



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, Septiembre 1 de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Catalina Trujillo Vanegas _____, con C.C. No. 55167864 de Neiva _____,
_____, con C.C. No. _____,
_____, con C.C. No. _____,
_____, con C.C. No. _____,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado El territorio para los niños y las niñas de la vereda fátima: entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida _____

presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de

DOCTORA EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL _____;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: EL TERRITORIO PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA VEREDA FÁTIMA: ENTRAMADO VINCULAR PARA LA COMPRENSIÓN, CONSTRUCCIÓN Y CUIDADO DE LA VIDA

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Miriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: DOCTORA EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO:

DOCTORA EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2021 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 229

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas__X_ Fotografías_X_ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general_X_ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas_X_ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___
Tablas o Cuadros X__

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: no

MATERIAL ANEXO: no

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Territorio	Territory	6. _____	_____
2. Niños y niñas	Boys and girls	7. _____	_____
3. Infancias	Childhoods	8. _____	_____
4. Sentidos	Senses	9. _____	_____
5. _____	_____	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

En estos tiempos, signados por la extinción de la vida, es un imperativo ético volver la mirada hacia el territorio que nos acoge. Este estudio centra su interés en la comprensión de los sentidos del territorio desde las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón (Huila-Colombia). Para el logro de este propósito, y como lugar de enunciación, se realizó un análisis situado en las epistemologías decoloniales. Se optó por la investigación cualitativa de carácter hermenéutico y por un diseño metodológico que pusiera en diálogo la etnografía clásica (Guber, 2001) y la etnografía colaborativa (Benergea, 2014). Las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas viabilizaron la participación infantil en el proceso investigativo y se constituyeron en fuente para la comprensión de los sentidos del territorio, dado su carácter singular, único e irrepetible. Esto, en el proceso de obtención de la información, demandó la creación de técnicas y de Dispositivos Metodológicos (DM) ajustados a las particularidades de los niños de Fátima y a las condiciones derivadas del aislamiento social provocado por la pandemia del Covid 19. Como estrategia analítica se utilizaron elementos propios de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1990).

La comprensión de los sentidos del territorio de los niños y las niñas implicó la construcción de tres espirales analíticas. La primera espiral, de tipo descriptivo, enuncia la vereda como territorio relacional; la segunda espiral, de carácter interpretativo, muestra la visión infantil sobre el territorio en tensión-relación (coexistencia biocéntrica y la reproducción material y simbólica para la producción); la tercera espiral evidencia el territorio como entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

In these times, marked by the extinction of life, it is an ethical imperative to look back at the territory that welcomes us. This study focuses its interest on the understanding of the senses of the territory from the verbal and aesthetic expressions of the boys and girls of the Fátima village of the Garzón municipality (Huila-Colombia). For the achievement of this purpose, and as a place of enunciation, an analysis located in decolonial epistemologies was carried out. Qualitative research of a hermeneutical nature and a methodological design that put classical ethnography (Guber, 2001) and collaborative ethnography (Benergea, 2014) in dialogue was chosen. The verbal and aesthetic expressions of the boys and girls enabled children's participation in the research process and became a source for understanding the meanings of the territory, given their singular, unique and unrepeatable character. This, in the process of obtaining the information, required the creation of techniques and Methodological Devices (DM) adjusted to the particularities of the children of Fatima and the conditions derived from the social isolation caused by the Covid 19 pandemic. As an analytical strategy elements of the grounded theory were used (Strauss & Corbin, 1990).

The understanding of the senses of the territory of the boys and girls involved the construction of three analytical spirals. The first spiral, of a descriptive type, enunciates the path as a relational territory; the second spiral, of an interpretative nature, shows the child's vision of the territory in tension-relationship (biocentric coexistence and material and symbolic reproduction for production); the third spiral shows the territory as a linking framework for the understanding, construction and care of the life of oneself, of others and of the other.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **Silvina Corbetta**

Firma:

Nombre Jurado: **Carlos Valerio Echavarría**

Firma:



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

Nombre Jurado: **Tobías Rengifo Rengifo**

Firma:

**EL TERRITORIO PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA VEREDA
FÁTIMA: ENTRAMADO VINCULAR PARA LA COMPRENSIÓN,
CONSTRUCCIÓN Y CUIDADO DE LA VIDA**

CATALINA TRUJILLO VANEGAS

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, abril de 2021**

**EL TERRITORIO PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA VEREDA
FÁTIMA: ENTRAMADO VINCULAR PARA LA COMPRENSIÓN,
CONSTRUCCIÓN Y CUIDADO DE LA VIDA**

CATALINA TRUJILLO VANEGAS

Directora:

Dra. MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

Tesis de grado para optar al título de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, abril de 2021**

Nota de aceptación

Jurado internacional



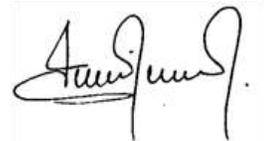
Silvina Corbetta

Jurado nacional



Carlos Valerio Echavarría

Jurado local



Tobías Rengifo Rengifo

DEDICATORIA

Dedico de manera especial este trabajo a:

Los niños y niñas de la vereda Fátima, porque me acogieron, me hicieron su «vecina» para asomarme a sus miradas, sentires, y desde allí ver el territorio en el cual habitan; a sus familias, por abrirme la puerta de sus hogares y mostrarme su vida alrededor de una agua de panela caliente; a toda la comunidad, que de manera sincera compartió conmigo sus historias, alegrías, preocupaciones y proyectos.

A mis hijas, Paula, Sofía y Daniela, por darme siempre su apoyo, escuchar, compartir con paciencia mis alegrías, preocupaciones, angustias y ser lo mejor que la vida me ha regalado.

A mi mamá y mis hermanos, por su compañía en cada paso de la vida, por creer en mí y darme su amor de forma incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento:

A los niños y las niñas de la vereda Fátima, por participar en esta investigación y ser mis compañeros en este viaje.

A la comunidad de la vereda Fátima, especialmente a Haidy y su familia, a don Mariano y a don Luis e hija, por abrirme las puertas de Fátima y hacerme sentir en casa.

A mi directora Myriam Oviedo Córdoba, por su dedicación, compañía, escucha y amor infinito en cada palabra.

A mis compañeros del doctorado, por los aportes, reflexiones y charlas.

A los profesores Nelson, Alfredo y demás maestros y personal administrativo del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, por creer que la región surcolombiana merece apuestas académicas pertinentes y de calidad.

A mis compañeras del Programa en Educación Infantil y comunidad académica de la Universidad Surcolombiana, por su apoyo constante, por el tiempo y el espacio que me otorgaron para pensar y escribir.

Y a todos los girasoles que colaboraron para que esta experiencia de vida fuera posible.

RESUMEN

En estos tiempos, signados por la extinción de la vida, es un imperativo ético volver la mirada hacia el territorio que nos acoge. Este estudio centra su interés en la comprensión de los sentidos del territorio desde las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón (Huila-Colombia). Para el logro de este propósito, y como lugar de enunciación, se realizó un análisis situado en las epistemologías decoloniales. Se optó por la investigación cualitativa de carácter hermenéutico y por un diseño metodológico que pusiera en diálogo la etnografía clásica (Guber, 2001) y la etnografía colaborativa (Benergea, 2014). Las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas viabilizaron la participación infantil en el proceso investigativo y se constituyeron en fuente para la comprensión de los sentidos del territorio, dado su carácter singular, único e irrepetible. Esto, en el proceso de obtención de la información, demandó la creación de técnicas y de Dispositivos Metodológicos (DM) ajustados a las particularidades de los niños de Fátima y a las condiciones derivadas del aislamiento social provocado por la pandemia del Covid 19. Como estrategia analítica se utilizaron elementos propios de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1990).

La comprensión de los sentidos del territorio de los niños y las niñas implicó la construcción de tres espirales analíticas. La primera espiral, de tipo descriptivo, enuncia la vereda como territorio relacional; la segunda espiral, de carácter interpretativo, muestra la visión infantil sobre el territorio en tensión-relación (coexistencia biocéntrica y la reproducción material y simbólica para la producción); la tercera espiral evidencia el territorio como entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro.

Palabras Claves: territorio, niños y niñas, infancias, sentidos.

ABSTRACT

In these times, marked by the extinction of life, it is an ethical imperative to look back at the territory that welcomes us. This study focuses its interest on the understanding of the senses of the territory from the verbal and aesthetic expressions of the boys and girls of the Fátima village of the Garzón municipality (Huila-Colombia). For the achievement of this purpose, and as a place of enunciation, an analysis located in decolonial epistemologies was carried out. Qualitative research of a hermeneutical nature and a methodological design that put classical ethnography (Guber, 2001) and collaborative ethnography (Benergea, 2014) in dialogue was chosen. The verbal and aesthetic expressions of the boys and girls enabled children's participation in the research process and became a source for understanding the meanings of the territory, given their singular, unique and unrepeatable character. This, in the process of obtaining the information, required the creation of techniques and Methodological Devices (DM) adjusted to the particularities of the children

of Fatima and the conditions derived from the social isolation caused by the Covid 19 pandemic. As an analytical strategy elements of the grounded theory were used (Strauss & Corbin, 1990).

The understanding of the senses of the territory of the boys and girls involved the construction of three analytical spirals. The first spiral, of a descriptive type, enunciates the path as a relational territory; the second spiral, of an interpretative nature, shows the child's vision of the territory in tension-relationship (biocentric coexistence and material and symbolic reproduction for production); the third spiral shows the territory as a linking framework for the understanding, construction and care of the life of oneself, of others and of the other.

Key words: territory, boys and girls, childhoods, senses.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	8
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2. OBJETIVOS.....	14
2.1 General.....	14
2.2 Específicos.....	14
3. JUSTIFICACIÓN.....	14
CAPÍTULO II. REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	17
1. ANTECEDENTES O ESTADO DEL ARTE.....	17
1.1 Estudios del territorio.....	20
1.1.1 Descripciones objetivas sobre el territorio.....	21
1.1.2 Miradas alternativas de los recursos y el territorio.....	22
1.1.3 Significado del territorio para sus pobladores.....	24
1.2 Estudios vinculados con los niños y las niñas.....	26
1.2.1 Estudios descriptivos y prescriptivos sobre el desarrollo infantil.....	27
1.2.2 La vulneración de derechos y los sistemas de protección.....	28
1.2.3 Participación de los niños y las niñas: sujetos participativos, sujetos políticos.....	29
1.3 Estudios sobre los niños y las niñas y el territorio.....	31
2. MARCO TEÓRICO.....	34
2.1 Perspectiva plural del territorio.....	34
2.2 Territorios rurales.....	38
2.3 Los niños y las niñas como sujetos sociales.....	39
2.4 Las expresiones verbales y estéticas como fuentes de expresión-configuración de los sentidos del territorio.....	42
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	45
1. ENFOQUE.....	47
2. DISEÑO.....	48
3. ETAPAS DEL ESTUDIO.....	52
4. PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN Y CO-CONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	55
4.1 Momento Etnográfico.....	57
4.2 Momento Etnografía Colaborativa.....	60
5. ACTORES.....	68

6. ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y COMPREENSIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	72
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	74
1. EL ESCENARIO DE LA EXPERIENCIA. LA VEREDA FÁTIMA, UN TERRITORIO RELACIONAL (PRIMERA DESCRIPTIVA).....	75
1.1 Coordenadas referenciales. Ruta de olores y colores.....	76
1.2 Evoluciones, transformaciones y tránsitos del territorio.....	82
1.2.1 Hitos de transformación vinculados a las nociones de desarrollo.....	85
1.2.2 Los actores de la experiencia: niños y niñas de Fátima.....	99
2. ACCIONES Y EMOCIONES EN EL TERRITORIO DESDE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.....	110
2.1 Acciones en el territorio.....	112
2.2 Emociones en el territorio.....	121
3. CONFIGURACIONES DE LOS SENTIDOS DEL TERRITORIO (SEGUNDA ESPIRAL INTERPRETATIVA).....	141
3.1 Categoría 1: El territorio: coexistencia biocéntrica.....	141
3.1.1 Dimensión 1: Cuidado en el ser, estar y hacer.....	145
3.1.2 Dimensión 2: Trayectorias biocéntricas.....	151
3.2 Categoría 2: El territorio: espacio para la producción económica.....	160
3.2.1 Dimensión 1: Armadura para subsistir.....	163
3.2.2 Dimensión 2: Incorporación al sistema económico.....	168
4. CATEGORÍA SELECTIVA. TERCERA ESPIRAL (COMPRESIVA).....	177
CONCLUSIONES.....	186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
ANEXOS.....	221

LISTADO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Categorías de la revisión documental</i>	20
Ilustración 2. <i>Tendencias de la categoría 1. Estudios del territorio</i>	21
Ilustración 3. <i>Tendencias de la categoría 2. Estudios vinculados con los niños y las niñas</i>	26
Ilustración 4. <i>Tendencias de la categoría 3. Estudios sobre los niños y las niñas y el territorio</i>	31
Ilustración 5. <i>Recolección de información en investigación con diseño de participación infantil</i>	55
Ilustración 6. <i>Procedimientos para la obtención de la investigación relacionados por etapas en la investigación</i>	57
Ilustración 7. <i>El Huracán. Estrategia TIC en la elaboración del DM 6 Mapa plural polifónico</i>	66
Ilustración 8. <i>Estrategia de sistematización, basada en Strauss y Corbin (1990)</i>	73
Ilustración 9. <i>Localización vereda Fátima</i>	76
Ilustración 10. <i>División política del municipio de Garzón (Huila-Colombia)</i>	77
Ilustración 11. <i>Ubicación de Fátima como territorio puente</i>	77
Ilustración 12. <i>Trazado vía por carretera del municipio de Garzón a la Vereda y referentes</i>	79
Ilustración 13. <i>Matambo</i>	82
Ilustración 14. (DM 1, Goku). <i>Familia de Goku y el lugar donde transcurren sus trayectorias de vida</i>	107
Ilustración 15. <i>Cultivo de café de Broly y su familia</i>	108
Ilustración 16. <i>Lugar donde las Fuerzas Armadas acampan para hacer patrullajes</i>	109
Ilustración 17. <i>Momento del día en que le permiten a Gohan estar solo en el cafetal</i>	110
Ilustración 18. <i>King Kong ubica en la maqueta la forma como se ve el río sin desechos</i>	113
Ilustración 19. <i>Soy Luna muestra en la maqueta el tramo de la carretera que transita para ir a las piscinas de Loma Chata con su familia</i>	115
Ilustración 20. <i>Moncho, el caballo que vive en la casa de Ariel</i>	117
Ilustración 21. <i>Margarita muestra una fotografía de la cancha en la que juega con sus compañeros y donde hacen los encuentros deportivos los adultos</i>	118
Ilustración 22. <i>Princesa Sofía recrea en la maqueta cómo es su relación con los animales</i>	119
Ilustración 23. <i>Planta que Hulk no puede sembrar en su casa porque trae mala suerte</i>	123
Ilustración 24. <i>Frizer dibuja la peña que queda frente a su casa</i>	124
Ilustración 25. <i>Categoría 1 El territorio: coexistencia biocéntrica</i>	145
Ilustración 26. <i>Dimensión 1, categoría 1 con propiedades y códigos abiertos</i>	151
Ilustración 27. <i>Dimensión 2, categoría 1 con propiedades y códigos abiertos</i>	159
Ilustración 28. <i>Categoría 2. El territorio: reproducción material y simbólica para la producción económica</i>	163
Ilustración 29. <i>Dimensión 1, categoría 2 con propiedades y códigos abiertos</i>	167
Ilustración 30. <i>Dimensión 2, categoría 2 con propiedades y códigos abiertos</i>	176

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. <i>Códigos de identificación de los niños y las niñas participantes.....</i>	71
Tabla 2. <i>Descripción del grupo de niños y niñas actores en la investigación.....</i>	105
Tabla 3. <i>Códigos abiertos asignados por los niños y niñas a las narrativas, expresados por tendencias.....</i>	140

INTRODUCCIÓN

...el territorio es una casa integral, compleja, completa, ajustada para todas las necesidades, donde sus cordilleras se convierten en ventanas y puertas para que los rayos de *tay* –sol– y *a'te* –la luna– puedan entrar suavemente siendo controlados por *tâaph* –las nubes– y su poder se vaya intensificando gradualmente, es un espacio donde el ser *nasa* puede sembrar y cosechar sus semillas para su alimentación con la orientación de la madre luna, «espacio donde en plena luna llena pueden engendrar la semilla para que la descendencia *nasa* continúe en el planeta tierra», pero al mismo tiempo es la casa grande donde el pensamiento y conocimiento se mantienen por la complicitad de la lengua *nasa* (Perdomo, 2013, pp. 31-32).

Al realizar una investigación partimos de la certeza de que nada sabemos aún. Por ello investigar implica atender a una voz interior que inicialmente sólo el investigador escucha. Esta voz nos dice que siempre hay algo más que nos puede sorprender, asombrar o emocionar. En el quehacer investigativo esta voz es escuchada por otros, con lo cual la construcción de conocimiento se transforma en un proyecto colectivo.

El territorio es un lugar de vida donde se teje la existencia con hilos de diversos colores, clases, fibras, calibres y mezclas que configuran diversas formas de ser, estar, sentir y actuar en él.

Como categoría teórica, el territorio ha sido abordado desde diversas perspectivas. Inicialmente las ciencias de la Tierra se centraron en describirla y caracterizarla, lo que llevó a considerar el territorio como *sedimento de la vida*. Posteriormente, desde las ciencias sociales, se ha reconocido una imbricación entre la acción social humana y el territorio, de manera que éste se toma como una condición indispensable para la vida de los grupos humanos. Ligada a esta visión, aparece la noción de *apropiación simbólica* como requisito para configurar el territorio. Así las cosas, el territorio se define como la «porción de la superficie terrestre apropiada por un grupo social con el

objetivo de asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales» (Le Berre, 1992, p. 620).

El proceso de apropiación simbólica que funda la noción de territorio reconoce procesos identitarios más allá de la geografía, la topografía, la oceanografía, la hidrología la geofísica o cualquier otra ciencia de la Tierra. Desde hace algunos años, el territorio forma parte del corpus analítico de disciplinas como la sociología y la antropología.

La complejización de la mirada analítica sobre el territorio ha ampliado el interés investigativo hacia la comprensión de las construcciones espacio-temporales que se constituyen en él y los sentidos y significados representados en las configuraciones socio-ambientales de los diversos ecosistemas. De este modo, el territorio se constituye en categoría inter, pluri y transdisciplinaria, convergente en diversas miradas ancladas en la realidad humana de conexión, vínculo y dependencia con él (Boff, 2001; Leff, 2004; Escobar, 2014 y Boff, 2002).

Este informe de investigación ha pretendido dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los sentidos acerca del territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila?

El estudio reconoce la existencia de procesos educativos comunitarios que posibilitan la construcción de sentidos del territorio que circulan en las prácticas cotidianas, en este caso la vereda Fátima. Al reconocer esta existencia, se acepta que preguntarnos por el sentido que los niños y las niñas construyen del territorio es, de alguna manera, acceder a los sentidos del territorio que se manejan en la comunidad.

