



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA
DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE TRABAJO INFANTIL

NATALIA HINCAPIE OSORIO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C OCTUBRE 2022



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA
DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE TRABAJO INFANTIL

Trabajo de grado presentado para optar al título de: Magíster en Educación

DIRECTOR:

MAURICIO ENRIQUE LIZARRALDE JARAMILLO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C OCTUBRE 2022

DEDICATORIA

A los niños, niñas y adolescentes sujetos críticos, capaces y transformadores.
A los y las docentes que día a día enfrentamos esta encantadora labor con coherencia
y a mi familia, la utopía en vida.

AGRADECIMIENTOS

Al Centro Amar por ser lugar de arte, amor y esperanza.
A los NNA que nos permitieron este proceso.
Al profe Mauricio por su paciencia y apoyo
A Amaranta, de nuevo por la paciencia, la persistencia, por tan valiosos análisis y por la vida.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	11
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
CONTEXTO	14
PROPUESTA PEDAGÓGICA	18
MARCO TEÓRICO	31
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	31
<i>Interdisciplinariedad</i>	35
<i>Experiencias artísticas</i>	39
<i>Autoconocimiento</i>	45
FORMACIÓN POLÍTICA	49
<i>La identidad en la formación política</i>	53
<i>La participación en la formación política.</i>	56
<i>Del derecho a la ciudad a la ciudad educadora</i>	60
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	65
ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	67
<i>El proyecto pedagógico</i>	68
<i>La investigación-acción educativa</i>	73

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	75
INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	79
<i>DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DESARROLLADO.</i>	80
Recolección, organización, sistematización de la información	84
Procesamiento de la información	85
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DESARROLLADO	86
Análisis	88
CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFÍA	104
ANEXOS	110

RESUMEN

El objetivo de este proyecto es diseñar e implementar experiencias en educación artística que potencien la formación política en niños, niñas y adolescentes, por medio de ejercicios de identificación, creación y participación, generando una interacción constante con espacios externos como museos, parques y lugares representativos de la ciudad de Bogotá, así como con procesos de creación colectivos.

El ejercicio se realiza en el marco de un proceso de educación no formal donde se realiza la reflexión en torno a la diversidad y multiplicidad de identidades que confluyen en este espacio. Además, se analiza la incidencia de las experiencias artísticas en la transformación de las formas de habitar en colectivo y generar herramientas para resolver los conflictos de manera no violenta dentro y fuera de los espacios de formación por medio de reflexiones, sensaciones y emociones en diálogo con los contextos.

Los resultados del proceso de investigación acción educativa, evidencian un ejercicio de sensibilización de los NNA frente a su medio, se construyó una constante confianza creativa que les permitió generar apreciaciones positivas frente a sus obras, las habilidades sociales para generar expresiones artísticas colectivas donde se escucharon todas las voces participantes, el reconocimiento de algunas de las posibilidades artísticas y culturales de la ciudad, así como se identificó la pluralidad de espacios y formas de estar en cada uno de ellos, la conciencia de su condición de trabajo infantil permitió evidenciar reflexiones e intereses frente a el bienestar individual, colectivo y social expresado en sus creaciones y en el diálogo en espacios participativos locales y distritales donde construyeron propuestas en búsqueda de soluciones y creación de oportunidades para la infancia.

Palabras clave: Educación artística, formación política.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone analizar las experiencias en educación artística generadas, que potencien la formación política en niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil, permitiendo una construcción individual y colectiva por medio de experiencias de identificación, creación y participación.

En el proceso de diagnóstico se evidenció que los NNA reconocían la violencia, física y psicológica como la alternativa de solución de conflictos más empleada, además de ser también la mediadora entre los ejercicios de relacionamiento donde la fuerza o el grito establecen los límites de “respeto”, además se evidenció que no existía un reconocimiento de sus habilidades ni una apropiación positiva de sí mismos, lo que imposibilitaba directamente la construcción ejercicios colectivos, pues con gran facilidad se generaban comentarios despectivos frente a sus compañeros y compañeras, de esta manera se hizo necesario generar experiencias que permitieran la reflexión frente a las emociones y las diversas formas de expresarlas, la empatía, el respeto, la solidaridad y el reconocimiento personal y del otro como sujeto válido e importante para la construcción colectiva.

Ahora bien, generar herramientas para que no sea necesaria la violencia para solucionar los conflictos, fue una de las preocupaciones iniciales, sin embargo, se continuó con el proceso buscando ejercicios de consolidación personal y colectiva, como los grupos focales o los talleres de creación colectiva, donde cada NNA parte de un reconocimiento primario, pero además se motivó a identificar la importancia de la participación, donde es posible generar un punto de vista que aporta a los ejercicios colectivos.

Disponer la posibilidad de reconocer al otro, con sus particularidades, con sus ideas, con sus propuestas, pasa necesariamente por comprenderse y por entender dinámicas particulares de los espacios en los que se habita, pues la participación varía según el espacio en el que se encuentre, reconocer al otro significó, mantenerse en silencio observando la creación escénica, construir colectivamente la frase coreográfica que estructuró la muestra final o decidir en grupo las características de la conmemoración del día de la niña.

Es decir, la identidad, la participación y el reconocimiento de los seres con quien se habita el espacio fue avanzando hacia la consolidación de la formación política, como un ejercicio de empoderamiento de la infancia y la adolescencia, donde identifiquen el valor de su voz, de sus ideas y sus argumentos, ya que muchas veces se plantea un ejercicio en el que se desvalorizan las opiniones de los NNA anulando sus experiencias, sus perspectivas y su amplia comprensión del mundo.

El proceso de investigación partió de la observación y el análisis de la práctica pedagógica realizada con los NNA, sin embargo, esta estuvo nutrida de diferentes tipos de espacios, inicialmente mediante los *talleres pedagógicos* donde se estableció una dinámica de construcción colectiva, en coherencia con el proyecto pedagógico de Centro Amar San Cristóbal, partiendo del reconocimiento personal (sentidos, sensaciones, las emociones, las partes del cuerpo), pasando por la identificación de su contexto próximo, su familia (teniendo en cuenta la pluralidad en la consolidación de las familias (nuclear, monoparental, compuesta, ampliada y homoparental) y sus amigos identificando allí las formas de relacionamiento y los límites en el mismo. El barrio con sus características partiendo de sus experiencias, la localidad, la ciudad y el país, estos ejercicios

tuvieron como base la exploración de expresiones artísticas individuales y en interdisciplinariedad, como danzas, teatro, exploración con diferentes materiales plásticos, la música y la literatura.

Las *salidas pedagógicas* fueron otros espacios nutridos de experiencias para la consolidación de este proceso investigativo, pues se generaron gestiones interinstitucionales con museos de la ciudad, espacios artísticos, parques, así como visitas guiadas por la investigadora a lugares que consolidaron el proceso de creación. Para estas salidas es importante aclarar que el servicio Centro Amar cuenta con el servicio de transporte para 18 NNA así que para garantizar que la totalidad participará, fue necesario realizar varias visitas por espacio, en otras ocasiones se generaron experiencias diferenciadas para cada grupo, teniendo en cuenta que el grupo A, consta de niños y niñas de 6 a 9 años y el grupo B consta de niños, niñas y adolescentes de 10 a 16 años permitiendo la generación encuentros que lograran ser de mayor provecho de acuerdo al rango de edad.

Y por último los espacios de participación locales y distritales que se materializaron por medio de *grupos focales* en estos casos no participaban todos los NNA ya que depende de la intención de los espacios y de las propuestas que ellos y ellas realizaban, se establecieron cinco grupos focales, el primero, frente a la materialización del Consejo Local Operativo de Política Social -CLOPS de infancia y adolescencia del año 2019, el segundo frente a la planeación y materialización del día de la niña en el año 2019, el tercero frente a la construcción y participación de de la Mesa Amplia de Participación de niños, niñas y adolescentes de San Cristóbal, la participación permanente en el Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia (COLIA) en el año 2020 y por último la conmemoración del Día de la Niña a nivel distrital en el año 2020. Ahora bien, la reflexión de los NNA antes y después de las actividades, podrían evidenciar las características del proceso generado y por medio de las opiniones de los NNA se identificaba como

se sentían, su proceso de apropiación, el refuerzo de los aprendizajes o la aparición de nuevos conocimientos y las propuestas frente a posibles modificaciones para los próximos espacios.

De esta manera se generó la exploración teórica relacionada con las dos categorías principales del proceso de investigación: educación artística y formación política, buscando por medio de los referentes teóricos focalizar y nutrir la acción pedagógica y potenciar los análisis y experiencias de los NNA y de la docente investigadora. Las herramientas de recolección de la información fueron las planeaciones de talleres y salidas pedagógicas, los informes mensuales, actas de discusión de los grupos focales y los diarios de campo.

Sin la voluntad y la reflexión constante por parte de los NNA no hubiese sido posible este proceso de aprendizaje e investigación, son ellos quienes fueron planteando pautas y ejercicios de construcción, además son estos espacios los que en últimas validan los talleres, las salidas pedagógicas y los espacios de participación.

El proceso de formación política mediada por la educación artística en NNA en condición de trabajo infantil pasa por tres ejercicios fundamentales: las experiencias previas de los NNA, el establecimiento claro de los objetivos de cada sesión, la reflexión frente a lo vivido y la plena conciencia de los conocimientos adquiridos. Este proceso de investigación permitió generar un acercamiento frente a la conciencia de las habilidades personales, las necesidades colectivas, las posibilidades de habitar y construir en espacios determinados como herramientas que aportan a la consolidación de sujetos políticos conscientes de sus capacidades de reconocimiento y acción.

JUSTIFICACIÓN

La condición de trabajo infantil ampliado es un proceso que pasa por reconocer las dinámicas familiares, sociales, económicas y es allí donde se evidencia la pertinencia del presente proceso de investigación, ya que en la mayoría de situaciones, en los contextos personales de los NNA hay ejercicios de violencia psicológica, física, emocional, sexual y económica, son situaciones que propician la vulneración constante de sus derechos, que son además un factor de riesgo frente al abandono escolar y el empleo del tiempo libre en actividades riesgosas para su integridad.

Es por esta razón que es necesario brindar herramientas que le permitan a los NNA la toma consciente de decisiones, el reconocimiento de sus habilidades, capacidades, opiniones y acciones para que logren reconocer sus propios límites y habitar conscientemente su cuerpo, existiendo respetuosa y empáticamente junto a otras personas identificando sus fortalezas y debilidades. Generar experiencias artísticas que permitan que los NNA identifiquen formas diferentes de relacionamiento, de expresión, de creación y de participación permite que la violencia no sea un factor primario en sus vidas y de esta manera logren proponer en sus espacios próximos ejercicios democráticos de resolución de conflictos.

Fortalecer procesos de identidad y generar dinámicas de empoderamiento, inciden en la formación política de los NNA, donde se reconozcan y logren proponer ejercicios para su entorno próximo como menciona Bonvillani (2019):

Por el contrario, hablar de "subjetividad política" significa desde mi perspectiva reconciliar al sujeto con sus capacidades de agencia, de reflexividad. Se asume así que el despliegue de la potencia subjetiva en procura de la emancipación, en tensión con las condiciones concretas en las que se vive y en aquellas incorporadas

que nos han constituido, es una operación inherentemente política y subjetiva. (p. 194)

De esta manera contribuir a la formación política de los NNA genera posibles herramientas en su accionar, donde se deje de normalizar acciones irrespetuosas o donde su voz no es reconocida como válida y se inicie un proceso de reconocimiento individual y posteriormente colectivo, de su perspectiva y su accionar. El camino frente a la formación política busca dotar de herramientas de ser y hacer, no desde una perspectiva en la que se cumplan las normas por inercia, sino más bien en búsqueda de una conciencia frente a lo que se hace, cómo se hace y cuando se hace, permitiendo generar herramientas para sortear futuras situaciones.

La educación artística hace el llamado frente a los procesos de sensibilización, donde los NNA pueden identificar diversas formas de ver el mundo, pero también de expresar sus emociones, la posibilidad de ver un bailarín expresando su amor por medio de la danza contemporánea o analizar diferentes obras de arte reflexionando sobre ¿qué puede estar expresando el artista? y de esta manera avanzar hacia la pregunta ¿cómo puedo expresar lo que siento? permite un reconocimiento del mundo desde una perspectiva más empática y solidaria en la medida en que es posible evidenciar el proceso propio de creación, se genera mayor cercanía frente a los procesos de creación de los demás.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La violencia física, verbal, sexual, económica y estructural ha sido en la mayoría de las ocasiones el medio para la resolución de los conflictos y las agresiones intrafamiliares, en su entorno cotidiano generan en los NNA una identificación con estas vías como las más efectivas para solucionar sus conflictos cotidianos, afianzando los significados de la cultura de la violencia.

Y es en este escenario donde se identifica la pertinencia de realizar procesos que expongan, identifiquen, concienticen y por último materialicen nuevas perspectivas y metodologías para la resolución de conflictos, ya que tal como lo señala Gardner (1994):

los individuos no se desarrollan simplemente existiendo, o envejeciendo, haciéndose más altos; tienen que llevar a cabo determinadas experiencias esenciales que redundan en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y de su comprensión” (p. 25)

Ahora bien, los niños, niñas y adolescentes participantes del presente proyecto de investigación, están en condición de trabajo infantil ampliado, es decir que estuvieron desarrollando actividades laborales por un periodo determinado de tiempo, en el cual en muchas ocasiones no desarrollaban las habilidades motrices para su necesarias para su edad, además se encontraban en muchos casos expuestos a ejercicios que les exigían un uso inadecuado de su cuerpo, excesiva fuerza, el realizar actividades que ponían en riesgo su vida.

Es por esto que se hace necesario el reconocimiento de múltiples formas de expresión y por ende de relacionamiento y de allí la importancia de comprender, elaborar y materializar las experiencias que generen las condiciones para fortalecer el autoconocimiento, la libertad y la participación, el respeto, la solidaridad, la empatía y la propuesta de soluciones alejadas de la agresión física donde se logre comprender al otro y que desde las experiencias estéticas generadas a partir de la educación artística se potencia construcción de sujetos políticos. En este sentido la pregunta orientadora de este proyecto de investigación es *¿De qué forma la experiencia de educación artística aporta a la formación política de niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil?*

0..

Objetivos

General:

- Identificar las relaciones entre la educación artística y la formación política en el proceso adelantado con las NNA del Centro Amar San Cristóbal entre el 2019 y el 2020

Específicos:

- Proponer y analizar experiencias de educación artística para la formación política de los NNA
- Analizar los relatos de los NNA sobre las experiencias vividas.

CONTEXTO

Con la intención de delimitar el ejercicio analítico y propositivo, se pretende focalizar en el Sur Oriente de Bogotá, específicamente: el proceso de educación no formal desarrollado en el servicio de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), llamado Centro Amar ubicado en la localidad de San Cristóbal, en el barrio Bello Horizonte y atiende a NNA en condición de trabajo infantil.

Para definir el trabajo infantil, la SDIS - realizó un documento titulado Modelo de atención integral a niñas y niños en situación o en riesgo de trabajo infantil, en el cual cita la definición realizada por los Planes Nacionales para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del

Trabajo Juvenil y la “Estrategia Nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador 2008 – 2015” OIT - IPEC como toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o

distribución de bienes y servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, por personas menores de 18 años” (SDIS, 2017, p. 27).

En el documento en mención caracteriza el trabajo infantil teniendo como base un estudio realizado por la SDIS donde se identificó la diversidad de actividades en las que los NNA se encontraban realizando ejercicios laborales, se identificaron características frente a las condiciones sociales, económicas, escolares, familiares, territoriales y culturales.

El término referido para el reconocimiento de los NNA en las unidades operativas es trabajo infantil ampliado, es un término que aunque no se encuentra teorizado se materializa comprendiendo tres modalidades que a su vez corresponde al perfil de ingreso del servicio, la primera es el *trabajo infantil*: caracterizados en la siguiente gráfica

Además de la caracterización se hace evidente que es necesario identificar con mayor precisión las condiciones de los NNA en condición de trabajo infantil, ya que el trabajo infantil rural se encuentra enunciado pero no se desarrolla un ejercicio a profundidad frente a la comprensión de las tradiciones o del contexto, en contraste el ejercicio del reciclaje si se encuentra categorizado, se identifican los riesgos para la salud de los NNA, así como afirma que “El trabajo infantil en reciclaje tiene la particularidad de exponerlos a ellos y ellas a otras vulneraciones de derechos y situaciones, como el Consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA)” (SDIS, 2011, p.12). Ejercicios afirmativos que son importantes de analizar a la luz de las múltiples particularidades de estos contextos. El siguiente ejercicio mencionado es el trabajo en las plazas de mercado, sin embargo se realiza una generalización teniendo como base una de las 20 plazas de mercado de la ciudad, sin tener en cuenta las particularidades que asume Corabastos frente a los horarios, las

dinámicas de distribución de los alimentos, los horarios de atención, el público para la cual está dispuesta entre otras variables, de esta manera se identifica que no es posible generar una condición de igual frente a los otros espacios de comercialización de alimentos, lo que trae como consecuencia que existan diferencias en la condición de trabajo infantil en las diversas plazas de mercado de la ciudad.

Frente al trabajo infantil en el comercio se identifica que hay un porcentaje en ventas estacionarias y ambulantes, sin embargo, no se identifican las necesidades que estos contextos demandan en los NNA, lo que pasa por reconocer en qué condiciones se realizan su relación con el ejercicio académico, emocional y de crecimiento.

Por último, se enuncia el bicitaxi y el trabajo infantil en comunidades indígenas, ejercicios particulares que es necesario reconocer en su complejidad, por un lado frente a los adolescentes que se encuentran cerca a cumplir la mayoría de edad y por el otro frente a las costumbres y tradiciones que cada comunidad indígena ha establecido.

La segunda condición de trabajo infantil ampliado es el *acompañamiento*, “los niños y niñas en primera infancia (3 meses a 5 años) que se encuentran acompañando a sus padres, a un acudiente o a terceros en actividades laborales, por cuanto las condiciones de trabajo en que se desempeñan los terceros en mención potencialmente pueden afectar la salud y el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes acompañantes.” (SDIS, 2011, p.27) y la última es el *encierro parentalizado* que “indica los oficios en el propio hogar realizados 15 o más horas a la semana: lavar; planchar; cocinar; cuidar hermanos/as, adultos mayores, personas con discapacidad; hacer mandados” (SDIS, 2011, p.8)

El proceso de investigación se realiza con 85 NNA beneficiarios del servicio entre el 2018 y el 2020, entre los 6 y 15 años, de los cuales , 41 son niñas y 44 niños, se evidencia, en la base de caracterización, que 68 NNA nacieron en el departamento de Cundinamarca, lo que es un indicador de migraciones este caso en el mismo departamento, ahora bien hay 11 NNA provenientes de los departamentos de Santander, Huila, Antioquia, Caldas y Guaviare lo que indica un margen de movilidad interdepartamental ahora bien en las entrevistas realizadas a las familias se logra evidenciar que 3 de ellos son víctimas del conflicto armado, que tuvieron que desplazarse de manera forzada desde su hogar para evitar el reclutamiento forzado. Y por último, 6 de los NNA son migrantes venezolanos, han llegado a Bogotá con largos desplazamientos, sus vidas han atravesado separaciones familiares, dificultades alimentarias y violencia sistémica.

Ahora bien, las modalidades de trabajo infantil en que se encontraban los NNA antes de ingresar al servicio Centro Amar San Cristóbal (teniendo como referencia la normativa mencionada anteriormente) corresponde a 43 de los 85 NNA bajo la modalidad de *encierro parentalizado*, esta modalidad de trabajo infantil ha requerido una fuerte mirada institucional debido a que se ha normalizado y compone prácticas tradicionales de la mayoría de las familias donde el servicio Centro Amar ha intervenido. Por otro lado, 42 de los 85 NNA del servicio CA se encontraban en la condición de *acompañamiento* a padres en sus espacios de trabajo.

