ANDAREGUEAR

Una apuesta por el derecho a la ciudad ruralidad con niñas, niños y adolescentes

Por:

Diego Briñez Yunado

Johan Ruben Romero Rodriguez

Asesora:

Karina Bothert

Universidad Distrital Francisco José de Calda

Facultad de Ciencias y Educación

Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo

Bogotá, 2024

DEDICATORIA

A niñas, niños y adolescentes que corazonan, cuestionan y caminan para construir sus lugares de sentido en una ciudad que no lo hace tan fácil

A la montaña por recibirnos y permitirnos experienciarla a través del cuerpo

Y a todos aquellos que están dispuestos a seguir caminando, explorando y creando el territorio con ellas y con ellos

AGRADECIMIENTOS

A la Casa Cultural Huerta del conocimiento, en cabeza de Moniquita linda, la Churra Y Mary Vargas, por su labor de invitar a la chinamenta consciente a tejer comunidad y construir conocimiento sobre sus raíces, prácticas y proyecciones del territorio que anidan la esperanza de un devenir en condiciones más dignas.

A: Alison, Luciana, Sebastián, Arturo, Amaru, Giselle, Jeremy, Dainer, Melani, Emely, Juan Pablo, Gabriela, Randy, Dante, Samuel, Dereck, y todos aquellos que hicieron parte de estos encuentros montañeros, por sus preguntas, narraciones y juegos que permitieron otras formas de relacionarnos y apropiar los espacios.

A las organizaciones que nos recibieron con diversas experiencias en cada uno de los territorios que se pudieron corazonar. En Ciudad Bolívar, la biblioteca comunitaria Violetta que desde la lectura nos permitieron imaginar y crear mundos; en Sumapaz, la organización social de Multiversidad de saberes Andino amazónicos, que desde la preparación de alimentos nos invita la recuperación de prácticas tradicionales y en Usme, el Domo Villa Rosita que afianzó las relaciones a través del tejido.

A nuestras familias por su compañía y apoyo en el plano terrenal y espiritual.

RESUMEN

La presente investigación, parte de preguntarse por el acceso a la ciudad-ruralidad por parte de niñas, niños y adolescentes a quienes constantemente se les ha excluido en las construcciones sobre el territorio, limitando el acercamiento a encuentros significativos y saberes otros. De esta manera, *Andareguear*, es una invitación a encontrarse con otros y con uno mismo en un escenario compartido, a explorar, sentir, crear, narrar la montaña y narrarse en ella. Es así, como se propone analizar la experiencia de caminar, teniendo como referente: las percepciones iniciales de este grupo poblacional en el borde urbano rural de Bogotá; las experiencias sensibles propiciadas en cada uno de los encuentros y recorridos en tres montañas (Ciudad Bolívar, Sumapaz, Usme); finalmente, la recuperación reflexiva de lo experienciado. Con este ejercicio, es posible dar cuenta de diversas narrativas y saberes de lo que significa habitar esta zona de la ciudad, construyendo conocimiento y apropiación de sus prácticas sociales a partir del corazonar los pasos y conversaciones que se dan mientras se camina.

Andareguear teniendo conversaciones con niñas, niños y adolescentes en las montañas del borde sur, es también un acto de resistencia, pues los caminantes se tomaron el tiempo, oponiéndose a que fuera el tiempo el que los tomara a ellos. Los encuentros y las horas fueron de ellos, su caminata apacible, restituyó la espesura de la presencia en el mundo, tornándose en un poderoso instrumento que nos adentró a otro tipo de encuentro con el paisaje y con el territorio.

Palabras clave: Caminar- Acceso a la ciudad ruralidad – niñas, niños y adolescentes – Montaña – Saberes

ABSTRACT

The present investigation starts from asking about the access to the city-rurality by children and adolescents who have constantly been excluded in the constructions on the territory, limiting the approach to significant encounters and other knowledge. In this way, Andareguear is an invitation to meet others and oneself in a shared setting, to explore, feel, create, narrate the mountain and narrate oneself in it. This is how it is proposed to analyze the experience of walking, taking as reference: the initial perceptions of this population group in the rural urban edge of Bogotá; the sensitive experiences fostered in each of the meetings and tours in three mountains (Ciudad Bolívar, Sumapaz, Usme); Finally, the reflective recovery of what was experienced. With this exercise, it is possible to account for various narratives and knowledge of what it means to inhabit this area of the city, building knowledge and appropriation of its social practices from the heart of the steps and conversations that occur while walking.

Walking around having conversations with children and adolescents in the mountains of the southern edge is also an act of resistance, since the walkers took their time, opposing time taking them. The encounters and the hours were theirs, their peaceful walk restored the thickness of their presence in the world, becoming a powerful instrument that took us into another type of encounter with the landscape and the territory.

Keywords: Walking - Access to the city rurality - children and adolescents - Mountain - Knowledge

ANDAREGUEAR
Una apuesta por el derecho a la ciudad-ruralidad con niñas, niños y adolescentes

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 9
JUSTIFICACIÓN 11
I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 14
Pregunta de investigación 15
Objetivos 15
Objetivo general 15
Objetivos específicos 15
II. MARCO TEÓRICO 16
2.1 Lo que se ha caminado: Estado del Arte 16
2.1.1 Identidad y Territorio: Construcción de saberes con niños, niñas y adolescentes 18
2.1.2 Caminar: apuesta investigativa y práctica para recuperar y/o potenciar los saberes de los niños, niñas y adolescentes 20
2.1.3 Consideraciones finales sobre lo caminado 29
2.2. Referentes conceptuales 29
2.2.1 Caminar: reconocimiento de narrativas y saberes en la experiencia del camino 30
2.2.2 Corazonar: construcción de saberes a partir del encuentro con el otro, la escucha y la conversación. 32
2.2.3. Infancia: Apuesta desde el afecto para su protagonismo y desarrollo. 36
2.2.4 Montaña: Juntanza que construye territorio 42
2.2.5 Territorio: Producto y productor de significaciones. 45
2.2.6 Derecho a la ciudad-ruralidad: Transformando miradas y sentidos desde el borde 49
III MARCO METODOLÓGICO 52
3.1. Enfoque de investigación: Cualitativo 52
3.2. Pasos y caminos colectivos: sobre el método etnográfico 53
3.3. Técnicas e Instrumentos 57
3.3.1. Andariegos que corazonan: Sobre los relatos y narrativas de niños, niñas y adolescentes 57
3.3.2. Lugares con sentido: Sobre el transecto Urbano y Relato de Lugar 59
3.3.3. Observación Participante 60
3.3.4. Grupos de discusión 62
3.4 Ruta de acción 63

3.4.1. Punto de partida: sentires iniciales 64
3.4.2. Caminatas 64
3.4.3. Tejiendo Caminos 69
IV RESULTADOS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES ANALITICAS 71
4.1. Más allá de la ciudad misma 73
4.2. Construir lugares mientras se camina 78
4.2.1- Andareguear en el Paraíso: caminata # 1 79
4.2.2- El camino del agua: caminata # 2 83
4.2.3- Inmersión natural - Caminata #3 88
4.3- Yo en la montaña 92
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 103
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 106

INTRODUCCIÓN

Andareguear: una apuesta por el derecho a la ciudad-ruralidad con niñas, niños y adolescentes, es una experiencia de caminar, en procura del acceso y disfrute de la ciudad por parte de este grupo poblacional, que en el marco de relaciones adultocéntricas constantemente son invisibilizados, restringiendo a su vez el relacionamiento con diferentes escenarios de interés público que les conduce al escenario privado, coartando las posibilidades de aprendizaje y desarrollo. El no acceso, limita el acercamiento a experiencias sensibles y saberes otros, que no dependen de la institucionalidad y la norma.

A partir de esta idea, el espacio público puede ser concebido desde dos lugares que cierran las puertas a los niños y las niñas: por un lado, que este sea un peligro al que ellas y ellos no deben acceder para protegerlos, o, como un lugar en el que no deben irrumpir porque está pensado desde la mirada estructural de cuidado lejano a sus expresiones. En consecuencia, los saberes y sentires asociados al territorio se nublan, para seguir siendo encabezados por historias oficiales sobre diversos lugares. Con Andareguear, se develan saberes otros de la existencia, al corazonar el territorio mientras se camina. Bajo un enfoque de investigación cualitativa y método etnográfico, se traza una ruta metodológica que data el acompañamiento a caminar tres escenarios de las localidades del borde sur de Bogotá: Ciudad Bolívar, Sumapaz y Usme, con un grupo base de doce niñas, niños y adolescentes.

Los alcances del presente estudio etnográfico son exploratorio-descriptivo, siendo el objetivo, dar cuenta de las percepciones que tienen las y los participantes sobre el concepto de ciudad, desde el caminar, entendiendo esta como un ritual en el que lo rural y lo urbano confluyen; nos interesamos por las maneras en que los niños y las niñas interactúan con quienes se encuentran en el camino, por el reconocimiento que hacen del otro y las relaciones que allí se entretejen; finalmente, nos proponemos divulgar las experiencias, a partir del análisis de los relatos de los niños y las niñas, que dan cuenta de aquello que suscitó cada uno de los encuentros, identificando las maneras en que construyen lugares, desde la palabra y las acciones.

Es una investigación, y a la vez una propuesta para que cada vez más se procuren escenarios en los que se invite a habitar de diversas maneras los espacios a partir de las perspectivas de niñas, niños y adolescentes, una apropiación de la ciudad por medio del cuerpo y el sentir, en la que tienen un lugar importante sus saberes, para narrar el territorio y narrarse en él. Es una respuesta a la obsolescencia de experiencias y memorias que ha traído consigo la aceleración de nuestro tiempo que no permite registrar los acontecimientos más allá de la costumbre. Un caminar reflexivo, mediado por la palabra, favorece la apropiación distinta de los espacios o de las situaciones. Habitar la ciudad al caminar fue el principal objetivo y develar en ese caminar las percepciones sobre el acceso a al ciudad-ruralidad.

Andareguear teniendo conversaciones con niñas, niños y adolescentes en las montañas del borde sur, es también un acto de resistencia, pues los caminantes se tomaron el tiempo, oponiéndose a que fuera el tiempo el que los tomara a ellos. Los encuentros y las horas fueron de ellos, su caminata apacible, restituyó la espesura de la presencia en el mundo, tornándose en un poderoso instrumento que nos adentró a otro tipo de encuentro con el paisaje y con el territorio.

JUSTIFICACIÓN

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

La presente investigación pretende ser una excusa para propiciar el encuentro entre niñas, niños y adolescentes, darle un lugar a su experiencia de habitar la montaña, acercarse a los saberes que tienen sobre su territorio desde la escucha y reconocimiento del otro. En este sentido, se plantea una apuesta que pone en diálogo la experiencia profesional de las artes plásticas y visuales y el trabajo social, la experiencia laboral y algunas líneas de investigación del grupo L*enguaje, Discursos y Saberes* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en procura de escenarios que garanticen el acceso a la ciudad-ruralidad, por parte de niños, niñas y adolescentes, su disfrute y la visibilización de sus saberes en torno a su experiencia de habitar la montaña.

Reconocer distintos lenguajes de expresión bajo los cuales se comunican las personas y se configuran seres sociales, es sin duda un lugar en donde el quehacer artístico se posiciona con fuerza para facilitar herramientas y perspectivas para participar de dichas construcciones, a partir de la visibilización -creativa- de posturas y miradas frente al mundo o el contexto cercano. Es así como el arte propicia encuentros, estados en los que se conectan las personas, que suceden a partir de muchas variables, donde confluyen las subjetividades y de ellas se desarrollan factores comunitarios. Los encuentros en los que se relacionan diferentes tipos de personas y con ellas sus particularidades, abren diferentes posibilidades del hacer juntos, y se transforman en un espacio de producción de prácticas susceptibles al proceso de creación, que van desde la conversación hasta la movilización de acciones en contextos particulares, siendo el diálogo inherente a todo encuentro.

De la misma manera, el arte se constituye en un dispositivo de relaciones creadoras -o creador de relaciones-, es casi como una máquina provocadora de encuentros consigo mismo o colectivos, en los que a partir del configurar y participar de “la obra” se producen sentimientos y estados de ánimo -que en nuestro caso- se pueden experimentar al caminar la montaña; la obra es entonces el resultado de las relaciones humanas, un modo de presentar un escenario propicio para la producción de las mismas. Desde esta investigación, se rescata el arte relacional en el que la obra es un espacio para caminar, contemplar, escuchar y conversar.

Por su parte, el posicionamiento epistémico y político que se propone para el desarrollo de la investigación, supone un reto en general para las Ciencias Sociales que contribuye a alcanzar la coherencia entre el discurso y la práctica, y específicamente, para el Trabajo Social, cuya labor se centra en la intervención y la investigación, por la necesidad de ejercicios con sentido y contextualizados que no tiendan a la reproducción de las relaciones sociales generadoras de sufrimiento humano, al ejercer funciones de control social y aplicación de metodologías únicas para comprender las manifestaciones de la cuestión social. La apuesta disciplinar, parte de una necesidad de investigar para intervenir, las reivindicaciones fundadas en la igualdad, los derechos humanos y sociales y la justicia, en este caso el disfrute, garantía y acceso a la ciudad-ruralidad, dando lugar a los diálogos, experiencias y saberes alternos sobre el territorio que construyen niños, niñas y adolescentes.

Ello contribuye además, a reconocer las potencialidades, recursos y capacidades de los actores sociales -los niños en este caso-, problematizar los contextos y/o problemáticas que los aquejan y los territorios, comprender las realidades desde sus voces y a soñar y co-construir otros escenarios posibles. De igual manera, reconoce la posibilidad de construir conocimiento desde las prácticas, lo que remite a los saberes de acción desde el Trabajo Social, dando paso a un ejercicio constante de reflexión entre teoría y práctica, descubriendo los saberes de la población con la que se pretende trabajar.

Sumado al escenario profesional, la investigación surge de una necesidad evidenciada en el campo laboral, que remite a un programa de formación dirigido a niños y niñas para el reconocimiento, la apropiación e interpretación del patrimonio cultural en función de derechos culturales y patrimoniales. Desde la práctica, se ha logrado vislumbrar el recorrido y el caminar como una oportunidad de potenciar diálogos y reflexiones que posicionan y enriquecen los saberes de niñas, niños y adolescentes sobre su territorio, formas de habitar y relacionarse.

En consecuencia, los propósitos de la línea de investigación -lenguaje y narrativas infantiles- del grupo Lenguaje, Discursos y Saberes, se adscriben a la propuesta investigativa presente, como un escenario susceptible de obra artística en la que se juntan distintas maneras de ver y analizar el mundo, distintas maneras de encontrarse, de caminar, en relación con niñas, niños y adolescentes, a sus lenguajes, contextos y saberes particulares. El propósito que nos guía que apunta a las experiencias de caminar la montaña, está fundamentado en problemáticas como la participación y el derecho a la ciudad para su disfrute, es una apuesta para la desconstrucción sobre el discurso asociado a las representaciones sociales de infancia caracterizadas por la invisibilización y limitación, lo cual se inscribe en la Línea de investigación -lenguaje y narrativas infantiles-, donde es prioridad dar lugar a los sentires y saberes de los niños, niñas y adolescentes, en este caso, sobre su territorio. Es pues nuestro interés, hablar del territorio

con los niños y las niñas, no alejados de ellos y ellas, en un intento por develar y comprender lo que sucede al caminar, las relaciones que se tejen, los saberes que se enuncian y los discursos que se construyen, reconociendo en el lenguaje el lugar de materialización de estos elementos, desde diversas expresiones y manifestaciones.

En este orden de ideas, se considera pertinente esta investigación, toda vez que busca propiciar espacios de escucha, desde donde se reconoce la experiencia del andareguear como apuesta metodológica y epistémica, para comprender y divulgar las formas en que niñas, niños y adolescentes narran la montaña, su territorio y de esta manera develar las maneras en que ellas y ellos perciben el acceso y disfrute de la ciudad.

I.
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las niñas, niños y adolescentes pertenecen a los grupos poblacionales históricamente invisibilizados, al inscribirse su concepción en el marco de un ordenamiento tutelar y estructural que les limita y desconoce, lo cual lleva a que no sean validados socialmente, y entre otras cosas se les impida el derecho a la ciudad-ruralidad, y con ello, el disfrute de los diferentes espacios de encuentro y diálogo para la apropiación del territorio, la participación, la socialización y construcción de saberes necesarios, para la consolidación de un ambiente reconocedor de sus voces y sentires. Cohibirles de esta experiencia lleva a situaciones que limitan su accionar, priorizando lugares educativos y de construcción de conocimiento desde la verticalidad, lo que no favorece poner sobre la mesa su reflexividad y creatividad.

La identidad y apropiación territorial no se da por el sólo hecho de estar en un lugar, pues se trata de una construcción social producto de las relaciones que se tejen y la experiencia que puede darse al tener un acceso adecuado para el disfrute del derecho a la ciudad-ruralidad, entendiendo la ciudad desde un concepto amplio no exclusivo de lo Urbano, en el que niñas, niños y adolescentes, en este caso del borde urbano - rural de Bogotá, generan saberes y nociones de habitabilidad, del estar consciente (léase con-siente), encontrarse y caminar en el lugar, mediado por la cotidianidad, las historias, las memorias y emociones que pueden surgir al andareguear.

La apuesta por caminar trae consigo el interés por conocer los saberes y experiencias de niñas, niños y adolescentes, que habitan y se relacionan en la montaña, y dejar de reproducir historias oficiales sobre los lugares, que, entre otras cosas, están cargadas de estigmas sobre los mismos. Habitar la ciudad no es una constante para niñas, niños y adolescentes, pues los espacios públicos no están pensados para ellas y ellos, siempre están dispuestos desde la mirada del orden y la quietud o desde la inseguridad que se ha tomado los escenarios que solían habitar -sus padres cuando eran niños-. En este sentido, la mirada restringida sobre la infancia lleva a posicionarnos desde un fuero privado que no da paso a otras concepciones sobre la existencia, que permitan conocer los lugares desde sus saberes y experiencias.

Es en este contexto, que surge nuestra pregunta de investigación y los objetivos de esta.

Pregunta de investigación

¿Permite el caminar, la garantía del derecho a la ciudad-ruralidad por parte de niñas, niños y adolescentes que habitan el borde sur de Bogotá?

Objetivos

Objetivo general

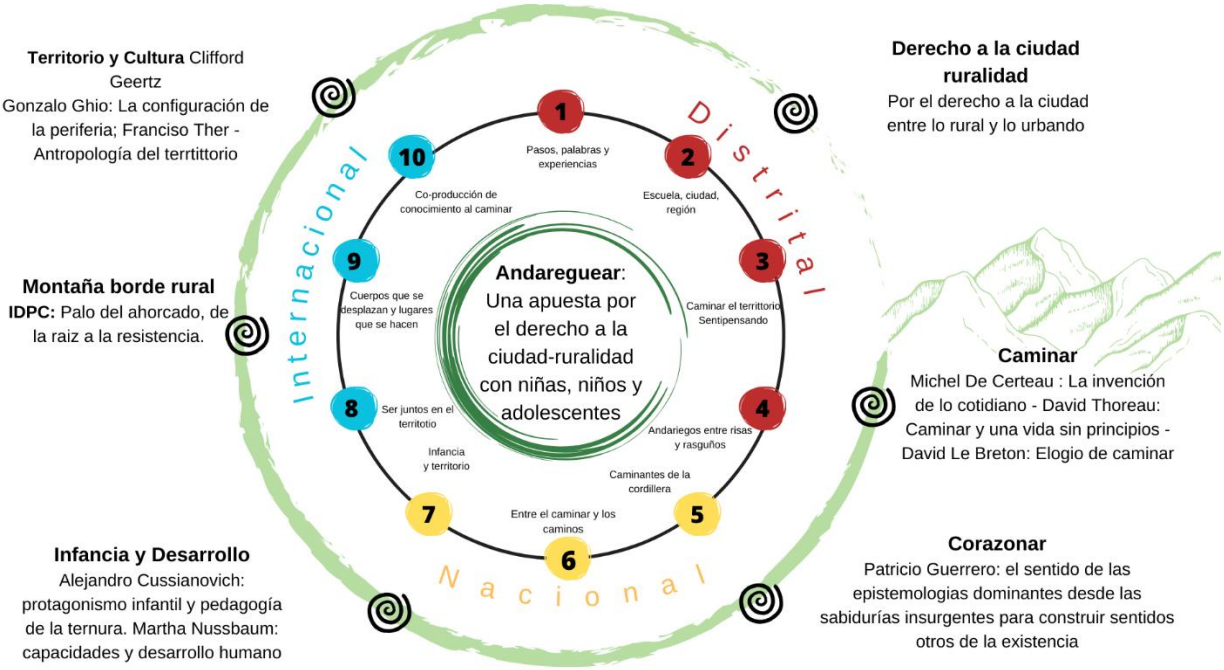
Analizar la experiencia de caminar con un grupo de niñas, niños y adolescentes que habitan el borde sur de Bogotá, como apuesta por la garantía del derecho la ciudad-ruralidad.

Objetivos específicos

1. Identificar los saberes iniciales de un grupo de niñas, niños y adolescentes sobre acceder, habitar y participar en la ciudad-ruralidad a partir de sus narrativas
2. Propiciar diálogos reflexivos sobre el acceso a la ciudad-ruralidad con un grupo de niñas, niños y adolescentes mientras se caminan las montañas del borde sur de Bogotá
3. Recuperar la experiencia de caminar las montañas del borde sur con el grupo de niñas, niños y adolescentes, en clave de la garantía del derecho a al ciudad-ruralidad.

II.
MARCO TEÓRICO

Gráfico 1- Síntesis marco teórico



Fuente: Elaboración propia (Briñez, D., Romero, J. 2023)

El presente gráfico representa la síntesis de nuestro marco teórico, la apuesta epistémica y metodológica que reconoce las sabidurías como elemento integrador y totalizador, no como algo que es fragmentado y fragmentador, e invita a reconocer y validar holísticamente las apuestas por construir con niñas, niños y adolescentes saberes sobre su territorio, a partir del caminar como forma de acceso y garantía al derecho a la ciudad-ruralidad.

2.1 Lo que se ha caminado: Estado del Arte

Para efectos de la presente investigación, el Estado del Arte es concebido como un paso fundamental que favorece la claridad del problema a abordar, en la medida en que la revisión documental nos permite darnos cuenta de los avances investigativos desarrollados, más o menos similares a nuestros intereses, constituyendo un primer paso para el acercamiento y la apropiación de una realidad que ha sido estudiada de diversas maneras; un estado del arte es una profundización necesaria que consiste, en palabras de Hernández Sampieri, en “revisar estudios, investigaciones y trabajos anteriores, especialmente

si uno no es experto en el tema" (2014, pág. 26). Conocer lo que se ha trabajado permite llevar a cabo ejercicios investigativos novedosos, o miradas diversas a lo ya estudiado y estructurar con claridad la idea de investigación.

Es así como los estados del arte, representan un primer paso para la apropiación de una realidad a través de textos producto de investigaciones previas que traen consigo aprendizajes, conceptos, metodologías y saberes que permiten ampliar el panorama, sobre el conocimiento que se ha consolidado sobre determinado tema, problematizar las realidades y determinar necesidades metodológicas o conceptuales, en este caso en concreto, frente a lo que compete a la garantía del derecho a la ciudad-ruralidad y la construcción de conocimiento con niñas, niños y adolescentes sobre su territorio.

Teniendo claro lo anterior, se procedió con la revisión documental de investigaciones que cumplieran con los criterios heurísticos determinados para este proyecto: la población con la que se deseaba trabajar (infancia), la perspectiva metodológica (etnografía colaborativa) y los móviles del proceso (caminar, garantía del derecho a la ciudad y construcción colectiva de conocimiento sobre el territorio). La presentación de la revisión documental se hará a partir de dos grandes categorías: por un lado *identidad y territorio*, en la que se presentan ejercicios investigativos en los que niñas, niños y adolescentes son vinculados de manera activa en la narración del territorio y construcción de conocimiento sobre este; por otro lado, la categoría central del *caminar*, donde se exponen experiencias en las que se reflexiona sobre los caminos recorridos por y con niñas, niños y adolescentes; se aborda la metáfora del caminar para la construcción de nuevas narrativas sobre los lugares y problemáticas a transformar; finalmente, aparece también *el caminar* como la *acción* propiamente dicha, apuesta metodológica para la investigación.

Transversal a esto, se encuentra la garantía del derecho a la ciudad, que para efectos de la presente investigación se entiende más allá de los espacios Urbanos, para tener una aproximación a lo que se ha abordado frente a los saberes de niñas, niños y adolescentes sobre los lugares que habitan, cuando se les ofrece el acceso y disfrute de sus territorios próximos, cuando se les invita a transitar, caminar y construir saberes. A estos criterios, se les suman preguntas concretas que orientaron la revisión de los documentos: ¿qué se ha investigado? ¿Cómo se ha investigado? ¿De qué manera participaron los niños y las niñas? ¿Qué resultados han obtenido? ¿Cuál sería la apuesta diferenciadora de nuestra investigación? A continuación, serán presentados las ideas centrales de 11 documentos revisados, de los cuales 5 corresponden a artículos producto de ejercicios investigativos, 2 tesis de pregrado, 1 tesis de especialización y 3 tesis de maestría.

2.1.1 Identidad y Territorio: Construcción de saberes con niños, niñas y adolescentes

Inicialmente, se destaca una experiencia investigativa en Colombia denominada *saberes tradicionales y territorialidades infantiles de los niños y niñas escolarizados en básica primaria, residentes en el barrio Tokio de la ciudad de Pereira* (Berrio Hurtado & Bolívar Cano, 2017) la cual consistió en identificar los saberes y prácticas en relación con las territorialidades infantiles de los niños y niñas, que pertenecen a familias que se han tenido que desplazar de sus lugares de origen, en su mayoría como resultado del conflicto armado interno, y han tenido que construir otras manera de sociabilidad y territorialidad; para revelarlas, se acude a la cotidianidad de los niños quienes, manifiestan formas de relacionarse, que recrean sus escenarios culturales e identitarios propios y en procura de la diversidad, que se gesta en los nuevos asentamientos como insumo relevante para la inclusión de procesos educativos, reconocedores de la diferencia.

La metodología desarrollada, se dio sobre la base de lo cualitativo, interesándose por el sentido y la observación de estas prácticas barriales, que pueden ser incluidas en las propuestas educativas. En este sentido, la investigación se dio a partir de unas etapas, que tuvieron como referentes técnicas como la observación participante y el diario de campo, para documentar recorridos por el barrio y la institución educativa, recogiendo información descriptiva de estos escenarios; se realizó una entrevista semiestructurada dirigida a docentes y directivos para conocer sus percepciones sobre el papel de los niños en la configuración de identidades y territorialidades; y los mapas parlantes, insumo para el taller diseñado para los niños y niñas de grado quinto y cuarto, seleccionados de manera aleatoria, lo que ayudó a que se ubicaran en su territorio e identificarán sitios de sentido que dieron cuenta de la cotidianidad.

Como resultados, se parte de reconocer que la identidad no es fija, al contrario, se recrea de forma continua, y son los niños y las niñas, en este caso, los que crean las nuevas configuraciones de territorios desde su cotidianidad, mediada por el juego que es una forma en la que ellos y ellas se aproximan al mundo, con una necesidad expresa de espacios abiertos en los que puedan moverse y expresarse libremente. Es así, como en la investigación no se reconoce la acción de caminar como fuente de conocimiento, pero si se le ve a los niños y niñas como portadores de un saber, que es importante reconocer para nutrir con propuestas educativas incluyentes, que resalten las prácticas culturales e identitarias que configuran a la comunidad, y como productores de cultura que hacen que perdure en el tiempo, siendo un escenario para narrar toda la herencia cultural.

Por otro lado, en *Infancia y territorio: relatos que habitan en la memoria de dos abuelas sobre su infancia rural* (Cardozo García, 2020), la autora rememora la infancia campesina para hablar de configuraciones territoriales y del sujeto niña rural en procura de cosmovisiones, prácticas y hábitos

rurales. A partir de allí, se pregunta por la relación que se teje entre infancia y territorio a partir de la memoria. El tipo de investigación fue un estudio de caso, con análisis profundo de particularidades que se generan en determinadas circunstancias, apelando a la autobiografía para comprender y dar significado a las propias vivencias. Con esta investigación, fue posible concluir, como la infancia se entreteje con el territorio más allá del componente geográfico, versando con elementos como espacio, tiempo histórico, el territorio corporal y diversas configuraciones que implica habitar un lugar. Sin embargo, se narra la relación desde la voz adulta; vislumbramos entonces la posibilidad de reconocer el presente de niñas, niños y adolescentes quienes tienen algo que decir sobre su territorio próximo, de acercarnos a sus saberes y experiencias, transitando y caminando los espacios.

Para finalizar esta categoría y generar la conexión directa con la acción y reflexión sobre el caminar, se retoman los aportes, a nivel Latinoamericano, de Diana Milstein, con una experiencia investigativa de trabajo colaborativo con niños y niñas, en *Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas en dos barrios populares de la Argentina* (Milstein, 2013)*;* la autora presenta los resultados de tres experiencias entre 2004 y 2010 para destacar las diferentes construcciones y apropiaciones de espacios urbanos que realizaban los niños a través de sus lenguajes, evitando apelar a categorías estereotipadas sobre los lugares, para darle paso a la resignificación, sentires y experiencias de ellos y ellas, contribuyendo así a la comprensión de la vida social local junto con quienes también hacen la ciudad.

El objetivo de estas experiencias etnográficas, inicialmente buscaban, por un lado, estudiar a detalle las formas de hacer y estar en la política que confluyen en la escuela, y por el otro, procesos políticos en la vida cotidiana de escuela primarias en territorios específicos, sin embargo, con la participación como interlocutores de niños y niñas, que fue entre seis y nueve en cada investigación, las intenciones mutaron y trajeron consigo modos de narrar la vida social, llevando las preguntas de investigación alrededor de la propia vida social del barrio, rediseñando así el paisaje urbano de los barrios en estudios (Toma Norte y Villa la Florida), fabricando lugares con formas accesibles a las posibilidades de ver, escuchar, y entender desde perspectivas diferentes, pues aunque la vivencias en lugares están creadas de rasgos negativos que proveen los adultos, con los niños fue posible mutar esos estereotipos, reinventado los espacios.

Hasta el momento, es claro que el énfasis de estas investigaciones está en recuperar estás experiencias etnográficas como opciones para la construcción colectiva de conocimiento sobre el territorio con niños y niñas, sin embargo, toma lugar también la categoría de caminar y recorrer para dar paso a la siguiente categoría que se tuvo en cuenta a la hora de hacer la revisión documental.