Este trabajo se suscribe a la línea de investigación *Enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental* del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental, que se preocupa por reconocer la educación en los diversos contextos sociales y la cultura ambiental como entramado relacional de las construcciones sociales. En tal sentido, este trabajo aporta: a) a la comprensión

de las formas de construcción de la cultura ambiental de los niños y las niñas desde su sentido del territorio en las zonas rurales; b) a la construcción y comprensión del mundo adulto y del mundo infantil en el entretendido de saberes y prácticas del territorio; c) a la construcción de metodologías y formas de relación que permitan prácticas de conversación y cuidado de la Tierra entre el mundo adulto y el mundo infantil, necesarias en este momento histórico de crisis planetaria.

En este estudio se reconoce a los niños y las niñas como agentes sociales, políticos, propositivos y visibles en las prácticas culturales, con derecho a participar como ciudadanos en la construcción social y política del territorio (James & Prout, 2015).

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero se plantea el problema y se enuncian los objetivos y la justificación. La descripción se inicia con una reflexión sobre la categoría *territorio* desde los diversos enfoques en los cuales ha sido estudiada, desde el paradigma geográfico-espacial hasta su visión como construcción social de los sujetos que lo configuran. Luego se analizan las tensiones entre las nociones de desarrollo y territorio en el marco del campo emergente Educación y Cultura Ambiental. Posteriormente se expone la deliberación acerca de los niños y las niñas como sujetos sociales generadores de relaciones y sentidos con el territorio, que en ocasiones se desconocen e ignoran. Aquí se señalan los argumentos acerca de la relevancia y la pertinencia de este estudio en el campo del conocimiento de la Educación y Cultura Ambiental.

En el segundo capítulo se exponen los referentes conceptuales, que se subdividen en los antecedentes del problema de investigación y el marco teórico-conceptual. Aquí se expone un estado del arte relacionado con el sentido de territorio que construyen los niños y las niñas; se desarrolla una síntesis analítica de los antecedentes a partir de los cuales se establecen las tendencias de estudio al respecto, como línea de base epistémica por la que

trascurren las categorías relacionadas con el territorio y los estudios sobre los niños y las niñas.

El marco conceptual transita alrededor de las nociones de *territorios plurales* y *actores sociales*, contemplando así las discusiones planteadas por Santos (2000), Mançano (2005), González (2010), Delgado (2015), Escobar (2014) y Quijano (2014) frente a las tensiones entre actores y cosmovisiones en el territorio, en particular las de los territorios que en Colombia se indican como rurales. Asimismo, se tienen en cuenta las contribuciones de Ahmed (2014), quien vincula las emociones y las acciones en la polifonía del territorio.

En este mismo capítulo segundo se presenta a los niños y las niñas como actores sociales sintientes en el territorio y su participación en la construcción cultural en los marcos comprensivos (Qvortrup, Corsaro y Honig, 2019), sus vivencias (Vygotsky, 1987), sus experiencias como formas de organización que construyen gramáticas propias, haciéndolos partícipes de lo que se produce en el territorio (Dewey, 2010) y su capacidad de autoría iluminada desde los planteamientos de Moreira & Bueno (2018) y Mey & Gunther (2015).

Finalmente, se exponen las expresiones verbales y estéticas como fuentes de expresión de los niños y las niñas en la configuración de los sentidos del territorio, analizadas desde los planteamientos de Bakhtyin (2014), González (2010), Leóntiev (1972) y Van der Veer & Valsiner (1991). La configuración subjetiva del lenguaje de los niños y de las niñas permitió comprender su sentido del territorio desde dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas.

En el tercer capítulo se presenta la metodología llevada a cabo en la investigación. Teniendo en cuenta el propósito del estudio centrado en la comprensión del fenómeno, se eligió el enfoque cualitativo desde las miradas de la hermenéutica crítica (Habegger y Mancila, 2006; Zemelman, 1994), dado que el fenómeno de estudio se reconoce complejo y vinculado a las elaboraciones de la subjetividad humana. Este trabajo se realizó con una

perspectiva dialógica, participativa y dialéctica de las realidades humanas, las cuales se conciben como procesos en continua construcción.

Para alcanzar los objetivos del presente estudio se utilizó como diseño la etnografía desde su dimensión clásica (Guber, 2001) y colaborativa (Benergea, 2014).

Teniendo en cuenta el anterior, el proceso de obtención de la información se organizó en dos grandes momentos, divididos por etapas. El primer momento (etapas 1, 2 y 3) se apoyó epistemológicamente en la etnografía clásica. Para la recolección de la información y partiendo del supuesto que dicha información preexiste, se utilizaron dos técnicas: el diario de campo y las conversaciones.

En el segundo momento (etapas 4, 5 y 6) desde la etnografía colaborativa, fue necesaria la creación de dispositivos metodológicos (DM) que actuaron como activadores conversacionales para la co-construcción de la información. Es preciso aclarar que debido al aislamiento social ocasionado por la pandemia por Covid 19, estos DM se vieron mediados por TICs, lo que incidió en la forma de construcción conjunta y la generación de acciones y relaciones espacio-temporales en el grupo de investigación. De alguna forma esta mediación enriqueció la interactividad y accesibilidad para el logro de los objetivos propuestos; de ahí que la etnografía colaborativa de este estudio se presente de carácter mixto desde las maneras (espacios presenciales y espacios mediados por TICs) en las que se co-construyó la información (Hine, 2004).

Finalmente, en el tercer capítulo se presenta la estrategia de análisis de la información, la cual se enuncia desde el método de comparación constante y muestreo para la generación de teoría. Se parte de un nivel descriptivo desde las voces de los actores de la investigación, se interpreta desde las dimensiones y propiedades de los relatos de los actores y su categorización y, por último, se realizan construcciones teóricas.

El cuarto capítulo corresponde a la presentación de los resultados del estudio en tres espirales de comprensión que dan respuesta a la pregunta y

objetivos planteados en la investigación. En la primera espiral (descriptiva) se presentan los actores y escenarios de esta experiencia, los cuales expresan la vereda Fátima como territorio relacional con los seres sintientes que transitan en él, su localización y transformaciones desde los hitos vinculados a las nociones de desarrollo. Asimismo, se describe a los niños y las niñas como actores, en cuyos relatos codificados se vinculan las acciones y las emociones que les han generado sus experiencias en el territorio. Esta información se obtiene de los encuentros con estos actores sociales, y se organiza a partir de códigos abiertos que configuraron tendencias de primer orden.

La segunda espiral (interpretativa) se configura a partir de dos categorías axiales, las cuales dieron cuenta de los sentidos del territorio. La primera categoría axial (el territorio como coexistencia biocéntrica) incluye las dimensiones (cuidado en el ser, estar, hacer) y las trayectorias biocéntricas y sus propiedades; la segunda categoría axial (el territorio como espacio para la producción económica) presenta como dimensiones el territorio como armadura para subsistir y como lugar para la incorporación al sistema económico. En cada dimensión se describen sus propiedades.

La tercera espiral (comprensiva) presenta como categoría selectiva el territorio como un entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida. Desde la diversidad relacional de los sentidos, los niños y las niñas construyen su territorio en las experiencias cotidianas, tomando la vida como eje para la existencia en el planeta. Las relaciones ecosistémicas de interdependencia entre especies se presentan en tensión dialéctica ante el orden social imperante en el sistema *mundo colonial*.

Por último, se expresan las conclusiones del estudio y se muestran los aportes conceptuales a los campos de la psicología, la sociología, los estudios del territorio, al igual que los aportes a los estudios interesados por comprender la ruralidad infantil. Aquí se precisan las contribuciones metodológicas a los estudios sociales de comunidades con niños y niñas desde el planteamiento del DM como procedimiento de obtención de información co-construida entre el

investigador y los actores sociales. Finalmente, se generan aportes al campo de la Educación y Cultura Ambiental, suscitando la propuesta de una línea de investigación que se ocupe del territorio como categoría objeto y los niños y las niñas como sus protagonistas. Se presenta una propuesta de conceptualizaciones como entramados de sentidos, trayectorias biocéntricas, territorio puente y coexistencia biocéntrica, los cuales están estrechamente ligados a la comprensión del campo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El *territorio* como categoría conceptual ha sido estudiado desde diversas corrientes del pensamiento, desde la geografía física hasta la geografía crítica. El pensamiento crítico en la geografía se ha caracterizado por la diversidad de conceptualizaciones e interpretaciones sobre los aspectos espaciales y temporales del territorio, lo cual genera pluralidad de posturas teóricas.

Los estudios sobre el territorio muestran tendencias claras acerca del abordaje conceptual de esta categoría. Una primera forma de comprensión del territorio proviene de la cartografía como soporte fisiográfico de los emergentes Estados nacionales; en ese contexto, el interés gravita en señalar los límites, las fronteras que definen la gobernanza sobre habitantes, recursos y bienes. Así, la atención inicial se focalizó en analizar las características que guarda la superficie terrestre, la influencia sobre la acción de los seres humanos, el recuento, localización y descripción de los accidentes geográficos¹ (Rodríguez, 2010).

A mediados del siglo XIX surgen estudios desde el pensamiento geográfico interesados en conocer la relación de los seres humanos con su entorno natural, la diversidad regional y la incidencia que esto tiene en las construcciones culturales. En consecuencia, conceptos como *región*, *regionalización* y *desarrollo* (Lefebvre, 2013), ubican el territorio como recurso para la producción de crecimiento en la economía de mercado,

¹ Montañas (proveedoras de materiales para la industria minera) ríos, mares, bosques, desiertos, la ubicación de fauna y flora (fuentes potenciales y reales de riqueza de los Estados nacionales) (Rodríguez, 2010).

ampliación de la riqueza material expresada en un único o sobredimensionado indicador macroeconómico: el producto interno bruto (PIB).

A partir de la década de los años setenta del siglo pasado, autores como Gudynas (2003), Boff (2001), Escobar (2012), Leff (2002), construyen una visión alternativa del territorio que transita, por una parte, desde una mirada disciplinar a un enfoque inter/transdisciplinar; por otra parte, desde nociones hegemónicas del desarrollo a nociones alternativas e integradoras al interior de disciplinas diferentes a la geografía. La categoría *territorio* migra a una visión interdisciplinaria y entra a formar parte de los referentes teóricos de diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos en contextos situados.

En los últimos años los estudios sobre el territorio están anclados en propuestas de posiciones alternativas como el buen vivir, vivir bien (Gudynas y Acosta, 2011), sustentabilidad (Leff, 2004), ecología profunda (Naess, 2007), ética ecológica, biocentrismo (Junges, 2001) o ecocentrismo (Martínez, 2001), ubicados en tensión de las lógicas del capitalismo. Estas posturas han generado la emergencia de narrativas donde el espacio geográfico sea considerado como un conjunto indisoluble, solidario, y también contradictorio, como un sistema de objetos, acciones y contextos que se interrelacionan y donde se realizan las historias de los actores sociales que cobran vida en el territorio.

Recientemente los estudios orientados a la comprensión del territorio se han abordado desde el construccionismo social (Estrada y Diazgranados, 2007). Desde esta postura el territorio materializa las relaciones que establecen los actores sociales en la formación de las sociedades. Así, el territorio se convierte en el lugar donde se desarrollan acciones de tipo político, social, económico, cultural, lo que genera sentidos de apropiación y condiciones de dominio y explotación que, a su vez, expresan relaciones de poder (Porto-Gonçalves, 2009).

Derivado de lo expuesto arriba, emergen nuevos campos de comprensión como la Educación y Cultura Ambiental (ECA), que busca reformular las ideas

y discursos sobre el ambiente que se asocian a nociones como territorio, espacio, lugar, recursos naturales, biodiversidad, ecosistema, claramente ancladas en el tradicional conocimiento occidental². El campo, desde la visión de Bourdieu (2002) en la ECA, se constituye en la intersección de una serie de tensiones, disputas, encuentros y desencuentros que atizan y provocan desarrollos investigativos tendientes a la creación de nuevos conocimientos para intervenir la compleja crisis planetaria en la que se ven involucrados los sentidos que los sujetos sociales tienen del territorio

En el marco analítico propuesto, las reflexiones sobre la educación no se vinculan exclusivamente a los escenarios institucionalizados; se relacionan también con las construcciones de conocimiento cultural que recogen la ontogénesis, sociogénesis y filogénesis de un grupo social que circula en las prácticas cotidianas. En este sentido, los enfoques educativos a los cuales se refiere este estudio son portadores de cualidades significantes que han resultado de las múltiples relaciones dialécticas que se dan en la comunidad.

En la cultura como proceso de intercambio relacional, los sujetos sociales interiorizan los sentidos de su comunidad y actúan en concordancia con ellos. Esa cultura se da de forma activa y genera cambios en la forma como se relacionan los miembros al interior de dicha comunidad. Enunciar la cultura ambiental como parte del campo de conocimiento que enmarca este estudio, implica el reconocimiento de la relación histórica que los sujetos sociales han construido con la tierra desde prácticas sociales que dan cuenta de las representaciones culturales de dicha relación.

La noción de territorio aparece en el campo de la ECA como una categoría que permite analizar el espacio geográfico desde una perspectiva socio-temporo-espacial (Santos, 2000). Desde esta perspectiva, la noción de territorio consiste en la apropiación física o simbólica de un espacio que los

² Los conocimientos occidentales han impuesto un programa en todo el mundo basado en la imposibilidad de pensar otro mundo distinto al capitalista. Esta mirada plantea un «epistemicidio» para definir cómo ese programa occidental ha subyugado el conocimiento y los saberes de otras culturas y pueblos.

actores sociales significan o resignifican con el fin de habitarlo, vivirlo y constituir la memoria colectiva.

En la visión contemporánea y alternativa de territorio, se reconocen y valoran los conocimientos tradicionales marginados y subordinados y se impulsan nuevos saberes híbridos que surgen desde los sentidos de lugar que tienen los sujetos sociales, propiciando de este modo una ecología de saberes³.

Los sentidos de lugar que configuran los sujetos sociales se entrelazan con postulados de la ecología profunda⁴, provenientes de la configuración socioecosistémica y la comprensión del espacio geográfico; generan diálogos en el orden social, que luego se materializan en el territorio en el orden ecológico y en la armonía del ecosistema. Es de esta manera como se le puede dar respuesta a la crisis ambiental existente: desde una ética planetaria.

Estos planteamientos enmarcan posturas innovadoras con los estudios desde la antropología y la sociología de la infancia, los cuales generan una mirada alternativa en la concepción que se tiene sobre los niños y las niñas. Tal visión alternativa supera la tradicional mirada de exclusión e invisibilización que siempre se les dio a los niños y a las niñas y que no permitió reconocerlos como agentes sociales, cuya voz debe ser incluida en las discusiones sobre los problemas que afectan a su comunidad; reconocerles su visión de mundo es aceptar su participación en la solución de los problemas de su entorno.

La vida de *los niños y las niñas* en comunidad y su participación en actividades sociales permiten el tránsito desde el término infancia en singular al de infancias (Amador, 2012), denotando la pluralidad de mundos de vida de los niños y las niñas y su participación en los acontecimientos que allí se producen.

³ La Ecología de saberes se enuncia como la posibilidad de validar y reconocer otros conocimientos dentro de los espacios tradicionalmente conocidos como generadores de conocimiento. Santos de S. (2006) señala la necesidad de encontrar otros espacios, espacios públicos no estatales para compartir conocimientos y análisis.

⁴ La Ecología profunda aborda las causas culturales de la crisis ambiental actual (Naess, 2007).

Desde una visión jurídica alternativa, nacional e internacional, los niños y las niñas son reconocidos como agentes sociales que transitan de diversas formas en el territorio. Reconocerlos como agentes sociales y hacerlos partícipes de lo que se produce en el territorio, implica comprender la producción de conocimiento en torno a sus modos de vida y validar sus experiencias (Dewey, 2010) como formas de organización que construyen gramáticas propias.

En el mismo sentido, las comprensiones de esta investigación sitúan como lugar de enunciación a los niños y las niñas como sujetos que hacen parte de experiencias sociales y culturales con las que construyen y reconocen las experiencias del pasado, su sistema de necesidades del presente y sus proyecciones de futuro como seres sintientes⁵ en el territorio (Zemelman, 2007). Lo anterior implica comprender y reconocer las expresiones y lenguajes de los niños y niñas para visibilizarlos como sujetos-otros⁶, aspecto que a su vez involucra el estudio de las trayectorias y giros de los sistemas de conocimiento sobre las infancias.

El campo infancias, inspirado en la sociología de las emergencias (Santos de S., 2006), incluye los sentidos del territorio de los niños y las niñas, vinculados a prácticas sociales de construcción situada. Los niños y las niñas construyen modos de existencia desde su presente y reconocen su devenir y la proyección del porvenir⁷. Así, los niños y las niñas como sujetos sociales e históricos enuncian, a través de sus expresiones verbales y estéticas, posicionamientos sociales y anclajes sobre el territorio que habitan.

⁵ Se reconocen como seres sintientes todos aquellos que coexisten en la construcción de territorio (Jonas, (1979). Reconocer a otros seres diferentes a los seres humanos como sintientes es un principio ético de la coexistencia planetaria.

⁶ Amador (2012), ubica la necesidad de producción de nuevos marcos teóricos para avanzar en la comprensión de los marcos actuales sobre las infancias, señalando como transformación principal la emergencia de sujetos-otros los cuales asumen un lugar distinto al de sujeto-objeto que implica ser guiado por su presunta inferioridad e inmadurez.

⁷ El porvenir es enunciado por algunos autores latinoamericanos ligados a las epistemologías decoloniales como Leff (2002), Dussel (1998) y Walsh (2007) como la posibilidad de comprender, actuar e imaginar el mundo de otra manera desde las dimensiones sociales, políticas, éticas y subjetivas.

Por otra parte, los territorios rurales son espacios de construcción social que trascienden lo geográfico y guardan una relación dinámica entre los ecosistemas sociales y naturales y las prácticas de sociogestión que se presentan en dicha relación (Kay, 2009). Los territorios rurales tienen formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los diferentes actores sociales. No obstante, los sentidos del territorio para la población infantil no han sido identificados.

Desde este planteamiento, los espacios rurales guardan una relación dinámica con el territorio, el medio ambiente, la multiculturalidad, la convivencia y las organizaciones sociales que los configuran como mundo rural.

Los niños y las niñas que habitan la ruralidad vivencian transformaciones dadas por factores tensionantes como el conflicto armado, el narcotráfico, los conflictos ecológicos, las intervenciones de ecosistemas naturales, la intervención de transnacionales, la explotación de recursos naturales de forma desequilibrada, las inundaciones de relictos y ecosistemas naturales, los incendios forestales y las intervenciones y modificaciones de áreas de interés arqueológico. Estas transformaciones han afectado los derechos de los seres sintientes que habitan los ecosistemas rurales, entre ellos los niños y las niñas. Se les ha privado del derecho de decidir sobre sus territorios, de proteger sus modos de vida, de participar en las acciones colectivas a favor de su comunidad, lo que se evidencia en la gran cantidad de estudios realizados donde los protagonistas son los adultos. Han carecido de ambientes democráticos y participativos y su voz no ha sido tenida en cuenta, lo que afecta los sentidos que se construyen en el territorio.

