

Estética y educación para pensar la paz

Estéticas — 11
contemporáneas

Porfirio Cardona-Restrepo
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Directores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

111.85
C268

Cardona Restrepo, Porfirio, editor
Estética y educación para pensar la paz / editores: Porfirio
Cardona-Restrepo, Juan Carlos Echeverri-Álvarez. – Medellín: UPB, 2019.
312 páginas : 17x24 cm. – (Colección Estéticas Contemporáneas; no. 11)
ISBN: 978-958-764-719-8 / ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

1. Estética – 2. Educación para la paz – 3. Estética – 4. Pensamiento crítico
– I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, editor – II. Título – (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Adrián Marín Echavarría
© Beatriz Elena López Vélez
© Claudia Marcela Jaramillo
© Emilio Palacios
© Karol Restrepo Mesa
© Julieta Armella
© Oscar Aguilar Jiménez
© Polina Golovátina-Mora
© Santiago Rojas Mesa
© Yanina Carpentieri
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

© Alejandra Cardona Castrillón
© Cintia Schwamberger
© Esperanza Carvajal Castañeda
© Hernando Blandón Gómez
© Juan Carlos Echeverri-Álvarez
© Luz Teresila Barona Villamizar
© Óscar Hincapié Grisales
© Porfirio Cardona-Restrepo
© Sofía Dafuncho

Estética y educación para pensar la paz. Estéticas contemporáneas 11

ISBN: 978-958-764-719-8

ISBN: 978-958-764-720-4 (versión digital)

Primera edición, 2019

Grupo de investigación: Estudios Políticos - Facultad de Ciencias Políticas. Línea de investigación Teoría Política Contemporánea. Proyecto: El quehacer político en el marco del pluralismo estético - Radicado: 152B-09/13-36.

Grupo de Investigación: Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Proyecto: Creando Paz: recursos culturales y experiencias de mediación en la gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de una cultura de paz. Radicado: 454 de 2016.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano Escuela de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Álvarez Jaramillo

Director Facultad de Ciencias Políticas: Carlos Alberto Builes Tobón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Ana Milena Gómez Correa

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Ilustración Portada: Hernando Blandón Gómez. *Técnica:* Acrílico sobre lienzo. *Título:* Ellos

Dirección Editorial

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019

e-mail: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57) (4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1862-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

El reconocimiento del sujeto político infantil. Una experiencia investigativa, estética y educativa en la primera infancia¹

Luz Teresila Barona Villamizar

Universidad de Antioquia

Tal vez sea tiempo de buscar otra infancia, un nuevo inicio que se afirme en un dejar de ser lo que se es para poder ser de otra manera, en un desplazarse de saber lo que se sabe para poder saber otras cosas.

(Kohan, 2007, p. 63)

Introducción

Es innegable reconocer la necesidad de la formación de ciudadanos conocedores de sus territorios, críticos y propositivos frente a las adversidades que les dificultan su desarrollo, lo que sí ha creado es una amplia discusión, es desde qué momento se debe iniciar la formación ciudadana en tanto proceso que tiene como propósito la humanización crítica de los sujetos, diferenciándose de la cátedra oficial y escolar que busca educar ciudadanos conocedores de las normas para que actúen bajo sus límites. El presente escrito parte de entender que esta formación es permanente a lo largo de la vida y que coincide con todas las etapas o ciclos vitales, incluida, por supuesto, la primera infancia; así lo señalan Amador (2012), Peña (2017), Feliu y Jiménez (2015), González (2012) y Seguro (2016)).

1 El presente capítulo hace parte de las construcciones alcanzadas por la autora en su proyecto de investigación doctoral “La experiencia de los niños en un proceso de Formación Ciudadana. Una mirada espacial”. Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

El sujeto político infantil, relaciones y tensiones entre la autonomía y la heteronomía

La investigación doctoral que se refiere en este capítulo, parte de reconocer el papel primordial que tiene el territorio en la formación ciudadana, entendiéndolo como ese elemento vinculante y transformador de este proceso formativo, ya que somos seres situados espacial y temporalmente y, por ello, en la presente investigación, el espacio o, puntualmente, la vinculación afectiva a los lugares tiene un foco central. En este marco, y acompañado de las reconfiguraciones epistemológicas sobre la infancia, se ve la necesidad de indagar por esos otros lugares que forman al sujeto político en la primaria infancia, puesto que con el cuestionamiento de la infancia como categoría estética, se considera necesario investigarla en escenarios diferentes a las ya tradicionales escuela y familia; pues al fin y al cabo, los niños se forman en cualquier espacio de la ciudad.

En la investigación se cuenta como referente empírico con las tres bibliotecas y con la Casa de Lectura que tiene la Fundación Ratón de Biblioteca en Medellín; en cada uno de estos espacios se realizan, un día a la semana, tres talleres de fomento a la lectura con grupos de 15 niños de la primera infancia, quienes asisten con sus madres. De esta manera surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación que se establece entre el pensamiento espacial y los vínculos hacia los lugares en la formación de los sujetos políticos de la primera infancia en las bibliotecas populares de Medellín? Todo lo anterior enmarcado en el proyecto de investigación del INER (Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia): *Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz* que pretende comparar y gestionar el conocimiento derivado del análisis de experiencias políticas de escala barrial que se llevan a cabo en el marco de procesos de transformación urbana de Medellín.

