas tensiones se hacen visibles en las conversaciones con líderes locales, como la señora Ana Elfa quien percibe la imposibilidad de mantener el modo de vida campesino si no hay alternativas que balanceen las posturas de conservación ambiental del gobierno distrital y de sus autoridades ambientales, así como la lucha por la soberanía alimentaria que busca mantener la identidad campesina ligada al trabajo de la tierra y rescatar el cultivo y consumo de alimentos ancestrales como la papa corneta, la quinua y los cubios que durante los últimos años se han ido perdiendo.



Figura 28. Mural ubicado en la vereda La Requilina, Usme, junio 2022.

En mis visitas a la ruralidad y en las conversaciones con líderes locales y docentes de los colegios rurales del sector fue evidente que las tensiones entre lo urbano y lo rural también están presentes en las interacciones cotidianas, ya sea por los visitantes que llegan en vehículos particulares a consumir sustancias psicoactivas, la delincuencia común, el

reclutamiento forzado de niños por parte de grupos armados, o los encuentros desafortunados entre soldados del batallón ubicado en la vereda El Destino y habitantes del sector. Otras dinámicas también se manifiestan con la llegada de practicantes universitarios, funcionarios y visitantes que no comprenden la ruralidad. Un territorio que, en palabras de docentes del Colegio Olarte, exige la “reeducación” de quien llega y que no siempre se logra (conversación con docentes y líderes veredales, junio 2022).

Algunas personas mencionan las tensiones con directivos de instituciones educativas por propuestas consideradas desacertadas, como cambiar el nombre del Colegio La Mayoría (nombrado así por un personaje local que hace parte de la memoria de la vereda), por Colegio Las margaritas. En lugar de sembrar plantas endémicas en las instalaciones del plantel, sugerir plantar margaritas, flores que disminuyen la visita de polinizadores porque en su interior guardan una sustancia tóxica. Prohibir el desplazamiento frecuente de personas ajenas a la institución, aunque por su ubicación, el colegio sea un lugar de tránsito obligado de varias familias (conversación con docentes de colegios veredales y líderes locales, junio 2022).



Figura 29. Mural sobre la vía camino a la vereda Las Margaritas, junio 2022.

Respecto a mi llegada a Las Margaritas, se acordó la realización de siete talleres para considerar la experiencia de la niñez en su territorio y las tensiones con el entorno urbano. La convocatoria se realizaría a través de la líder comunal que estaba apoyando mi propuesta, la señora Ana Elfa, quien solicitó que en las actividades también participaran jóvenes del sector y que se le apoyara con “La casa de los dichos”, una estrategia para recolectar los refranes populares.



Figura 30. Pieza de divulgación talleres en la vereda Las Margaritas, junio 2022.

De las siete fechas previstas solo se realizaron dos, pues los entrenamientos de ciclismo y las actividades convocadas por el planetario distrital tuvieron preferencia sobre el espacio reflexivo que yo proponía, uno que se realizaba por un interés externo a la comunidad

y no ofrecía la enseñanza de un conocimiento específico.

Semanas antes al inicio de los talleres, el rector del colegio de la vereda me advirtió de la escasa asistencia a mi espacio. En el primer encuentro solo asistió un niño acompañado de su abuela, en el segundo participaron dos niños y una niña, todos entre los 7 y 11 años de edad, algunos de ellos viven en la vereda al cuidado de sus abuelos y otros familiares mientras sus madres trabajan en la Bogotá urbana. En ambos encuentros estuvieron presentes algunos de sus familiares. Visibilizo y articulo los aportes de estos encuentros a lo largo de este documento.

De mi paso por Las Margaritas, hubo algo que particularmente llamó mi atención, fue el reiterado interés de la señora Ana Elfa por generar espacios de encuentro intergeneracional (muy distinto a lo que yo proponía) alrededor de los juegos tradicionales como el dominó, la rana, la golosa, el trompo, la coca, para el intercambio de saberes y destrezas entre menores y mayores.

Esto me hizo considerar que, mientras en los entornos urbanos los espacios se encuentran en su mayoría segmentados por edad, en los territorios campesinos lo usual es que grandes y pequeños compartan los mismos espacios, pues en las fincas transcurre la vida familiar, social y el aprendizaje de los oficios del campo. Y en la escuela y en los salones comunales transcurre la vida comunitaria y política rural³⁴.

Entonces, mientras en los entornos urbanos nos resulta innovador el generar espacios compartidos entre adultos y niños y las propuestas de Tonucci al respecto nos resultan trasgresoras; en el campo, el trabajo, las tradiciones y la vida comunitaria ya llevan implícito el tinte intergeneracional, pues es en el acompañamiento entre mayores y menores que los más pequeños aprenden las tradiciones y la identidad campesina que les dan el sustento material y también simbólico.

³⁴ Aunque en Usme, la dinámica de habitar la escuela como parte de la vida comunitaria sea algo que poco a poco se ha ido restringiendo por las mismas entidades educativas, las instalaciones que una vez fueron levantadas gracias al trabajo comunitario, hoy, administradas y en propiedad de la Secretaría de Educación son espacios cada vez más restringidos al uso habitual de las comunidades, quienes resienten su pérdida (esta es una anotación a partir de la conversación con la agrupación Libros Buenos a La Vereda, junio 2022). Sin embargo, en otros territorios campesinos la vida política y comunitaria aún se experimenta allí, así lo reseña la etnografía de Sebastián Gómez (2014) en la localidad de Sumapaz.

En este sentido, la división del espacio no está determinada por la edad, sino más bien por un adentro y un afuera, un nosotros y un ellos³⁵, con una frontera permeable por el intercambio con la ciudad y el acceso a la educación formal y una ventana siempre abierta, la ventana de las redes sociales. Y la niñez, por su parte, no resulta un periodo de preparación para el futuro, sino el presente mismo, pues de su trabajo también depende su supervivencia.

Paralelo a ello y gracias a varias coincidencias, contacté a los integrantes de la agrupación *Libros Buenos a La Vereda*, una agrupación usmeña liderada por Anita, Keiner, Paula y Dilan (jóvenes de 15 años) y la madre de Anita, Erika (docente de primera infancia), quienes desde el inicio de la pandemia se propusieron desarrollar refuerzos escolares en la ruralidad y

posteriormente consolidaron su propuesta mediante el desarrollo de experiencias literarias itinerantes en la ruralidad de Ciudad Bolívar y Usme.

Después de varias conversaciones telefónicas y videollamadas en las que presentaban su iniciativa, acordamos la realización de una entrevista grupal y el acompañamiento a algunas de sus actividades en las veredas, como alternativa a mi trabajo suspendido en la vereda Las Margaritas.

El encuentro con esta agrupación, resultó una buena manera de reconocer el contexto de Usme, desde la visión de territorio de quienes recorren la ruralidad llevando a las niñas y niños experiencias y canastos literarios. Sus



Figura 31. Taller de cartografía social con *Libros Buenos a La Vereda*, junio 2022.

³⁵ Esta división puede matizarse con dos conceptos que conocí en las reuniones comunitarias a propósito de mi trabajo como funcionaria del distrito durante este periodo: *Agrodescendiente* y *sintiente del territorio*, el primero hace referencia a quien tiene arraigos campesinos en su familia, aunque dedique su actividad profesional a otras áreas e incluso se encuentre vinculado laboralmente a una entidad pública con injerencia en el territorio. Y el segundo, a quienes el vínculo con el campo no está dado por sus lazos sanguíneos sino por la empatía o por el habitar y compartir el mismo territorio.

integrantes son jóvenes usmeños que habitan con gran sentido de arraigo la localidad, lo que permite una lectura integrada al territorio.

Con generosidad y apertura Anita, Keiner, Paula, Dilan y Erika, integrantes de esta agrupación compartieron su percepción del territorio desde el contacto con las niñas y niños rurales. Su visión es muy interesante porque evidencia la heterogeneidad presente en los territorios campesinos de Bogotá, en un comparativo de dos localidades con ruralidad: Usme y Ciudad Bolívar y también al interior de las veredas que componen la ruralidad de Usme.

El punto de partida de nuestras conversaciones fue Usme, que, desde su perspectiva, resulta ser un crisol en el que se encuentran lo urbano y lo rural, un territorio diverso, pleno de significados:

“Usme, como es frío trae la necesidad de estar juntos, de asociarnos. Pero Usme también es conflicto, es lucha, es riqueza, naturaleza, patrimonio ancestral, es tradición oral, Usme es gente linda, aunque también hay gente fea. Y tomar... parte de la identidad campesina está en el tomar. Usme es grande, es verde, tiene montañas. Usme urbano es apretado, con basura, son barrios muy empinados. En cambio, Usme rural es sueltico. Usme tiene mucha expresión artística, hay muchos murales, esculturas, grupos artísticos. Usme es turístico. Tiene riqueza natural, tiene represas y mucha agua. Usme es una despensa, distribuye el alimento, pero también el agua, es como un reservorio, porque entrega su agua, entrega su oxígeno, entrega alimentos. Hay diversidad” (Taller de Infancias rurales y experiencias literarias con *Libros Buenos a La Vereda*, junio 2022).

En su experiencia, algo que distingue a los niños y niñas de las comunidades rurales es su vocación cuidadora a diferencia de la individualización de los niños urbanos y una autonomía que se revela en su pensamiento diferenciado de la voz adulta:



Figura 32. Río mugroso, Usme junio 2022

Erika. - *“Son como más genuinos, cuidan mucho lo de ellos y se cuidan entre ellos, algo que en lo urbano no se da.*

Keiner. - *Cuidan mucho sus recursos, su territorio, su espacio.*

Erika. - *Son como muy cuidadores, se sienten responsables y se cuidan entre ellos, son muy comunitarios. Ese cuidado se manifiesta en la forma como se acompañan, en lo urbano los niños salen con sus papás y sus mamás y los niños no se sienten responsables de nadie, no se ven responsables de nadie, ni de sus mascotas ni de otros niños, en lo rural sí, ellos se responsabilizan unos de otros”.*

Anita. - *“En lo urbano los niños se sienten responsables de su mascota porque las sacan a pasear una vez a la semana”.*

La vocación de cuidado y el sentido de comunidad es una marca de la ruralidad, así lo observan los integrantes cuando los ven cuidarse entre sí en círculos de responsabilidades de mayor a menor edad y trasladando el cuidado mutuo a los vínculos con los animales de compañía, estableciéndolos de una manera distinta respecto a los entornos urbanos, así lo plantean:

Erika. - *“En la ruralidad siempre están cuidando a los más pequeños, se apropian, el de seis se siente grande porque lleva al de cuatro de la mano y le dice qué hacer y cómo hacerlo. Y también con los perros, los perros siempre están en donde están los niños y esa es una relación de cuidado, pese a que la relación con los perros allá es diferente a como la tenemos en lo urbano, en donde los perros están dentro de las casas, allá no, pero es una relación de cuidado”.*



Figura 33. Experiencia literaria de *Libros Buenos a La Vereda* (Biblioteca Comunitaria Santa Rosa, julio 2022)

En mi experiencia en Las Margaritas pude constatar el cuidado entre niños. Neitan, un niño de 6 años, huérfano y con dificultades de habla, durante el laboratorio creativo tuvo siempre a la mano su propio traductor. Nicolás, su familiar y unos dos años mayor que él, por iniciativa propia y de manera considerada se encargaba de traducir fielmente

las frases y relatos de Neitan mientras jugábamos Ficciónaria para que pudieran ser compartidos a todo el grupo.