De acuerdo con lo que hemos mencionado, comprender los sentidos de territorio que configuran los niños y las niñas de las zonas rurales se constituye en la oportunidad de profundizar en el conocimiento y comprensión de las formas como los seres humanos tejen sus vínculos con los espacios y lugares que habitan. Esto implica escuchar y reconocer a los niños y las niñas como

actores sociales activos, participativos, visibles en planos no convencionales, otorgándoles así protagonismo como sujetos capaces de proponer alternativas en maneras armónicas de relación con el territorio.

Este planteamiento del problema nos lleva a dar respuesta a la pregunta que orientó la presente investigación: ¿Cuáles son los sentidos acerca del territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila?

2. OBJETIVOS

2.1 General

- Comprender los sentidos del territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila.

2.2 Específicos

- Describir las acciones, emociones, vivencias de los niños y las niñas, vinculados a los espacios del territorio por donde ellos transitan.
- Interpretar las acciones, emociones, vivencias de los niños y las niñas a partir de las expresiones verbales y estéticas configuradas en sus vivencias.

3. JUSTIFICACIÓN

El interés de esta investigación se centró en comprender, a partir del análisis de expresiones verbales y estéticas, los sentidos de territorio que configuran los niños y las niñas. La investigación partió del reconocimiento de

los participantes como actores sociales capaces de generar, desde su propia experiencia de vida, la comprensión de sus espacios territoriales.

Los argumentos que justificaron esta investigación son:

- El estudio enriquece la reflexión, la comprensión y el análisis que disciplinas como la psicología, la sociología y la geografía han venido realizando sobre saberes situados que tienen en cuenta el papel fundamental de los niños y las niñas en la configuración de un territorio, tanto en el contexto nacional como el internacional. La investigación realizada abre en el contexto local una perspectiva investigativa por explorar que contempla la generación de conocimiento en co-construcción con los niños y niñas, su comprensión y participación en la configuración del territorio.
- Esta investigación aporta a los colectivos investigativos interesados en ahondar en la comprensión de los territorios rurales, entendidos éstos como una construcción social permeada por una estrecha relación socioambiental. Las dinámicas sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales son configuraciones en las que los niños y las niñas se ven vinculados en el trascurso de sus trayectorias vitales.
- La investigación permite validar procesos de participación de los niños y las niñas en la co-construcción de conocimiento desde su cotidianidad en espacios públicos e íntimos, lo que los habilita como interlocutores en la construcción del territorio como categoría conceptual.
- El estudio plantea la necesidad de formular *otras* formas de obtener información cuando se trata de investigaciones con niños y niñas en espacios presenciales y virtuales. Por tal razón, la investigación presenta los DM como visión socioconstructiva en la recolección de información y la generación de conocimiento. Desde esta perspectiva, los DM

articulan los intereses de los participantes de la investigación partiendo de que la información que se recoge en cada uno de ellos no es única, sino que forma parte de un conjunto o red más compleja en la construcción social. En ese sentido, los DM se interrelacionan unos con otros, y es desde esta perspectiva como debe ser comprendida la construcción teórica que generan.

- Finalmente, creemos que esta investigación, desde la línea *Enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental*, aporta al campo de la educación y la cultura ambiental, pues las reflexiones generadas permiten la comprensión de los enfoques educativos comunitarios que tienen como marco la configuración de la cultura ambiental en escenarios no institucionalizados, que es donde los sujetos sociales tejen las culturas. En el mismo sentido, ayuda a la profundización en el estudio de la categoría de territorio como eje articulador en su relación sistémica y bidireccional con los agentes que se encuentran en él, desde la diversidad de sus lenguajes. Igualmente, el estudio permite involucrar a los niños y las niñas en espacios de comprensión desde la ecología de saberes, cuyo propósito es reconocerlos como poseedores de saberes y criterios de rigor y validez que dialogan en la construcción cultural con los del mundo adulto. Escuchar y visibilizar la voz de los niños y las niñas en la configuración del territorio, implica valorar, escuchar y tener en cuenta las subjetividades con las que hacen autoría del mundo.

CAPÍTULO II

REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES O ESTADO DEL ARTE

En este apartado se presenta una reflexión en torno al estado del arte o antecedentes relacionados con el sentido de territorio que construyen los niños y las niñas. Para ello, se desarrolla una síntesis analítica de los antecedentes investigativos a partir de la cual se identificaron categorías como línea de base epistémica relacionada con el territorio y los estudios sobre los niños y las niñas.

El estado del arte se configuró a partir de una investigación documental. Este es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema (Alonso, 1994).

Como su nombre lo indica, la investigación documental, como técnica de la investigación cualitativa, recopila y selecciona información de documentos escritos (revistas, libros, periódicos, artículos resultados de investigación, memorias de eventos), como también de grabaciones, filmaciones (Guerrero y Guerrero, 2014).

La metodología para organizar el estado del arte se siguió de la propuesta de Ragin (2007). Se hizo lo siguiente:

- a) Arqueo de fuentes: consistió en la identificación, ubicación y acopio de los materiales bibliográficos.
- b) Revisión: permitió seleccionar y eliminar el material poco relevante.
- c) Comparación y organización del material disponible.

d) Análisis del material para identificar tendencias o patrones comunes.

e) Lectura crítica.

f) Elaboración de conclusiones expresadas por tendencias. Las fuentes de búsqueda fueron los archivos en repositorios de universidades públicas y privadas y bases de datos académicas mediante palabras clave como: *niños y niñas, infancia, infancias y primera infancia, territorio, territorialidades, infancia y territorio.*

El análisis de los documentos se realizó en cuatro momentos: búsqueda, selección, clasificación y categorización. En la búsqueda y selección se utilizó el método analítico inductivo, partiendo de elementos particulares de los documentos analizados hasta establecer las tendencias. Para la clasificación, se organizaron los documentos desde sus objetivos, líneas de investigación, disciplinas involucradas y resultados a través de resúmenes analíticos. La categorización se realizó mediante una jerarquización de recurrencias. Por último, se definieron las tendencias de los estudios para luego realizar el respectivo análisis.

Los estudios hallados corresponden a un total de 184 documentos en los idiomas español, inglés y portugués, organizados así:

- 62 disertaciones doctorales de los últimos cinco años.
- 30 informes de investigación de maestría.
- 85 artículos y capítulos de libro resultados de investigación, realizados por colectivos académicos desagregados en 45 internacionales, 38 nacionales y 12 locales.
- 7 informes de agentes tomadores de decisiones relacionadas con las categorías enunciadas.

El estado del arte del conocimiento sobre territorio e infancia se presenta a partir de tres categorías analíticas. La primera (configuración de sentido del territorio), recoge investigaciones sobre las descripciones geofísicas, el aprovechamiento de los recursos y el significado del territorio para sus pobladores; la segunda (estudios vinculados con los niños), incluye trabajos investigativos descriptivos y prescriptivos sobre el desarrollo infantil, la vulneración de derechos desde el paradigma de la protección de los niños y las niñas como sujetos participativos y políticos; y la tercera, recoge estudios sobre la relación de los niños y las niñas en el territorio.

Las dos categorías iniciales han sido ampliamente estudiadas por diferentes áreas de conocimiento como la sociología, la psicología, la educación, la salud, las políticas públicas y el arte. Por su parte, la tercera categoría denota intereses investigativos particulares emergentes en los últimos años para la comprensión de las dos categorías, niños y niñas en el territorio, generando así encuentros de diversas disciplinas en dichos estudios.

Finalmente, se estableció el alcance de los desarrollos logrados y de la potencialidad de los temas no abordados o que se abordaron de manera parcial o incipiente.

A continuación, se presentan de manera descriptiva las tendencias encontradas en los documentos examinados:



Ilustración 1. *Categorías de la revisión documental* (elaboración propia).

1.1 Estudios del territorio

Los estudios que han abordado el territorio muestran diversas corrientes de pensamiento, desde la geografía física hasta la geografía crítica. Esta migración del concepto revela cambios teóricos en el campo, que van desde enfoques disciplinares a enfoques inter/transdisciplinares. Esta complementación teórica ha podido dar explicación a la complejidad de los cambios ecosistémicos y sus relaciones espacio-temporales en el territorio.

A partir de las interpretaciones realizadas para la investigación, se puede enunciar que los estudios del territorio se han abordado desde categorías como descripciones objetivas, aprovechamiento de los recursos y significado del territorio para sus pobladores, tal como se expresa en la siguiente ilustración:

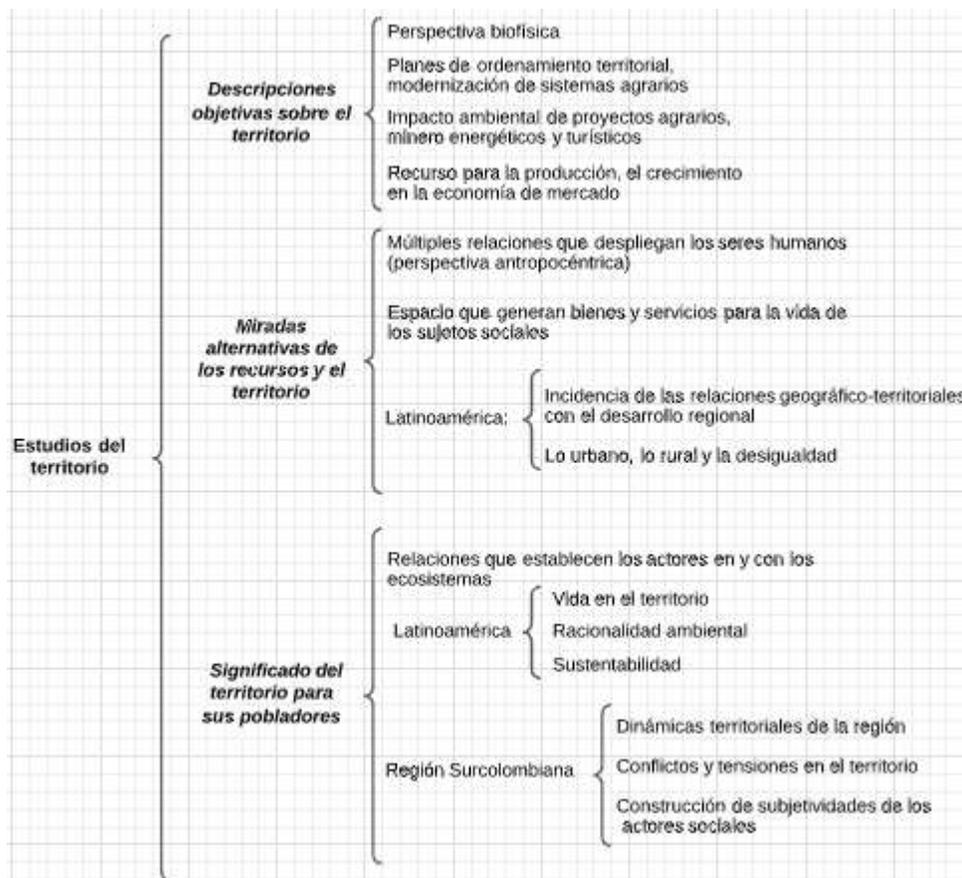


Ilustración 2. Tendencias de la categoría 1. Estudios del territorio (elaboración propia).

1.1.1 Descripciones objetivas sobre el territorio

Los estudios desarrollados muestran interés en la descripción de lo que se ve en el territorio, lo cual comprende espacios ambientales, que contienen recursos naturales con los que los agentes sociales se relacionan para generar prácticas de conocimiento sobre el mismo desde una perspectiva biofísica (Martínez, 2014; Franzoi, 2016 y Martín, 2017).

Desde esta óptica, las categorías abordadas se relacionan con planes de ordenamiento territorial, modernización de sistemas agrarios, caracterizaciones biofísicas de sistemas de producción, actividades agropecuarias, descripción de fuentes hídricas y su uso para la generación de energía y para el consumo humano (Berdegue y Escobar, 1995), (Andrade,

1996), (Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria –CORPOICA-1998), (Rojas, Olaya, Sánchez, & Zambrano, 2001), (CAM, 2018).

Las descripciones objetivas del territorio abordan también el impacto ambiental de proyectos agrarios, minero-energéticos y turísticos. Los hallazgos de estas investigaciones encienden alertas frente a la necesidad de buscar formas armónicas de relación con los espacios naturales a través de prácticas de reforestación, tratamiento de residuos, aguas servidas, usos razonables de los recursos naturales, estudios y balances desde la detección de la huella ecológica, prácticas de reciclaje y reutilización con una mirada desde el desarrollo sostenible y la ecología superficial (García, 2013; Andrade, Campo, y Segura, 2014; Díaz, Torres, Muñoz y Avella, 2019; Alférez y Nieves, 2019).

Los estudios desde el pensamiento geográfico, ubican el territorio como recurso para la producción, el crecimiento en la economía de mercado, la ampliación de la riqueza material, la apropiación del territorio y la provisión de bienes y servicios (Pilquimán, 2012; Burbano, 2014; Aranda, 2015; Lenguazco, 2015; Rodríguez, 2016).

Finalmente, los estudios en mención ilustran las formas hegemónicas de valoración del territorio como depósito de materias primas; es pertinente su caracterización biofísica, los sistemas de producción y los impactos ambientales, lo cual marca distancias epistémicas con la presente investigación. En nuestro trabajo el territorio se particulariza y está permeado también por dimensiones políticas, sociales y culturales, propias de los sujetos, quienes habitan el territorio y lo apropian para la construcción subjetiva de los ecosistemas.

1.1.2 Miradas alternativas de los recursos y el territorio

Los estudios de esta tendencia, desde una perspectiva crítica, plantean una visión alternativa que va de lo unidisciplinar a una visión inter y transdisciplinar y de miradas hegemónicas sobre el desarrollo. Plantean

nociones nuevas e integradoras al interior de disciplinas diferentes a la geografía. El territorio migra a ser una categoría interdisciplinaria y forma parte de los referentes teóricos de diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos desde una perspectiva antropocéntrica (Ortiz, 2012; Nates, 2012; Barsky, 2013; Dualde, 2015; Durán, 2015; Cirio, 2016; Segura, 2017).

De esta perspectiva emergen estudios narrativos relacionados con el espacio geográfico, el cual se encuentra formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones donde transcurre la historia de los actores sociales. El territorio, entonces, se establece como ese espacio que genera bienes y servicios para la vida de los sujetos sociales desde relaciones que tienen la intención de ser armónicas y solidarias (Balazote, 2013; Braticevic, 2013; Martínez, 2014; Lamúa, 2015). A partir de esta mirada, surgen tendencias como la nueva geografía económica, la cual señala los cambios recientes en la valoración de la geografía que hace la economía en la formulación teórica de la concentración espacial (Moncayo, 2002; Fujita y Krugman, 2004).

En Latinoamérica se generan estudios que dan cuenta de las relaciones entre la geografía y la economía en la región, pretendiendo examinar la incidencia de las relaciones geográfico-territoriales con el desarrollo regional (Mattos, 2000; Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, 2006; Costa, 2012; Delgado, 2015; Leimgruber & Changyi, 2019).

En el mismo sentido, se revelan inequidades en comprensión y desarrollo entre lo urbano y lo rural debido a la desigualdad en la distribución de los recursos, formas de ocupación, procesos de crecimiento espacial y apropiación de la tierra, espacios de dominación y control, prácticas en los sistemas económicos propias de los espacios y accesos a los sistemas educativos (Lefebvre, 1974; Perea y Mayor, 2014; Miranda, 2018; Paolasso, Malizia y Boldrini, 2019).

Si bien estos estudios reconocen diversas tensiones que se presentan en el territorio, lo hacen desde una lógica del desarrollo centrada en los sistemas de producción modernos. La investigación que se presenta reconoce tensiones en el territorio, asociadas a las formas de relación que los niños entablan al vivir en el planeta. Son formas de relación que no se restringen a la producción.

1.1.3 Significado del territorio para sus pobladores

En la pesquisa realizada se evidenciaron estudios desde el pensamiento biocéntrico, que dan cuenta de las valoraciones y formas de representación del territorio para quienes lo habitan. Los investigadores de este campo indagan sobre las relaciones que establecen los actores *en* y *con* los ecosistemas. Desde el pensamiento biocéntrico, el territorio se comprende como lugar de recorrido de acciones de tipo político, social, económico, natural, geográfico o cultural. Estos estudios están ubicados en las acciones colectivas concebidas como conjuntos de prácticas sociales donde se involucran individuos y grupos con contigüidad temporal y espacial, en busca de una identidad colectiva para vivir distintas formas de ver, actuar y sentir en el territorio (Pereira, 2003; García, 2007; Múnevar, 2009; Valderrama, 2012; Guinaldo, 2015; Pino, 2017; Londoño y Herrera, 2018; Beuf, 2019).

Los estudios realizados desde esta tendencia ubican el territorio en una construcción geo-eco-antrópica, desde las relaciones entre el metabolismo social, la conciencia de especie, la sustentabilidad y la biodiversidad. Esta perspectiva tiene una percepción del espacio-tiempo que trasciende el individualismo, el racionalismo y el pragmatismo y se ubica en la topoconciencia, en la dimensión planetaria interconectada en sus diversas escalas, local y global (Santos, 1996; Leff, 2004; Escobar, 2012; Naess, 2007; Uribe y Ramírez, 2014).

Esta tendencia muestra desarrollos en Latinoamérica donde los estudios abordan conceptos como: racionalidad ambiental; decolonialidad del ser, del

poder, de la naturaleza, del saber; sustentabilidad, procesos de ecología profunda, ética planetaria, ciudadanía planetaria, generando apertura a un cambio en el imaginario y en las estructuras de poder del mundo moderno/colonial⁸ latinoamericano (Walsh, 2008; Boff, 2001; Krohling & Mareto, 2019; Aldana y Colina, 2019).

Este campo temático genera reflexiones frente a la vida en el territorio, donde el territorio es concebido como sujeto de derechos y construido socialmente desde los procesos históricos, sociales, políticos y culturales y desde sus condiciones biofísicas. Las investigaciones y declaraciones realizadas en este campo postulan elementos jurídicos desde perspectivas filosóficas, éticas y científicas. Consideran el territorio y todos los seres vivos como nuevos sujetos con derechos y sus efectos en las relaciones socioambientales establecidas tradicionalmente por los actuales paradigmas de desarrollo, los cuales se centran en el antropocentrismo (CIDH, 2012; Martínez y Porcelli, 2018; Earth Law Center, 2018; Parada, 2019; Acosta, 2010).

En la región surcolombiana los aportes en esta línea conceptual se relacionan con investigaciones de caracterización de las dinámicas territoriales de la región, los conflictos y tensiones en el territorio, así como la construcción de subjetividades de los actores sociales. Estos trabajos se han realizado mediante narrativas que muestran el impacto de las tensiones territoriales de la región (Torres, 2007; Torres, Quiñones, Castellanos, Correa y Pachón, 2012).