2.1.2 Caminar: apuesta investigativa y práctica para recuperar y/o potenciar los saberes de los niños, niñas y adolescentes

Continuando con Milstein (2013), en uno de sus artículos menciona como en el ejercicio etnográfico, la participación se da al caminar, que, en el caso de las experiencias investigativas referenciadas, se consolidó como una opción para "hacer la localidad"; quienes participaron, tenían la posibilidad de narrar su territorio, sin embargo, en el camino se entrecruzan con quienes desconocían el lugar, sobre esto los niños y niñas aducen lo siguiente *"Y capaz que no conocen porque los papás no los dejan alejarse de la casa. Y capaz que por eso y yo conozco…*" (pág. 76), entendiendo el caminar como una forma de apropiar y narrar el lugar que habitan. Los recorridos fueron ocasiones para conocer las formas de andar al barrio, retomando así los modos de pensar y sentir el lugar, participar consistió en caminar con ellos, compartiendo los mismos caminos y las mismas vistas. Desde este lugar, se hace explícita la necesidad de generar espacios que propicien el andar en grupo, para rescatar las reflexiones y saberes de niños y niñas sobre cómo se vive, se siente y se camina el territorio.

Teniendo claro esto, en este apartado del estado del arte, se propone recuperar los ejercicios investigativos que traen consigo una reflexión asociada al caminar con niños y niñas, bien sea desde hablar de lo caminado y las posibilidades para la construcción de conocimiento y comprensión de saberes que esta práctica trae consigo, o como la acción propia de caminar con ellos y ellas para develar saberes y comprensiones.

En el ámbito distrital se revisó una investigación denominada *Andariegos entre risas y rasguños* (Benavides & Castro, 2015), que tuvo como objetivo brindar pistas para pensar los vínculos entre niñas y niños, docentes y familias. Esto en aras de favorecer procesos formativos más armónicos no sólo de las y los primeros, sino de los adultos también, desde allí, el caminar como escenario práctico, pero sobre todo simbólico, traducido en un ejercicio de participación, reconocedor de las voces de los niños y las niñas, en este caso 35 de grado primero. En el artículo, se comparte el camino recorrido que parte de una reflexión sobre cómo se confunde el *convivir* con el *vivir con*, entendiendo que poco hacemos en favor de la convivencia, "la vida comunitaria no es un asunto espontáneo" (pág. 8), esta se enseña y se aprende. Por esto, se invita a caminar juntos para configurar apuestas genuinas a favor de una convivencia mediada menos por las normas y más enriquecida en sus vínculos cotidianos.

Metodológicamente, se trabajó desde la pedagogía del cuidado y se propusieron cuatro momentos a tener en cuenta para propiciar escenarios de cuidado: el modelaje, que consistió en que el docente sea llamado a convertirse en testimonio de relaciones de cuidado consigo mismo y con sus cercanos; el diálogo, como un actitud que propicia y favorece el encuentro, siendo clave que los niños y niñas sean

escuchados y capaces de expresar sus sentimientos y necesidades; la práctica, siendo la clave favorecer experiencias en las que sea claro que se da o se recibe cuidado; y la confirmación, que consiste en encontrar nuevos sentidos a la práctica para expresar sentimientos de manera asertiva. Lo anterior en el marco de que niños y niñas experimentaran el cuidado, luego invitar a los adultos a trabajar, procurando que los primeros hicieran la mediación. Fue así, como el análisis de resultados se dio a partir de lo que permite el caminar, el conversar y ser fiel a lo que los y las participantes manifestaron, sobre el camino recorrido.

De esta investigación, se reconoce el caminar para el abordaje del cuidado, logrando enriquecer la relación de niños y niñas con su entorno inmediato y experimentar el cuidado en acciones como el trabajo colaborativo o estar atentos a sus compañeros, ubicando el papel de los participantes de manera protagónica en la transformación de algunas interacciones de los adultos. El caminar persigue un fin concreto frente a las relaciones sociales, pero en él se develan formas de relacionarse y conversar, que propicia la transformación y lectura diversa de los entornos.

Otra investigación realizada en Bogotá, llevada a cabo en la Universidad Distrital, fue *pasos palabras y experiencias de niños y jóvenes psíquicamente diversos en la ciudad de Bogotá* (Mira Vergel, 2021)*;* no se invitó a los participantes explícitamente a caminar[1], pero sí se quiso reflexionar sobre su experiencia de habitar y transitar la ciudad, reconociendo esta población como productora de saber propio y constructores críticos de la realidad frente a lo que han vivido. El problema reconocido es lo habitual que puede ser la marginalidad a la que se somete a las personas con alguna discapacidad y sus familias. Por eso se vinculó a dos niños y un adolescente y sus padres, para llevar a cabo esta investigación de tipo etnográfico, donde el taller fue el insumo metodológico más importante, como un espacio de construcción subjetiva y social.

Con cuatro encuentros: Mi experiencia en Bogotá, mis pasos hoy por Bogotá y lo que quiero para Bogotá y Mi vida en Bogotá, fue posible evidenciar maneras particulares de vivir las experiencias y diversas maneras de habitar la ciudad, es importante resaltar como lo lugares que hacen parte de los pasos, fueron permeados por las propias huellas de los participantes, que mientras narraban, dejaban en claro una demanda o petición ciudadana relacionada con el vínculo natural, que hasta entonces ha sido negado, no como algo para contemplar de manera distante, sino como la posibilidad de vincularse en su disfrute y en la participación con acciones orientadas a la protección. Allí se encuentran puntos en común,

[1] Téngase en cuenta que la investigación fue desarrollada en el tiempo de confinamiento, durante la pandemia por covid 19.

pues a esta demanda se pretende hacer frente con la propuesta que en este documento se desarrolla, al pensar en el derecho a la ciudad-ruralidad desde los escenarios de montaña de la capital.

De igual manera, con la investigación se reconoció el valor de la amistad como un vínculo que promueve construir sus realidades en el encuentro con el otro, posible solo cuando habitan, disfrutan y exploran lugares de la ciudad y la familia como una red que ayuda a inventar recorridos, a disfrutar lugares y a transitar por lo extraño. Sin embargo, para el grupo investigador, es claro que no todos los niños y niñas cuentan con ese apoyo familiar que dé paso al disfrute de los espacios, esta sería una apuesta alternativa para espacios no institucionales que fortalezcan el tejido social y saber sobre su territorio al caminar.

Otra experiencia a nivel distrital, es la sistematización de una experiencia de aprendizaje significativo que tuvo lugar en la IED Santa Librada de la localidad de Usme, en *Escuela ciudad región: una experiencia para el aprendizaje significativo* (Roncancio, 2016); allí se reconstruye un ejercicio práctico en el que se buscó el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, asumiendo escenarios fuera de la institución como realidades culturales, producto de construcciones sociales y con un carácter educativo, que media con la experiencia de todos y todas, potenciando habilidades para la vida, y que aporta a la garantía de derechos, el derecho a la ciudad y a la construcción de sujetos políticos y subjetividades ciudadanas. En esta experiencia, se asume el recorrido como una oportunidad para reconocer la historia social y cultural del territorio, afianzando la identidad que permite ver estos lugares no solo como recreacionales sino en los que la interacción configura sujetos y saberes.

En esta experiencia, la ciudad es entendida como el escenario en el que se teje la vida *urbana, la humanidad* y la memoria, en el que el crecimiento acelerado lleva a condiciones de pauperización que degrada condiciones de vida de los habitantes y genera dificultades para el acceso a los bienes culturales y para una apropiación de la ciudad de forma incluyente, con esta apuesta se reconoce que "… el transitar impulsa en los niños y jóvenes a otras formas de pensarla, de quererla de forma diferente, de tal manera que sea inclusiva y adecuada para todos" (pág. 213), reconocer la ciudad como un lugar de encuentro que permite que los ciudadanos participen de ella. La región se presenta como un espacio geográfico, constructo humano y objeto de conocimiento, haciendo énfasis en las regiones con la que Bogotá mantiene relaciones económicas y políticas. En este ejercicio, la escuela deja de lado la función exclusiva de protección, y se muestra como la institución que reproduce conocimientos paralelos a la vida y a las experiencias de los sujetos. Esta triada es la que identifican como una herramienta que hace que la

práctica pedagógica tradicional se transforme en algo significativo, a partir de la ruta metodológica propuesta.

El objetivo de la experiencia era generar procesos de significación del conocimiento escolar. En la primera fase, se hacía el reconocimiento de los lugares de la localidad con significancia en la vivencia cotidiana de los estudiantes, siendo el insumo para clasificar lo lugares en recreativos, culturales y administrativos, para trasladar la escuela a escenarios alternos en los que se pudieran evidenciar los aprendizajes, cobrando significado y sentido lo abordado en aula. En la segunda fase, se clasifican los escenarios para las expediciones escalando en la tríada propuesta: expediciones locales, la escuela a la ciudad y la escuela a la región para recrear la relación ciudad región a partir del conocimiento escolar. La tercera fase es el diseño y ejecución de las expediciones que requiere un componente logístico y otro pedagógico, con relación a este último se hace un trabajo previo para la motivación, lo que requiere un ejercicio para la apropiación del escenario y promoción de comportamiento como ciudadanos, de cuidado consigo mismos, con el otro y con lo público y, posteriormente, un trabajo aplicativo para concretar lo conceptual con lo experiencial.

Es así como a 10 años del proyecto (a la fecha que se escribió el articulo), este proceso ha permitido transitar por los territorios próximos locales hasta otros escenario distritales y regionales de gran importancia con todo los ciclos escolares, consolidándose como una experiencia pedagógica alternativa reconocida por toda la comunidad educativa, al facilitar el acceso a escenarios que enriquecen la formación disciplinar, para la vida y garantizan el aprendizaje en igualdad de condiciones, a partir de nuevas formas de habitar y participar de la ciudad. En este ejercicio, se cuestiona la forma de entender la ciudad como un escenario netamente de relaciones urbanas, sobre todo en una localidad como Usme, ubicada al borde rural y con accesibilidad a grandes escenarios naturales que pueden fortalecer los aprendizajes. La selección de lugares a visitar en Bogotá, dan cuenta de la visión institucional, que deja de lado la experiencia cercana difícil de replicar en otros escenarios donde no se cuente con los recursos, además no afianza la identidad toda vez que se desconocen los potenciales naturales y de la montaña que ofrece su propio territorio.

Por otro lado, en uno de los documentos revisados en el entorno Distrital, sobre el borde sur de la ciudad específicamente en la localidad de ciudad Bolívar, titulado *Caminar el territorio, sentipensando y conectando identidades: una experiencia de educación en biodiversidad para su valoració*n (Lozano Espinosa, 2023) se entiende el caminar como herramienta para la creación de diálogos, reflexiones, ideas y compartires que posibilitan apropiarse e identificarse con lugares, narrativas e historias, como en este caso, con las experiencias vividas con participantes del Semillero de Investigación Ambiental

Biosierra, del Colegio Sierra Morena IED. En este proceso se parte de la experiencia que concibe al caminar como la mejor forma de leer el entorno y descubrir los territorios y sus riquezas, naturales, culturales, materiales, pero además como forma de construir relaciones hermanadas con la vida y con lo vivo.

Esta investigación se da, teniendo como referencia el sentipensar como una forma de sentir con el corazón, con las emociones y conectarlas con los pensamientos. Un modelo encaminado a crear una relación horizontal y no sólo vertical de los conocimientos. Metodológicamente se proponen recorridos en los cuales se articulan sentires y experiencias de los participantes, para aprehender la multiplicidad de formas de percibir, pensar, sentir e interactuar con la vida y lo vivo en los ecosistemas locales. Los recorridos ambientales denominados "Memoriando el territorio" parten del reconocimiento de la historia local y de las memorias que se tienen de los ancestros, entendiendo la memoria como lugar de encuentro y reflexión, como reivindicación y sustento del pensamiento del barrio, también a través de la identificación de la biodiversidad representativa de la localidad y las luchas socioambientales que han dado las comunidades para preservar y defender la vida en el territorio.

Teniendo en cuenta los sentidos y las maneras de abordar el proceso, los conceptos referenciados además de la ubicación geográfica en la que se sitúa la investigación, se establece esta como referente que permite relacionar directamente la intención de participar de una manera distinta, de reconocer los saberes del territorio, sentirlo, pensarlo, razonarlo con el corazón, generar encuentros que pongan en diálogo emociones y reflexiones profundas sobre las maneras en que se habita el territorio del borde sur, las prácticas que en él existen y que se evidencian en los caminos de sus montañas.

A nivel **nacional**, una de las investigaciones que refiere el caminar con niños y niñas es *Comprendiendo el territorio: entre el caminar y los caminos de Vallecito, Sur de Bolívar* (León Torres, 2019), la cual propició un ejercicio de etnografía colaborativa con niños y niñas para resaltar el papel de ellos dentro de la comunidad, entendiendo que realizan construcciones sobre su territorio mediante los caminos. La pregunta de investigación planteada fue ¿Qué acontece en el camino y durante caminar y cómo a través de ellos, comprenden y construyen su territorio los niños y niñas del corregimiento de Vallecito, Sur de Bolívar?, reconociendo así la capacidad de los niños y las niñas para la construcción de conocimiento a partir de su cotidianidad, que potencia historias diferentes, en una zona en la que la violencia ha sido la única referencia.

Metodológicamente la investigación se centró en un enfoque colaborativo y contó con la participación de 25 niños y niñas entre los 5 los 12 años de edad, que con anterioridad habían participado

de un grupo infantil de *caminantes*, una iniciativa generada en unas prácticas sociales de Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana. Además de la metodología de caminar, que se describe a continuación, se realizaron dos actividades orientadas a comprender las dinámicas territoriales. Por un lado, la actividad *mi territorio,* llevó a reconstruir los lugares de sentido y los que más concurren, y por el otro, *los cuidados de mi familia,* para reconocer prácticas de cuidado que estuvieron asociadas a escenarios cercanos dentro del hogar. Frente a las caminatas, es importante mencionar que se procuró asignar roles: camarógrafo y líder, este último fue rotando según quien tuviera más cercanía con el destino que se pretendía. El registro se dio de manera audiovisual, escritos, diarios de campo y su análisis fue mediante una codificación abierta para encontrar significados y pensamientos consignados en este, para proceder con una agrupación y clasificación de conceptos y significaciones similares, destacando así la cotidianidad de los niños y las niñas.

"Recorrer un territorio es conocerlo" (León Torres, 2019, pág. 86), fue la premisa que reconoce al territorio como portador de historias y a los niños y las niñas como constructores y recreadores de significados sobre las mismas, al caminar; entendiendo los espacios de sentidos como aquellos que les permitían el disfrute y tiempo colectivo, y ningún lugar se asemejaba a la escuela, lo que nos lleva a pensar en espacios alternativos para caminar y comprender el territorio con ellos y ellas. Las carreteras tuvieron protagonismo al conectar con otros municipios llamativos, pero también conecta con las fincas donde se trabajan, siembran alimentos y crían animales, se revelan caminos en medio del monte. Fue así, como se decidió que los destinos serían las fincas aledañas al corregimiento, así se conocería el territorio al caminar y se acercarían a las personas y familias habitantes de las fincas. En primer lugar, Caminar, era toda una experiencia sentí-pensada -que trae memorias, sentimientos y saberes, la reconstrucción colectiva de historias-. En segundo lugar, las visitas, permitieron conversaciones sobre las vidas de las personas, dando cuenta de prácticas, memorias y rutinas, entre otros datos que permitieran reconstruir el pasado.

Finalmente, los encuentros luego de las visitas facilitaban conversaciones sobre lo ocurrido dando paso a las interpretaciones propias. En este caso en concreto, la práctica de caminar responde a la cotidianidad de los niños y las niñas y, el acceso constante que tienen a su territorio, puede ser diferente de otros escenarios, donde a los niños y las niñas además de negarles su capacidad en la construcción de conocimiento, no se les permite el acercamiento a diversos lugares de interés, ni se les garantiza el acceso y disfrute de su ciudad.

Por otro lado, en el departamento del Cauca se realizó un proceso que buscaba ampliar la experiencia del colegio a partir de hacer conciencia sobre el caminar, este proceso lleva el nombre de

Niños, niñas y jóvenes caminantes de la cordillera del municipio de Cajibio. Institución Educativa la laguna Dinde (Londoño Salazar, 2018), y centró su atención en una escuela divergente al modelo colonial y su preocupación por identificar competencias y habilidades en niñas, niños y adolescentes. Allí se tiene en cuenta la experiencia, como la que se vive en el caminar el trayecto casa - escuela, especialmente en las zonas rurales del país con sus particularidades en materia de contexto y prácticas sociales, bajo esta premisa se planteó por parte del autor la siguiente pregunta ¿Cuáles son esas narrativas que construyen niñas, niños y jóvenes en los recorridos hacia la Institución Educativa La Laguna Dinde, sede principal, durante el año Lectivo 2014-2015 y que, prácticas de resistencia emergen en ellas?, establecida bajo premisas como que desde la constitución se defienda que la educación debe responder a los modelos de vida de cada región y que al recoger las prácticas y las narrativas de los caminantes se anuncia la riqueza en los procesos de conocimiento que circulan en ese caminar.

En ese sentido en la investigación se focalizaron los recorridos siendo uno de los conceptos clave y que articula con la pregunta planteada para la investigación el caminar, como acción, de aprendizaje, de desafío, de conocimiento, en ese sentido este proceso plantea la idea que en la práctica y rutina diaria del caminar aparecen una variedad de saberes que, en su lectura, desde la versión de niños, niñas y jóvenes, de sus propios significados y sentidos acerca de los aprendizajes colectivos, aportan la construcción de pedagogías críticas que indisciplinan la mirada tradicional de la escuela. Se usó la técnica etnográfica, con un diario de campo, en el cual se consignaron anotaciones, descripciones y relatos los cuales se agruparon en una matriz según las categorías emergentes, también se realizó un registro audiovisual de los recorridos, los relatos, narrativas y sentires de los caminantes en su trayecto a la escuela.

Al igual que esta investigación, existe un interés por las prácticas y políticas que favorezcan el derecho a la ciudad por parte de las niñas, niños y los adolescentes, es en ese sentido, que durante el proceso el autor propone situarse desde las resistencias deliberativas y cotidianas como manera de cuestionar la mirada colonialista, instaurada en autoridades institucionales como el colegio, y frente al desprecio sobre las prácticas cotidianas de los niños, niñas y jóvenes campesinos. De igual manera, nos proponemos comprender desde los barrios y veredas pertenecientes al borde sur de Bogotá la forma en que se representan ellas y ellos, en un contexto similar en cuanto a la dificultad en el acceso a derechos.

Para finalizar, en el ámbito **internacional**, se encuentran investigaciones con metodologías participativas que tienen como centro la pregunta o apuesta por conocer recorriendo el territorio. Uno de estos casos es *Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España* (Monnet, Camponovo, & Moody, 2020), que data dos estudios desarrollados en escenarios distintos pero que tienen el mismo proposito

sobre la necesidad de generar espacios de acercamiento, en los que se reconozca y promueva la participación de las niñas, niños y adolescentes a través de su cuerpo y palabra. El caminar como herramienta que permite la expresión directa de sus puntos de vista. La primera investigación, se realizó con niños y niñas suizas (de 8 a los 12 años) y la segunda con niños, niñas y adolescentes de Barcelona (de 10 a 20 años). En las dos se procuró explorar la forma en que las y los participantes transitaban o se movían de forma independiente por las calles de su ciudad o pueblo.

Esta propuesta contó con un enfoque participativo amplio en el que la mirada horizontal frente a las formas de relación, y el abandono de la posición adultocéntrica y jerárquica de producción de conocimiento, tuvo en cuenta las experiencias propias y el andar cotidiano como fuente de datos para el proceso investigativo. En este sentido, el espacio público adquiere una gran relevancia más allá de la unión entre dos puntos, como una práctica que en los lugares constituyen sociedades entre ellos, entre quienes los transitan, lo caminan, dejando de lado la idea de lugar en sí mismo, para crear una forma de pensar; el espacio es entendido no como una entidad claramente definida o delimitada. Por el contrario, es concebido desde la posibilidad de tener límites borrosos que favorecen intercambios recíprocos entre el individuo y los diferentes espacios que camina, que transita, de lo cual se menciona que a su vez contribuye a su desarrollo psicológico y social

Metodológicamente, se basó en la etnografía, pensada desde un contexto urbano el cual permite reconocer la esencia de los encuentros en los espacios públicos de este, procurando develar la realidad social reconstruida por el pensamiento, por las ideas que promueve mientras se anda, es entonces la etnografía una herramienta, que revela huellas que permiten entender o acercarse a la comprensión sobre la manera en qué está constituida la vida urbana de las niñas, niños y adolescentes. Además, se usó un enfoque metodológico llamado “mosaico”, el cual mezcla tres herramientas de participación de manera consecutiva de modo que se propicie la libertad de expresión y la construcción de ideas y reflexiones personales sobre los temas tratados. La entrevista móvil fue uno de los métodos usados para generar espacios de participación para expresarse sobre el camino a la escuela; también el dibujo y la cartografía de manera que se pudieran tener distintas maneras de expresar los sentires sobre la acción de caminar cotidiana por parte de las y los participantes, dando lugar al ejercicio de sistematización y categorización de las ideas para acercarse a la comprensión de las maneras en que se camina el territorio por ellas y ellos.

Se hace evidente en la revisión documental, que los procesos cuentan con un enfoque participativo amplio en el reconocimiento de lo que narran las niñas, niños y adolescentes, además de encontrar en el ejercicio etnográfico una herramienta para acercarse y dar lugar a la comprensión de

dichos saberes y miradas sobre la maneras de habitar y vivir el territorio, aunque es también un lugar en el que se continúa haciendo la invitación a abordar el escenario desde un proceso comunitario que desligue la escuela y abra la mirada al camino en sí mismo como lugar de generación de conocimiento y relaciones constructivas.

Otro ejemplo revisado refiere al contexto argentino, con la experiencia *Ser juntos en el territorio vivido. Caminar, trepar, nadar, andar con los niños y niñas de Puerto Viejo, Misiones* (Rodriguez Celín, 2022), en la cual se reflexionó sobre la importancia de la socialización y las maneras de transitar el territorio por parte de las infancias, en los que se logra evidenciar la construcción de algunos aprendizajes, con relación al desarrollo progresivo de habilidades, destrezas y saberes. Los cuales se hacen necesarios para la socialización e identificación social en determinada cultura y contexto. Se desarrolló en el año 2013, en una comunidad ubicada a dos kilómetros del centro de San Ignacio, provincia de Misiones, Argentina, específicamente en el barrio de Puerto Viejo. Quienes hicieron parte del proceso, pertenecen a la familia indígena Mbya, quienes realizan actividades agrícolas, cultivan y crían animales.

En este proceso, se concibe la escuela como un "*nudo*" en el que se refuerza la construcción de un otro, de la alteridad étnica, pero que a la vez permite generar espacios de encuentro con otras comunidades, pudiendo fortalecer procesos identitarios y de territorialización desde la vivencia de experiencias comunes, en alguna medida novedosas con las que se generan nuevos sentidos compartidos. En ese sentido, la construcción metodológica se basa en el acompañamiento a los caminos que deben recorrer para llegar a la escuela y para realizar sus actividades diarias que, según la dificultad de los mismos, permite el fortalecimiento de habilidades y saberes sobre su territorio. Existe en ellos el reconocimiento y agencia por parte de la comunidad para desarrollar actividades sin vigilancia adulta en la que resuelven problemas o dificultades a partir de sus conocimientos y experiencias de compartir los caminos

Sobre este proceso cabe resaltar la importancia que se da a los distintos contextos y escenarios en los que las niñas, niños y adolescentes construyen conocimiento, también cómo se valoran las dinámicas sociales tejidas en el camino y la familia como un elemento vital para favorecer la apropiación de saberes y la habilidad de resolver situaciones o inconvenientes, a partir de los aprendizajes y según las experiencias de vida en estos dos lugares. En ese sentido se hace vital el diálogo intergeneracional, la charla con los mayores o adultos de la comunidad de una manera horizontalizada y que reconoce las reflexiones y voces de ellas y ellos sobre la configuración que hacen de su territorio y sus propios cuerpos en relación con este.

2.1.3 Consideraciones finales sobre lo caminado

Luego del acercamiento a lo caminado hasta el momento en este campo de investigación, resulta pertinente resaltar algunas ideas centrales a partir del conocimiento de las diferentes experiencias, para la construcción de la propuesta que se pretende desarrollar, aun cuando en el ejercicio narrativo de lo revisado, se hayan incluido diferentes comentarios que refieren a los retos de cada investigación o los elementos que diferencian la presente propuesta. Inicialmente, la invitación a pensar y construir narrativas sobre el territorio volviendo al escenario barrial, al convite que históricamente ha fortalecido lazos comunitarios de identidad y apropiación, que no necesariamente dependen de la institucionalidad y que en escenarios más amplios niñas, niños y adolescentes puedan reconocerse a sí mismos como caminantes portadores de un saber susceptible de ser compartido con otras y otros.

Asimismo, se reconoce la oportunidad de garantizar el derecho y acceso a la ciudad a partir del caminar, pero en un contexto como el bogotano es posible no reducir la práctica a las dinámicas urbanas normatizadas sobre lo que se debe conocer y compartir, puesto que las particularidades territoriales transitan entre lo urbano y lo rural, siendo este último el de mayor porcentaje de extensión, lo cual puede favorecer reflexiones y relaciones con los territorios próximos de niñas, niños y adolescentes del borde de la capital. En consecuencia, dar lugar a las historias y cargas simbólicas en el hábitat de especies de flora y fauna frente a la transformación y significación del territorio que les rodea.

Con lo dicho y revisado hasta el momento, se hace expresa la necesidad de generar espacios para narrar el territorio desde las visiones y reflexiones de niños, niñas y adolescentes, convocarlos a acceder a diversos espacios de la ciudad para resignificarlos, e invitarlos a caminar cuando esta no ha sido un práctica cotidiana ni cercana, garantizando el disfrute del espacio, de los territorios próximos y de los escenario naturales y de montaña como base para el encuentro con otros de manera distinta. Asimismo, se hace necesario que la réplica y transmisión de saberes se priorice, siendo la divulgación una necesidad para trascender la institucionalidad o los proyectos concretos.

2.2. Referentes conceptuales

Continuando con el marco teórico, una vez se han reconocido las apuestas investigativas previas, nos permitimos proponer seis categorías conceptuales como plataforma epistemológica de la investigación. Este apartado, plantea a su vez un camino para recorrer y comprender dicha ruta epistémica, que nos lleva a la consolidación metodológica para el desarrollo de este ejercicio. El punto de partida y el medio para la investigación se traduce en el *Caminar*. Seguido a esto se propone la acción de caminar como un escenario para *corazonar* y conversar, inscritos en el grupo *lenguaje, discurso y*

saberes, también para construir otros saberes sobre el territorio, resultado de la experiencia de habitar un escenario particular.

En tercer lugar, se ubica la población: con quienes caminamos y corazonamos, de allí desarrollamos la categoría de *infancia*, intentando rescatar representaciones sociales alternas que hablan del protagonismo infantil, la participación y la construcción de conocimiento colectivo al que invita el corazonar, con un reconocimiento de las capacidades y agencia del niño en su desarrollo. En el modelo de *desarrollo* que acogimos, cobran relevancia las oportunidades y es así como al caminar, corazonando con niños y niñas, vemos una oportunidad en el medio que habitamos. La investigación pretende acoger la oportunidad que ofrece la *montaña* en el borde urbano-rural de la ciudad, no sin antes reconocer las maneras de habitar, de sentir y de ser en este lugar, que suponen una configuración de un *territorio* influenciado por la cultura. Finalmente, uno de los puntos de llegada, se traduce en reconocer este camino como una apuesta por la garantía del *derecho a la ciudad ruralidad* con este grupo poblacional, un disfrute y un relacionamiento desde el que se construyen sentidos otros de la existencia.

2.2.1 Caminar: reconocimiento de narrativas y saberes en la experiencia del camino

La construcción de conocimiento de las niñas, niños y adolescentes tiene la posibilidad de tomar distintas herramientas del cotidiano, de manera que se reconozcan de sus experiencias en el territorio, formas de aprender y participar de dicha construcción. Es por eso que, comprender el Caminar como una de esas herramientas es fundamental, también como un ejercicio de apropiación de los espacios rurales y urbanos, andar con sentido, es decir teniendo como base la acción cotidiana y si se quiere autómata de desplazarse, pero no sin reflexionar, sintiendo, conversando, corazonando cada paso, convirtiendo el caminar en un lenguaje, según lo menciona el sociólogo, historiador y filósofo francés Michel De Certeau (2000), el acto de caminar como un acto de habla, en el cual se puede romper con las rutinas establecidas por la organización y el sistema urbanístico legitimado; caminar en una situación en la que las personas se apropian de los territorios y crean un discurso propio, a partir de su rol como caminantes.

Siguiendo a este autor, el lenguaje se presenta como una analogía del caminar, a partir del sistema de apropiación del terreno o de manera topográfica que pueda tener cada caminante, en cada caso se establecen dos relaciones: una de tipo espacial con el lugar como una manera de conocer, y otra sonora, de la lengua cuando se habla, cuando se narra el lugar a través la palabra. Es decir que, en cada caso se crean relaciones diferenciadas según la experiencia de quien camina o habla bajo las relaciones del sentido del andar con los sentidos de las palabras, escenarios aparentemente contrarios, uno de exterioridad (andar es hallarse afuera) y el otro del interior (una movilidad bajo la estabilidad del significante) (De certeau, 2000) En ese sentido, el andar se posiciona como espacio de enunciación, que

articula el reconocimiento exterior con las reflexiones e ideas internas de manera que se configura un lenguaje amplio para expresar y conocer el territorio.

Sumado a esto, se reconoce el caminar como una herramienta que favorece la participación y construcción de narraciones e ideas sobre el territorio, además de ampliar el derecho al mismo por parte de las niñas, niños y adolescentes, desde el tejido social al que invita y las reflexiones que en el andar sucedan. Una práctica que bajo el análisis y la apropiación de lo inmediato abre posibilidades a la creación. Esto es una invitación a comprender la riqueza del momento, del detalle, de lo particular que trae en sí misma la cotidianidad y con ella el saber de la experiencia de andareguear sus caminos. Cada viaje tiene muchos relatos, la diversidad de miradas sobre una montaña que se recorre en sus caminos, unos más verdes y antiguos que otros, todos dispuestos a recibir los pasos de quien está dispuesto a darlos.