Esta autonomía de los niños y las niñas rurales es un rasgo que les caracteriza en Usme y también en las veredas de Ciudad Bolívar. En Quiba, por ejemplo, para Anita, *“los niños siempre están solos, se tienen entre ellos porque los papás siempre están trabajando, entonces los niños han hecho una comunidad muy bonita entre ellos, son muy autónomos y muy responsables, lo que le pase al otro es mi responsabilidad, por eso me gusta mucho ir a Quiba”*. En contraste, en los territorios urbanos los niños y las niñas crecen aislados *“en nuestras experiencias a veces participan niños urbanos...en el ciclo de amigos cuando preguntamos ¿para qué son los amigos? Mientras un niño rural contestó: ¡para pelearse y luego amistarse!, un niño urbano dijo: mi mejor amigo es el Xbox”*.

En Usme se han generado fuertes procesos de apropiación de la identidad campesina y por la defensa del territorio, en algunos lugares en mayor medida que en otros, esto es visible en las interacciones con los niños:

Erika. – *“En Usme rural los niños son más orgullosos y de hecho hay unos procesos en los que los niños son muy orgullosos de ser rurales, de ser del campo [...] En Soches está el proceso de escuela campesina, pero Soches es mucho más urbano y son niños que pese al proceso de escuela de cultura campesina son niños que uno no los siente tan orgullosos, tan identificados con el ser campesinos”*.

Los imaginarios de los niños y las niñas rurales sobre su identidad campesina están permeados por las visiones de los adultos y sobre lo conveniente de mantener o no la permanencia en el territorio, de acuerdo con su capacidad económica y sus aspiraciones sociales.

En algunos casos el fortalecimiento de la identidad campesina y las luchas por la defensa del territorio rural, ligadas a la politización de las comunidades, se inculcan desde los primeros años de vida. En otros, padres con recursos económicos suficientes, dueños de tierras, anhelan que sus hijos migren a la ciudad, a veces con la misma intensidad que los padres jornaleros que devengan su salario al día, ambos aspiran a la movilidad social a través de la profesionalización de sus hijos, dada la dureza del trabajo con la tierra y la escasa tecnificación que convierte a este trabajo en un asunto físico, aunque también mental, porque el gran esfuerzo por sacar una cosecha puede terminar con una plaga o una helada.

Erika. – *Aunque también hay otros imaginarios, los de papás que quieren sacar a sus hijos de la ruralidad, papás que no quieren que sus hijos sean campesinos. Niños a los que los entrenan para que canten música norteña, ranchera, que monten bicicleta, en una dinámica de soñarse ese salir adelante lejos del campo... Y claro, hay una diferencia entre esos hijitos, quienes ganan más dinero proyectan a sus hijos estudiando en la ciudad a estudiar y volverse profesionales. Diferente de los padres que viven del trabajo al día. Pero están los hijos del campesino raso que se gana el jornal quienes también piensan que el ideal es que los niños terminen en la ciudad, no veo una línea en la que los papás están sembrando en sus hijos la posibilidad de: somos campesinos, permanecemos en el territorio. De pronto eso sí lo hacen los de la vereda El destino con la Red de Cuidado Común”.*

La diversidad de la ruralidad usmeña es visible en los paisajes, en las formas de organización y también en las niñas y niños. Quienes habitan las veredas más cercanas a la ciudad se perciben mucho más permeados por las redes sociales:

Erika. - *“También hay niñas y niños que buscan imitar, parecer o verse como creen que se portan los niños de la ciudad”.*

Keiner. – *“Se aprenden los bailes de Tik tok y quieren mostrar que ellos saben eso”.*

Erika. - *A pesar de los diferentes contactos y los procesos de homogenización cultural, en la ruralidad hay voces muy genuinas, las niñas y niños se expresan con originalidad y lo veo también como maestra del contexto urbano, uno a veces puede sospechar o anticipar las respuestas de los niños de los barrios, las respuestas de los niños urbanos se parecen mucho a las de los adultos, es una pequeña copia de los discursos, mientras que en la ruralidad no, en la ruralidad salen unas voces muy genuina, tienen una comprensión del mundo pese a los adultos y pese al modelo impuesto por la escuela”.*

En Ciudad Bolívar, la ruralidad también es muy diversa. Están las veredas que por su cercanía con Usme comparten las mismas características de arraigo y vida campesina tradicional, como las veredas Santa Rosa y Las Mercedes y



Figura 34. Biblioteca Rural Comunitaria de la vereda Santa Rosa (Ciudad Bolívar, julio 2022)

otras muy distintas como las veredas Quiba alta, Quiba baja y los Mochuelos que durante los últimos años han remplazado la vocación agrícola del suelo por la construcción de viviendas informales que se venden a precios muy económicos como alternativa para las familias migrantes y para quienes asentarse en las periferias de la ciudad son su única alternativa de acceso a vivienda propia.

La conversación con los jóvenes de la agrupación *Libros Buenos a La Vereda* puso de manifiesto las tensiones por la violencia que entrecruza los territorios rurales y urbanos y que tiene muchos rostros, algunas violencias son silenciosas:

Anita. – *“En el campo también se experimentan otras violencias, por ejemplo, la construcción de proyectos de vivienda sin reconocer el uso del suelo de la zona y a veces construyen encima de terrenos arqueológicos y venden la propaganda de que van a darle vivienda a muchas familias y son viviendas indignas, cajas de fósforos de 35 metros para familias de 5 y 6 personas?”.*

Erika. – *“Cuando voy a Quiba en Ciudad Bolívar, es un contexto tan diferente, es una ruralidad como de invasión”*

Anita. – *“Por la cercanía con el botadero Doña Juana”*

Erika. – *“Se siente una carga como más emocional, más triste, las nubes son negras, el aire es denso para respirar”*

Keiner. – *“El aire es pesado”*

Los integrantes de *Libros Buenos a La Vereda* perciben el contraste entre los sectores urbanos de las dos localidades, en palabras de Keiner en Quiba *“es más pesado, no más lo que pasó con las bombas [en el CAI de Arborizadora alta] en Ciudad Bolívar, tengo un hermano que vive allá, dice que es re pesado, a él le mataron el tío el primero de enero, a la tía el 24 de diciembre, ósea como que quieren marcar más esa violencia”*, en cambio para Erika, Usme se percibe *“más tranquilo, Usme urbano tiene sus conflictos, sus líneas invisibles, sus ejercicios de pandilla, de micro tráfico, pero no es así tan marcado”*.

Y esto, desde luego tiene incidencia en los entornos campesinos porque la línea que divide uno de otro es difusa. La composición de la población infantil y la movilidad de la misma influencia las identidades rurales y se contrastan con las poblaciones más cercanas a lo urbano:

Erika. - *“Las ruralidades ahorita tienen una particularidad y es que las poblaciones son flotantes, muy flotantes. Los profes de las escuelas de la ruralidad sufren porque los niños llegan y se van, entonces con todos los procesos migratorios llegan niños de Venezuela, están un mes, dos meses, todo el tiempo están probando suerte. Llegan a las fincas probando suerte y se van. La población rural de base es muy poca, es lo que yo percibo”.*

Anita resalta que *“en Usme rural hay muy pocos niños y están muy dispersos, hay veredas en donde hay 5 o 6 niños, es muy difícil convocar, esa dinámica hace que las relaciones sean muy diferentes. En las zonas más próximas a lo urbano como Soches se pueden convocar en cambio 50 niños”.*



Figura 35. Jugando trompo en la biblioteca comunitaria (vereda Santa Rosa, julio 2022)

Las dinámicas demográficas de personas que migran buscando enraizarse en la ciudad, el envejecimiento de la población y una escasa población infantil generan la necesidad de resguardar a sus niñas y niños, en especial a las niñas: *“En veredas como Arrayanes, se percibe una sensación de cuidado y protección especialmente hacia las niñas y preadolescentes, que se guardan cuando vienen visitas de hombres mayores o desconocidos”.*

Todas estas características determinan la relación con temas fundamentales en el entorno rural: la memoria, el trabajo y el sentido de comunidad. La memoria como la forma de transmisión de identidad, el trabajo campesino como la materialización de dicha identidad y la comunidad como la identidad colectiva privilegiada por encima de lo individual.

En el caso de trasmisión de la memoria, parece haber desconexión entre los mayores y los menores, cuando los integrantes de la agrupación visitan las veredas, se interesan en conocer las historias de los mayores, para su sorpresa, sus familiares, niños y jóvenes presentes, también las escuchan por primera vez.

El trabajo como eje que materializa la identidad campesina en el Usme rural es motivo de satisfacción para los niños:

Erika. - *“En Usme rural los niños trabajan, pero es un trabajo del que los niños se sienten orgullosos, no es un trabajo infantil de explotación. Los niños van y venden cebolla, van y dan la vuelta con el caballo y se sienten empoderados, que los dignifica, que les gusta hacerlo porque reciben una remuneración. Entonces sí es trabajo infantil, pero no es un trabajo que humilla, que maltrata o que explota al niño, sino que ellos se sienten dignificados, aunque también es duro que se privilegie el trabajo sobre la escuela”.*

Aunque esto contraste con la desescolarización, una dinámica que los integrantes de *Libros Buenos a La Vereda* vieron agudizarse con la llegada de la pandemia, tal vez por la virtualización de las clases en un entorno con un acceso muy limitado a la conectividad.

Lo anterior sumado a las relaciones tensas con la ciudad por el abandono institucional que recuerda a la ruralidad durante las campañas electorales para luego volverlas a ignorar y el desconocimiento de las dinámicas locales, de su identidad, de su anhelo de autonomía, de su orgullo, de sus luchas por la soberanía territorial se traduce en desconfianza sobre el interés de las personas de la ciudad por la gente de la ruralidad: *“La gente de la ruralidad es recelosa y no cree que uno quiera hacer algo allá sin un beneficio”.* Allí radica la dificultad de desarrollar una propuesta que no provenga del interior de la comunidad o que no gane la confianza de sus líderes durante un tiempo sostenido, más cuando estas iniciativas se dirigen a sus semillas más preciadas, las niñas y los niños campesinos.

Arañas, bullying y objetos mágicos

Nicolás teme a los insectos...

Dilan. - ¡*Tienes una araña en el brazo, te acabo de ver una araña en el brazo!*

Jostin. - ¡*Es peligrosa!*

Nicolás se sacude mientras todos gritan. La araña cae al piso y rápidamente Mauricio se acerca y la pisa. Minutos después Santiago toma la araña muerta y se la lanza a Nicolás quien entre llanto e ira persigue a Santiago con marcadores en sus dedos simulando las garras de Guepardo de X-men, cuando lo tomo por la espalda dice sollozando: ¡*Tengo que defenderme!*

Este suceso no fue el único, las peleas por los materiales y por quién llamaba la atención del grupo eran constantes. También eran recurrentes las conversaciones sobre acoso escolar y las estrategias que utilizan para afrontarlo.

En una de estas conversaciones Thaliana explicó la razón por la que siempre salta su turno para evitar leer en voz alta: “*No me gusta leer porque un día me hicieron bullying. Yo leo y me sale mal, leo mal. Unos amigos de quinto se burlaban y me decían: no sabe leer, es muy chiquita [...] Otro día le hicieron bullying a mi primo y entonces no me gustó, a mi primo le dieron una cachetada y yo me enojé, entonces solo la toqué y se puso a llorar y me regañaron porque yo... solo la toqué?*”.

Nicolás también compartió su experiencia. “*A mi si me hacen bullying en el colegio. Dicen que yo le tengo miedo a casi todo, porque le tengo miedo a la oscuridad, miedo a los bichos. Les tengo miedo a los bichos y tengo de mascota a un bicho. Tenía un marranito de tierra, pero murió en el segundo día cuando estaba con mis abuelitos, es alérgico a los abuelitos, ya sé. Y no se creen, hasta le hice funeral y hasta lloré?*”.