De los 42 NNA en acompañamiento, 7 NNA realizaban *ventas ambulantes* en la localidad, algunos en el espacio público a la intemperie, otros, en el servicio de transporte masivo, los 35

NNA restantes realizaban el acompañamiento en establecimientos cerrados, como talleres de confección, mecánica, puntos de reciclaje o en la plaza de mercado. Estas situaciones exponen a los NNA a otras vulneraciones de sus derechos como la educación, la seguridad o la salud al exponer su integridad diariamente realizando actividades que no están legalmente establecidas e invirtiendo tiempo en labores que no corresponden con su proceso formativo.

Reconociendo estas condiciones de los NNA, institucionalmente se justifica su participación en el servicio de Centro Amar, además, se hace evidente la diversidad en la población beneficiada con este servicio pues, su procedencia y condición de trabajo infantil tiene múltiples factores.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

El proceso de investigación se encuentra en el marco del proyecto pedagógico del servicio Centro Amar San Cristóbal en el 2019-2020, el cual tiene como objetivo general, consolidar en cada uno de los participantes del servicio su rol como promotor de derechos y deberes, a través de procesos formativos interdisciplinarios. Así como los siguientes objetivos específicos

1. Generar el reconocimiento del individuo como sujeto de derechos y deberes.
2. Generar herramientas de apropiación de identidad y pertenencia a nivel local y distrital.
3. Profundizar en el saber ancestral y actual de Colombia para motivar el interés, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.

4. Ampliar la visión de mundo que tienen los niños, mediante el reconocimiento y estructuración de su proyecto de vida.

El proyecto pedagógico se desarrolla los niños, niñas, adolescentes y sus grupos familiares, este nace a partir de la identificación de las diferentes culturas que convergen en Centro Amar teniendo en cuenta las diversas problemáticas que afectan nuestro país y el mundo como lo es la carencia de redes de apoyo, condición de desplazamiento forzado, los riesgos psicosociales y patrones culturales que pueden generar vulneraciones en la población infantil.

Teniendo en cuenta el perfil poblacional del servicio, el cual atiende niños, niñas y adolescentes en riesgo de trabajo infantil, trabajo infantil, acompañamiento al lugar de trabajo de los padres y encierro parentalizado, se permitirá generar en los participantes el reconocimiento del sujeto y su relación progresiva con el entorno sin desconocer las características individuales propias del ser.

El proyecto pedagógico se compone de cinco fases denominadas: YO, MI CASA Y MI PARCHE, SAN CRISTÓBAL MIRADOR DE PAZ, TE AMO BOGOTÁ, COLOMBIA TIERRA QUERIDA Y LA VUELTA AL MUNDO, durante cada una de las fases los participantes podrán realizar un reconocimiento teórico y vivencial de los diferentes espacios y lugares propios de la ciudad, el país y el mundo.

Para la ejecución del proyecto se trabajará de manera interdisciplinar con el equipo profesional que permitirá la garantía y promoción de los derechos y deberes de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, que incida directamente en la mitigación y erradicación de la problemática de trabajo infantil de la localidad San Cristóbal.

La metodología del presente proyecto pedagógico está planeada en cinco fases de la siguiente manera:

1. **Yo, mi casa y mi parche** 3 meses

Esta fase se divide en tres temas fundamentales que permitirán dar respuesta a los objetivos planteados.

- YO: Sensación y percepción, motricidad, exploración de habilidades, autopercepción, autocuidado, autoestima, autoconcepto, autoimagen, autonomía, límites de conducta, canon del cuerpo humano.
- Mi casa: Familia y afectividad, ubicación geográfica, hábitos, rutinas, identificación y prevención de riesgos domésticos (locativos), estilos de vida saludable, espacios y elementos adecuados para entrenamiento, arquitectura (planos de su hogar – casa de los sueños).
- Mi parche: Procesos de socialización, procesos industriales del barrio, escenarios del barrio, identificar los lugares de emergencia del barrio, dibujo abstracto de la amistad, participación y ejercicio de competencias ciudadanas, identificación de zonas de afluencia y consumo cultural.

2. **San Cristóbal mirador de paz.** 2 meses

Para esta fase se trabajará en el reconocimiento de la localidad a nivel: turístico, ecológico, medio ambiental, ambientes deportivos, identificación de las funciones de las instituciones de emergencia, dibujo al parque y urbano, comparsa sobre la paz, redes de apoyo secundario de orden público y privado.

3. **Te amo Bogotá** 2 meses

Para esta fase se trabajará en el reconocimiento de la ciudad a nivel: ciudadanía plena, señales de tránsito y norma ciudadana, espacios deportivos en la ciudad, identificación de instituciones y asistencia a la estación de bomberos, fotografía del paisaje urbano, generación de riqueza y trabajo, reconocimiento de escenarios artísticos y culturales de la ciudad.

4. **Colombia tierra querida** 2 meses

Para esta fase se trabajará en el reconocimiento del país a nivel: Estructura coreográfica de bailes típicos de Colombia, juegos regionales del país, gastronomía colombiana, construcción de máscaras carnavaleras, opciones ocupacionales (árbol de roles), valoración de la diversidad, cine arte elaborado en Colombia.

5. **La vuelta al mundo** 2 meses

Para esta fase se trabajará en el reconocimiento del mundo en el que habitamos a nivel: Flora y fauna, reconocimiento deportivo, gastronomía del mundo, reconocimiento de perspectivas antiguas frente al mundo (culturas precolombinas), identificación de diversas culturas y estructuras sociales, idiomas y lenguajes, así como exploración de diversidades artísticas representativas de cada continente.

En la ejecución de cada una de las fases se explorará en la diversidad de ejercicios propuestos para el presente proceso de investigación, salidas pedagógicas, talleres y ejercicios de participación teniendo en cuenta la gran cantidad de oportunidades y diversidad que se encuentra para cada uno de estos ejercicios.

CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIA

ANTECEDENTES

Los antecedentes y la indagación de documentos previos configuran un contexto epistemológico para la elaboración de la investigación pues, constituye una red conceptual alimentada por los hallazgos identificados a nivel internacional y nacional de modo que se contrastan perspectivas y enfoques de la educación artística, la formación política y el trabajo infantil. Por ello, en este apartado se abordan procesos de investigación resultado de maestrías y licenciaturas encaminados a las reflexiones pedagógicas, artísticas y sociales que permiten dirimir debates epistemológicos y marcar precedentes para el posterior abordaje teórico.

En el repositorio de la Universidad Distrital se encontraron proyectos de investigación que recogen las categorías de esta investigación, inicialmente en la tesis de Maestría: *Formación de Actores Sociales desde una Actitud Sensible Mediada por una Experiencia Artística* elaborada por Álvaro Martín Trujillo Vivas, allí se ubica la experiencia artística como un camino en términos metodológicos para la formación de actores sociales. En este documento se destaca la mirada de los niños y jóvenes como sujetos autónomos capaces de transformar su entorno social y la lectura de la experiencia artística como ejercicio que motiva actitudes sensibles en los NNA.

Esta idea de la mediación del arte y de la experiencia artística para la formación política o ciudadana y la mejora de las actitudes y habilidades sensibles de los NNA se mantiene en la tesis de Maestría elaborada por Marly Edith Ariza Contreras y Alba Lucía Grisales Martín (2020) titulada: *La convivencia escolar mediada por la experiencia artística en niños y niñas de grado segundo del Colegio José María Vargas Vila I.E.D.* Las autoras plantean que la experiencia

posibilita interacciones donde el diálogo ameno prima, generando *un nuevo significado sobre la diferencia*.

Una de las conclusiones de este proceso de investigación se relaciona con este proyecto pues, Ariza y Grisales (2020) afirman que en los NNA dejó de primar la competencia y pasaron a comunicarse como pares sin ignorar las diferencias, otro factor que mencionan las investigadoras tiene que ver con el ambiente en el cual se materializan los ejercicios, ya que en el exterior se dio un ambiente “libre, espontáneo y agradable que contribuyó a que los niños y niñas desarrollaran la capacidad de disfrutar tranquilamente con sus compañeros sin llegar a la agresión” (Ariza y Grisales, 2020, p. 60)

En esta perspectiva de mejora de la convivencia escolar, se encuentra la tesis de Maestría titulada: *Experiencias Artísticas Interdisciplinarias- construcción de convivencia pacífica en los niños del barrio Mirador*, que aporta elementos como el enfoque interdisciplinario para la significación de vivencias reconociendo al otro como parte de sí mismo. “la interdisciplinariedad se convierte entonces en una ocasión de “apropiación” en la que el proceso de lanzarse a la experiencia individual pero motivado por la colectividad” (Medina, 2016, p. 60)

Por otro lado, el abordaje de las experiencias artísticas en la formación inicial de los niños y niñas es presentado por Caiza, González y Valdivieso (2013) con su trabajo de investigación *Experiencias artísticas como camino al desarrollo multidimensional en el niño*. Ejercicio que se propone identificar los aportes de la educación artística en el desarrollo multidimensional de los niños de primera infancia en una institución educativa del departamento de Valle del Cauca, tomando en consideración para ellos las perspectivas de las distintas dimensiones del desarrollo

Las autoras reconocen en la etapa inicial la necesidad de formar multidimensionalmente a los niños y niñas por ello, parten del supuesto de que la educación artística aporta en la sensibilidad y capacidad creativa, así como, de la potencialidad de las experiencias artísticas para vincular a los niños y niñas con su ambiente y contexto.

En este sentido, Caiza, González y Valdivieso (2013) presentan enunciados como el de Pestalozzi quien considera se debe promover la creación propia de experiencias en los niños valorando sus habilidades; también Montessori con el papel activo del niño en su proceso de aprendizaje siendo observador y creador espontáneo de productos artísticos así como la necesidad de experiencias diversificadas para aportar en el repertorio de imágenes mentales que los niños y niñas pueden construir de su contexto y vivencias. También José Celestino Mutis propone una observación sensible y directa de la ciencia y el arte para el aprendizaje.

Estos enunciados aportan significativamente al presente trabajo pues, identificar en la experiencia artística y la observación elementos vitales para el aprendizaje de niños y niñas da sentido a las experiencias y acercamientos artísticos que se desarrollan con los niños, niñas y adolescentes propendiendo la expansión de sus habilidades y vivencias, así como su conocimiento de la ciudad y el ambiente que les rodea.

Por otro lado, Caiza, González y Valdivieso (2013) afirman que la sensibilidad artística y social se logra a partir de la interacción con diversos espacios que causen interés y curiosidad en los niños y niñas, así como afirman que el proceso creativo puede darse a partir del juego y la interacción con nuevas personas y lugares; en este sentido la exploración permite desarrollar multidimensionalmente a los niños y niñas debido a que son actores fundamentales para la experiencia artística así como sus vivencias, nociones y habilidades.

La creación artística es en este trabajo de investigación un elemento para poner en cuestión a la cultura pues, es desde este ejercicio que se pone en evidencia el contexto, el ambiente y la experiencia que cada uno de los niños y niñas han tenido. En congruencia con esta idea, las autoras proponen una definición de las experiencias artísticas:

Las experiencias artísticas son situaciones dadas a través de los sentidos, que permiten la cercanía de los niños a las distintas manifestaciones artísticas al tener un contacto sensitivo, valorar sus posibilidades y potencialidades y el conocer el origen e importancia, dejando claro que el arte no es un hecho aislado, sino que tiene un contexto propio. (Caiza, González y Valdivieso, 2013, p. 52)

En esta propuesta se destacan el papel activo del niño o niña en la creación y disfrute del arte, la dimensión sensitiva de la experiencia artística y en las potencialidades que estos dos elementos tienen para la reflexión sobre el contexto mismo de los sujetos, cuestionando así, la distancia que toman algunos maestros en artes sobre el papel político, reflexivo y crítico que puede tener el acercamiento con el arte en niños, niñas y adolescentes; en este sentido, este antecedente fortalece la perspectiva de formación política a partir del acercamiento, exploración y creación artística de los niños, niñas y adolescentes y propende por vincular estos procesos con el desarrollo multidimensional de los niños y niñas en su etapa inicial de aprendizaje.

Acercarse a los valores ciudadanos desde la educación artística promueve la reflexión sobre la subjetividad política de los niños, niñas y adolescentes alrededor de características específicas que pueden ser abordadas por la formación artística. Ramírez (2020) en su tesis para optar como socióloga en la Universidad Nacional Autónoma de México denominada *La educación artística y los valores ciudadanos en un contexto de violencia. El caso de dos escuelas primarias* desarrolla

una revisión teórica alrededor del arte, la ciudadanía y la educación artística en perspectiva de la formación ciudadana; además, propone valores ciudadanos que pueden ser observados, descritos y analizados en su ejercicio de indagación pues, realiza un estudio comparativo de dos instituciones educativas de carácter público y privado donde se realizan entrevistas y encuestas que permiten dar cuenta de algunos valores ciudadanos que pueden componer la construcción subjetiva de los estudiantes.

En este sentido, la autora argumenta que la participación ciudadana es fundamental para sociedades democráticas y debe impulsarse en la escuela para que se promuevan prácticas de diálogo y respeto a los derechos humanos superando la idea de que la política formal es la única que compone una sociedad democrática haciendo extensiva la participación a los contextos escolares y comunitarios donde los NNA pueden incidir y asumir responsabilidades.

Para Ramírez (2020) la ciudadanía implica reflexión, debate, búsqueda de resolución de conflictos y acciones de interés colectivas esta lectura de la ciudadanía se vincula directamente con la comprensión de los NNA como sujetos políticos que pueden participar activamente de su contexto desde su experiencia artística y formarse para una sociedad democrática a partir de la potencia de su creatividad y de sus habilidades comunicativas desde su expresión corporal y sensitiva.

Así, el arte se presenta en esta tesis como una actividad humana que crea símbolos para la comprensión del mundo desde las sensaciones y la emotividad; por ello, la educación artística deberá responder a estos componentes, así como desarrollar el cuestionamiento, reconocimiento e incidencia en el contexto de los estudiantes a partir de procesos racionales transformadores.

En este sentido, la educación artística supera la discusión de la enseñanza de contenidos temáticos que dirijan a los estudiantes a profundizar en las escuelas y transformaciones del arte en la historia para pasar a un proceso de aprovechamiento de estos contenidos en la promoción de la creatividad y las habilidades que integrarán la cualificación de los NNA en relación con los fenómenos de la realidad reconociendo valoraciones, creencias y significaciones que componen su contexto cultural valorando fuertemente la humanización y el compromiso social.

Por otro lado, Ramírez (2020) propone el abordaje de la educación artística desde una perspectiva crítica y multicultural que reconozca en la diversidad el ejercicio de la democracia, la reflexión y análisis del contexto de los NNA, la adquisición de instrumentos para el ejercicio de la democracia y la instrucción de los estudiantes en el trabajo en equipo para la transformación de la sociedad y sus problemáticas.

Por último, la autora plantea un abordaje de los valores democráticos a partir de una ciudadanía capaz de identificar intereses comunes a través del arte, apropiarse los espacios donde llevan a cabo su vida cotidiana a partir de la crítica y la transformación, fortalecer la identidad y fomentar la exploración, el debate y el compromiso en relación con el arte y su trascendencia en sus experiencias personales.

Todo esto, confluye en la construcción de sujetos políticos desde la posibilidad de crear y debatir el arte contemplando a los NNA y sus experiencias como parte vital de la experiencia artística; además de complementar la creación artística a partir de la participación política como parte integral de formación de ciudadanía y de sujetos críticos.

Frente al ejercicio de construcción de subjetividad política encontramos también el proceso de investigación elaborado en el 2018, por Cesar Alexander Vanegas titulado: *Constitución de subjetividades políticas en jóvenes que participan en la fundación Creciendo Unidos -(FCU) de la ciudad de Bogotá*. El autor plantea que para poder hablar de subjetividad es necesario identificar las nuevas narraciones del mundo, las cuales se evidencian en las formas de interacción entre las personas, así como es importante tener en cuenta el contexto social, cultural, histórico y político ya que allí se encuentran inmersas las transformaciones sociales.

Ahora bien se identifica que en plano de lo “juvenil nos encontramos con sujetos que por medio de sus prácticas cotidianas reafirman la pertenencia a un grupo y a maneras de ser y pensar diferenciadas de las formas adultas” (Vanegas, 2018, p.17) partiendo de esta distancia los jóvenes parten de sus experiencias y tienen en cuenta el contexto en el que propondrán transformaciones, el investigador reconoce la identidad territorial como una de las principales características de la subjetividad política:

Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir en la presente investigación que las subjetividades políticas de los jóvenes que participan en la Fundación Creciendo Unidos se constituyen socialmente a partir de la generación de identidad territorial, sus acciones políticas para transformar la realidad y resignificar la diferencia, su historia y los procesos de participación que lideran en sus territorios y sus prácticas de resistencia, todo ello situado histórica, cultural y socialmente en sus contextos. (Vanegas, 2018, p.111)

El autor realiza especial énfasis en reconocer el contexto, ya que la comprensión de las subjetividades específicas permite identificar las necesidades y proponer acciones de apoyo mucho

más enfocados a las realidades contextuales, así como presenta de qué manera se relacionaban los jóvenes con la FCU, “sentimientos de compañía, aceptación y reconocimiento, particularmente con el sentido de “construcción de familia,” (Vanegas, 2018, p.117) lo que permitía una construcción de tejido social tan fuerte que iba formando colectivamente los ejercicios de subjetividad política individual.

La subjetividad política de los NNA se pone en cuestión al potenciar espacios de participación para el reconocimiento de sus derechos, la identificación de sus necesidades, el fomento de habilidades sociales y el desarrollo de competencias de interacción social que imprimen en la formación política una responsabilidad que en este marco de antecedentes se pone de manifiesta a la luz de la educación artística.

Así, comprender este marco referencial en que los autores propenden por dirimir enfoques y estrategias que acerquen a los estudiantes a experiencias artísticas y pongan en discusión su acción social a la luz de la creación y diálogo del arte implican en este trabajo, la interlocución con un elemento contextual como lo es el servicio Centro Amar y las características mismas de los NNA que participan del proceso de investigación: La condición de trabajo infantil.

Al respecto, se identifica la investigación elaborado por Edwin Fuentes Flores, titulado: *Imaginarios sociales sobre el trabajo infantil de niños y niñas trabajadores de la localidad de Ciudad Bolívar* donde evidencia que el Trabajo Infantil (TI) se da en algunos casos por patrones transgeneracionales y por la vulnerabilidad económica de las familias, plantea una la relación al abandono escolar, debido a la falta de motivación académica, mediada por los antecedentes familiares de abandono y repitencia escolar.

El aporte de este proceso de investigación se centra en la importancia familiar para reconocer el TI, ya que este es el punto de partida para discutir o no está actividad laboral:

diversos problemas como atraso social, violencia generalizada, falta de oportunidades laborales, baja calidad de vida, baja competitividad y productividad, incremento de los niveles de pobreza, afectación de la salud e integridad física de los NNA (Caicedo, 2011, p.14)

En este sentido la labor del Estado debe ser garantizar las condiciones de vida mínimas para desnaturalizar el trabajo infantil y transformar las problemáticas que emergen como consecuencia de esta práctica. Así, esta propuesta reconoce el papel trascendental que cumple la educación en el restablecimiento de derechos, así como la potencia de la educación artística para la promoción de la sensibilidad de los NNA y su conciliación con la participación a través de la formación política

MARCO TEÓRICO

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para la estructuración de este apartado se va a realizar una conceptualización inicial de la educación artística y se desarrollarán las subcategorías seleccionadas para el proceso de investigación: interdisciplinariedad, autoconocimiento y experiencias artísticas. Para este abordaje se emplearon elementos de orden teórico y conceptual alrededor de la educación artística en perspectiva de la construcción de experiencias artísticas interdisciplinarias, el despliegue de la creación desde el acercamiento individual y promoviendo el colectivo a partir de propuestas pedagógicas y estéticas.

La relación del arte y la sociedad puede entenderse como causa y efecto de la expresión creativa de los fenómenos políticos o culturales que influyen en el devenir histórico de las sociedades y constituyen las transformaciones de estructuras tradicionales, al respecto, Wimmer (2002) plantea que en el marco de la sociedad democrática el arte influye, aporta y tiene el poder de transformar la realidad; así, comprender que el arte no tiene las respuestas de los problemas sociales pero sí puede “orientar hacia la espontaneidad y el autodescubrimiento, la imaginación, la tolerancia y la libertad interna desprendiéndose de los prejuicios” (p. 61)

En este sentido, el proceso educativo está en constante debate entre el actuar político, crítico y transformador del arte y su rol pasivo en los acontecimientos sociales. Desde la perspectiva de este trabajo de investigación, la educación artística debe acercar a los niños, niñas y adolescentes a experiencias y creaciones artísticas que trasciendan su vida y promuevan una reflexión alrededor de su rol en la sociedad desde las experiencias artísticas y espacios de participación.