La investigación presentada en este informe coincide con la comprensión del territorio como tejido elaborado por diversos actores, que no se reducen a los seres humanos, sino que reconoce esta calidad a diversos seres sintientes. Además, la presente investigación visibiliza la participación de niños y niñas en el territorio como tejedores, constructores activos y participativos de sus

⁸ El mundo moderno/colonial es enunciado por Mignolo (2000), retomando a Quijano y Wallerstein (1992), para referirse a las comprensiones e imaginarios de las relaciones de poder sur-norte en América. La construcción del mundo capitalista moderno surge de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial.

propias formas de ser y estar en él. Asumir esta perspectiva en la presente investigación implicó proponer formas para la realización de investigaciones colaborativas donde los niños y las niñas son reconocidos como sujetos sociales con capacidad de configurar su territorio.

1.2 Estudios vinculados con los niños y las niñas

En diversas épocas y de diversas formas, los niños y las niñas han sido objeto de indagación científica. Los estudios han transitado desde perspectivas descriptivas y prescriptivas que hablan de su desarrollo, salud, educación, vulneración de derechos, hasta perspectivas que examinan y promueven su participación como sujetos sociales y políticos. A continuación, se exponen estas tendencias.

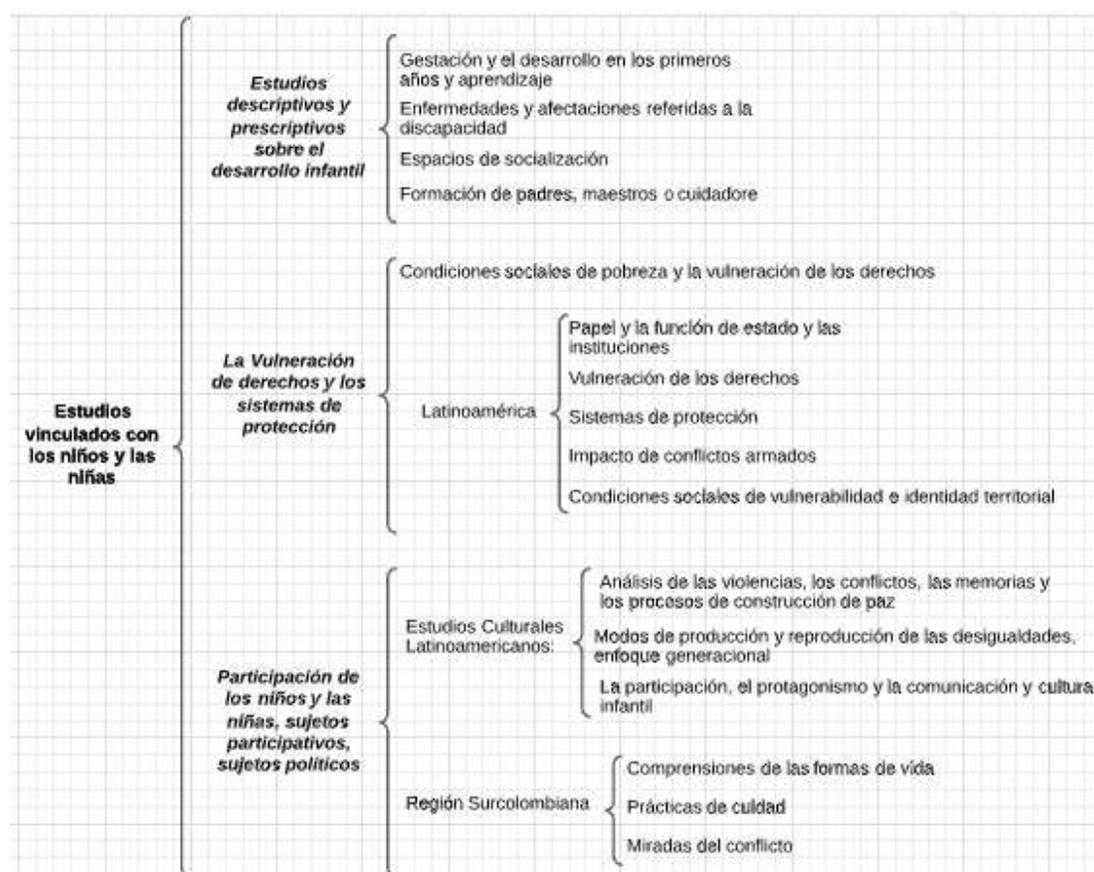


Ilustración 3. Tendencias de la categoría 2. Estudios vinculados con los niños y las niñas (elaboración propia).

1.2.1 Estudios descriptivos y prescriptivos sobre el desarrollo infantil

El desarrollo de niños y niñas ha sido objeto de estudio desde la aparición conceptual de la noción de *infancia*. Tales investigaciones abarcan desde la comprensión y reflexión sobre la gestación y el desarrollo en los primeros años de vida en ámbitos como la salud pública (Navarro, 2016; Santa, 2017), enfermedades y afectaciones referidas a la discapacidad (Lamas, 2003; Pérez, 2012; Martín, 2014), hasta estudios que buscan la comprensión acerca del papel de los diferentes espacios de socialización (educativo, comunitario y familiar) (Castillo, 2009; Castillo, 2014; Caminos y Rodríguez, 2017; Angarita, 2019).

Las investigaciones han generado descripciones sobre procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo, habilidades y destrezas motoras. Además, ofrecen estrategias para la conformación de espacios adecuados para su desarrollo (Irvine, 2005; Inchausti, 2010; Gajardo, 2012; Rosero, 2012; Verdura, 2013; Sánchez, 2016; Aligbe, 2017; Rodríguez, González, Mérida y Olivares, 2018; Fournieret y Fonseca, 2019).

En esta misma perspectiva, algunos estudios centran su atención en la formación de padres, maestros o cuidadores para generar condiciones adecuadas en procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivados de estos estudios se proponen programas pensados y planeados bajo enfoques pedagógicos, estrategias didácticas y prácticas de crianza pertinentes para los niños y las niñas (Arboleda y Sierra, 2008; Ruiz, 2009; Álvarez, 2012; Flaborea, 2016; Peña, 2016; García, 2017; Zollo, 2017; Bores, 2019).

Nuestro estudio visibiliza los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas en espacios comunitarios, donde ellos habitan el territorio, configuran una comunidad de aprendizaje a través de sus prácticas, juegos y formas de relacionamiento desde sus diversos espacios. A diferencia de las

investigaciones revisadas arriba, el aprendizaje de los niños y las niñas en nuestra investigación no se reduce a los procesos pedagógicos formales, sino que se abre a otras formas de aprender y de enseñar en los espacios del vivir. Éstos son los espacios comunitarios, donde los sujetos aprenden en su propia existencia, sus ideales y sus posibilidades de acción de la mano y en relación con el resto de los seres sintientes como proceso sistémico de conciencia pública.

1.2.2 La vulneración de derechos y los sistemas de protección

En esta perspectiva, las investigaciones visibilizan condiciones sociales de pobreza y vulneración de los derechos de la infancia como proceso de desactivación social y política. Los estudios examinados muestran la preocupación por determinar la pertinencia y relevancia de diversos programas comprometidos con dar respuesta a las necesidades de protección de los niños y niñas en diferentes contextos, la mayoría de estos con un enfoque asistencial (Salazar, 2011; Jaramillo, 2013; Tuñón, 2013; Mieles, 2013; Romera, 2016).

Por otra parte, los nuevos enunciados normativos que cobijan las infancias en los diferentes países de Latinoamérica han generado estudios orientados a la comprensión de las subjetividades de niños y niñas y la historia de la infancia. Estas investigaciones generan reflexiones sobre el papel y la función del Estado y las instituciones frente a las formas de ser y estar en el mundo de los niños y las niñas (Mello, 2008; Vargas, 2013; Durán, 2016; Pinochet, 2015; Valdiviezo, 2015; Pineda, 2018).

En Latinoamérica los estudios y reflexiones frente a la vulneración de los derechos y sistemas de protección, se han abordado desde el análisis del impacto de conflictos armados, condiciones sociales de vulnerabilidad e identidad territorial. Plantean la disonancia entre las políticas públicas de protección y las prácticas culturales de transgresión de los derechos (Cáceres, Dimaté y Sánchez, 2014; Osorio y Zuleta, 2017; Paz, 2018; Alba, 2019; Bustos,

2019; Domínguez, Muñoz, Alvarado y Villalón, 2019; Sierra y Jiménez, 2019; Sola-Morales y Campos, 2019).

La investigación que se presenta en este informe reconoce, al igual que los estudios enunciados anteriormente, la sistemática vulneración de derechos a las que muchos niños y niñas han sido sometidos en el país y la necesidad de sistemas de protección efectivos para ellos. En el mismo sentido, propone dentro de estos derechos el de sentir el territorio. Esta investigación, al proponer que se comprenda el sentido de territorio de los niños y las niñas como parte de sus derechos, contribuye en la formulación de políticas públicas de protección y cuidado que permitan la participación de ellos y aporten a su reconocimiento como verdaderos tejedores sociales. Por tal sentido, esta investigación se presenta como una propuesta metodológica que contribuye a ello.

1.2.3 Participación de los niños y las niñas: sujetos participativos, sujetos políticos

Frente a la participación de los niños y las niñas en espacios sociales, los estudios muestran un interés por la comprensión de sus formas de ser y estar en el mundo como parte de la estructura social. En la producción de subjetividades de los niños y las niñas, los Estudios Culturales Latinoamericanos vienen aportando a la comprensión de sus mundos de vida.

Desde esta perspectiva se evidencian tres tendencias emergentes. La primera se orienta al análisis de las violencias, los conflictos, las memorias y los procesos de construcción de paz. Estos estudios, liderados por autores como Santiago Castro Gómez y Arturo Escobar (Colombia), Catherine Walsh (Ecuador), Edgardo Lander (Venezuela), Nelson Maldonado (Puerto Rico), Aníbal Quijano (Perú), Silvia Wynters (Estados Unidos), han impulsado el desarrollo de una perspectiva de análisis decolonial sobre los modos de construcción de subjetividades e identidades de los niños y las niñas; otras tendencias se centran en las violencias y su carácter estructural y otras

enfatan en lecturas desde la construcción de paz y la reconstrucción de la memoria (Ospina, Alvarado y Ospina, 2013; Ariza, 2015; Alvarado, Ospina, Patiño y Arroyo, 2018; Botero y Guerrero, 2018; Mendoza y Francke, 2018).

La segunda tendencia tiene que ver con estudios que buscan explorar los modos de producción y reproducción de las desigualdades, tomando para ello los planteamientos de Mariana Chaves, Martín Criado y Marcelo Urresti en el enfoque generacional y el de interseccionalidad desde los estudios planteados por Leslie McCall, Nira Yuval-Davis y Kimberle Crenshaw. Las investigaciones exploran cómo las desigualdades y opresiones que experimentan niños y niñas se articulan con dimensiones tales como la edad, el género, la clase social, la etnia, la identidad sexual, el territorio en el marco urbano-rural y las desigualdades desde el enfoque de justicia social, desde los sentidos de justicia de los actores estatales y sociales en relación con las desigualdades, sus causas y los modos de atenderla (Botero, 2006; Turgeon, 2010; Quintero, Mateus y Montaña, 2013; Salazar y Botero, 2013; Alves, 2016; Liebel, 2016; Souza, 2015; Bácares, 2018; Rodríguez, 2018; Viana & Noronha, 2018).

Finalmente, la tercera tendencia, escasa en investigaciones doctorales, se orienta a desentrañar las relaciones entre la participación, el protagonismo, la comunicación y la cultura infantil declarados como las acciones individuales y colectivas de los niños y las niñas en diferentes prácticas culturales y simbólicas asociadas con acciones cotidianas, modos de vida y resistencias. Desde esta perspectiva, los procesos de enunciación y participación en los espacios sociales generan apertura a emergencias de luchas desde las formas de vida de los niños y las niñas (Corona y Morfín, 2001; Orofino, 2013; Corona y Morfín, 2016; Nichel, 2019).

En la región surcolombiana se han desarrollado estudios desde esta perspectiva en la comprensión de las formas de vida y prácticas de cuidado y miradas del conflicto de los niños y las niñas (Delgado y Oviedo, 2001; Bonilla, 2010; Bonilla y Oviedo, 2004; Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011). Nuestra investigación amplía la comprensión de la región frente a las formas

particulares de ser y estar en el territorio de los niños y las niñas y las dinámicas ecosistémicas en las que participan desde su sentido.

1.3 Estudios sobre los niños y las niñas y el territorio

Estos estudios muestran dos tendencias, como lo expresa la ilustración:

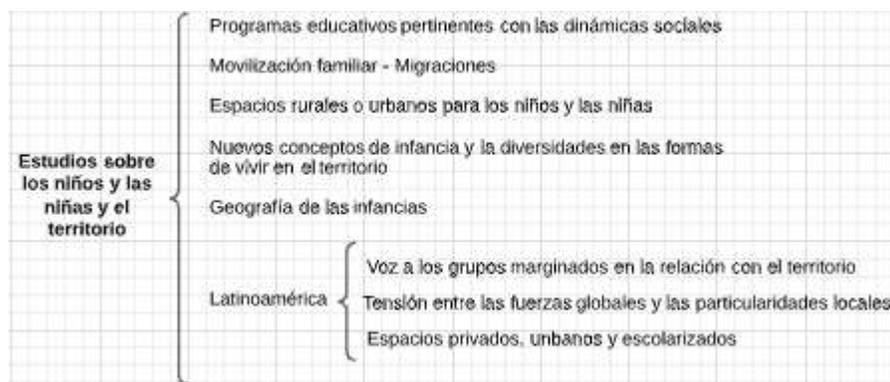


Ilustración 4. Tendencias de la categoría 3. Estudios sobre los niños y las niñas y el territorio (elaboración propia).

La primera tendencia enfatiza en las realidades de los niños y niñas y aporta programas educativos pertinentes con las dinámicas sociales que viven: por ejemplo, la movilización familiar a espacios rurales o urbanos y las migraciones. Estos estudios en su mayoría se registran entre los informes de maestría y las producciones de investigadores y colectivos académicos interesados en este tema en específico (López, 2008; Amador, 2009; Castillo y Caicedo, 2015). Se preocupan por problematizar el espacio de la racionalización en lo educativo, en la medida en que revisan los vínculos entre las políticas de Estado y el establecimiento del servicio educativo.

Las reflexiones y críticas de los estudios están vinculadas al pensamiento colonialista y a la construcción del concepto de infancia dentro de la estructura de la modernidad. Los aportes se centran en generar nuevos conceptos de infancia, dándoles valor y sentido a las diversidades en las formas de vivir en el territorio (Botero, 2006; Turgeon, 2010; Aragón, Castellanos y Vital, 2015; Eslava, 2015; Alves, 2016; Barona, 2016).

La segunda tendencia se desarrolla en el marco de los estudios desde la geografía de las infancias, la cual se ubica como subcampo dentro de la geografía social y cultural desarrollada con gran fuerza en el Reino Unido⁹. Los estudios abordan los espacios ocupados, imaginados y deseados por los niños y las niñas donde juegan, forman y construyen sus identidades y van desde reflexiones teóricas y metodológicas hasta estudios de caso donde se transita desde la geografía material hasta la geografía de los imaginarios.

En Latinoamérica, desde la perspectiva social de la geografía, las investigaciones han planteado la necesidad de dar voz a los grupos marginados y develar la falta de homogeneidad y uniformidad en la relación con el territorio. Asimismo, estas investigaciones analizan la tensión entre las fuerzas globales y las particularidades locales y cómo dichas fuerzas inciden en la alteración de la identidad, el significado y el sentido de lugar. La mayoría de los estudios son desarrollados en espacios institucionalizados como las escuelas, la casa dentro de los espacios privados, los espacios públicos donde transcurre la vida cotidiana de algunos niños y niñas, predominando desarrollos en los territorios urbanos (Macías, 2013; Souza, 2015; Gómez, Buenaventura y Monteiro, 2018; Moreira & Bueno, 2018; Ceballos & Susinos, 2019; Medina, 2016; Pantevis, Lopes y Medina, 2018).

Colombia tiene algunos estudios que comparten las características mencionadas¹⁰: (Moreno, 2010; Gómez y Llanos, 2017; Silva, 2017), la Maestría en Diversidad de la Universidad de Manizales (Pineda, Suárez y Vanegas, 2014; Ibáñez y Mendoza, 2015; Cardona, Galvis, Marín y Molina, 2016), la Maestría

⁹ Sus publicaciones empiezan en la revista *Children Geographies* desde el 2003 y se crea un fórum de discusión para los geógrafos interesados en el tema, que reúne a Hugh Matthews, Gill Valentine, Sara Holloway, Tracey Skelton (británicos), Stuart Aitken y Cindy Katz (estadounidenses) y Lia Karsten (Países Bajos). Otras revistas interesadas en la geografía de la infancia y pionera en la publicación de reflexiones e investigaciones relacionadas son el Monográfico *Geographies of Childhood* y desde la sociología, antropología, psicología, estudios culturales, políticas sociales, educación y diseño urbano, *Childhood, urban studies and ethics, places and environments*.

¹⁰ La mayoría de ellos realizados en el marco de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en la línea de investigación Construcción social del espacio.

en Desarrollo Educativo y Social del CINDE (Castañeda y Pirateque, 2015; Moncada, 2017; Díaz, 2019).

Teniendo en cuenta el análisis documental expuesto, se puede concluir que las categorías *territorio* y *niños y niñas* han sido estudiadas ampliamente como unidades aisladas con desarrollos importantes y significativos. No obstante, al revisar los procesos investigativos en su relación, resulta evidente que la región surcolombiana y Colombia en general, cuentan con escasos desarrollos, aspecto que permite visibilizar la necesidad de este tipo de estudios. Este tipo de investigaciones aportan a las comprensiones frente a quiénes son y cómo habitan el territorio nuestros niños y niñas, el lugar donde se presentan las rupturas e inflexiones en la configuración relacional del territorio que contribuyen a la crisis planetaria en la cual nos encontramos.

Frente a la revisión realizada, se evidencian escasas investigaciones doctorales que aborden los vínculos entre el territorio y los niños y las niñas. Los estudios se encuentran mayoritariamente en tesis de maestría, indicando la necesidad de explorar en estudios que establezcan esta relación.

Cabe resaltar que, en el análisis de los estudios realizados en espacios latinoamericanos, se pudo establecer que la relación territorio-actores sociales se refiere en la mayoría de los casos a estudios desarrollados con comunidades originarias; este aspecto vislumbra la necesidad de generar nuevas investigaciones que establezcan esta relación con diversas comunidades o grupos sociales.

Finalmente, los estudios desarrollados en Colombia denotan un abordaje en la relación territorio y niños y niñas de zonas urbanas desde la comprensión del espacio, lo cual evidencia la necesidad de develarla en contextos rurales y así ampliar las brechas de conocimiento y comprensión en campos de conocimiento como el de la Educación y Cultura Ambiental.