En una de estas conversaciones Nicolás, Dilan y Jostin coincidieron en afirmar que el mecanismo más utilizado para frenar el bullying y también el indicado por sus padres es enfrentarse y superar en fuerza al acosador. El impacto del acoso escolar y de la popular estrategia de defenderse golpeando más fuerte quedó en evidencia en los artefactos que ellos elaboraron en el laboratorio de intervención de dados. Las representaciones de armas letales y la



Figura 36. Dados y tótems elaborados por Sara, Nicolás y Neitan. (vereda Las Margaritas, junio, 2022)

fascinación por las narrativas de combate fueron elementos que se mantuvieron presentes en los laboratorios con niños urbanos y rurales.

En la última parte del laboratorio de juegos narrativos pusimos a disposición de las niñas y niños participantes, dados con stickers en blanco para que en cada cara dibujaran artefactos, lugares y personajes, para jugar con ellos al final de la sesión. Una vez

terminaron de dibujar sus dados iniciamos la ronda de presentación de cada uno:

Nicolás inició: *“Lo llamo el dado invencible, es una manzana combinada con minerales súper poderosos, si uno se la come se vuelve súper poderoso, casi parecido a un semi dios. Un diamante psíquico que se puede combinar con las armas y se hace más poderoso. Un pico ultra veloz que abre portales interdimensionales. Tiene una armadura indestructible con súper fuerza. La pistola lanza rayos laser de diamante, rayos laser súper poderosos. Y, por último, pero no menos importante, la poción de bomba y veneno”.*



Figura 37. Dado invencible, Nicolás 7 años (agosto, 2022)



Mauricio continuó, *“tengo una poción de muerte que mata a todos. Diamante que cuando los rayos de la luz lo tocan se vuelve un arma. Tengo una fresa que me hace más fuerte. Tengo un portal y también tengo un arco que tiene todas las flechas y tengo una espada”.*

Figura 38. Dado meteorito, Mauricio, 10 años (agosto, 2022)

Jostin describe su dado, “*tiene un arco con cinco flechas, una manzana que lo vuelve invisible, un carro batimovil, la espada que tiene dos tentáculos, acá tengo el árbol de manzanas de diamante que sirve para regenerar vida, un volcán de lava donde caen muchos meteoritos*”.



Figura 39. Dado caótico, Jostin 10 años (agosto, 2022)



Figura 40. Dado del poder, Dilan, 7 años (agosto, 2022)

El dado de Dilan, “*tiene una armadura que tiene una escopeta de diamante y una espada de diamante, un arco que la flecha lo que hace es al darle al enemigo lo congela por diez segundos y tiene dos cañones laser. Todo se encontró en una ciudad infestada de zombies. Tengo un pico que funciona como un arma y para picar súper rápido. Y tengo muchos minerales. Y tengo una metralleta. Tengo manzanas de redstone que me regeneran la vida y manzanas de diamante que me llenan del hambre*”.

Los dibujos de hombres con escopetas en la vereda Las Margaritas y las armas inspiradas en videojuegos en el barrio Pardo Rubio aparecen como referentes de su cotidianidad, sean las armas de protección o de caza en el campo, o las armas devastadoras de sus videojuegos favoritos. De allí que ellos condujeran el juego de dados de manera espontánea hacia la ficción que proponen las series y los videojuegos de guerra, una fantasía que cobra un sentido profundo porque manifiesta la necesidad de protección y de contar con los elementos necesarios para sobrellevar un contexto hostil.

Los dibujos de las niñas marcaron una diferencia, tanto en el contexto urbano como en el rural, utilizaron el juego de dados para representar objetos, paisajes y personas de su cotidianidad:



Thaliana, presenta el dado de la felicidad *“hay una bicicleta. Una vela de arcoíris, sirve cuando se ponen a llorar, la prenden y le quita la tristeza. Un bosque. Una casa donde vive mi familia. Una pizza. Esa soy yo y mi papá”*.

Figura 41. Dado de la felicidad, Thaliana 9 años (agosto, 2022)

Aquí la necesidad de protección se tramita trayendo y acompañándose de la figura paterna y construyendo objetos mágicos que trasmutan las emociones.

Sin embargo, aunque todos coinciden que la estrategia a la que se recurre para combatir el acoso es la demostración de fuerza, el grupo de Pardo Rubio coincide en que preferiría no pelear:

Thaliana. - *“En el colegio casi todos se pelean y a mí no me gusta pelear”*.

Nicolás. - *“Me preocupa que las personas estén peleando porque a veces muchas personas mueren”*.

En el comentario de Nicolás se refleja el doble discurso de los adultos, por una parte, aprobando escalar una pelea como mecanismo para evitar más agresiones y por otro popularizando discursos pacifistas que los niños aceptan en reproducir como parte del juego de aprobación o porque perciben que estos son los temas que a todos les preocupan:

Nicolás. - *“Tengo un sueño de ser presidente y resolver la paz mundial de por vida”*.

Durante los laboratorios creativos, el registro del bullying en algunos momentos tomó tinte de género. En la vereda Las Margaritas y en el barrio Pardo Rubio, la convocatoria a los espacios atrajo la participación mayoritaria de niños respecto a niñas, Sarita en la vereda y Thaliana en el barrio compartían cualidades, el tono suave de su voz, una presencia serena y a veces, un tanto introvertida (características que en el marco binario de los roles de género son asociadas a una “docilidad” propiamente femenina), que contrastaban con la elocuencia y la desbordada energía de la mayoría de sus compañeros.

En los laboratorios creativos la presentación de sus obras, la lectura en voz alta, los comentarios a los textos y las ilustraciones y los juegos narrativos, se realizan a través de turnos de manera tal que todos tengan posibilidades de participar de acuerdo a sus preferencias. Algo que coincidió en ambos grupos era que, en el turno de la participación de las niñas, sus compañeros, o se paraban del sitio cambiando de actividad o no escuchaban a sus compañeras hasta que quien facilitaba el espacio no interviniera y los convocara a escuchar los relatos y opiniones de las niñas.

Estas son otras formas de agresión, son formas de maltrato psicológico que se materializan con conductas ambiguas, incomprensibles y difíciles de interpretar por quien las padece, que se mantienen invisibles y se naturalizan con el paso del tiempo.

En contraste, en el barrio Bogotá de la localidad de Ciudad Bolívar, en donde tuve la oportunidad de jugar *Ficciónaria* con un grupo de niñas y niños convocados por la Junta de Acción Comunal para participar en la experiencia literaria de la agrupación Libros Buenos a La Vereda; las burlas tendían a realizarse entre niños, particularmente hacia quienes les tomaba más tiempo hilar las narraciones a las que invita este dispositivo.



Figura 42. Jugando Ficciónaria en el barrio Bogotá, Ciudad Bolívar (julio, 2022)

En cambio, fue llamativo el rol de Valery en las rondas de juego, quien rápidamente fue posicionada por sus compañeros como la jugadora indicada para iniciar todas las historias destacándole así su destreza, ella aceptó esta posición con mucha seguridad, lo que se demostraba en la manera como cerraba algunas de sus intervenciones, acompañando sus palabras con los característicos gestos y movimientos que se usan en el rap.

La fuerte exposición a esta problemática percibida por las niñas y niños en los laboratorios creativos guarda relación con la situación del matoneo en Colombia y en comparación con otros países de la región³⁶.

Dando atención a esta problemática y a las secuelas de esta en el aprendizaje, el desempeño académico, la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo, en la salud mental, en la escalada hacia agresiones que pueden llegar a lesionar e incurrir en actos delictivos o a producir autoagresiones e incluso desencadenar el suicidio, desde el año 2013, el estado colombiano creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar³⁷ el cual canaliza en el sistema educativo (en corresponsabilidad con otros agentes) los mecanismos para detectar, denunciar y proteger a las niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar a través de comités y rutas de atención integral para la convivencia escolar, los cuales incluyen mecanismos de denuncia anónima. Y respecto a género, la expedición de este sistema se limita a considerar el asunto del embarazo adolescente.

Sin embargo, a pesar de los protocolos, las jornadas pedagógicas y las sanciones, las narrativas de las niñas y niños participantes de los laboratorios creativos exponen que la realidad que experimentan con intensidad en sus entornos educativos y que normalizan y trasladan a otros espacios no cuenta con mediadores, ni con mecanismos de resolución de conflictos distintos a la imposición de la fuerza física sugeridos por sus padres, no son los comités ni las rutas de atención las que intervienen cuando sucede un episodio de violencia. Y es a través de la fantasía y la conversación entre juego y juego, donde las niñas y niños expresan su sentir.

³⁶ Según el informe no. 54 del año 2022 del Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia es el segundo país con mayor índice de exposición al bullying dentro del grupo de países de Latinoamérica miembros y aliados de la OCDE.

Y según el estudio de la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras realizado entre enero de 2020 y septiembre de 2021, los casos de Bullying en Colombia continúan en aumento, donde 6 de cada 10 niños sufren todos los días algún tipo de acoso y ciberacoso.

³⁷ Reglamentado en la ley 1620 del 2013.

De islas fantásticas y territorios emocionales:

Los contramapas como cartografías alternativas algunas veces operan como antimapas porque se niegan a hacer parte de determinados mapas y porque no recurren necesariamente a prácticas cartográficas (Piazzini y Montoya, 2022, p. 19). Desde el ejercicio investigativo que planteo aquí, recorro a este concepto³⁸ porque me sirve de metáfora para acercarme a la noción de infancia, no desde el conocimiento especializado, no desde lo que la política pública espera de una población, sino desde lo que las voces y narrativas de las niñas y niños habitantes de diversos territorios de Bogotá nos desean dar a conocer.

Particularmente el contramapa que planteo en esta sección propone un recorrido a través de territorios que habitan en la imaginación infantil, islas fantásticas en las que ellas y ellos representan sus gustos, sus angustias, su posicionamiento acerca de la conservación ambiental, sus reclamos de autonomía y su postura respecto a la infancia y el tránsito hacia la adultez, todo ello a través del lenguaje de la fantasía.

En los laboratorios realizados en Pardo Rubio y en el Gimnasio Los Portales, los niños y las niñas habitaron de manera temporal los lugares fantásticos del Atlas de las islas imaginarias, se conmovieron con las historias de naufragos que encienden el faro todas las noches con la ilusión de que alguien los rescate. Valentina, con los ojos humedecidos preguntó durante el laboratorio: *¿por qué ponen un cuento tan triste? Ahora uno con final feliz*³⁹. Y al momento de contar su propia historia Manuela propuso *¡hagamos comedia, porque si es muy triste esta noche no puedo dormir!* También entraron al mundo imaginario planteado por sus compañeros y compañeras, a quienes les preguntaron, contra preguntaron y alimentaron con más fantasía⁴⁰.

³⁸ Adaptando la intención original del concepto por reconocer la espacialidad de un lugar.

³⁹ De acuerdo con Bruno Bettelheim (2002) el alivio es la mayor contribución que un cuento de hadas puede ofrecer a un niño; la confianza de que, a pesar de todos los problemas por los que tiene que pasar, no solo conseguirá vencer, sino que las fuerzas del mal serán eliminadas y no amenazarán nunca más su bienestar espiritual. Si el relato carece de estos finales alentadores, el niño, después de oír el relato, sentirá que no existe esperanza alguna de solucionar sus problemas. (p. 153-156)

⁴⁰ Según Bruno Bettelheim (2002) hubo un tiempo que la lectura de los cuentos de hadas fue desestimulada en buena parte por la postura de la psicología evolutiva piagetiana según la cual este tipo de literatura retrasa el desarrollo del pensamiento lógico y racional. En oposición, Bettelheim afirma que la fantasía y las fórmulas clásicas de los cuentos de hadas (fantasía, superación, huida y alivio) que aseguran que fuerzas mágicas acudirán en su ayuda, reaniman la esperanza de que, sin esta fantasía, se extinguiría al contacto con la cruda realidad, el cuento de hadas promete una victoria que el niño anhela y por eso es mucho más convincente desde el punto de vista psicológico que ninguna otra historia realista, posición que comparto y que he intentado desarrollar en esta propuesta investigativa.