En este orden de ideas, por formación ciudadana se comprende esa apuesta educativa que tiene propósitos humanizadores y emancipadores enmarcados en la democracia y que se teje en las relaciones con los otros para formar sujetos políticos desde una lectura territorial de las condiciones sociales que les permean. Es así como la formación ciudadana se lleva a cabo colectivamente y para los sujetos de la primera infancia este devenir debe procurar, como lo mencionan Feliu y Jiménez (2015) acciones creativas e investigativas, que propicien el acercamiento de los niños y niñas a la comprensión e interpretación del mundo por medio de predicciones, búsqueda de evidencias, utilización de la duda, el interés y la imaginación; en otras palabras, una apuesta estética que privilegie sus sentires y emociones a sus conocimientos. De esta manera, se puede fortalecer la autonomía, la identidad, las relaciones de apego, el juicio propio, el respeto, la iniciativa y la capacidad de vivir en comunidad en los sujetos infantiles; características y prácticas para aprender

a pensar en el otro y a relacionarse con el otro. Por ello, las autoras proponen que entre los temas que se deben debatir con los niños en esta apuesta formativa se deben incluir el lugar, el espacio y la historia.

Continuando con esta idea, se coincide con Feliu y Jiménez (2015) cuando expresan que entre los propósitos de la educación inicial se encuentra constituir “personas activas, imaginativas y competentes” (p. 8), que puedan aprender por medio de la reflexión y la solución de problemas desde la práctica en un ambiente de colaboración para fomentar habilidades investigativas; se podría afirmar que la educación inicial es un dispositivo básico para la formación ciudadana en la primera infancia y que, como dispositivo, su lugar privilegiado son los jardines/centros infantiles y la propia escuela que ha incluido el grado transición en su niveles académicos. Sin embargo, este no es un privilegio de la educación formal pues, como lo señala Chapela (2015), se forman sujetos políticos infantiles cada vez que se propician acciones para “que tomen decisiones con conciencia de sí mismos, del azar y la irreversibilidad; que aprendan a delimitar mundos y comprender escalas” (p. 30). Entonces, la formación ciudadana en la primera infancia, es un proceso que no se limita ni se restringe a la escuela, puesto que sucede en el espacio público.

Como es bien sabido, en la formación ciudadana, sea de adultos o de niños, el espacio público es el espacio ideal, pues allí es donde “se presentan y ponen a debate las propias ideas, significados, propuestas [...] es el lugar donde se encuentran, en situación de red y de frontera, la mismidad y la otredad” (Chapela, 2015, p. 27). Es en el espacio público donde se encuentran los niños con los otros, esos otros que “siempre están presentes como contexto, interlocutores, co-constructores, orientadores, mediadores e intérpretes de la realidad (del Río, 2015, p. 15). Por espacio público se entiende, como lo señala Chapela (2015), todo aquel espacio que produzca diálogo y debate bien sea

la mesa familiar especialmente cuando hay invitados, la cuadra, el jardín público, la antesala médica, el aula, el recreo (comprendido en toda su posible complejidad), la ronda, las canchas de deporte, una sala de lectura, el mercado, el interior de un transporte colectivo, una estación de radio comunitaria, la sección “cartas del lector” de numerosos diarios y revistas, la Internet y muchas de las fiestas y celebraciones que dan vida a sus comunidades, entre otros espacios. (p. 27)

De otro lado, si se retoman los resultados de la investigación de la profesora Rodríguez (2012) se entiende por subjetividad política como ese

Universo discursivo-narrativo en permanente construcción [que] implica, (re) conocer(nos), construir, transformar el mundo en que vivimos. [Puesto que] somos sujetos políticos cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como

agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos). (pp. 321-322)

De igual manera, el sujeto político, para Arias y Villota (2007) es un estratega que articula lo público con lo privado en su intención de transformar el mundo y la realidad por medio de su participación. Por estas características es que se considera al sujeto político como aquel ser que busca trasgredir los discursos hegemónicos en la medida en que estos se han sedimentado como únicos y en esta medida, han dejado por fuera otras configuraciones discursivas que, muchas veces, no son coincidentes.

Ahora bien, siendo coherentes con la posibilidad de crear nuevas significaciones, se considera a la primera infancia como esa experiencia de vida en la que los sujetos comparten características similares estrechamente relacionadas con unos saberes que poseen pero que aún no están “suficientemente articulados” (Espinosa, 2013, p. 14).

Tal como sostiene la profesora Espinosa (2013) se parte de entender que la subjetividad infantil se configura en un campo de tensiones entre “las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes [que] entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social” y unas nuevas subjetividades emergentes que se manifiestan con “nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinados” (p.19).

La tabla 1 presenta algunas de esas significaciones que contribuyen a la discusión.

A partir de la lectura del anterior cuadro se comprende que des-esencializar a la infancia implica un reconocimiento “de las experiencias y las voces mismas de los niños y las niñas, para que sean ellos y ellas quienes armen el rompecabezas para que el adulto se acerque a la comprensión de su realidad y vivencia de la niñez, incluso desde un rol investigador” (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 34).

Ahora bien, la subjetividad política infantil es un campo de estudio más reciente y está en relación estrecha con la formación ciudadana, puesto que tiene como fin que los sujetos infantiles trasciendan el deber ser, es decir, que sean conscientes, críticos y analíticos sobre los marcos normativos y que actúen no sólo por imposición sino, siendo co-creadores de estos procesos para problematizar las situaciones que se generen en su entorno y hacer que su socialización se fortalezcan a través de la cooperación y participación con el objeto de lograr que se transformen pensamientos y acciones y una formación de sujeto político.

La tabla 2 presenta las apuestas que algunos autores hacen con el propósito de explicitar la problematización sobre el sujeto político de la primera infancia.