El aventurarse a recorrer espacios que pueden encontrarse vetados de alguna manera para las niñas , niños y adolescentes en áreas urbanas o rurales permite la creación de experiencias sociales desde la participación y la garantía del derecho a la ciudad- ruralidad permitiendo el desarrollo de lazos y la oportunidad de entretejer ideas y reflexiones entre ellas y ellos, encontrando categorías comunes entre sí, transformando de esta manera escenarios de segregación hacia esta población desde el acto de caminar, por el cual se logra reconocer maneras de narrar la vida y el contexto, enunciar caminando, conversando con otras y otros creando tejido de lenguajes que cuenta, siente y vive las montañas del borde sur de Bogotá:

> La infancia que determina las prácticas del espacio desarrolla en seguida sus efectos, prolifera, inunda los espacios privados y públicos, deshace sus superficies elegibles, y crea en la ciudad planificada una ciudad "metafórica" o en desplazamiento, como la soñaba Kandinsky: "una gran ciudad construida según todas las reglas de la arquitectura y de pronto sacudida por una fuerza que desafía los cálculos" (De Certeau, M., 2000, pág. 122)

El movimiento que produce el caminar no es solo físico, sino que participa de nuevas conexiones con el territorio, también con otras y otros que lo habitan, se mueve el pensamiento y las ideas, se dan pasos entre historias y anécdotas, se bebe del paisaje y se construye entre huellas de quienes han decidido o sean han visto obligados a movilizarse a emprender camino, como lo emprende la niña o el niño cuando abandona el gateo para seguir conociendo el mundo, aprendiendo de él. ¿Cuánto hemos aprendido desde que comenzamos a caminar? tener autonomía en el desplazamiento, poder ir donde el camino invite, es una de esas grandes cualidades que posee el ser humano, mediante la cual se amplía el conocimiento, se crece en el saber, también caminando se resiste o se reclama, se trabaja o se acompaña. En el contexto del borde sur, caminar es moverse, transitar en el territorio la diversidad de historias y maneras de habitar que la montaña tiene.

2.2.2 Corazonar: construcción de saberes a partir del encuentro con el otro, la escucha y la conversación.

El proceso de investigación, inscrito en el grupo Lenguaje, *discursos y saberes*, de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, supone una problematización asociada a la construcción de conocimiento con niñas, niños y adolescentes, permeada comúnmente por una apuesta educativa occidentalizada, desconocedora de las experiencias en los territorios. De allí la importancia de posicionar, más que una categoría, una apuesta ética y política por el reconocimiento de saberes otros, desde los postulados de Patricio Guerrero Arias, Doctor en estudios culturales latinoamericanos, quién ha desarrollado el **Corazonar** como una respuesta a la colonialidad del poder, del saber y del ser, para desplazar la hegemonía impuesta de la razón y rescatar la constitución de la humanidad entre la afectividad y la razón (Guerrero, P. 2010), se hace necesario vincular otras dimensiones en las comprensiones del mundo más allá de la razón. En consecuencia, la acción de caminar, si bien está desprovista de pretensiones estructuradas, invita a que esta sea un camino en el que el corazonar, a partir del encuentro con el otro, la escucha y la conversación, se permitan otras narraciones sobre el territorio.

A propósito de la categoría *saberes*, corazonar pone como uno de los ejes para la reflexión, el sentido, como un compilado de significados, significantes y significaciones que también habitan en cómo se siente, piensa e imagina el sentido de la vida, imaginarios y representaciones que se construyen y son exteriorizados en discursos que de alguna manera pasan por el corazón. Posicionando entonces la investigación como un andar por el mundo del sentido a partir del sentir, el pensar y el hacer con otros, mientras se camina la montaña: “Debemos aprender a mirar y redescubrir los sabores, las texturas, las armonías, las sabidurías táctiles que hacen posible el encuentro y la caricia para construir” (Guerrero Arias, 2012, pág. 225). De esta manera caminar más allá de una acción propia de la cotidianidad, invita a la reflexividad por lo que se camina, poniendo atención en los pequeños detalles que dan cuenta de aquello que se recorre.

A continuación, se presentan algunos de los argumentos centrales de la teoría de Corazonar, para invitar a andareguear desde un horizonte que permita narrar los territorios desde otros lugares más allá de la academia, que, entre otras cosas, ha establecido una brecha entre la teoría y la realidad, al no reconocer las particularidades de los hechos sociales que se gestan en los territorios y pretender unificar las situaciones. Desde sus postulados Guerrero (2012) refiere que, es importante reconocer el colonialismo como un periodo histórico al que los procesos de independencia buscaron hacer frente, pero que llevaron a la instalación de la colonialidad como elemento estructural por el control absoluto de la vida, una

dominación que aún no ha culminado sobre diferentes elementos como: cuerpo, afectividades, saberes, subjetividades e imaginarios, en general negando otras formas de conocer, otras formas en las que se ha tejido y se sigue tejiendo la vida por parte de grupos poblacionales y/o territorios subalternizados.

> Corazonar las epistemologías construidas por la academia, implica nutrirlas de afectividad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a conversar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que estas pueden enseñarnos (2012, pág. 204).

En este sentido, reconocemos corazonar como una respuesta política frente al poder y dominación que se ejerce en diferentes escenarios de la vida , que busca desplazar la centralidad de la razón, reconociendo que las relaciones humanas se dan sobre la base también de los afectos, siendo entonces una apuesta distinta que no anula lo construido, no es un radicalismo de negación, sino que invita a complementar y/o significar la teoría desde los sentires de quienes viven las realidades, alertando que fijar sólo la razón ha llevado a negar la condición humana al objetivizar los seres humanos en aras de la verdad absoluta que coarta los afectos y realidades otras que se dan respondiendo a la particularidades contextuales, siendo entonces una invitación amplia para la comprensión de otros horizontes de la vida.

Corazonar se traduce en caminar desde el sentir, que se ha considerado como algo que no hace parte de la esfera racional y compete o se manifiesta sólo en aquellos grupos minimizados históricamente: mujeres, niñas y niños. Supone entonces, dar lugar a los sentires de ellas y ellos, a otros saberes, que se suman a la diferente apuesta por posicionar epistemologías otras para que sean fuente de conocimiento. Esta apuesta ético-política, hace un llamado a quienes acompañan (y acompañamos) procesos de investigación, construcción y/o formación, es este caso con niñas, niños y adolescentes, para asumir una postura reflexiva y crítica de los modelos educativos de validación de los afectos. Dicho llamado, invita a des escalar el conocimiento, alejándose de prácticas que datan de la mera acumulación de información, para transitar a la sabiduría que está en lo cotidiano, en la propia vida, puede emerger en la montaña, en las posibilidades de acercarse a ella, de caminarla con otras y otros, en estos espacios que se han limitado tanto para las niñas y niños.

En el mundo adulto, constantemente se está pensando en el mundo que se quiere legar, pero corazonar también les reconoce a las niñas y, niños y adolescentes su papel activo en la posibilidad de tejer esas nuevas realidades que permitan la permanencia de saberes para la vida, asociados a las formas de habitar la montaña que se camina. En general es un compromiso para pensar modelos pedagógicos diferentes, incluso fuera del aula, destacando la labor de quienes luchan día a día por el reconocimiento de diversas formas de pensar, desde practicas alternativas en los territorios comprometidos con el poder de pensar acompañado del sentir.

En esta crítica a la colonialidad que propone el corazonar, Patricio Guerrero (2010) reconoce esencialmente cuatro esferas sobre las que ha transgredido la condición humana al privilegiar la razón. Estas son:

1. *Colonialidad del poder:* supone la universalización de órdenes dominantes que difícilmente puede ser cuestionada. Elemento que, a su vez, se suma a las representaciones sociales sobre infancia como formas de poder, donde dicha dominación se da desde los adultos, y se traduce en el rechazo a que los niños cuestionen el mundo adulto hoy, como lo plantea Cussianovich (2010). Pero es una idea que será desarrollada en el siguiente apartado.
2. *Colonialidad del ser:* Reconoce que el sometimiento es algo que afecta el escenario más personal, que se instaura en el ser por la negación de la subjetividad, del cuerpo del placer, de ser felices. Desde este lugar, se hace una negación de lo propio, quitando valor a la memoria colectiva que se construye en los territorios, para entronar historias oficiales, que por lo demás llevan a procesos de aculturación.
3. *Colonialidad del saber:* desde esta esfera, se entiende que el conocimiento está articulado y validado con el ejercicio del poder. Ya se dijo anteriormente que la colonialidad lleva al desconocimiento de lo propio, se hereda un saber que no habla por sí mismo, ni con sus mismas palabras, ni desde sus propias territorialidades, realidades y lugares, "se ha condenado a ser simple eco, una monofonía, que sólo escucha y repite el discurso de verdad occidental" en esa pugna de ocultamiento, se da valor solo a la historia oficial, anulando saberes y prácticas que se gestan en los territorios.
4. *Colonialidad de la alteridad:* Se traduce en una radical ausencia del otro, se anulan los saberes otros y las personas, como si no existieran. Es una situación que lleva al alejamiento personal, una individualidad y ensimismamiento que no permite la construcción colectiva.

Para efectos de la presente investigación, son las dos últimas esferas las que se pretenden reflexionar a la hora de caminar: la colonialidad del saber y de la alteridad. Sobre el saber, corazonar lleva a problematizar e invitar a niñas, niños y adolescentes a compartir su experiencia de habitar su territorio a partir de la cotidianidad, sus saberes y formas de enunciar, lejos de pretender una verdad absoluta sobre las montañas del borde sur de Bogotá, es provocador de relatos y encuentros que permiten el intercambio y el tejer sentidos colectivos, dejando de ser objetos de conocimiento o informantes sobre lo que allá sucede, para reconocerles con capacidad de producir conocimiento válido. En coherencia con las líneas de investigación del grupo *lenguaje, discursos y saberes,* corazonar busca ser un referente para resaltar lo que los participantes expresan, con todo el potencial de sus sabidurías, otras prácticas, experiencias y

horizontes de existencia, sobre la base de los afectos al caminar, acción que se da con otros, por esto la decolonialización de la alteridad cobra relevancia.

Lo anterior, porque sobreponer la razón, deja como resultados modelos relacionales caracterizados por la distancia y la frialdad. En contraposición, corazonar nos lleva a la radical insurgencia del otro, y es que caminar, como una apuesta colectiva permite el encuentro, hace visible las experiencias y percepciones de las otras y otros, genera diálogo y sentidos, reconociendo así el encuentro de uno mismo con el otro que habita en nosotros y viceversa. Es así como el *corazonar* no se trata de una dimensión personal, es el encuentro que exige aprender a escucharnos.

Para este caso, se pretende que lo significativo sea el encuentro a la hora de caminar y no la construcción de un saber absoluto sobre el territorio: "La práctica del sentir y pensar se hace en conversación, entre palabras y acciones, pensamientos y emociones, resistencias y esperanza, contexto y praxis" (Espinosa & Guerrero, 2021, pág. 17), una praxis además que responde a un contexto atravesado necesariamente por la conversación y la escucha, por esto la necesidad de responder con un ejercicio práctico a la apertura de un espacio que no hable sobre cómo sentipensar, sino acercarse desde la experiencia sensible a lo que puede ofrecer el caminar la montaña, para poder narrarla, pero sobre todo que niñas, niños y adolescentes se narren en ella, que se reconozcan como parte de y en relación con la otra y el otro.

La conversación y la escucha, elementos necesarios en función del corazonar, como respuesta a la colonialidad de la alteridad, es algo que quienes trabajan con infancia pueden acompañar, despojándose de lo que Carlos Skliar ha denominado "crisis de convivencia y de la conversación" (Skliar, 2010) donde lo habitual parece ser la incomunicación, la distancia. Crisis de la conversación que es enunciada como un contexto en el que ya casi no se conversa con otros y de otras cosas, reduciendo el lenguaje a narrativas nubosas donde cada uno repite para sí, casi nadie reconoce las voces que no sean propias u oficiales. En el camino propuesto, el corazonar, atravesado por la conversación y la escucha, se posicionan como referente metodológico para caminar, desde el sentir, visibilizando los conocimientos desde el territorio propio, del nombrar, del decir, de su experiencia, sentires, saberes y prácticas sobre los cuales se orienta su existencia.

Lo anterior, pretende trascender la producción teórica sobre el tema, que si bien produce un conocimiento válido, que incluso en esta investigación se pretende develar, para impulsar la lucha por la transformación, a partir de la crítica al sistema actual y el avizoramiento de escenarios diversos que les permitan a las niñas, niños y adolescentes acceder a la ciudad ruralidad en otras condiciones, que lejos de exotizar el borde, reconoce y visibiliza su cotidianidad e invita a caminar y se sostiene en el poder de la

palabra y lo que puede evocar. Fortaleciendo el tejido social, invitando al encuentro signado actualmente por la desconfianza entre las generaciones, que ya no se hablan o se reconocen, por el contrario, se ignoran y no se buscan los unos a los otros (Skliar, 2010)[2] haciendo evidente el triunfo de la colonialidad de la alteridad.

Para finalizar, el corazonar es entonces un apuesta ético-política, que reconoce que "Las luchas por la existencia de los pueblos que han sido subalternados a lo largo de toda su historia no las han hecho sólo desde la razón sino, fundamentalmente desde las sensibilidades y los afectos, desde el corazón." (Guerrero Arias, 2010, pág. 123) Una apuesta que invita a la acción, organización de niñas, niños y adolescentes para la exigencia del disfrute de su ciudad ruralidad, que reconoce que ellos y ellas pueden y tienen algo que decir sobre sus territorios y fuerzas para la transformación y el aporte a los mismos. Desde los sueños y la esperanza por irrumpir en el escenario público que tanto se les ha negado. A partir de saberes que vinculan la subjetividad de las y los involucrados y no sólo ideas que tratan de describir la realidad alejada de la experiencia y la cotidianidad.

2.2.3. Infancia: Apuesta desde el afecto para su protagonismo y desarrollo.

> *El afecto que retiene, que fija (,) no permite crecer en autonomía y autoestima y por ende en crear las condiciones mínimas para seguir creciendo como sujeto de su propia vida e historia, como responsable de su devenir, como en proceso de permanente liberación, es decir, de ser libre* (Cussiánovich, 2005, pág. 35).

En esta categoría conceptual, se propone problematizar la infancia, para pensar a las niñas, niños y adolescentes con los que se desarrolla el ejercicio investigativo, como agentes protagónicos del proceso, alejados de concepciones adulto-céntricas y de poder que los sitúa como naturalmente dependientes y en una visión a futuro que limita y desconoce, según los aportes de Alejandro Cussianovich, para situar un visión crítica que dé lugar a la emoción en el relacionamiento, en concordancia con el corazonar. Asimismo, los aportes para el desarrollo humano propuestos por Martha Nussbaum, que posiciona en las capacidades básicas para el ser humano, elementos como las emociones, sentir y pensar, los cuales se pueden tener la oportunidad de vivenciar con esta propuesta de caminar.

La Infancia ha sido una categoría producto de la construcción social que da cuenta de una serie de discursos que nombran y cohíben ciertas experiencias de vida. En este sentido, es polisémica y cambiante, a lo largo de la historia ha tenido diversas configuraciones que responden al contexto histórico, social, político, cultural y económico sobre el que se construye. "Nombrar es una responsabilidad política, pues de ello se sigue una forma de relacionarse y de actuar" (Cussianovich, 2010, pág. 5), posicionando entonces las representaciones sociales, y el lenguaje como una forma de ejercer poder, pues la manera de

enunciar y reconocer la infancia pauta la manera en que se conciben y entablan relaciones con ellos y ellas, de allí la necesidad de plantear una postura crítica al respecto. Las niñas, niños y adolescentes pertenecen a los grupos poblacionales históricamente invisibilizados, al inscribirse su concepción en el marco de un ordenamiento tutelar y estructural que les limita y desconoce, lo cual lleva a que no sean validados socialmente, y entre otras cosas se les impida el derecho a la ciudad-ruralidad y consigo el disfrute de los diferentes espacios de encuentro y diálogo para la apropiación del territorio, la participación, la socialización y construcción de saberes necesarios para la consolidación de un ambiente reconocedor de sus capacidades, voces y sentires.

En esta investigación, pensar la infancia supone revisar la participación y relaciones que las niñas, niños y adolescentes tienen en su territorio, un lugar de contención por normas o estructuras sociales que les niega el derecho a habitar, o configurar los espacios comunes como la calle, la montaña o el parque, de maneras libres y seguras, evitando así que se construyan saberes más profundos y prácticos desde la experiencia de recorrer o caminar sus escenarios próximos. A su vez, se limita la configuración de otros saberes sobre los territorios a partir de la experiencia sensible de niños y niñas. Ya se mencionaba en el corazonar cómo los saberes, prácticas y memorias de determinados grupos son reconocidos como superiores frente a los de otras comunidades, pues se representan valores morales civilizatorios que contrastan con los de poblaciones que son tratadas como inferiores o atrasadas en el marco del progreso moderno, en este caso dejando de lado lo que pueden producir los niños y las niñas.

Bajo estas condiciones toma lugar la privación de los niños, niñas y adolescentes en la producción de conocimiento y acceso a diversos escenarios, lo que se manifiesta a modo de participación desigual en las diferentes esferas sociales, llegando a un círculo de invisibilización en el espacio público, se les excluye en la producción y se les incluye en el momento de trasmisión, tornándose en depositarios pasivos de legados culturales y epistémicos ajenos, de los que deben apropiarse mediante prácticas escolares, sin la posibilidad de opinar al respecto en la mayoría de los casos. Para los profesionales en el campo de la infancia, se hace imperiosa la necesidad de cuestionar las disposiciones legales, institucionales y prácticas que cobijan a niñas, niños y adolescentes, para llevar a cabo un ejercicio consciente, contextualizado y cercano a ellos y ellas. En este sentido es que se propone tener en cuenta el protagonismo infantil y la pedagogía de la ternura como referentes conceptuales.

El cuestionamiento sobre las representaciones sociales de infancia, no suponen un problema epistemológico o teórico sobre la participación de este grupo poblacional, porque son numerosas las producciones escritas al respecto. No es una discusión nueva, pero si la consideramos vigente y necesaria para pensar el ejercicio profesional en la proyección de espacios incluyentes y reconocedores, a partir de

nuestras prácticas laborales; encontrado un problema ético-político que pliega los límites entre los derechos y las políticas públicas y la participación simbólica que se evidencia, o en su defecto, la ausencia de escenarios participativos sobre la base del niño como "grandeza potencial" o como "futuro", lo cual asienta una participación postergada y anulada en el presente (Cussiánovich, 2003), presentándose así como una justificación para la gradualidad del ejercicio de sus derechos, un proceso que esconde es la dependencia del mundo adulto. Además, enfatizar en el niño como futuro es negar la posibilidad de cuestionar la actualidad, es dejar clara la voluntad de dominio sobre ellos y ellas.

Participación y democracia son conceptos a los que comúnmente se recurre para garantizar los procesos, desarrollos y avances sociales, culturales, políticos y económicos en la sociedad. De esta manera aporta en la construcción de ciudadanía a través de la materialización de derechos. Sin embargo, este ejercicio ha distanciado e invisibilizado a las niñas, niños y adolescentes de ser partícipes de este, pues con lo dicho hasta ahora se evidencia una privatización de la infancia, una "cultura de su insignificancia" (Cussianovich, 2010) en la que se niega la participación, pues se entiende que la relación entre adultos y niños se traduce en sujetos con y sin poder decisorio respectivamente. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 cuenta con diversos artículos en torno a la garantía de derechos fundamentales de la infancia, reconociéndose su interés superior. Pese esto, a 34 años de su aprobación, el panorama sigue reflejando relaciones inequitativas, que continúan propiciando espacios en los que se desconoce sus capacidades de participación e incidencia, además de generar barreras de acceso y disfrute de la ciudad - ruralidad, en las que también se evidencia la invisibilización de sus saberes y construcciones propias sobre el territorio.

Ahora bien, abogar por la participación no significa que esta sea entendida como fin último, por lo menos no en esta investigación, sino como un fin instrumental para la concesión de otros derechos (Cussiánovich, 2003), el cual requiere a su vez un proceso y un acompañamiento para la formación en ella, una forma de interactuar -que para este ejercicio se plantea desde la emoción-. En este sentido, la propuesta que se erige para la concepción que se tiene de niños, niñas y adolescentes, no sólo es una crítica a lo establecido, sino que supone un escenario práctico que no sólo escucha las necesidades, sino que moviliza acciones para la transformación de ellas. En definitiva, invita a pensar nuevas formas de relacionamiento en las que se le afirme como ciudadanos, y se generan relaciones basadas en el afecto como una apuesta política y de desarrollo humano, en la que el protagonismo infantil es un imperativo que se nutre con la *pedagogía de la ternura*

En la misma línea de *corazonar*, la ternura invita a llenar de afecto las relaciones sociales, entendiendo que se han reprimido las manifestaciones de afecto fuera del ámbito de lo personal. Con

relación a los niños y las niñas, la ternura ha sido entendida como una (sobre) protección que, en últimas, da cuenta de una forma de ejercer poder. Este grupo poblacional ha sido excluido como interlocutor válido en el escenario político, pero si se le ha posicionado como sujeto de protección por parte del estado y la sociedad, al igual que las mujeres, lo cuál puede ser un despropósito toda vez que "devenir en objeto de beneficencia resulta uno de los mayores desamparos" (Cussiánovich, 2005, pág. 6), porque los lentes de la protección, pueden llevar a considerar al niño como objeto sobre el que se deben depositar todos los afectos como en un escenario de compasión, que lo único que promueve son sujetos pasivos políticamente.

En esta propuesta, la ternura trasciende el escenario privado conferido, para tomarse un lugar político y social que no se reduce al ámbito doméstico, familiar o de pareja, que en últimas se da por las representaciones sociales descritas anteriormente, en el que las mujeres naturalmente se hacen cargo de los niños eternamente dependientes. Desde la ternura se problematizan las relaciones desiguales y se hace un llamado constante al encuentro con el otro, para su no instrumentalización:

> Si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social (Cussiánovich, 2005).

Lo anterior, porque en la forma tradicional de concebir el afecto, este ha servido como excusa para la generación de situaciones de dependencia y sometimiento, reemplazando los saberes, el pensamiento crítico y creativo con la ternura. Por el contrario, desde los postulados de Cussianovich (2007), se reconoce en ella un componente para la lucha emancipatoria, siendo capaz de contribuir al crecimiento en autonómica de los sujetos, y no a extender el escenario de sometimiento que ha caracterizado los discursos sobre infancia. Es una nueva forma de concebir las relaciones con las nuevas generaciones, sobre la base de su reconocimiento como sujeto de todos los derechos humanos, y la ternura como una necesidad política de la condición humana, con relaciones cercanas y horizontales que den paso a la incidencia de todos y todas.

No se puede traducir en una nueva forma de dominación, de sometimiento de los más débiles por los más fuertes, sino por el contrario, una oportunidad para la generación de escenarios que ayuden a recuperar la propia voz (Cussiánovich, 2007), con relaciones fundadas en el diálogo, la palabra, y la cercanía, para la visibilización de saberes insurgentes que se gestan en los territorios. Esto, también es un llamado para quienes acompañan y promueven escenarios participativos con niños, y niñas y adolescentes, para que desde esta apuesta se contribuya a que ellos y ellas puedan cultivar identidades que les permita ser en colectivo, co-constructores de una sociedad que da lugar a su aporte.

En este orden ideas, se deja clara una intención de reconocer el rol de la afectividad, del calor humano en el desarrollo del ser humano como individuo y como colectivo, evidenciando la afectividad como un referente necesario que brinda condiciones subjetivas favorables, en este caso, para niñas, niños y adolescentes. Reconocer la Pedagogía de la ternura como una necesidad y condición del desarrollo, es la entrada para abordar los postulados del Desarrollo Humano y enfoque de capacidades trabajados por Martha Nusbaumm (2012), quien propone una contra teoría como respuesta al marco económico que ha priorizado el crecimiento del Producto Interno Bruto como referentes de calidad de vida, lo cual deja de lado las condiciones reales de la humanidad.

Desde esta teoría, hay dos preguntas centrales que se intentan responder: ¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tiene verdaderamente a su disposición para hacer y ser lo que puedan?, esta última es de gran relevancia, ya que pone el foco en el contexto político, social y cultural para el desarrollo, en la creación de condiciones para propiciar capacidades. En sus escritos, la autora deja en claro el relacionamiento que tiene con las teorías planteadas por Amartya Sen, a partir del enfoque de *capacidades*; sin embargo, también plantea sus fronteras al reconocer, que incluso él, apunta a establecer una visión comparativa para la medición del desarrollo. Por su parte, ella plantea un modelo que es flexible y reconoce que los elementos que cobran relevancia en la calidad de vida de las personas son plurales y muy diversos, respondiendo a las particularidades de cada individuo, por lo que no sería consecuente plantear una unidad de medida o de regulación de las personas (Nussbaum, 2012). Es así cómo prefiere trabajar desde el enfoque de capacidades, concebido como una buena base para hablar de derechos y justicia social:

> El enfoque concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está centrado en la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar o no llevar a la práctica (Nussbaum, 2012, pág. 38).

Dicho conjunto de libertades, en el marco de esta investigación, se traduce en reconocer cómo el territorio que es la montaña (y que será desarrollada en el siguiente apartado), es una oportunidad que pretende ser aprovechada y/o acercada a niñas, niños y adolescentes, no como un dogma desde el cuál se deban configurar saberes sobre el mismo, sino con la posibilidad de acceder a ella sin que sea un espacio que naturalmente se esté restringiendo como muchos escenarios sociales. Transitar la montaña es un escenario de libertades para significar la experiencia desde la individualidad, para corazonar y apropiar el territorio desde diversas posibilidades. Entendiendo esto, las capacidades van más allá de las habilidades residentes en el interior de las personas, puesto que supone también la libertad y las oportunidades.

Planteada esta discusión, resulta pertinente enunciar dos tipos de capacidades propuestas por Nusbaum (2012), para comprender esta teoría. Por un lado, están las *capacidades combinadas* que refieren a las diferentes oportunidades que puedan tener los sujetos para elegir y actuar. Por otro lado, *las capacidades internas* dan cuenta de rasgos y aptitudes que pueden ser acompañadas y desarrolladas en interacción con el entorno. Esta distinción, que no las pone como opuestas, se hace necesaria porque "muchas sociedades educan a las personas para que sean capaces de ejercer su libertad de expresión en asuntos políticos, pero luego les niegan esa libertad en la práctica, reprimiéndola" (Nussbaum, 2012, pág. 41), es decir, en un discurso de desarrollo humano se habla de brindar herramientas para el desarrollo de capacidades, sin embargo las condiciones del entorno siguen limitando o no permiten la puesta en marcha de las mismas. En el caso de niñas, niños y adolescentes, se viene proclamando teórica y legalmente su participación, pero las condiciones sociales siguen restringiendo esta acción. Las capacidades combinadas responden asertivamente a las capacidades internas, al generar condiciones mínimas para su expresión y el pleno ejercicio de la libertad para que todas y todos puedan elegir de las oportunidades ofrecidas.

En su propuesta, además, la autora posiciona una lista de diez (10) capacidades concretas, sobre la base de la dignidad humana, que interconecta con una mirada holística e integradora. Estas, están enunciadas en su texto: *Crear capacidades. Propuesta para el Desarrollo humano* (Nussbaum, 2012):

1. *Vida,* con una duración normal, y con condiciones mínimas de dignidad humana que hagan que merezca la pena vivirla.
2. *Salud,* física y corporal, con alimentación adecuada y con la disposición de un lugar apropiado para vivir. Incluye también la salud reproductiva.
3. *Integridad física,* Hace referencia a la libertad de desplazarse de un lugar a otro con garantías de seguridad
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento,* se asocia con una educación que hace posible el desarrollo de estas tres dimensiones, lo que a su vez da paso para la expresión de gustos y creencias en libertad, disfrutando experiencias placenteras y evitando el dolor no beneficioso.
5. *Emociones,* poder amar, apenarse, sentir gratitud, extrañar. Se trata de no entorpecer el desarrollo emocional como consecuencia del miedo o ansiedad.
6. *Razón práctica,* para formular un proyecto de vida a partir de la reflexión crítica acerca del bien y del mal.
7. *Afiliación,* por un lado, supone poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres, participar de la interacción social, generar vínculos sociales. "Superar la crisis de la conversación antes mencionada", pero a si vez ser respetados y no discriminados.
8. *Otras especies,* para convivir en armonía con el resto de la naturaleza: animales, plantas y el mundo natural
9. *Juego,* disfrutando de actividades recreativas, riendo, jugando.
10. *Control sobre el propio entorno,* con la participación efectiva en decisiones políticas, trabajar y tener propiedades.

Sobre esta lista, que ofrece una mirada amplia e integradora de condiciones para el desarrollo humano, la autora posiciona la *razón práctica* (6) como la capacidad que domina, pues menciona que lleva

a que las personas puedan organizar a las demás capacidades, al tener la oportunidad de planificar la vida y los funcionamientos correspondientes. Pese a esto, en esta investigación se toma distancia específicamente de esta afirmación, al considerar que la realidad es más de lo que se puede planear, y en coherencia con lo expuesto hasta el momento relacionado con el corazonar y la ternura.

En este orden de ideas, resulta necesario y pertinente, además de la razón, reconocer las siguientes: integridad física (3), sentidos, imaginación y pensamiento (4), emociones (5), afiliación (7), otras especies (8), juego (9) como capacidades que se pueden trabajar y desarrollar mientras se camina la montaña, en el encuentro con el otro que permite transitar un lugar seguro, con niñas, niños y adolescentes libres, jugando y construyendo, siendo conscientes de su territorio y de la forma de relacionarse con él. Con esta concepción de infancia y desarrollo abordadas anteriormente, se da un lugar a las dimensiones que conforman el ser humano.

2.2.4 Montaña: Juntanza que construye territorio

Elevaciones geográficas que se extienden por la sabana atravesando Barrios y veredas, sosteniéndose, acercándose un poco al cielo, haciendo que se abracen con las nubes, posibilitando otras miradas, una oportunidad, la montaña como escenario en el que se cultiva y cosecha la vida, donde se lucha y se resiste, lugar de experiencias significativas atestiguadas por diferentes colores, uno sobre otro, juntos, de la misma manera como se construye el territorio, que a su vez es narrado por quienes lo habitan, quienes enraízan su cotidiano en él, allí donde se organizan las personas para hacer dignas las maneras de estar, andar y florecer.

La Montaña, es propuesta en este proceso, como escenario para el encuentro con las niñas, niños y adolescentes, percibida no como un recurso natural o accidente geográfico, sino como un ser vivo que enseña, que convida a luchar y resistir, en el que también habita la quebrada, la laguna, la rana, la serpiente y el árbol, juntas y juntos se construyen en ella sentidos colectivos y creaciones simbólicas, las mismas que con el tiempo se transforman en legado, que se hereda generacionalmente y en el que se hace evidente la inmaterialidad del patrimonio y su construcción permanente, basada en las prácticas propias de los barrios populares levantados en las montañas del borde sur. Caminarla con ellos y ellas, es una invitación a significarlas y construir sentidos y memorias sobre ellas, a que narren las formas de percibirse allí y ofrezcan la oportunidad de transitar la ciudad.