Las narraciones e ilustraciones de este Atlas cautivaron su imaginación e influenciaron la creación de historias con la aproximación emocional y fantástica que propone este libro. Las imágenes y relatos sobre animales, faros, rosas de los vientos y lugares surreales motivaron el título de cuentos como *El corazón oscuro*:

EL CORAZON OSCURO

El corazón oscuro está ubicado en el polo norte. Allí hay un lugar que se llama Felicidad y otro, Tristeza, el más grande es Tristeza porque el corazón es oscuro.

Están las montañas Las tristes, el lago Los peces del norte, Los arboles dorados que tienen el poder de quitarle el alma y hacer grandes a los niños, cuando los niños pasan el árbol se vuelven adultos y llegan a Tristeza. Cuando los árboles son amarillos se vuelven mayores al pasar por ese árbol y ya no se acuerdan de nada, porque los arboles tienen oro y les quitan el alma.

Hay un mago poderoso que tiene un diamante que puede destruir y matar toda la isla, no puede entrar en la isla, es morado y tiene guardias, es un adulto que nunca fue niño y está encerrado en una jaula en arenas movedizas. Tiene un solo ojo.

El lugar donde viven los niños se llama El dulce del verde, en Felicidad.

Ya no hay animales porque los han matado, todos matan los animales, son la comida de los humanos.

El sol creó la isla y hay un señor que vive en el sol y salvó la isla.

Podemos llevar comida, ropa colorida de nuestra casa, pero no animales porque los matan, podemos llevar animales de peluche.

Relato elaborado por Thaliana y Juan, laboratorios creativos 2022.

En esta narración, Thaliana y Juan describen un lugar que representa su visión sobre el tránsito de la niñez a la adultez. A través de la alegoría de los árboles dorados, representaron el paso hacia la adultez como una experiencia de pérdida de un periodo feliz en el que se es realmente auténtico y en el que se porta una esencia (el alma).

Ese tránsito se da a partir del contacto con un elemento material (el oro) que arrebató la esencia de los niños, su memoria y que les contamina. Un tránsito que termina en tristeza, porque desde su perspectiva crecer es triste.

Las niñas del Gimnasio Los Portales también reconocen las dinámicas económicas en las que todo, o casi todo, es susceptible de ser transado a través del dinero, así lo manifiestan ellas:

Antonia. - *“Lo que yo sí sé, es que no voy a vender mi isla”*.

Valentina. - *“Pero nadie va a vender su isla”*.

En los relatos, el aspecto económico asociado a la subsistencia que en su contexto urbano es preocupación de los adultos, para las niñas y niños aparece como algo que está dado y a disposición permanente.

Otro aspecto de la figura del adulto que se destaca en el relato de *El corazón oscuro* es el personaje que representa el rol de villano. Un ser que mira con un solo ojo, su visión es parcial o al menos diferente al de los otros habitantes de la isla que en su mayoría son niños. Su villanía se explica por no haber experimentado la infancia, así que, desde esta visión no tener acceso al periodo en el que se expresa la alegría y la autenticidad hace susceptible a las personas a la maldad, a destruir a otros y a los espacios que habitan. Para contrarrestar esta fuerza y como mecanismo para aislar el mal, Thaliana y Juan aplican la lógica de castigo y encierro.

Al preguntar por los objetos y personas que llevarían a ese mundo ideal, en todos los laboratorios de islas imaginarias las respuestas coinciden en no mencionar a sus familiares y en restringir la visita de adultos o de personas que no se comporten con ciertos códigos de conducta como se verá más adelante. En cambio, los peluches están presentes en los relatos y en los laboratorios creativos, son la compañía emocional de los niños.

Otro aspecto que se reitera en las islas realizadas en los laboratorios creativos es el preferir lugares sin adultos, específicamente sin sus restricciones. La infancia está idealizada incluso por los mismos niños, tal vez la infancia es una utopía, un estado ideal al que se puede acceder en la niñez pero que se puede perder con facilidad y al que incluso Thaliana, Juan, Nicolás, Jostin y las niñas del Gimnasio Los Portales tienen ciertas restricciones para habitar en libertad:

En la Isla Cocolate, una bebida que Isabela describe como “*un late de coco, una bebida de coco y la isla es de esa bebida. Solo para niños*” se desató una discusión:

Valentina. - *¿Qué pasa si uno crece?, digamos, yo tengo 1 año, pero voy creciendo y ya tengo 30 años, ¿qué pasa?*

Isabela. - *Pues te echo de la isla*

Sofía. - *¡Se hace una fórmula para que nunca crezcan!*

Valentina. - *¿Por qué no quieren que vayan adultos?*

Sofía. - *¡Porque no dejan hacer nada!*

Valentina. - *Los adultos son un poco estrictos*

Isabela. - *Pero también nos aman*

Valentina. - *Nos aman y es una forma de proteger, aunque nosotros no lo veamos así*

Adriana. - *¿Ósea que están desprotegidos en estas islas?*

Isabela. - *¡No! Porque hay anti todo, hay hasta anti mosquitos*

Adriana. - *Pero entonces es aburrido*

Isabela. - *¡No! En el portal hay una ventana desde donde nos pueden mirar*

Mientras que los lugares de las islas en donde habitan niños y niñas son espacios luminosos y donde se experimenta la libertad porque hay posibilidades infinitas y se puede expresar la imaginación y la creatividad (esa manifestación del alma, de la esencia que se olvida y se arrebatada con la adultez); el lugar donde hay adultos se ilustra con binarismos y contrastes, son lugares oscuros y miedosos, de encierro donde se realizan actividades indeseables, incluida la utilización o la instrumentalización de los niños para materializar actividades viles:

Jostin. - *“En la isla de la alegría hay el lago de la imaginación, hay un río de la imaginación y un sol de oro. Abí viven los niños, acá se pueden cumplir los sueños que deseen los niños, el sol te podría dar un sueño de ser superhéroe. Aquí viven personas, pero muertas y el sol es la noche, allá siempre es de noche. Ese sitio se llama miedo. Acá viven niños esclavizados por la muerte, que es la oscuridad que toma varias formas, en ese lugar de esclavitud los ponen a que maten a otras personas”.*

Allí se reiteran los binarismos; adultez-tristeza-maldad / niñez-alegría-bondad. Aunque también hay otras visiones que matizan esta mirada:

Jostin. - *El lugar ideal para los niños: sin adultos y sin colegio, niños sin padres, en las calles comiendo siempre azúcar y de tomar sería puro chicle.*

Nicolás. - *¿Sin padres? Nooo (se ríe).*

Jostin. - *Deberíamos hacer un mundo con mucha diversión, diversidad... comiendo azúcar moriría en tres días.*

Nicolás. - *Además, sería muy repetitivo.*

Jostin. - *¡Deberíamos poner montañas rusas!*

Nicolás. - *A mí me gusta lo terrorífico, o una isla de pizza.*

Para Jostin en el lugar ideal *“hay mucha diversión y diversidad”* y para Antonia la diversidad está dada por los niños: *“los niños crean diversidad”*. Entonces en un lugar ideal para las niñas y niños no hay adultos y además es diverso.

Pero lo divertido también está dado por la adrenalina de las montañas rusas de Jostin y por los desafíos que plantea Manuela: *“isla peligro es un lugar ideal para niños porque se pueden divertir, tengan en cuenta que en esta isla en cada paso que den hay un peligro, nos podemos subir a una nube y este es el unicornio, pero no debes confiar en él porque si tú le pides y eres amable con él, pues no te mata, pero, si no le gusta te corta la cabeza”*, aquí nuevamente opera la lógica de premio-castigo y la idea de que una niñez ideal implica la posibilidad de asumir retos.

El terror es el género de preferencia en todas las actividades que he realizado con niñas y niños, esta vez sirvió como recurso para representar los lugares de miedo, de oscuridad, donde aparece la figura de los adultos. Tal vez porque el terror es el género que sirve fundamentalmente para “proyectar sus temores mientras ellos se mantienen a salvo” (Baby, 2016):

Nicolás. - *“A mí me gusta lo terrorífico, haré un pequeño laguito que será el río de las almas perdidas, en rojo, como sangre y con dos ojitos chorreando sangrecita”*

Jostin. - *¡Se ve bueno!*

Otros temas que coinciden en las narrativas de las niñas y niños de Pardo Rubio y del Gimnasio Los Portales es el tema de la consciencia ambiental y el consumo de proteína animal que, aunque ellos realicen de manera cotidiana les hace ruido en la experiencia de cuidado de la naturaleza:

Camila. - *“A Isla paraíso pueden ir todos los que amen la naturaleza, las personas que riegan las flores y no las arrancan. Allí hay animales de cualquier tipo, también animales fantásticos”*

Sara. - *“En la Isla colorido todo lo pueden comer, pero es de colores, por ejemplo, el banano es azul, los animales son de colores, nada, nada blanco. Debemos tener en cuenta no botar basura y no hay que tocar el arcoíris porque se pueden caer, se cae la persona que lo toca”.*

Estas narrativas se relacionan a la idea de la naturaleza intocada que alimenta los discursos de preservación ambiental, en donde el mundo natural y el mundo social son espacios separados y opuestos, que deben permanecer así porque los humanos actúan como depredadores de una entidad aparentemente distinta a ellos:

Ana Manuela - *Naturalezalandia es un lugar donde todo es naturaleza, hay árboles, hay pasto, hay muchos arcoíris, hay un laguito y es muy profundo, puedes nadar, pero con flotador porque te ahogas. Hay saltarines, pero el trampolín no es un trampolín normal, saltas y puedes tocar el cielo. No pueden entrar los que... ¿alguna vez han arrancado una planta?*



Figura 43. Isla Naturalezalandia elaborada por Ana Manuela, 8 años. Laboratorio de islas imaginarias (octubre 2022)

Valentina. – “*Si... pasto*”

Ana Manuela. – “*Bueno, no lo pueden hacer con este pasto. Y no se pueden traer animales... Es que los animales se comen las plantas. Abí va haber un espacio para que jueguen, pero en este espacio no pueden estar. Y si pueden entrar personas, pero no comerse los animales. Hay dos arcoíris, uno es un rodadero*”.

Y otras visiones que concilian el mundo animal y el humano en uno solo, en la narración con personajes antropomórficos de Verónica, la isla de Animalandia es un lugar que “*tiene animales que no son normales, son como humanos, pero animales y pueden hablar, no se permiten personas que no quieran a los animales y solo se permiten niños*”.



Figura 44. Isla Dulcesito elaborada por Martina, 8 años. Laboratorio de islas imaginarias (octubre 2022)

Otro tema que se reitera en las narraciones es la alusión a sus alimentos favoritos y a comerlos sin restricción. Dulcesito, la isla de Martina “*es una isla solo de dulces y pueden ir humanos y animales. Por ejemplo, el cielo es algodón de azúcar, el piso es de galleta, el pasto es de menta*”. Estas descripciones desatan los antojos de las otras niñas: “*Yo quiero comerme todo el pasto*” dice Isabella.

María José. - “Mundo multicolor son tres islas, una que tiene mucho dulce, acá va un corazón y cuando se acaben, van a ver dulces cada vez. Acá es isla colorida, le voy a poner muchos colores. Y acá es la isla de animales de gomitas. Pueden comerse los dulces, jugar con los animales y están prohibidos los dinosaurios porque se comen los animales, son de gomita”.



Figura 45. Isla Mundo multicolor elaborada por María José, 8 años. Laboratorio de islas imaginarias (octubre 2022)

Estas referencias me hacen considerar que en la alimentación también hay un ejercicio de poder durante la niñez, no comer, comer determinados alimentos o de determinadas maneras, a través de juegos o modificando la presentación de estos también es una manera como las niñas y niños expresan sus preferencias, sus temores o su necesidad de atención y cuidado.