Con lo anterior se reafirma el carácter innegable que tienen los otros y lo otro en la formación de los seres humanos y, en especial, de los sujetos de la primera infancia en la construcción y determinación de sus propias vidas.

Tabla 1. Significaciones clásicas, modernas y des-esencializadoras sobre el sujeto infantil

Significaciones sobre el sujeto infantil		
Significaciones clásicas	Significaciones modernas	Significaciones des-esencializadoras
Locke (el niño como una tabla rasa) y Rousseau (el niño como el buen salvaje) profundizaban el "carácter frágil y carente del niño; el tránsito de la inocencia del niño a su propensión al mal; y una excelente estrategia de control social" (Amador, 2012, p. 75).	Peña (2017) referencia que se ha concebido como un ser apolítico, preciudadano, un sujeto pasivo, moldeable, sin voz y no racional.	El niño como "un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno" (Díaz, Peña y Torres, 2014, pp. 34).
Esa construcción sobre lo que significa ser niño o niña ha sido históricamente remplazada por un ideal sobre lo que debería ser un niño o una niña y es a partir de esos ideales que la sociedad construye y juzga "lo que es "bueno" o "malo" para ellos y ellas" (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 33).	González (2012) señala que se ha entendido por los niños y niñas de la primera infancia como "seres sujetos de otros" (pp. 15).	"Agente social dinámico y cambiante" (Espinoza, 2013, p. 18). Los niños como subjetividades emergentes que le re-presentan al adulto "nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinado" (Espinoza, 2013, p. 19). El "sujeto niño o niña se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, en la relación reflexiva consigo mismo" (Espinoza, 2013, p. 23).
	Los sujetos como "una construcción histórico-política que tiene su origen en la experiencia colectiva, en la apropiación de la historia, la elaboración de las demandas, acciones, proyectos e identidades" (Retamozo, 2010, p. 5).	Actores sociales que "tienen ideas válidas, valores y comprensiones de sí mismo y de los otros y de su mundo; y pueden actuar como compañeros con los adultos para desarrollar nuevas políticas y prácticas" (González, 2012, p. 15).
	Se constituye y reconstituye permanentemente, pues es producto de "una serie de prácticas discursivas (familia, escuela, discursos de los medios masivos, lógicas del mercado y el consumo, la tecnología, la perspectiva de derechos) [...] y desde la experiencia de sí (considerada histórica y culturalmente contingente)" (Espinoza, 2013, p. 23).	Los sujetos infantiles "desde su primera etapa de vida están en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer" (Peña, 2017, p. 233).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Discusiones sobre el sujeto político infantil

Discusiones sobre el sujeto político infantil	
Autor	Apuestas
Juan Carlos Amador (2012)	Las subjetividades políticas infantiles están atravesadas "por experiencias y mecanismos que le permiten al sujeto ordenar el mundo a partir de la construcción de gramáticas propias y, de este modo, participar en los acontecimientos que allí se producen" (p. 82).
Constanza Peña (2017)	"Desde su primera etapa de vida este está en capacidad de crear, explorar, resolver y proponer" (p. 233). Elementos que contribuyen a esta configuración de la subjetividad política infantil: identidad (indispensable para considerarse parte de un colectivo), el lugar social (incluye los espacios, momentos y lugares por los que los niños transitan), las relaciones con los demás (aquí el juego es un elemento articulador para que el niño exprese y entienda el mundo que le rodea) y la participación (entendida como el rol que cada uno representa en cada lugar que habita). Los niños y niñas son "seres humanos que van configurando una subjetividad política a partir de los conocimientos que le son otorgados en su medio tanto social, cultural, como educativo." (p. 233). De esta manera configuran su propia forma de ver las cosas y se posicionan frente al mundo con el que interaccionan y adquieren la capacidad para expresarse a través del ejercicio de ciudadanía.
Marcela González (2012)	Agencia infantil "entendida como la disposición para explorar, reflexionar, actuar y valorarse en sus entornos como sujetos políticos" (p. 1). Al nombrarlos como sujetos políticos se les reconoce como actores sociales y participantes activos que "les dan forma a sus identidades y que generan puntos de vista válidos sobre su mundo social, del que tienen derecho a participar" (p. 15).
Vanesa Seguro (2016)	Los sujetos políticos infantiles son "seres capaces, competentes, responsables, y que, por tanto, son capaces de contribuir a tomar decisiones" (p. 60).
Feliu y Jiménez (2015)	El sujeto político de la primera infancia tiene la capacidad para "entender la divergencia, actuar desde la complejidad, aceptar la incertidumbre y vivir en la pluralidad" (p. 8).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos discursos des-esencializadores sobre la infancia a los que se circunscribe la investigación, se ha encontrado que una de las características primordiales de todo sujeto y, en especial de todo sujeto político, es la autonomía, entendida como esa capacidad de reconocerse, de reconocer al otro, de deliberar y de decidir sobre asuntos propios y del entorno (Jaramillo y Quiroz, 2013). Sin embargo, la autonomía, para la infancia y especialmente para los sujetos de la primera infancia, ha sido subordinada por el discurso hegemónico y adultocéntrico de la protección; esto es visible en discursos ordenadores como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y el mismo programa Buen Comienzo. No obstante, la discusión sobre la participación infantil ha abierto una brecha en estas configuraciones discursivas que ha brindado la oportunidad de poner sobre la mesa la autonomía en la formación de los sujetos infantiles; así lo han hecho Saldarriaga (1999), Rodríguez (2012), Pineda y Orozco (2018) y Ruiz y Prada (2017).