La educación artística busca generar procesos de sensibilización, que permitan mayores posibilidades de recibir e interpretar las situaciones y el contexto en que las personas se encuentren, generar exploraciones sensoriales, auditivas, visuales permite que existan más posibilidades de acción e interacción en sus entornos con empatía, amor y solidaridad, Aguirre y Jiménez (2009), plantean que la educación debe plantear un ejercicio multicultural, que logre ir más allá de lo etnográfico, reconociendo las expresiones culturales que hacen parte de los ejercicios de identificación de cada NNA, por lo tanto el proceso de enseñanza debe ser democrática, anti elitista y celosa de la diversidad, que logre generar un ambiente que “dispongan de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál su sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales” (2009, p.32) teniendo en cuenta, un ejercicio donde se identifique la diversidad y se logre generar ejercicios pedagógicos adecuados para que cada NNA identificando su ejercicio cultural logre desarrollarse sin los límites que la educación homogénea genera, esto representa tener en cuenta las adaptaciones que se requiere en la planeación de los ejercicios propuestos.

En este sentido, Efland, Freedman y Stuhr (2003) plantean los problemas curriculares que enfrenta la educación artística en relación con la modernidad y los retos de las transformaciones que dan paso a la posmodernidad que implican cambiar concepciones de la cultura, el arte y la educación promoviendo una apuesta estética que imprime en la identidad y la psicología elementos de acción interdisciplinarios; además, se presentan algunos movimientos importantes para la constitución de las visiones del siglo XX sobre la educación artística.

Para Efland, Freedman y Stuhr (2003) en el siglo XVIII y XIX hay una perspectiva academicista que limita el arte a la imitación de la naturaleza promoviendo el perfeccionamiento y un aprendizaje a partir de la representación veraz de la naturaleza. Luego, en el siglo XX se da un

surgimiento de la expresión creativa del yo denominada educación progresista promoviendo espacios donde se potencia la creatividad y la apreciación artística permitiendo así la liberación personal.

Entre 1930 y 1960 según los autores se desarrolla el Arte de la vida cotidiana que promueve el progresismo en el arte e insiste en la idea de que el arte no es sólo un acto estético sino, funcional ante la realidad social y los acontecimientos de la vida cotidiana que surgen y se adhieren al currículo de la educación artística; para 1960 se promueve un retorno a las disciplinas y se establecen métodos de investigación y se estructura a profundidad el campo epistemológico para evitar la deslegitimación de las artes como una disciplina científica.

La comprensión de la educación artística como un proceso de aprendizaje complejo que contiene experiencias artísticas y creativas dotadas de contenidos contextualizados promueve en la educación formal y no formal una amplia gama de aportes a la formación integral de los niños, niñas y adolescentes; Iwai (2002) presenta algunas de las contribuciones de la educación artística para la vida de los niños con experiencias de formación artística recopiladas por la UNESCO con la intención de proponer a los países en desarrollo programas y experiencias que promueven el desarrollo estético, socioemocional, sociocultural y cognoscitivo; todo ello con la premisa fundamental de que las artes promueven valores éticos y creatividad como centro del aprendizaje.

El ejercicio de enseñanza y aprendizaje del arte implica la comprensión de una correlación entre el acto creativo humano y la posibilidad de profundizar en el aprendizaje artístico como una búsqueda de sensibilidad en lo que Eisner (2002) denomina implicarse en el proyecto artístico o

tener algo que expresar como parte de las *ocho condiciones para la enseñanza y aprendizaje en las artes visuales* que el autor propone para que los docentes tengan en cuenta.

La expresión artística debe contener las experiencias de los estudiantes de modo que puedan darle sentido a sus obras y manifestar aquello que sienten y piensan, para Eisner (2002) el docente deberá situar los aprendizajes y conocimientos y relacionarlos con la vida cotidiana para propiciar experiencias artísticas *significativas*. El autor distingue la creación por *descubrimiento* (Oportunidades inesperadas que afloran en el proceso de creación) o como posibilidad de *expresión* (Procesos creativos que contienen un objetivo previo).

Como parte de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes, el autor propone el establecimiento de restricciones en la promoción de la creatividad pues, al proponer a los estudiantes tener un objetivo para crear se abre la puerta a la libre expresión pero, al poner restricciones de tamaño, forma, color o materiales, se propone al estudiante la resolución de un problema a la vez de posibilitar su acercamiento a lenguajes, materiales o técnicas que desconoce o no son cercanos.

Otra condición de la enseñanza y el aprendizaje de las artes es que el estudiante encuentre la conexión entre la experiencia artística, su contexto y aquello que se desea aprender, aportando al escenario creativo la configuración de una habilidad y la adquisición de un conocimiento artístico, también, se destaca la importancia de realizar procesos grupales para analizar, comentar y realizar críticas a las obras así como promover ejercicios colaborativos. Por último, Eisner (2002) propone la valoración grupal e individual de las creaciones artísticas con el fin de mostrar el crecimiento y avance para el fomento de la conciencia y el debate en los espacios de clase.

Estas condiciones ponen en evidencia la potencialidad de los espacios de creación y apreciación del arte en los contextos escolares así como el objetivo de la educación artística que Eisner (2002) anuncia como el desarrollo de la mente, aspira a ayudar a los jóvenes a ver, y trata de promover esa cualidad especial de la experiencia humana que es tan característica que le damos un nombre especial. La llamamos experiencia estética. En cuatro palabras, la educación artística trata del enriquecimiento de la vida. (p. 54)

En este sentido, la educación artística amplía el modo de ver y experimentar el mundo a los estudiantes a través de las artes, con un contenido abstracto, contextual y conceptual que para efectos de este proyecto de investigación cobra sentido en la medida en que los estudiantes se acercaron a espacios y obras artísticas así como crearon y compartieron sus creaciones de forma grupal en perspectiva de explorar sus vivencias personales y ampliar su universo educativo.

Así las cosas, la persistencia en la interdisciplinariedad juega un papel relevante alrededor de la comunicación entre la comunidad académica, la sociedad, los contextos educativos y los espacios de creación para así, construir estatuto epistemológico de forma coherente con el momento histórico, social y cultural teniendo en cuenta las voces que componen este contexto.

Interdisciplinariedad

Una de las subcategorías que se plantea en este ejercicio investigativo es la interdisciplinariedad, debido a los constantes ejercicios donde las expresiones artísticas entran en diálogo, también, se plantean interacciones entre expresiones artísticas y ejercicios teóricos diferentes al arte, como el reconocimiento del contexto, la exploración de parques y las visitas a

los territorios contemplados en las ciencias sociales, en diálogo constante con la educación y las artes.

Viadel plantea que la educación artística se configura como un territorio especializado situado justo en la intersección entre las investigaciones educativas y sobre el arte constituyendo una identidad distintiva que logra problematizar la actividad docente y la creación artística.

En complemento Hamann (2015) plantea la interdisciplinariedad como las posibles relaciones de las disciplinas artísticas con otras, para viabilizar soluciones en contextos públicos, ya que la presencia del arte en el espacio público genera conductas, costumbres, rituales y confrontaciones que crean sentido de comunidad a la vez que configuran el entorno y afirma que la meta de la interdisciplinariedad es que los ciudadanos disfruten el contexto urbano como lugares compartidos y configurados para ser vividos.

Este componente se vincula directamente con el ejercicio de investigación pues, configura un precedente para el abordaje de los contextos públicos y el espacio urbano como configurador de interdisciplinariedad, así como potenciador de creación y expresión artística. Así mismo, reconocer el contexto pasa por realizar procesos de observación, interacción y comprensión de la realidad y por medio de estos acercamientos “tratar de hacerla más bella, más simbólica, más significativa” (Hamann, 2015, p. 8)

La autora plantea también que es posible lograr la interdisciplinariedad mediante el intercambio de conocimientos, estrategias, escalas, materiales, funciones y técnicas; es decir, generar procesos de relacionamiento en diversos niveles que permitan establecer redes de comprensión y afirma que “El arte es el espacio de la multiplicidad por excelencia” (Hamann, 2015, p. 14) y logra acercar al hombre con su entorno y generar conductas, costumbres, rituales y

confrontaciones que permitan generar identidad y dar sentido a la comunidad que se encuentra en el mismo entorno. En este texto se presenta un ejercicio interdisciplinar que pone en diálogo la comprensión del espacio, la sociedad, las artes y la interacción urbana a la luz de estos elementos.

Iwai (2002) presenta experiencias exitosas de procesos de formación musical y escénico en estudiantes de básica primaria y los primeros grados de bachillerato; que aportan al *desarrollo estético* de los niños, niñas y adolescentes pues, se identifica en la expresión dramática la posibilidad de mejorar la apreciación del arte debido a la responsabilidad que cada estudiante adquiere con su personaje; además, los estudiantes manifiestan una actitud positiva para el acercamiento a las artes escénicas. Esto se vincula fuertemente con el propósito del presente trabajo de investigación debido a que al vincular la educación artística con la apreciación estética se dirime un asunto vital para el proceso de aprendizaje y es el reconocimiento de artistas a través de las visitas a espacios culturales donde se desarrollan talleres y espacios de diálogo con las obras de los artistas.

La educación artística aporta en el *desarrollo socioemocional* según Iwai (2002) pues, los niños se dotan de confianza y seguridad al ponerse a prueba en el escenario, además de sentir mayor cercanía con sus compañeros por las experiencias artísticas que desarrollan; en este sentido, el autor pone en evidencia que la interdisciplinariedad es un componente importante a la hora de llevar a cabo una propuesta de educación artística que propende por la formación integral; algunos ejemplos tienen que ver con abordajes de literatura, estudios sociales, música y artes escénicas que logran motivar y hacer partícipes a los estudiantes. Este elemento presentado por el autor logra anclar las subcategorías de *Autoconocimiento e Interdisciplinariedad* al afirmar que los proyectos interdisciplinarios potencian aún más confianza, motivación, socialización e interacción en los niños y niñas que algunos ejercicios que sólo son abordados desde una disciplina.

El *desarrollo sociocultural* de los niños y niñas a través de la educación artística según Iwai (2002) se relaciona con el mejoramiento del sentido de pertenencia e identidad con su contexto y cultura, reconociendo artistas que han hecho parte de la historia de su región y mejora sus relaciones interpersonales al preocuparse por los otros en medio de las experiencias artísticas de las que participan. Además, los estudiantes desarrollan habilidades de trabajo en equipo al realizar creaciones artísticas en conjunto que requieran de sus habilidades escritas, expresivas y creativas.

Al respecto de estas habilidades, Iwai (2002) plantea que el *desarrollo cognoscitivo* de los niños y niñas se fortalece a través de experiencias artísticas que promuevan la expresión verbal y el razonamiento socio temporal; además, se propone que estas habilidades se ven mejoradas con los proyectos de aula que promueven el razonamiento abstracto y la creatividad; por último se destaca la mejora en la actitud hacia el conocimiento de los estudiantes debido a sus diversos acercamientos con el mismo a lo que el autor denomina *progreso escolar*.

En este sentido, la potencia de la educación artística y su abordaje interdisciplinar puede encaminarse a la formación política debido a que el desarrollo sociocultural deja ver algunas habilidades para la vida en sociedad que los niños, niñas y adolescentes deben desarrollar para promover su participación en la sociedad.

Por otro lado, Hanz Plata (2020) en su libro *Danza tradicional contemporánea rutas para la formación y la creación* presenta ideas frente a la interdisciplinariedad que aunque se encuentran planteadas exclusivamente para la danza, para efectos de este ejercicio investigativo aplican para el teatro, las artes plásticas, la música y la literatura es decir, las expresiones artísticas trabajadas con los NNA, plantea que la clase se convierte en un laboratorio donde las expresiones artísticas se permiten constantes interacciones con otras asignaturas y es allí donde aparecen las fortalezas para formar identidades e individualidades expresivas.

Plata (2020) afirma que, en estos procesos de relacionamiento, el sujeto empieza a “recuperar su lugar dentro de los elementos formadores del sujeto y por tanto de la sociedad donde vive” (p. 42) Además, se reconocen los saberes previos de las personas fruto de su herencia familiar y contextual que muta con los cambios espacio temporales, “el cuerpo cuenta historia, conserva huellas que le deja el tiempo de tal modo que pueden ser leídas” (Plata, 2020, p. 156). En este sentido se encuentran diferentes formas de interdisciplinariedad: entre expresiones artísticas, con otras disciplinas y teniendo en cuenta las experiencias previas de los NNA. La interacción entre diversas disciplinas, las experiencias previas de los NNA y las diversas expresiones artísticas que constituyen el ejercicio investigativo permiten la apertura a reflexionar la formación política desde la educación artística así como, la creación y expresión artística con perspectiva de participación y acción crítica en el contexto.

Experiencias artísticas

Es pertinente hablar de experiencias artísticas ya que estas se encuentran presentadas como posibilitadores de la formación política, en el momento en que pueden enfrentar a los NNA a ejercicios donde ponen en contraste su reconocimiento individual frente a manifestaciones artísticas en diversas técnicas y lenguajes artísticos que invitan a identificar la diversidad y posibilitan la activación de redes de comprensión e interpretación del mundo.

Larrosa (2006) plantea que la experiencia es "eso que me pasa" (p.91) y genera una serie de argumentos conceptuales que permiten valorar de forma compleja el concepto. Por un lado, establece el “principio de subjetividad” donde se comprende que la experiencia es un ejercicio

personal y ocurre en el momento en que la persona permite que esta, entre en su vida y ponga en contraste o reafirme algo que ya tenía establecido, buscando de esta manera “formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mi mismo, en primera persona, con mis propias palabras” (p.94). Lo que permite entonces identificar que una experiencia se da en el momento en que logró interactuar conmigo y transformar mi percepción.

En este sentido, Dewey (2008) en el texto *El arte como experiencia* plantea que “la experiencia directa proviene de la naturaleza y del hombre en su interacción” (p. 18) es decir, cuando no hay distancia entre el entorno y el sujeto, esta experiencia es la base para la creación artística, en “la medida en que todo arte surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su medio, en forma de una constante reorganización de las energías, las acciones y los materiales” (p. 14) Esta lectura del arte permite comprender su carácter social y político en relación con la acción humana y la posibilidad del arte de dialogar con el contexto y la sensibilidad humana como interacción con la naturaleza; así, se tiene en cuenta la idea de que el arte posibilita la pervivencia de la humanidad a través de la historia y a partir de él se pueden mostrar las realidades contextuales de los diferentes tiempos y espacios.

En este sentido, Barbosa y Coutinho (2002) enuncian que

Desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propias, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana. p. 3

Como procesos creativos estas acciones manifiestan un ejercicio interdisciplinar del hacer o contemplar el arte a raíz de su relación con la vida cotidiana y la realidad social que rodea al

sujeto inmerso en la experiencia artística; así, estas autoras definen los actos creativos como parte de la interpretación del contexto así como de la posibilidad creadora de los niños, niñas y adolescentes que para efectos de este trabajo de investigación se acercan a la lectura de su realidad desde el reconocimiento socioespacial y desde las reflexiones que suscitan los acercamientos de creación y apreciación artística.

El proceso de alfabetización visual que propone Barbosa, presentado por Fernández (2019) implica ir más allá de la percepción básica de la realidad y establece una búsqueda por una percepción crítica, en búsqueda de expandir todos los sentidos humanos y cómo las diversas expresiones artísticas potencian esta alfabetización sensorial, ejercicio que se identifica en las visitas a los museos y los espacios artísticos de la ciudad en el presente proceso de investigación. Identificar la obra permite movilizar diversos contenidos, en similitud, comparación e identificación de sus características lo que posibilita la creación de redes de comprensión que fortalecen y afianzan los conocimientos.

Se plantea la importancia de contextualizar las obras, pero no se refiere a “la vida de los artistas, los estilos y demás cuestiones historiográficas, sino a poner la obra en contexto, mostrar la relación de la obra y del artista con el medio de la época” (Fernández, 2019, p.9) propone un ejercicio de reconocimiento contextual de la obra buscando un diálogo con ella y no frente a ella, permitiendo el contacto directo con la fuente y generando las posibilidades de diálogo directo entre la obra y los NNA.

De esta manera se proponen tres ejercicios de comprensión por un lado la subjetividad de quien comprende en este caso los NNA que viven estas experiencias artísticas, por el otro el

contexto concreto por medio del cual la obra llega a la persona y por último los relatos que manifiestan los objetos artísticos, logrando así un proceso de comprensión personal, donde las personas se involucran emocional e intelectualmente en el contexto de la obra y logra relacionamientos teniendo en cuenta su experiencia. Se genera un ambiente específico para el encuentro de la obra y el receptor permitiendo que se generen mayores herramientas de interpretación.

Fernández plantea que la apropiación teórica se genera a partir de la contextualización involucrando la experiencia existencial, animando y movilizandó la interpretación, el arte puede convertirse en un "un hecho liberador o emancipatorio en la medida en que el diálogo con las obras nos motive a una reescritura crítica" (Fernández, 2019, p.12) en búsqueda de un constante proceso de concientización por medio del diálogo con el arte. Lo que Fernández denomina la alfabetización cultural y política.

Ahora bien, Dewey (2008) plantea que es importante asimilar la experiencia estética, ya que esta conlleva, su propia cualidad individualizante, cuenta con un patrón y una estructura específica que se teje bajo una determinada relación. El arte es más eficaz socialmente cuanto más autónomo y puede lograr aumentar la capacidad de obrar y comprender, la agencialidad de nuestros modos de relación.

Desarrolla la idea de que el arte está ligado a la vida cotidiana y se brinda mayor significación y un acercamiento más fuerte a las creaciones que son accesible a la ciudadanía pues, al ser posible acercarse, percibir y vivir el arte como parte de la experiencia personal, se compone

un vínculo con el mismo, así como se rebate la noción del arte como un objeto alejado de la realidad y de quienes no tienen un bagaje académico para comprenderlo.

Así, la experiencia artístico-estética que plantea el autor, puede darse a partir de la percepción, de la interacción y la sensibilidad ante los hechos artísticos, creando una intimidad entre lo vivido, lo sentido y lo expresado por el artista y quien recibe la obra partiendo de la curiosidad y el deseo por acercarse de forma natural a un conocimiento que se da desde la apreciación estética configurando un sentido más completo de la experiencia estética que constituye de la mano de la experiencia artística un continuo de la posibilidad creativa de los NNA.

En este contexto el arte se encuentra entre dos disputas; la primera en relación con la producción artística en medio del mercado y una industria que dificulta el acercamiento de los ciudadanos a las obras y la segunda en relación con hacer vivencial el acto artístico relacionado con la experiencia ordinaria de los sujetos, sacando a la calle las obras y poniendo en cuestión el goce y la búsqueda de interpretaciones y percepciones nuevas que destacan además de la obra en sí, el proceso y la intencionalidad que esta propone en relación con la realidad en que se encuentra.

Por último, comprender la conexión del arte y la percepción estética con la experiencia para Dewey (2008) implica la superación de lo privado e individual encerrado en los propios sentimientos y sensaciones del artista para potenciar la interpretación e intercambio activo con el mundo de forma que se reconozca en la experiencia la conquista del arte como humanidad. Así, el autor congrega elementos de orden teórico y práctico en la conformación de una idea general de lo que significa la experiencia artística que en definitiva implica la participación colectiva de NNA en el proceso formativo implicando sus vivencias y percepciones sobre la obra y su contexto.