En el juego de imaginar lugares ideales, la comida es un elemento fundamental. La realidad se conoce y se experimenta a través de los sentidos, para Nicolás, Jostin, Manuela, Antonia y Lucía, se hace particularmente a través del gusto, un sentido muy especial, porque, aunque todos compartimos la capacidad de percibir sabores, el gusto personal es un distintivo individual, pero también un elemento que se aprende y se comparte en el contacto social y cultural.

En las islas imaginarias, un lugar ideal es aquel donde se logra repetir todas las veces que se quiera esa sensación placentera, de allí lo inconveniente de las restricciones impuestas por los adultos, que son quienes deciden qué, cuánto y cuándo comer:



Figura 46. Chocoisland elaborada por Juana, 8 años. Laboratorio de islas imaginarias (octubre 2022)

Juana. – “*Se me ocurre Isla chocolate porque me gusta el chocolate y es lo que me hace más feliz en el mundo y como era una isla tenía que ser de chocolate. Si muerdes un árbol es de chocolate, el pasto es de chocolate blanco pintado de verde, aquí hay mini casitas hechas de chocolate. Pueden ir a comer chocolate, solo se permiten niños en mi isla y pueden comer todo el chocolate que quieran*”.

Otro elemento que comparten estas islas imaginarias es la escasa referencia de los lugares que transitan cotidianamente y que se pueden ubicar en algún lugar, la experiencia con el espacio y las dinámicas que ocurren allí no son significativas para ellas y ellos, los territorios que quieren describir y expresar con ansias son sus territorios emocionales. En parte, esto se podría explicar por las restricciones de movilidad que implicó la pandemia para todos ellos, quienes hoy tienen entre 7 y 10 años experimentaron el confinamiento entre los 5 y los 8 años:

Nicolás. - *Yo no sé cómo es mi barrio ni mi ciudad.*

Jostin. - *Sería la cuadra [...] en el mundo ideal se podría caminar seguro.*

Las escasas referencias a la experiencia en la ciudad, se refieren a inseguridad y robo y las indica Jostin. Otros laboratorios que mantienen la búsqueda por rastrear la experiencia de las niñas y niños en el espacio que habitan fueron las cartografías olfativas y el juego narrativo Mishka, ambos realizados con niñas y niños urbanos, en donde la participación de Jostin también reitera la percepción de inseguridad en su barrio, como se verá a continuación.

Olfateando el territorio

Sentados y con los ojos vendados, Dilan, Nicolás, Mauricio, Juan y Miguel jugaban a adivinar los olores que les íbamos enseñando. Lavanda, incienso, cáscaras de mandarina, eucalipto, alcohol, café y... ¡son vampiros! Cinco vampiros habitantes de Pardo Rubio fueron delatados cuando huyeron despavoridos con el olor a ajo.

Pasado el incidente y de regreso a su forma humana leímos la obra de teatro infantil “El olor de un país”, una obra escrita a propósito de la gran migración africana a la península ibérica, el autor Xavier Frías Conde a través de un giro cómico, manifiesta la idea de arraigo y nostalgia por la tierra de origen después de un éxodo, una memoria que se despierta a través de los olores.

A partir de esto, invitamos a las niñas y niños participantes del laboratorio a recordar el olor de Pardo Rubio, un barrio que se levanta sobre los cerros orientales de Bogotá:

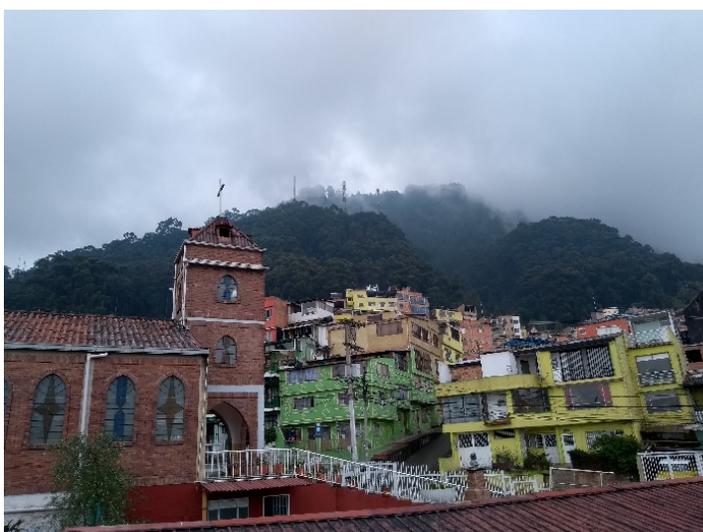


Figura 47. Barrio Pardo Rubio, Chapinero (agosto 2022)

Jostin. – “*El callejón sin salida huele a rata muerta*”

Mauricio. – “*A flores*”

Dilan. – “*A quemado*”

Jostin. “*Huele a horrible y huele a pan. Huele a indigentes acostados*”

Jostin, tiene 10 años, junto con Mauricio son los mayores del grupo, Jostin es el único niño que

viene al taller sin la compañía de sus padres, a diferencia del año 2018 cuando tenía 6 años y asistía a los laboratorios creativos acompañado de su madre. Su percepción de Pardo Rubio casi siempre destaca una cara negativa del lugar, inseguridad, entornos desagradables y personas con intenciones cuestionables es como describe este sitio.

Esto se reiteró en el laboratorio de juegos narrativos en el que utilizamos el dispositivo de creación de historias Mishka, un juego cuyo objetivo es contar una historia en colectivo antes de

que un lugar se cubra de niebla. La historia inicia con una niña, *Lupita Feroche* quien llega a Pardo Rubio, las aventuras que le sucedan allí corren por cuenta de los jugadores. El juego también tiene una cuota de azar que determina por ejemplo el contar o no con mentores que ayudarán en la aventura, tener elementos mágicos, contar con información, tener obstáculos fáciles o difíciles de superar, lograr la aventura y narrar un final feliz o uno triste, etc.

Este fue el relato que se construyó:

Mishka, una aventura en Pardo Rubio

Cuando Lupita Feroche llega a Pardo Rubio se encuentra a un grupo de malechobres que son calvos, gordos y malos, que estaban en uno de los caminos.

La niebla empieza a cubrir Pardo Rubio, de manera que los malechobres no sabían cómo atacar porque no veían por la niebla. La niebla sigue cubriendo el lugar y Lupita Feroche tiene la premonición de que puede encontrar su escudo.

De repente apareció un dinosaurio de tres cabezas, cuando los malechobres lo vieron, salieron corriendo. El dinosaurio es un velociraptor. Lupita tiene miedo, pero en cuanto ella le dice al dinosaurio que ya no asuste, el velociraptor deja de ser una amenaza. Entonces al dinosaurio se le mete la colita entre las patitas y se hace más pequeño.

Luego aparece Héctor, el mago mágico, que le dice a Lupita que Pardo Rubio es una ciudad muy bonita pero que es un poco peligrosa, el mago le da una poción para que ella vuele y escape de ahí.

En el camino se va encontrando objetos mágicos. Hay unos seres que pueden esconder la poción, esos seres son mutantes que parecen alienígenas malvados y que a veces se hacen invisibles, son zombis pero con cerebro. Estos zombis le dicen a Lupita que muy pronto se va a encontrar una lanza. Con la información que encuentra en un papiro encuentra la lanza y puede protegerse mejor.

En el camino se encuentra a un ángel aliado, que la ayudará a superar una prueba en Pardo Rubio: saltar orificios y saltar por encima de las casas. Eran bastantes casas y se iba a caer y cuando se iba a caer, se cayó y cuando ya estaba a esto de tocar el piso, el ángel le puso una nube que no permitió que tocara el piso y después voló.

Relato colectivo a partir del juego narrativo Mishka, Laboratorios creativos 2022.

Los sucesos fueron contruidos por turnos y orientados por mi hermana Diana la creadora del dispositivo, quien realizaba aclaraciones de las mecánicas del juego y también de algunas situaciones, así que el relato colectivo también integra su voz. Quien introdujo el tema de la inseguridad fue Jostin, los demás participantes aceptaron la propuesta. Y también fue quien planteó un mentor que ofrecía la alternativa de escapar de ese lugar.

Otros niños planteaban características de los personajes, situaciones o estrategias que eran aprobadas o desaprobadas, una de las estrategias que más le gustó a Juan fue la solución al miedo de Lupita en la que se espantaba el temor alzando la voz, porque así el miedo se empequeñece, y, como dice Gayatri Spivak, cuando el subalterno se enuncia pierde esa posición.

Volviendo al juego de olores, les propusimos a los participantes hacer una cartografía olfativa que representara los lugares en los que ellos experimentaban felicidad, les preguntamos por un olor que les evocara un lugar que les trajera alegría a su corazón, que cada vez que lo visitan les trae emoción, alegría y les hace felices. ¿Cuál es el lugar que más les gusta y a qué huele? Los mapas que resultaron compartían una característica, no son el sitio en el que residen, pero sí donde han compartido con su familia:

Dilan. –“*El olor de Cúcuta es de carne asada*”.

Jostin. - “*Cuando tenía 8 años viví en el sur, olía a vagabundos y a rateros. Prefiero recordar a Cartagena, estaba muy feo eso. La playa de Cartagena tiene palmeras, la playa y el sol. Escogí Cartagena porque es un lugar bonito*”.



Nicolás. – “*La casa de mi abuelita huele a pollito, queda allá justo arriba de mi casa, es que mi casa tiene tres pisos, también huele a flores*”.

Desde Venezuela, nuestros participantes migrantes también recuerdan con nostalgia los paisajes y los lugares donde están sus afectos:

Figura 48. Cartografía olfativa realizada por Nicolás, 7 años (Pardo Rubio, agosto 2022)

Axel. – “*Maracay Venezuela, huele a playa, a cangrejo. Me gusta más aquí porque la plata se ve, aquí trabajan y se ven los pesos*”.



Figura 49. Cartografía olfativa realizada por Mía, 7 años (Pardo Rubio, agosto 2022)

Mauricio. – *“Morón, a mí me gusta más allá porque hay playa, lo dibuje con agua, palmeras, cangrejos, nubes, sol. De allá quisiera traer el agua y la arena porque con ella se pueden hacer cosas”.*

Mía. - *“La casa de mi abuelita en Venezuela tiene plantas, huele a rosas”.*

La experiencia de las cartografías olfativas con el grupo de niñas del Gimnasio Los Portales, reitera la idea de que el

territorio de las niñas y niños es donde están con sus familias, un espacio que, en este caso, cruza las fronteras nacionales, al igual que en las otras experiencias, en su discurso no aparecen vínculos afectivos con Bogotá. Su territorio es donde está su familia (Santander, Boyacá, México, Estados Unidos) o los lugares a los que viajan juntos.