En esta investigación se reconoce que no existen sujetos (ni adultos ni infantiles) totalmente autónomos puesto que siempre seremos también seres heterónomos. Ser autónomo no es desprenderse de la dependencia que se establece desde los primeros años de vida con las personas significativas de nuestro entorno; pues, por más adulto y maduro que sea, el ser humano es un ser social y como tal está frecuentemente dependiendo de los otros. Es por esto que la autonomía que se presenta es la capacidad y práctica que adquiere el sujeto político de reconocer esas relaciones de dependencia y transformar su entorno para tomar decisiones con mayor criterio.

Experiencia investigativa con niños de la primera infancia

La investigación de maestría se llevó a cabo entre los años 2014 y 2015 en un jardín infantil del programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín; contó con tres categorías sustantivas (formación ciudadana, primera infancia y ciudadanía) que, al entrar en relación con el referente empírico en clave del Análisis Político del Discurso –APD– y los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia –NESI–, se conjugaron para posibilitar la construcción de la categoría emergente del *sujeto político infantil*.

Fotografía 1. Espacios del Jardín Infantil



Fuente: Fotografías tomadas por los niños participantes.

La correlación de las estrategias analíticas permitió el reconocimiento de los niños como co-investigadores, es decir, se aspiró a que los niños no sólo aportaran sus significaciones (como actores) sino que se involucraran como investigadores (como autores). Puesto que se entendía que realizar una investigación con los niños sobre ellos mismos significaba “afirmar que ellos y ellas pueden involucrarse en todas las etapas de la investigación, escogiendo los temas, recolectando los datos y participando en su análisis y difusión” (Boyden y Ennew, 1997, citados por Barreto, 2011, p. 638).

Los niños del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado estaban distribuidos en nueve salas o grupos, cada sala era atendida por dos docentes que, antes de trabajar en el jardín eran madres comunitarias de Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–.

La sala 3-2 fue el grupo en el que se realizó el trabajo de campo. La madre comunitaria de la sala era una joven de 25 años que sólo alcanzó a trabajar como madre comunitaria seis meses antes de pasar al jardín infantil.

Cada sala estaba conformada por 25 niños, ésta en especial era compuesta por 12 niños y 13 niñas. Todos residentes de los barrios Limonar 1 y Limonar 2 del corregimiento de San Antonio de Prado. Este corregimiento es uno de los cinco que conforman el área rural de Medellín, se encuentra al sur de la ciudad y limita con los municipios de Itagüí, La Estrella, Angelópolis y Heliconia y con los corregimientos de San Cristóbal, Palmitas y Altavista, los tres de Medellín.

El trabajo empírico de la investigación inició el 18 de febrero del 2015, entre el momento del primer contacto y el último encuentro investigativo transcurrieron seis meses en los que se hicieron 30 visitas a la sala 3-2, distribuidas en 17 semanas. Por lo general, en cada semana se hacían dos visitas, y después del décimo día de observación se iniciaron los encuentros investigativos.

Cada encuentro investigativo era una actividad directa con los niños y fueron transversalizados por cinco técnicas principales. Como en un único encuentro no se podía estar con los 25 niños al mismo tiempo (por asuntos pedagógicos e investigativos), fue necesario separarlos en cuatro grupos de cinco o seis niños. De esta manera, el mismo encuentro se realizaba cuatro veces para que los 25 niños pudieran participar en todos los encuentros. Esas sesiones se realizaban, por lo general, en una semana. Por ejemplo, el primer encuentro fue un taller mediado por la técnica del dibujo hablado, ese taller se dividió en cuatro sesiones, cada día se realizaban dos sesiones lo que significa que en dos días se hizo el taller completo.

Fotografía 2. Expresiones estéticas de los niños y niñas participantes

Fuente: Tomadas por la investigadora

Con mucha facilidad la investigadora fue aceptada por el grupo de niños y la vinculación de ellos a la investigación fue inmediata y de manera muy activa. Muchos preguntaban al inicio de cada visita: ¿qué haremos hoy en la investigación? Otros pedían llevar los implementos de los talleres y escogían los lugares de los encuentros, determinaban la duración del mismo, ayudaron a reformular preguntas, pedían que se les leyera lo que la investigadora escribía con tanta concentración en el diario de campo y colaboraron en la revisión de algunos registros y datos. Por ello se puede decir que la los estudiantes fueron co-investigadores.

Desde sus inicios, la investigación se pensó con una apuesta cualitativa en el que se esperaba que las voces de los niños tuvieran un lugar central, lo que coincide con una de las apuestas de los NESI porque fueron dos autores de los NESI, Alison Clark y Peter Moss que, entre 1999 y 2000, llevaron a cabo una investigación con niños de tres y cuatro años en una institución de la primera infancia en Inglaterra con el propósito

de identificar si los servicios ofrecidos respondían a los intereses de los niños y si eran reconocidos por ellos. Utilizaron una serie de técnicas que llamaron Enfoque de mosaicos y que combinaba métodos visuales y verbales con el propósito de encontrar una manera de escuchar los discursos tanto de los niños como de los adultos, reconociéndolos a todos como co-constructores de significado. En palabras de Clark y Moss (2011) “This is a multi-method approach in which children’s own photographs, tours and maps can be joined to talking and observing to gain deeper understanding of children’s lives”² (p. 3). Ahora bien, en la investigación de Medellín, además de las fotografías y recorridos orientados por los niños, el trabajo realizado con ellos mismos vislumbró la necesidad de integrar tres técnicas nuevas: cartografía, talleres y la observación que fue, desde el inicio, la técnica principal.