Barragán y Moreno (2004) proponen un acercamiento a la producción cultural reconociendo la interdisciplinariedad de los procesos artísticos y el carácter educativo que trae consigo la intervención social; presentando una noción de la producción cultural en contextos que la determinan dotando al arte de sentido y significación alrededor de una interpretación y comprensión mediada por la construcción de identidad individual y social de los estudiantes en una situación educativa que promueva la creación en el aula. Así, la experiencia artística o estética

requiere agudizar los sentidos y la sensibilidad, que promueve en el individuo o en el grupo la búsqueda de recursos artísticos y la experimentación para simbolizar de una forma alternativa al lenguaje verbal, es decir, para crear y transmitir significados por medio de otros lenguajes no sólo discursivos, y porque se generan así recursos (conceptuales, instrumentales, actitudinales y relacionales) que muy difícilmente podrían ponerse en juego con actividades sólo relacionadas con el lenguaje discursivo o el científico. (Barragán y Moreno, 2004, p. 29)

Esta noción de la experiencia artística rescata los elementos que para el proyecto son relevantes: la sensibilidad, elemento vital para la formación política y la acción social colectiva; la experimentación, componente de la formación artística que promueve la creación colectiva desde las diversas experiencias y vivencias de los NNA y el diálogo con diversos lenguajes artísticos para la formación integral de los estudiantes en su construcción de conciencia social y política de forma contextualizada.

Ahora bien, es importante generar una comprensión frente al lugar de la docente investigadora para proponer experiencias en los NNA, ya que en términos de Larrosa (2006) “Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su

escucha, su apertura, su inquietud” (p.100) generar preguntas y posibilidades que permitan espacios en los que se generen relaciones entre lo que pasa y quien recibe la experiencia. Teniendo en cuenta que no se vivirá de la misma manera para cada persona, que una misma actividad podría generar múltiples experiencias la docente investigadora tendría que preocuparse por que las condiciones de las actividades puedan ser propositivas de experiencias que no forjen a los NNA a un tipo de experiencia determinada, sino en la cual se permita la interacción que potencie diversas exploraciones sensoriales y cognitivas.

Autoconocimiento

El autoconocimiento es la última subcategoría de la educación artística pues implica en el proceso de investigación un vínculo entre la categoría de educación artística y formación política en el sentido de profundizar la posibilidad de que los NNA identifiquen sus habilidades, capacidades y fortalezas de tal manera que logren generar acercamientos lo suficientemente fuertes como para reconocerse e identificar el otro como un ser igualmente válido con diferencias, experiencias y capacidades.

Barbosa y Coutinho (2002) realiza un énfasis en la posibilidad que da el arte estableciendo un ámbito “donde no hay aciertos ni errores revitaliza a gente que vive permanentemente en las márgenes de la sociedad” (p.1) se identifica aquí dos elementos importantes, por un lado establecer las condiciones adecuadas para generar este ámbito que permita el reconocimiento personal sin asumir un ejercicio punitivo frente a los ejercicios que se desarrollen, así como la disposición de los NNA para la exploración sensorial pertinente.

Barbosa y Coutinho (2020) plantea también la potencia del arte para poner en dinámica la creatividad y su propia narrativa, cuando se pone en relación su inconsciente y el ejercicio de

relacionamiento con las demás personas, y afirma que “en ello radica el placer que el arte produce” (p.2).

En este contexto, Plata (2020) plantea que el lugar de las expresiones artísticas deja de ser un asunto representativo y pasa a proponer nuevos lugares a los cuerpos para explorar y buscar respuestas a sus necesidades expresivas. Los ejercicios que se construyen de “manera colectiva, permiten que los sujetos participen en el proceso de conocer e interpretar y transformar su realidad” (p. 71). Así, la expresión artística es promotora del reconocimiento subjetivo de cualidades y habilidades corpóreas que se manifiestan en el proceso creativo al ponerse en diálogo con el colectivo.

El proceso debe proponerse de acuerdo con los grupos y los contextos actuales, variados y diversos. El laboratorio lúdico entra a aprovechar la riqueza cultural y permite librarse de discriminaciones desarrollando las potencialidades de cada persona. Hacker (2003) citado por Hanz (2020, p. 71), destaca que así como la danza, (en nuestro caso las expresiones artísticas) puede explorar y potenciar las capacidades expresivas también puede ocasionar perjuicios irreversibles a los niños, niñas y adolescentes, lo que concentra la atención en la importancia de realizar una planeación acertada que tenga como punto de partida las necesidades y condiciones poblacionales, así como el objetivo mismo del proceso en cuestión, en complemento de este ejercicio, Barbosa y Coutinho (2002) plantea la importancia de “desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propios” (p. 3) generando una reapropiación que posibilite una mayor exploración personal entendiendo que se encuentra situado en el ejercicio puntual que se está realizando.

Así, el valor de la reflexividad constante en el proceso de planeación y abordaje de talleres y espacios formativos con los NNA incide directamente en el componente convivencial y

actitudinal pues, al proponer un acercamiento al arte desde la exploración sensible es necesario distinguir las cualidades y trayectorias de cada uno de los sujetos para evitar situaciones de discriminación y revictimización teniendo en cuenta que la población con que se trabaja es compuesta por niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil.

En la interacción con los otros es donde se logran generar procesos de exploración y experimentación en lenguajes no verbales para

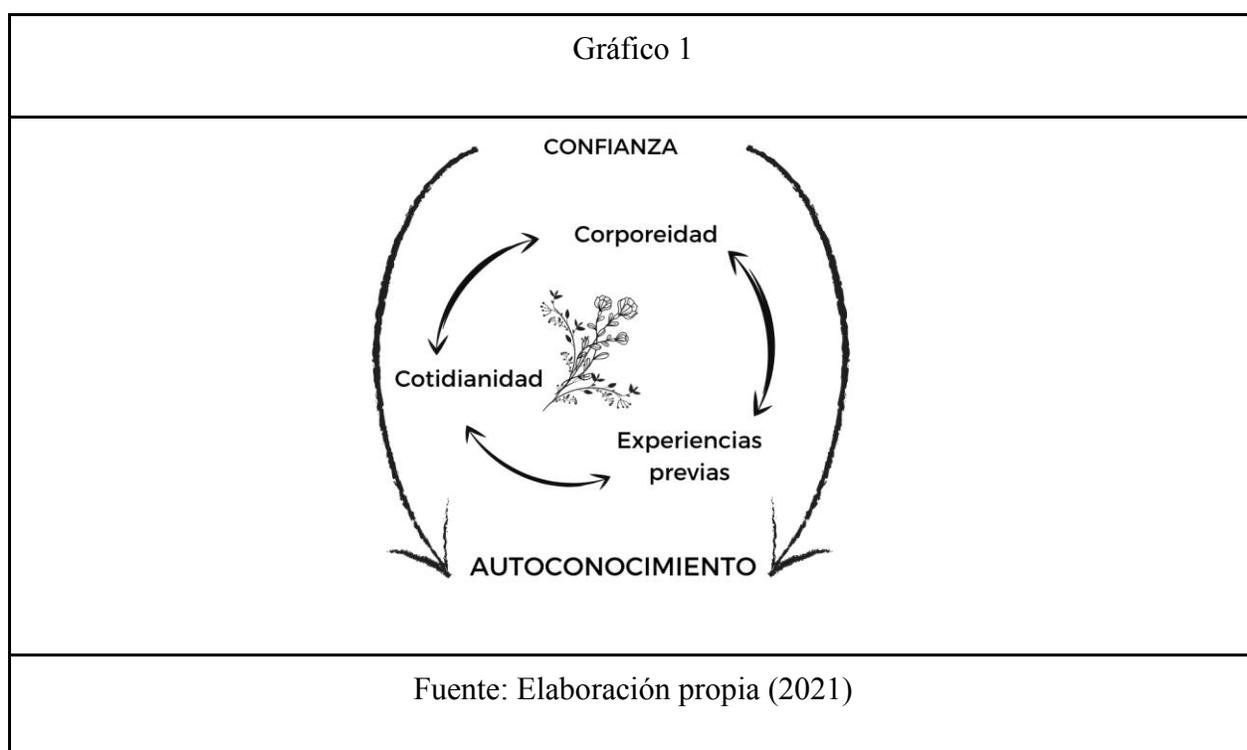
fortalecer de manera integral sus procesos de comunicación el papel del docente es en este contexto facilitar el proceso y evitar que se repitan de manera mecánica las secuencias de movimientos consignados en el manual coreográfico o en algún vídeo sin reconocer y apropiar la carga simbólica que subyace de la representación dancística. (Plata, 2020, p. 202)

En este sentido, el papel del docente es propiciar espacios que permitan el autoconocimiento para dotar de significado los movimientos, las técnicas, los sonidos y los materiales, para evitar ejercicios repetitivos que producen agotamiento y distancia de los estudiantes con la práctica artística; entonces, se refuerza la conciencia de las habilidades y capacidades corpóreas a partir de lo simbólico y la comunicación asertiva con los NNA para destacar sus intereses y motivaciones.

En relación con la danza, Plata (2020) menciona la necesidad de comprender conscientemente la expresión del cuerpo para buscar la comunicación constante y reconocer signos y códigos apropiados para tener la posibilidad de recrear nuevos modos de hacer arte, transformando el canal convencional a la expresión con mayor contenido; así, se destaca la corporeidad y cotidianidad

como recursos primordiales para la creación individual y colectiva asumiendo el movimiento y las creaciones como propias y superando ejercicios de imitación.

En este contexto, es necesario generar un clima de confianza previamente planeado, en el que se tenga en cuenta las experiencias previas, la cotidianidad y la corporeidad, para proponer y potenciar ejercicios de autoconocimiento. A partir de esta argumentación se crea el gráfico 4 donde se relacionan los elementos mencionados que componen el autoconocimiento y permiten establecer un diálogo visual sobre la creación en un proceso de educación artística con niños, niñas y adolescentes teniendo en cuenta su corporeidad, cotidianidad y experiencias previas.



FORMACIÓN POLÍTICA

Para el desarrollo de la categoría de Formación política se proponen tres subcategorías que proporcionan una lectura interdisciplinar de la política y su proceso formativo en contextos educativos; en primer lugar, la identidad de los niños, niñas y adolescentes en relación con la educación artística, con el autoconocimiento y en función de la formación política como la posibilidad de reconocerse parte de una sociedad diversa.

La segunda subcategoría es la participación política oportuna para la reflexión sobre la acción social de los niños, niñas y adolescentes y su rol activo en su comunidad y en la toma de decisiones que ejercen en los espacios de educación artística y en la vida cotidiana.

Por último, se encuentra la subcategoría de ciudad educadora pertinente para el proyecto debido a la experiencia realizada con los estudiantes alrededor de la vivencia de la ciudad con intención de conocer, percibir y comprender sus dinámicas y transformaciones; además, la apuesta de reconocer la ciudad como espacio de aprendizaje, como un medio para abordar los problemas sociales, como un tema potenciador del diálogo y como escenario de las luchas sociales.

Comprender el proceso de formación política y distinguirlo de la antes enunciada educación artística implica la distinción entre educación y formación remontada a la asociación directa de la educación con la escolarización y los procesos que requieren el acercamiento de profesionales en educación o con saberes pedagógicos para el acercamiento de los niños, niñas y adolescentes a conocimientos nuevos. Por otro lado, la formación se vincula con un proceso de la vida diaria que se desarrolla en el mundo desde el surgimiento del ser humano en la tierra como proceso de socialización primario de la familia.

Esta lectura es aportada por de Zubiría (2008) al proponer desde la pedagogía conceptual la formación como ejercicio primario del ser humano que no depende directamente de la escuela o de los maestros sino de la comunidad y la familia; este abordaje permite expresar que la formación política implica a la sociedad y a las realidades que tienen los NNA, fortaleciendo la perspectiva de construir una cultura democrática y sujetos políticos que puedan identificar en la educación artística oportunidades para formarse en medio de los problemas y conflictos sociales.

La formación política es fundamental en una sociedad democrática preocupada por la promoción de la participación de sus ciudadanos, así como por la acción social activa; se caracteriza por abordar los problemas de la sociedad de forma interdisciplinar poniendo a los estudiantes a debatir y tomar posturas alrededor de las diversas posiciones y argumentaciones que soportan la estructura social de derecho.

Otro énfasis importante de la formación política es la promoción del diálogo para el mejoramiento de la convivencia, la reflexión sobre los derechos humanos y los conflictos sociales desde una lupa crítica posicionando debates de orden geopolítico y de la vida cotidiana en un mismo escenario para así, comprender los fenómenos sociales multi escalarmente; de allí, que en Colombia la formación política se encuentre fuertemente ligada a la construcción de sujetos críticos y transformadores de realidades violentas, de desigualdad o discriminación.

Al respecto, Santisteban (2004) plantea que la reflexión sobre la formación política debe partir del análisis de la sociedad en concreto y debe definir las finalidades para la intervención social y la construcción de la democracia y afirma que “una propuesta de formación política debe describir por qué, qué y cómo debe enseñarse la democracia y la participación”. (Santisteban, 1999, p. 10) Establecer ejercicios de formación política, pasa por identificar los cambios sociales, así como posibilitar capacidades de análisis críticos, de resolución de conflictos, de diálogo y de toma

de decisiones, entendiendo las condiciones dinámicas de la realidad, además, la necesidad de constante racionalidad y de formación del pensamiento social.

Esta reflexión se vincula con que los sujetos se reconozcan parte de una estructura social sin pretender acomodarse y si promover una reflexión constante de su papel en dicha estructura; en este sentido Siede (2014) menciona que la formación política

“atañe al conjunto de prácticas que hacen gobernables a los pueblos, es decir, que constituyen aquel conjunto de representaciones que hacen que los sujetos sean gobernables, que hacen que todos esos sujetos se consideren responsables de adherir a un orden y que, de alguna manera, forman parte de ese orden institucional que establece el Estado Nacional”
(p. 2)

En esta perspectiva, los niños, niñas y adolescentes pueden ser responsables y adherirse al orden del Estado, sin embargo, esta no es la intención de los ejercicios realizados con los niños, niñas y adolescentes sino, generar procesos de reconocimiento de su contexto y herramientas que permitan una posible intervención en el mismo.

Se encuentran dos perspectivas frente a la formación política, por un lado la perspectiva de identificar y potenciar las capacidades de los sujetos como ciudadanos que reconozcan las normas y permitan ser “governables “como plantea Siede, por otro, la apuesta de Villa (2015) en que la formación política

debe permitir que cada estudiante, en el ejercicio de su condición ciudadana, en el ámbito político, desarrolle la capacidad, o la posibilidad, de realizar acciones sociales con conciencia, o sabiendo y conociendo lo que hace, y en procesos de interacción con las dinámicas organizativas que se suceden en su sociedad para construir ordenamientos sociales democráticos (Pagès, 2009), privilegiando, como medio de construcción, el poder ideológico. (p. 2)

En este sentido, se percibe en la segunda perspectiva un interés en profundizar las cualidades y capacidades que los NNA requieren para la vida en sociedad y la necesaria reflexión de su rol en la sociedad más que la simple adaptación de estos en la estructura social; es en esta perspectiva que este proyecto, se sitúa a los NNA en una postura crítica y transformadora de su realidad en que el arte puede interpretarse como un medio de transformación social y la educación artística como oportunidad de reconstruir la sociedad a través de poner en juego la narrativa y creatividad como lo indica Barbosa y Coutinho (2002) el goce de la experiencia artística deja ver en el arte un lenguaje y un lugar de enunciación para la construcción de *identidad* y para reconocerse en medio de un contexto que deseo transformar; en este sentido, la formación política potencia la percepción e imaginación de la realidad social desde la educación artística, pone en cuestión el reconocimiento, la reflexión, el análisis y la crítica de la realidad social para promover en los niños, niñas y adolescentes la reconstrucción creativa de ese mundo que les pertenece y al que pertenecen.

Esta apuesta de la formación política recoge la propuesta de Echavarría y Meza (2012) al enunciar

el desarrollo ético, moral y político de los NNA implicando la reflexión de lo justo, lo digno y lo pertinente en una sociedad democrática; así como que los estudiantes construyan un sentido del bien público y las prácticas ciudadanas en proyección de alentar la comprensión y reflexión de la diversidad. Otro elemento que en este proyecto se relaciona con la propuesta de formación política y ciudadana de los autores antes mencionados es el valor dado a la voz de los jóvenes en la creación de propuestas de participación o resistencia ante sus demandas.

La identidad en la formación política

La identidad es un componente clave de la formación de NNA pues, es en la infancia y preadolescencia en los momentos en que se constituyen las creencias y nociones del mundo así como en la adolescencia se afirman o reconstruyen elementos indisociables del comportamiento y los valores que componen a cada sujeto. En este sentido, Giménez (2010) propone que la identidad se transforma como consecuencia de su carácter relacional y situacional pues en la actualidad, se supera la perspectiva sustancialista en la cual la identidad asiste a las representaciones sociales con el fin de clasificar y diferenciar los fenómenos identitarios para así poder dominar el carácter simbólico de sociedades diversas y posicionar los cánones identitarios hegemónicos.

A diferencia de esta perspectiva, la concepción actual de identidad que construye Giménez considera la identidad como “conjunto de repertorios culturales interiorizados a través de los cuales los actores sociales individuales o colectivos, demarcan sus fronteras y se distinguen en una situación determinada dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado”

(Giménez, 1998) esta identidad se da dentro de la afirmación y la atribución.

La *autoidentidad* o la *identidad afirmada* tiene relación con la aceptación propia dentro de un grupo y la relación que individual o colectivamente se tiene con las demás identidades; en cambio la *identidad atribuida* o *exoidentidad* se da en la medida en que se acepta la identidad de un grupo dentro de una sociedad, se le atribuyen características que lo identifican y se los determina como una forma de identificarse, que a la larga puede generar una nueva identidad frente al fenómeno que se le atribuye.

En este sentido, los NNA construyen su identidad de forma individual y colectiva a partir de su interacción social, esta va a determinar no sólo el nivel de apropiación de sus cualidades y defectos sino, la posibilidad de aceptación y autoconocimiento que propicia empatía y comprensión de las identidades diversas de otros sujetos en este mismo proceso de reconocimiento de sí mismos.

Al respecto, Giménez (2010) profundiza la concepción de identidad desde la conciencia, la memoria y la psicología propia que inciden en la comprensión individual y grupal de aquellos elementos configuradores de la misma: la permanencia en el tiempo, una unidad con límites, con rasgos distintivos y reconocida por el colectivo. Así, la comprensión histórica de la identidad pone en evidencia la incidencia de la cultura en la configuración de identidades; además, el reconocimiento de que los grupos sociales pueden identificarse como unidad sin desconocer sus limitaciones dejando claro el marco social y político del Estado social de derecho.

Otro elemento muy importante es el reconocimiento colectivo de una identidad individual

pues, los NNA tienen derecho a ser reconocidos como víctimas, desplazados, migrantes, indígenas, homosexuales, mestizos, room, negros o afrodescendientes, según como sea su condición y deseen ser reconocidos; además, es desde la aceptación de la identidad individual que se diversifica la comprensión del mundo de los niños, niñas y adolescentes poniendo en práctica el diálogo e interacción que en el caso de este proceso de investigación se puede dar a partir de las experiencias y creaciones artísticas.

En relación con la historicidad de la formación política como herramienta civilizatoria se reconoce un uso colonial de la política para la supresión de identidades diversas que difieren con la hegemonía del hombre blanco con poder económico proveniente de Europa que para el tiempo de la conquista manipula la construcción del Estado-nación para obligar a las culturas originarias (para el caso de América Latina) a dejar sus costumbres y tradiciones, en este contexto, Siede (2014) desarrolla la idea de que la civilización desconoció y contradujo el ejercicio de la formación política y ciudadana pues implicó el desconocimiento de la realidad preexistente para moldear a los individuos a imagen y semejanza de los interés del naciente Estado.

Así, se debe dejar en claro que esta idea se ha transformado y en la actualidad se reconoce como una violencia simbólica el exterminio de las culturas indígenas que pertenecen y son fundamentales para el Estado social de derecho que hoy caracteriza a Colombia; dejando en claro este elemento, la formación política en la actualidad debe propender porque los sujetos ejerzan su poder como parte de la sociedad desde el reconocimiento y la promoción de identidad diversas para promover discursos no discriminatorios.

Todo esto, pone a las instituciones (familia, escuela y Estado) a trabajar de la mano para profundizar en la erradicación de la discriminación, el racismo y la xenofobia poniendo de precedente la diversidad cultural, política y social y promoviendo valores democráticos y de convivencia considerando en la formación política un deber ético para conducir a una sana resolución de conflictos, al reconocimiento de los derechos humanos, a potenciar una vida digna.