Laura. - *“Una finca que tenemos en Boyacá y que cuando vamos huele a arepa de choclo”*

Juliana. - *“El olor a caca de vaca de la finca, porque me recuerda a mis hermanos”.*

Sofía. – *“¿Tus hermanos huelen a caca de vaca?”*

Juliana. – *“Noo, la finca, el olor me recuerda a la finca donde viven mis hermanos”*

Juanita. – *“Los olores de la carretera mojada que me recuerda los viajes en familia”*

Sofía. – *“A mí me gusta el olor de Santa Marta, huele a calor y a arepa de huevo”*

Valentina. – *“A mí me gusta el olor de la carretera porque huele a naturaleza, piedra y peces porque hay un lago y también me gusta el olor del hotel porque huele a vacaciones”*

Camila. – *“A mí me gusta el olor a Paipa pero no sé a qué huele”*

Alejandra. – *“Cuando en la carretera uno va a lugares calientes que acaba de llover y huele como a tierra y también el olor a cloro de piscina”*

Camila S. – *“México, tengo algunos familiares ahí”*

Paula. – *“La playa de Cartagena porque me da tranquilidad, me gusta escuchar el sonido de las olas y me gusta sentir la arena”*

Antonia. – *“Me gusta el olor de Santa Marta, el olor de Washington, el olor de la naturaleza”*

Lucía. – *“Me gusta el mar, huele a sal”*

Maria C. – *“Los olores de la playa, el mar y la arena de Santa Marta, Cartagena, Cancún”*

Natalia. – *“Cartagena, su playa huele a sal”*

Julietta. – *“Uno de mis lugares favoritos son los parques de Orlando que me huelen a gente y a veces a metal”*

Luciana. – *“El primero es Cancún porque huele a playa a mar y a arena y a agua salada. Allá huele más rico porque acá está más contaminado entonces el de allá es más rico”*

Otros lugares que también se “habitan” desde los afectos y son especialmente importantes para algunas niñas, están vinculados a sus mascotas:

Alejandra. – *“...también me gusta el olor de la cama de mi perro porque huele delicioso”*

Valentina. – *“Y el olor de Tony cuando duerme”.*

Camila T. – *“Mi olor favorito es el olor de mi gato, huele rico”*

También se aprecian otros lugares donde se desarrollan sus mayores pasiones:

Laura C. – *“Los olores del pasto de la cancha donde juega fútbol”*

Mariana. – *“El olor de la biblioteca escolar”*

Natalia. – *“Y a la cancha del fútbol que está al frente de mi casa que huele a pasto, me gusta porque me gusta jugar fútbol”*

Adicionalmente las niñas indican unos elementos muy interesantes:

Camila T. – *“Me gusta el olor a gasolina”*

Antonia. – *“El olor de un carro que teníamos”*

Estos elementos vienen a la memoria de algunas de ellas porque la gasolina y sus vehículos también les recuerdan momentos cotidianos compartidos en familia. Los vehículos resultan ser un lugar representativo tal vez porque los desplazamientos urbanos y por carretera terminan siendo momentos de encuentro con sus padres.

En estas cartografías olfativas el olor *a nuevo* tomó su propio lugar:

Laura. – *“Un lugar es el concesionario de carros porque huele a carro nuevo, el olor que no me gusta es el carro de mi abuela porque le puso un spray que dice carro nuevo, pero huele asqueroso”*

Mariana. – *“Y el segundo lugar, no sé por qué, el olor a baño, a mi baño, a los baños de mi casa, porque le echan un spray de lavanda y huele a refrescante”*

Ana C. – *“Me gusta el olor de Estados Unidos porque huele a nuevo. Mi familia vive en Estados Unidos”*

Los olores de los objetos que se encuentran fuera del país como el olor de las máquinas de los parques de diversiones de Estados Unidos, el olor a lavanda del líquido con el que limpian el baño en su casa, el olor de auto nuevo y el olor de la gasolina llaman la atención, la referencia a objetos asépticos, el olor de lo que se utiliza por primera vez, de aquello que nadie más ha usado, de lo exclusivo y singular, pues no se puede imitar ni falsear porque al hacerlo, como en el caso del auto de la abuela de Laura, queda expuesto.

En el Gimnasio Los Portales esta experiencia olfativa cerró con dos dramatizaciones en las que adaptaron la obra teatral de Xavier Frías Conde, entre risas los dos grupos se animaron a representar la cotidianidad de un vuelo y con la habilidad de una azafata replicaron

instrucciones y llamados de aeropuerto. Su experiencia como viajeras frecuentes quedó revelada una vez más. La fantasía terminó con los aterrizajes forzados ejecutados por hábiles pilotos y copilotos de 9 años de edad.

Covid-19, virtualidad y mascotas

Sentados en la cancha de Pardo Rubio mientras leíamos la biografía de Ana Frank, conversábamos sobre las ilustraciones del libro y nos preguntábamos por cómo podría ser el lugar más horrible del mundo al que se refería la lectura. Para Jostin era *un lugar destruido y con gente muerta*, para Nicolás un lugar en el que *no hay baño y no hay electricidad*, para Dilan en el lugar más horrible del mundo *no hay plantas vivas y no hay casas*.

Y aunque la historia de Ana Frank en la que las personas portan estrellas pegadas a su ropa y mueren en un campo de concentración resultó extraño para ellos, coincidimos en que tanto ella como nosotros compartimos la experiencia del encierro, ella en un escondite tras una estantería y nosotros en nuestras casas durante la pandemia del covid-19.

Aunque el aislamiento social y la experiencia colectiva alrededor del contagio y la muerte a raíz de la pandemia del Covid-19 incidió en las interacciones sociales, la salud física y mental y en el bienestar de adultos y niños; conviene reconocer que por más que este acontecimiento haya sido masivo (lo que también suma significados), cada persona lo experimentó de diferente manera, en el caso de las niñas y niños con significativas particularidades. En el momento de mayor contagio la socialización y la vida pública se restringió al mantenimiento de la productividad, mientras que la recreación, las expresiones artísticas y la vida comunitaria se trasladaron al ámbito virtual; las niñas y niños desaparecieron del espacio público por el término de casi dos años.

Al preguntar durante los laboratorios creativos por sus experiencias con el aislamiento social, Dilan y Nicolás coincidieron en que el periodo de encierro tuvo aspectos positivos y negativos a la vez.

Dilan. – *Entre bien y mal, me gustó porque habían celulares, internet, televisión. A veces me aburría encerrado.*

Nicolás. – *A mí me gustó mucho porque solo tenía una clase virtual y después podía jugar todo el día Minecraft y lo que quisiera.*

Efectivamente este grupo tenía varias particularidades: una gran fascinación por la fantasía, mantener su atención durante varios minutos era un reto, su lenguaje estaba permeado por las

frases y canciones que son tendencia en las redes sociales y recurrentemente usaban dentro de nuestras actividades referentes de los videojuegos.

Estos videojuegos también estuvieron presentes en los laboratorios creativos de la vereda Las Margaritas:

Nicolás. – *Dibuja un pantano. Acá no hay pantanos, pero en Minecraft si hay pantanos, juego en el celular de mi mamá.*

Y es que el encierro, experimentado con mayor intensidad por los niños y niñas, provocó para todos una sobre exposición a la virtualidad. Las clases, la socialización y la recreación se trasladaron al espacio virtual. Por ejemplo, a Mariana, estudiante del Gimnasio Los Portales no le gustó que *durante este tiempo todo dependía del internet*, el colegio dispuso de una plataforma que las estudiantes usaban al terminar las clases para charlar: *lo que me gustó de la pandemia fue que en la plataforma que creó Portales, después de las clases virtuales nos quedábamos a charlar*, lo que facilitó hacer nuevas amistades, *como nos conectábamos con las niñas en la tarde hice una nueva amiga con la que me conectaba todas las tardes, después de las clases virtuales nos podíamos conectar con las amigas hasta tarde, me gustó que le pedíamos permiso a la profesora y ella nos dejaba un ratito para hablar.*

Esta virtualidad tuvo implicaciones positivas en el establecimiento de nuevos horarios y rutinas:

Antonia. - *Lo que no me gusto fue que no podíamos ir a los cumpleaños de las amigas y lo que me gustó fue que nos podíamos levantar tarde, conectarnos desde la cama y que podíamos ponernos la ropa que quisiéramos en lugar de esta jardinera toda incómoda.*

Isabela. - *Me gustó la pandemia, bueno, no exactamente, pero fueron casi unas vacaciones porque para ir al colegio me tenía que levantar más temprano.*

A pesar de ello, los problemas de conectividad y el preferir la presencialidad tanto en la socialización como en las clases fue un aspecto negativo porque se experimentaba la sensación de ausencia y soledad:

Mariana. - *Cuando decían algo era: Bueno, entonces vamos a hacer esto... una hora... Bueno, ya terminamos, empieza la otra hora.*

Camila. - *Lo que no me gustó fue que no podía ir al colegio, disfruto más con mis amigas en la parte presencial que de la otra manera.*

En la vereda Las Margaritas las clases virtuales se desarrollaron a través de guías y mensajería con los docentes a través de Whatsapp, allí la conectividad es una de las mayores dificultades, pues ni los operadores ni la señal tienen cobertura total.

Adriana. - *¿Cómo se sintió la pandemia aquí?, ¿había algo diferente?*

Sara. - *Solo que las clases eran virtuales.*

Algo que para Sara y su hermano Nicolás al parecer no resulta trascendente, para los acudientes en cambio, sí lo es. Para la abuela de Stiven, el que las tareas deban ser revisadas y explicadas por los acudientes resulta problemático porque algunos de ellos no terminaron el bachillerato o ha pasado mucho tiempo desde entonces, situación que ocupa demasiado tiempo extraescolar a adultos y niños.

Al respecto, el coordinador del Colegio Olarte indica que es un error de los docentes, ya que lo que se espera de los acudientes es que compartan sus experiencias, saberes y memorias para que las niñas y niños las relacionen con los contenidos de las clases, mientras que la explicación de los contenidos es competencia de los docentes.

En contraste, para Nicolás, Jostin y Dilan en Pardo Rubio las clases virtuales fueron la experiencia más difícil de soportar:

Adriana. - *¿Las clases virtuales eran chéveres?*

Jostin. - *No, eran una pesadilla.*

Nicolás. - *Eran jodidas.*

Dilan. - *Las clases virtuales son una de las cosas que más odio.*

Adriana. - *¿Eran más difíciles?*

Dilan. - *Sí! ¡Totalmente, totalmente!*

Adriana. – *¿Quisieran repetir la cuarentena?*

Dilán. - *¡No!*

Jostin. - *¡No! Cómo se le ocurre.*

Otro aspecto que se experimentó diferente en lo urbano y en lo rural fue el uso del tapabocas, mientras en la vereda el campo abierto permite algunas licencias:

Nicolás. - *Yo aquí no tengo que usar el tapabocas, entonces fue bueno.*

Para las niñas del Gimnasio Los Portales fue un elemento que generó indisposición:

Paula. – *No me gustó estar con tapabocas.*

Lucía. – *Algo que no me gustó fue el tapabocas, me abogaba.*

Paulina. – *Otra cosa que no me gustó fueron los tapabocas, cuando me ponía tapabocas sentía que estaba pegada al sol porque sentía muy caliente cuando uno se lo ponía después del aire fresco.*

Otras restricciones también se resintieron:

Antonia. - *Lo que no me gustó fue que no podíamos ir a los cumpleaños de las amigas.*

Luna. - *En el éxito no me dejaban entrar por el covid.*

Uno de los aislamientos que les resultó más doloroso fue el limitar contacto con abuelos y con sus madres a causa de posibles contagios:

María del mar. - *En la pandemia yo me acuerdo que duré como 50 días encerrada en la casa con mis papás, ellos estaban trabajando desde abí y duramos como 50 días sin ver a mis abuelos y después de esos 50 días llegaron a la casa y nos pusimos muy felices porque los volvimos a ver después de mucho tiempo.*

Mariana. - *Lo que no me gusto de la pandemia fue que estuve encerrada en la casa, no pude ir al colegio y que no vi mucho a mis abuelitos y yo los quería ver.*

Juliana. - *Lo que no me gustó de la pandemia fue que mi bisabuela murió.*

Luciana. - *Lo que no me gustó fue que estuve muy alejada de mi mamá porque durante el embarazo tuvo covid.*

Y el espacio habitado se restringió al mínimo:

Camila. - *No me gustó porque no pude hacer muchas cosas como jugar, bueno si pude jugar, pero no tanto.*

Isabel. - *No me gustó porque estaba muy aburrida y no podía salir.*

Sofía. - *Lo que no me gustó de la cuarentena fue estar encerrada porque no podía salir al parque.*

Mariana. - *Lo que no me gustó de la pandemia es que a mí me gustan los lugares abiertos y mis papás me prohibieron salir.*

Julieta. - *Lo que no me gusto de la pandemia fue que no entendía bien lo que estaba pasando, entonces no nos dejaban salir y era muy pequeña, entonces no me gustaba eso, pero mis papás si me dejaban salir a la terraza y respirar profundo.*

Lucía. - *A mí ni siquiera me dejaban salir de mi cuarto.*

Valentina. - *A mí tampoco.*

Desde el ámbito de la salud, los profesionales advierten que estas dinámicas de aislamiento generan efectos a largo plazo, ya que “el contacto físico, la interacción de ideas y las actividades en equipo contribuyen a afrontar los sentimientos. La cognición social es clave para el éxito en los entornos escolares, las relaciones personales y para el razonamiento emocional, lo que tiene efectos en la empatía, el intercambio y el manejo de emociones, el desarrollo del lenguaje y la comunicación social (Gualdrón-Moncada, 2022, p. 338).