2. MARCO TEÓRICO

El marco conceptual transita alrededor de las nociones de *territorios plurales* y *actores sociales*. Los niños y las niñas se consideran como actores sociales sintientes en el territorio en espacios rurales; asimismo, se analizan los sentidos del territorio desde las expresiones verbales y estéticas.

En este apartado se muestran los referentes conceptuales que obraron como marco analítico en el desarrollo de la presente investigación.

En primera instancia se plantea la discusión sobre el territorio desde una perspectiva plural y de miradas convencionales, lo cual ofrece los diferentes enfoques que ha tenido su comprensión a partir de diversas disciplinas interesadas en su estudio y algunas reflexiones frente a los territorios rurales y sus particularidades.

En segunda instancia se propone la noción de los niños y las niñas como actores sociales sintientes en territorios rurales, lo cual se distancia de las posturas deterministas biológicas y ofrece un reconocimiento de las formas particulares de los niños y niñas en sus espacios de vida y los comprende como sujetos históricos y culturales.

En tercera instancia se discute el lugar de las expresiones verbales y estéticas como fuentes de expresión-configuración de los sentidos del territorio de los niños y las niñas. A continuación, se expresan estos marcos de comprensión.

2.1 Perspectiva plural del territorio

La noción de territorio, como todas las nociones humanas, es múltiple y plural: transita desde las ciencias naturales a las ciencias sociales, bajo la mirada de diversas disciplinas (en particular, desde la geografía física y la ordenación del territorio, hasta la geografía crítica). Esto genera múltiples formas en su comprensión, como se aprecia a continuación.

La noción de territorio, iniciando la Modernidad, tenía una clara influencia de la cartografía clásica como soporte fisiográfico de los emergentes Estados nacionales para describir sus límites y fronteras. El concepto de territorio se vinculó al recuento de la riqueza natural de los Estados nacionales expresada en montañas, ríos, mares, bosques, desiertos, minerales, animales, flora, entre otros, dando cuenta de las características de la superficie terrestre.

A finales del siglo XIX, con el despliegue del capitalismo, la dinámica del comercio exigió un conocimiento más detallado de las riquezas y culturas de los seres humanos. Surge entonces el interés por estudiar el territorio desde la relación de los seres humanos con su entorno natural. Este enfoque de estudio del territorio reconoce que cada región es una posibilidad de pensamiento y de cultura diferente; explica las causas que llevan a diferenciar las regiones, dejando de lado la explicación basada en los determinismos geográficos. Esto permite comprender los Estados nacionales como mosaico geográfico con diversidad de posibilidades para los seres humanos en sus proyecciones de futuro, surgiendo así concepciones separadas de territorio y región (Porto-Gonçalves, 2009).

El siglo XX genera nuevas posturas frente al concepto de territorio, vinculadas a las políticas generadas por los gobiernos en el marco del desarrollo económico y social. El territorio se constituyó en algo más que la suma de los recursos naturales y adquirió una relevancia política y económica con acción del Estado. En los marcos internacionales, el territorio se instaura como categoría fundamental en las relaciones geopolíticas y el derecho internacional. Al concluir la Segunda Guerra Mundial, el progreso se convirtió en política de muchos Estados bajo la forma del desarrollo y fue asumido como un proceso que debía conducir a la homogeneidad económica y social (Delgado, 2015).

A partir de la década de los setenta del siglo XX, con la revolución técnico-científica, los nuevos procesos de producción y de comunicación en el mundo generaron rupturas con las posturas que se tenían del estado de bienestar. Hubo cambios económicos, sociales y culturales que permearon la

comprensión del territorio y eso conllevó a que otras disciplinas, además de la geografía, tuvieran como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que despliegan los seres humanos.

Derivado de lo anterior, el territorio se representa no sólo como el soporte geopolítico de los estados, sino que, además, es visto como una manifestación versátil del espacio social y reproductor de las acciones de los actores sociales. El territorio como concepto interdisciplinario, permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización e imprime una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia (Santos, 1996).

El territorio es un lugar de encuentro en el que los seres humanos habitan, comen, trabajan, festejan, aman, desean, conocen. En síntesis, es un lugar donde se vive, pues es heterogéneo y dinámico, penetra la vida social, económica, cultural y política de los seres humanos. En este sentido, el territorio no se circunscribe a meros marcos geográficos físicos; es construido y reconstruido desde las interacciones entre sujetos, en lugares contiguos o en red y, por ende, está dotado de emocionalidades (Ahmed, 2014).

Desde las múltiples relaciones que contempla la construcción de vivencias ambientales de los seres humanos, el territorio permite la autoría en las diversas superficies de vida; implica construir lenguajes transversalizados por factores históricos, políticos, económicos y culturales que construyen relaciones mediadas por formas de organización y tensiones de apropiación. El territorio, como espacio plural, se configura a partir de las significaciones que se le otorgan de saberes y sentidos construidos en las prácticas sociales. En el territorio como espacio habitado, el pasado dialoga con el presente y se construye una idea de futuro (Escobar, 2012).

El territorio se configura en la construcción de lugar¹¹, delimitado a partir de coordenadas reales, imaginarias y simbólicas que marcan sus márgenes y

¹¹ El Lugar entendido como el proceso de construcción social, contiene tres características: La de sitio donde se realiza la acción colectiva, el motivo y causa de la acción colectiva y el instrumento para la acción colectiva (Uribe y Ramírez, 2014).

orillas en movimiento constantemente. El territorio obra como espacio de contención de la vida social, la cual se presenta de forma heterogénea, contiene distintas lógicas, crea diversas formas de comprensión y explicación. El territorio se construye desde las instituciones, organizaciones y sujetos, desde las comprensiones y los poderes políticos que lo mantienen (Mançano, 2005). Se interpreta desde la perspectiva de la relación social que lo ha creado.

Los estudios de las relaciones de los sujetos sociales con el territorio permiten entender las dinámicas y prácticas sociales en construcciones de memoria y poder que determinan y organizan las actividades humanas (Sack, 1983). Estas relaciones están mediadas por el sentido del territorio que se configura entre ellos, un sentido que se constituye como tejido de relaciones, como conjunto indisociable de los que participan con los objetos geográficos y naturales para desarrollar la vida.

La construcción de sentidos del territorio comprende la producción subjetiva, dinámica, compleja y fluida de diversos aspectos de la vida del ser humano; a través de las expresiones del lenguaje se construyen los elementos para su configuración (González, 2010). Los sentidos integran en los seres humanos pensamientos, creencias, prácticas, emociones en el mundo y configuran sistemas dinámicos de sentidos presentes en las relaciones y comprensiones que se tejen en el territorio (Vygotsky, 1987).

La presente investigación se ubica en la comprensión del sentido de territorio como la producción subjetiva que involucra los aspectos cognitivos y emocionales de los niños y las niñas en el tejido diverso de vivencias; en esta configuración se visibiliza el papel protagónico que tiene la construcción de sentido de territorio como categoría conceptual, objeto de estudio en el marco de la crisis civilizatoria ambiental en la que se encuentra el planeta.

2.2 Territorios rurales

La comprensión de los territorios rurales en Latinoamérica ha transitado por tres momentos. El primero se encuentra planteado por categorías dicotómicas como modernidad/tradición, civilización/barbarie, rural/urbano, subrayando aspectos relacionados con establecer coincidencias entre lo rural y lo agrícola y su mirada como una categoría marginal (Lefebvre, 1974).

En el segundo momento, con énfasis en una pluriactividad económica en el territorio rural, se genera una mirada de la agricultura en tiempo parcial, la cual fue tomando importancia en función de la relevancia económica y política. Así, conceptos como *empleos múltiples* y *pluriactividad* se vinculan a las comprensiones rurales del territorio relacionadas con actividades laborales en el marco de la globalización no necesariamente remuneradas en dinero. Desde esta perspectiva, la comprensión de los territorios rurales se basa en un elemento espacial y multisectorial, en el cual la agricultura forma parte del mismo (Boisier, 1999).

La tercera mirada de comprensión del territorio rural se establece en las relaciones de los fenómenos que constituyen el espacio social de los sujetos y que representa un conjunto de la dinámica local como el otro lado de la globalización, de las estrategias productivas en el marco de la división internacional del trabajo. Se entiende entonces el territorio rural como un espacio donde los actores sociales priorizan las decisiones comunitarias en la planificación, acción, inversión y movilización de los recursos con el fin de promover el desarrollo (Kay, 2009).

Desde esta perspectiva, el territorio viabiliza las relaciones intersectoriales y las virtudes del trabajo multidisciplinario, integra los ejes fundamentales del desarrollo sustentable en la organización de la relación con el medio natural, de la organización social y política y de la articulación de los elementos culturales de los sujetos, permitiendo así gestionar la integración

del conocimiento acumulado por nuestras sociedades para procurar un objetivo armónico y democrático (Echeverri, 2011).

Para la presente investigación se comprende el territorio rural no sólo como un espacio aislado y caracterizado por la producción primaria, sino también como un espacio social articulado e integrado de forma diferencial, guardando una relación dinámica entre el territorio, el medio ambiente, la multiculturalidad, la convivencia y las organizaciones sociales. El territorio rural, a diferencia del urbano, guarda una relación estrecha con el medio natural que permea las construcciones culturales, la cosmovisión de los sujetos sociales y sus vínculos con los seres sintientes del territorio. Esta comprensión de lo rural, reconoce una relación de éste con el mundo urbano mediado por los medios de comunicación, un encadenamiento vial, relaciones con el mercado y el uso de las tecnologías (López, 2006).

En el mismo sentido, en los territorios rurales convergen diversas actividades que se desempeñan en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, entre otros, manteniendo nexos fuertes de intercambio con lo urbano en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios socioecológicos¹². Esta mirada de lo rural enuncia cambios estructurales en los paradigmas de desarrollo tradicionales, la comprensión de las dinámicas de relaciones socioambientales, configurados por los sujetos sociales que tienen vivencias en espacios rurales.

2.3 Los niños y las niñas como sujetos sociales

La noción de infancia ha servido durante muchos años para caracterizar y nombrar a los niños y las niñas y ha migrado de una comprensión centrada en el adulto, como estado previo a la sociedad o momento de socialización que

¹² El concepto de Servicios socioecológicos surge de la hibridación de conceptos interdisciplinarios que estudian las diversas escalas espaciales y temporales de las relaciones sociales en los ecosistemas y los servicios generados entre ellos (Delgado, 2015).

prepara a la vida social adulta o comunitaria, a miradas contemporáneas de comprensión que los ubica como actores sociales en la configuración estructural de procesos e instituciones (Rodríguez, 2000).

Desde esta última perspectiva, la infancia se conforma como categoría que reconoce las particularidades en las formas de ser y estar de los niños y las niñas en los territorios, sujetos sociales generadores de autorías (Lopes & Mello, 2017) desde sus vivencias. En este sentido, diferentes áreas como la sociología, la psicología, la educación, la salud, las artes y la geografía se han interesado en ahondar sobre reconocer la diversidad en el ser niño o niña.

Es así como emerge la categoría *infancia situada*, histórica y socialmente. Se reconoce que, según el territorio y el momento histórico, las infancias cumplen con un papel determinado en el vivir social (James & Prout, 2015; Amador, 2012) y señala la necesidad de profundizar en las prácticas, valores e ideologías vigentes para los niños y las niñas en cada territorio. Existen distintas formas de ser niña o niño, es decir, infancias diversas que dependen de variables como género, clase o etnia, lo que demanda la comprensión desde la interseccionalidad.

Desde esta perspectiva, ubicada en el enfoque histórico-cultural (González, 2010), emergen marcos de comprensión como la sociología de las infancias, la cual reconoce a los niños y las niñas como actores sociales sintientes que ríen, lloran, cantan, juegan, hablan, bailan, discuten o argumentan en los diversos espacios en el territorio y su relación con los otros. Estas experiencias hacen parte de su producción social y su bordado cultural de forma única y creativa, derivados de su participación (Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2019).

Las niñas y los niños construyen conocimientos, experiencias y actúan en los diversos espacios sociales, tienen capacidad de agencia e iniciativa en la acción y en el poder de elegir, pues son ellos mismos quienes construyen la infancia y la sociedad, son productores, reproductores y transformadores de la estructura social (Hedegaard, 2009). Su capacidad de autoría se expresa desde

la acción en los contextos, ofreciéndoles oportunidades de generar nuevas acciones sociales y de intervenir en éstas desde su rol como seres sintientes del territorio.

Como agentes sociales, los niños y las niñas ejercen, desde sus acciones cotidianas, procesos de reproducción y construcción de sentidos del territorio de los que forman parte y construyen mediante la interacción entre representaciones-creencias, afectos-vivencias y prácticas. Vygotsky (1987) atribuyó a la vivencia una capacidad de generalización de los niños y las niñas como categoría psíquica, capaz de expresar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en lo humano. Es en este sistema dinámico de significados donde se constituyen unidades de los procesos afectivos e intelectuales, los cuales obran como construcción de sentidos particulares y propios para los niños y las niñas.

Es así como el campo de conocimiento conocido como la Geografía de la Infancia se ha ocupado de estudiar la espacialidad y las configuraciones que de ella emanan en los niños y las niñas, ubicando el territorio como la dimensión de poder y control en los espacios (Moreira & Bueno, 2018). Las relaciones de los niños y las niñas como actores sociales en el territorio, generan acercamientos y alejamientos con los lugares que ellos habitan, implica tener un lugar en el espacio, pertenecer a ese lugar y estar enraizado en él (Uribe y Ramírez, 2014).

En este sentido, los niños y las niñas son actores sintientes que construyen territorios, se relacionan con los espacios en los que viven, desacostumbrándolos a las formas y comprensiones que tiene el mundo adulto (Mey & Gunther, 2015). El territorio es espacio de vivencias donde la autoría de los niños y las niñas representa su construcción singular y subjetiva del mundo.

En el marco anteriormente expuesto, nuestra investigación se ubica en la comprensión de los niños y las niñas que habitan espacios rurales como seres que viven, transitan, elaboran y sienten todas las tensiones que se presentan en el territorio, desde sus diversas formas de comprensión hasta las

construcciones históricas y culturales que surgen en él, en sus formas particulares de vivir y con lenguajes espaciales propios. Desde sus vivencias¹³, los niños y las niñas producen conocimientos en torno a sus modos de vida y construyen gramáticas propias de los espacios públicos y sus espacios íntimos.

2.4 Las expresiones verbales y estéticas como fuentes de expresión-configuración de los sentidos del territorio

Las palabras, llenas de historia, son una de las primeras formas de existir geográficamente en el mundo para los seres humanos. El lenguaje, a través de intersecciones en las relaciones temporales y espaciales, converge en conexiones esenciales cronotópicas (Bakhtyin, 2014), haciéndolas visibles en sus vivencias. La singularidad en la forma de estar en el mundo de los niños y las niñas como sujetos sociales sintientes y su rol en la relación autoral, denotan su papel creador. El lenguaje en sus diversas formas de expresión ubica a los niños y las niñas como sujetos histórico-geográficos del territorio.

Los lenguajes de los niños y las niñas, como parte de su sistema psíquico, (González, 2010; Leóntiev, 1972; Van der Veer & Valsiner, 1991) se vinculan a las condiciones de su desarrollo cultural (Vygotsky, 1987), en acciones y emociones amalgamadas en las vivencias que muestran al mundo a través de sus expresiones verbales y estéticas. El lenguaje, entonces, está inmerso en el sistema dinámico de sentidos de los niños y las niñas, subyace desde la integración del pensamiento y los procesos afectivos que contienen significados. Éstos están permeados por dimensiones críticas, políticas y reflexivas, configurando diversas formas en el vivir desde una autoría propia, diferentes a la del mundo adulto (Lopes & Mello, 2017).

¹³ Las vivencias son una unidad indisoluble entre lo que sucede en el entorno social (lo que se experimenta en la representación, el suceso) y cómo los niños y las niñas experimentan la situación (de forma particular para cada uno). Por esto es necesario el análisis sistemático del papel del medio ambiente en el desarrollo del niño, desde el punto de vista de las experiencias del niño, porque es en la vivencia donde se ubican todas las particularidades de su participación en la determinación de su actitud hacia una situación dada (Vigotski, 2004).

Desde esta perspectiva, para la presente investigación las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas tienen un componente subjetivo, pues se mueven, evolucionan, involucionan o revolucionan, se configuran, ensanchan los espacios vitales y los anhelos territoriales en el marco de sus acciones comunicativas como elemento constitutivo del vivir social (Habermas, 1994). El territorio, asumido como texto construido por los niños y las niñas, genera con sus lenguajes mensajes cargados de sentido; en estas autorías escriben sus perspectivas, sus sueños y sus esperanzas en una propia gramática (Claval, 2002).

Siguiendo a Marc y Picard (1992), las interacciones comunicativas de los niños y las niñas en el territorio están mediadas por la interacción social en donde la totalidad de la sociedad y sus instituciones están implicadas e interactúan con dimensiones psicológicas, sociales y culturales. La participación de los niños y las niñas en los escenarios sociales abre paso a actitudes creativas donde sus expresiones forman parte del bordado en sus participaciones dentro de los tejidos culturales.

El territorio como lugar, permite el encuentro de los niños y las niñas con diversos seres donde el lenguaje se entreteje desde la relación con lo otro¹⁴ de forma propia, única y de dominio específico, donde la relación con su entorno ecosistémico genera la construcción paradigmática del ser y hacer creativo en el vivir. Las expresiones verbales y estéticas de los niños y niñas, sirven de umbral a diversos significados y cuentan con potenciales de significados asociados a contextos o situaciones que se proyectan a situaciones similares futuras (Bernstein, 2003).

En este sentido, las estructuras sociales están implicadas en las posibilidades que tienen los niños y niñas en las expresiones de sus lenguajes,

¹⁴ Lévinas (2011) centra su pensamiento ético en la figura del otro, y su obra plantea el lugar de ese otro, no como lo otro de mí, sino lo otro en tanto otro, comprender ese otro radical preservando su afuera, su «más allá», sin encerrarlo en las fronteras totalizantes del concepto; busco hacer de él una representación, recogerlo dentro de mi campo de sentido, hacer de él *mismidad* como totalidad y ser afectado por su interpelación anárquica. Es preservar su lugar de alteridad radical de diferencia.

y su organización jerarquiza las redes de comunicación dentro de ella (Barthes et al. 1972), siendo un determinante en la generación de espacios de participación de los niños y niñas, los cuales hegemonícamente están estructurados y dominados por el mundo adulto¹⁵ .

¹⁵ El mundo adulto (Lopes & Mello, 2017) es la construcción y orden social que configuran los adultos frente a las formas de ser, estar, sentir y transitar en los espacios sociales y los espacios naturales, las cuales crean órdenes y jerarquías para dar validez o invalidez a la voz de los diversos actores sociales y a los roles que se establecen en los ecosistemas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este apartado se presentan las decisiones metodológicas que se tomaron para el logro de los propósitos de la investigación. Inicialmente se presenta el enfoque metodológico elegido, seguido del diseño elaborado, las técnicas de recolección de información empleadas y los Dispositivos Metodológicos (DM) empleados (García, 2011). Posteriormente, se da cuenta de la población participante, los criterios de inclusión empleados, para luego presentar la estrategia de análisis de la información utilizada.