Estas cinco técnicas conformaron el Enfoque de Mosaicos de la investigación y se desarrollaron en 30 visitas al jardín infantil. Durante las primeras 10 visitas, de ocho horas cada una, se observaron las rutinas, las relaciones, los discursos en cada uno de los momentos establecidos por el jardín infantil. Una vez se consideró que se tenía información suficiente para iniciar los encuentros investigativos, se tomaron las preguntas problematizadoras formuladas hasta el momento y se reorganizaron en una matriz para visualizar el alcance que tendría cada una de las técnicas. En un último momento de la planeación, estas técnicas fueron dispuestas a modo de Unidad Didáctica puesto que era clara que la apuesta por estos encuentros investigativos no era exclusivamente para recoger información que alimentara la investigación, sino que el uso de una técnica mediadora posibilitaba aprendizajes a los niños del jardín infantil.

A continuación, se describen brevemente la apuesta metodológica con las técnicas del Enfoque de Mosaicos. Sin embargo, en este punto es necesario señalar que todas las técnicas planeadas en la Unidad Didáctica se fueron reacomodando diariamente de acuerdo con el deseo y estado de ánimo de los niños así como con la necesidad de reformular las preguntas en un lenguaje más cercano a ellos.

- **Observación:** Las primeras 10 visitas fueron para realizar una observación general de rutinas y relaciones, todo mediado por unas primeras preguntas que fueron alimentando y problematizando la realidad estudiada. Las observaciones de las siguientes 20 visitas tuvieron un carácter más enfocado a un grupo de preguntas guías. Con la observación se lograron identificar las formas en las que los niños viven

2 “Este es un enfoque multi-método en el que las propias fotografías, recorridos y mapas de los niños, se pueden unir para hablar y observar para avanzar en una comprensión más profunda de la vida de los niños”.

y construyen el día a día en el jardín infantil y reconocen sus lenguajes verbales, no verbales y corporales (lo que en la investigación se denominó como discursos). De igual manera, permitió que los niños, al inicio de la investigación, se familiarizaran con la presencia de la investigadora. Se tomaron 30 registros de observación en el diario de campo.

- **Fotografías:** Tal y como la manifiestan Clark y Moss (2011), las cámaras son un medio que atrae a los pequeños al tiempo que facilitan una forma de comunicación divertida. Esta técnica se convirtió en la más querida por ellos (pues les brindó autonomía como co-investigadores y privacidad en la decisión de qué fotografiar) y para la investigación significó un gran acierto contar con cuatro cámaras de celulares porque con ellas se registraron momentos significativos para ellos y sirvieron para analizar los discursos de los fotógrafos como de los niños que aparecían en ellas³. Al inicio, los niños que ya sabían manejar un celular les enseñaron a los más pequeños la manera correcta de usar las cámaras. En dos oportunidades, los niños de la sala ayudaron a descartar fotos que quedaron mal enfocadas al tiempo que señalaban las que más significado tenían. La fotografía se convirtió en una de las técnicas que más acercó el mundo infantil a la percepción de la investigadora, al tiempo que fue un recurso más para otros talleres con niños y con adultos, puesto que, definitivamente, ofreció un nuevo lenguaje estético que los niños usaron para transmitir sus sentimientos. Los fotógrafos asumían su rol en la bienvenida del grupo y durante la media jornada que los acompañaba tomaban fotos de las actividades cotidianas o de los encuentros investigativos.
- **Recorridos:** En la pesquisa teórica que se efectuaba paralela al trabajo de campo, surgió la necesidad de realizar unos encuentros en los que se evidenciara la relación que los niños establecían con el lugar como ese espacio más cercano a sus emociones. En los recorridos el papel de los niños fue protagónico porque fueron ellos los que los dirigieron, los que tomaron el registro fotográfico y lo interpretaron. En algunos momentos ellos tomaron la iniciativa de entrevistar a los adultos que se encontraban en algunos lugares como el comedor y las oficinas. En estos recorridos no sólo se asociaron los lugares a las emociones, sino que también provocó que los niños contaran cómo era su día a día en el jardín infantil.
- **Cartografía:** Se convirtió en una de las técnicas básicas para identificar esos sentimientos que evocaban los lugares más representativos del jardín infantil. Particularmente, fue un gran reto planearlos pues se buscaba diseñar una técnica en la que se hiciera una representación bidimensional de los lugares cotidianos. Por estas razones

3 Fueron 758 fotografías tomadas por los niños y 104 tomadas por la investigadora.

se decidió por una tabla de doble entrada que generó gratos y sorprendentes resultados. Las fotografías de los lugares que se usaron fueron tomadas por ellos mismos y eso fue un factor que favoreció estos encuentros. Para un segundo momento de estos encuentros, los niños agregaron otros lugares que no habían sido considerados al inicio y los representaron con dibujos hechos por ellos mismos. Los encuentros de cartografía recogían, de muchas maneras, lo que se construía con las otras técnicas.