> “Es fundamental entender que cualquier ejercicio que pretenda comprender las memorias de un territorio deberá partir del reconocimiento de las territorialidades que lo signifiquen, de cómo se construye, se generan expresiones sociales y culturales en las que intervienen distintas personas, diversas experiencias y prácticas, las asociaciones que se dan entre elementos físicos y simbólicos del territorio crean sentidos particulares que referencian formas de Ciudad, de arquitectura, de relación con la naturaleza, distantes a las que oficialmente

> e históricamente se han resaltado al hablar de Bogotá y que dan cuenta de cualidades existentes y potenciales presentes en la montaña y el borde Sur" (IDPC, 2022)

Lo anterior para mencionar, que la montaña entendida como espacio está dada, pero sus sentidos se producen en el día a día en los territorios, consolidando el pertenecer, que paralelo a la vida entre calles empinadas, a la cercanía del barro y el agua, se mezcla con las prácticas y memorias diversas de quienes llegaron en los primeros momentos a poblar el borde sur de Bogotá, a arroparse en sus faldas, muchas y muchos desplazadas y desplazados por la violencia, casi todos y todas de orígenes campesinos y rurales, con esas condiciones y saberes participaron de la edificación de los barrios. Sus acciones y memorias sobre procesos de juntanza han sido referentes para consolidar la comunidad, un tejido social transversal en el tiempo, las distancias y el sentido de lo propio, saberes y sentires basados en las prácticas e imaginarios que trajeron con ellas y ellos, en sus maletas y con su esperanza, mezclado con el viento y la incertidumbre de arribar a un lugar mágico condicionado por la burocracia y el abandono del estado, por la falta de escrúpulos de hombres tierreros que se anunciaban dueños de la tierra, de la montaña.

Bajo estas formas de habitarla, de hacer parte de su conformación, siendo ella testigo de su construcción, fue que florecieron los encuentros y la creación, la fuerza y la resistencia, dejando claro que:

> …la vida en la montaña no puede ser entendida sin tener en cuenta las variables formas en las que es vista y experimentada por su gente y por foráneos. Las representaciones de la montaña ya sean históricas, artísticas, políticas, económicas o sociales, forman parte tanto de su creación como de su composición… (Boscoboinik, Cretton, & Offenhenden, 2022)

En ese sentido se ha forjado el sentido de pertenencia y arraigo, y junto a él la oportunidad de seguir explorando sus posibilidades como herramienta y compañera en la construcción de comunidad.

Entonces, es posible entender la montaña como un gran aula donde se abrazan las nubes con el húmedo verde, también donde se dan segundas oportunidades, allí nacen y se da lugar a las voces de la fuerza, la solidaridad y la juntanza, la montaña se erige como testigo y parte fundamental de los territorios que se autoconstruyen, se edifican, se crean a partir de pensamientos múltiples y diversos venidos de distintos lugares del país igual que las gentes, con ello, de saberes y prácticas culturales distintas, variadas bajo las cuales se genera tejido y vínculos sociales en los que la organización y la colectividad favorecen la cimentación del barrio físico y también simbólico, de lo vital del mismo, es decir que la montaña que se camina y se vive posibilita conversaciones, favorece experiencias y con ello la construcción de tejido social.

Gran muestra de estas afirmaciones, se materializan en el Instituto Cerros del Sur (ICES) el cual se desarrolló a través de un proceso comunitario en la localidad de Ciudad Bolívar que buscaba responder a las necesidades educativas de las niñas, niños y adolescentes que habitaban su montaña central, un territorio en el que se asentaron familias con la esperanza de cultivar la vida. Este proceso logró generar la

consolidación de redes de apoyo y construcción, que además brindaban acceso a un derecho que el estado no tenía interés de promover en aquel momento de la historia, de esta manera, teniendo en cuenta el contexto y con él la riqueza natural del territorio, la montaña y sus posibilidades como escenario de apropiación y construcción colectiva el ICES propuso metodologías y una pedagogía divergente y necesaria, sobre el que se menciona:

> Ha consolidado prácticas pedagógicas y educativas en la montaña, reivindicando las relaciones y prácticas ya construidas por la comunidad y convirtiéndolo en un espacio educativo y comunitario (...) La primera generación que dio vida al colegio empezó a formarse allí en el año 1984, cuando comenzaron a hacer chocolatada, elevadas de cometa, clases en la montaña y diferentes actividades artísticas y culturales (IDPC, 2022).

Este espacio, sigue siendo un referente claro para lo que se llevó a cabo en el proceso con las niñas, niños y adolescentes mientras se caminan las calles y caminos de las montañas que constituyen representación urbana y rural en el borde sur de la capital, acercarse a reconocer y resaltar desde sus voces los escenarios organizativos del territorio, caminarlos. En la construcción de los territorios las voces de las niñas, niños y adolescentes normalmente no hacen parte fundamental de las decisiones frente a las transformaciones o su ordenamiento, se desconoce la capacidad y la agencia de esta población, no solo en la parte política sino de participación o uso de los espacios públicos. En ese sentido la montaña es un territorio que acoge las infancias de las personas que llegan a sembrar sueños y raíces en ella, de manera que se continúa cargando de significados, se dota de sentido, caminarla se postula entonces como un acto de garantizar el derecho a la ciudad, a la ruralidad, a habitarlos de manera libre y espontánea.

De esta manera es posible encontrar en la montaña un lugar sentido y pensado, en el que se generan narraciones, representaciones e imaginarios de quienes en ella conviven. Es en los relatos y experiencias que se da cuenta de lo que implica vivir allí, de lo resiliente que se puede ser en medio de la lucha que trae habitar espacios como las montañas del borde sur de la ciudad. Lugar que en un principio no contaba con los servicios básicos, donde han sido las luchas, resistencias y batallas ganadas por la comunidad, las que se anteponen ante un estado que desconocía (o desconoce) otras lógicas de ciudad ruralidad, fuera de las comunes, desde las que también se crea, se construye, se resiste y se vive. Luchas que se actualizan constantemente:

> Las luchas ahora no son solo por tener acceso a la vivienda y la normalización de lo autoconstruido, sino también para reconocer la relación entre la montaña y los seres físicos y espirituales que la habitan, las comunidades que viven bajo su sombra, entendiendo la continuidad y sacralidad del territorio, comprendiendo que no se es dueño de la tierra, sino parte de esta (IDPC, 2022).

Es decir que se constituye la montaña como un lugar en que se llama a la unión, a la creación desde lo colectivo, un espacio que se abre a quienes la habitan como escenario de exploración y reconocimiento de la naturaleza y la diversidad, es pues la posibilidad de encuentros diversos donde se encuentra lo urbano

con lo rural, el puente desde lo físico y geográfico hacia la apropiación y configuración de identidad en quienes la suben y la bajan día a día.

Entre calles y carreras que suben se hacen presentes la vida, la muerte, las carencias y también los anhelos, los recuerdos compartidos que se enlazan con el tejido social, con el ordenamiento urbano. Paisajes que permiten el tránsito desde el pasado al presente, transformaciones que narran experiencias significativas vitales en quienes se atrevieron o se atreven a desarrollar prácticas distintas con el territorio que se empina, donde tienen lugar juegos en los que descender hace parte fundamental de la acción, donde las voces circulan para aportar a la narración del barrio, como constructor de país; escenarios de diálogo y encuentro desde lo periférico, espacios culturales, procesos artísticos, liderazgos femeninos que enaltecen la montaña como espacio donde la vida se enraíza y florece mientras se andan sus andenes, caminos, trochas y senderos.

Tener de referente la montaña, es una apuesta para que niñas, niños y adolescentes en garantía de su derecho a la ciudad ruralidad, se narren en ella, desde sus experiencias de habitarla y caminarla, avanzando así en diversas configuraciones sobre los territorios dotados de historia, que se transforman en nuevas acciones, propuestas e identidades que conjugan la resistencia y el corazonar la vida y la tierra.

2.2.5 Territorio: Producto y productor de significaciones.

> *Cuando se está hablando de la montaña como ancestro o como entidad sintiente, se está referenciando una relación social, no una relación de sujeto a objeto*.
> (Escobar, 2014, pág. 103)

En la línea del desarrollo descrito anteriormente, también se inscribe la concepción del territorio, no como escenario totalizante, sino como espacio de significaciones que da cuenta de los modos de habitar y convivir, del relacionamiento y la generación de afectos. Estas construcciones, responden a una categoría más amplia como es la *cultura*, y que en esta investigación es retomada para dar cuenta de un caminar con niñas, niños y adolescentes en un espacio territorial concreto que se ha producido por la *cultura*, que configura *dinámicas culturales*, en este caso en la montaña y el borde rural. Para iniciar, es importante mencionar que la cultura no es des territorializada, la propuesta conceptual que se hace supone volver a entender el territorio como escenario relevante para la vida social y cultural, recuperando el apego y los sentimientos hacia los lugares que se transitan y se habitan.

En el marco de esta investigación, se apela a la concepción de cultura desde la semiótica propuesta por Clifford Geertz (1973), para hablar de ella como una “pauta de significados” en un

dimensión simbólico-expresiva de las prácticas sociales que se pretenden develar mientras se camina con niñas, niños y adolescentes. Al ser concebida de esta manera la cultura, no puede estar aislada, porque responde al conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes y valores de la vida social:

> El concepto de cultura que propugno (…) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1973, pág. 20).

La cultura da cuenta, de las significaciones que se construyen colectivamente en un sistema social o territorio, permeadas por las particularidades de cada contexto, siendo el medio para el encuentro con el otro, a través del cual se da la comunicación, se perpetúan y/o desarrollan los conocimientos y las actividades de los sujetos en relación con la vida, produciendo una identidad social y al mismo tiempo individual. Es por lo que el hablar de cultura, de manera directa, hablamos de territorio, siguiendo a este autor que reconoce que la cultura es el contexto donde se significan los acontecimientos y los procesos sociales. La *cultura* no sólo es la suma de símbolos, sino, además, la carga de sentidos y afectos que llevan a formas de relacionarse en y con el territorio, y con los otros que hacen parte de ese territorio. Otra afirmación importante para destacar sobre esta concepción es que "No existe una naturaleza humana independiente de la cultural" (Geertz, 1973, pág. 54), esto no quiere decir que la *cultura* es un factor hereditario, invariable, que jerarquiza el conocimiento y monopoliza los modos de habitar, por el contrario, habla de seres incompletos, dando la oportunidad de construir nuevas significaciones que se construyen a diario y que se dan en el marco de las relaciones y la *cultura*.

La relación propuesta entiende que el territorio no se reduce a la tierra, sino a un escenario de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, sin fronteras fijas y que es dependiente de las relaciones sociales que entretejen allí. En este escenario territorio y cultural, resulta pertinente seguir hablando de las emociones, que han tenido centralidad en las categorías conceptuales propuestas, y se constituyen también como un lugar asertivo desde el cuál hablar de la Cultura y en consecuencia del territorio que se pretende caminar y corazonar con niñas, niños y adolescentes. Desde los postulados de Patricio Guerrero (2010) , las emociones además de ser expresiones naturales propias de la fisiología y psicología human, también responden a construcciones simbólicas que son parte de individuos concretos, socialmente construidos, que por medio de ellas cimientan la construcción de sus imaginarios, prácticas y discursos, "les permiten sentir, pensar, hablar, actuar, así como interactuar con el mundo y la vida, y con los otros" (2010). Es desde la fuerza cultural de las emociones, con ellas y desde ellas, que se tejen los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia.

Con esto, se postula otra apuesta por dar lugar a la emoción y el vínculo que se puede construir en el territorio, a partir de una concepción integral del ser humano que no puede ignorar su condición biológica y cultural, lo que indica que la emociones habitan los territorios, y aun cuando cada persona está dotada de ellas, la forma de expresar y vivenciarlas se da de manera diferente dependiendo del contexto. Se moldean de diversa manera las formas de relacionarse con el otro y con el territorio desde la emocionalidad, siendo entonces una invitación para superar los escenarios de crisis que se han enunciado, como el de la conversación, o el que privilegia la racionalidad, tejiendo una forma distinta de existencia que reconoce las sabidurías insurgentes y del corazón que se gestan en los territorios:

> Si la cultura no es sino una respuesta que hace posible la reafirmación y transformación de la vida, que nos ofrece horizontes de sentido para el vivir, la cuestión de las emociones no puede seguir siendo ignorada, ya que las emociones —que han sido vistas como la parte más íntima y secreta de los sujetos, que nada tienen que ver con la cultura— no son sino construcciones de sentido que están social, cultural e históricamente situadas (Guerrero Arias, 2010).

Reconocemos entonces la dimensión biológica y cultural que constituye la humanidad, y en ella la dimensión emocional que aporta a que se tejan los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia, en función de las capacidades humanas (ya presentadas). En este sentido, las emociones no son universales, cómo la visión homogeneizante y racional procuraría, sino que sólo pueden ser entendidas desde la multiplicidad de las culturas y es lo que se pretende develar con niñas, niños y adolescentes en el borde sur de Bogotá, partiendo que cohabitamos ese territorio y es la participación y la emoción la que hace posible el encuentro como interlocutores válidos que buscan aprehender los universos simbólicos de sentido que ofrece la montaña, así como construir otros tejido en su experiencia del vivir y caminar.

Es sobre esta relación *emociones-cultura* y sus respectivas significaciones para el encuentro con el otro, que se erige la reflexión sobre el territorio, no desde un mirada totalizante o como categoría para el análisis profundo, sino con el fin de situar, en un espacio específico, la acción y reflexión de caminar, a partir de una conceptualización del mismo, que de paso al reconocimiento de sus particularidades y desde lo que Franciso Ther ha denominado “antropología del territorio”, apuesta que cuestiona la producción de conocimiento, sobre la base de estrategias racionalizadoras sobre los territorios, pero que propone la apertura desde una aproximación “teórico, metodológica, reflexiva y activa, cuyos atractores investigativos son los imaginarios territoriales y los modos de vivir y habitar” (Ther Rios, 2012, pág. 493).

Desde la antropóloga del territorio, así como la visión de desarrollo que se posicionó, no son las manifestaciones económicas las que tienen protagonismo, ya que estas en últimas lo que hacen es reducir el componente sociocultural de los territorios y profundizar los problemas que se pretenden intervenir, al

desconocer los mínimos de la condición humana que pasan también por el sentir. Propone, además, la descentralización no como una redistribución de poder, sino como una oportunidad de reconocer el valor en la construcción de conocimiento que tiene la cotidianidad y la experiencia de habitar, relacionarse y estar en un territorio, siendo este construido por y en el tiempo, es dinámico, producto de las relaciones que a diario se tejen entre las personas y la naturaleza.

Comprender el territorio como relación de relaciones y no como simples estructuras inmóviles, permite entender que cada momento es portador de novedad, la acción de caminar, que en efecto corresponde a un tiempo específico, que produce significaciones dotadas de sentido sobre el territorio, en este caso con niñas, niños y adolescentes, para la consolidación de lo que el mismo autor ha denominado *sentido de identidad especial*, el cual es reforzado al comprender el territorio como productor de cultura, que implica unos modos de comportamiento al interior del lugar que se habita: "son varios los territorios posibles en un espacio geográfico común" (Ther Rios, 2012, pág. 497), es por esto, que hablar de territorio nos induce también a aproximarnos a diversas dinámicas que implican a quienes viven o han vivido ahí, ritmos de vida y formas de interactuar.

Mencionado esto, la pretensión entonces no es caminar para la producción sobre un conocimiento único que da cuenta del territorio y del acceso a la ciudad ruralidad, sino como escenario de encuentros y construcción de sentidos en los que el territorio como espacio biofísico está cargado de actividades humanas, de historia, imaginarios y significaciones culturales, remitiendonos así a memorias, tradiciones, usos y costumbres, pero también da la posibilidad de incluir los nuevo, lo emergente, recuperando la cotidianidad de los territorios y lo saberes emergentes. Se elucida entonces una "espiral de conocimientos, saberes y experiencias vinculadas a la producción, negociación y tráfico de significados y significaciones socioculturales posibles de reconocer situándose en espacios geográficos más o menos definidos" (Ther Rios, 2012, pág. 501), que captura el diario vivir, y posiciona a todas y todos con un saber y con la posibilidad de construir conocimiento.

Lo anterior, en contraposición al monopolio de la enunciación que se erigió como voz, mientras que las periferias se han constituido como ecos condenados a repetir discursos. Un orden monocultural hegemónico, totalitario, que niega la riqueza de la diversidad y la diferencia, la existencia de otras formas de mirar el mundo. La periferia, o el tan anunciado borde al que se hizo referencia anteriormente, implica particulares concepciones y formas de organización que inciden en reacciones y relaciones sociales (Sánchez Ayala, 2015). Este cumple la función no solo de delinear el espacio, sino que también da cuenta de los procesos y situaciones que se viven en el espacio. Más que una visión estereotipada de *borde* como el *límite*, se entiende como contiguo al límite, con sus propias experiencias y configuraciones. Por esto la invitación a pensar el *borde* urbano rural de la ciudad, y en efecto el derecho a la ciudad-ruralidad, (que

será desarrollado a continuación) se da desde una mirada amplia del territorio, que no prioriza los escenarios históricos y urbanos sobre los que se erige la historia, sino que da la apertura a otra experiencia y saberes.

En definitiva, entender el territorio es un aspecto fundante de la actividad social, al ser un elemento fundamental para la organización espacial, social, económica, política y cultural, pero también para definir las relaciones sociales. El territorio es un lugar en el que el sujeto y la comunidad arraiga y afirma sus valores, haciendo que estos se identifiquen con el lugar, siendo un espacio delimitado no con fronteras de borde, sino con significados y sentidos que le son atribuidos por quienes lo experiencian y caminan.

2.2.6 Derecho a la ciudad-ruralidad: Transformando miradas y sentidos desde el borde

El *borde* como escenario cotidiano, entendido territorialmente como las montañas del espacio periurbano de Bogotá, es el lugar en el que habitan niñas, niños y adolescentes a quienes mayormente no se les reconocen sus saberes sobre el territorio, y metafóricamente desde la periferia a la que ha sido relegada su participación en la construcción y disfrute de la ciudad.

Es el espacio en el que se vivencia la educación, se crece y se comparte a la vez que se construye familia y con ello sociedad. Vivir en el borde es tener un contexto distinto en el que se posibilitan diversas experiencias de interacción: recorrer sus calles empinadas, jugar en ellas, deslizarse por sus montañas, poder adentrarse en sus entornos naturales. Esto permite dilucidar una correlación entre dos espacios que parecieran condenados a estar separados, El *Campo y La Ciudad* - Lo Urbano y Lo Rural, sobre estos se espera hacer a un lado esa contradicción que pareciera serles inherente:

> "El término "ciudad" debe entenderse en sentido amplio como cualquier metrópoli, ciudad, pueblo, aldea o asentamiento humano que constituye una comunidad política y que, por lo general (aunque no necesariamente), está organizada institucionalmente como unidad gubernamental local con naturaleza municipal o metropolitana. Incluye espacios urbanos, así como entornos rurales o semirrurales que configuran su territorio" (Plataforma global por el derecho a la ciudad, 2020, pág. 12).

En ese sentido en la mayoría de barrios instalados en el borde de Bogotá se convive entre lo Citadino y rural o Campesino, es decir que se habita un espacio que no pertenece exclusivamente a lo entendido como rural o lo que se entiende como urbano; en este lugar se habita un espacio que posibilita la transformación y apertura de la mirada sobre la ciudad como lugar y como concepto, y, además posibilita la discusión y reflexión sobre el acceso al derecho a la ciudad, pensando cada lugar como espacio de y para la interacción, además de ser dispositivo del tejido social, del que son parte fundamental, las niñas, niños y adolescentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el derecho a la ciudad se posiciona como un derecho colectivo, de una sociedad que crece en un espacio geográfico determinado en el que se pretende tener escenarios de

acción y participación efectiva, en este caso de las niñas, niños y adolescentes en torno a los saberes que portan sobre su territorio, sus luchas y aportes a la des estigmatización socio espacial que puede recaer en los barrios periféricos, escenarios en los que además se garantice contar con espacios y servicios públicos de calidad, se propicie la salvaguarda y relación estrecha con los vínculos urbano - rurales, de manera sostenible e inclusiva:

> "el derecho a la ciudad consiste en el derecho de todas y todos los habitantes (presentes y futuros; permanentes y temporales) a usar, ocupar, producir, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos justos, inclusivos, seguros y sostenibles, entendidos como bienes comunes" (Plataforma global por el derecho a la ciudad, 2020, pág. 11).

Es decir que, si bien se posibilitan reflexiones sobre la relación intrínseca entre la ciudad y lo rural desde lo geográfico, se perciben además dinámicas sociales particulares que median las relaciones e interacciones de estos espacios con las niñas, niños y adolescentes, de manera que permanece la mirada excluyente de ellas y ellos sobre los mismos. Se sigue marcando un contraste sobre las maneras en que la ciudad se habita y las relaciones que se posibilitan para este grupo poblacional, por este motivo es necesario favorecer y acompañar espacios en los que sea posible transitar, caminar sus calles de arriba a abajo, configurarlas como escenario de diálogos y discusiones.

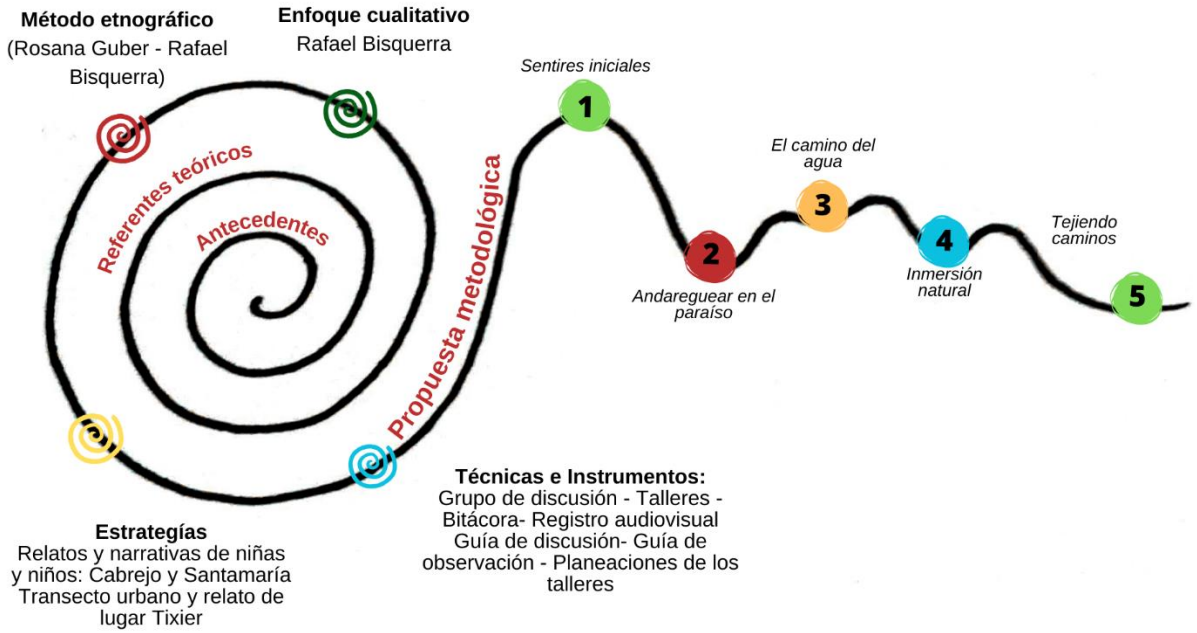
Dichas discusiones, en procura de una mirada que permita ampliar y contribuir al significado, sentido y a la apropiación, que toma distancia del arraigo que persiste sobre estos conceptos de manera tradicional por parte de los mayores y los adultos que habitan la zona periurbana y rural, narrativas que se heredan y transmiten como una verdad a las niñas, niños y adolescentes, de ahí que su participación en los espacios comunes de la ciudad se vea afectado desde un lugar de contención social, a partir de reglas y normas o percepciones que les niegan el derecho a habitarla, de manera libre y segura, evitando así que se construyan saberes más profundos y prácticos desde la experiencia de vivir en el borde y caminar sus escenarios próximos.

> …estas perspectivas estáticas, que oponen de manera dicotómica al espacio rural y al urbano, asociados a su vez a ideas de pasado y presente, inmovilidad y movilidad, tradición y modernidad, respectivamente, nos impiden aprehender de manera integral la complejidad histórica, económica y social de las regiones de montaña (Boscoboinik, Cretton, & Offenhenden, 2022, pág. 152).

Es importante reflexionar sobre lo anterior, y en relación con ello, pensar de qué manera las niñas y, niños y adolescentes acceden a esa ciudad pensada más allá de la ciudad misma, en cada uno de sus contextos del borde sur de Bogotá, habría entonces que hacer un alto y repensar la ciudad, una en la cual las prácticas y saberes de ellas y ellos tengan cabida de la manera efectiva, sean tenido en cuenta sus aportes en cómo se establece el orden social y político, una ciudad donde sean protagonistas y que sean reconocidos como tales dentro de las instituciones, dentro de la familia y dentro de los procesos de participación.

La garantía del derecho a la ciudad (recordando que en el término se recoge a la ruralidad), da paso a la recuperación del espacio público para la ciudadanía, para la población de niñas, niños y adolescentes, como un escenario para el acercamiento, en el que el encuentro, caminar y el compartir de saberes gestan, reflexiones e ideas, relaciones personales, pero además relaciones de apropiación con el territorio, las cuales aportan en la construcción de identidad y salvaguarda de este.

III
MARCO METODOLÓGICO



Fuente: Elaboración propia (Briñez, D. , Romero, J., 2023)

3.1. Enfoque de investigación: Cualitativo

La definición metodológica, parte de reconocer las particularidades del objetivo de estudio, donde no se pretende medir, ni dar leyes generales frente a las formas de habitar las montañas y manera de acceder a la ciudad; por el contrario, supone la aproximación a la realidad desde dentro, junto con las personas implicadas en las realidades que se pretenden abordar, en este caso, niñas, niños y adolescentes en las montañas del borde sur. En consecuencia, se recurre al método de investigación cualitativa que, según Bisquerra (2009), puede traducirse en investigaciones que tienen por finalidad la transformación social y la emancipación de la persona y aquellas, que "tienen como prioridad la descripción y comprensión de las acciones e interacciones desplegadas en el seno del contexto" (pág.276), siendo este último a su vez el alcance propuesto para esta investigación.

La investigación cualitativa da la posibilidad de abordar múltiples y dinámicas realidades desde una mirada holística a partir de la inmersión en el mundo subjetivo de las personas para que este emerja en relación con lo que se pretende estudiar, asignando así, un rol de interpretación por parte del investigador, que tiene como referente las percepciones, creencias y significaciones que generen los sujetos. Algunas de las características centrales planteadas por Eisner (Citado por Bisquerra, 2009) son:

1. Son estudios que se centran en contextos específicos, pues desde lo cualitativo se reivindica la vida cotidiana y el escenario natural en el que se dan los acontecimientos para su comprensión. En este caso, el contexto específico remite a caminar con niñas y niños en las montañas del borde sur de Bogotá, para develar sus percepciones sobre el acceso a la ciudad y las significaciones de los territorios.
2. Los investigadores participan como principal instrumento de medidas, filtran la realidad, le dan sentido y la interpretan. Y esto se hace posible en una relación directa en la acción de caminar. Acompañar los caminos y construir con niñas y niños es el referente central para la interpretación de la realidad.
3. Tiene una naturaleza interpretativa por un doble motivo: "lo fundamental es atribuir significados a la situación estudiada y descubrir el significado que los acontecimientos tienen para quienes los experimentan" (pág. 279), y para la interrelación entre recogida de información y análisis, pues el ejercicio "no se limita a describir que pasa, sino que indaga por qué pasa lo que pasa y analiza críticamente aquello que está captando" (pág. 279).
4. Se fundamenta en el uso del lenguaje, a partir de estrategias de obtención de información con las que se da una reconstrucción de la realidad a partir de lo que las personas dicen y hacen, dando centralidad a sus voces y buscando captar la perspectiva individual de las situaciones estudiadas.
5. Hay una clara atención en lo concreto, buscando profundizar en el objeto de estudio. De allí, que, en este caso en particular, se trata de recuperar la experiencia de un grupo de niñas y niños al caminar las montañas del borde sur, que puede diferir de las experiencias de otros sujetos y otros contextos.

En síntesis, se puede definir la investigación cualitativa de la siguiente manera:

> La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran (Bisquerra,2009, pág. 283).

Lo cual supone la aproximación y relacionamiento por parte del investigador con las personas con las que se realiza colectivamente el estudio, que es a su vez abierto, flexible, capaz de adaptarse y cuestionarse a medida que avanza el proceso. Es en este contexto, que tiene cabida él método etnográfico y las técnicas de observación participante, transecto urbano, grupos de discusión y talleres participativos que serán presentadas a continuación.

3.2. Pasos y caminos colectivos: sobre el método etnográfico

Dentro del espectro de posibilidades que da la investigación cualitativa, resulta pertinente retomar las preguntas y objetivos que esta investigación desarrolla para cuestionar ¿Cuál es la mejor manera de

comprender lo qué pasa en niñas niños y adolescentes cuándo caminan? ¿Cómo identificar sus percepciones sobre la ciudad y su acceso a la misma? ¿cómo intercambiar narrativas sobre las formas de habitar el borde sur?, y es claro que la forma no puede ser desde la investigación dirigida y acotada a unas categorías que limitan el rol de los sujetos a informantes. Por el contrario, supone un ejercicio netamente experiencial, con un sentido de práctica e identidad en el territorio como el propuesto por la Etnografía. En este apartado se propone conceptualizar este método de investigación, resaltar algunos de los postulados centrales y fijar la mirada en las significaciones bidireccionales que esta produce (en investigador y comunidad) a partir de la reflexividad. Se trata de un acercamiento al ejercicio colaborativo con la integración de niñas, niños y adolescentes en la investigación.

El horizonte metodológico de la etnografía invita a la construcción práctica de conocimiento a partir del acercamiento y comprensión de situaciones sociales, de las que sólo es posible saber desde la perspectiva de quienes vivencian está situación, considerando entonces los grupos, no como objetivo de investigación sino sujetos sociales, con los que incluso es necesario hacer equipo para recuperar, registrar, analizar y presentar la información. Esto se traduce entonces en un ejercicio en el que el investigador se descentraliza de un rol de sabedor, para la construcción colectiva de conocimiento, pues tal como lo menciona Rosana Guber “un investigador social difícilmente pueda comprender una acción si no entiende los términos en que la caracterizan sus protagonistas” (Guber, 2011, pág. 16), llevando así a un alcance de la investigación que trasciende el “qué” en un sentido de dar cuenta de algo , el “por qué”, que remite a las explicaciones de una situación, para llegar a una descripción y/o comprensiones que suponen “el cómo es para ellos”, en este caso, se trata de comprender las significaciones de niñas, niños y adolescentes sobre la ciudad, al caminar las montañas.

Siguiendo a esta misma autora, se reconoce que se buscan representaciones coherentes entre lo que piensan y dicen los nativos, siendo labor del investigador elaborar conclusiones interpretativas que las interrelacionen. Lo anterior, en suma desafía la universalidad que por años se le ha conferido a la investigación, por una predilección de la particularidad, en un ejercicio de inmersión, acompañamiento y construcción colectiva, pues “son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de sus vidas, de su cotidianidad, de los hechos extraordinarios y su devenir” (Guber, 2011, pág. 19); es por esto necesaria la interacción más allá de la aplicación de técnicas, que ubica el trabajo de campo como una necesidad que sustenta las evidencias para la descripción y que a su vez, posicionan al investigador desde un lugar en el que él también está conociendo, aproximándose a una realidad para interpretarla, de la mano de quienes la viven.