La participación en la formación política.

Proponer ejercicios de participación requiere identificar en qué situación y qué condiciones se potencia para concretar la racionalidad, los ejercicios de comunicación y la acción social, de esta manera se genera una relación con los planteamientos de Ovelar (2005) en su texto Educación, política y ciudadanía democrática donde se revisa la perspectiva de Paulo Freire sobre la formación política que da relevancia a ejercicio de los derechos ciudadanos así como la necesidad de que los ciudadanos expresen e inciden en las instancias de poder; el poder legislativo se asume desde la preparación, la construcción y la materialización de los acuerdos y se pone en práctica las vivencias de poder colectivo y de lo que Ovelar (2005) plantea como *democracia participativa*.

Ahora bien, no es posible generar un ejercicio de construcción colectiva, sin algunas bases que lo permitan, comprender la diversidad, el respeto por el otro o la otra y comprender que sus perspectivas pueden ser válidas, que entienden de múltiples formas la realidad porque sus experiencias son diferentes. Propender por ejercicios acertados de comunicación, donde se tomen en cuenta los ejercicios orales, escritos y corporales. Propiciar la capacidad racionalidad que favorezca la necesidad colectiva y las posibilidades de pensar en los otros y en las posibilidades de

mediar lo que se siente y lo que se hace. Es necesario también aceptar el conflicto y establecer ejercicios de tratamiento al mismo, disponer posibilidades de debate con la intención de llegar a acuerdos comunes o de identificar y respetar la posición del otro.

Villa (2015) indica que en el momento en que participan los seres humanos pueden ser calificados como seres políticos o cuando hacen parte de los procesos en los que se ordenan las sociedades, perspectiva que complementa Siede (2014) cuando afirma que la escuela tiene una responsabilidad en torno a los derechos de participación desde los espacios con los que cuenta, y es en nuestro caso lograr generar ejercicios democráticos desde la consolidación de coreografías donde cada uno de los niños, niñas y los adolescentes aporta su paso o idea a las fases coreográficas, herramienta que propone Plata (2020) como laboratorio lúdico, un lugar para la construcción colectiva, donde las intenciones y movimientos propuestos son válidos y hacen parte de un todo: La coreografía final.

Buscando de esta manera establecer ejercicios democráticos que se vean reflejados en la vida cotidiana, para así generar conocimientos concretos y lograr reconocer la complejidad de la realidad en los espacios de participación, en la toma de decisiones que tendrían afectaciones en la vida de sus comunidades.

Santisteban (2004) argumenta que el ejercicio democrático no es una realidad acabada sino una manera de reconocer las experiencias sociales y en esta misma línea argumentativa se encuentra Bonvillani (2012) con la idea de que la concepción de subjetividad política intenta rastrear las formas en “cómo el orden socio-político produce las subjetividades en sí.” (p. 192) generando una

perspectiva que va un poco más allá de la discusión conductual, y entra a analizar una manera específica de tramitar el lazo social, de esta manera presenta la subjetividad política como un “despliegue incesante y complejo de dimensiones cognitivas, afectivas y de las prácticas de los sujetos” (p. 193) dejando ver la diversidad en las configuraciones subjetivas, donde las experiencias hacen parte fundamental. En concordancia con Santisteban (2004) la autora plantea que la subjetividad política es un proceso en constante movimiento, que determina acercamientos y lecturas de la realidad y que es consecuencia de las diversas prácticas de saber y poder.

En este sentido Bonvillani (2012) plantea que hablar de subjetividad política es reconocer las capacidades de reflexión y acción del sujeto, que le permiten al ser consciente, generar tensiones con las condiciones concretas en las que se vive y que constituyen a las personas, elementos como la búsqueda de la igualdad, se representa como un ejercicio de

emancipación a través del cual aquellos que sido despojados de su calidad de “sujetos de iguales”, recusan el lugar en el que han sido ubicados, dándose existencia en lo simbólico; Rancière (2006) denomina “política” a este proceso emancipador que hostiga al orden policial al introducir un litigio. (Bonvillani, 2012, p. 194)

La emancipación como elemento constitutivo de las reflexiones del sujeto político encaminado a la participación, articula la argumentación desde la cual los NNA buscan comunicar y expresar aquellas inconformidades que constituyen las problemáticas y conflictos sociales que les atañen; en este sentido, los niños, niñas y adolescentes deben reconocerse parte de una

comunidad dotando de sentido su identidad a partir de la comunicación de sus ideas en este ejercicio con lenguajes artísticos.

Otro planteamiento importante de Bonvillani (2012), tiene que ver con la potencia colectiva que permite la consolidación de la subjetividad política, ya que

en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción –más o menos consciente, en orden a que se trata de un sentido práctico construido en la lógica de la acción– de que se comparten los mismos sufrimientos y, también, los mismos sueños de transformación de la opresión (Bonvillani, 2012, p. 200)

Así, la subjetividad política implica la participación activa con convicciones claras de transformación social para ser y hacer desde las formas de vivir la experiencia de encuentro/desencuentro con los otros que plantea la vida en común. La autora propone un ejercicio interesante frente a la consolidación de la subjetividad política, ya que afirma la pertinencia de una desidentificación, un ejercicio que pasa por rechazar el lugar impuesto y lograr operaciones simbólicas y materiales que promuevan la consciencia y transformación de las realidades.

En conclusión, es la participación un derecho fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en una estructura social democrática donde los ciudadanos pueden intervenir socialmente como actores con autonomía y voz en las decisiones que afectan a la sociedad en su conjunto. Así, Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000) enuncian que la participación es una construcción social resultado de disputas sociales alrededor de quién, cómo y por qué se es ciudadano o ciudadana y

se tiene el derecho y deber de participar de una estructura social. En este sentido la participación implica un ejercicio de organización social que permite reflexionar sobre el rol de los ciudadanos y su posibilidad de ejercer la soberanía a través del voto.

La idea de la participación en Colombia se ha transformado con el paso del tiempo; en las últimas décadas se encuentran dos ideas centrales sobre el objetivo de la participación; el primero refiere a la posibilidad de integrar de grupos marginales con la sociedad potenciando su toma de decisiones, el segundo, tiene que ver con la acción colectiva de organizaciones no gubernamentales que se responsabilizan de tareas que conciernen al Estado de modo que, tienden un puente entre la población y la satisfacción de sus necesidades. Con los derechos civiles, políticos, sociales y culturales llegan los derechos de la infancia con los que se les reconoce: ciudadanos, sujetos de derechos y objeto de políticas públicas que garanticen la protección de sus derechos.

Del derecho a la ciudad a la ciudad educadora

La ciudad como constructo de la humanidad ha transformado las prácticas sociales y espaciales de las comunidades que en principio se organizaban alrededor de la agricultura; con la consolidación de los Estados nacionales, se busca responder a las dinámicas de comercio y establecimiento de instituciones que representan el poder en la sociedad como las iglesias, los castillos o las construcciones de bibliotecas o instituciones públicas; con la edad moderna, se constituye el concepto de ciudad debido no sólo a la necesidad de agrupar a los ciudadanos en un espacio que facilita el desplazamiento y comercio sino, por el deseo de las comunidades de configurar centros urbanos de desarrollo industrial.

Así, la idea de ciudad es en la actualidad fundamental para comprender las dinámicas territoriales de los espacios urbanos; allí se desarrollan las principales actividades económicas y productivas de las sociedades además, se encuentran los poderes del Estado y las instituciones que lo constituyen en este sentido, conocer la ciudad se convierte en una necesidad de cualquier NNA para fortalecer sus posibilidades de socialización y relacionamiento, sin embargo este ejercicio puede traer algunos inconvenientes ya que en términos de Alderoqui “los habitantes de las grandes ciudades tienen dificultades para entender las transformaciones macrosociales y las causas estructurales de los problemas” (2002), al encontrarse ante un contexto diverso, plural y complejo es importante reconocer el contexto en que se encuentra, su funcionamiento y dinámicas que permean la constitución de su vida diaria es un derecho.

El derecho a la ciudad surge como una reivindicación social, política y académica alrededor de la posibilidad de que la ciudadanía intervenga en la construcción, planeación y transformación de la ciudad de modo que participe activamente de todos los procesos que impliquen tomar decisiones, así como, proponer soluciones y respuestas a los conflictos y problemáticas que en esta surjan. En este sentido es la ciudad el escenario de luchas sociales y el espacio por excelencia para las disputas y reivindicaciones de los derechos humanos en la actualidad.

Harvey (2013) considera que es menester tomar postura sobre los derechos colectivos para la erradicación de la pobreza y la desigualdad social y esto se puede dar sólo si los ciudadanos se apoderan de la ciudad a través de la soberanía y el restablecimiento de derechos como la vivienda y entornos dignos, la incidencia en las decisiones de urbanismos, la promoción de la autonomía local y regional y la politización de las relaciones urbano-rurales pues, se identifica que allí hay

entramados de debate como la expansión de la ciudad y la invasión y deterioro del campo.

Todo ello se puede dar si se reconoce la ciudadanía y el ejercicio de la política en la ciudad como un derecho, como la oportunidad de transformar algunas relaciones de poder que están inmersas en la estructura capitalista que como plantea Harvey (2013) han consumido las esferas de interacción de los movimientos sociales causando fragmentación y deterioro de las condiciones laborales.

Lo anterior se vincula con el ejercicio de la participación política de los niños, niñas y adolescentes en la medida en que reconocer estas dinámicas propicia dar un paso adelante en el reconocimiento de la ciudad para así, ejercer su derecho de vivir la ciudad; en este contexto, los principios propuestos por las Ciudades Educadoras (2014) constituyen un precedente de vínculo entre el derecho a la ciudad y la comprensión de la ciudad educadora; así, los NNA tienen derecho a disfrutar en libertad e igualdad de los espacios de la ciudad sin barreras físicas, la ciudad promoverá la libertad de expresión y la diversidad cultural para una educación libre de discriminación.

La apuesta de las ciudades educadoras propone el trabajo por proyectos comunes donde se de un diálogo intergeneracional y multicultural para la resolución de problemáticas y la promoción de la participación ciudadana. Además, la ciudad educadora deberá garantizar la calidad de vida de los habitantes, la dignificación de sus viviendas, trabajos, salud y educación, además de espacios de goce cultural y deportivo que permitan el enriquecimiento de la ciudadanía sin distinción de género,

clase,

etnia,

etc.

En la ciudad educadora el espacio público tiene un papel clave pues, como plantea Ariza (2015) es donde

Acontecen diversos tipos de prácticas sociales relacionadas con procesos de participación y expresión sociocultural, en las que se incluye el ejercicio de la ciudadanía como expresión de coexistencia y convivencia ante la diversidad y la multiplicidad social. (p. 41)

En consecuencia, los NNA viven la ciudad como un espacio donde pueden educarse, donde pueden participar y convivir en armonía con los otros ciudadanos y donde se les debe reconocer como sujetos políticos, críticos y transformadores y es en esta perspectiva que el proyecto se propone acercarlos a espacios público y privados en la ciudad donde puedan ejercer su derecho a la ciudad explorando y conviviendo con creaciones artísticas y con espacios para el arte y la educación.

Ahora bien, es importante establecer reflexiones a partir de las experiencias que la ciudad tiene la capacidad de generar, así como las posibilidades educativas que se deben planear, proyectar y organizar de tal manera que permita el reconocimiento de la ciudad, de sus capacidades formativas y de sus necesidades. Alderoqui (2002) identifica que “el territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de observación es necesario

ir con preguntas que movilicen y circunscriben el objeto de estudio” (p.39), lo que demanda un ejercicio pedagógico lo suficientemente intencionado para propiciar algunas relaciones, así como de identificar las experiencias previas y potenciar ejercicios de comprensión de la ciudad teniendo como base su construcción.

El trabajo docente no consiste en reemplazar unas ideas por otras, sino en diseñar situaciones de enseñanza que permitan interrogar las ideas de los alumnos y construir desde ellas y con ellas conocimientos más pertinentes para comprender la realidad. (Alderoqui. 2002, p.45)

Esta perspectiva planteada por Alderoqui es la que se asume en el presente ejercicio investigativo, ya que la intención de la docente investigadora no es propiciar una mirada específica de la ciudad, sino generar un proceso de reconocimiento complejo que les permita identificar la diversidad de acciones, perspectivas en los contextos establecidos.

CAPÍTULO 3 MARCO METODOLÓGICO

La investigación social antes de ser comprendida como una esquemática forma de categorizar los fenómenos sociales; ha de ser entendida como una actividad humana que enriquece las prácticas sociales de comunidades e investigadores y de este modo la investigación que construye con sus aportes a la vida humana; en este sentido, la investigación cualitativa indaga en situaciones naturales y sociales a partir de materiales empíricos que pueden ser interpretados, analizados, comprendidos, observados y procesados de forma sensible ante el contexto social.

Desde la investigación cualitativa, se potencia la interpretación de los hechos y productos humanos abordando su significación y la compleja red de relaciones que constituyen el comportamiento y que hacen del ser humano en sociedad o como individuo. Así, en este capítulo se presenta el enfoque de investigación que le da vida a este proyecto, las técnicas que lo componen y los instrumentos de recolección de información que facilitan el cumplimiento de los objetivos generales y específicos.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Durante los ejercicios de exploración epistemológica se evidenció que se encuentran mayores cercanías frente al enfoque sociocrítico, teniendo en cuenta que analiza la realidad social desde la historia, como producto humano, así como identifica a los seres humanos como productos de la sociedad. Plantea la noción de la causalidad, que se refiere a la intersección entre la biografía, la estructura social y la historia.

Así como implica la determinación histórica, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos específicos que influyen y modifican su acción social, planteamientos que se encuentran en mayor sintonía con el proceso de investigación adelantado ya que el proceso nace

de la identificación de las condiciones estructurales que viven los niños, niñas y adolescentes, así como la posibilidad de generar procesos que permitan nuevas reflexiones en ellos y transformaciones en sus formas de ser y hacer en el mundo.

Ahora bien, se plantea que el “el conocimiento se construye socialmente por la participación colectiva y las acciones transformadoras” (Rodríguez, 2015, p.8) y aunque en el proceso se motiva constantemente a los NNA en ejercicios de participación las acciones transformadoras son particulares en cada uno, que claramente tienen consecuencias en el colectivo, se afirma en el documento que “La educación es un proceso humano y social.

Las acciones educativas sólo pueden comprenderse en función del significado (valores, aspiraciones, intenciones) que tienen para los que intervienen en el proceso, dentro de un contexto socio-histórico.” (Rodríguez, 2015, p.8) Esta es quizá una de las mayores cercanías al ejercicio investigativo de los que se han planteado ya que las acciones educativas propuestas tienen como base el reconocimiento del contexto socio histórico, así como, genera unos objetivos puntuales frente a la posibilidad de construcción de sujetos críticos desde la formación política.

Los docentes son generadores de conocimientos mediante la reflexión en la práctica, ”La educación necesita de la investigación y la investigación de la enseñanza sólo puede ser realizada por los docentes que son los comprometidos en su práctica” (Rodríguez, 2015, p.9) en este sentido, la participación activa de los docentes en la investigación se junta los participantes y sus lugares de enunciación que generan cercanía a la forma en cómo se encuentra propuesto y materializado el ejercicio de investigación.

Otra de las categorías de análisis que plantea mayor acercamiento al proceso de investigación adelantado tiene que ver con las técnicas de investigación, como las que hacen parte de este enfoque socio-crítico, ya que en este a diferencia de la hermenéutica, plantea de manera clara la importancia de la intervención del investigador, junto a la observación y descripción actual, las preguntas a los actores, además se exponen algunos instrumentos que ya han sido utilizados para este fin, como los cuestionarios, las pruebas, las notas de campo, el diario, las grabaciones de audio y video y las fotografías.

Frente a los criterios de credibilidad en investigación acción, se plantea que es necesaria la triangulación, es decir no se debe aceptar información de menos de dos fuentes sobre una misma situación, así como generar el trabajo prolongado en el mismo lugar, característica que se cumple en el ejercicio de investigación, así como el compromiso con los participantes y la relevancia de lo realizado y lo logrado para la comunidad.

ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

La estrategia de investigación está compuesta por dos momentos clave; la reflexión sobre el proyecto pedagógico y su incidencia en la acción investigativa como docente investigadora a la luz de Carrillo (2001), en su documento *El proyecto pedagógico de aula*, y la comprensión de la investigación acción educativa como constituyente primario de la investigación educativa desde la perspectiva de Bernardo Restrepo Gómez (2003) en su textos *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico y Aportes de la investigación-acción. Educativa a la hipótesis del Maestro Investigador*. Es importante justificar las categorías teniendo en cuenta el proceso de investigación, partiendo del proyecto pedagógico, entendiendo la necesidad de partir de la reflexión y de esta manera generar acercamientos teóricos.

El proyecto pedagógico

Partiremos de la conceptualización realizada por Tulio Carrillo, frente al proyecto pedagógico, donde propone que los proyectos pedagógicos deben conducir a la construcción colectiva del conocimiento y permiten el fortalecimiento de la gestión escolar, así como una consolidación de todas las acciones pedagógicas. Deberían también responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta, es decir, deben ser coherentes con el contexto en el que se plantean y responder fundamentalmente a las necesidades del mismo. Así como deben ser dirigidos y orientados hacia el logro de las metas y objetivos institucionales.

El autor plantea que el proyecto pedagógico de aula se debe fundamentar en la enseñanza activa, con el fin de proporcionar un mejor ejercicio formativo partiendo de las necesidades del alumno. Puntualiza algunas características del proyecto pedagógico, inicialmente menciona que es innovador, ya que logra incorporar todos los elementos del currículum, es pedagógico, es colectivo, ya que es resultado de un compromiso plural, y comunitario, partiendo de la toma de decisiones consensuada, con responsabilidades compartidas, es factible porque brinda soluciones a necesidades y por último es pertinente porque parte de la necesidad de responder a los intereses y necesidades concretas.

Carrillo (2001) plantea la importancia de tener como base el reconocimiento de la realidad socioeconómica de la comunidad, haciendo énfasis en la constitución familiar, su nivel socioeconómico, las condiciones y tipo de vivienda, el grado de escolaridad, la situación laboral de los padres y la comunidad para generar los objetivos del proyecto pedagógico, así como la

importancia de clarificar la relación con el proyecto pedagógico institucional, fortaleciendo así la posibilidad de generar ejercicios que logren conectarse con otros ejercicios de conocimiento. “Es por ello que, es indispensable el diagnóstico como punto de partida en la planificación del Proyecto Pedagógico de Aula” (Carrillo, 2001, p. 338). Ahora bien, pasando por la atención que se debe plantear para definir el tema del proyecto pedagógico, es importante partir de ahí para consolidar el título, los objetivos y la metodología. Otra característica que plantea el autor es la evaluación pedagógica, pues esta debe generarse a partir del análisis de los procesos de aprendizaje, donde todas las personas directamente vinculadas son objeto y sujeto de evaluación.

Frente a la evaluación también plantea que debe tener una relación coherente con los objetivos y los contenidos, generando mayores posibilidades de análisis frente al corto, mediano y largo plazo. El diseño del plan de evaluación afirma el autor, requiere de tiempo, reflexión y trabajo grupal, pues todos tienen que participar y opinar, definiendo los criterios a evaluar y el trabajo grupal.

Por último, Carrillo (2001) plantea que los proyectos pedagógicos logran conectar la escuela con la realidad, ya que los ejes transversales que se consolidan en el proyecto deben responder a los problemas que se evidenciaron en el diagnóstico, identifica algunos ejemplos que a la luz del proyecto de investigación es muy pertinente, las deficiencias del uso oral y escrito de la lengua, inadecuado procesamiento de la información, dificultades en la resolución de problemas, negociación progresiva de valores, niveles bajos de autoestima, dificultades en la toma de decisiones, tendencia a conductas indisciplinada o agresivas, desdén en el cuidado ambiental, indiferencia ante el cuidado de la salud mental y física, falta de compromiso comunitario,

desmotivación hacia el aprendizaje, desinterés por proseguir estudios o por mejorar su calidad de vida.