La pandemia por coronavirus SARS-CoV-2, generador del Covid 19, llegó al país el 6 de marzo de 2020 e impactó de manera significativa el desarrollo del presente estudio. Las medidas de aislamiento social, emitidas por el gobierno nacional¹⁶ para controlar la propagación del virus, eliminaron los encuentros presenciales, transformaron las formas de relacionamiento con los niños y las niñas participantes e introdujeron el uso de TICs como vehículo de interacción, lo que implicó idear mecanismos para continuar el proceso. Éstos migraron de la presencialidad a la virtualidad.

En este trabajo los niños y niñas son actores centrales en la ocupan un lugar central en la comprensión de los sentidos del territorio. La investigación con niños y niñas ha tenido distintas modalidades que se diferencian principalmente en las concepciones de los investigadores sobre ellos y, en consecuencia, sobre el lugar que les es asignado o reconocido y las metodologías utilizadas. Las concepciones sobre los niños y las niñas han transitado desde una visión que los toma como objetos de la investigación (Sola-Morales y Campos, 2019; Rodríguez, González, Mérida y Olivares, 2018; Fourneret y Fonseca, 2019), hasta una mirada contemporánea según la cual

¹⁶ Según Decreto 457 del 22 de marzo de 2020, se ordena a todas las personas habitantes de la República de Colombia estar en aislamiento preventivo obligatorio desde el martes 24 de marzo a las 11:59 p.m. en el marco de la emergencia sanitaria mundial.

ellos son considerados como sujetos sociales con voz y participación en la realización de investigaciones que pretendan indagar, intervenir o transformar sus formas de ser y estar en el mundo (Alvarado, Ospina, Patiño y Arroyo, 2018; Botero y Guerrero, 2018; Corona y Morfín, 2016).

Como se observa, hay una convivencia de enfoques y metodologías en el campo de la investigación con, para y sobre los niños y las niñas, originados en momentos históricos diferentes. En este trabajo se aceptaron los enfoques de los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015) y las nuevas sociologías de la infancia (Gaitán, 2006; Gaitán y Liebel, 2011; Pavez, 2012). Los niños y las niñas se asumieron como sujetos sociales capaces de ofrecer su versión de la realidad social; se tomaron como autores de los espacios acostumbrados por los adultos y que ellos desacostumbran desde sus propias vivencias y experiencias, habilitando dichos espacios para reflexionar y mostrar sus propias formas de ser y estar en el mundo.

Por lo anterior, las decisiones metodológicas fueron orientadas a: i) visibilizar y reconocer sus voces; ii) reconocer su lugar como coinvestigadores; iii) reconocerlos como protagonistas¹⁷ en los procesos de investigación que los involucra; y iv) ubicarlos como sujetos sociales productores de conocimiento sobre sus realidades.

En este sentido, el lugar del adulto investigador se asume desde la perspectiva contra-adultocéntrica (Lay y Montañés, 2013) en la cual se reconoce que los saberes de los adultos no cuentan como verdad absoluta. En nuestro estudio, tanto las prácticas adultas como las de la infancia en el territorio son válidas y legítimas. Se reconoce la existencia de un protagonismo que ha de ser compartido por ambos grupos: niños y niñas e investigadora desde una relación simétrica, basada en el diálogo y la cooperación, con los que se pueda producir una participación menos formal y estereotípica, una participación inclusiva, propositiva, multimodal y espontánea donde la edad

¹⁷ El protagonismo es entendido como su actuar en el rol principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad (Corona y Morfín, 2001). Este actuar protagónico incluye grado de implicación, capacidad de decisión, el compromiso y responsabilidad (Novella, 2008).

no sea un obstáculo para que todos los actores sociales puedan formar parte de los procesos productores de saberes.

Se planteó en nuestra investigación una posición discursiva disidente (Lay y Montañés, 2018) que pretendió una participación más espontánea, genuina y protagónica de los niños y las niñas. Se realizó con modalidades de participación menos impuestas, tanto por parte del mundo adulto como de las instituciones y sí desde la forma como los niños y las niñas configuran sus territorios, dando paso a expresiones participativas más originales, menos adulteradas. La investigación tiene una comprensión del protagonismo de los actores sociales participantes como proceso de co-construcción donde todos y todas, adultos, niños y niñas, puedan formar parte.

1. ENFOQUE

El interés de este estudio consiste en comprender los sentidos de territorio construidos por los niños y niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón-Huila. Para el logro de este propósito se adoptó el enfoque cualitativo, que «trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones» (Martínez, 2006, p. 128). Este enfoque de la investigación social se considera pertinente para explorar en la cotidianidad de los niños y niñas y comprender los sentidos de territorio, pues permite estudiar los fenómenos humanos «en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga» (Denzin & Lincoln, 2005, p. 8).

La investigación cualitativa, desde la dimensión hermenéutica crítica, genera procesos de apertura con la realidad, ya que ésta, para ser captada, ha de ser vista como un proceso inacabado y especialmente en continua construcción (Heidegger, 1953; Zemelman, 1994).

Siguiendo a Echeverría (1997), en nuestro estudio la dimensión hermenéutica permitió develar, comprender e interpretar, desde las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas, percepciones subjetivas orientadas a la construcción de conocimiento. Estas percepciones incorporaron dimensiones espaciales y temporales en el reconocimiento histórico de la experiencia a partir del diálogo.

La mirada cualitativa que se adoptó en este trabajo permitió elaborar comprensiones sobre los sentidos del territorio en coherencia con la perspectiva de la complejidad desde la impredecibilidad en las trayectorias vitales humanas y su construcción al hacer historia (Delgado, 2015). Como sistema complejo, los sentidos del territorio se conectan, son interdependientes y forman redes de índole recursivo, dialógico y hologramático que requieren ser abordadas de manera crítica y reflexiva.

Así, siguiendo a Salazar (2004), esta investigación abordó: a) pensar los sentidos del territorio en términos de conectividad, de relaciones y contexto; b) problematizar las interpretaciones de la realidad social de los niños y las niñas; y c) transitar del todo a las partes y de las partes al todo en espiral, ampliando la mirada de los sentidos del territorio desde la diversidad de los sujetos sociales.

2. DISEÑO

En el estudio que se presenta se optó por el diseño etnográfico el cual se desarrolló en dos momentos para dar respuesta a la pregunta de investigación formulada. El primer momento, concebido epistemológicamente desde la etnografía clásica para la recolección de la información (etapas 1, 2 y 3), se orientó a comprender los sentidos del territorio desde las vivencias de los sujetos. En consecuencia, desde esta concepción se reconoce a los niños y las niñas como actores, en cuanto sólo ellos pueden dar cuenta de sus acciones

emociones y vivencias lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a las acciones emociones y vivencias en el territorio (Guber, 2001).

La etnografía, como diseño metodológico en la investigación, se asocia con la antropología y la sociología. Estas disciplinas tienen tradición académica en la antropología británica y norteamericana y han permeado las prácticas etnográficas en las demás ciencias sociales durante el siglo XX. La etnografía, como método de investigación social, estudia prácticas culturales de grupos sociales y establece cercanías y lejanías entre los discursos y las acciones en su cotidianidad que en el caso particular de la investigación permitió reconocer las acciones, emociones y vivencias de los niños y las niñas en el territorio para comprender sus sentidos.

La postura epistemológica de la etnografía clásica ubica la preexistencia de la información en el espacio social donde se realiza la investigación. La vinculación del investigador al contexto social propone instaurar un diálogo con los actores sociales en el que se provee la información que ellos ya poseen para el estudio y emerge en la interacción con el investigador.

En el presente estudio, las etapas 1, 2 y 3 (primer momento) se realizaron con el enfoque de etnografía clásica, como ya mencionábamos. La atención estuvo centrada en lo cotidiano, cara a cara con la comunidad de la vereda Fátima donde la investigadora se incorporó a actividades comunitarias¹⁸. Se involucró a los adultos de la vereda en la reconstrucción de la historia y remembranza de momentos, actores y sucesos que configuraron el Fátima de hoy.

En el segundo momento, concebido epistemológicamente desde la etnografía colaborativa (Kellett, 2011), y aplicado en las etapas 4, 5 y 6 (segundo momento), se trabajó desde las dimensiones de co-construcción, participación

¹⁸ Las actividades comunitarias en la que la investigadora participó fueron las reuniones de la Junta de Acción Comunal, las prácticas de gestión de los productos agrícolas que fueron afectadas por la llegada del COVID 19, implementación de alternativas como el intercambio de alimentos con otras veredas en el tiempo de aislamiento social con el fin de garantizar los insumos alimenticios a las familias. Esto permitió la comprensión de la investigadora en relación con los universos culturales de la comunidad de Fátima.

y protagonismo de los actores de la investigación (niños y niñas de la vereda Fátima).

La etnografía colaborativa se soporta en los movimientos generados en la década de los 80 del siglo XX, denominada la Década del niño¹⁹. Desde entonces se reconoce a los niños y niñas como actores sociales e interlocutores con capacidad de producir conocimiento sobre su propia realidad y como sujetos de derechos (Trujillo, Sierra y Rincón, 2021).

La etnografía colaborativa surge a partir de las potencialidades encontradas entre comunidades epistémicas donde los sujetos cuentan con mecanismos reflexivos, y se perciben como capaces de analizarse por y para sí mismos (Holmes & Marcus, 2008).

Los diseños de carácter colaborativo comparten «el interés por diluir o abarcar mejor la complejidad de las clásicas dualidades sujeto/objeto, nosotros/otros o emic/etic» (Benergea, 2014). Además, posibilitan el diálogo mutuo, crítico y horizontal con aquellos que tradicionalmente han sido vistos como objetos de investigación, posibilitando una expresión y una participación más directa en la co-construcción de conocimiento (James & Prout, 2015). Por esta razón, para las etapas 4, 5 y 6 de la investigación se formularon dispositivos metodológicos (DM) como activadores conversacionales que permitieron la co-construcción de la información entre la investigadora y los actores sociales, que finalmente posibilitó la generación de conocimiento de los sentidos de territorio.

En éste estudio en particular, la etnografía colaborativa permitió:

¹⁹ La Década del niño se reconoce por los eventos relacionados con la infancia generados en el mundo. Desde 1981, y cada dos años, se reúne el Grupo de Trabajo para la Convención sobre los Derechos de los Niños hasta su proclamación en 1989. En 1982 se funda el Norwegian Centre for Child Research, pionero en los estudios de infancia. En 1986 Judith Ennew organiza en el King's College de Cambridge, el primer «Ethnography Childhood Workshop». Este evento continuará los siguientes tres años en Canadá, Cambridge y Zimbawe (Smith & Greene, 2014). Este último es considerado como el punto de inicio de los Childhood Studies, por pensadores como Martin Whoodhead, Allison James, Alan Prout, entre otros. Fue en este encuentro que se conocieron y empezaron a colaborar y a intercambiar experiencias e ideas alrededor de la infancia y generaron movilizaciones paradigmáticas sociales e investigativas (Smith & Greene, 2014).

- a) valorizar el rol del niño en el estudio;
- b) considerar al niño como co-investigador co-constructor;
- c) reconocer a niños y niñas, como participantes protagónicos en la investigación etnográfica, es decir, como sujetos con quienes los investigadores desarrollan sus etnografías y otorgan una dimensión novedosa a la conceptualización de las relaciones intersubjetivas entre Nosotros (adultos) y los Otros (niños y niñas) (Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero y Higgins, 2011).

En coherencia con el enfoque y el diseño elegidos, los niños y las niñas fueron considerados sujetos sociales²⁰, habitantes y constructores de un contexto conformado por procesos simbólicos, sociales y culturales y actores en la configuración del sentido de territorio que habitan. Desde esta perspectiva, la participación y el protagonismo de los niños y las niñas los posiciona como pieza angular de las discusiones y propuestas, constructores de las dinámicas relacionales con los ecosistemas actuales que respondan al urgente llamado frente a la crisis ambiental que vivimos²¹.

Este estudio fue permeado por las medidas de distanciamiento social generadas como prevención de contagio frente a la pandemia mundial del Covid 19, lo que significó que el momento realizado con el diseño de la etnografía colaborativa se configurara como mixto, ya que se crearon procedimientos para la obtención de la información en espacios presenciales y virtuales (Arévalo, 2013).

²⁰ La alusión a sujetos sociales se relaciona con los sujetos que se construyen en la interacción con otros y contribuyen a la configuración de los contextos en los que habitan, es decir, sujetos en interacción que construyen subjetividades y, a su vez, configuran sus contextos en interacción consigo mismos, con los otros y con lo otro.

²¹ La crisis ambiental a la que nos enfrentamos en la actualidad se vincula estrechamente con las visiones antropocéntricas de desarrollo y la reproducción social de los sistemas coloniales (Quijano, 2014).

3. ETAPAS DEL ESTUDIO

La investigación se desarrolló en cinco etapas que, aun cuando aquí se nombran de manera sucesiva para su comprensión, en el desarrollo práctico del estudio no siguieron esa marca lineal:

Etapa 1 Acercamiento: como su nombre lo indica, consistió en el desarrollo de encuentros orientados a reconocer las particularidades del territorio escenario de esta experiencia, reconocer a los actores que los habitan y establecer una relación con ellos. Se realizó desde la observación participante como particularidad epistemológica que reconoce al investigador y a la comunidad como agentes de conocimiento que interactúan de forma particular desde marcos de interpretación.

El producto de este acercamiento se expresó en la contextualización de la investigadora en las dinámicas sociales, económicas y culturales de la vereda Fátima. Se realizaron cuatro visitas a la vereda, recorriendo diferentes lugares por donde transita el vivir rural de sus habitantes: la carretera, los cafetales, las quebradas, las tiendas, la gallera, el acueducto, huertos y casas. Las técnicas de recolección de la información en esta etapa fueron el diario de campo y la entrevista semiestructurada, llamada en el estudio *conversaciones*, las cuales se realizaron con los niños, las niñas y los adultos de la vereda.

Etapa 2 Inserción: consistió en dos momentos. En el primero se establecieron diálogos con los habitantes de la vereda y la maestra de la escuela para conocer dinámicas de configuración histórica y cultural de Fátima como territorio. En el segundo momento se establecieron diálogos con los niños y las niñas de la vereda en diversos espacios para plantear la idea de investigación y conocer sus percepciones al respecto. Estos momentos se realizaron en cinco encuentros de forma presencial en las casas, la escuela y la caseta comunal.

Estas dos etapas permitieron realizar tres apartados de la *primera espiral analítica de nivel descriptivo* de resultados denominada: «La vereda

Fátima, un territorio relacional», donde se describen la localización, las transformaciones del territorio y los actores de la experiencia, desde las narrativas de los niños, las niñas y los adultos para conocer la historia de la vereda desde sus orígenes, hitos importantes relacionados con el territorio y prácticas culturales de la comunidad con la que se da respuesta al objetivo específico uno de ésta investigación.

Etapa 3 Conformación del grupo de investigación: los niños y las niñas aceptaron su participación y manifestaron su interés en un muro de consensos y acuerdos²² en el cual quedaron consignadas las pautas para el desarrollo de las actividades relacionadas con la seguridad para el desplazamiento por la vereda, las formas de relación entre participantes en la toma de la palabra, el uso de recursos como cámaras y celulares, horarios y duración de los encuentros en el desarrollo de las acciones. Los padres autorizaron, a través de consentimientos informados, su participación. Además, se expresaron las condiciones éticas implícitas en el desarrollo de la investigación y el manejo de la información.

Etapa 4 Indagación: se configuró como el segundo nivel de la espiral descriptiva de co-construcción de sentido entre la investigadora y los niños y las niñas, entendiendo que los discursos no son puros ni únicos, pues dan cuenta de distintas realidades y discursos sociales (Gee, 2005). Para el análisis, se transcribieron las narrativas de los niños y las niñas en una primera fase mediante el proceso de codificación abierta, permitiendo así la emergencia descriptiva de Fátima como territorio relacional.

Se diseñaron los seis dispositivos metodológicos (DM) con los niños y las niñas; cinco de ellos se realizaron de manera presencial y uno fue mediado por las TICs, lo que configuró este momento como mixto. De forma simultánea, se generaron espacios de sistematización y análisis de la información con la

²² Los consensos y acuerdos para el desarrollo de la investigación fueron planteados por los actores participantes en ella (niños y adultos) desde posturas relacionadas con: aprender unos de otros, la complementariedad y la colaboración en el reconocimiento de saberes y capacidades distintas (Lay y Montañés, 2013).

participación de los niños y las niñas donde se utilizó como herramienta analítica el método de comparación constante y muestreo para la generación de teoría; como resultado se planteó el cuarto y último apartado de la primera espiral descriptiva llamado «Codificación abierta de acciones y emociones desde las experiencias en el territorio».

Etapa 5 Ordenamiento conceptual: se llegó a la *segunda espiral analítica de nivel interpretativo* llamada: «Configuraciones de los sentidos de territorio», la cual permitió evidenciar desde la codificación sistemática y abierta de las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas las propiedades, dimensiones y categorías axiales que configuran sus sentidos de territorio, resultado de la relación creada entre los niños, las niñas y la investigadora a partir de su vinculación en la realización de los DM.

Con una la dinámica de ciclos de espiral y muestreo para la generación de teoría se plantea la *tercera espiral analítica de nivel comprensivo* llamada «El territorio: entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro».

Etapa 6 Devolución, consolidación y triangulación de la información: corresponden el momento en el que se compartieron los resultados de la investigación. Esta devolución se realizó con los niños y las niñas actores de la investigación y la comunidad de Fátima. Las estrategias de devolución empleadas en esta investigación fueron:

Taller con niños y niñas de la vereda Fátima

El taller se realizó de forma virtual, utilizando la plataforma Google Meet y participaron los 28 niños y niñas actores de la investigación. Se realizó en dos momentos: en el primero se abordó la espiral interpretativa, configurada a partir de la primera espiral descriptiva; en el segundo, se abordó la espiral comprensiva de la cual se elaboraron piezas comunicativas que se utilizaron en el grupo de discusión realizado con la Junta de Acción Comunal (JAC).

Grupo de discusión con Junta de Acción Comunal de la vereda Fátima

El grupo de discusión se realizó de forma virtual, utilizando la plataforma Google Meet y participaron 14 miembros de la JAC de la vereda Fátima. El punto de partida fueron las piezas comunicativas elaboradas por los niños y niñas; se abordaron las tres espirales analíticas, utilizando el DM 6 (Mapa plural polifónico) como mediador para la discusión.