El trabajo de campo se lleva a cabo con el fin de develar las particularidades, teniendo en cuenta que el mundo social no se produce por la normas y teorías internalizadas, sino que es el producto de la interacción, siendo los sujetos constantemente productores de la sociedad a la que pertenecen:

> Es tarea del investigador aprehender las formas en que los sujetos de estudio producen e interpretan su realidad para aprehender sus métodos de investigación. Pero, como la única forma de conocer o interpretar es participar en situaciones de interacción, el investigador debe involucrarse en estas situaciones a condición de no creer que su presencia es totalmente exterior ni que su interioridad lo diluye (Guber, 2011, pág. 45).

Desde esta postura, el investigador es el principal instrumento de investigación y producción de conocimientos, sobre la base, además, de la *reflexividad*, la autora establece una triple relación: con conciencia de su ser y el contexto en el que está, con las influencias teóricas y con aquello que es propio de la población con la que se interrelaciona. Siendo el objetivo entonces del trabajo de campo -y del posterior análisis-, mediar entre las diversas percepciones y transitar de las preconcepciones individuales al de las comunidades, de la mano de una legitimidad que ofrece el compartir, conversar y estar con los niños y las niñas.

Es la reflexividad, la que permite que la etnografía no se reduzca a un escenario que cuenta una realidad objetiva, sino que pone en diálogo diversas interpretaciones para su comprensión, llevando a sí a vincular lo que Jesús Galindo (1998) ha denominado "el oficio de la mirada y el sentido", donde se señala la invisibilidad de la rutina y la costumbre; aquello que parece tan natural, como es el acto de caminar cobra otro lugar al invitar a la significación a partir de la evocación del otro, no como ejercicio individual, sino como escenario de comunicación que interpela y transforma, pues ya el otro no está alejado sino que hace parte de uno y viceversa: "El oficio de sentido es la parte complementaria de la mirada descriptiva y fenomenológica. El sentido se sumerge en el lenguaje y la cultura en una perspectiva amplia y total, al tiempo que particular y restringida" (Pág. 369), es la reflexividad la que da paso a dotar de sentido aquello que está sucediendo y se está observando, yendo y viniendo de la vivencia que es atenta y analítica.

Tener la etnografía como referente en este ejercicio investigativo, es registrar la experiencia y dar cuenta de las formas de reconocer y relacionarse con lo otro, a partir de permitir el asombro, la pregunta y la constante capacidad de maravillarse, aptitudes presentes en niñas, niños y adolescentes, sujetos con los que se desarrolló la investigación. En consecuencia, con la visión que sobre ellas y ellos se explicita en el marco conceptual, la metodología entonces, en consecuencia, les reconoce como sujetos activos productores de conocimiento y como parte del equipo de registro, interpretación y comunicación de la experiencia. Una vez más, se trata de superar la dicotomía adulto-niño que ha operado como prejuicio y reconocer que la realidad a la que acá se apuesta es a la vivencia de las niñas, niños y adolescentes y no a lo que piensan los adultos sobre lo que en ellos acontece.

La interacción entonces no es un momento de la etnografía para la recolección de información, es un ejercicio constante en el proceso, retomamos lo que Diana Milstein ha denominado Etnografía colaborativa con niñas y niños, como una oportunidad para conversar, incluso luego del trabajo de campo, con aquellos con los que se compartieron momentos y lugares "e intentar ver a través de sus ojos y escuchar a través de sus oídos" (Milstein, 2015), con una perspectiva más ajustada de lo que sucede. Andareguear no se reduce a propiciar tres espacios para caminar con niños y niñas, requiere a su vez un trabajo previo y posterior con ellos y con ellas para reflexionar y conversar sobre aquello que se ha problematizado: el acceso y disfrute a la ciudad-ruralidad. Incluir a los niños y las niñas, contiene una variedad abierta de formas de observar participando, conversar, escuchar, mirar, caminar y una serie de formas de registrar y corazonar la experiencia.

Lo anterior, se inscribe en las líneas de investigación del grupo *Lenguaje Discursos Y Saberes* de la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con un marcado interés por los estudios que estimulan a niñas, niños y adolescentes como interlocutores con agencia y con un poder en sus relatos para el acercamiento a las realidades y comprensiones del mundo. Así, la colaboración permite la exploración, indagación, descripción y comprensión de situaciones diversas para producir nuevos conocimientos. Milstein, plantea como una oportunidad (2020 P.9) esta colaboración, para acceder a comprensiones variadas e inéditas que incorporan los saberes de ellos y ellas, desconocidos por la experticia académica, es la posibilidad de darle lugar a saberes otros de la existencia, como fue planteado desde el corazonar.

Para finalizar, queremos resaltar algunas de las características propias de la etnografía, propuestas por Del Rincón (citado por Bisquerra, 2009, p.297) para relacionarlo con el ejercicio propio de la investigación en cuestión:

1. Se destaca su carácter fenomenológico, porque supone describir e interpretar un fenómeno social desde la perspectiva de los sujetos, desde un conocimiento interno de la situación. En este caso, describir e interpretar las percepciones que tienen niñas, niños y adolescente sobre el acceso y disfrute de la ciudad mientras se camina
2. Supone una nueva manera de acercarse a la realidad, con la inmersión del investigador en el contexto social para la observación. De esta manera con la metodología de recorridos, se acompañaron las formas de transitar los espacios del borde sur, para observar lo que acontece al caminar. No consistió en que se contarán las caminatas, sino caminar con niñas, niños y adolescentes.
3. Es un método holístico y naturalista, al ser detallado y enriquecido en el ejercicio de interpretación de las significaciones de quienes investigan, de los sujetos que participan y las

referencias teóricas, permitiendo una integralidad para la comprensión de una realidad. De esta manera, analizar la práctica del caminar, como forma de acceso a la ciudad ruralidad, invita a reconocer esta acción como una práctica social, dotada de sentidos desde las concepciones propias, de niñas, niños y adolescente y teóricos.

4. Tiene un carácter inductivo, basado en la experiencia y la exploración y en consecuencia la observación como principal estrategia de recolección de información, se hace un análisis continuo a partir de categorías conceptuales que dan paso a las interpretaciones. A partir de los encuentros y caminatas con niñas, niños y adolescentes, se pretende determinar unos hitos para las interpretaciones de significaciones.

En definitiva, al analizar colaborativamente con niñas, niños y adolescentes, la acción y práctica social del caminar, se encuentra una posibilidad para acercarse a las comprensiones e interpretaciones que generan los caminos, los encuentros, las montañas y las posibilidades de explorar el borde sur de la ciudad.

3.3. Técnicas e Instrumentos

3.3.1. Andariegos que corazonan: Sobre los relatos y narrativas de niños, niñas y adolescentes

En el marco teórico se expuso en su momento, un *qué* (la experiencia de caminar), un *cómo (*la apuesta por corazonar y construir saberes desde otros lugares contrahegemónicos mientras se conversa) y un con *quienes (*niños, niñas y adolescentes). Es claro que, en las conversaciones emergen relatos y narrativas sobre los cuáles queremos poner atención en este apartado, como apuesta metodológica, ya que serán el sustento para analizar lo que sucede al transitar la montaña, en el pleno goce y en el ejercicio del derecho a la ciudad ruralidad:

> El relato saca al niño de la lengua de la vida cotidiana ¿por qué es importante sacarlos de la lengua de la vida cotidiana? Porque en toda cultura están las órdenes y la vida cotidiana está llena de órdenes: "Haga esto", "No hagas esto", mientras que el relato es para escuchar (Cabrejo, E. 2007, pág. 77).

Nos remitimos a posicionar el relato como una oportunidad de ejercer la libertad a partir de la expresión tranquila y alejada de prejuicios de lo que se enuncia, para dar cuenta de las experiencias, sentires y percepciones de la realidad que van construyendo niñas, niños y adolescentes. En los escenarios de encuentro e interacción, el lenguaje se erige como un medio fundamental, sin embargo, este tiene diversas manifestaciones que transitan los escenarios verbales, no verbales, literarios e incluso gráficos, por lo menos desde lo propuesto en esta investigación, las creaciones de los niños y las niñas se traducen en las diversas manifestaciones con las que se puede hablar de lo que significó caminar la montaña.

Ahora bien, esas significaciones que narran la experiencia no se reducen solamente, tal como lo mencionan (Santamaría, Bothert, Ruiz, & Rodriguez, 2011), a describir una serie de hechos, sino que pone en juego a un narrador con una objetivo concreto, respondiendo a una invitación por acercarse a los vivenciado en las caminatas; el relato termina siendo el resultado del deseo de transmitir lo que ha sido significativo para ellas y ellos, sus representaciones de mundo y percepciones del camino, poniendo en diálogo un contexto, unas situaciones, unos personajes y un entramado de sentidos. En el relato, no sólo se da cuenta de lo que acontece hacia afuera, sino que es un lugar para la manifestación de eso que incide en la esfera más personal, abriendo paso a discursos con narraciones, argumentos, descripciones, sensaciones, entre otras.

Labov (Citado por Santamaría, et al.,2011), afirma que el relato, no es más que un medio, entre mucho otros, de recuperar experiencia pasadas; en esta investigación se cuenta con diversas modalidades que sitúan las formas de aprehender el mundo de los niños y las niñas y reafirma la interacción social, vislumbrando los vínculos de identidad y permitiendo comprensiones más cercanas de los sujetos con los que nos relacionamos día a día:

> El relato tiene una importancia grande para que el niño pueda interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede. De esta manera, no sólo es capaz de expresar su mundo interno, sino también de poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él. En efecto, en el contexto social y cultural en donde se sitúa la investigación, es por medio de la palabra como los niños expresan la dureza de su condición de vida, la violencia permanente, la adversidad, entre otras realidades, y más claramente, la coerción y el poder que los adultos ejercen sobre ellos (Santamaría, 2008, pág. 95).

En el relato no sólo se manifiestan aciertos de las experiencias, para el caso tampoco es el interés posicionar una mirada romántica de habitar y transitar la montaña; el relato devela los sinsabores, miedos, amenazas y de eso se trata, de saber qué sucede y de qué hablan los niños y las niñas, cuya realidad se evidencia en relatos, al mismo tiempo que se construye "hilos de pensamiento" (Citado por Santamaría, et al.,2011).

Ubicar los relatos como un fundamento metodológico y teórico, es aterrizar las apuestas conceptuales que dan un lugar a niñas, niños y adolescentes como sujetos con capacidad de construir conocimiento; a lo anterior se suman los postulados de Jerome Bruner frente al relato, quién establece dos modos de pensamiento (Bruner, 1996), el argumentativo asociado a la verdad científica cuya verificación pasa por procedimientos formales, y el que nos interesa a nosotros que es la verdad narrativa, donde se busca la verosimilitud que trae consigo una semejanza con la vida. Desde estos postulados no es menos verdad lo que la gente construye sobre su mundo.

El relato se ubica como una forma de dar sentido a la realidad que construyen los individuos, encontrando así diversas elaboraciones en escenarios donde la cultura es compartida. Esto quizá, sea una

de las críticas a los métodos cualitativos de investigación, sin embargo, continuando con este autor, no se puede negar que los métodos científicos han potenciado el poder para predecir y controlar los entornos; esto no puede llevarnos a rechazar todas las formas de realidad narrativa que, en definitiva, nos permite acercarnos desde otras sensibilidades a la cotidianidad de quienes relatan pues "La forma relato es una ventana transparente hacia la realidad" (Bruner, 2013, pág.20) , de allí que no sea necesario cuestionarlo excesivamente, sino que, en su esencia de libertad, como se mencionó en la introducción, es la forma de construir los diversos mundos, válidos para quien los relata. Es decir, que, en este ejercicio investigativo, lo que relatan las niñas, niños y adolescentes son las realidades que construyeron de los territorios en sus andares.

En este proceso, son de vital importancia los relatos y en consecuencia las construcciones de realidad presentes en: las conversaciones al caminar, registro audiovisual, bitácoras y representaciones de lugar. Siguiendo a Bruner "Los relatos no sólo son productos del lenguaje, tan notable por su extrema fecundidad, que permite narrar distintas versiones, sino, que el narrarlas muy pronto se torna fundamental para las interacciones sociales" (2013, pág. 53), y en este sentido no sugerimos sólo el relato de lo que pasa en cada una de las salidas propuestas, sino aquel en el que vincula la vida cotidiana de los participantes, otros escenarios y se constituye en un referente para la interacción.

Estudiar los relatos, es una forma de acercarse al mundo de niñas y niños, de comprender la mirada que tienen sobre sí mismos y sobre el entorno. Dicho estudio que pretende una comprensión de los sentidos que ellas y ellos ubican de su experiencia, exige un ejercicio interpretativo comprometido, en este caso una interpretación de lo que Evelio Cabrejo (2007) ha denominado la arcilla que toma miles de formas, que no es unívoca y que refiere a los múltiples estilos que tienen los relatos.

3.3.2. Lugares con sentido: Sobre el transecto Urbano y Relato de Lugar

Una vez abordado el tema de los relatos, es importante anclarlos a un contexto en particular y a una situación concreta en la que emergen; de allí, que resulte necesario traer los postulados de Nicolas Tixier sobre el transecto urbano y los relatos de lugar (2016). El *transecto Urbano*, ha sido una herramienta de trazados utilizada en el escenario de la arquitectura y el urbanismo que sirve para la observación y presentación de un espacio. Sin embargo, para este autor, es un dispositivo que posiciona el recorrido sensible, como una forma de comprender el territorio, de apropiárselo, entendiendo que este es atravesado por lo público y en efecto por las representaciones que de él surgen, generalmente mediante una caminata.

El *transecto Urbano* no pretende ser un dogma sobre el lugar que se quiere representar, por el contrario, está abierto a ser un trabajo compartido en el que varios actores pueden intervenir, pues da cuenta de las diferentes variables de un territorio, para el caso en concreto de aquello que es significativo

para niñas, niños y adolescentes mientras se camina la montaña; se realiza in situ y el medio principal es la bitácora, sin embargo, pueden utilizarse otros elementos para el análisis: el texto, el video, la fotografía, el dibujo. Este panorama de posibilidades amplio, lo que permite es que el transecto sea una narración ideal para pensar y acercarse a las percepciones sobre los ambientes.

Las narraciones que del transecto emana, no nacen de relatos academicistas, sino que es el resultado de la experiencia de ser y estar en el lugar, pone en juego espacios, situaciones, sensaciones, invitando a registros individuales que aportan a su vez a narraciones colectivas para conseguir lo que el mismo autor menciona "ya no somo nosotros que relatamos el lugar, es el lugar el que se relata en nosotros" (Tixier, 2016, pág. 29). Con el transecto, ya no es la niña, niño o adolescente que habla de las estaciones en la montaña, sino que es la montaña la que empieza a narrarse a través de ellos, a partir de los encuentros, las interacciones y experiencias significativas mientras se camina, que se expresa también en el cuerpo, la exploración y el descubrimiento. Esto hace que se trate más de relatos múltiples -de los niños, de las niñas, de la montaña…- que responden a las particularidades de cada sujeto en cuestión, por lo que se procura luego de las caminatas, un espacio para la escucha, la reflexión y análisis sobre las formas en que se enuncian los territorios y, que tiene su experiencia en ellos. Desde esta propuesta metodológica, se invita a caminar, a relatar y a reflexionar con el fin de devolver la palabra, restituir-la y transformarla para la recuperación de la experiencia, mediante el texto y la imagen, que fue lo que se propuso en el encuentro número 5 de la metodología: intervenir fotografías para hacer memoria de lo que significó caminar las montañas, desde la conversación y la interacción constante.

3.3.3. Observación Participante

Acentuando nuevamente el método etnográfico, en el cual se destacó la necesidad del trabajo de campo, es fundamental implementar la observación participante. Esta técnica genera grandes controversias toda vez que se considera que puede ser un limitante frente a la objetividad que desde los métodos científicos y de investigación positivista, se busca. Sin embargo, tal como lo afirma Roxana Guber, esta controversia culmina en la medida que se comprende que "los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa, pues cada acto, cada gesto, cobra sentido, más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores" (Guber, 2011, pág. 16), esto es, que al ser el etnógrafo una de las fuentes principales de información, su rol solo puede ser desempeñado, compartiendo la cotidianidad con las personas.

Siguiendo con esta autora, los dos componentes del nombre de esta técnica pueden referir a escenarios opuestos y que, en efecto, su complementariedad son la potencialidad de la misma. Por un lado, observar ubica al investigador fuera del escenario, como un ente aislado que se dedica al registro detallado de todo aquello que acontece allí, es un espectador de las situaciones. Por su parte, la

participación da fuerza a la experiencia vivida por el investigador en relación e interacción constante; esta división, puede referir escenarios que dan cuenta de dos formas diferentes de acceder a la realidad desde el lugar que tenga el investigador: fuera o dentro. La participación, muchas veces ha sido referida como algo no obligatorio para no afectar la objetividad de los procesos, y que sólo debe llegar cuando sea extremadamente necesario, pero es clave decir que en esa interrelación se potencian las reflexiones, cuando se pone en diálogo la experiencia e influencia propia, los sentires implicados y los aprendizajes mutuos.

Ahora bien, en los estudios etnográficos, "las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio" (Guber, R. pág.54); proponemos pues, acercarnos a las compresiones de la realidad de un grupo determinado, desde la vivencia, en donde conocer no es algo distante sino que está allí, en un ir y venir constante entre observar y participar, siendo complementario al ejercicio de investigación y lejos del temor de que la objetividad se pierda, pues es clara la influencia que hay en las dos partes, se trata de poner en relación eso que sucede, que atraviesa y que genera significaciones, en este caso entre adultos y niñas, niños y adolescentes mientras se camina la montaña.

El instrumento en consecuencia sería la guía de observación (Anexo 3), que para este ejercicio tiene en cuenta lo sientes criterios:

1. Encabezado: Nombre del observador (ya que los dos investigadores llevarán su propia guía), fecha de la observación, condiciones ambientales de la observación (contexto, lugar, clima, horarios) y sujetos que se observaron.
2. Relato de lo observado
3. Análisis de los observado
4. Relación de lo observado con el proceso de investigación
5. Necesidades que surgen de la observación: Este último punto, teniendo como referencia la reflexividad constante a la que nos invita la etnografía; se trata de reflexionar sobre algunos aspectos y potenciar escenarios futuros alrededor de los siguientes ítems: necesidades de profundización teórica y/o necesidades de profundización metodológica.

Estas guías, se suman a las bitácoras de niñas y niños, en donde ellos registraron su experiencia en las montañas. Esta bitácora consiste en un elemento elaborado a mano, con pastas en tela, y diferentes hojas que permiten registrar lo vivido con diversos materiales y expresiones: acetatos, papel mantequilla, lona, hojas de colores, hojas cuadriculadas, hojas blancas. Además, cuenta con un bolsillo, en el que se pueden ir guardando elementos que encontramos en los diferentes caminos.

3.3.4. Grupos de discusión

En consecuencia, con lo mencionado hasta ahora, la promoción de metodologías participativas se hace necesaria, toda vez que se procura la conversación con niñas, niños y adolescentes para rescatar las narrativas que emergen en los encuentros y en las caminatas. Es así, como se concibió el grupo de discusión, como una forma de abordar los contenidos de reflexión en grupo en procura de lo participativo, que da lugar a las posturas individuales pero también: "... a fin de recoger tanto los discursos colectivos, como los disensos o contradicciones en el seno de estos discursos" (Francés, F. pág. 64), en este caso sobre la percepción que ellas y ellos tienen sobre la ciudad y su relación con ella, y sobre la experiencia de transitar y recorrer otras calles.

Se priorizan los grupos de discusión, como una técnica que permite mediar una conversación en la que, en este caso, el adulto apenas interviene, orientando los contenidos para el diálogo, pero son los niños quienes van compartiendo e intercambiando sus saberes, la conversación se da de manera menos estructurada que en las entrevistas, incluso aunque estas sean grupales. Algunos de los autores, refieren la importancia de contar con una composición homogénea del grupo: "el sentirse entre personas de la misma condición, facilita crear un clima de libertad para discutir libremente" (Francés, F. pág. 65), en este caso, niñas, niños y adolescentes que participan de los procesos de la Casa Cultural la Huerta del Conocimiento, entre los 6 y los 13 años de edad, donde existen unos mínimos de confianza y cohesión que facilitan el hablar.

La información, generalmente se registra en videos, además, el instrumento central es un guión de discusión, para dinamizar las conversaciones en dos de los espacios concretos de la propuesta metodológica:

1. *Sentires iniciales:* ¿cómo es la ciudad? ¿Dónde estarían ustedes? ¿Dónde está la ciudad? ¿Qué es la ciudad? ¿Cómo se dibuja entonces el lugar en el que habitamos nosotros? ¿cómo le contarían a otras y otros sobre su territorio? ¿Cómo hablaría de su relación con la ciudad?
2. *Tejiendo Caminos:* ¿Qué nombre le pondrías al recorrido?, ¿Qué es lo que más recuerdo de cada lugar? ¿Cómo me sentí en esas montañas? ¿Qué no me gustó? ¿volverían a estos lugares? ¿Estos lugares son parte de la ciudad?

Finalmente, tal como lo menciona Francisco Francés (2016), la información proveniente de ellos se organiza y analiza en función de las cuestiones claves tratadas, o en este caso categorías de análisis definidas, no desde una visión de los actores aislada, sino de una manera integral. Asimismo, se hace necesario compartir los análisis con la comunidad, para dar a conocer lo acontecido.

3.3.5. Talleres y Talleres de futuro

Los espacios de construcción con niñas, niños y adolescentes, que en este ejercicio investigativo corresponden a los encuentros en la casa cultural y a las caminatas; no son escenarios catedráticos o informativos, propenden una experiencia significativa y de participación que se puede enmarcar en la denominación de Taller, siendo un dispositivo: "para hacer ver, hacer hablar, hacer recordar, hacer conceptuar, hacer recuperar, hacer analizar y muchos más haceres que permiten que el objeto del quehacer investigativo se haga visible" (Ghiso, A. pág.143); todo esto en colectivo porque se trata de una técnica experiencia para hacer y procesar con otros, es en la relación con el otro que se construye y avanza. El taller, según Alfredo Ghiso (1999), es pertinente en los procesos que asuman la intención de analizar la complejidad de la realidad social pues vincula lo emocional, lo corporal, lo intencional, lo conversacional, siendo dialógica y reflexiva acerca de la construcción en función de los objetivos planteados.

Además, los ejercicios investigativos y de intervención deben apuntar a la generación de capacidades instaladas, a la proyección de sueños y creación de otros mundo, de allí que los talleres a futuro sean una opción para organizar a partir de dinámicas grupales, la generación de propuestas para continuar, para pensar nuevos lugares por caminar, otras narrativas por construir y seguir acercándose a diferentes escenarios de la ciudad con niñas, niños y adolescentes, ya que este ejercicio permite "que los participantes identifiquen posibles futuros alternativos… plantear propuestas de programaciones que permitan llegar hasta él" (Francés, F. pág. 91); en este caso teniendo como referente preguntas tales como: ¿queremos seguir caminando las montañas? ¿A dónde queremos ir? ¿Qué proponemos para continuar los caminos?, esto es lo que en la propuesta hemos denominado "Tomar aliento para continuar", invitando a que *andareguear y corazonar el territorio* sea una práctica instalada para conversar y cuestionar-nos con niñas, niños y adolescentes sobre el acceso a la ciudad.

3.4 Ruta de acción

Se propone un escenario progresivo de acercamiento y reconocimiento de las montañas del borde rural, para la ampliación del concepto de ciudad, como un escenario del que se hace parte, incluso en las periferias. En la experiencia *Más allá de la ciudad misma, en el borde urbano rural*, las montañas fueron en primer lugar en la localidad 19 ciudad Bolívar, un escenario periurbano, en el que se propuso un reconocimiento de Bogotá desde su mirador, con presencia predominante de construcciones barriales y tradicionales.

En segundo lugar, el paisaje de la localidad 20 de *Sumapaz*, que usualmente no es explorada en el ámbito bogotano, es distinto a los que cotidianamente transitamos en Bogotá, con valles de frailejones, lagunas, conexiones entre el territorio de Usme y las fuentes que nos proveen de agua a todas y todos, es un escenario natural que se puede observar.

Finalmente, tuvimos un escenario de inmersión en la montaña, en *Villa Rosita*, ubicado en la UPZ la Flora, donde se invitó a los niños y niñas a caminar la montaña entre y debajo de los árboles, a escuchar más de cerca la naturaleza, a entrar al agua, en un camino a pie y haciendo camino.

Recordemos que el objetivo de las caminatas es el de acompañar el reconocimiento de diversos territorios, contextos de procesos organizativos y prácticas para el intercambio de saberes entre quienes nos recibieron y niñas, niños y adolescentes, como escenarios de encuentro y creación en torno a la experiencia de caminar en las montañas.

En una bitácora se hizo el registro de información y recolección de elementos que fueron de interés de las niñas, niños y adolescentes. Como se mencionó, se trata de una elaboración manual que cuenta con diversidad de soportes como: papel bond, acetatos, papel mantequilla, cartulina negra, hojas cuadriculadas, hojas iris, papel acuarela y lienzo, para diversificar las maneras de expresión. Además, un bolsillo para ir guardando elementos o hallazgos significativos y recopilados en su andar.

A continuación, serán presentados los itinerarios propuestos, dejando claro, que las propuestas metodológicas son creaciones y propuestas de los representantes de cada organización.

3.4.1. Punto de partida: sentires iniciales

Objetivo: En concordancia con el objetivo específico número uno, se busca Reconocer las percepciones de niñas, niños y adolescentes en torno al concepto de ciudad y su relación en y con esta.

En el marco de una de las actividades cotidianas de la Biblioteca Comunitaria la Huerta, en el que se busca recuperar la experiencia de niñas, niños y adolescentes en dicho escenario organizativo, se tuvieron dos momentos claves para la conversación y proyección de los caminos a andareguear.

1. Círculos concéntricos ¿cómo es la ciudad? ¿Dónde se ubican ustedes? ¿Dónde está la ciudad? ¿Qué es la ciudad? ¿Cómo se dibuja entonces el lugar en el que habitamos nosotros?
2. Correspondencia. Con este ejercicio se pretende contar con relatos iniciales que den cuenta de la relación de las y los participantes con la ciudad, se propone a través del ejercicio de la correspondencia, en el que le puedan contar a otras y otros.

3.4.2. Caminatas

En función del segundo objetivo específico de esta investigación, se propone el acercmaiento de tres montañas ubicadas en el borde urbano rural de Bogotá, como una puesta por ampliar las experiencias

de la ciudad y tener un referente para analizar esta práctica. Los destino serán Ciudad Bolivar (Andareguear en el Paraíso), Sumapaz (El camino del agua) y Usme (Inmersión Natural)

Andareguear en el Paraíso

Se recibe a las niñas, niños y adolescentes a las 7:00 de la mañana en la Biblioteca Comunitaria la Huerta. Allí, sobre las 7:30 se inicia el camino hacia la AV Boyacá, para tomar el Sistema Integrado de Transporte Publico (SITP), que nos llevará hasta el Portal Tunal. En el camino se espera activar conversaciones frente a escenarios próximos y desconocidos para las y los participantes, que permitan un acercamiento a las percepciones sobre el camino.

Estando en el portal Tunal a las 8:30 de la mañana, nos dirigimos a la salida del Transmicable con destino al barrio el Paraíso. En el transcurso, se avizoran escenarios de contemplación y conversación sobre la parte baja, media y alta de la montaña, canteras, panorámicas de la ciudad. Además de las respectivas paradas en las estaciones de Juan Pablo II y Manitas.

Se estima llegar a la tercera estación, Paraíso-Mirador a las 9 de la mañana, donde nos recibirá el líder de la *Biblioteca Comunitaria Violetta,* la cual se define como un proceso de formación integral del ser a partir de las artes, la literatura, el inglés y el juego, que se ubica en la parte alta de la localidad Ciudad Bolívar en el sur de Bogotá; tiene como misión y política el desarrollo de actividades sin ánimo de lucro, más bien con carácter social de aporte a la comunidad como “una escuela de sueños".

En el lugar, a propósito de su apuesta política, se proponen experiencias a partir de la lectura

1. El recibimiento, será con el libro “Un día de campo en la Luna” de John Hare, para invitar al ejercicio de imaginación a propósito del recorrido y el viaje que acaban de tener niñas y niños en el trasnmicable
2. En segundo lugar, en otro cuarto, se hará la lectura de un cuento elaborado e ilustrado por los líderes de la biblioteca
    1. **Título:** Lupuna
    1. **Autor:** Lady Salazar
    1. **Ilustrador:** Mamarracho

Posterior a la lectura, se propone un escenario sensible de apertura de los sentidos. En un cuarto, con Luz negra. Las niñas y niños, que estaban sentados alrededor de una tela, cierran sus ojos y reciben unas semillas intervenidas con colores fluorescentes con las que se invita a representar sus deseos y sueños para el territorio. Luego, se socializan de manera voluntaria las creaciones.

1. *Caminata:* Se propone un recorrido por el barrio desde la biblioteca, hasta el parque Mirador, que ha sido uno de los proyectos estratégicos del barrio que ha fomentado el turismo, y permite otras formas para que niñas y niños disfruten y habiten los espacios públicos. Desde este lugar, limítrofe con la cantera, se observa la afectación a la montaña y al ecosistema del parque

ecológico Cerro Seco, por parte de empresas que no cuentan con el manejo adecuado de materiales ni con las licencias ambientales para la explotación; frente a las cuales la comunidad ha desarrollado acciones de resistencia y denuncia, a partir de intervenciones artísticas y de concientización en los territorios próximos. En ese sentido el espacio se posiciona como un mirador de gran parte de Bogotá, el que permite situar a las niñas, niños y adolescentes en un contexto geográfico enmarcado en el borde.

2. *Bitácora:* Momento para el registro de experiencias en la bitácora a partir del dibujo, la pintura, la recolección de elementos, la escritura o cualquier manifestación que sea de interés de las niñas y niños
3. Lectura *"Un libro con Sonido"* Hervé Tullet, como una forma diferente de interactuar con los libros. La literatura ampliada que sale del libro para la interacción con el oyente que se vuelve partícipe de la narración
4. Regreso: bitácora en el cable

El camino del agua

Recibimiento/ partida: Se recibe a las niñas, niños y adolescentes a las 7:00 de la mañana en la Biblioteca Comunitaria la Huerta. Allí se encontrará el transporte, sobre las 7:30 se inicia el camino hacia la AV Boyacá, para tomar la entrada a la vereda el Uval y demás veredas de la zona rural de Usme siendo quienes conectan a la localidad rural de Bogotá la zona 20, Sumapaz

Parada 1

Se contempla una Parada en el Embalse La Regadera, La cual se propone como un ejercicio contemplativo de un punto de unión entre dos localidades (Ciudad Bolívar y Usme) las cuales tienen como referente la autoconstrucción de sus barrios y veredas además de compartir prácticas rurales y campesinas fuertes. En este punto se espera reflexionar sobre la riqueza hídrica de los territorios y como estos son fuente importante de este para todo Bogotá. De estos territorios no sale sólo el ladrillo y la piedra que cimientan las grandes construcciones, sino la fuente de vida: el recurso hídrico que nutre y alimenta.