La estrategia definida para la materialización del proyecto pedagógico es la construcción colectiva ya que compone la metodología del proceso de creación, Plata (2020) menciona que un elemento vital para generar un ambiente constructivo son los laboratorios lúdicos, donde los participantes logran exponer nuevos lenguajes no verbales tan particulares y variados como cada sujeto que logra construir colectivamente desde su ejercicio individual en medio de su subjetividad, ubica la escuela como lugar de interacción ya que es allí donde se produce la creatividad que ha de responder las necesidades de una comunidad.

El autor reflexiona entorno a las coreografías que resultan de los laboratorios y las presenta como propuestas colmadas de formas simbólicas, sostenidas en signos y códigos que son reconstruidos y recreados desde la emoción, el tiempo, el espacio y la dinámica, donde se valida la repetición, pero priorizando el carácter que cada sujeto le imprime a cada una de ellas. En el ejercicio se encuentra la repetición de los movimientos como elemento para detectar datos nuevos a través de la atención y no como un mero ejercicio mecánico.

Comprender la construcción colectiva como parte del ejercicio de aprendizaje y enseñanza pone en evidencia la relación activa entre docente y estudiante así como, la posibilidad de transformar el conocimiento a partir del diálogo; en este sentido, Herrero y Álvarez (2000) plantean que el aprendizaje es un acto social en tanto se realiza colectivamente y contiene la experiencia interna y personal de los estudiantes así como se abre para dotar de sentido las producciones y participaciones colectivas en un contexto.

Así, se vincula la construcción colectiva con el trabajo colaborativo y el ejercicio en red de este modo, en la educación artística implica un desenvolvimiento del docente en la realidad sensible del estudiante, así como en las potencialidades creativas que individualmente se pueden destacar para que cada NNA pueda aportar colectivamente de forma significativa y promover la interacción intersubjetiva. Al respecto, Herrero y Álvarez (2000) proponen un trabajo en doble vía; pensar los temas y el de pensar sobre el pensamiento; suponiendo el diálogo constante entre los estudiantes y su posibilidad de componer activamente un grupo de trabajo donde se reflexione un tema y se pueda debatir entorno a la perspectiva que tienen como grupo ante esta cuestión.

El *Método de Creación Colectiva* trabajado por Buenaventura y presentado por Cardona (2009) conforma una propuesta sólida en las artes para el trabajo práctico en la escena teatral; rompiendo con algunas concepciones del trabajo en grupo y el rol del director entorno a la improvisación poniendo de precedente el estudio cuidadoso y riguroso de la obra y su análisis colectivo. En este sentido el actor pasa de actor interprete a actor creador haciéndose partícipe de la construcción de la narrativa y el contexto de la obra; para llevar a cabo el análisis Buenaventura (1971) propone reconocer las concepciones previas e intentar deslindarse de estas para permitir que se muestre en el montaje una amplitud de perspectivas de los actores.

Cardona (2009) caracteriza el Método de Creación Colectiva como interdisciplinar pues no se encuentra aislado, sino que propende por la creación de categorías que recogen elementos de las ciencias sociales, la comunicación y las artes para poner en diálogo la realidad, las reflexiones académicas y la intencionalidad de la obra.

Este Método promueve la creación y experiencia artística en la medida en que problematiza la obra de arte para permitir la intervención amplia y diversa de su argumento y desarrollo; así, el conocimiento implica la contradicción y debate, configurando en NNA una postura crítica alrededor de su rol en la escena y de su participación en la creación. Este componente se vincula fuertemente con la formación política debido a su carácter participativo, reflexivo y de interacción pues, es desde la posibilidad de crear colectivamente que se piensan proyectos comunes y se propende por la reflexión de problemáticas concretas a través del diálogo y la experiencia artística.

Otro elemento importante para este proyecto pedagógico son las *salidas pedagógicas*, escenarios pedagógicos fundamentados en el aula sin muros o el aprendizaje de saberes en la ciudad. Esto basado en la apuesta pedagógica y didáctica de Moreno, Rodríguez y Sánchez (2011) al considerar el espacio como inacabado, en constante cambio y como elemento dador de experiencias y saberes interdisciplinarios.

Así, estar fuera de los muros de la escuela significa posibilitar experiencias que aportan en el desarrollo cognitivo, actitudinal y procedimental de los NNA en medio del acercamiento con espacios de la ciudad que son significativos para su formación política como los museos, los parques naturales, las bibliotecas y los espacios de recreación, que permiten tener un panorama más completo de lo que los espacios públicos y privados de la ciudad pueden ofrecer contemplando así, la realidad y problemáticas de la misma como la movilidad, la seguridad, el acceso a los espacios culturales.

La oportunidad de conocer la ciudad a través de la salida pedagógica, amplía los horizontes de sentido de los niños, niñas y adolescentes así como su comprensión de la diversidad cultural;

sin embargo, el acercamiento a los espacios y la salida de la escuela para el aprendizaje no se da por el hecho mismo de conocer un escenario de la ciudad o transitar por ella sino, por la posibilidad de cargar la experiencia de sentido a partir de la interacción entre el estudiante, el docente y el saber; esto se da a partir de la planeación de la experiencia, las acciones que se desarrollan en los espacios y las reflexiones que resultan del mismo.

La investigación-acción educativa

Restrepo (2003) en su documento *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico* plantea que los resultados deben ser recogidos por el docente, sistematizados y lograr aplicarlos en su desempeño profesional ya que “Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica” (p. 51)

Propone de la misma manera tres fases de la investigación acción educativa, la primera la reflexión, la segunda la reconstrucción de la práctica presente partiendo del análisis y la tercera es la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida; estas fases se relacionan directamente con la perspectiva de pedagogía dialogante de Zubiría (2006) al proponer una propuesta pedagógica donde el estudiante, el docente y el conocimiento construyan la experiencia educativa teniendo en cuenta el desarrollo de las dimensiones humanas y sociales.

Otro elemento para analizar la investigación-acción educativa, es la necesidad de problematizar y conceptualizar la práctica pedagógica, ya que se ha comprendido la importancia de analizar, sin embargo, hay que generar ejercicios de evaluación y autorreflexión sobre el desarrollo de la misma teniendo en cuenta las creencias, trayectorias y saberes que confluyen en la docente.

Restrepo (2004) plantea que se puede concebir la teoría pedagógica como “un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación” (p. 46) en este orden de ideas “el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional” (Restrepo, 2004, p. 47) se relaciona con la didáctica del saber y con todo lo que la formación del maestro implica, plantea tres fases para el análisis de la práctica pedagógica, la reflexión acerca de la idea central del proyecto, recoger los datos relacionados con la situación que permitan la planeación y aplicación de acciones innovadoras, acompañadas de la captura de datos sobre la aplicación de la acción.

Ahora bien es importante analizar el lugar del investigador, ya que se sitúa desde la necesidad de una participación implícita y activa, el maestro, debe ir elaborando a partir de su acción cotidiana, su saber pedagógico, el docente debe llevar el currículo al aula, como una pregunta que puede someter a prueba y a las adaptaciones que surjan. La consolidación de la práctica pedagógica le inyecta ideas innovadoras, replanteamientos y ejercicios de validez y efectividad al trabajo de los maestros investigadores.

El maestro investigador se convierte en un indagador y hace de sus estudiantes participantes en la construcción del saber pedagógico. El maestro investigador, debe dar curso a la creatividad y hacer de los espacios académicos, laboratorios de investigación y creación. La investigación educativa aparece como una posibilidad de para garantizar que la investigación desde la perspectiva del maestro tenga un carácter innovador y transformador.

Por último, se pretende hacer referencia a las herramientas que ayudan a materializar el proyecto pedagógico, así como para la sistematización de las experiencias; en particular, se hace referencia al diario de campo como instrumento de recolección de la información generado en el proceso de reflexión de la investigación acción pedagógica. En este sentido: “el diario pedagógico es un sistema de registros usado para hacer referencia a diversas situaciones que ocurren dentro de la clase; en este se hace énfasis tanto en lo disciplinar como en lo práctico” (Monsalve y Pérez, 2012 p.122) quieren decir que se pueden generar allí ejercicios de análisis desde la práctica, sin desconocer la importancia de la teoría.

El diario debe ser un reflejo de la lectura de la realidad, en el cual se sistematice lo que ocurre en el momento formativo, se deben identificar expectativas, roles, los momentos significativos, presentados desde “un punto personal situaciones del docente, el alumno y la comunidad que pueden ser clasificadas posteriormente para procesos de investigación” (Monsalve y Pérez 2012 p.122). y que el relato debe iniciar desde lo general, para llegar a lo concreto, situaciones anecdóticas que puedan dar lugar a la construcción de saberes específicos. El diario es una herramienta que puede ser de gran valor para el docente, en el caso en el que se use de una forma completa que avance más allá de la escritura anecdótica.

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para efectos de este proceso de investigación se asumieron tres técnicas de investigación transversales a los talleres, las salidas pedagógicas y los espacios de participación, por un lado los grupos focales donde se realizaban espacios de diálogo, debate y construcción colectiva con grupos específicos con un mismo rango de edad, condiciones similares e intereses cercanos. Esto y

delimitado por un rango de edad, condición e intereses, como afirma Páramo (2018) al enunciar *el grupo focal* como un proceso donde la interacción y diálogo se nutran con una buena planeación y estructuración de este para dotar de sentido los análisis y reflexiones que surjan de allí proponiendo coherencia entre el contenido o tema del grupo, las características de la población participante y las interacciones que allí se puedan desarrollar. Así como se reconocen el rol de moderador, facilitador y observador.

Por otro lado, Mella (2000) pone en evidencia la característica fundamental de un grupo focal: “Los grupos focales son básicamente grupos de discusión colectiva” (Mella, 2000, P. 6) espacios de debate sobre un tema con un carácter y metodología determinados por el investigador o el interés investigativo.

Así, el grupo focal es una “técnica para obtener información acerca de lo que la gente piensa y opina” (Mella, 2000 p. 5) que se emplea en este ejercicio investigativo frente a la posibilidad de reconocimiento de las reflexiones colectivas de los NNA enfocados en las experiencias y actividades específicas. Mella plantea que posteriormente es necesario analizar la información y relacionar los resultados con los interrogantes planteados inicialmente.

Para efectos de este ejercicio de investigación-acción se realizaron cinco grupos focales en los ejercicios de participación activa y directa de los NNA, permitiendo de esta manera un ejercicio de preparación, análisis y construcción colectiva y focalizada, por un lado al interior del servicio como la construcción del manual de convivencia, que generó la apropiación de acuerdos de convivencia colectiva, así como en espacios distritales como el Consejo Consultivo de Niños, niñas y adolescentes; el Festival de Niñas por la Equidad y la participación en el Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia, donde se realizaron procesos de fortalecimiento de la identidad, de

reconocimiento y pertinencia de los espacios por parte de los NNA y por último la participación en la Convención de los derechos de los niños en alianza con el Centre pour l'UNESCO Louis François en Troyes el cual inició en un proceso de formación y algunas acciones para convertirse en embajadores de los derechos de los niños y niñas.

La *observación participante* es una técnica que permite la contrastación de la palabra y la acción proponiendo una constante revisión de la coherencia y congruencia en la acción pedagógica del docente investigador en función de su proceso investigativo y su praxis pedagógica y las posibles incongruencias entre lo que los niños, niñas y adolescentes proponen en su lenguaje escrito, verbal, corporal y simbólico; Mella propone que el investigador se ve inmerso en un contexto dinámico y a través de tanto participar como observar tal contexto, el investigador aprende cómo transcurre la vida social. Cuando llega el momento de recolectar información el observador participante la toma tal como viene. (Mella, 2000, p. 6)

En este sentido, para la observación participante es fundamental reconocer el contexto en que se desarrolla el ejercicio así como a los participantes y sus dinámicas en la vida cotidiana; de este modo, prácticas habituales o sus cambios representarán algo en la observación y no sólo un paso por la vida diaria del NNA sino, una reflexión sobre su actuar en relación con su emocionalidad, un vínculo con sus formas de interactuar en los espacios que comparte con otros, una posibilidad de debatirse la experiencia creativa estética con las condiciones y vivencias.

Este ejercicio de observación participante se ve reflejado en los treinta y un diarios de campo y en las elaboraciones mensuales de informes de cada NNA en los que se evidencian los avances cualitativos de cada NNA.

La tercera técnica es el *taller pedagógico* característico de la Investigación Acción Participativa y fundamental para la comprensión del docente investigador pues, el escenario escolar permite desarrollar talleres para la formación de los NNA así como en los espacios no formales, se aborda el taller como herramienta para llevar a la práctica conocimientos de maestros y estudiantes.

En este sentido, la apuesta de este proyecto de investigación por sustentar el *taller pedagógico* reconoce los abordajes teóricos previos que destacan el taller como una técnica, dispositivo o herramienta que constituye una oportunidad para el acercamiento de los docentes investigadores al contexto, los sujetos y los saberes. Para Ghiso (1999) el taller se valida en la investigación cualitativa, en las apuestas antropológicas, sociológicas e históricas, así como en el campo educativo promueve el desarrollo de actitudes y competencias participativas llevando a quién investiga a ponerse en contexto con la realidad de los sujetos.

Los elementos claves para la realización del taller como dispositivo de investigación para Ghiso (1999) componen una red de sentido donde la construcción plural de la subjetividad, el saber y las interacciones sociales se relacionan con el *Poder* como ejercicio democrático, la *Subjetividad* implica poner en una condición experiencial las situaciones del mundo vital, histórico y creativo teniendo en cuenta la emoción que constituye el *Saber* con un carácter *Estético*, contextualizado y direccionado hacia la construcción *Ética*. La *Interacción* de quien investiga, los sujetos participantes y su contexto en un ejercicio dialógico donde se insista en la relación emancipadora de todos los elementos mencionados con antelación.

Así, el *taller pedagógico* se compone de experiencias y saberes previos de los niños, niñas y adolescentes y de una planeación e intención investigativa que incide en la configuración de saber

alrededor de la formación política y lo que los NNA comprenden de esta a través de procesos de acercamiento con obras artísticas que ponen de precedente el potencial del arte para la transformación social y abordando sus creaciones artísticas como elemento fundante de su expresión y acción social.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los tipos de actividades, talleres pedagógicos, salidas pedagógicas y espacios de participación y las técnicas de investigación, grupos focales, entrevistas y observación participativa, los instrumentos de recolección de la información fueron determinados de acuerdo con las actividades planteadas. Las gestiones interinstitucionales, las planeaciones de las actividades, los informes mensuales de cada NNA, los diarios de campo y las actas de discusión de los grupos focales.

Estos instrumentos permitieron un relacionamiento con los objetivos específicos de este proceso de investigación, de la siguiente manera ya que cada objetivo tiene algunos instrumentos referenciados para su proceso de acción.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información.

Objetivo específico	Instrumento de recolección de la información
Planear las experiencias artísticas en camino a la formación política.	Gestiones interinstitucionales Planeaciones de las actividades

<p>Analizar el impacto de las experiencias artísticas para la formación política de niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil.</p>	<p>Diarios de campo Informes mensuales Actas de discusión de los grupos focales</p>
<p>Sistematizar y generar un informe el cual logre consolidar los ejercicios realizados y los análisis que se han planteado.</p>	<p>Informe</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DESARROLLADO.

Para la materialización de este proceso investigativo inicialmente se generó un diagnóstico que evidenció las necesidades de los NNA, así como generó una ruta de acción somera frente a las posibilidades de acción. Posterior al diagnóstico, fue necesario generar un ejercicio consciente de cómo aportar a la disminución de las dificultades halladas, lo que planteó planeaciones y gestiones con objetivos específicos que aportarán a la formación política por medio de experiencias artísticas.

Por un lado la planeación de los talleres pedagógicos tenían el hilo conductor del proyecto pedagógico, quien tuvo 5 fases empleando aproximadamente 3 meses por cada uno, explorando en diferentes lenguajes artísticos, como las artes plásticas, la literatura, la danza, la música y la creación escénica, separando los NNA en dos grupos, el grupo A de 6 a 10 años y el grupo B de 10 a 15 años.

1 fase: Yo, mi casa, mi parche: en el cual se generaron ejercicios de reconocimiento personal, frente a los sentidos, las emociones, las partes del cuerpo, el reconocimiento de la familia y de los diversos tipos de familias y el reconocimiento claro de las formas de relacionamiento la necesidad de establecer límites, el reconocimiento de la confianza, la empatía, la solidaridad, el respeto y el amor en todos los ejercicios de relacionamiento. Para esta fase no se propusieron salidas pedagógicas.

2 fase: Mi barrio: Estos talleres se encontraban con una perspectiva de ubicación espacial, los NNA identificaron que instituciones se encuentran en su barrio, como los colegios, el centro médico, algunas iglesias, los principales parques, pero también aquellos espacios que representan algún tipo de riesgo o indisposición para ellos, los callejones, los lugares de expendio de psicoactivos y los lugares con demasiada basura. Para esta fase se generaron recorridos a pie por el barrio Bello Horizonte, reconociendo y pensando en soluciones posibles.

3 fase: San Cristóbal, Mirador de paz. Esta fase nos permitió identificar a partir de las experiencias el reconocimiento de la localidad, expandiendo por la vía del reconocimiento barrial, pero también identificando cuales son los principales usos de la localidad, las características físicas, el aporte hacia la ciudad y las localidades con las que limita. Para esta fase las salidas pedagógicas se enfocan en reforzar el reconocimiento que los NNA habían realizado, posteriormente se logró generar una expansión de su percepción de la localidad, visitando espacios públicos poco concurridos como el Museo del Vidrio y el parque Entre Nubes.

4 fase: Te amo Bogotá: se generó un proceso de identificación de las principales características de la ciudad, un recorrido por la historia y la comprensión de la división política de

la ciudad, las principales vías, las diferencias entre localidades, la ubicación espacial, los niños lograron identificar dónde estaba el norte, el sur, el este y el occidente, así como que avenidas eran calles y cuales eran carreras. Fue en esta fase donde las salidas pedagógicas tuvieron mayor énfasis ya que logramos visitar más de 10 museos y espacios artísticos, parques de la ciudad y lugares representativos de la misma, como la plaza de Bolívar, Monserrate, la casa de Nariño. Para cada visita se generaba una contextualización previa, así como un momento de reflexión posterior, donde en los grupos focales se lograba reflexionar frente a la visita, la actividad, las sensaciones e impresiones que tenían y las opciones a mejorar.

5 fase: Colombia ¡Que linda eres! En la última fase, se generaron exploraciones frente a la riqueza cultural, a la biodiversidad, a las diferencias geográficas, a los ritmos musicales y a las características de las regiones del país.

Frente a los espacios de participación se generaron teniendo como técnica el grupo focal, en los diversos casos, partió de una contextualización a los NNA frente a cuál era el objetivo de cada espacio de participación, se les brindaba la posibilidad de postularse voluntariamente y a partir de ahí se consolidaron los grupos focales de participación, quienes participaron en espacios locales y distritales en interacción con NNA de otras instituciones y profesionales. Las agendas no dependen de nuestras voluntades sino de las capacidades de interacción y construcción en espacios formales.

Los NNA de los grupos focales participaron en la materialización del Consejo Local Operativo de Política Social -CLOPS de infancia y adolescencia del año 2019, el segundo sobre la conmemoración de la convención de los derechos de los niños y niñas, el tercero frente a la

planeación y materialización del día de la niña en el año 2019, el cuarto frente a la construcción y participación de de la Mesa Amplia de Participación de niños, niñas y adolescentes de San Cristóbal y la participación permanente en el Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia (COLIA) en los años 2019 y 2020 y por último la conmemoración del Día de la Niña a nivel distrital en el 2020.

Ahora bien, la reflexión de los NNA antes y después de las actividades, son fundamentales ya que fue allí donde se evidenciaba el nivel del proceso generado y por medio de las opiniones de los NNA se identificaban como se sienten, su nivel de apropiación, el refuerzo de los aprendizajes o la aparición de nuevos conocimientos y las propuestas frente a posibles modificaciones para los próximos espacios.

CAPÍTULO 4

Recolección, organización, sistematización de la información

Para la recolección de la información, se tomó como base la comprensión de las técnicas de investigación dispuestas en el proceso, la observación participante, el taller pedagógico y el grupo focal. De esta manera se identifica que el diario de campo y las evidencias fotográficas y audiovisuales se encuentran de manera transversal en las tres técnicas que permiten ejercicios de categorización y teorización de la información.