Pero, así como algunas estudiantes del Gimnasio Los Portales resintieron la ausencia de sus familiares y del espacio público, para otras, el confinamiento temporal dinamizó sus relaciones familiares:

Alejandra. - *La pandemia no fue tan difícil para mí porque fuimos a Málaga que es en Santander así que como allá no había tanto covid entonces como que podía salir y podía disfrutar de allá, de Málaga.*

Mariana L. - *Lo que me gustó de la pandemia fue que pude estar más con mi familia.*

Así como disfrutar de la compañía de los nuevos integrantes de la familia:

Mariana S. - *Lo que me gustó de la pandemia fue que nació mi hermana Isabel.*

Luciana. - *Lo que me gustó de la pandemia fue que conocí a mi hermana y también conocí a Blue que es un perro.*

Esta experiencia relatada por algunas niñas en donde la pandemia ofreció la posibilidad de permanecer mayor tiempo con sus padres y asociarla con las vacaciones, por los cambios de horario y los viajes a los que lograron acceder, hace contraste con lo que representó la pandemia para muchas otras familias.

Recientemente el DANE y la UNICEF en el informe titulado “Situación de las familias con niñas, niños y adolescentes en Colombia en medio de la crisis por covid-19” registra las implicaciones de la pandemia en las familias colombianas con niñas, niños y adolescentes, en un comparativo entre los años 2020 a 2021 respecto a familias sin niñas, niños y adolescentes. Para su análisis toma cinco aspectos: económico, educación, alimentación y nutrición, salud, trabajo y bienestar, y hogares en condición de pobreza.

Este estudio indica que la situación de vulnerabilidad de las niñas, niños y adolescentes se ha agudizado con la llegada de la pandemia del COVID-19, “ya que ha provocado cambios tanto en la situación económica de sus hogares, como en su relacionamiento familiar y social, y en su salud física y mental, impidiendo así su adecuado crecimiento, desarrollo, bienestar e integridad” (DANE, UNICEF, 2012, p. 10).

Este el estudio concluye que la pandemia del COVID-19 además de desencadenar el empobrecimiento general en la población colombiana, implicó mayores dificultades para las familias con niñas, niños y adolescentes. En particular, la pérdida de ingresos, la imposibilidad de ahorro y las restricciones económicas, los cambios en la dieta, las repercusiones negativas en

los estados de ánimo y la sobrecarga en las tareas domésticas se experimentaron con mayor fuerza en las familias con niñas, niñas y adolescentes, respecto a las otras familias.

De otra parte, la adopción de mascotas, sin duda, fue un elemento protector que sirvió de sostén emocional:

Martina. - *Lo que me gustó de la pandemia fue que adoptamos a mi perrito.*

Valentina. - *Lo que me gustó fue que un día antes de que fuera pandemia adoptamos a Tony.*

Paulina. - *Me dieron a mi perrito.*

Y se incorporaron otras actividades:

Camila. - *Lo que me gustó de la pandemia fue que hice pizza.*

Paula. - *En la cuarentena aprendí a cocinar.*

Alejandra. - *Lo que más me gustó fue que en la pandemia leí mucho.*

La lectura, las mascotas y la adquisición de nuevos conocimientos a través de actividades presenciales, pasar tiempo en familia en lo urbano y el aprovechamiento del campo abierto en lo rural, operaron como mecanismos protectores de las niñas y niños durante la pandemia. Sin embargo, para otras niñas y niños de Bogotá la pandemia se experimentó de manera mucho más dramática. Así lo relata el podcast Trastornos de ciudad, producido por El Tiempo, en la emisión del 25 de noviembre de 2021 recoge las historias de un niño de 13 años y otro de 6 que narran el impacto de la pandemia en su salud mental.

Diego de 13 años, describe el proceso de cómo fue desarrollando ideas suicidas hasta incluso intentar terminar con su vida. Narra cómo cada situación fue sumando a su crisis: el restringir sus paseos en bicicleta por el conjunto, las imágenes de gente muriendo y cuerpos apilados en las calles, las cifras de contagios, el temor por el contagio de su madre, profesional de la salud quien se contagió en medio de su ejercicio laboral, la falta de sueño en las noches y la preocupación por no rendir en las jornadas virtuales en el día, que cada vez eran más tediosas y aburridas, el sentir temor por contagiar y por ello limitar abrazar y besar a sus padres y abuelos.

La expresión de la angustia sugiriendo a sus padres su intención de no vivir más o de pedir ayuda psicológica a manera de broma, culminaron en la materialización de sus ideaciones suicidas y en la búsqueda de ayuda psicológica y psiquiátrica.

En el caso de Ronaldo, un niño de 6 años, su madre es quien narra la historia. El miedo a la muerte de sus padres se manifestó en pesadillas en las que quedaba huérfano, en el llanto desesperado que frenaba a sus padres cada vez que requerían salir de casa y al momento de la reapertura del colegio, en aislamiento de amigos y profesores, en no comer por miedo a retirarse el tapabocas en público y en el uso excesivo de gel antibacterial.

Estas dos historias tienen cuatro elementos en común, por una parte, el acceso y exposición a la circulación de noticias falsas y verdaderas vía YouTube y TV que alojaron temor en las niñas y niños, el miedo a quedar solos por la sospecha de la posible pérdida de sus padres y seres queridos, el sentimiento de empatía por sus familiares que los llevó a limitarse y cohibirse como medida de control como posibles portadores del virus y su disposición de manejar la situación a través de ayuda psicológica.

Lo masivo de la pandemia, la preocupación inmediata por la subsistencia económica de las familias que sobreviven en la informalidad, los prejuicios alrededor de la salud mental, el difícil acceso a ayuda psicológica de calidad, la sobrecarga de profesores y cuidadores, la interacción distante de la virtualidad y por ende la dificultad de realizar seguimiento, la subestimación de la literatura, la escritura y las artes como refugio en situaciones de crisis, dejan muchas dudas sobre las marcas ocultas y las secuelas a largo plazo que este evento generó en las niñas y niños. A pesar de ello, las narrativas recogidas a través de los laboratorios creativos denotan la diversidad de maneras en que la pandemia fue experimentada por las niñas y niños de Bogotá.

[REFLEXIONES FINALES] DE REGRESO AL PUERTO

Desarrollé este recorrido investigativo con el fin de rastrear la relación entre la configuración de la subjetividad infantil y el espacio habitado, a través de las narrativas y los productos culturales de niñas y niños habitantes de entornos rurales y urbanos de Bogotá.

A través de la exploración por la configuración de las infancias bogotanas desde una perspectiva multilocal, intenté establecer relaciones entre las percepciones, sentires y experiencias de niñas y niños entre los 7 y 11 años de edad habitantes de la ruralidad de Usme y Ciudad Bolívar, el barrio Bogotá y Pardo Rubio y las estudiantes de segundo y tercero de primaria del Gimnasio Los Portales en Suba.

Recogí las experiencias de las niñas y niños en el espacio desde el enfoque que ofrece la etnografía multisituada y el contextualismo radical, para “tomar distancia de una noción de contexto como simple telón de fondo o escenario donde sucede algo, para considerarlo como su condición de posibilidad” (Restrepo, 2012, p. 33). Y establecer un diálogo con las niñas y niños, reconociéndoles como sujetos situados y agentes en una red de relaciones. Esto me permitió reconocer una cultura de infancia que, aunque atravesada por los referentes de las plataformas de entretenimiento digital, crea sus propias palabras y reproduce sus propios lenguajes.

En términos metodológicos, me ubiqué entre dos líneas complementarias: las epistemologías del sur a las que recurrí para visibilizar la pluralidad de experiencias infantiles a través del reconocimiento de sus repertorios culturales y la etnografía multisituada con la que busqué rastrear los sentidos de las narraciones elaboradas por las niñas y niños localizados en distintos contextos y probarlos empíricamente en la investigación etnográfica, así como articular, relacionar y conectar sus experiencias, percepciones y sentires respecto a procesos y fenómenos como la infancia y la pandemia.

Mi intención de registrar las voces de las niñas y niños, reclamó la construcción de instrumentos que les facilitara el narrarse a sí mismos, herramientas capaces de acceder al lenguaje de la fantasía propuesto por ellos y ellas. Para lograrlo, retome mi experiencia con los

laboratorios creativos porque estos operan en función de la creación de textos culturales (cuentos, narraciones colectivas, dibujos, historietas) en dialogo con detonantes introducidos desde el universo de la literatura infantil que sirven para conversar sobre la cotidianidad. Cuando se comparten, estos textos culturales, se recrean, se interpretan, se descifran y se vuelven a armar.

Considero que recurrir a los laboratorios creativos y adaptarlos a una propuesta etnográfica, para enriquecer los ejercicios investigativos con los lenguajes y las autorías infantiles es uno de los aportes de esta exploración al estudio de las infancias. El laboratorio de autorretrato, tótem, cartografías olfativas, cartografías imaginarias, los juegos narrativos Mishka y Ficciónaria, y el laboratorio de historieta son herramientas que invitan a jugar, a conversar las lecturas, a sumergirse en un ambiente creativo. Así, el rol de quien investiga consiste en ofrecer unas herramientas e introducir temas de conversación, articulados a una búsqueda, pero fluye hacia donde las niñas y niños participantes llevan la atención.

Inicié esta exploración examinando la instauración de la noción de infancia desde la modernidad con la instalación de discursos de civilización y la especialización de espacios en la ciudad; hasta las posturas contemporáneas y decoloniales que reconocen la pluralidad de las experiencias infantiles.

Los relatos construidos en los encuentros con niñas y niños de diversos entornos de la ciudad contribuyeron a deconstruir la noción de infancia moderna, al exponer otros puntos de referencia para comprender la infancia.

Esto fue visible en los relatos de las islas imaginarias en los que se develó una noción de infancia comprendida como una utopía, un estado ideal en el que se manifiesta a plenitud la creatividad y la autenticidad del ser. Pero que es arrebatado por los adultos mediante las restricciones que, aunque tengan fines de protección y cuidado, se experimentan como imposición.

La noción de infancia moderna también se ve debilitada con la perspectiva de encuentro intergeneracional arraigada en la ruralidad. El ejercicio etnográfico dejó en evidencia que allí la infancia se experimenta a través del uso compartido de espacios y actividades entre adultos, niñas y niños, y de un sentido de comunidad, identidad campesina y pensamiento colectivo que se

comparte desde los primeros años de vida, como pude constatar en mi paso por la vereda Las Margaritas.

En cuanto a la búsqueda por conocer la percepción del territorio y la experiencia de las niñas y niños en el espacio habitado, a través de juegos narrativos y memorias olfativas, particularmente después de haber experimentado de manera masiva el confinamiento y aislamiento social a causa de la pandemia del covid-19, se identificó que durante los laboratorios creativos niñas y niños rurales y urbanos usaron el lenguaje de la fantasía como mecanismo de refugio y resistencia para disuadir charlas o ejercicios relacionados a exponer sus entornos físicos. Esto me llevó a navegar por los mundos imaginarios, emocionales, sensoriales y afectivos que ellas y ellos estaban dispuestos a compartir y que también revelaban su experiencia con el espacio y el territorio.