- **Talleres:** Su propósito era estimular la conversación con los niños con alguna técnica estética mediadora propuesta por ellos mismos al tiempo que se desarrollaba algún contenido pedagógico articulado al proyecto diseñado por las profesoras. Estos encuentros resultaron significativos para la investigadora porque diariamente se debía asumir un nuevo reto en la comunicación. En total fueron siete talleres grupales donde los niños que más participaron fueron los que tenían mayores habilidades comunicativas verbales. Cada sesión de un taller tenía como guía 10 preguntas orientadoras alrededor de las cuales giraban las conversaciones.
- **Técnicas estéticas mediadoras:** Para hacer más entretenidos los talleres ellos proponían la actividad en cada sesión. En el primer taller (es decir, en las primeras cuatro sesiones) la técnica estética mediadora fue el dibujo hablado, a éste le siguieron el modelado en plastilina (canasta de huevos, perro, pulpo), el mapeo (este fue sugerido por la investigadora) y la lectura de cuentos en voz alta.
- **Entrevistas individuales:** Se realizaron con 10 niños. El propósito fue complementar o ampliar información que se recibía en los encuentros o conversar calmadamente con algún niño o niña que no demostraba interés en participar en los talleres. Por lo general, fueron los mismos niños los que se acercaban y establecían conversación, en la mayoría de los casos, la primera pregunta que hacían era ¿estás escribiendo para la investigación? A partir de allí la conversación giraba en torno a tópicos de la investigación.
- **Los postulados éticos:** Desde el momento en que se empezó a escribir el proyecto de investigación, surgieron preguntas sobre la manera correcta de llevar a cabo el trabajo de campo respetando el derecho de los adultos de cuidar a los pequeños (heteronomía) y el derecho de los niños a tomar decisiones (autonomía) orientadas por los adultos. Por ello, se percató que, aunque el Consentimiento Informado resolvía una parte del asunto, la aprobación y participación de los niños necesitaba un tratamiento especial. Fue así como se encontraron dos grandes aportes desde profesionales cercanos a los NESI que presentaron unas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta:

Desde el enfoque educativo mexicano, conocido como High Scope (2000) se presentan algunas estrategias, a manera de momentos, que se tuvieron en cuenta en la investigación:

- Observación y entrada de los adultos en las actividades y juegos del niño: se observaron las reglas de juego, las actividades, la expresión de las ideas, los niveles de reflexión, la toma de decisiones y las mismas observaciones que hacían los niños.
- En un segundo momento, y cuando los niños lo permitieron, como investigadora, entraba al juego o actividad de ellos, respetando siempre el punto de vista y el lugar que los niños ocupaban para no interrumpir demasiado en la actividad.

Por otro lado, la profesora Maribel Barreto (2011), en su investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia partió de la premisa de que la ética de un investigador está influenciada por las representaciones que ha construido acerca de los niños, de su experiencia en investigaciones o trabajos con niños y de la aplicación de sus propios principios morales. De esta manera, propuso asuntos éticos en relación con algunas técnicas:

- **Dibujo:** deben ir acompañados de una interpretación del mismo niño o niña que lo realiza, así como de un par; de esta manera, se pueden encontrar regularidades en las interpretaciones.
- **Fotografías:** es necesario que exploren el dispositivo tecnológico.
- **Entrevistas:** requiere de parte del sujeto adulto un sólido conocimiento teórico del tema que pretende explorar.

Otros aspectos éticos que planteó Barreto estaban relacionadas con cuestiones propias de toda investigación con niños. Ellos son:

- Participación.
- Respeto.
- Retribución-beneficio.
- Rendición de cuentas.
- Información: este aparte está constituido por dos acciones.
 - > Consentimiento: es el conocido consentimiento informado que firman los acudientes de los niños investigadores.
 - > Asentimiento: es un documento en el que los niños aceptan participar en la investigación así como aceptan que pueden retirarse de ella en el momento que lo deseen. En este documento se les debe explicar el papel que tendrán, lo que deben hacer si eligen participar, lo que sucederá con los datos que se construyan y cuáles pueden ser los riesgos si deciden participar. Sobra decir que se debe crear este documento de acuerdo con las características evolutivas de los niños. Unas maneras de realizar un asentimiento puede ser grabando sus voces o filmándolos cuando firman su aceptación para participar.

- **Análisis de los datos empíricos:** el trabajo analítico de la investigación empezó por la disposición en una matriz de los datos empíricos de acuerdo con las técnicas y registros utilizados. Allí se vació la información que se consideraba relevante de acuerdo con los tres primeros objetivos específicos de la investigación. Este inicio se debió al interés de escuchar las voces de los niños y partir de allí para la articulación e interpretación teórica.

Cada una de las anotaciones en la matriz de análisis se hacía de manera textual y, en el caso de las imágenes fotográficas, se escribía lo que sucedió en ese momento o la interpretación que los niños le dieron cuando se revisaron con ellos. Al final de cada dato, se añadía la fecha del registro. Un ejemplo de un dato de la Matriz de análisis es: “*Obs: en la bienvenida, Melany le dijo a la profe después de llamar a lista: no la ha llamado a ella (señalándome a mí); la profe dijo mi nombre, yo dije presente y todos se rieron. 22-abr-15.*”. A medida que se tenía un número considerable de datos dispuestos en la matriz, se fueron estableciendo tendencias que luego fueron identificadas como de relación, de equivalencias o contradicciones. Lo descrito en las tendencias sirvió de base para establecer categorías emergentes empíricas que luego se iban relacionando con las categorías emergentes que ya se tenían establecidas. Al final, se encontraba una columna en la que se escribían observaciones o análisis que, a primera vista, se podían establecer.