Los *diarios de campo*, comprendidos como ejercicios de análisis constante frente al accionar investigativo, permiten identificar las acciones realizadas por la docente investigadora, su intención, así como las posibilidades que encontró cada actividad y sus aportes a los objetivos de la presente investigación. Para el análisis se toman 40 diarios de campo de los cuales 14 corresponden a salidas pedagógicas, 10 a actividades al interior del servicio y 5 correspondientes a los ejercicios de participación. Cada registro cuenta con la descripción del tipo de actividad, la fecha, el nombre, el objetivo, las necesidades previas, las observaciones, y algunas aproximaciones a las categorías presentadas en el ejercicio teórico. Anexo 1. Diario de campo

Las fotografías y los ejercicios audiovisuales dan evidencia de las actividades realizadas y de las actitudes corporales que los NNA tenían en el momento en que realizaban las actividades. Los diarios de campo se presentan entonces como recolectores de la observación participante,

donde se realiza un mayor énfasis en las reflexiones de los NNA, así como el entorno de cada una de las actividades, partiendo de la importancia analizar de manera interdisciplinar.

En la última técnica, el taller pedagógico, se encuentran dos tipos de actividad, las salidas pedagógicas y las actividades al interior del servicio, las cuales cuentan con cuatro instrumentos de recolección de la información, los diarios de campo, las gestiones interinstitucionales, las planeaciones semanales y las evidencias fotográficas y audiovisuales.

Identificar las intenciones de los procesos culturales que ofrece la ciudad permite nutrir el ejercicio investigativo, ya que se pone en relación directa con el objetivo de la actividad, de esta manera se generan ejercicios de contraste y /o aporte que contribuyen a la consolidación de redes de conocimiento.

Por último las planeaciones semanales permitieron generar una línea temática estableciendo enlaces entre cada una de las actividades y generando un reconocimiento en red de las actividades propuestas.

Procesamiento de la información

Para lograr generar un procesamiento de la información es fundamental iniciar con la recolección de las experiencias que hacen parte del presente ejercicio de investigación, transcribir y organizar teniendo en cuenta el tipo de herramienta que se analizaría. De esta manera se genera un ejercicio de comprensión frente a los elementos que se dispone, lo que permite avanzar hacia la codificación abierta, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del ejercicio investigativo.

Se establece un código de colores, que identifiquen los hallazgos en cada instrumento. Anexo 2.

Categorización

Tabla #2

TABLA DE CATEGORIAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Experiencias artísticas
	Interdisciplinariedad
	Autoconocimiento
FORMACIÓN POLÍTICA	Identidad
	Participación
	Ciudad educadora

A continuación, se generó un ejercicio de articulación de las categorías codificadas en los instrumentos que permitirán generar un análisis de la información, utilizando la herramienta de la matriz de tres entradas donde se encuentra además las reflexiones de la maestra investigadora y las voces de los referentes teóricos. Lo que permite generar un análisis a partir de las tres diversas entradas y nutre de manera significativa el ejercicio. De esta manera se consolidan los insumos para la escritura del informe final. Anexo 3. Matriz de triple entrada.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DESARROLLADO

El proyecto de investigación titulado UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA FORMACIÓN POLITICA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE TRABAJO INFANTIL, tiene como objetivo analizar e interpretar las

experiencias de los niños, niñas y adolescentes en condición de trabajo infantil que a partir de la educación artística potencian la formación política.

Para lograr este análisis se generó una categorización de las experiencias artísticas planeadas y materializadas en este ejercicio formativo, divididas teniendo en cuenta diversos factores, el primer grupo de experiencias corresponden a aquellos talleres artísticos, materializados al interior del servicio Centro Amar San Cristóbal, potenciando los materiales dispuestos, así como generando un clima de confianza para los NNA, tanto por el espacio en el cual nos encontrábamos como por la intención de propiciar reflexiones que partieran de manera personal. Talleres que permiten la exploración entre diferentes expresiones artísticas, enfocándose principalmente en ejercicios plásticos y escénicos que buscaban de manera constante la exploración creativa y brindar herramientas de comunicación no verbal.

El segundo grupo de experiencias corresponden a la exploración de la ciudad, diversos recorridos y vistas que permitieron un reconocimiento de las posibilidades formativas en espacios artísticos, museos, parques públicos y en la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, estas experiencias al ser tan diversas presentaron a los NNA diferentes formas de acercamiento a los entornos establecidos, algunos de observación que permiten un reconocimiento de aquello que se encuentra con posibilidad de accionar, (visitas guiadas, recorridos ambientales) y otros de intervención que invitaron a los NNA a hacer parte de forma directa de las actividades en los diferentes espacios (talleres en los espacios artísticos).

El tercer grupo de experiencias analizadas corresponde a las posibilidades de participación directa en espacios locales y distritales, donde los NNA compartieron reflexiones buscando

objetivos específicos en espacios donde compartían con otros NNAs así como adultos que asumen vocería desde las instituciones distritales, comunitarias y privadas.

ANÁLISIS

Entendiendo de esta manera el ejercicio investigativo, en cada una de las categorías de investigación analizadas en las experiencias con los adolescentes se encontrarán fracciones de los tres grupos de actividades, logrando de esta manera una triangulación de la información.

Teniendo en cuenta el objetivo específico focalizado en este ejercicio, que es analizar el impacto en de las experiencias artísticas en la construcción de sujetos políticos, se trae a colación las experiencias que se han documentado y que entran en la codificación de la categoría de Educación Artística, en la subcategoría interdisciplinar, identificándose como lo plantea Hamann (2015) como las relaciones entre diferentes disciplinas artísticas con otras, en este caso poner en diálogo la literatura, el dibujo, las expresiones escénicas para viabilizar soluciones en contextos públicos, diálogo que tiene absoluta relevancia en el momento en el que los ejercicios prácticos se desenvuelven en espacios públicos, como los museos, las bibliotecas, los parques y se realiza una invitación de manera constante a los niños y niñas para generar relaciones que les permitan inicialmente identificar las características de su entorno y posterior a ello, se permitan pensar y proponer algunas acciones hacia cada una de ellas.

Hamann (2015) propone que la interdisciplinariedad se puede lograr mediante el intercambio de conocimientos y es aquí donde se plantea la importancia de identificar los saberes particulares que los entornos propician en los niños y niñas, por ejemplo, el museo interactivo de Maloca permitió que identificaran características de la ciencia en sus ejercicios diarios, la

apropiación de la maleta interactiva del Museo de Santa Clara, la cual en su contenido disponía de ejercicios lecto escritores, de expresión gráfica, pero además algunos trajes coloniales que permitían que los niños y niñas disfrutaran de sus ejercicios escénicos, en los cuales se evidenció lo aprendido de acuerdo al contenido teórico histórico que se encuentra en la maleta. Analizando también la importancia de los materiales para potenciar algunos ejercicios de aprendizaje específicos, no como limitantes docentes, pero sí como potencializadores de la exploración sensorial.

De la misma manera se hace referencia al arte público Haman (2015) afirma que:

se integra con el entorno cuando se vincula desde su razón de ser con lo que le pide el contexto. Entender la importancia del arte público dentro de la problemática de hacer ciudad abre al artista contemporáneo nuevas perspectivas de trabajo, amplía su campo disciplinar y potencia sus habilidades al llevarlo al terreno interdisciplinar. (Hamann, 2015, p. 10).

Para este caso, entonces es necesario generar un ejercicio en contraste, ya que el arte público se encuentra establecido, los museos, las bibliotecas y los espacios se encuentran dados, el papel del proceso es ser el contexto que menciona Hamann (2015) que permite una interacción que permita hacer ciudad desde el reconocimiento y la posibilidad de propuesta que complemente o contraste con lo ya establecido.

Por otro lado, Hanz Plata menciona que

La clase se convierte en un verdadero laboratorio lúdico en donde la danza se plantea en constante interacción con otras asignaturas allí aparecen las fortalezas en cuanto deformatar identidades e individualidad es expresiva se trata el recurso de la improvisación recurrente en todas prácticas escénicas (Plata, 2020, p. 21)

Esta interacción con otras asignaturas en este caso se plantea como una constante relación con motivaciones exteriores, como los apoyos literarios, los elementos de la maleta itinerante, la información referenciada en el parque Entre Nubes, el reconocimiento colectivo de las diferencias de los espacios y la claridad de los gustos individuales, así como se identifica que no solo es la danza quien interactúa con otras asignaturas, sino que las otras expresiones artísticas, como la exploración teatral, las manifestaciones plásticas y rítmicas, es allí donde se reconocen las fortalezas ya que manejar diversas posibilidades de expresión le permite a los niños y niñas lograr identificar variadas características y así desarrollar con mayor profundidad algunos de los temas aprendidos.

Teniendo en cuenta la premisa de Plata el arte al construirse a partir de las experiencias hace parte de la evolución del ser humano, que no necesariamente son documentados de manera escrita ya que suelen incidir en la emoción y “nace para proyectarse como éstos que emergen en movimiento expresivo el contenido de la esencia de su expresión identitario” (Plata, 2020, Pg. 43).

Ahora bien, frente a los ejercicios que se han clasificado de manera inicial en la categoría de Experiencia artística se encuentran actividades que pasan por la creación colectiva en el laboratorio lúdico, donde se necesitaba la voz del otro para la creación, por ejemplo en la salida pedagógica a la plaza de Bolívar, los NNA deben realizar tres ejercicios escénicos en los cuales

interpretaban hechos históricos en este espacio. Lo que permitió un ejercicio de identificación de los procesos allí establecidos.

“El grupo de la toma del palacio se centró en la confrontación con armas, el secuestro de personas y la mediación de la fuerza. Hubo poco diálogo y más ejercicios de “acción”. En la representación de la bomba, se presentó un panorama similar, pues se enfocó en quien la ponía y en cómo estallaba, y en el ejercicio del grito de la independencia hubo mayor presencia de diálogo, en el cual se puntualiza en las razones del conflicto.” Diario de campo Número 1

De esta manera se puede evidenciar que además del proceso de identificación y creación establecido es posible analizar cómo se prioriza la presencia de la violencia en la comprensión de los acontecimientos históricos para su posterior interpretación, ya sea gracias a la manera en cómo estos se han representado culturalmente o sus experiencias de vida, que contienen ejercicios de diversos tipos de violencia. En este sentido, Barbosa y Coutinho enuncian que “desmontar y reconstruir, seleccionar, reelaborar, tomar lo conocido y remodelarlo para adaptarlo al contexto y las necesidades propias, son procesos creativos que se ejercen al hacer arte y al contemplarlo, además de ser esenciales para la supervivencia cotidiana”. (Barbosa y Coutinho, 2002, Pg 3) El proceso de reconocimiento de los acontecimientos históricos se da también por medio de identificar su experiencias personales y realizar el proceso creativo que plantean las autoras, como parte de la interpretación del contexto así como de la posibilidad creadora de los niños, niñas y adolescentes que para efectos de este trabajo de investigación se acercan a la lectura de su realidad desde el reconocimiento socioespacial y desde las reflexiones que suscitan los acercamientos de creación y apreciación artística.

La construcción de conocimiento artístico es un componente importante para la comprensión y aprendizaje de las artes en extenso; en este sentido todo espacio de construcción colectiva que promueva el aprendizaje de nuevos conocimientos o refuerzo de aprendizajes motiva el proceso pedagógico y participativo. Al respecto de estas habilidades, Iwai (2002) plantea que el desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas se fortalece a través de experiencias artísticas que promuevan la expresión verbal y el razonamiento socio temporal; además, se propone que estas habilidades se ven mejoradas con los proyectos de aula que promueven el razonamiento abstracto y la creatividad; por último se destaca la mejora en la actitud hacia el conocimiento de los estudiantes debido a sus diversos acercamientos con el mismo a lo que el autor denomina progreso escolar.

En la visita a la exposición Tierra de por medio, en el MAMU, los adolescentes realizaron un recorrido por la exposición permitiéndose un reconocimiento activo de las obras allí expuestas, logrando contrastar sus expectativas, con la información que fueron brindado los mediadores en el recorrido. La indagación de saberes previos, el relacionamiento con las experiencias de visita a otros museos y la evidencia clara de que los NNA ya han percibido e identificado obras con sus características de construcción y contexto se hace ver en este fragmento, identificar la obra permite movilizar diversos contenidos, en similitud, comparación e identificación de sus características lo que posibilita la creación de redes de comprensión que fortalecen y afianzan los conocimientos. El proceso de alfabetización visual que propone Barbosa, presentado por Fernández (2019) implica ir más allá de la percepción básica de la realidad y establece una búsqueda por una percepción crítica, en búsqueda de expandir todos los sentidos humanos y cómo las diversas expresiones artísticas potencian esta alfabetización sensorial, ejercicio que se identifica en las visitas a los museos y los espacios artísticos de la ciudad en el presente proceso de investigación.

Así como en estos dos ejemplos, las experiencias artísticas se posibilitan como ejercicios de consolidación de la identidad, ya sea la autoidentidad o la comprensión y apropiación del contexto, en este sentido, la educación artística amplía el modo de ver y experimentar el mundo a los NNA a través de las artes, con un contenido abstracto, contextual y conceptual que para efectos de este proyecto de investigación cobra sentido en la medida en que los estudiantes se acercaron a espacios y obras artísticas así como crearon y compartieron sus creaciones de forma grupal en perspectiva de explorar sus vivencias personales y ampliar su universo educativo, como en la visita al museo Colonial donde se desarrolla un ejercicio de contextualización histórica alrededor del rol de la mujer en la época colonia. Como en el reconocimiento de sus habilidades individuales ya que el ejercicio creativo permite las diferencias de estilos, se encontraban con 3 diseños diferentes, pero al estar sujetos a las decisiones de cada uno se generó una multiplicidad de estilos y formas, de esta manera se reconoció que aunque tenían una base similar cada uno logró realizar un vitral específico y particular, con diferentes formas y colores. En un acetato de tamaño carta se identificaron las diferencias de cada uno, sin que ninguna sea menos o más válida.

Al respecto de estas habilidades, Iwai (2002) plantea que el desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas se fortalece a través de experiencias artísticas que promuevan la expresión verbal y el razonamiento socio temporal; además, se propone que estas habilidades se ven mejoradas con los proyectos de aula que promueven el razonamiento abstracto y la creatividad; por último se destaca la mejora en la actitud hacia el conocimiento de los estudiantes debido a sus diversos acercamientos con el mismo a lo que el autor denomina progreso escolar. Como se evidencia también en el ejercicio de acercamiento con instituciones como la radio nacional de Colombia y sus actividades de participación y formación propende en las experiencias artísticas de los NNA de Centro Amar

un ejercicio identitario con los espacios públicos, así como, un aprendizaje alrededor de la historia del país y de la radio.

De la misma manera en cada una de las actividades se logra identificar que los NNA logran poner en evidencia no solamente lo que se encuentra recibiendo del contexto, sino también sus experiencias previas alrededor de una expresión artística como lo es el vitral y se hace evidente que los espacios de trabajo interinstitucionales aportan al desarrollo estético, cognitivo y emocional de los NNA y aporta experiencias que posiblemente en la escuela no podrían darse por las condiciones de pandemia o por las dificultades propias del ejercicio docente y la realidad de las instituciones públicas del país. El proceso de alfabetización visual que propone Barbosa, presentado por Fernandez (2019) implica ir más allá de la percepción básica de la realidad y establece una construcción de una percepción crítica, en búsqueda de expandir todos los sentidos humanos y cómo las diversas expresiones artísticas potencian esta alfabetización sensorial, ejercicio que se identifica en las visitas a los museos y los espacios artísticos de la ciudad en el presente proceso de investigación. Fortaleciendo de esta manera la identidad de sujetos, generando herramientas de alfabetización visual que fortalezcan las posibilidades de leer su contexto a partir de la exploración de nuevas perspectivas.

La consolidación de la identidad a partir de las experiencias artísticas, genera redes de conocimiento que pasan por lo sensorial y que de esta manera genera una mella en su proceso de conceptualización, como se evidencia en la salida pedagógica a la plaza de Bolívar donde se identificaron diversos acontecimientos históricos a partir del acercamiento físico con los espacios, #Juan Diego dijo “Profe osea que ahí fue la toma (señalando el palacio) y ahí fue que se cayó el florero de la independencia (señalando la casa del florero) ?” Diario de campo No 1 (2019). La

comprensión de estos espacios como hitos de la historia colombiana y reconocerlos de manera concreta, permite a los NNA vincular su experiencia con la realidad social y política del país y con esto promover un sentido identitario con estos hitos, así, la comprensión histórica de la identidad pone en evidencia la incidencia de la cultura en la configuración de identidades; además, el reconocimiento de que los grupos sociales pueden identificarse como unidad sin desconocer sus limitaciones dejando claro el marco social y político del Estado social de derecho.

De la misma manera las experiencias artísticas aportan al proceso de construcción de identidad, no solo desde el reconocimiento contextual de aquellos acontecimientos históricos, sino también desde la apropiación individual en el que se puede transformar su percepción sobre sí mismo, su cultura e identidad, a partir de una experiencia artística, además, el preocuparse por si lo que la obra manifiesta es real o no, pone en cuestión un choque emocional que puede ser motivo de reflexiones posteriores sobre la historia familiar y de su comunidad.

Otro énfasis importante de la formación política es la promoción del diálogo para el mejoramiento de la convivencia, la reflexión sobre los derechos humanos y los conflictos sociales desde una lupa crítica posicionando debates de orden geopolítico y de la vida cotidiana en un mismo escenario para así, comprender los fenómenos sociales multi escalarmente; de allí, que en Colombia la formación política se encuentre fuertemente ligada a la construcción de sujetos críticos y transformadores de realidades violentas, de desigualdad o discriminación.

El aporte a la consolidación de sujetos críticos es un camino que se vivió en el presente proceso de investigación desde diversos focos, uno de ellos ya expuesto es la construcción de la identidad, ejercicio que se ve reflejado en los procesos de participación, pues es allí donde se

evidencia la autopercepción de los NNA, así como la validación de sus ideas, pasando por un reconocimiento contextual que le permite generar propuestas puntuales para espacios específicos. Ahora bien, esta participación se ve reflejada en cada una de los tipos de ejercicios focalizados, desde los talleres al interior del servicio, las salidas pedagógicas y los procesos de interlocución institucional en espacios de carácter local y distrital.

Viviendo la participación en cada escenario los NNA van realizando ejercicios de reconocimiento contextual, leyendo su entorno de una manera más directa, no solamente como una parte de este, sino como una parte activa capaz de proponer, aceptar y materializar las propuestas de sus pares, entendiendo como sus pares a todas las personas que habitan un mismo espacio en colectivo, independientemente de su rol en el mismo.

La iniciativa de la docente debe propender por potenciar en los NNA la participación sin pretender ser quien participa o acudir a los espacios de ellos como dueña; en este sentido, la apuesta de acudir a una reunión institucional con una de las adolescentes del servicio evidenció la necesidad de abrir espacios de participación efectiva de los NNA, la promoción de la participación de sus ciudadanos así como por la acción social activa; se caracteriza por abordar los problemas de la sociedad de forma interdisciplinar poniendo a los estudiantes a debatir y tomar posturas alrededor de las diversas posiciones y argumentaciones que soportan la estructura social de derecho.

Analizar los procesos de participación permite identificar en qué momento se encuentran ejercicios erróneos en el momento de incentivar a los NNA a posicionar su voz, sus ideas en un espacio determinado, ejercicio que se proyecta a la luz de la Escala de participación de Roger Hart donde se evidencian algunas prácticas de no-participación que hace inconcreto el ejercicio con las NNA, ya que pasan por priorizar las intenciones de los espacios y quizá de la persona que se

encuentra guiando el espacio. Analizar los ejercicios realizados con los adolescentes a la luz de las posibles no participaciones, permite generar una autocrítica frente a la participación sin filtro en los ejercicios dispuestos a nivel local y distrital, ya que la iniciar los encuentros, se generaron espacios de manipulación y decoración donde se tenía como base la intención de los espacios, sin una preparación o contextualización que le permitiera a los NNA una participación activa y acertada, así como se asistió a espacios institucionales que requerían en términos administrativos la participación de NNA, sin que esto implica que su voz, sus idas y sus percepciones tuvieran un lugar en el evento.