A continuación, se presentan las seis etapas en las que se realizó la investigación:

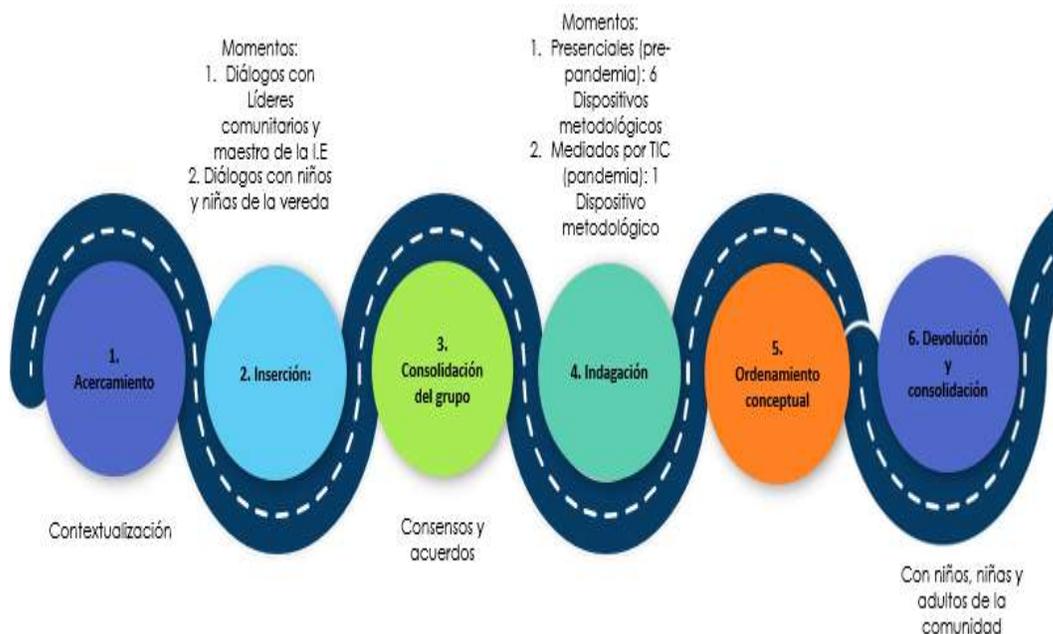


Ilustración 5. *Recolección de información en investigación con diseño de participación infantil* (elaboración propia).

4. PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN Y CO-CONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los procedimientos para la obtención y co-construcción de la información de esta investigación se construyeron de forma paralela al trabajo de campo y se realizaron teniendo en cuenta los dos momentos enunciados anteriormente.

El primer momento con diseño etnográfico clásico se realizó en espacios presenciales de los cuales surgieron las etapas 1, 2, 3, donde las técnicas de recolección de la información fueron el diario de campo y las conversaciones.

El segundo momento desde la etnografía colaborativa (etapas 4, 5 y 6) y se co-construyeron seis Dispositivos Metodológicos (DM) de los cuales cinco se fueron en espacios presenciales y uno en espacios virtuales; por eso se considera este momento de carácter mixto.

Los DM realizados en espacios presenciales fueron: El dibujo como entrevista, la maqueta, los mapas de recorrido y la galería de fotografías, los cuales se co-construyeron y realizaron durante cuatro meses. Los espacios virtuales en este estudio se generaron en el marco de la pandemia mundial por el Covid 19. Este momento se configuró como una oportunidad para la creación de DM mediados por las TICs en la investigación con los niños y niñas. Este momento duró aproximadamente cinco meses y se realizó mediante las herramientas Google Meet para los encuentros virtuales y Wix Website libre como sistema de registro de la información; el DM virtual creado fue un Mapa Plural Polifónico. La ilustración expresa las técnicas de recolección de la información relacionadas con las etapas de la investigación:

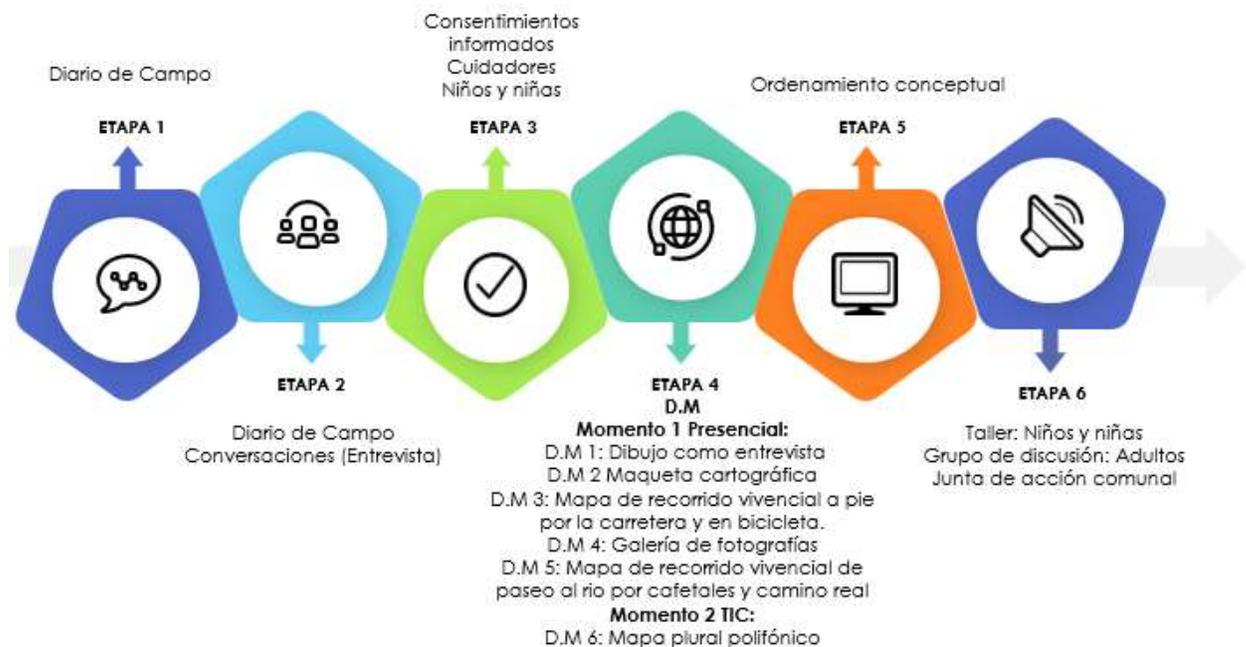


Ilustración 6. *Procedimientos para la obtención de la investigación relacionados por etapas en la investigación (elaboración propia).*

A continuación, se describen los dos momentos que configuraron el diseño metodológico del estudio y los procedimientos para la obtención de la información.

4.1 Momento Etnográfico

En este primer momento, desde las miradas del diseño etnográfico clásico, se utilizaron dos técnicas de recolección de la información. La primera fue el diario de campo; la segunda, las conversaciones, con la intención de recoger los saberes y las prácticas desde las memorias de adultos de la comunidad de Fátima. Esto nos permitió acercarnos a la visión del mundo adulto en relación con el territorio y obtener un conocimiento frente al contexto en el que se configuran los sentidos de territorio de los niños y las niñas.

Diario de Campo

El diario de campo, como técnica de la etnografía clásica, fue utilizado para construir información relacionada con el conocimiento del contexto de estudio. En él se registraron los productos de las etapas 1 y 2 (acercamiento e inserción a la comunidad de Fátima) las cuales aportaron a la espiral descriptiva desde las acciones, emociones y vivencias de los niños y las niñas en la configuración del territorio.

Se realizaron diez reportes relacionados con los recorridos por la vereda, observaciones a las trayectorias vitales cotidianas de la comunidad, inserción en festejos de la comunidad (fiesta patronal, reuniones de Junta de Acción Comunal), observación en jornadas escolares, inserción en jornadas de recolección (café y piña).

Los registros de observación del diario de campo nutrieron la formulación de las espirales analíticas 1 y 2 del capítulo de resultados. Como señala DeWalt (1998), «la observación perspicaz, rigurosa y sistemática es el instrumento indispensable para comprender el comportamiento [...]. La observación adquiere casi papel preponderante y los problemas de qué observar y cómo observar se convierten en las cuestiones esenciales para la producción de conocimiento» (p. 261).

Conversaciones

Las conversaciones como técnica de recolección de la información en la presente investigación se plantearon con el propósito de construir narrativas de los adultos y los niños y niñas en las etapas 1 y 2 relacionadas con los momentos históricos, las prácticas culturales e hitos significativos en la configuración de la vereda Fátima como comunidad desde la voz de sus actores.

Se realizaron 14 conversaciones con habitantes de la comunidad, entre los cuales tenemos: la maestra de la escuela, habitantes de la vereda que se dedican

a la agricultura, habitantes de la vereda que tienen establecimientos comerciales, niños y niñas que viven en la comunidad (Anexo 1). Dado que la presente investigación se sitúa en la comprensión de la configuración del territorio como espacio relacional donde los niños y niñas hacen su autoría de él (en relación con las formas como el mundo adulto las realiza), se reconoce la necesidad de conocer y visibilizar esa autoría de los niños y las niñas en el estudio con el propósito de generar la comprensión.

La intención de las conversaciones fue «relacionarse con el entrevistado de manera tal que las respuestas, le permitan al investigador comprender significados, describir las acciones, emociones y vivencias e interpretarlas para llegar a su comprensión, a través de promover con las preguntas un diálogo donde las respuestas sean más abiertas y espontáneas para poner en juego las emociones y las interpretaciones que los sujetos tienen de ellos mismos» (Ruiz, 2012, p. 167).

Cabe enunciar que la llegada de la pandemia mundial a causa del Covid 19 generó espacios virtuales de participación de la investigadora en algunos aspectos comunitarios de relación directa con los niños y las niñas y el momento histórico que vivían. Algunos de estos fueron conversaciones alrededor de buscar alternativas en la venta de productos agrícolas, gestionar acciones colectivas de trueque de productos, participar virtualmente de acciones comunitarias para la salud y seguridad de la comunidad, gestionar acciones educativas para la permanencia de los niños y las niñas en la escolarización. Estos espacios permitieron enriquecer los vínculos con la comunidad y enriquecer la información que hizo parte del momento etnográfico de la investigación.

4.2 Momento Etnografía Colaborativa

Desde los planteamientos de la etnografía colaborativa se propusieron los DM como forma de obtención de la información. A continuación, se enuncia la postura epistemológica que genera su comprensión y construcción.

Dispositivos Metodológicos (DM)

Los DM se definen como activadores conversacionales que permiten la configuración y reconfiguración de sentidos. Parten del supuesto de que los sentidos no preexisten a la investigación (Mendoza, 2018), pues se construyen en el diálogo entre la investigadora y los niños y las niñas, dado su papel de protagonismo en la elaboración conjunta. Configurados en red, los DM articulan los intereses de los participantes de la investigación, implican un proceso de co-construcción entre los sujetos involucrados (investigadores y actores sociales), en dos registros de forma simultánea: el de posibilitar la generación de conocimiento y el desarrollo de alternativas a las realidades sociales.

Ubicados desde la complejidad de las construcciones sociales, los DM como activadores conversacionales en red heterogénea de saber/poder (Foucault, 1988) permiten visiones socio-constructivas de prácticas discursivas y no discursivas del conocimiento desde un enfoque colectivo de interpretación donde la teoría, la práctica y los momentos históricos se ponen constantemente en relación (Desgagné, 1997; Desgagné, 2005).

Los DM articulan los intereses de los participantes de la investigación teniendo como punto de partida que la información que se elabora en cada uno de ellos no es única: hace parte de un conjunto o redes más complejas en la construcción social. Los DM se interrelacionan unos con otros en la generación de conocimiento y profundización en la información y es desde esta perspectiva como debe ser comprendida la construcción teórica que generan.

Los DM que hicieron parte de la etapa 4 de la investigación se realizaron en dos momentos, uno presencial que permitió la realización de cinco DM y el segundo, mediado por TICs que generó la realización de un DM. A continuación, se describen cada uno de ellos:

-DM en espacios presenciales

D.M1: Dibujo como entrevista

El dibujo como DM en la etnografía colaborativa tuvo como intención generar un proceso comunicativo entre la investigadora y los niños y las niñas. El dibujo como dispositivo permitió generar un espacio de relación que dio paso a un diálogo abierto y espontáneo desde las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas acerca de sus experiencias en el territorio.

En este sentido, el dibujo como entrevista consintió en «relacionarse con el entrevistado de manera tal que las respuestas, le permitan al investigador comprender significados, sentidos, emociones, sensaciones, a través de promover con las preguntas un diálogo donde las respuestas sean más abiertas y espontáneas para poner en juego las emociones y las interpretaciones que los sujetos tienen de ellos mismos» (Ruiz, 2012, p. 166) (Ver Anexo 2).

D.M 2: Maqueta

La maqueta permitió generar narrativas de los niños y las niñas relacionadas con experiencias en el territorio. La maqueta como sistema de reconstrucción de experiencias de los niños y las niñas permitió la generación y vinculación en redes de relaciones múltiples, a partir de una idea abstracta que luego debían hacerla visible. Así, los niños y las niñas escogieron un lugar de la vereda y lo identificaron en la maqueta, ubicaron en él objetos de juguete para representar casas, motos, animales, personas, plantas e íconos en forma

de rostros que expresaran diversas emociones. Luego, en esta reconstrucción simbólica de la realidad, expresaron acciones y emociones vinculadas a sus experiencias en el territorio (Ver anexo 3).

La maqueta se configuró como lugar narrado de las relaciones donde emergen símbolos, significados e historias de los sentidos del territorio de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, fue espacio de su mirada crítica frente al vivir rural, necesidades y retos de la vereda frente a sus relaciones ecosistémicas.

D.M3: Mapa de recorrido vivencial

Los mapas de recorrido vivencial como DM se presentaron como formas de mapeo colectivo del territorio con la participación activa de los niños, las niñas y la investigadora. Como técnica dialógica (Fals, 1955), permitió desde una perspectiva transdisciplinaria, propiciar narrativas de sus experiencias en el territorio. Los mapas de recorrido se realizaron a partir de tres formas reconocidas por los niños y las niñas para recorrer el territorio.

El primer recorrido se realizó a pie por la carretera; el punto de partida fue la escuela, lugar de encuentro escogido por los niños y las niñas. El trayecto del recorrido fue hasta la gallera, identificado por ellos como lugar donde inicia Fátima. Durante el trayecto se realizaron diversas paradas que cada integrante decidía si graficaba en su mapa o no. Al finalizar el recorrido, los niños y las niñas narraron su mapa desde sus experiencias.

El segundo recorrido fue en bicicleta. Los niños y las niñas acudieron como punto de partida al acueducto, y el trayecto recorrido fue hasta la escuela, lugar elegido por ellos como espacio de encuentro; escogieron realizar tres paradas en el recorrido de lugares que el grupo identificó como distintivos de la vereda si se recorre por la carretera. El primero fue «La peña de los pericos»; el segundo fue el molino de don Luis, y el tercero, la huerta de don Mariano. Al finalizar el recorrido, los niños y las niñas realizaron representaciones gráficas

del trayecto con indicaciones específicas representadas por íconos de sus experiencias que luego narraron cuando mostraron sus mapas (Ver anexo 4).

Los mapas de recorrido permitieron generar espacios para la construcción de expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas, relacionados con los modos como conciben, viven y asignan sentidos a un lugar en el territorio o una situación (Guber, 2001).

D.M5: Mapa de recorrido vivencial de paseo al río por cafetales y camino real

El paseo al río –recorriendo el cafetal y el camino real– se identificó como una manera de recorrer el territorio por parte de los niños y las niñas. Siguiendo los principios de autenticidad y de compromiso de la investigación participativa (Fals, 1955), se diseñó este paseo al río como un DM que nos muestra esta particular forma de sentir el territorio.

Los niños y las niñas acordaron con la investigadora como sitio de encuentro para el recorrido la cancha de la escuela y como lugar de llegada la Quebrada del Oso. Con anterioridad, los niños escogieron lugares donde realizarían las paradas y los identificaron como lugares distintivos en el recorrido.

Se realizó el recorrido y se hicieron las pausas en los lugares escogidos por los niños y las niñas. Estos lugares fueron: El broche de la finca de don Mariano, la quebrada Río Limpio, el «Altico del tigre», la casa de El Mono, el bosque y el guadual. En cada uno de ellos se generaron expresiones verbales y estéticas alrededor de preguntas como: ¿Cómo quisiéramos hacer un mapa de este recorrido? ¿Por qué ubicaríamos este lugar en el mapa? ¿A quiénes ubicamos en el lugar? ¿Qué pasa en este lugar?

Se tomó registro de audio de los relatos durante el recorrido y las paradas. Al llegar al río, cada niño realizó su mapa, precisó los lugares por donde transita para llegar hasta allá, lo explicó y narró sus experiencias; al final se realizó un compartir de frutas.

El mapa de recorrido vivencial de paseo al río por los cafetales y el camino real se configuró como herramienta concreta de saber-poder (Foucault, 1988), que permitió generar, desde sus experiencias, narrativas orales y gráficas particulares y diferenciadas de los sentidos de territorio de los niños y niñas.

D.M4: Galería de fotografías

La galería de fotografías como DM surge como forma de creación en la representación visual que propicia la participación de los actores sociales para la recolección de información. Las fotografías obraron como expresiones verbales y estéticas entendidas de representaciones y formas de expresión que abarcan el lenguaje oral, escrito, corporal, visual, sonoro y audiovisual (García, 2013).

Los registros visuales los realizaron los niños y las niñas con cámaras de celulares; cada uno, durante una semana, buscó y decidió tomar registro fotográfico de lugares de la vereda que consideraban únicos y particulares. La investigadora recibió las fotografías y armó carpetas por cada niño y niña. Terminada la semana se realizó un segundo momento de encuentro, se proyectaron las carpetas con las fotografías, y los niños y niñas narraron las experiencias vividas en el lugar y las razones por las que lo escogieron para fotografiar.

La galería de fotografías como DM propició procesos dialógicos de los niños y las niñas con la investigadora en autoría conjunta (Buxó y Miguel, 1999). La galería, como creación simbólica, se expresa a través de imágenes acompañadas de narrativas orales. Se caracteriza por no ser directiva y busca obtener «los conceptos experienciales, que permitan dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o una situación» (Guber, 2001, p. 81) (Ver anexo 5).

-DM en espacios virtuales

Como decíamos, este estudio estuvo permeado por la llegada de la pandemia mundial generada por el Covid 19. Las medidas de distanciamiento social implementadas para la protección de los seres humanos hicieron que la investigación transitara por las mediaciones de las TICs en las formas de encuentro con los niños y las niñas. Este momento se configuró como una oportunidad para la creación de DM co-construidos por los actores del estudio mediados por TICs, aportando así a las formas de realizar investigación etnográfica en entornos virtuales.

Las interacciones de los sujetos sociales en estos tiempos no sólo se dan en espacios físicos, sino que también pueden darse de manera virtual. Hine (2004), desde sus experiencias en el desarrollo de estudios en etnografías virtuales, plantea que el «agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella» (p. 13). En este sentido, los niños y las niñas de la vereda Fátima y la investigadora se enfrentaron a la necesidad de crear nuevas formas, diferentes a las presenciales, con las que se planteó inicialmente el estudio, para mantener las dinámicas de relación en espacios virtuales que garantizaran la interactividad, accesibilidad y dar respuesta a los objetivos planteados.