Parada 2

Ya en la localidad de Sumapaz, habiendo cruzado el paisaje lleno de frailejones se espera parar en la Laguna de los Tunjos. Allí, se reúne el grupo al costado de la laguna en un círculo en el cual se saluda y se da la bienvenida al territorio sumapaceño, se menciona la importancia del lugar para Bogotá, como el páramo más grande del Mundo, la riqueza natural e hídrica pero además la necesidad de la concientización y cuidados del mismo, de manera que se articula con la idea de la salvaguarda que puedan generar también las niñas, niños y adolescentes sobre este. También se espera poder apreciar la diversidad de especies que allí habitan, y de manera adecuada acercarse al frailejón más allá de las narrativas que se han generalizado para comprender la importancia de su papel en el ecosistema y la generación de agua.

Parada 3

Llegada al centro de acopio de procesos productivos de las campesinas y campesinos de Sumapaz. En ese espacio se desciende del Bus para iniciar una caminata a la Vereda Betania donde tendrá lugar la experiencia y el reconocimiento de espacios de producción y juntanza campesina, en el lugar se formará un círculo para contar el propósito de la caminata y disponer el cuerpo para la misma.

Durante la caminata de ascenso se espera observar la diversidad natural y las particularidades del camino además de las ideas que tengan las niñas, niños y adolescentes del recorrido, de igual manera se espera que puedan recoger elementos presentes en el camino en los bolsillos de sus bitácoras que luego les permitan traer a la memoria dichos aspectos o narrativas del entorno.

Parada 4

Llegada a la vereda, en el lugar se espera tener una contextualización de la organización social Multiversidad de saberes Andino amazónicos y los procesos que agencian en el territorio rural bogotano, además de su relación con el ambiente natural y la biodiversidad.

Luego de ello el grupo se dispondrá para el desarrollo del escenario de sensibilización a través de la preparación del alimento, ya que la organización, está conformada por distintas agrupaciones que cuentan con distintos procesos productivos de productos como Yogur, Queso, Cuajada, Miel. En ese sentido se espera desarrollar la preparación de envueltos dulces como propuesta y elemento que habla de soberanía alimentaria y de relación con el entorno pues si bien estos alimentos se preparan con hojas de maíz, en este territorio en aras de ser responsables con el ecosistema se hace con hoja cervatina, que se da de manera natural y constante y no se afecta el ecosistema al usarla.

Se espera que las niñas, niños y adolescentes participen de la preparación de los alimentos de manera colectiva y efectiva al interactuar con las materias y materiales para las misma, al igual que conversar sobre el origen y uso de estos en el territorio.

1. Se dispondrá luego del momento anterior, de un espacio para consignar o registrar en las Bitácoras (previamente entregadas) los elementos que del recorrido les han llamado la atención o han sido significativos para las niñas, niños y adolescentes, mientras se espera la cocción de los envueltos

2. Una vez listos se espera que puedan compartir el alimento en mesa redonda, como escenario de encuentro y como espacio de conversación.

3. Luego de ello la familia parte del proceso comunitario que recibe al grupo, dará unas palabras de reflexión y contexto sobre las juntas y procesos de cuidados y sostenibilidad del entorno y ecosistema de páramo parte de las y los bogotanos.
4. Terminado ese momento, se realizará un círculo de la palabra en el que cada una de las niñas, niños y adolescentes comparten una palabra o reflexión de la jornada, sumado a los agradecimientos por el espacio.
5. Se retoma la caminata de regreso al bus en la parte baja de la vereda, una vez allí se toma el bus de regreso a la biblioteca comunitaria la Huerta y se finaliza el recorrido. En el camino de regreso se espera tener espacios de conversación sobre el paisaje y las impresiones de ellas y ellos sobre la jornada.

Inmersión Natural

Previo a la salida se les pidió a las niñas, niños y adolescentes llevar ropa cómoda y botas de caucho o tenis que se puedan ensuciar, y si es el caso ropa de cambio, carpa para la lluvia y bloqueador.

Recibimiento/ partida: Se recibe a las niñas, niños y adolescentes a las 7:00 de la mañana en la Biblioteca Comunitaria la Huerta. Allí se encontrará el transporte que conducirá al grupo al recorrido, siendo las 7:30 se iniciará la jornada tomando ruta hacia la avenida Boyacá, para tomar el desvío de la vereda los Soches y ahí la antigua vía al llano con destino al barrio Tihuaque que colinda con la localidad de San Cristóbal.

Durante el camino se espera conversar sobre el paisaje y la relación de las localidades desde el escenario rural, y sobre la protección de los cerros orientales y el uso del suelo; llegando a Tihuaque se ubica el Domo, una vez allí se espera hacer un ejercicio de presentación entre las niñas, niños y adolescentes de las dos organizaciones comunitarias, además de hacer contexto sobre el recorrido y las recomendaciones para el mismo.

Posterior se procede a tomar camino hacia a la montaña que hace parte de los cerros orientales y de la cual se ha tomado el recurso hídrico como insumo para la construcción del barrio y los procesos sociales del mismo. La guía del recorrido se dará por parte de las niñas y niños del Domo Villa Rosita quienes tienen experiencia y apropiación de su territorio. Se espera parar en los embalses del camino y reflexionar o comparar las montañas que se han visitado, teniendo en cuenta la diversidad natural y la presencia del agua. Se espera llegar al embalse creado por la cervecería alemana que fue fundada a comienzos del siglo XX al sur-oriente de Bogotá, durante la producción masificada de cerveza que tenía como propósito eliminar a la Chicha cómo bebida tradicional de los colombianos. Esta cervecería ocupa un lugar importante en la memoria de esta localidad, puesto que se crearon barrios completos por los trabajadores de esta en el sector.

Durante el recorrido se recuerda tener presentes elementos que puedan poner en la bitácora y que den cuenta de sus intereses. En el punto de embalse se dará el espacio para desarrollar un ejercicio de tejido a partir de la creación de mandalas con madeja y palillos, como escenario sensible del recorrido, que permita traer a la conversación las prácticas de territorio y los saberes que trascienden las generaciones y de qué manera se mantienen y salvaguardan; además de la acción de tejer como analogía de la juntanza de las personas en la creación de los barrios y los procesos sociales de vida digna en la localidad y en el borde sur de Bogotá.

Regreso: Seguido a esto, se descenderá de nuevo la montaña para volver al borde, conversando con ellas y ellos sobre las experiencias y sensaciones de estar y transitar en el lugar, las cuales se espera puedan consignar luego en la bitácora.

3.4.3. Tejiendo Caminos

Objetivo: En este encuentro, se pretende hacer memoria sobre las caminatas realizadas, conversando con las niñas, niños y adolescentes a partir de los registros en su bitácora y el material audiovisual recogido. Se espera desarrollar un diálogo y una creación en donde converjan los relatos, interpretación y sentires de ellas y ellos sobre sus experiencias en la montaña, a través de la composición e intervención de fotografía con hilos, fique, pintura y elementos naturales recolectados en los trayectos.

Momento 1: Se pretende desarrollar un ejercicio de activación corporal y atención a partir de los nombres de las localidades que fueron visitadas. Las y los participantes estaban en una fila única y tuvieron unos puntos de referencia a los cuáles debían saltar, según la indicación:

1. Ciudad Bolívar: Izquierda
2. Sumapaz: Centro
3. Usme: Derecha

Se fueron alternando los nombres de las localidades para transitar de un lugar a otro; aquellos que se iban equivocando, iban saliendo. El juego se repitió las veces que fue necesario.

Luego se ubicará en círculo, cada participante pensará en el lugar que más le llamó la atención y una palabra y un movimiento que asocien con el lugar. Cada quién irá compartiendo y los demás participantes deben repetir el movimiento y la palabra.

Momento 2:

Se proyectaron fotografías y videos recolectados en cada una de las salidas como una manera de volver a cada uno de los lugares, y se pudiera activar la conversación, a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué nombre le pondrías al recorrido?

2. ¿Qué es lo que más recuerdo de cada lugar?
3. ¿Cómo me sentí en esas montañas?
4. ¿Qué no me gustó?
5. ¿creen que es fácil volver a estos lugares?
6. ¿Estos lugares son parte de la ciudad?

Momento 3

Previo a la sesión, se realizó el alistamiento del soporte, con impresiones de las fotografías de niñas, niños y adolescentes en los recorridos, para el ejercicio de intervención y tejido que dan cuenta de las experiencias de caminar la montaña. Allí se invitó a la expresión libre, desde la manipulación de diversos materiales sobre el collage de imágenes.

Momento 4

Para finalizar, se hizo un ejercicio de correspondencia, en el que las y los participantes les contaron a otros sus experiencias a partir de un escrito titulado “yo en la montaña”. Además, cada quien tomó una imagen con la que se sentía identificado, e hizo un ejercicio de construcción postal en su casa.

IV
RESULTADOS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES ANALITICAS

"Nos venimos a presentar
porque queremos que nos acompañes
a aser un viaje es plorativo
por nuestras razones de vivir en un mundo personal
lleno de naturaleza
por una buena razón
de tener una esploración en esta zona rural de Bogotá"

(Randy, 11 años)

En este capítulo se entretejen las voces de niñas, niños y adolescentes que nos acompañaron a lo largo de la experiencia, nuestras voces como investigadores que en un ejercicio de reflexividad, nos cuestionamos permanentemente sobre todo lo sentido y acontecido en cada paso dado, y, las voces de algunos autores que nos ayudan a ampliar los panoramas alrededor de la experiencia de caminar, sentires y significaciones que permiten narrar el territorio y narrarnos en él, en procura del acceso y disfrute de la ciudad.

La propuesta de Andareguear el borde sur de Bogotá, se llevó a cabo con un grupo base de doce niñas, niños y adolescentes entre los 6 y los 14 años de edad, que participan en los procesos de formación, encuentro y construcción que ofrece la Casa Cultural Huerta del Conocimiento en el barrio la Huerta de la localidad de Usme en Bogotá, un barrio periurbano ubicado sobre la Avenida Boyacá por la salida a los llanos orientales, cerca al barrio el Uval y Brisas del Llano. Tres calles y tres carreras, que, desde hace aproximadamente 30 años, han sido testigo de la lucha popular por una vida digna, en donde la organización comunitaria por la defensa de sus derechos ha sido una constante para conseguir mejoras en las condiciones de vida de sus habitantes.

La Casa Cultural Huerta de Conocimiento, se ha venido consolidando desde el año 2014, abriendo sus puertas a diferentes procesos comunitarios sobre la base de la educación popular, la democratización del saber y una apuesta política por una *"Chinamenta consciente"*, que se traduce en niñas, niños y adolescentes con pensamiento crítico, propositivos, conocedores y replicadores de las prácticas territoriales, con agencia e incidencia en las bases. A continuación, se presentan algunos de los procesos que componen su accionar.

Imagen: Proceso casa cultural huerta del conocimiento.



Fuente: memorias de la casa cultural

Estos frentes, se basan a su vez en el amor, una invitación a soñar otros mundos posibles y que les permite a quienes asisten a ellos, ser y crecer, desde un acompañamiento cercano, comprometido, lleno de risas y juegos. Fue en este contexto, que se invitó a niñas, niños y adolescentes a caminar, a conversar y a corazonar el territorio.

Los resultados con sus respectivas consideraciones analíticas se presentarán a continuación teniendo como referente los objetivos planteados para la presente investigación, dando cuenta de los encuentros que se tuvieron con niñas, niños y adolescentes, situaciones que de forma importante dejaron huella en nuestro espíritu y nutrieron las vivencias de ellos y ellas. Dichas experiencias se construyeron en cada uno de los lugares caminados, desde los cuales es posible dar cuenta de las comprensiones de las diferentes narrativas que se producen al caminar las montañas del borde sur, como apuesta por el acceso a la ciudad-ruralidad, conformándose así, los siguientes subcapítulos:

1. **Más allá de la ciudad misma:** Dando alcance al primer objetivo específico, en este apartado se da cuenta de las percepciones y saberes iniciales de niñas, niños y adolescentes sobre acceder, habitar y participar en la ciudad, a partir del primer encuentro de la propuesta metodológica: *Sentires iniciales*, y los diálogos generados de manera transversal en las caminatas. Teniendo

como referencia el derecho a la ciudad; allí se pone en diálogo las formas de concebir los espacios que tienen y fueron construyendo las y los participantes.

2. **Hacer lugares al caminar:** El segundo objetivo específico, procuraba el intercambio entre niñas, niños adolescentes y habitantes de las montañas del borde sur mientras se camina, es por esto, que se hace referencia a las 3 caminatas propuestas: *Andareguear el paraíso, el camino del agua* e *inmersión natural*, las cuales son renombradas y presentadas desde relatos textuales de los caminantes y del nombre que quisieron -ellos- asignarles, los cuáles dan cuenta de los elementos más significativos en cada uno de los escenarios. En este apartado toman lugar los sentires y expresiones genuinas de los niños y las niñas sobre el territorio, que se daban en el camino, resaltando que no son lugares por si solos, sino que estos se construyen en la interacción, en el intercambio y en las experiencias que en ellos se dan, la manera en que niñas, niños y adolescentes hablan y refieren lugares los hacen existir desde la palabra.
3. **Yo en la montaña:** Finalmente, con este apartado, se pretende responder al objetivo de de recupera las maneras en que niñas, niños y adolescentes narran su experiencia de caminar y habitar la montaña del borde sur, teniendo como referente los transectos urbanos y la reconstrucción del camino desde el sentir y el habitar lo espacios, desde las memorias y experiencias que les atravesaron. En este apartado se hace énfasis no en una narración apartada del lugar, sino en niños y niñas narrando la montaña y la montaña narrándose a través de ellos.

4.1. Más allá de la ciudad misma

¿Estamos en la ciudad?:

Si y no
La ciudad es de petróleo y eso
acá es la naturaleza… es Bogotá
(Giselle 9 años)

¿Qué es la ciudad? ¿Dónde queda?, son preguntas que interpelan a niñas, niños y adolescentes al escucharla, intentando hacer relacionamientos con sus territorios próximos, con aquello que habitan cotidianamente, ¿estamos cerca? ¿estoy acá o estoy allá? También, es un cuestionamiento para los adultos, ¿en qué momento de la vida se asume una postura de segregación al habitar los bordes? Con el primer encuentro de *sentires iniciales* y en el transcurso del proceso, es posible percibir una mirada sin límites ni estigmas de los territorios por parte de las participantes y los participantes, pero con un claro reconocimiento de lo que diferencia lo rural y lo urbano. La interpelación, va de la mano de una idea generalizada de la ciudad, moldeada por una mirada desde el adulto y sobre la que las niñas y los niños no se sienten con la posibilidad de generar afirmaciones, pues en el ejercicio práctico, constantemente se

volvía a las preguntas (¿qué es la ciudad? ¿Este territorio es parte de la ciudad? ¿por qué si es? ¿por qué no es?) para ampliar las respuestas, lo cual trajo consigo expresiones como: "*es que el profe me confunde*" (Melani, 13 años), esto porque siempre se está esperando una respuesta desde el adulto, sobre qué es lo correcto para hablar, en este caso de la ciudad.

Las siguientes imágenes fueron realizadas en un encuentro previo a las salidas denominado *sentires iniciales*, que tenía por objetivo imaginar que estos círculos eran la ciudad. Cada figura, fue intervenida por un grupo de cuatro participantes, en el centro se debía hacer una representación gráfica que diera respuesta a ¿cómo es la ciudad?, inmediatamente los dibujos dan cuenta de diversas construcciones, predominando los edificios y los colores uniformes en sus representaciones

Imagen: Sentires iniciales 1

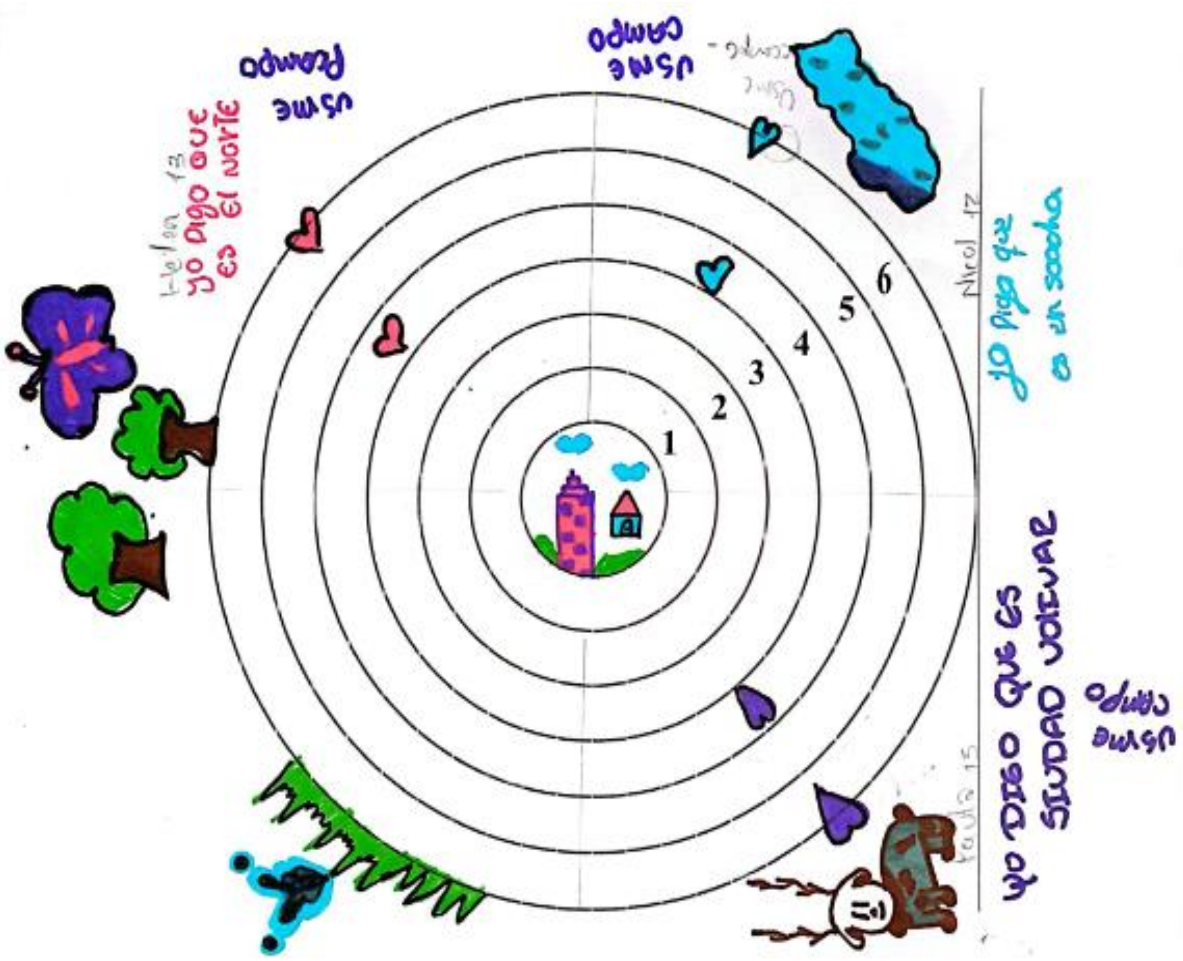


Imagen: Sentires iniciales 2

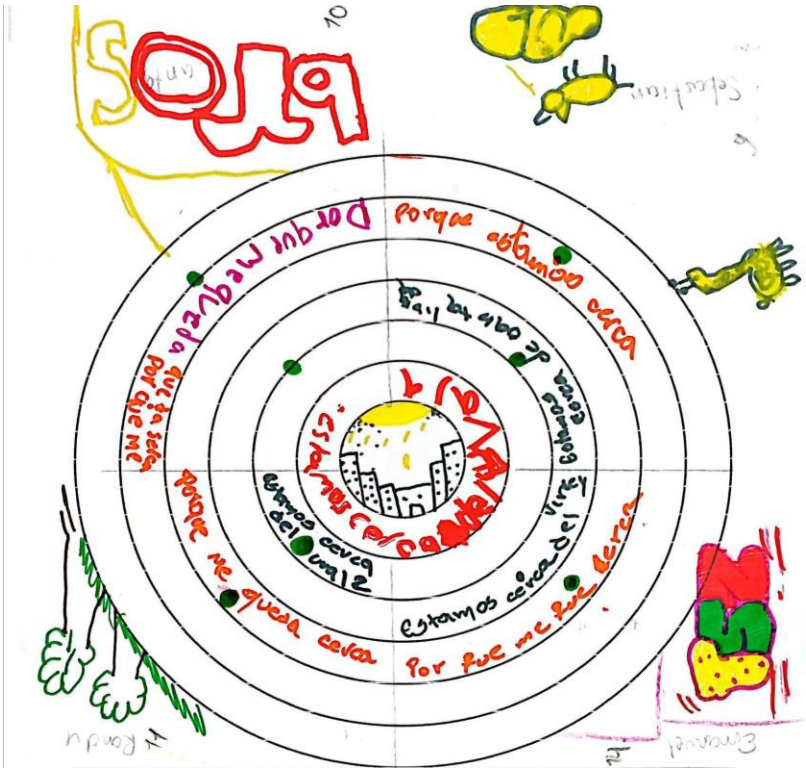
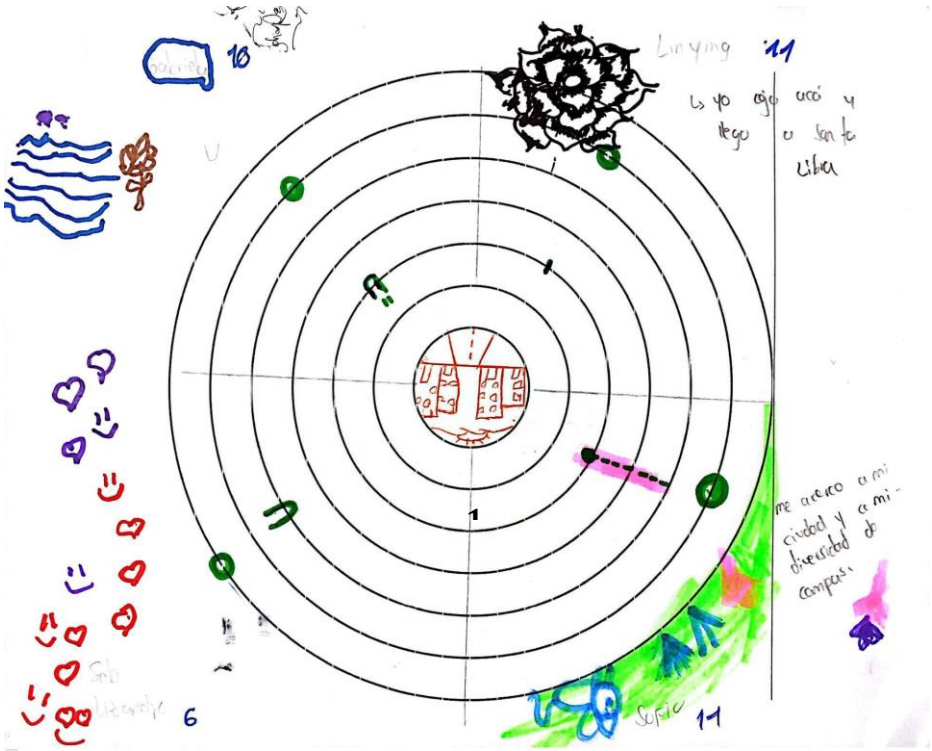


Imagen: Sentires iniciales 3



Los círculos concéntricos fueron una invitación a que ellas y ellos se ubicarán en esa gran ciudad, encontrando como referencia inicial una posición que versa entre el segundo y tercer nivel (bastante cercano al dibujo central), sin embargo, la justificación fue expresada verbal y escrituralmente de la siguiente manera:

"estamos cerca del uval 2"

"porque Alfonso López queda cerca"

"yo cojo un bus y llego a Santa Librada"

(Respuestas de los niños y las niñas)

Habitar este territorio periurbano que no es de fácil acceso, crea incluso una barrera entre el paisaje que se puede apreciar, pues además de las casas de su barrio, tienen la montaña a la vista, sin embargo, para las niñas niños estar en la ciudad, era solo pasar la calle y encontrarse con otras edificaciones, o con el comercio.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando la referencia de ciudad se amplía y se habla de otros lugares más lejanos a Usme?, sucede que llegan a ubicarse en los dos últimos niveles de la gráfica (el 5 y el 6), al borde, más lejanos, expresando incluso sentidos estéticos y arquitectónicos diferentes, porque entonces en este borde, las casas ya no son los edificios de un sólo tono; son de otros colores, tienen grafitis, están rodeadas de naturaleza y animales. Posterior a estas conversaciones, concluían:

"Pues yo con la ciudad no la conozco muy precisamente porque pues nosotros quedamos más lejos de la ciudad y pues cuando salgo siempre voy al mismo lado" (Nicol, 11 años).

"Hoy le vengo a contar que ps me siento lejos de la ciudad ps me gustaría conocerla…casi siempre salimos es en mi barrio" (Gabriela, 9 años).

"Mi relación con la ciudad no es tan buena porque ***allá*** *no puedo ir mucho"*

Estas narrativas remarcan las construcciones culturales e imaginarios heredados, en las cuales se hace una división sobre los espacios rurales y urbanos, establecidos como escenarios distintos, sin relación alguna entre sus contextos y las personas que los habitan. Habitar las periferias puede limitar, porque las distancias a recorrer son mayores, e incluso el acceso al transporte público puede ser reducido. Esto se acrecienta, cuando desde el hogar se niegan las posibilidades de conocer otros lugares, y es que algunas de las niñas y niños invitados no pudieron participar de las caminatas porque los cuidadores no ven con buenos ojos el acercamiento a otros escenarios de la ciudad, que desde sus perspectivas son

peligrosos. Para ellos, es mejor que se queden en la calle del barrio, pues es importante resaltar que tampoco hay un acompañamiento diferente en el hogar, que justifique su ausencia en las caminatas.

Ahora bien, que en las narrativas las y los participantes den cuenta de que sólo habitan su barrio, no se traduce en un inconformismo con este, es más, siempre se refieren a él desde el corazón, desde lo significativo que es el espacio de encuentro como es la Casa Cultural Huerta de Conocimiento, y el privilegio de estar en medio de la naturaleza:

"Mi territorio es super divertido porque puedo estar con mis amigos y mi familia".

"Mi territorio que me gusta en Bogotá es mi barrio".

"Yo vivo cerca de Usme.. pues es lindo porque tiene mucha gastronomía y podemos comer cosas cosechadas y disfrutar el sazón".

El orgullo es tal, que quisieran que otras y otros fueran a conocer La Huerta, pero tampoco es algo que afecte sino llega a pasar:

"*Yo los invito a conocer mi territorio,*

pero si no quieren venir no pasa nada,

lo seguimos disfrutando nosotros" (Heidy).

Hay un sentimiento de identidad y arraigo a ese lugar que se genera al habitar los territorios, en una relación social, en que la montaña se reconoce como un ser parte del territorio, no como objeto de relaciones, sino sujeto en el que se promueve el encuentro y las significaciones del mismo, partiendo de lo que menciona Patricio Guerrero (2010), al proponer los territorios más allá de su espacio físico, para dar lugar a un escenario de apropiación y construcción sobre la base de las relaciones que allí se gestan.

Hasta ahora, se ha mencionado que las narrativas comunes, recurren a plantear la diferencia y distancia entre lo rural y lo urbano. Sin embargo, a partir de las caminatas fue posible transitar y transformar la mirada de una manera más cercana a lo enunciado por (Boscoboinik et. al, 2022), frente a la ciudad como un concepto que trasciende la zona urbana, en el que se contempla una unidad y articulación entre estos dos escenarios (rural- urbano), como aspectos fundamentales en el tejido y la organización social, a partir de sus particularidades, las mismas que responden o se complementan en relación a las necesidades de los habitantes de un determinado espacio. En ese sentido, las niñas, los niños y adolescentes en sus reflexiones manifiestan una mirada cercana a este postulado, pues se puede evidenciar cómo para ellas y ellos la ciudad está presente entre las montañas, cerca al río que aun baja

limpio, y también en las zonas de comercio y oferta de servicios presentes en espacios de mayor densidad poblacional.

Cuando niñas, niños y adolescentes se atreven a generar conceptos propios, que son posibles en un escenario de acompañamiento y proceso, ya que como menciona Roger Hart la confianza y capacidad para participar sólo se puede adquirir gradualmente por medio de la práctica (1999), se llega a evidenciar -en este caso-, la construcción de discursos en los que se habla más allá de la ciudad misma, para hablar de los territorios que se habitan, que se caminan desde lugares amplios que no diferencian límites. ¿Ciudad Bolívar es parte de la ciudad? se preguntaba en las últimas sesiones, y los niños respondieron *"mmm claro que es la ciudad…sólo que está más lejos"* (Emely).

Frente a Sumapaz y Tihuaque no se titubeaba para afirmar que si era la ciudad, y es claro que mutan un poco los sentires iniciales, para ahora manifestar que el escenario que es habitual para ellas y ellos, ese escenario lleno de verde es la ciudad y se complementa con las zonas edificadas, sólo que estas están más lejos. Es posible referir a partir de estas narrativas, que la concepción de estar lejos sigue presente, pero ya no es tan marcada como para sentirse fuera de.

4.2. Construir lugares mientras se camina

El acto de caminar es un acto de habla, en el cual se puede romper con las rutinas establecidas por la organización y el sistema urbanístico legitimado (De certeau, 2000) es una situación en la que las personas se apropian de los territorios y crean un discurso propio de caminantes; importa además del camino el encuentro, esto es lo que logran experienciar niñas, niños y adolescentes en el momento de acercarse a otros lugares, y al escuchar cómo son contados por quienes los habitan, lo que a su vez les invita a construir sus propios discursos desde el reconocimiento de la legitimidad de su voz, de su saber y de su interpretación, acompañando las construcciones y el encuentro con el otro como base para hacer lugares, al conversar y caminar.

Son las experiencias y las formas en que estas atraviesan los sentires de las y los participantes las que permitieron construir los lugares que se visitaron, desde la apropiación que tuvieron niñas, niños y adolescentes al caminar las montañas, es por esto, que se propone la referencia visual de las caminatas a partir de una composición de imágenes que da cuenta de estas maneras de acercarse a los territorios, habitarlos y crear formas de estar en ellos y transitarlos, posicionados desde el corazonar (Guerrero, 2012), como una oportunidad para la producción de saber sobre las montañas, desde lo que significó estar allí física y emocionalmente. Lo anterior, posiciona los saberes como una construcción actual, genuina, desprovista de las preconcepciones culturales y sociales asociadas a los espacios desde la razón, para dotar de afecto las formas de comunicar los sentires y saberes, a través de diversas maneras de expresión que se tuvieron en los encuentros.