Conclusiones para la problematización del sujeto político infantil

En ambas investigaciones se ha encontrado que la participación infantil, “no es, *stricto sensu*, un derecho, sino una exigencia, una posición pedagógica” (Ruiz y Prada, 2017, p. 24) que invita al adulto a comprender el sentido que los niños y niñas les dan a sus mundos. Es así como la participación —o la experiencia— se convierte en un mecanismo para fortalecer la autonomía en los sujetos políticos de la primera infancia puesto que, cuando el adulto reconoce en el niño un sujeto diferente, un otro igual pero diferente, con capacidad para dialogar, para preguntar, para criticar y proponer; el niño se asumirá y reconocerá como un sujeto que aporta a su mundo y a su transformación. Sin embargo, el camino no es fácil porque, como nos lo anuncian Ruiz y Prada (2017):

Se corre el riesgo de que un límite de la experiencia, de nuestra propia experiencia, sirva para justificar la negación del otro, de su capacidad de ser. Esto ocurre no solo en la manera como nos representamos al otro, sino también en nuestras acciones y prácticas concretas; y si, además, quien es negado está en franca condición de disimetría, como suele ser el caso de los niños, el panorama resulta desolador. (p. 26)

Entre las construcciones actuales sobre el ser niño, se encuentra la del sujeto político infantil que, como se mencionó antes, significa que ese niño es un “un actor social que puede tomar decisiones sobre su propia vida e incidir sobre su entorno [... con capacidad] de ejercer un papel activo en la experiencia vital que le permite contemplar nuevos roles en la sociedad” (Díaz, Peña y Torres, 2014, p. 34).

Problematizar esta construcción del sujeto infantil implica una reflexión sobre la manera como todos:

vivenciamos y ejercemos nuestra ciudadanía, para poder romper con las estructuras que sostienen los paternalismos, intermediaciones y exclusiones que nos alejan, a unos y otros, de la oportunidad de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan. (Echavarría y Meza, 2012, p. 11)

Y llegar a la anterior comprensión es el resultado del reconocimiento de los niños y niñas como seres que toman decisiones autónomas sobre aspectos básicos de su vida, es uno de los primeros pasos. Pues este re-conocer al otro, verlo y entender que es otro igual (un ser humano), pero diferente a mí es respetar su derecho a ser diferente, a ser. Lo anterior es fundamental para entender que es necesario respetarles a los niños de la primera infancia su derecho a ser el otro de los adultos; y que en la medida en que su autonomía se fortalezca se formarán sujetos políticos con capacidad de ser críticos, solidarios, empáticos y respetuosos de las diferencias.

En la investigación doctoral, como se mencionó anteriormente, se entiende por autonomía algo más que un derecho, es un reconocimiento, una práctica, una forma de ver, hacer y ser en el mundo. Es así como autonomía no se entiende como la absoluta independencia del sujeto infantil; pues es preciso reconocer que, en todo momento de la vida, todos (adultos y niños) dependemos de los otros; por lo que se aboga es por el reconocimiento de esa capacidad de pensar y actuar que tienen los niños como sujetos políticos.

Reconocer y respetar la autonomía de los niños contribuirá a formar sujetos políticos que entienden “el medio en el que viven, a la vez que aprenden con relativa facilidad el significado de las normas, de lo obligatorio, de lo aceptable, de lo preferible, y el sentido de la solidaridad, del respeto por el otro” (Ruiz y Prada, 2017, p. 27). Es preciso recordar que fortalecer la autonomía en la primera infancia no significa otra cosa diferente que permitirles que se reconozcan como sujetos miembros de una sociedad que los quiere, respeta, valora y que desea que se formen sus propias ideas.

Lo anterior lleva a afirmar que cuando se habla de la autonomía como característica del sujeto político infantil no se está solicitando un dejar hacer a los niños; pues partimos de la premisa de que “el ser humano no puede prescindir de los otros pues su vida sería incompleta [... que] ser independiente requiere un largo listado de condicio-

nes que ponen en cuestión la aparente autosuficiencia [incluso] de la edad adulta” (Ruiz y Prada, 2017, p. 20). Por ello es por lo que se aboga: por unas relaciones adulto/niño donde la autonomía de ambos les permita estar seguros de que recibirán del otro solicitud y cuidado donde no se confunda la “disimetría necesaria entre adultos y niños y la fragilidad innegable propia de la infancia, con una autorización a discriminar, a negarles su condición de sujetos activos” (p. 23).

En ambas investigaciones, se ha encontrado que la apuesta para fortalecer el reconocimiento de esta relación-tensión entre autonomía y heteronomía en los niños de la primera infancia debe ser estética, pues se debe apelar a los lenguajes expresivos (fotografía, dibujo, literatura, cartografía) cercanos a ellos para lograr información vital para una investigación y una apuesta pedagógica que cuestione el lugar que cada uno ocupa en el mundo del otro.

Con lo anterior se expone la necesidad de formar sujetos políticos desde la primera infancia y fortalecer su autonomía como característica y práctica que le facilitará reconocerse en la medida en que el otro (bien sea el adulto o su par) lo reconozca como su otro. Porque hacer y ser parte de la vida común es un aprendizaje del sujeto político infantil, y esto se puede lograr si desde su formación inicial se le fortalece la autonomía, como se ha entendido en el presente texto.

Recordemos entonces que la autonomía no es una práctica individual, puesto que “las historias mediante las cuales deviene la subjetividad no son pues totalmente propias; también, son historias contadas por otros, compartidas por otros” (Pineda y Orozco, 2018, p. 60) y para esto debe existir un balance dinámico entre la autonomía y la heteronomía en la primera infancia puesto que la constitución de la subjetividad política es la emergencia de “nuevas formas de ser más con los demás” (p. 64). Es entonces, la autonomía, como práctica y característica del sujeto político, la que le ayuda, además de generar referentes de identificación, reconocer las relaciones que establece con los otros y el lugar que habita.

En este mismo sentido, Rodríguez (2012) señala que somos sujetos políticos “cuando nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones” (p. 321); acá vuelve a entenderse por autonomía esa capacidad que tiene el sujeto político para posicionarse políticamente en el mundo, lo que implica “autoafirmación y apertura a otros modos, otras posibilidades; tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él” (p. 325). Con lo anterior se quiere resaltar la importancia del otro (heteronomía), de lo otro en la constitución autónoma del sujeto político.