La implementación de estas actividades me llevó a considerar que la experiencia de las niñas y niños urbanos con el espacio se encuentra desterritorializada porque con la pandemia, el espacio virtual se afincó en sus relaciones sociales, sus lenguajes y en los referentes digitales compartidos por adultos, niñas y niños. Además, las experiencias multisituadas reiteraron la idea de que el territorio de las niñas y niños urbanos es un espacio dinámico, móvil y afectivo, que varía conforme a la movilidad que experimenten junto con sus familias.

Pero también se evidenciaron contrastes en el sentido de arraigo al territorio entre niñas y niños urbanos y rurales. Mientras en la ruralidad unas infancias son abrigadas por una comunidad que mira hacia adentro, que tiene una fuerte necesidad de rescate y conservación de lo ancestral y de arraigo a la tierra como fuente de identidad colectiva, a raíz de las tensiones y de las lógicas de homogenización cultural que amenazan su identidad, de allí que su mirada recelosa sea la resistencia ante las fragmentaciones sociales y culturales que les amenazan. En contraste, unas infancias urbanas miran lo extranjero con fascinación y se desanclan del territorio local para asimilar una ciudadanía global.

El propósito de realizar un mapeo itinerante de los mundos habitados por las niñas y niños que incluyera sus visiones, narrativas y productos culturales, varió conforme a la dificultad de acceder a las voces de las niñas y niños de entornos rurales, por el sentido de protección y recelo con el que las comunidades rurales visitadas seleccionan las actividades en las que participan.

A pesar de estas limitaciones empíricas, al recurrir a la etnografía multisituada logré ampliar las posibilidades de comprensión de las infancias desde distintas localizaciones y establecer elementos comunes en la configuración de las subjetividades infantiles como una evidente sobreexposición de las niñas y niños al espacio virtual a partir de la pandemia por covid-19, el uso de la fantasía como refugio de la realidad, un arraigo territorial que no tiene un anclaje físico sino que es dinámico y móvil porque se mueve a la par que se movilizan sus familias y la consideración de una infancia idealizada por las niñas y niños que no se experimenta a plenitud por las restricciones e imposiciones de los adultos.

La aproximación multilocal también me permitió considerar que un fenómeno masivo como la pandemia del covid-19 se experimentó de manera diferente por las niñas y niños en contextos urbanos y rurales. Esto se demuestra en una variedad de percepciones y experiencias alrededor del tiempo de pandemia.

Mientras unas infancias percibieron este periodo como un momento de vacaciones en familia, de adquisición de nuevos conocimientos, de estrechar vínculos con nuevos familiares y mascotas que les sirvieron de sostén emocional, otras lo percibieron como el momento de mayor restricción de movilidad incluso en sus espacios domésticos. Para otros este periodo consistió en el traslado de las experiencias de vida al mundo digital y para otros, el cambio de la modalidad de las clases presenciales por la virtualidad contribuyó a la desescolarización y posiblemente al desplazamiento hacia actividades de trabajo rural.

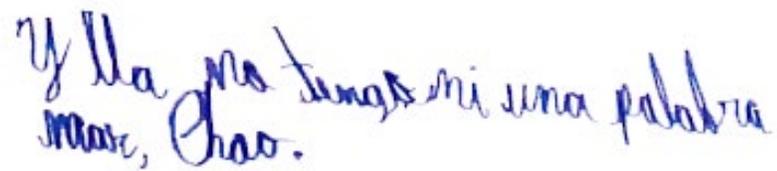
Esta búsqueda por el reconocimiento del territorio de las infancias, también abrió cuestionamientos sobre los lugares físicos que habitan niñas y niños, específicamente me refiero a aquellos que les proveen los adultos. La advertencia de Francesco Tonucci (1997) respecto a que las niñas y niños han sido obligados a replegarse en el espacio público, se amplió en el ejercicio etnográfico donde fue evidente que en los espacios comunales sean rurales o urbanos, se ubican obstáculos, elementos que simbólicamente les expulsan de estos sitios, sean los cuatro candados del salón comunal del barrio y la llave que no llega, o las cercas con corriente para ganado que rodean la biblioteca rural comunitaria.

Este registro, planteado a manera de contramapeo es una apuesta, pero fundamentalmente es un reto, porque exige descentrar la voz y los métodos tradicionales de la academia y en el que

se experimenta el rigor del territorio sobre las búsquedas académicas, en unos lugares con un mayor acceso a las voces infantiles y en otros con unas voces resguardadas en sus procesos de resistencia colectiva.

Finalmente, esta exploración resulta afín a la vocación política y la noción de intervención en Estudios Culturales, pues es una apuesta que supera el ámbito académico porque a través de este ejercicio reflexivo mantengo viva nuestra agrupación itinerante *Lupita Feroche*, al revelar la pertinencia de fomentar espacios lúdicos en donde las niñas y niños expresen con libertad los mundos fantásticos que habitan en su imaginación, se reconozcan como agentes creadores que pueden encontrar refugio en la fantasía y la imaginación de manera protectora más no evasiva. E invita a reconocer que el derecho a la fantasía es tan legítimo como la preocupación por la seguridad, la protección y el sustento material de las niñas y niños.

Y como dice Emilia:



Y la no tengo ni una palabra
más, Chao.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM: Mexico.
- Álvarez, D., et al. (2008). Acercamiento al estado actual de la promoción de la lectura en la biblioteca pública en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol. 31, no. 2, p. 13-43.
- Amador, J. (2012) *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*. En *Revista Pedagogía y saberes* No. 37. Pág. 73-87. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Barreto, M. (2007) *Notas sobre investigación e infancia*. En *Revista Infancias imágenes*. Vol. 6, No. 1. Pág. 34-39. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Bustelo, E. (2012) *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. En *Revista Salud Colectiva*. No. 8 septiembre – diciembre 2012. Pp. 287-298.
- Castillo, L., Figueroa, G., Gómez, S., Jaramillo, P., Mächler, A., Prada, D., Ramírez, D., Ramírez, J., Suarez, D. (2021). *Antropología Xñ: Globalización*. Bogotá: Laboratorio de Antropología Abierta - LAAB.
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución* (Vols. 1-2). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Castrillón, S. (2019) "Volver a las raíces: la promoción de la lectura en América Latina". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 26- 36.
- Castro, R. (2002) "En busca del significado: supuestos, alcance y limitaciones del análisis cualitativo" en Ivonne Szasz y Susana Lerner (compiladoras), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México, El Colegio de México, 2ª reimpresión, pp. 57-8
- Delalande, J. (2003). *Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation*, *Terrin*, núm. 40, pp. 1-14.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI editores : México.

- Foucault, M. (2008). "Topologías", *Fractal* n° 48, enero-marzo, año XII, volumen XII, pp. 39-40. Nota y traducción de Rodrigo García.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- Frias, X. (2020). *El olor de un país*. En *El asteroide de chatarra y cinco piezas más*. Ediciones Amargort: Madrid.
- Gamboa, D. (2021). *Mishka, un dispositivo de creación literaria* (tesis de grado Maestría en Literatura, Pontificia Universidad Javeriana). Bogotá.
- Giacaglia, M. (2002). Hegemonía. Concepto clave para pensar la política. *Tópicos*, núm. 10, 2002, pp. 151-159. Universidad Católica de Santa Fé: Santa Fé, Argentina.
- Gómez, S. (2014). *Las paticas del cucarrón. Un estudio antropológico sobre las emociones de la muerte con niñas y niños de Sumapaz*. Editorial Académica Española.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia. No.10: 13-48, enero-junio 2009, p. 13-48.
- Gualdrón-Moncada JP. (2021) *La pandemia de COVID-19 y su impacto en los niños: perspectiva desde un punto holístico*. *MedUNAB* 24 p.335-339.
- Herrera, Martha y Cárdenas, Yeimy. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Revista Anuario Colombiano de Historia Social y Cultural*, vol. 40, n. °2, 279-311.
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (2022). Informe análisis estadístico LEE No. 54. Bogotá. Disponible en <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-54>
- Lewis-Jones. H. (2020). *Atlas de las islas imaginarias*. Editorial Libros del zorro rojo: Barcelona.
- Liebel, M. y Martínez, M. Coordinadores. (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe: Perú.
- Marcus, E. *Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal*. *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, 2001, pp. 111-127. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.
- Materarlt, A. y Neveu, E. (2004). *Introducción a los Estudios Culturales*. Paidós: Barcelona.

- Medina, P. y Dacosta, L. (2016). Infancia y de/ colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educacao em Foco, Juiz de Fora*, v. 21, n.2, p.295-332,
- Moreira, J. y Vasconcellos, T. (2006). GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127.
- Pachón, X. (2009). ¿Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré* no. 23 p. 433-469 Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Pavez, I. (2012) Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En *Revista de sociología* No. 27. Pp. 81-102
- Piazzini, C. y Montoya, V. Editores. (2022). *Cartografías, mapas y contramapas*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Pinkola, C. (2005) *Mujeres que corren con lobos*. Ediciones B. Barcelona.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas (Col)*, núm. 26, 2007, pp. 80-90, Universidad Central. Colombia
- Rabello, L. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*, Hanover, Ediciones del Norte.
- Ramírez, R. y López, L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. UNAM, Instituto de Geografía: Mexico.
- Restrepo, E. (2012). Apuntes sobre Estudios Culturales En Antropología y Estudios Culturales: disputas y confluencias desde la periferia. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 121-152.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. En *Revista historia y educación latinoamericana* - Vol. 20 No. 31, julio - diciembre 2018 - ISSN: 0122-7238 - pp. 25 – 46.
- Robledo, B. (s/f). *El mediador de lectura. La formación del mediador integral*. Colección Alas de colibrí.
- Sáenz, J. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Colección: Pedagogía e historia. Cooperativa editorial magisterio. Pp. 243-269.
- Sáenz, J. y Zuluaga, O. (2004). Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen. En *Revista Memoria y sociedad*. Vol. 8. No. 17, diciembre 2004.
- Sánchez, M. y Dorosheva, S. (2018). *Pequeña & Grande Anna Frank*. Alba Editorial. S. L. U.: Barcelona.

- Satrapi, M. (2017). *Persépolis*. Norma Editorial: Barcelona.
- Spivak, G. (2009) ¿Pueden hablar los subalternos? Museo de arte contemporáneo: Barcelona.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Ed. El árbol de la memoria. Madrid.
- Toro-Zambrano. M. (2017). El concepto de heterotopía en Michel Foucault, *Cuestiones de Filosofía*. No. 21 - Vol. 3. p. 19-41, Tunja-Colombia.
- Urtubey, Federico Eduardo. (2018). Territorio, prácticas culturales y producción social del espacio. Análisis de un estudio de caso. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(3), 55-62. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v28n3.62805>
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class Jobs*. Routledge.
- Yúdice, G. (2009) Política cultural En *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* coordinación de Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin; colaboradores, Silvana Rabinovich [et al.]. México: Siglo XXI Editores: Instituto Mora. Pp. 214-219.

Otras referencias:

- Baby, G. (2016). ¿Para qué sirven los monstruos? El encanto del terror. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/para-que-sirven-los-monstruos-el-encanto-del-terror-nid1907507/>
- Bullying sin fronteras. (2021). Estadísticas de Bullying en Colombia 2020/2021. Disponible en <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- DANE y UNICEF. (2022) Nota estadística. Situación de las niñas, niños y adolescentes en Colombia en medio de la crisis por COVID-19. Colombia.
- Koyi Y. (2007). “A Child’s Metaphysics” de Disponible en <https://vimeo.com/56478536>
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. 15 de marzo de 2013.