De esta manera se plantea la importancia de analizar la ciudad y sus diversas posibilidades de acción, creación y participación ya que se pone en evidencia que cuando los espacios de participación propenden por la participación inconsciente de los NNA ellos lo notan y tienen un criterio construido alrededor de estar en un espacio sin participar realmente; en este sentido, se evidencia que las reflexiones realizadas a partir de los talleres y visitas a otros espacios de participación les permiten contrastar a los NNA cuando el espacio no es fructífero.

La participación implica identificar la estructura social y normas que nos rigen como ciudadanos; en este sentido es clave participar reconociendo los derechos humanos y los derechos de los NNA; además, el acercamiento concreto a escenarios de participación donde se visibilizan los derechos disminuye la vulnerabilidad de los NNA pues su nivel de exigibilidad de derechos constituye un ejercicio crítico de las realidades que les implican no tener garantizados sus derechos o ver que otros no los tienen garantizados.

El análisis constante de los espacios de participación por parte de los NNA permite que se logre identificar algunas de las oportunidades que genera la ciudad como un espacio educador, un gran laboratorio lúdico en el cual se logre reconocer los espacios pensados para habitar desde las infancias, pensados para que ellas participen, así como aquellos en los que la presencia de los NNA no es fundamental para su funcionamiento, pero del cual si es posible el aprendizaje a partir del reconocimiento de las características de la ciudad y sus dinámicas internas.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el proceso investigativo desarrollado es importante concluir a la luz de diversas perspectivas enfocadas en la resolución de la pregunta orientadora, es importante aclarar que dichas respuestas se fueron generando durante el caminar, algunas nacen de las reflexiones en la práctica, otras en la relación teórico-práctica y otras en los análisis posteriores en el proceso de escritura. Generar experiencias en educación artística demanda previamente un reto pedagógico, que pasa por pensar con antelación con que herramientas se cuenta, que disposición e intención se presenta, así como realizar un análisis de las experiencias de los NNA, pues es de allí que se parte para generar redes de conocimiento, donde se involucra el sentir, el pensar y el actuar.

Ahora bien, la preocupación por la formación política nace de una necesidad colectiva, evidente en los entornos de los NNA, pero también en la lectura política distrital y nacional. Entendiendo la urgencia de fortalecer las habilidades comunicativas, las formas de interactuar y reconocer las diferencias, la posibilidad y las formas de participar, la consolidación de la identidad y el empoderamiento de los NNA como sujetos políticos, críticos y capaces de transformar sus entornos, así como de proyectar transformaciones futuras enfocadas en el bien común.

Realizar un proceso de interacción entre estas dos categorías que tienen gran profundidad académica, permitió además identificar algunos ejercicios que se estaban materializando pero que no se realizaba con la plena conciencia frente a las implicaciones en la formación de las NNA. Es importante entonces identificar la intención del quehacer docente, pues para dar respuesta a la pregunta orientadora es posible iniciar concluyendo con la claridad de que es el/la docente y su intención lo que permite un ejercicio focalizado y la búsqueda de concretar objetivos específicos,

sin esta intención los ejercicios no se podrían plantear con tal precisión, generando una serie de actividades, que fortalecen algunas habilidades de los NNA pero que pierden su rumbo y conexión.

Teniendo claro el objetivo de la acción docente se focalizan procesos donde la formación política y la educación artística entran en un relacionamiento interdisciplinar, de interacción y aporte mutuo que fortalece desde lo sensorial las nociones de ser y hacer en el mundo. En el análisis presentado se evidencia como en la práctica se evidenciaron las relaciones entre la educación artística y la formación política sin embargo es importante recalcar como conclusiones algunos análisis desde las categorías dispuestas para el proceso de investigación.

En el proceso se logra identificar que las experiencias artísticas aportan a la consolidación de la identidad, ya sea la autoidentidad o la comprensión y apropiación del contexto permitiendo de esa manera que se generen redes de conocimiento de manera interdisciplinar. permitiendo la apropiación individual en el que se puede transformar su percepción sobre sí mismo, su cultura e identidad, a partir de una experiencia artística, además, el preocuparse por si lo que la obra manifiesta es real o no, pone en cuestión un choque emocional que puede ser motivo de reflexiones posteriores sobre la historia familiar y de su comunidad.

Los procesos de autoconocimiento son la base para la consolidación de la identidad y de la misma manera para generar ejercicios de participación plena, en la que se tenga como base la apropiación personal, la participación de los NNA representa también un reto en el ejercicio docente, pues es más sencillo y común establecer ejercicios de decoración, manipulación o no participación que establecer un proceso consciente donde los NNA sean quienes proponen y materializan sus ideas, el reto es plantear una perspectiva crítica frente a aquellos espacios

presentados desde las instituciones, así como aquellos propuestos por los y las docentes. Pues en los grupos focales se evidenció la intención de algunos espacios de carácter distrital, donde no se planteaba inicialmente ningún espacio de participación real para los NNA, pero que a partir de discusiones y espacios de análisis se fueron ganando más espacios.

Analizar los ejercicios realizados con los adolescentes a la luz de las posibles no participaciones, permite generar una autocrítica frente a la participación sin filtro en los ejercicios dispuestos a nivel local y distrital, ya que al iniciar los encuentros, se generaron espacios de manipulación y decoración donde se tenía como base la intención de los espacios, sin una preparación o contextualización que le permitiera a los NNA una participación activa y acertada, así como se asistió a espacios institucionales que requerían en términos administrativos la participación de NNA, sin que esto implica que su voz, sus idas y sus percepciones tuvieran un lugar en el evento.

La ciudad educadora no solo se centra en el contenido cultural y/o académico que brinde la ciudad, sino también en el proceso que el/la docente decida focalizar con relación a aquello que encuentra ahí, desde el desplazamiento hasta la experiencia en sí pueden generar procesos de aprendizajes significativos para los NNA, de esta manera se evidencia que una oportunidad que genera la ciudad educadora, podría ser potenciada en términos educativos dependiendo de algunas variantes, por un lado las posibilidades que tenga el docente y grupo para realizar un acercamiento a dicha oportunidad, como la gestión interinstitucional, la posibilidad de desplazamiento de los NNA, el acompañamiento, y el reconocimiento previo del docente a la experiencia, que le permita potenciar los conocimientos y/o experiencias que se esperan encontrar en dicho espacio.

La ciudad de Bogotá presenta un gran contenido cultural y pedagógico de carácter público y privado que es posible gestionar, espacios que proponen visitas guiadas, talleres, procesos y otros que plantean la posibilidad de acercar el contenido cultural a el lugar o espacio establecido, sin embargo hay una serie de limitaciones para el desarrollo de las articulaciones, ya que inicialmente no hay claridad de esta oferta cultural sino que es tarea del docente explorar y acomodar las posibilidades del grupo a la oferta establecida, por otro lado algunas instituciones presentan limitaciones económicas, pues asumir el costo de todo un grupo sale de las posibilidades de los/las docentes y no se plantean posibilidades de interacción sin costo, comprendiendo que hace parte de un ejercicio de formación, otra dificultad encontrada es que no cuenta con ejercicios focalizados para NNA, lo que disminuye la posibilidad de atención y relacionamiento, ya que al encontrarse frente a un ejercicio plano, con poca interacción o sin estrategias pedagógicas los NNA pierden su foco de atención.

Ahora bien, es importante identificar que el ejercicio de formación política no puede concluirse en un periodo de tiempo estipulado, así como el fortalecimiento de experiencias artísticas no debería concluir con el proceso de investigación, estos procesos son constantes y podrían prolongarse a lo largo de los años de acuerdo a los interés de los NNA, sin embargo este proceso generó una base para la interacción con el mundo, una perspectiva crítica y atenta de la realidad, un lugar de partida que y de visión para la interacción con su entorno, donde se reconoce como ser válido y capaz de leer su mundo, de generar una posición frente al mismo y algunas estrategias y alternativas de acción, la intención con claridad es realizar un aporte a la formación política de los NNA reconociendo la importancia y validez de las experiencias artísticas como potencializadora, pero reconociendo que es un labor que continúa y se fortalecerá en cada experiencia de aprendizaje, sin embargo es bastante gratificante ver cómo a partir de las reflexiones realizadas en las sesiones,

talleres o grupos focales los NNA van estableciendo nuevas formas de relacionarse, de interactuar en sus espacios familiares, en sus escuelas y en sus procesos externos.

Con la práctica posterior, la intención clara y el proceso desarrollado en otros espacios académicos, se logra también evidenciar que la práctica y el objetivo del/la docente es fundamental para la consolidación de ejercicios con los NNA. Desde una intencionalidad clara y focalizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. Alderoqui, S.; Penchansky, P. (Compiladoras).
- Arráez, M., Calles, J., & de Tovar, L. M. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181.
- Ariza, D. (2015). Prácticas sociales y ciudadanía en espacios públicos de Bogotá: caso zona El Tintal. *Anekumene*, (9), 38-49.
- Ariza, M. y Grisales, A. (2020). La convivencia escolar mediada por la experiencia artística en niños y niñas de segundo grado del Colegio José María Vargas Vila IED.
- Barbosa, A. y Coutinho, R. (2002). La reconstrucción social a través del arte. *PERSPECTIVAS Revista trimestral de educación comparada*. Número 124.
- Barragán, J. y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, Número 28. Pp. 19-40. Universidad de Barcelona.
- Bonvillani, A. (2019). Hacia la construcción de la categoría de subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes.

Caicedo, J. (2011) Trabajo infantil en plazas de mercado de la ciudad de san Juan de Pasto (Doctoral dissertation, Universidad de Nariño).

Caiza, S., González, Á. y Valdivieso, S. (2013). Experiencias artísticas, como camino al desarrollo multidimensional en el niño.

Cardona, M. (2009). El Método de Creación Colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura: Anotaciones Históricas sobre su desarrollo. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 2009, vol. 12, no 12, p. 105-121.

Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344.

Ciudades Educadoras. (2014). Carta de Ciudades Educadoras. En el I Congreso de Ciudades Educadoras.

Convenio, U. G. P. (1999). 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. Defensoría de los Niños Internacional”, San José, Costa Rica.

De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Coop. Editorial Magisterio. Bogotá.

Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno.

Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55.

- Estrada, L. (2016). Experiencias artísticas interdisciplinarias-construcción de convivencia pacífica en los niños del barrio Mirador.
- Estrada, M., Madrid-Malo, E., y Gil, L. (2000). La participación está en juego. Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Fernández, A. y Roldán, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(1), 1-10.
- Fernández, H. (2019) Abordaje triangular. Estudio crítico. *Revista Linhas Críticas*, 25, 1-23
- Fuentes, E. (2018) Imaginarios Sociales Sobre el Trabajo Infantil de Niños y Niñas Trabajadores de la Localidad de Ciudad Bolívar.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V (9),141-153.
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 3.
- Giménez Gilberto. (1998). Programa universitario de estudios de género, Conferencia Identidad. Publicado el 17 de abril de 2013 por la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://youtu.be/6WlQV1R4wjM>

- Gordillo, M., Álvarez, C. y Romero, M. (2019). *El fenómeno de encierro parentalizado en el Centro Amar El Nogal de Bosa* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Hamann, J. (2015) La problemática interdisciplinar en las artes. ¿son disciplinas los distintos modos de hacer? relaciones posibles con otros ámbitos disciplinares. Pontificia Universidad Católica del Perú Facultad de Arte
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones akal.
- Herrero, L. y Álvarez, P. (2000). *La construcción colectiva: un proceso de enseñanza y de aprendizaje*.
- Iwai, K. (2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas*, 32(4).
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência ea cultura= organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia II. *Revista Educación y Pedagogía*, 18.
- Lenzi, A., Avirro, M. y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. Aportes de la investigación psicológica. *Anuario de investigaciones*, 15, 125-134.

- Liebel, M., y Invernizzi, A. (2018). Los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y la Organización Internacional del Trabajo. Una lección sobre el silencio forzado. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 5(8), 89-112.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2011). ¿Erradicación del trabajo infantil o trabajo digno para niños trabajadores. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo, (3).
- Moreno, N, Pizzinato, L y Sánchez, J. (2011). La salida de campo...se hace escuela al andar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ovelar, N. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de pedagogía*, 26(76), 187-206.
- Plata, H. (2020) Danza tradicional contemporánea rutas para la formación y la creación.
- Páramo, P. (2018). La Investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de la información. Universidad Piloto de Colombia.
- Ramírez, A. (2020). La educación artística y los valores ciudadanos en un contexto de violencia. El caso de dos escuelas primarias. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, (18), 65-69.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7, 45-55.

Rodríguez, N. (2015). Los tres paradigmas de la Investigación en Educación. Documento de trabajo del Seminario de Investigación en Educación en la Universidad Central de Venezuela.

Salguero, G. (1998). Hacia la consolidación del derecho humano a la paz. Relaciones Internacionales.

Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A (1999). Educació política: per què, què i com? Quan dos per dos no són quatre. *Perspectiva Escolar*, 234, Abril 19-30.

Secretaria Distrital de Integración Social. (22 de septiembre 2011). Modelo de Atención Integral a NNA en Situación o en Riesgo de Trabajo Infantil.

Siede, I. (septiembre 2014). Educación política en la escuela y derechos de la infancia. Trabajo presentado en XII Encuentro Nacional de Formación e Intercambio entre Equipos Jurisdiccionales CAI “Las prácticas en el CAI desde la perspectiva de los derechos infantiles”, en la Casa por la Identidad de Abuelas de Plaza de Mayo, Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex Esma), Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Trujillo, A. (2020) Formación de actores sociales desde una actitud sensible mediada por una experiencia artística.

Valenciano, J. y Alonso, J. (2013). Diagnóstico y análisis de los niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(1), 106-119

Vanegas, C. (2018) Constitución de subjetividades políticas en jóvenes que participan en la Fundación Creciendo Unidos-(FCU) de la Ciudad de Bogotá.

Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

Villa, E. (2015). La coincidencia entre “las educaciones” y la política, o la posibilidad de reconstruir el ámbito político desde la docencia intelectual y la educación política. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 31-54.

Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. *Perspectivas*, 32(4).

ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Visita a la plaza de Bolívar	
OBJETIVO	Identificar las características y la historia de la Ciudad	
NECESIDADES PREVIAS	Garantizar el desplazamiento hasta la plaza de Bolívar, generar un contexto previo del espacio. Identificar las principales características del espacio. Y generar un proceso de intervención artística frente al espacio.	
LUGAR	Plaza de Bolívar	
FECHA	19 julio 2019	
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	
<p>Para la preparación de la actividad se seleccionó el libro Bogotá contada, en su primera edición, el texto elaborado por Pilar Quintana titulado “Las Guerras”, donde se realiza una descripción de algunos acontecimientos históricos en los que el conflicto armado entró a Bogotá. Antes de la lectura se les preguntó a los NNA si identificaban las características del centro de la ciudad,</p> <p>Juan diego digo: “En el centro está la plaza de Bolívar” Laura dijo: “en el centro está la casa del presidente” Se les preguntó frente a algunos acontecimientos importantes allí a lo que no respondieron. Se generó algunos recordatorios sin embargo para generar un ejercicio de mayor memoria, se generó la lectura de manera colectiva del texto, en el cual se habla del bogotazo, de la toma del palacio de justicia y de las bombas generadas por Pablo Escobar</p>		
Elaboración propia 2020		

Anexo 2. Categorización

DESCRIPCIÓN	
<p>Para la preparación de la actividad se seleccionó el libro Bogotá contada, en su primera edición, el texto elaborado por Pilar Quintana titulado “Las Guerras”, donde se realiza una descripción de algunos acontecimientos históricos en los que el conflicto armado entró a Bogotá. Antes de la lectura se les preguntó a los NNA si identificaban las características del centro de la ciudad,</p> <p>Juan diego dijo: “En el centro está la plaza de Bolívar” Laura dijo: “en el centro está la casa del presidente”</p> <p>Se les preguntó frente a algunos acontecimientos importantes allí a lo que no respondieron. Se generaron algunos recordatorios sin embargo para generar un ejercicio de mayor memoria, se generó la lectura de manera colectiva del texto, en el cual se habla del bogotazo, de la toma del palacio de justicia y de las bombas generadas por Pablo Escobar.</p> <p>Durante el desplazamiento sobresale una pregunta de Yoimer (profe hasta acá termina San Cristóbal), nos encontrábamos en la calle séptima con sexta, y se generó la aclaración frente a las localidades, pues ya nos encontrábamos en la localidad de Santa fe. Al finalizar el recorrido, nos desplazamos desde la Luis Angel Arango, hasta la plaza de Bolívar donde se identificaron lugares como la biblioteca, los museos del banco de la república, el fondo de cultura económica.</p>  <p>la catedral primada y la plaza de Bolívar, al llegar se generó un recuerdo frente a las partes del texto leído y se les pidió</p>	<p>situaciones narradas, y pensar que en ese mismo espacio sucedieron, a lo que Juan Diego dijo “Profe osea que ahí fue la toma (señalando el palacio) y ahí fue que se cayó el florero de la independencia (señalando la casa del florero) ?) A lo que se le respondió que sí, y que era muy importante reflexionar frente a todas las posibilidades que tiene un mismo territorio, como los conflictos habitaron en diferentes épocas estos lugares y cómo estos conflictos fueron muy importantes para transformar la realidad.</p> <p>Después se les pidió que hicieran tres grupos en cada uno de ellos debían pensar y representar de manera escénica un fragmento de la historia. En el espacio. El primer grupo tomó la toma del palacio de Justicia, el segundo la puesta de una bomba, y el tercero asumió el nuevo tema propuesto, el grito de la independencia. Se les dio 15 minutos para generar las cortas escenas, con la intención de generar ejercicios de mayor apropiación.</p> <p>En las puestas en escena se evidenció que hubo varios factores que complejizan la acción, por un lado el encontrar constantemente personas transitando por la plaza de Bolivia generó algo de precaución en los NNA en el momento de realizar las puesta en escena, había un poco de pena y restricción, por otro lado, los factores que más les atrajeron a los NNA fueron los momentos violentos.</p> <p>El grupo de la toma del palacio se centró en la confrontación con armas, el secuestro de personas y la mediación de la fuerza. Hubo poco diálogo y más ejercicios de “acción”. En la representación de la bomba, se presentó un panorama similar, pues se enfocó en quien la ponía y en cómo estallaba.</p>

Anexo 3. Matriz de triple entrada.

MATRIZ DE TRIPLE ENTRADA					
CATEGORIA	INSTRUMENTO	FECHA	FRAGMENTO	ANALISIS PROPIO	TEORICO
EDUCACIÓN ARTÍSTICA/ INTERDISCIPLINARI DAD	DIARIO DE CAMPO	19 julio 2019	Después se les pidió que hicieran tres grupos en cada uno de ellos debían pensar y representar de manera escénica un fragmento de la historia.	Proponer este tipo de ejercicios permite que los NNA interactuen de una manera diferente con el espacio, así como buscan la apropiación de los aprendizajes establecidos.	En complemento Hamann (2015) plantea la interdisciplinariedad como las posibles relaciones de las disciplinas artísticas con otras, para viabilizar soluciones en contextos públicos
	DIARIO DE CAMPO	05 julio 2019	Anna Maria dijo que creía que eran obras de arte con tierra, Shara dijo que pensaba que eran obras de arte en greda. Laura Paola dijo que quizá eran pinturas sobre la tierra, y Alejandra dijo que podría ser una exposición sobre diferentes tipos de plantas y árboles. y por último Kevin dijo que quizá era una exposición donde indican las distancias que hay entre un lugar y otro.	El permitir que los niños y niñas expresen las posibilidades de obras, evidencia su percepción frente a la diversidad de creación, sin embargo se encuentra una mayor comprensión de la presentación desde medios artísticos tradicionales hacia el arte.	
	DIARIO DE CAMPO	05 julio 2019	disponer allí una hectárea de heno, sin embargo para ellos fue confuso Juliana pregunto ¿que es una hectárea? y Dilan pregunto ¿que es heno? y profesista si es una obra de arte? lo que llevó a generar una mayor explicación frente a la hectárea	El cuestionamiento de los niños y niñas frente a la validez de el heno como obra de arte, permite identificar que hay una perspectiva tradicional del arte, con unos materiales específicos y que al	