4.2.1- Andareguear en el Paraíso: caminata # 1



Imagen: Aventuras en el cable

Aventuras en el cable, fue el nombre que niñas y niños quisieron darle a esta caminata, en definitiva, porque el cable fue el escenario más significativo para ellas y ellos. El camino empezó según lo planeado, teniendo una primera experiencia con el uso del transporte público, generando una interrupción en el cotidiano del mismo, a partir de la presencia de un grupo de niñas y niños, ya que no es común que personas de estas edades hagan uso del medio de transporte sin sus cuidadores. Se irrumpe también, desde sus voces, con comentarios frente a lo que veían al reconocer los lugares de la ciudad o al asociar aquellos que se parecen bastante, al traer los recuerdos que han tejido con sus familiares y las otras veces que han tenido la oportunidad de recorrer esas calles: "*Mi mamá trabaja por acá"* (Arturo, 7 años); son lugares para la memoria y la construcción de recuerdos de ellos y ellas.

Utilizar y habitar el transporte público, también fue una posibilidad para apreciar cambios en el paisaje, más construcciones de las que están acostumbrados y ahora fachadas con grafitis y colores diferentes. La llegada al portal Tunal significó la disposición del cuerpo para transitar diferente, mientras para el cotidiano de la gente es una zona que se debe caminar rápido para tomar el transporte, para ellos fue un juego: el ver bajadas y pisos brillantes que les permitían deslizarse; no era fundamental lo que pasaba alrededor, cobraba sentido era deslizarse y avanzar mientras se jugaba y se corría, para llegar pronto al cable y poder subirse. Estando ya en él, hablamos de los barrios y sus nombres que tienen una significación con el territorio: *Manitas*, lleva su nombre por las quebradas que bajan de la montaña que se dividen como dedos y dan la apariencia de unas manos (para las niñas y los niños "deditos").



El espacio del cable se recorrió colectivamente entre risas, angustias y conversaciones hasta llegar a la última parada donde nos recibieron los miembros de la *Biblioteca Comunitaria Violetta*. Estando allí, les llamó mucho la atención un teatrino y títeres que habían dispuestos en el espacio, de manera que hubo un punto de encuentro para la interacción con las niñas del lugar, con quienes prepararon una obra colectiva en ese instante y quisieron presentarla a los demás. Fue un momento para la interacción, que dejó como resultado un acercamiento entre ellas y ellos, a partir de allí, *Violetta* fue adquiriendo un significado con las experiencias sensoriales ofrecidas.

Cables - Dante 10 años y Sofía 13 años

En primer lugar, se activó la escucha a partir de la narración de un cuento (*Un día de campo en la Luna* de John Hare) en el cual se narra la historia de un grupo de niñas y niños que salen a un viaje en el que reconocen distintos espacios, de la misma manera que lo hicimos para llegar al paraíso en Ciudad Bolívar. La biblioteca *Violetta* es un lugar que cuenta con salones adecuados para la activación de los sentidos como la "sala oscura", en donde se dio el escenario para la narración ampliada o vivida, a partir de la historia de *"Lupuna"* (cuento escrito e ilustrado por los líderes de la organización) y su relación con el territorio y la diversidad ambiental, allí se habla sobre lo importante de tener acciones de cuidado con los lugares que se caminan; en ese sentido, se terminó la historia invitando a las niñas y niños a cerrar los ojos e imaginar ¿qué le dejarían a la montaña que los recibía esa mañana?; una vez se reflexionó sobre ello, se dio la indicación de abrir los ojos, el espacio no era el mismo, la luz era negra y los colores fluorescentes resaltaban en el lugar.



Semillas de colores – Sebastián, 9 años

Poco a poco a cada una de las niñas y niños se les compartieron semillas intervenidas con pigmentos fluorescentes como herramienta para la representación, tal como se muestra en la imagen "semillas de colores", creada por Sebastián para recordar los elementos utilizados en esta actividad. Las representaciones se relacionaron con sentires de las niñas y niños, estas fueron: el corazón que habla de un sentimiento por las montañas, una gema en el centro de dos montañas, que invita a pensar en la fuerza del territorio, además de elementos naturales que marcan la importancia de ese

aspecto para ellos y ellas, flores, árboles y aves, las ultimas mencionadas como símbolo de libertad. Frente a estas elaboraciones, es importante mencionar que trascendieron del espacio experiencial al registro en la bitácora, en las que se tuvo en cuenta el uso del soporte negro y de la fluorescencia del color para la representación, tal como se evidencia en la imagen "colibrí"



Colibrí. Amaru (9 años)

Luego de ello se invitó a salir de la biblioteca para caminar el barrio, entre cuadras intervenidas con arte urbano las niñas y niños reconocieron símbolos importantes en la organización social del territorio, donde se tiene una apuesta por el turismo sostenible y la visibilización de los procesos comunitarios que en él se desarrollan, reforzando la idea y reflexión inicial de los participantes sobre la pintura en los barrios del borde de Bogotá, en la cual se representan y manifiestan expresiones y liderazgos propios de la construcción social y territorial. Para ellas y ellos, se trató de algo más allá de contemplar la pintura, pues desde su imaginario hubo un momento para la interacción y el juego con los muros y para asociarlo a las dinámicas territoriales, como en este caso el transporte público informal que funciona para movilizar a las y los habitantes de la zona rural de Ciudad Bolívar, tal como se evidencia en la imagen "pintura viva":



Imagen-Pintura Viva



La montaña que mira - Sofía 13 años

En general los muros generaron un impacto tal, que se guardó en sus memorias y narrativas; otro ejemplo es la imagen de *la montaña que mira*, una referencia muy marcada en el acercamiento a esta primera montaña por un grafiti pintado en la cantera por la que pasa el cable. A su vez, es posible asemejarlo con la inmensidad que desde allí se aprecia, la manera de atravesar y llegar a la parte alta por el aire mientras se vislumbran cambios de paisaje.

Entre juegos de carreras llegamos al parque *El Mirador*, el cual permite una panorámica de gran parte de Bogotá, propiciando la contemplación momentánea, si bien llamó la atención el color de esa parte de la montaña (un color triste pintado por la minería que ha dejado huella y un ecosistema enfermo), para ellas y ellos lo importante fue activar el mobiliario del parque con las niñas de la biblioteca, jugar, correr, esconderse, entrar al *skate park*, en definitiva habitar desde el juego ese espacio nuevo.

Como escenario relevante, fue importante para las y los participantes el *skate park* que, si bien está pensado para una función definida, se generó una transformación al activarlo sin que esta acción estuviera mediada por un objeto como la tabla, sino por la relación del cuerpo con sus formas y posibilidades de subir, bajar, deslizarse, lo que permite relacionarse con el espacio, con el otro y la otra desde lugares diferentes. Esto, sumado a la experiencia del transporte público, se puede acercar a lo planteado por Michel De Certeau (2000) al expresar que son las niñas y los niños quienes crean nuevas configuraciones de los espacios a partir de sus imaginarios, alejados de las estructuras estáticas y planificadas, para dar lugar a una "ciudad en movimiento", que en este caso es recreada desde el juego y la exploración.

Este recorrido deja un sabor a moras silvestres, a dulce, helado, maíz pira y galletas, ya que desde allí se relacionó el alimento con la biblioteca comunitaria *Violetta*, una mezcla de ingredientes y sabores que hacen de los encuentros experiencias significativas para quienes recorren sus montañas, leen, escuchan y completan sus historias.

4.2.2- El camino del agua: caminata # 2



Imagen: Mil Frailejones

En este escenario progresivo de caminatas y adentramiento en las montañas del borde sur, se pasó de la montaña rojiza y color beige característica de Ciudad Bolívar, para llegar a Sumapaz, un escenario para la contemplación del verde, pero no cualquier verde, sino ese que se extiende a lo largo del horizonte entre valles de frailejones, abuelos del territorio, seres de vida y agua que acompañan la diversidad presente en el páramo, en la localidad veinte de la capital. A esto se debe que la niñas, niños y adolescentes hayan llamado a este recorrido *Mil frailejones.*

Esta localidad, desconocida para muchos como parte de Bogotá, ha sido segregada en muchas ocasiones y sentidos. De igual manera, para las y los campesinos que habitan Sumapaz, los bogotanos se convierten en sinónimo del maltrato a la tierra, del abuso a los recursos, de la distancia con las pulsiones de vida del territorio: *"los bogotanos son los culpables de enfermar el agua"* mencionó uno de los líderes que nos recibió en el lugar.



Bus - Samuel 6 años

La experiencia inició con un recorrido en bus por la parte rural de Usme, aportando a un reconocimiento del territorio, desde nombrar y atravesar las veredas: Olarte, el Destino, Margaritas, entre otras. Teniendo como primera parada El embalse la regadera, un espacio de encuentro entre dos localidades (Ciudad Bolívar visitada anteriormente y Usme), donde fue posible hablar de la importancia del agua y su suministro a gran parte de la ciudad desde este punto. El estar en el bus, ya no como parte del transporte público, sino exclusivo para ellas y ellos, fue significativo, aunque el recorrido tomó más de dos horas, los paisajes que se apreciaban por las

ventanas despertaron el interés de niñas, niños y adolescentes por querer registrarlos.



Pa' conocer de dónde viene el agua - Giselle, 9 años

La segunda parada fue la frontera entre Sumapaz y Usme: la Laguna de los tunjos, que fue el encuentro con el cambio en la temperatura, el viento y el frío que trae consigo, que no es alejada del cotidiano del barrio la Huerta. Fue posible admirar, entre ruanas y sacos de lana, otro paisaje, vislumbrando especies vegetales y animales que habitan el agua. Se generó una relación distinta con el espacio a través de lo sensorial al contar con un predominio de lo verde, con el frailejón, que es un referente claro para habitantes de esta parte de la ciudad incluso para niñas y niños, se dio una interacción cercana para reconocer su valor, sentir sus hojas, reflexionar sobre su papel en la preservación del agua, el asombro del tiempo y su permanencia en el espacio, pues su crecimiento es de un centímetro por año, dando cuenta de la paciencia y la experiencia de esa especie en habitar estas montañas, pasando por varias generaciones que han contado con la fortuna de su presencia. Ahora bien, si los niños y las niñas que caminaron fueran un frailejón, ¿cuánto medirían?, fue una invitación y apertura a la aventura de aquel día, rodeado de ellos y sus seis especies presentes en el territorio.



Texturas del páramo

Llegados a la parte baja de la vereda *Animas*, iniciamos el camino a pie por una carretera de tierra y piedra con un desnivel ascendente importante, lo cual llevó a que niñas y niños tomarán palos y ramas como apoyo para transitar la montaña; fuimos dejando de sentir frío por medio del caminar, un caminar pausado, reflexivo y de conversación frente a todo lo que nos rodeaba: plantas, sabores, olores, texturas. Un caminar como acto del lenguaje en el que los relatos de niñas y niños tomaron protagonismo,

toda vez que se conciben desde los planteado por Santamaría sobre la importancia de este: "para que el niño pueda interpretar su propia vida al hablar de lo que le sucede. De esta manera, a través del relato el niño, no sólo es capaz de expresar su mundo interno, sino también de poner en evidencia las relaciones que establece con los otros o que los otros establecen con él" (2008, pág.95); los relatos emergieron como parte de la construcción de sentidos sobre esta montaña de la ciudad:

> *"La Madre Naturaleza se pone brava cuando la maltratan o no la cuidan… ella lo está a uno mirando para saber quién se porta mal con ella. Ella es una señora de cabello largo que se esconde*" (Luciana y Alison 6 y 9 años)

En este relato, se evidencian saberes otros sobre la existencia, un experiencia de corazonar que no data desde lo académico a propósito del cuidado ambiental, sino que pone en diálogo las experiencias familiares, con cargas y cosmovisiones particulares que acompañan los relatos de aquellos, que tienen cierto vínculo con la religión (las niñas del relato asisten con frecuencia a la iglesia), en la que existe una consecuencia o un castigo, se habla de la omnipresencia de un ser que incluso algunos niños pueden ver y sentir (ellas manifestaban haberla visto alguna vez). En sus relatos también se da cuenta de una feminidad de la naturaleza, a la que se le atribuye el cuidado y protección del territorio.

Para analizar este relato, nos remitimos a las categorías, planteadas por Flor Alba Santamaría (2017), para quien el relato es un *acontecimiento* y la *circunstancia* alude al contexto en el que se produce ese relato; lo enunciado por Alison y Luciana se dio bajo la circunstancia en la que el ambiente cargado de neblina y lluvia se hacen protagonistas del camino al cubrir los verdes de las plantas y la montaña, al abrazar los árboles escondiéndolos, este escenario casi teatral, suma a la narración, a la manera de contar; y en el contenido de lo que se cuenta, también encontrar un empaque en el suelo movilizó la reflexión sobre el cuidado del territorio y la molestia que acciones como esta, causan en quien lo cuida y lo defiende.

Para continuar referenciando otro relato, es importante mencionar la *circunstancia* en que este emerge, pues se da en medio de la caminata a partir de encontrar una planta tirada que llamó la atención de quien habla, él va y viene refiriéndose a la planta, pero a su vez dejándose llevar por todo lo que ve a su alrededor.

> *"!DAN!, Si se… si se le llama Dan porque es bonita… yo me la voy a llevar a mi casa, pa' que la plante y le eche agua toda la vida, necesito una...mira la corriente va muy rápido … sí, tiene una familia ,muy bonita y un verde muy chevere* (comentaba mientras reflexionaba sobre el entorno lleno de plantas, entorno al que pertenece Dan, luego de un audio intranscribible continúa)….
> "*Noo, me estoy distrayendo mucho porque hay mucho verde* (Luego toma la planta y se hace al

borde del camino decidiendo que la va a plantar allí)... *Sí, la voy a dejar por acá porque acá crece… Chao Dan.*

En su relato, se resaltan expresiones del cuidado, de una relación directa con la naturaleza. Al nombrarla, le da importancia y valor a esta planta, a partir de su belleza pero por su cercanía también, ya no es una planta es Dan, un nombre original que genera unos sentidos y significados al hablar de ella, una responsabilidad con el otro a partir de la propuesta de alimentación que él tiene para la planta (*le voy a echar agua toda la vida*), entender que el cuidado se prolonga y es constante; pero luego, nos plantea un reflexión a partir de preguntarse *¿dónde está mejor Dan?*, haciendo referencia a la importancia de la familia en ese cuidado y como los diferentes verdes presentes en el panorama de la montaña que se caminaba, son la familia de Dan y decide dejarla allí, porque allí es donde crece.

Además de evidenciarse una lectura sobre las condiciones de un territorio para propiciar el desarrollo de ciertas especies, los niños concibieron estas zonas rurales como parte del territorio y en este caso de la construcción de ciudad que se hace, desde una lógica del desarrollo humano, en el que más allá del espacio físico se resaltan las construcciones e interacciones que allí se van generando. Desde esta perspectiva de desarrollo humano, resulta pertinente traer a Martha Nussbaum (2012) quien en las capacidades que rescata para hablar de desarrollo, hace mención al contacto con la naturaleza y con otras especies, afirmando entonces que es la creación de estas condiciones las que dan la apertura a que Arturo se haga preguntas sobre los elementos que ve el camino, se cuestione por el bienestar de la planta y concluya cuál es el escenario propicio para *Dan*.



Entre otras generalidades de la caminata, se reconocen diversas experiencias y modos de transitar y vivir el camino. Por un lado, el arándano de páramo nos ofreció sus propiedades pictóricas, exploradas por las y los participantes sobre su cuerpo, al usarlo para la creación de signos con su tinta morado-magenta; fue un ejercicio expresivo, que de la mano de la sorpresa y la manipulación del fruto dejaron otros registros de estar allá. En el camino se aprende y se comparte lo que se aprende (no todos tuvieron la oportunidad de tomar el fruto directamente y explorarlo, pero quienes lo hicieron tenían interés de contar y mostrar a los demás), porque no todos caminan al mismo ritmo, ni a todos les asombra lo mismo. En definitiva, hubo una suma de asombros que empezaron

a hacer parte del repertorio de la conversación, intercambios e interacciones entre niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, con relación a los ritmos, los tránsitos estuvieron marcados por diferentes actitudes: estaban quienes querían ir a la cabeza del grupo con los líderes de la organización que nos recibieron, también los que estaban en búsqueda de animales y plantas, en los que la observación y el tacto primaban para encontrar gusanos en el camino, frutos para probar u hojas para recoger; y aquellos que con la pelota hacían por momentos, diferente la caminata por medio del juego.

Finalmente, se llegó a una de las sedes de la organización *"Multiversidad de saberes Andino amazónicos*, un lugar que permitió un espacio de participación importante para las niñas, niños y adolescentes a partir de la elaboración de envueltos dulces; allí, de manera acompañada se les hizo parte de cada momento del proceso: al moler manualmente "*la mojada*" (Haciendo referencia a la manera en la que uno de los participantes nombró la cuajada), agregar los ingredientes, darles forma y envolverlos. Con ello se generó una experiencia significativa en la que se pudo sentir el territorio a través de sus texturas, olores y en este caso desde los sabores, además de acercarse a las materias propias de las prácticas campesinas presentes en la organización. La espera del proceso de cocción se acompañó bajo el calor del fogón de leña y una aromática, llena del sabor de las plantas que crecen allí mismo, enmarcado por el canto de gallinas y el sonido del agua, los cuales sumaron en la diversidad de estímulos sensoriales, capaces de ampliar las maneras en que se apropia y se construye el territorio y las narrativas sobre el mismo, como lo mencionado por Dante 10 años " *El agua acá es infinita"* al evidenciar que la gran alberca de la casa se llena del agua fresca y fría que baja por una manguera directamente de la montaña.

El camino de regreso fue una reconstrucción sobre las percepciones de ese territorio, si bien para las y los sumapaceños, Bogotá es un espacio aparte que no tiene mucho que ver con ellas y ellos, para las niñas, niños y adolescentes del grupo este territorio se hizo suyo, sus pasos, narrativas y sentires, evidencian la amplitud de su mirada frente a la ciudad y sus particularidades, así lo menciona Giselle "*la ciudad tiene carros y carreteras y acá hay colegios rurales y animales, pero es la ciudad*".

4.2.3- Inmersión natural - Caminata #3



Imagen: Tejido en el camino

Una vez más, el bus esperaba en las calles de *la Huerta* a niñas y niños para emprender un nuevo camino, era un día frío y marcado por un cielo nublado, lo cual no fue impedimento, pues la energía de ellas y ellos nos motivaron a arrancar y desplazarnos hasta Tihuaque, atravesando la antigua vía al llano, una calle destapada que une las localidades de Usme con San Cristóbal aportando a la construcción de la idea de borde sur, como un territorio que cuenta con prácticas sociales propias de las zonas periurbanas y rurales, además de ser un escenario de actividad deportiva por parte de ciclistas, en una travesía por un paisaje propio de los cerros orientales, que atraviesa la entrada de la vereda *Los Soches*, subiendo por la antigua cervecería alemana que hizo parte fundamental de la construcción de barrios populares a su alrededor, además de dar cuenta de la riqueza hídrica del territorio, motivo por el cual se asentó la fábrica en el espacio de la falda de los cerros en el camino a Tihuaque, hasta llegar a la UPZ la Flora de la localidad de Usme.

En este lugar, nos recibieron miembros del “Domo Villa Rosita” un espacio comunitario, en el que desde hace 8 años se reúnen niñas y niños todos los días de la semana a encontrarse y compartir, mientras avanzan en actividades académicas o creativas. Este Domo, es una autoconstrucción a partir de madera y diversos materiales que lo ha hecho resistente al clima. Su forma y su estructura llamaron la atención de los visitantes, además de su ubicación, en la base de la montaña y con un parque en frente que, aunque deteriorado, sigue invitando a la interacción. *Chocolate*, fue otro de los focos de atención, un perro criollo abuelo del territorio de color café, que vive en el domo y que es otra de las muestras de cariño que tiene ese espacio para quien lo visita, es un compañero caminante que poco a poco se ha acostumbrado a subir la montaña.

Las condiciones climáticas se mostraban adversas y se dio un cambio en el itinerario, que permitió generar una cohesión entre niñas y niños de Villa Rosita y la Huerta, configurándose el Domo en un escenario de refugio ante el frío y la lluvia. El intercambio de saberes empezó a emerger y fue el tejido, en este caso para la elaboración de manillas, lo que permitió afianzar lazos de camaradería y confianza (fue la acción de tejer la que motivó que este recorrido fuera nombrado por ellas y ellos como *tejido en la montaña*). La interacción entre iguales favoreció la apropiación de la técnica y la conversación para conocerse un poco más. Al finalizar la jornada, cada caminante contaba con su manilla como símbolo de unión con el territorio y con otros y otras.



Retrato Domo. *Dante (10 años)*

"Nos gusta como está decorado el domo Villa Rosa y como nos enseñaron a hacer manillas.

Ya vamos a subir la montaña…" (Melani, 13 años)

El objetivo de caminar, no se veía como una posibilidad, el clima se tornaba más gris y aun lluvioso, pero para los niños y las niñas no era una opción omitir este punto de la salida. Fue así, como se inició la inmersión en la montaña, vivenciando las situaciones a las que el caminar nos conduce, tal como lo menciona Le Breton: *"caminar nos enfrenta con el calor, el frío, el viento la lluvia; la ciudad manifiesta sobre la piel"* (2022, pág.223); entre la lluvia, las ramas, las raíces, el chusque, la tierra húmeda, el agua, la neblina y los sonidos naturales, se manifestaba la montaña de este territorio para ampliar las experiencias y narrativas sobre la ciudad. A diferencia de las caminatas anteriores, con ausencia de lo verde o un acercamiento contemplativo de la misma, en esta montaña se hace una experiencia inmersiva toda vez que las materias estuvieron presentes en gran medida al enterrarse en el barro, resbalarse con las piedras, mojarse con las ramas, saltar cuerpos de agua, meter los pies en la laguna e incluso sumergirse en ella:

*"La naturaleza me golpea"(*Amaru 9 años)

*"¿Será que te quiere decir algo? (*Dainner 11 años)

A partir de la conversación anterior se da cuenta, por un lado, de la inmersión en la montaña caracterizada por los caminos estrechos y de difícil acceso, en los que el paso de una persona hace que las ramas se devuelvan con fuerza a su posición, golpeando a quien venga detrás, y, por otro lado, de las maneras en las que niñas y niños interpretaron estos contactos.

Además, se prometía el encuentro con otras especies, algunas aves se lograban escuchar, y algunos peces estaban en las lagunas, pero sin lugar a duda el Búho camuflado en la copa de un árbol fue el mayor hallazgo. Una de las niñas del Domo fue la primera en verlo, y al contar con la aprobación de un adulto frente al descubrimiento, manifestó de manera espontánea: "*Ush profe, es que yo tengo una vista la hijueputa" (*Angie, 13 años*)*, en ese momento no había otros participantes cerca. Sobre este hecho en concreto, es posible hacer referencia explícita a la categoría de *tácticas* enunciada por De Certeau (2000), haciendo referencia a los métodos que se emplean con el fin de cumplir un objetivo y que a la vez contribuye a lograr un propósito general, de acuerdo a las circunstancias que el hablante tiene que enfrentar. Este mismo relato se transformó en el tiempo, luego de reflexionar y hacer memoria sobre lo acontecido durante la caminata, pues Angie al recordar al búho y al estar en un contexto diferente con presencia de otras y otros, manifestaba: *"se acuerda profe que yo fui la más vistosa",* con esta -otra- expresión nos indica que conoce y juega con las *tácticas* del lenguaje, y que se vale de ellas, de manera diferenciada según la situación. Es decir, transforma su narrativa con la misma intención u objetivo de resaltar su capacidad visual para encontrar el búho y ser la primera en verlo, en definitiva, fueron dos formas de actuar y de expresarse de acuerdo con las circunstancias que se le presentaron.

En esta caminata, también se hicieron explícitos los roles al caminar, es evidente la apropiación que tienen niñas y niños del *domo* sobre su montaña, eran ellos quienes lideraban el camino y daban recomendaciones para transitar, otros seguíamos el ritmo y nos sorprendíamos con todo lo que el camino nos presentaba, asumiendo diferentes posturas también para avanzar: a gatas, empinados, pasos largos, otros cuidadosos en las bajadas pronunciadas y resbalosas, adecuándonos al camino; de esta manera las niñas, niños y adolescentes conocedores o no de los senderos de esta montaña se impregnaron de ella, los zapatos, tenis y botas poco a poco más llenos de barro al igual que la ropa gracias a las resbaladas y caídas, se volvieron maneras de entrar en el territorio y de comprender la diversidad que trae consigo cada montaña, pasando de trenzados túneles de Chusque a quebradas llenas de peces, caminos que parecen vivos desde los sonidos del agua que los atraviesa o al atrapar pies y zapatos entre su tierra, de manera que es posible evidenciar distintas formas en las que se habita o se descubre un espacio. Lo anterior es posible evidenciarlo en los siguientes dibujos y relatos:



Dibujo: Yo fui el que más me caí (Samuel, 6 años)

"*Nos envarramos,*

nos mojamos,

pero la pasamos bien…

Es hermoso el páramo"
(Melani 13 años)

"*Fue una experiencia muy linda, la pasamos super. Nos gustó mucho la parte de sentir el agua fría y sentir la brisa de la montaña. Nos encanto mucho el rrecorrido hacia la montaña* "
(Emely 14 años)

"paz, amor, feliz, lindo" (Sebastián 9 años, refiriéndose al domo)

Terminar la jornada compartiendo una bebida caliente fue significativo para las niñas, niños y adolescentes, pues se generó un espacio para el diálogo y la conversación sobre lo experienciado, según la perspectiva particular de cada una de ellas y ellos, a partir de las maneras en que abordaron el camino y sus obstáculos, desde la temperatura del agua y si es que vieron o no al búho, sobre el frío y la fuerza del viento. Además, desde la perspectiva construida colectivamente sobre el cuidado del ambiente, la riqueza hídrica de las montañas y las posibilidades del tejido de la palabra, mientras se hacen manillas. De igual manera, se dio la oportunidad de agradecer al territorio, a las niñas y niños del domo Villa Rosita por compartir su saber y guiar los pasos en la montaña, y de despedir el espacio y a su cuidador principal, *Chocolate*.

Para cerrar este subcapítulo, es importante hacer un eco luego de lo presentado en cada una de las caminatas, señalando que en este proceso no fueron concebidos los lugares per sé, delimitados a divisiones urbanísticas, sino que fueron apropiados, narrados y construidos a partir de su caminar por ellos, retomamos aquí a Le Breton quien reconoce que "la ciudad existe únicamente por el paso de sus habitantes o de sus viajeros que la inventan y la vivifican con su caminar, sus encuentros" (2022, pág.181), de esta manera niñas, niños, adolescentes construyeron lugares al caminar.

4.3- Yo en la montaña



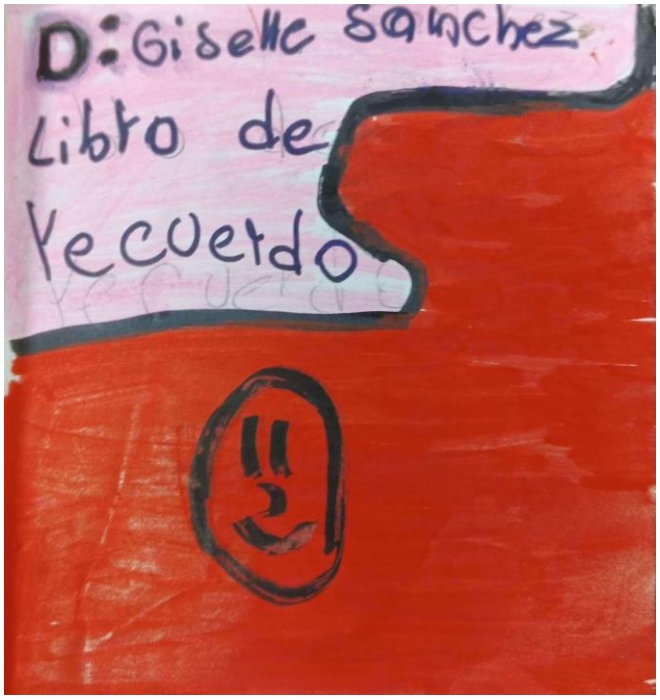
Todo en uno-Giselle 9 años

En el apartado anterior, fueron presentadas las caminatas realizadas desde una perspectiva analítica de los relatos y situaciones vivenciadas desde nuestra mirada como investigadores. Ahora, queremos cerrar el proceso, dando protagonismo a las narrativas de los niños, niñas y adolescentes, que en un ejercicio de reflexión individual nos cuentan su experiencia en las Montañas del borde sur de Bogotá. En este sentido, resulta pertinente dar a conocer el concepto desde el cuál esta es entendida, para lo cual retomamos a Jorge Larrosa, quien manifiesta que "la experiencia es *"eso que me pasa"*. No eso que pasa, sino *"eso que me pasa"* (2006, pág.44); los niños y las niñas dan cuenta en sus relatos de aquello que les pasó en la montaña, como algo que inicialmente era ajeno a ellas y ellos, porque no habían pasado por la acción de caminar y corazonar el territorio. Siguiendo a este autor, la experiencia no es algo que sucede ante nosotros, no es esa exterioridad -que vimos al principio-, sino que podríamos decir es eso que nos atraviesa de esa exterioridad, pudiendo hablar de la experiencia cada uno de nosotros desde nuestras ideas, sentires, representaciones y/o pensamientos.

Estas experiencias se resumen en las diversas representaciones que surgieron en el proceso, por ejemplo, en la imagen *"Todo en uno"* las niñas y los niños nos presentan un conjunto de elementos representativos de cada una de las montañas visitadas y que denotan un interés y un lugar en sus memorias. Algunas de las referencias son: el cable y la tabla en relación al *skate park* en Ciudad Bolívar; los envueltos, lo verde y el sol en relación a Sumapaz; el Domo, las manillas y la niña con gotas de agua sobre su cuerpo y su ruana, para recordar la caminata por Usme. Finalmente, el bus como medio transversal a los recorridos.