Sin embargo, es indispensable entender el significado que se le está otorgando a la autonomía en esta relación de tensión con la heteronomía en la constitución del sujeto

político. Ser autónomo no es desprenderse de la dependencia que se establece desde los primeros años de vida con las personas significativas de nuestro entorno pues, por más adulto y maduro que sea, el ser humano es un ser social y como tal está frecuentemente dependiendo de los otros. Es por esto por lo que la autonomía que se defiende es la capacidad y práctica que adquiere el sujeto político de tomar distancia y darse cuenta de las situaciones o decisiones que le son impuestas, es reconocer esas relaciones de dependencia y transformar su entorno para tomar decisiones con menos presión. Ahora bien, Saldarriaga (1999) brinda un elemento relevante a esta reflexión cuando, retomando a Morin, entiende que la autonomía se adquiere en un contexto cultural y social en el que se aprende un lenguaje, una cultura y un saber. Es así como la “autonomía se nutre por tanto de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad; dependemos por cierto de un cerebro, él mismo producto de un programa genético, y dependemos también de nuestros genes” (Morin, 1998, pp. 98-98).

Con lo presentado hasta el momento se quiere manifestar que no es posible la completa autonomía porque siempre seremos también seres heterónomos; lo que sí se puede lograr en una apuesta de formación ciudadana es que los sujetos políticos reconozcan esta tensión para que tomen decisiones con mayor criterio y, como se ha problematizado hasta el momento, una manera de generar ese reconocimiento es tener siempre presente al otro.

En ambas investigaciones, la dimensión estética del ser humano tiene un lugar primordial, pues se entiende que esta es un dispositivo básico para el ser humano en la medida en que le permite la expresión de emociones, sentimientos, estados de ánimo; es decir, lo estético posibilita el desarrollo de la personalidad de los sujetos políticos infantiles puesto que en los niños el pensamiento es creativo, crítico y transformador.

Lo anterior se logró en la investigación de la maestría cada vez que el niño exploraba su entorno para que, por medio de la estética, comprendiera y actuara sobre su mundo cercano y cotidiano; un ejemplo de ello fueron los talleres fotográficos y los recorridos en los que se fortalecía su lenguaje verbal y el foco de la propuesta no se centraba en la adquisición de aprendizajes cognitivos sino en los socioemocionales; puesto que se partía de la premisa de que la estética contribuye a “la estructuración de las diferentes dimensiones del ser humano y su personalidad” (Núñez y Castro, 2016, p. 157).

Por último, las experiencias investigativas hasta el momento, confirman que el cultivo de la dimensión estética en los niños de la primera infancia favorece el enriquecimiento de sus lenguajes y actitudes así como una mayor adquisición de compromiso y creatividad para transformar el mundo; es decir, con el énfasis en lo estético se fortalece la constitución de los sujetos políticos infantiles en la medida en que fortalecen y desarrollan su autoconciencia y capacidad de expresarse, sentir, sentir-se y valorar los territorios que habitan. Tal como lo mencionan Núñez y Castro, se fortalecen sus sentidos

de pertenencia, su autocontrol, confianza, pensamiento crítico, inteligencia emocional y una gran capacidad para comprender los retos que su medio le generan; todo lo anterior, características necesarias de un sujeto político de la primera infancia.

Referencias

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 78-87.
- Arias, G., y Villota, F. (2007). De la política del sujeto al sujeto político. *Ánfora*, 14(23), 38-52.
- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia. Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648.
- Boyden, J. y Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.
- Clark, A., y Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The Mosaic approach* (2a. ed.). London: NCB.
- Chapela, L. (2015). Infancia, movimiento, currículos, fronteras, en N. del Río Lugo (ed.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 25-30). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Del Río Lugo, N. (2015). Las diversas maneras de ser y estar en el mundo. En N. del Río Lugo (ed.), *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas* (pp. 11-24). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Diáz, J., Peña, I. N., y Torres, C. (2014). *Más allá del arte: procesos de agencia de niñas y niños de una escuela rural de Bogotá, develados en una etnografía colaborativa* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional - Fundación CINDE: Bogotá.
- Echavarría G., y Meza, J. (Comps.). (2012). *Formación ético-política: itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*. Bogotá D.C.: Kimpres, Universidad de la Salle.
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28.
- Feliu, M., y Jiménez, L. (2015). *Ciencias Sociales y educación infantil (3-6)*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- González, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(2), 1-19.
- High Scope. (2000). *Interacción adulto-niño*. México D.F.: Instituto High Scope de México & Trillas.
- Jaramillo, O., y Quiroz, R. (2013). La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas en la biblioteca pública. *Educ. Soc.*, 34(122), 139-154.

- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, J. y Castro, H. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 38-49.
- Peña, N. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias e Imágenes*, 16(2), 228-241.
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018). La formación política como humanización mediada por la experiencia estética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (53), 53-68.
- Retamozo, M. (2010). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91.
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista colombiana de Educación*, (63), 321-328.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A., y Prada, M. (2017). El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos, en A. Ruiz, y M. Quintero (Eds.). *Educación, política y subjetividad* (pp.15-40) (*Cátedra Doctoral 4*). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad del Valle.
- Saldarriaga, O. (1999). *Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX*. Ponencia presentada al Primer Simposio Colombo-alemán “Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania”.
- Seguro, V. (2016). *Con voz: Derechos de participación y autonomía en la niñez* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.