Esta categoría, denominada *Yo en la montaña*, es la manera de sintetizar la experiencia, de narrarla y vivirla desde las voces de niñas, niños y adolescentes que, desde sus particulares maneras de apropiarse, se ubican en ella, al mismo tiempo que sirven de móvil para que la montaña hable a través de ellos. Para la recuperación de estas significaciones, fue relevante la bitácora como instrumento de registro de sus ideas y sensaciones y como contenedor de materiales que llamaron su interés en el camino, siendo un elemento que se volvió parte de ellos, aun cuando al principio no fue importante, pues al momento de recibirla una de las niñas manifestó: "*Pa´ qué si yo ni siquiera sé escribir"(*Luciana, 6 años). Sin embargo, la exploración de esta, las y los invitó al acercamiento a las diversas maneras y materias para el registro que van más allá de la escritura, adquiriendo un sentido y siendo un elemento clave en su caminar y en su crear. Ahora bien, esto en procura de documentar el viaje para "... la memoria de los innumerables acontecimientos cosechados al hilo del camino , de las emociones e impresiones que se han sentido, una manera que tiene el viaje de escapar del tiempo" (Le Breton, D., 2022 pág. 132) y de trascender en el mismo, para que la caminata y lo acontecido no se quede solo en el pasado sino que podamos actualizarla cada vez que tengamos ante nosotros las hojas y semillas de un árbol, los pétalos de una flor, que recogimos cuando caminamos, o la imagen, el dibujo, la nota que escribimos durante el recorrido.

Lo anterior, nos remonta a una de las técnicas posicionadas en este ejercicio investigativo: *El transecto urbano*, una técnica desde la que se recupera la experiencia sensible en los lugares, es el resultado de la experiencia de ser y estar allí, pone en juego espacios, situaciones, sensaciones, invitando a registros individuales que aportan a su vez a narraciones colectivas: "ya no somos nosotros los que relatamos el lugar, es el lugar el que se relata en nosotros" (Tixier, 2016, pág. 29). El registro, que principalmente se dio en la bitácora, también se amplió en *"Tejiendo Caminos"*, el quinto encuentro de la ruta metodológica propuesta, una actividad de cierre reflexiva en la que, a partir de telas y un collage de fotografías de los recorridos se invitó a la conversación y la creación, dando lugar a los sentires que evocaron los pasos dados en cada una de las montañas. Además, se hizo uso de la metáfora de la correspondencia, a partir de la cual ellas y ellos cuentan a otros sus experiencias.



Libro de recuerdo, Giselle 9 años

A continuación, se presentan los relatos elaborados y algunas consideraciones analíticas e interpretativas de los mismos. Algunos fueron escritos por las y los participantes y otros transcritos por nosotros, de manera fiel a su relato.

*

"Me sentí feliz, a mí me gustó el agua donde nos metimos, los pollitos que había, me gustó lo que comimos, la montaña, yo vi un caballo, me gusto los frailejón Pérez, la niebla, en el parque me gustó el cosito que gira así (mueve su dedo índice en círculos), *también Chocolate el perrito y como hacer las manillas. Me gustó la lectura en Violeta y las piedritas que alumbraban cuando apagamos la luz… Me gustaría seguir caminando la montaña porque es divertido y buscar formas en las piedras, y cuidar la madre naturaleza"* (Luciana 6 años).

En este relato, que no está mediado por la escritura, sino por el diálogo con la niña, se logra apreciar una descripción más amplia y detallada a la hora de enunciar aquellos elementos que fueron significativos en su experiencia, resaltando la sensación de felicidad en cada uno de los lugares y aludiendo a los animales, al agua y lo que hace parte de la madre naturaleza, tan presente en su discurso, desde un lugar del cuidado y respeto que se debe tener con ella. Hace un recorrido por los lugares

visitados, iniciando en Usme, pasando por Sumapaz y centrando su final en Ciudad Bolívar, donde se encuentran los siguientes elementos importantes a resaltar:

A la hora de hacer memoria de las actividades propuestas, no habla de ellas como algo que un externo les ofreció, sino que se incluye en el relato, se siente parte del grupo al mencionar "*apagamos la luz",* lo cual colectiviza la acción y la experiencia. Asimismo, aludiendo a ese mismo día, habla de los dispositivos que favorecieron la imaginación como fue la lectura y las semillas fluorescentes o "*Piedritas que alumbraban".*

Se apoya de la expresión corporal para hacer entender lo que está manifestando y permitir a otros comprender que es *"el cosito que gira así"*, que en este caso hace alusión a una rueda que estuvo presente en los parques de Ciudad Bolívar y Usme.

*

"Tuve feliz pote vi muchas cosas como árboles y animales como gusanos, el búho, pero no lo vi, el perro Chocolate (tampoco) *pero lo vi en las fotos que decoramos. Me sentí bien porque conocimos gente, otros niños para jugar, la señora de los envueltos, estaba jugando con los amigos Sebas y Amaru. Quiero seguir caminando la monta pote allá me siento feliz, divertido".* (Arturo 7 años)

Con este relato, es posible rescatar la manera en que la experiencia de caminar se colectiviza y reaviva por medio de las voces de niñas, niños y adolescentes, generando conversaciones comunes que dinamizan las interacciones. Arturo, que no estuvo en la salida de Usme, se refiere al búho y al perro Chocolate, aclarando que, aunque no los vio le gustaron.

Esto, se da a causa del encuentro de memoria en el que las fotos intervenidas y las voces de sus compañeros, le permitieron apropiar como suyas estas narrativas construidas sobre el lugar. De igual manera, es posible posicionar el lenguaje como una forma de traer, en este caso la montaña, a otros espacios, permitir por medio de la palabra situar a otras y otros en un escenario, que, aunque desconocido, se considera propio al vincularse con la experiencia de alguien más, que es cercano para él.

Lo anterior, teniendo en cuenta que en su relato, la alusión a los compañeros toma un lugar, *"conocimos otros niños para jugar", "estábamos jugando con los amigos",* rescatando así un caminar que no es individual, sino que mediado por el juego, permite el encuentro constante con el otro, es por esto, que se afirma la intención de seguir caminando, por la diversión encontrada en el camino que se hace acompañado.

*

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

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

*

"Yo cuando estaba en la montaña me sentía feliz, con frio, me dolían las patas al subir la montaña y me gustó un pero que se llamava Seus, me gustó los enbueltos y cuando los ise me sentí feliz. Cuando subí la montaña, ví la neblina, me sentí alegre con muchos niños y tomé una tea con muchos niños y estuvo rico" (Jeremy 11 años).

En este relato, se encuentra una escritura tranquila para contar las sensaciones específicamente vividas en Sumapaz, enalteciendo la felicidad en el lugar y siendo central la referencia al clima y la ambientación generada por la niebla que acompañó sobre todo la caminata de vuelta, con un frío característico. La felicidad también se expresa en la comida, pero sobre todo y en participar resalta de su elaboración, la manipulación de los alimentos y las texturas, y un elemento en específico *"la mojada"* haciendo alusión a la cuajada, que, aunque no está presente en este relato si fue referenciada en su bitácora.

*

"Ami me gusto su virla montaña monteverde en viarosita tocagua y ver la madrenaturalesa" (Alison 9 años)

La relación que genera caminar la montaña, habitarla, sentirla, se manifiesta en el gusto por ascenderla, tocar el agua, ser parte de la diversidad natural que ofrece el territorio. Asimismo, sentir el

viento y tocar las plantas terminan siendo parte central del relato, con una reflexión que se enuncia al ver la "*madre naturaleza*", estar rodeada de ella. Su narrativa refiere la última caminata en Usme, quizá porque en el ejercicio de creación, fue sobre la última que se conversó, sin embargo, se apoya de un dibujo que en este caso recrea una de las fotografías de los momentos captados en Ciudad Bolívar.

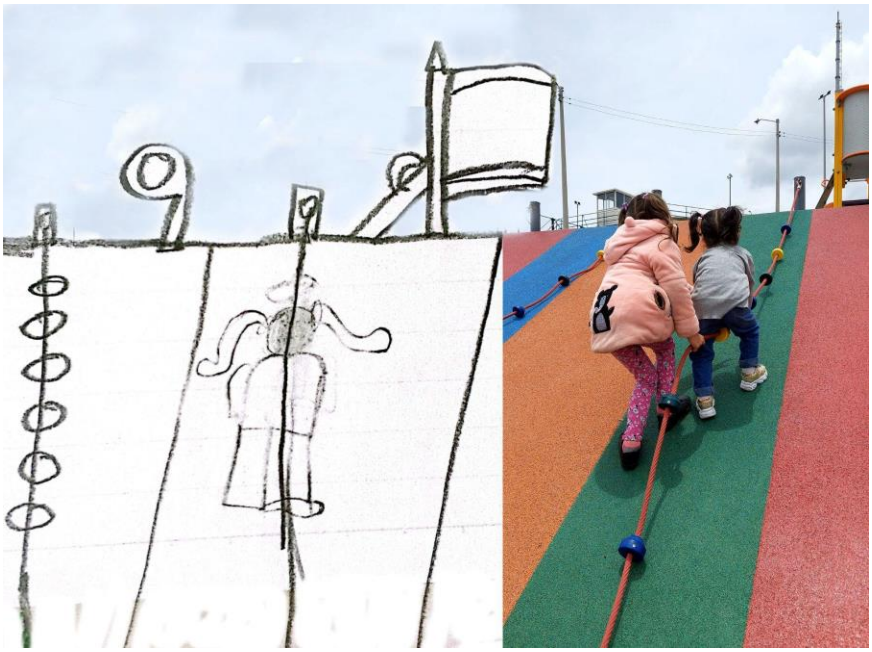


Imagen Síntesis (Alison 9 años)

En la imagen es posible dar cuenta de la importancia de sentir e interactuar con el espacio, ser parte del mismo, de las relaciones que allí se entrelazan. Si bien el relato hace alusión a aspectos naturales, la representación (parte izquierda de la imagen) se basa en una acción de juego en el parque que llamó la atención, retomada en un ejercicio de memoria a partir de la fotografía (parte derecha de la imagen), dando cuenta de acciones que posibilitaron otras formas de relacionarse y de sentir, de la misma manera que se hizo en la montaña de Villa Rosita en Usme, incluso en una acción equiparable de subir.

*

"Me gustó hacer manillas, lo que no me gustó caerme, había un caminito muy chiquito, vimos un búho, fuimos a un río, dibujamos, nos tomamos fotos, atrapamos un pescado, pero se me escapó, caminamos harto y vimos a Chocolate, limpiamos los zapatos, nos ensuciamos, vimos plantas, caminamos mucho más, me caí mucho en el barro"(Samuel 6 años).

En este relato, el niño trae una serie de elementos que recuerda de la salida, sin un orden específico, alternando aquello que fue de su agrado y quizá lo que no tanto. Se encuentra una referencia a la duración de la acción de caminar, prolongada en el tiempo quizá por las dificultades en el camino que también describe: *"había un caminito muy chiquito" "Nos ensuciamos" "no me gustó caerme" "me caí mucho en el barro"* (Además, al final de la caminata, manifestó estar incómodo con los zapatos que le quedaban grandes), lo cual pudo sumar a que se considerara largo el camino que se anduvo.

A su vez, se presenta una satisfacción por lo hallado, con una acción significativa de interacción distinta con el entorno y la presencia de animales y peces, manifestando haber sentido estos últimos, encontrando una de las diversas formas de relacionarse con el espacio y reconocer situaciones particulares que amplían las experiencias en la ciudad, lo cual diversifica las maneras de presentarse ante quien la vive, según la exploración que se haga de determinados contextos o espacios.

*

"Me encantó también la parte donde me caí y me unte toda de barro jajaja, fue una experiencia muy chimba haber conocido nuevos lugares, nuevas personas y aprender nuevas cosas como hacer manillas. Haber subido la subido la montaña puenteverde fue muy bonito, haber pasado por tantos obstáculos para poder llegar a nuestro destino, poder mojarnos en el mini rio de la montaña…fue muy chimba"(Emely 14 años).

En su escritura, la autora relata la caminata realizada al Domo Villarosita, centrándose en la anécdota con un escritura fluida en la que se permite incluso hacer énfasis en lo que le produce risa: "*Me encantó también la parte donde me caí y me unte toda de barro jajaja",* posicionando la caída como una acción que complementa la experiencia| de este lugar hasta entonces desconocido; la dificultad del camino es narrada desde el gusto y el logro de un objetivo: "h*aber pasado por tantos obstáculos para poder llegar a nuestro destino",* satisfacción que no se ve nublada por el barro, las inclinaciones, las caídas, sino que se suma a lo manifestado por otras y otros, de querer continuar el camino. Además, el aprendizaje de una técnica de tejido que dejó como resultado la elaboración de las manillas, fue un aporte a la cohesión del grupo, al intercambio con otros niños y niñas y sobre todo al reconocimiento de su identidad desde la escogencia de los colores y accesorios de la misma.

*

"Yo me gusta subir montañas, me gustan los títeres y caminos, hicimos muchas diversiones. Me guta todos los amigos, los invito a las montañas a hacer un campamento, vi algo como pinturas, una ballena y los arroces que alumbran" (Sebastían 9 años).

Este relato tampoco está mediado por la escritura, sino por el diálogo con el niño. En él se evidencia la relación del caminar la montaña con la inclinación de los caminos, se hace referencia a subir, más que a bajar, acción que también hizo parte de los recorridos; también se mencionan dispositivos que permitieron la expresión en los encuentros, como el caso de los títeres y el teatrino usados en Ciudad Bolívar. Esto refuerza la idea de divertirse en cada acción desarrollada durante las jornadas, de la misma manera que se retiene aquello que sale del cotidiano, esos elementos significativos como una pintura gigante de una ballena que se observa en el viaje por el cable, dando cuenta de la importancia de la expresión gráfica para las niñas y niños, además de la oportunidad de crear con materias fuera de las comunes, como las semillas de arroz.

*

"Por otro lado quiero agradecer…. por compartir, aguantarnos y porque hacen lo posible para hacernos felices y hacernos olvidar nuestros malos momentos"

En este relato, se logra apreciar que la experiencia trasciende una esfera más íntima, en el que el caminar y las situaciones vivenciadas en las montañas del borde sur, son una forma de salir de la cotidianidad que también les puede embargar, para disfrutar del tiempo, haciendo énfasis en la manera en que todo se pone en suspenso, incluso las responsabilidades, disfrutando de no estar para nadie, sino para sus compañeros y los encuentros en el camino (Le Breton, 2022, Pág.20), y por esto se agradece, por posibilitar una huida. La propuesta de caminar las montañas del borde sur de Bogotá, buscaba propiciar espacios de encuentro y de conversación en las cuáles poder acercarse a las comprensiones sobre la ciudad, al acceso y su disfrute por parte de niñas, niños y adolescentes, pero es posible también encontrar en este tipo de relatos, que la experiencia se traduce en una forma de salir, compartir con otras y otros, contemplar diversos espacios y soñar otros mundos posibles.

*

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

Finalmente, analizaremos este relato basado en las unidades de sentido presentes en ella. Giselle inicia generando una idea síntesis *"Yo en la montaña"* en la cual se engloba el sentido de la narración y sobre lo que se encontrará en ella, generando de esta manera una predisposición o idea primera en quien lee.

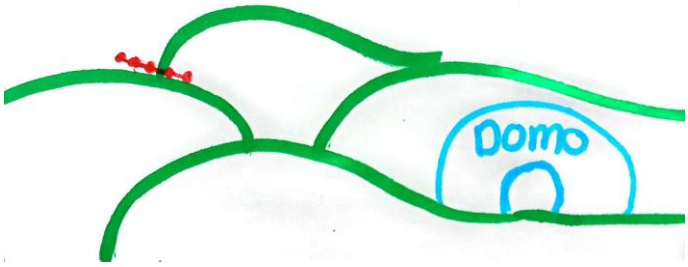
El relato se plantea de manera cronológica, en una serie de sucesos que tienen inicio, nudo y fin, identificando un tiempo y espacio en su construcción desde el pasado "*Primero me sentí con frio"* y narrada en primera persona en la mayor parte hablando de su experiencia individual, sin negar que existen acciones colectivas, en las que se encuentra acompañada por otras y otros (dando cuenta de un nosotros): "*llegamos a Villarosita y vimos un mural"*. Otras expresiones grupales destacan el compartir saberes como un aspecto importante en la narración, pues da cuenta de una creación colectiva que aporta a la construcción del lugar por parte del grupo, de la mano de quienes nos abrieron sus puertas: *"llegamos y nos recibieron muy amablemente// después de unos minutos nos pusimos a hacer envueltos// sabía la masa por el momento un poco bien y los pusimos a calentar// cuando terminaron nos lo comimos".*

También, es posible referenciar en el relato que se está desarrollando un recorrido, por este motivo el espacio se transformó a medida que se avanzó en él, destacando algunas interacciones significativas de esos momentos a partir de la contemplación: *" fuimos en un bus, vi un cerdito, vi gallinas, frailejones",* llegando así a mencionar el sentido, o lo que se quiere contar en la narración, en el caso de Gisele es posible mencionar que dicho sentido pasa por contar su experiencia al caminar las montañas, lo cual se puede observar en la frase "*me gusto esta experiencia mucho porque sentía, paz, felicidad, conspiración".* En ella se puede advertir intención de comunicar sus sentires y como estos transitaron en cada uno de los encuentros. Por último, vale la pena resaltar el cierre en el que cuenta la acción de volver en el transporte al barrio y su motivación por continuar teniendo este tipo de experiencias, relatado de esta manera: "*nos devolvimos y nos subimos al bus// si volvería a caminar porque me sentí tranquila y me relajé"*

Todos los relatos presentados dieron cuenta de la experiencia sensible comunicada por las niñas, niños y adolescentes sobre los caminos andados, los cuales además tuvieron otras técnicas de expresión representadas en la bitácora y otros instrumentos.



Florece en la Monta - Luciana 6 años



Caminar juntos - Melani 13 años



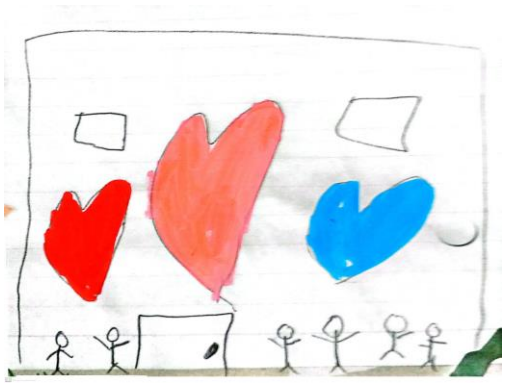
Impresiones . Dante 10 años



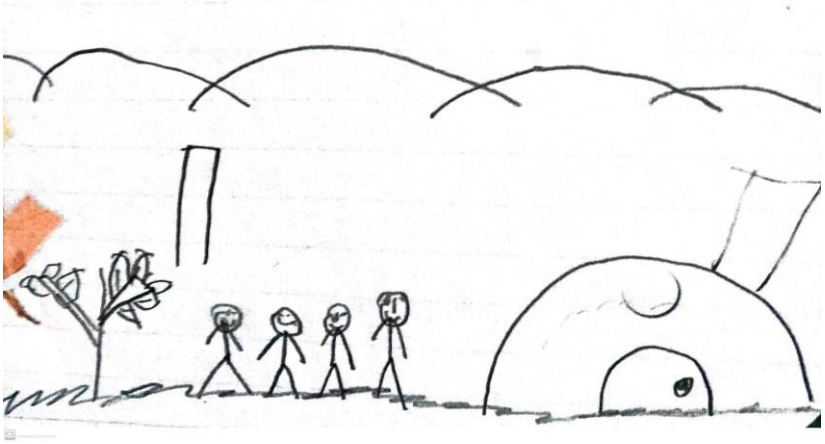
Agua en la montaña-Emely 14 años



Violeta - Giselle 9 años



Los amigos - Sebastián 9 años



Caminar - Samuel 6 años

V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

¿Qué importa el resultado?
Lo que cuenta es el camino recorrido.
No se hace un viaje, el viaje nos hace y nos deshace,
nos inventa.

(Le Breton, 2022, pág.240)

Teniendo como referentes las tres categorías de análisis que fueron presentadas en el apartado anterior, y atendiendo los objetivos de esta investigación, se presentan tres grandes conclusiones que sintetizan la experiencia.

En primer lugar, Andareguear: conversaciones con niñas, niños y adolescentes tuvo como objetivo habitar la ciudad mientras se caminaba, a través del cuerpo como lo propone Le Breton (2022), por esto fue importante acercarse a las percepciones que ellas y ellos han construido sobre la ciudad, encontrando en su mayoría rezagos de los discursos adultos que crean barreras y estigmas sobre los territorios. Una dicotomía entre lo urbano y lo rural se interpone y es la entrada para que se reconozca en la ciudad innumerables edificaciones y escenarios de comercio, que en definitiva desconoce los territorios de quienes participaron en este ejercicio, espacios periurbanos al borde urbano rural de Bogotá. Eso, les ubica en un limbo, estar acá o allá, ¿somos parte de la ciudad o no? al reconocerse lejanos de los lugares de interés público y cultural.

Es en este contexto, que se plantea un problema en términos de acceso y disfrute a la ciudad, pues habitar las periferias limita, porque las distancias a recorrer son mayores, e incluso el acceso al transporte público puede ser reducido; a esto se le suman las situaciones de inseguridad, que llevan a los niños y niñas al fuero privado en que se cierran las posibilidades de abrirse al mundo caminando y explorando.

Con la invitación a caminar, fueron transitando hacia otras miradas ampliando el panorama conceptual y experiencial de lo que es la ciudad, en las que el escenario urbano y rural confluyen, se complementan y ofrecen maneras diversas de habitar, para comprenderla más allá de la ciudad misma, sobre la base de las relaciones, interacciones y encuentros que allí se promueven. En un ejercicio progresivo de participación y reconocimiento de sus saberes, la ciudad es pasar la calle y ver las construcciones, pero también es donde están los árboles, los frailejones, los animales y las prácticas campesinas. ¿Qué nos dice entonces esta experiencia a propósito de la accesibilidad? que los lugares son accesibles al hombre por medios simples como sus pies, las piernas, y el corazón -en términos de Le Breton-, o entender como lo mencionaba una de las participantes, que los lugares visitados siguen siendo la ciudad, aunque estos estén lejos. Se reconoce así, la experiencia de caminar como resistencia a la

privatización de su experiencia y como una invitación a reconocer saberes otros, en los que la ciudad se traduce en diversas formas de habitarla.

En segundo lugar, la geografía de Bogotá ofrece diversos espacios para estar, compartir y ser, sin embargo, sus montañas elevadas por encima de los dos mil seiscientos metros de altura son sin duda una oportunidad para explorar, investigar y conocer a otras y otros, es ella un organismo que impregna sus olores y colores, envueltos por temperaturas que varían según la indecisión del clima.

Es tanta la diversidad natural que se encuentra en las montañas, como la diversidad de gentes que las habitan, lo que permite reconocer maneras distintas de configurar sus territorios, de crearlos. A partir de ello las niñas, los niños y adolescentes que se permitieron caminar, subir, mojarse, se la llevaron en las manos y en los pies, descubrieron en ella, que los límites de la ciudad son ideas e imaginarios que se transforman según los pasos que se den, según las ganas de explorar y conocer, demostrando que "la ciudad ni está fuera del hombre, sino en él , impregnando su mirada, su oído y todos los demás sentidos" (p. 175), la montaña se narra a partir de quienes la caminan, la sienten y se llenan y hacen parte de ella.

Se puso en evidencia la importancia de conocer, a través de ser conscientes de lo que pasa por los sentidos, y, a partir de ello conectarse con el entorno, en una conexión bilateral en la que los dos seres vivos (Montaña - Niño) narran y experimentan, una comunicación que se gesta entre ramas, tierra, agua y caminos, se enriquece a cada paso, en las conversaciones y los sonidos del viento, la lluvia y las aves; es decir que el espacio se convierte en un escenario de aprendizaje más allá de lo tradicional, en el que el saber de las niñas y niños se complementa con sus experiencias en el andar, escuchar y comunicar. Caminar la montaña entonces, no se reduce a dar un paso delante de otro, es una construcción de los lugares, sobre la base de esa interacción y activación de los sentidos.

En tercer lugar, con esta propuesta, se da un lugar a las experiencias de niñas, niños y adolescentes, para hablar de las caminatas, no desde lo que pasó, sino desde lo que aconteció con ellas y ellos en los diversos caminos. El epígrafe *Yo en la montaña*, nos trae las maneras de las y los niños de contar a otras y otros aquello que fue significativo de las montañas de Bogotá; no se trata ya del niño hablando de Ciudad Bolívar, Sumapaz y Usme sino de su estar en ellas, sobre la base de las sensaciones, emociones y memorias que permean y permanecen en su ser. Fueron diversas las maneras de sintetizar y narrar la experiencia -y que intentamos plasmar en nuestro escrito y que esperamos- le permitan al lector vivirla desde las voces de los niños, sus maneras de apropiarse y ubicarse en ella, y al mismo tiempo, sirviendo -ellos- de móvil para que la montaña hablara a través de ellos. En esta tarea, resulta importante hacer el llamado constante al registro de la experiencia, que pasa por diversas manifestaciones como el dibujo, la escritura, la recolección de materias, la fotografía, entre otras y que son el puente para la

recuperación sensible de los recorridos. Recordemos que, con la propuesta investigativa, no se pretendía la elaboración de definiciones de ciudad, sino un ejercicio práctico para caminar, conversar y registrar.

Finalmente Andareguear, que para los niños, niñas y adolescentes es estar con los amigos mientras se juega, es para nosotros una forma de corazonar el territorio mientras se camina, una posibilidad de construir saberes a partir de la experiencia sensible, una mirada sobre el territorio permeada por los sentidos y los sentimientos que el encuentro y las situaciones pueden promover. Es una acción que si se da de manera aislada y solitaria puede tener algunos beneficios como lo han destacado diversos autores, pero que en este ejercicio -el caminar juntos- supuso un intercambio de experiencias y un reconocimiento constante del otro que camina conmigo y de lo otro que está mientras camino, en un medio que nos adentró a otro tipo de encuentros con los paisajes y territorios, oponiéndose a la concepción tradicional de ciudad rígida, para transformar, crear nuevas historias y memorias, generar relatos que propician apropiacion de los lugares, participar de su constante construcción, en una ciudad cuyas fronteras se expanden mientras se camina.

En ese sentido se comprende la ciudad como algo basto, con otras montañas por descubrir, otros territorios con maneras propias de abrirse a quienes los quieran explorar, de manera que se invita a generar esas posibilidades de andar, de construir redes de caminantes que contribuyan a la participación y disfrute de la diversidad que ofrecen estos espacios para las niñas, niños y adolescentes, como herramienta para la consolidación de una ciudadanía que comprende la extensión y las posibilidades de vivir en el territorio llamado Bogotá.

"***Yo soy muy feliz en la montaña***
ya que vivo en una de ellas
y estoy rodeada de ellas"
(Moniquita linda)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benavides, G., & Castro, L. (2015). Andariegos entre risas y rasguños. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 7*(2).

Berrio Hurtado, C. L., & Bolivar Cano, K. (2017). *Saberes tradicionales y territorialidades infantiles de los niños y niñas escolarizados en básica primaria, residentes en el barrio Tokyo de la ciudad de Pereira.* Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* . Madrid: Editorial la muralla.

Boscoboinik, A., Cretton, V., & Offenhenden, M. (2022). Vivir ne la montaña. Imaginarios, (in)movilidades y sentido de pertenencia.*QuAderns, 2*(38), 151-164.

Bruner, J. (2013) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. (2nd ed.)., Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

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

Cardozo García, A. L. (2020). *Infancia y territorio: relatos que habitan la memoria de dos abuelas sobre su infancia rural (1938-1941).* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cussiánovich, A. (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos en la infancia. En *Historia del pensamiento social sobre infancia* (págs. 86-102). Lina: Universidad Nacional Mayor de San Marco. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Cussiánovich, A. (2005). *Educando desde una pedagogía de la ternura.* Lima: Ifejant.

Cussiánovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura.* Lima: Ifejant.

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

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano* (A. Pescador, Trans.; 1st ed.). México D.F.: Universidad Iberoamericana.

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

Espinosa, D., & Guerrero, P. (2021). Corazonando y sentipensando: rupturas y siembras pedagógicas. *Revista Praxis pedagógica, 31*, 5-33.

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

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas.* (A. Bixio, Trad.) Barcelona: gedisa editorial.

Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V*(9), 141-153

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

Guerrero Arias, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de existencia. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*(8), 101-146.

Guerrero Arias, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. *Revista Sophia. Colección de filosofía de la educación*, 199-228.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* México: MC Graw Hill Education.

IDPC. (2022). *Palo del ahorcado. De la raíz a la resistencia.* Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

Jimenez, A. (2006). El Estado del Arte en lainvestigación en Ciencias Sociales. En A. Torres, & A. Jimenez, *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (págs. 29-44). Bogotá: Universidad Pedagogica Nacional.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía, 18*, 43-51.

Le Breton, D. (2022). *Elogio del caminar* (H. Castignani, Trans.; 9th ed.). Madrid: Ediciones Siruela S.A.

León Torres, L. S. (2019). *Comprendiendo el territorio: entre el caminar y los caminos de Vallecito, Sur de Bolivar. Etnografía colaborativa con sus niños y niñas.* Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.

Londoño Salazar, E. (2018). *Niños, niñas y jóvenes caminantes de la cordillera del municipio de Cajibio. Institución Educativa la laguna Dinde.* Popayan: Universidad de Manizales.

Lozano Espinosa, L. A. (2023). Caminar el territorio, sentipensando y conectando identidades: una experiencia de educación en biodiversidad para su valoración. *Biografía- Estudios sobre la biología y su enseñanza, 16*(30).

Milstein, D. (2013). Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas con niños en dos barrios populares de la Argentina. *Revista sociedades e cultura, 16*(1), 69-80.

Mira Vergel, D. O. (2021). *Pasos, palabras y experiencias de niños y jóvenes psiquicamente diversos en la ciudad de Bogotá.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Monnet, N., Camponovo, S. R., & Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad e infancias, 4*, 43-53.

Nussbaum, M. (2012). En M. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos, Trad., págs. 37-67). Madrid: Paídos Estado y Sociedad.

Plataforma global por el derecho a la ciudad. (2020). *El derecho a la ciudad. Construyendo otros mundo posible. Guía para su comprensión y operacionalización* . Plataforma global por el derecho a la ciudad.

Rodriguez Celín, M. L. (2022). Ser juntos en el territorio vivido. Caminar, trepar, nadar, andar con los niños y niñas de Puerto Viejo, Misiones. *CONFLUENZE. Rivista Di studi Iberoamericani, 14*(2), 476-505.

Roncancio, A. V. (2016). Escuela ciudad región: una experiencia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Revista Infancias imágenes, 15*(2), 208-224.

Sanchez Ayala, L. (2015). De territorios, límites, bordes y fornteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Revista estudios sociales*, 175.179.

Santamaría, F. A. (2017). Relato de niños y niñas, y algo más. *Infancias imágenes*, *16*(1), 22-30.

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

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

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía, 22*(56), 101-11.

Skliar, C. (2010). Si no puedo conversar, no puedo enseñar. *Cuadernos de pedagogía*(399), 78-81.

Ther Ríos, F. (2012). Antropología del territorio. *Revista Polis, 11*(32), 493-510.

Tixier, N. (2016). Transectos urbanos y relatos de lugar. En W. García, & M. Miquel, *La Cultura de lo común. Prácticas colectivas del siglo XXI* (págs. 25-37). Valencia: Universidad Politécnica de