El DM 6 –Mapa Plural Polifónico– se realizó utilizando la mediación de las TICs. Las formas de comunicación con los niños y niñas fueron 12 reuniones por Google Meet y 38 mensajes de WhatsApp en donde se intercambiaron encuentros virtuales, mensajes de texto, grabaciones en audios, fotografías y dibujos.

Los encuentros transitaron en dinámicas de espiral para mostrar la construcción de sentido en el mapa. Se utilizó el gráfico que se expone a continuación como espacio articulador y técnica de recolección de la información de las relaciones entre momentos y etapas; se conservó la

dinámica de articulación con los DM anteriores como punto de partida en los encuentros. A este gráfico los niños y las niñas lo llamaron El Huracán:

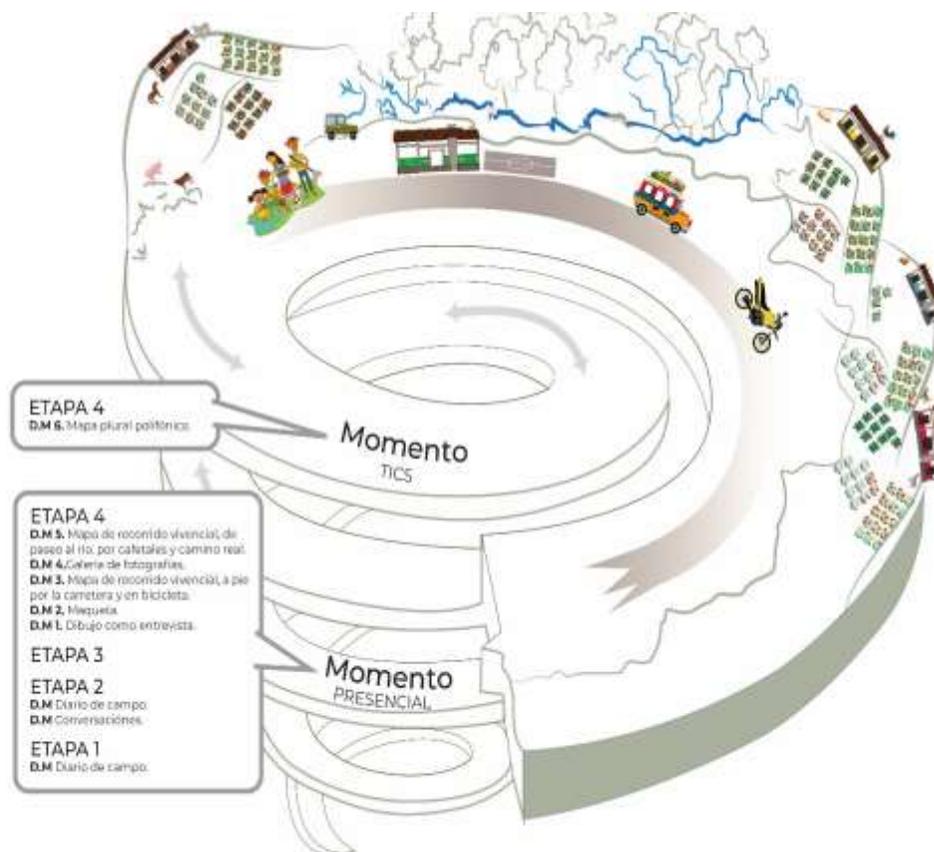


Ilustración 7. *El Huracán. Estrategia TIC en la elaboración del DM 6 Mapa plural polifónico (elaboración propia).*

El Huracán, como DM gráfico de obtención de información en la investigación, se operacionaliza a través de encuentros virtuales mediados por TICs (en nuestro caso, reuniones a través de Google Meet). El Huracán, como activador conversacional en los sentidos del territorio, inicia con un momento de «recapitulación» en el cual se retoman las codificaciones de las narrativas de los DM anteriores que se han organizado en grupos con los niños y niñas teniendo en cuenta sus similitudes; su mecanismo es de espiral, el cual, al descender, vincula los elementos de los DM anteriores con nuevas narrativas generadas por preguntas de conversación. Al subir de nuevo, visibiliza las autorías de sentidos que hacen los niños y las niñas con la investigadora y se

complejiza a partir de los aportes de los niños y las niñas en la contracción y objetivación de los sentidos del territorio.

En la parte superior se representan con gráficos, íconos de registros de audio, relatos de vivencias, fotografías e íconos de videos las experiencias que los niños y las niñas tienen con el territorio. En cada encuentro, El Huracán nutre la construcción de sentido para la elaboración del Mapa Plural Polifónico digital.

D.M 6: Mapa Plural Polifónico

El Mapa Plural Polifónico como DM en la etnografía colaborativa permitió generar condiciones para la recolección de información, evidenciando una red de relaciones múltiples entre los niños, las niñas, la investigadora y el territorio. Como producto construido socialmente, «se genera un dinámico proceso de producción de conocimiento que le da un nuevo sentido a la realidad» (Habegger y Mancila, 2006); se puede definir como una representación entre actores que, según sus vínculos en relación con sus experiencias y sus posiciones, articulan una comprensión que en este caso fue los sentidos de territorio para los niños y las niñas.

La elaboración del Mapa Plural Polifónico transitó por tres fases. En la primera, de diagnóstico, se realizaron actividades desde las relaciones topológicas, proyectivas euclidianas de los niños y las niñas, visiones frontales, verticales y oblicuas de la vereda, actividades de ubicación de planos (primero, intermedio y fondo). Todas estas actividades se dieron desde dimensiones de percepción y representación espacial; igualmente, se abordaron los elementos de un mapa clásico como leyenda, escala, fuente, rosa de los vientos y título.

En la segunda fase, de producción cartográfica, de manera dialógica se generaron preguntas de encuentro por ejes de conversación donde El Huracán fue utilizado para derivar experiencias en el territorio desde diversas dimensiones relacionales. En esta fase se tomaron decisiones frente a las

formas de representación en el mapa (fotografías, videos, audio, textos y dibujos).

Finalmente, en la fase de devolución, los niños y las niñas realizaron ajustes frente a colores utilizados y la decisión final de material audiovisual incorporado en el DM que se encuentra alojado en Wixside de acceso libre (Ver anexo 6).

5. ACTORES

Para el logro de los propósitos de este estudio, en el primer momento (momento etnográfico) se seleccionaron como actores de esta investigación a adultos de la vereda Fátima que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Ser habitantes de la vereda en los últimos 5 años, ya que para la Etnografía la conversación con los actores que hacen parte de la comunidad es crucial en la recolección de la información.
- Ser participantes activos en los colectivos comunitarios de la vereda, ya que se consideran informantes primordiales para la reconstrucción de la historia de la vereda.
- Participación voluntaria, pues en la Etnografía se reconoce la participación como derecho de los actores de la investigación.

Los participantes adultos en este primer momento del estudio fueron:

Nombre	Tiempo de habitación en la vereda	Actividad
Haidy Pastuso	25 años	Presidenta de la Junta de Acción Comunal. Habitante de la región hace 25 años. Ha participado de la construcción del

		acueducto activamente en las dos fases de su organización. Propietaria de predios no heredados.
Mariano Castro	78 años	Miembro activo de la Junta de Acción Comunal de la vereda, promotor de diversas acciones comunitarias y miembro de una de las familias que originalmente se estableció en Fátima. Cultivador de café y pitahaya. Propietario de predios heredados.
Luis M	75 años	Habitante de la vereda durante toda su vida, propietario de la única fábrica de panela guarapo de Fátima.
Nirma Alarcón Mora	56 años	Habitante de la vereda Fátima, nieta de la familia que cedió los predios que hoy son comunitarios como la escuela y la cancha. Propietaria de predios heredados
Wilson Lozada	48 años	Habitante de la región, miembro de una de las familias que se establecieron inicialmente en Fátima. Cultivador de Café y cacao, Propietario de predios heredados.

Para el segundo momento, realizado con el diseño de etnografía colaborativa, los actores fueron los niños y las niñas, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Edad: niños y niñas entre los 5 y los 12 años de edad. Se realizó una convocatoria abierta para conformar el grupo de investigación con la

intención de contar con una riqueza de experiencias en el territorio desde diversos ciclos vitales. La edad de 5 años como mínimo se tomó teniendo en cuenta la autonomía que les otorgaban padres y cuidadores para la realización de los Dispositivos Metodológicos; la edad de 12 años como máxima se tomó porque aún permanecen todos los días en la vereda, ya que todavía acuden a la escuela ubicada en Fátima.

- Participación voluntaria, pues para la etnografía colaborativa es indispensable contar con la voluntad de los sujetos de querer participar; en este caso se buscaba entretelar las relaciones intersubjetivas con los niños y las niñas.
- Consentimiento informado de los padres o cuidadores, como consideración ética en la investigación con niños y niñas. Implica contar con la aprobación del representante legal que, bajo las normativas colombianas (Ley 1098 de 2006 y Ley 1878 DE 2018), funge como garante de su protección integral.
- Trayectoria vital ligada al territorio. Para el desarrollo de la investigación, se hace necesario que los niños y las niñas participantes pertenezcan a familias establecidas en la vereda de mínimo un año, permitiendo así contar con experiencias en el territorio que contribuyan al logro de los objetivos propuestos.

Los participantes en la presente investigación fueron 28 niños y niñas: 3 de cinco años, 5 de seis años, 4 de siete años, 6 de ocho años, 7 de nueve años y 3 de doce años. Todos habitantes de la vereda Fátima en el último año. Para preservar la confidencialidad y el anonimato, cada niño escogió un nombre (seudónimo), el cual identifica la voz de cada niño y niña en este trabajo. A continuación, se presentan los seudónimos elegidos por cada uno y su trayectoria de vida en la vereda:

Seudónimo/ descripción	Género	Edad	Trayectoria vital en la vereda	Nivel educativo
-----------------------------------	---------------	-------------	---	----------------------------

Goku	Masculino	5	3 años	Preescolar
Hulk	Masculino	5	3 años	Preescolar
Maritza	Femenino	5	5 años	Preescolar
Elsa	Femenino	6	6 años	Primero de EB
Vegeta	Masculino	6	6 años	Primero de EB
Rapunzel	Femenino	6	6 años	Primero de EB
Princesa Sofía	Femenino	6	2 años	Primero de EB
Flor	Femenino	6	6 años	Primero de EB
Cenicienta	Femenino	7	7 años	Segundo de EB
Mujer Maravilla	Femenino	7	7 años	Segundo de EB
Sr. Bills	Masculino	7	3 años	Segundo de EB
Javi	Masculino	7	7 años	Segundo de EB
Broly	Masculino	8	6 años	Tercero de EB
Minnie Mouse	Femenino	8	3 años	Tercero de EB
Superman	Masculino	8	8 años	Tercero de EB
Daniel	Masculino	8	8 años	Tercero de EB
Soy Luna	Femenino	8	8 años	Tercero de EB
Frizer	Femenino	8	2 años	Tercero de EB
Gohan	Masculino	9	6 años	Cuarto de EB
Ariel	Femenino	9	9 años	Cuarto de EB
Margarita	Femenino	9	9 años	Cuarto de EB
Frozen	Masculino	9	5 años	Cuarto de EB
Ana	Femenino	9	9 años	Cuarto de EB
King Kong	Masculino	9	9 años	Cuarto de EB
Ana	Femenino	9	9 años	Quinto de EB
Goku	Masculino	11	2 años	Quinto de EB
Goten	Masculino	11	3 años	Quinto de EB
Broly	Masculino	11	11 años	Quinto de EB

Tabla 1. Códigos de identificación de los niños y las niñas participantes.

6. ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA INFORMACIÓN

Con el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos participativos junto a la investigadora en la co-construcción y comprensión de los sentidos del territorio, se adoptó como estrategia de sistematización la propuesta por la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). De esta manera, para llegar a los sentidos del territorio de los niños y las niñas se utilizó el método de comparación constante, realizando momentos de codificación de la información abierta, axial y selectiva. Al ser el trabajo de campo enfocado hacia la colaboración, ésta «pone un gran interés en el desarrollo de una teoría sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo» (Hernández, 2014, p. 192).

Las etapas de la investigación transitaron por momentos de aproximación, trabajo de campo, organización e interpretación de datos, ordenamiento conceptual y saturación teórica en busca de una integración (Strauss & Corbin, 1990); se realizaron en ciclos de espiral con la participación de los niños y las niñas. El siguiente gráfico ilustra la fusión entre el trabajo de campo y la estrategia analítica:

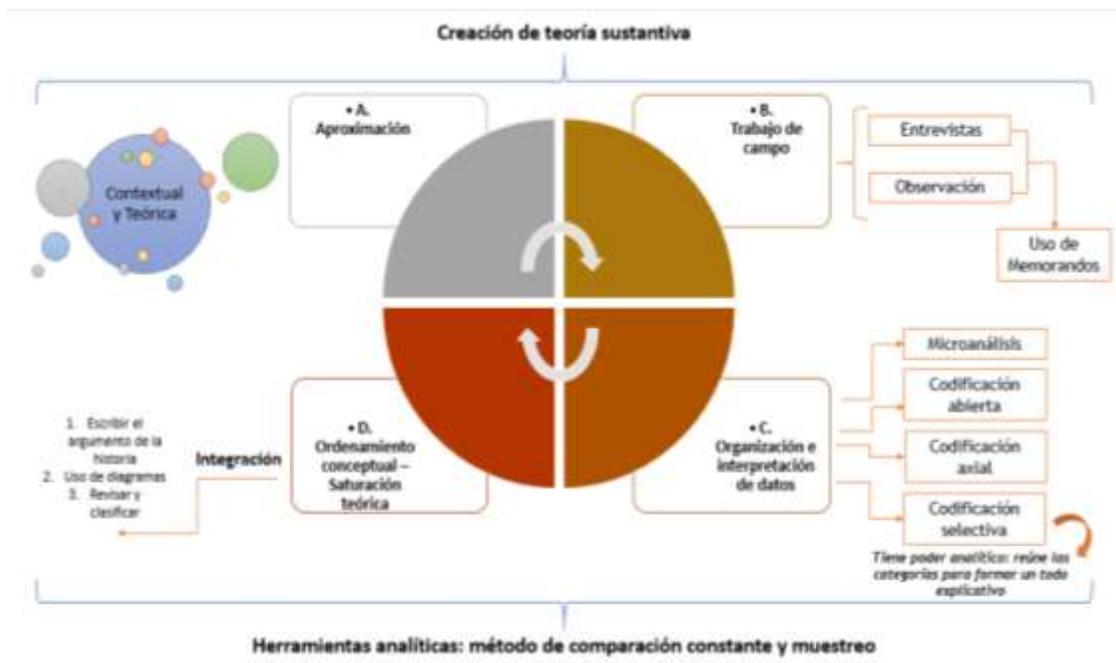


Ilustración 8. Estrategia de sistematización, basada en Strauss y Corbin (1990) (elaboración propia)

Desde esta perspectiva, en el capítulo de resultados de esta investigación, la sistematización y el análisis de la información se expresan en tres espirales analíticas basadas en el método de comparación constante.

La primera espiral de nivel analítico descriptivo se realizó a partir de la codificación abierta de las narrativas que emergieron en los diferentes DM. La segunda espiral de nivel interpretativo es donde se expresan las dos categorías axiales con sus dimensiones y propiedades. La tercera espiral, de nivel comprensivo, muestra la categorización selectiva en la configuración de sentidos del territorio de los niños y las niñas de la vereda Fátima.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Este estudio está referido a la comprensión de los sentidos en el territorio, presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila. Los resultados que se presentan, tal como fue señalado en la introducción, se construyeron en tres espirales analíticas, así: espiral descriptiva, espiral interpretativa y espiral comprensiva.

La noción de espiral alude al origen y devenir del espacio-tiempo (Maggio, 2012) donde de un punto inicial surgen trayectorias dinámicas relacionales y donde no hay dualidad; un punto que se proyecta en círculos que generan niveles de acercamiento y alejamiento en su trayectoria. Los niveles de análisis corresponden a diferentes niveles de profundización. Siguiendo a Strauss y Corbin (1990), el primer análisis se realizó a partir de la codificación abierta y permitió identificar los primeros conceptos o tendencias; fragmentar la información permitió su examen detallado e identificar diferencias y similitudes.

El segundo análisis se realizó a partir de la codificación axial, lo que permitió explorar las relaciones entre las categorías descriptivas, las subcategorías a partir de las propiedades y las dimensiones identificadas. La tercera espiral se realizó a partir de la codificación selectiva y corresponde a la identificación de la relación conceptual entre las categorías identificadas.

La espiral descriptiva de la investigación presenta a los actores participantes: los niños y las niñas, el escenario de esta experiencia y los habitantes de la vereda Fátima. El territorio se describe desde su localización y las transformaciones ocurridas, las cuales aparecen como hitos vinculados a las nociones de desarrollo. Entre estos aparecen la electrificación, la escuela, la carretera, el acueducto; se incluyen elementos vinculados al poder político y religioso, dinámicas de la economía campesina y formas de representación

cultural. En segunda instancia se presentan las voces de los niños y niñas del territorio, las cuales dieron cuenta de las acciones y emociones vinculadas al territorio. Estas expresiones fueron reconocidas bajo el lente de la codificación abierta.

A continuación, se presenta la segunda espiral interpretativa a partir de la construcción de dos categorías axiales en las configuraciones de los sentidos del territorio. La primera, el territorio: coexistencia biocéntrica en el que se identifican como dimensiones el cuidado en el ser, estar y hacer y las trayectorias biocéntricas describiendo las propiedades de cada una de ellas. La segunda, el territorio: espacio para la producción económica, la cual presenta como dimensiones el territorio, armadura para subsistir y la segunda incorporación al sistema económico.

Finalmente, la tercera espiral comprensiva presenta como categoría selectiva el territorio: entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro.

1. EL ESCENARIO DE LA EXPERIENCIA. LA VEREDA FÁTIMA, UN TERRITORIO RELACIONAL (PRIMERA ESPIRAL DESCRIPTIVA)

El punto de partida de la presente investigación fue el reconocimiento del territorio desde una perspectiva ecosistémica-relacional. El reconocimiento del territorio se realizó en la primera etapa del estudio de carácter etnográfico, realizado con los adultos. El propósito de este reconocimiento fue construir una imagen social y cultural del territorio, que permitiera la contextualización de las voces de los actores; además, reconocer las visiones del territorio que se incorporan a las expresiones de los niños y las niñas.

Dando respuesta al primer objetivo específico de esta investigación, a continuación se enuncia la vereda Fátima, un territorio relacional:

1.1 Coordenadas referenciales. Ruta de olores y colores

«Fátima es como el centro, pegado Alto Fátima, Los pinos, El mesón y Santa Marta, y está en el centro, están los bordos pegados» (H. Pastuso, comunicación personal 189-190, 15 de enero de 2020).

Fátima es una de las 93 veredas del municipio de Garzón, ubicada en el centro del departamento del Huila (al sur de Colombia) a 114 kilómetros de Neiva, su capital.

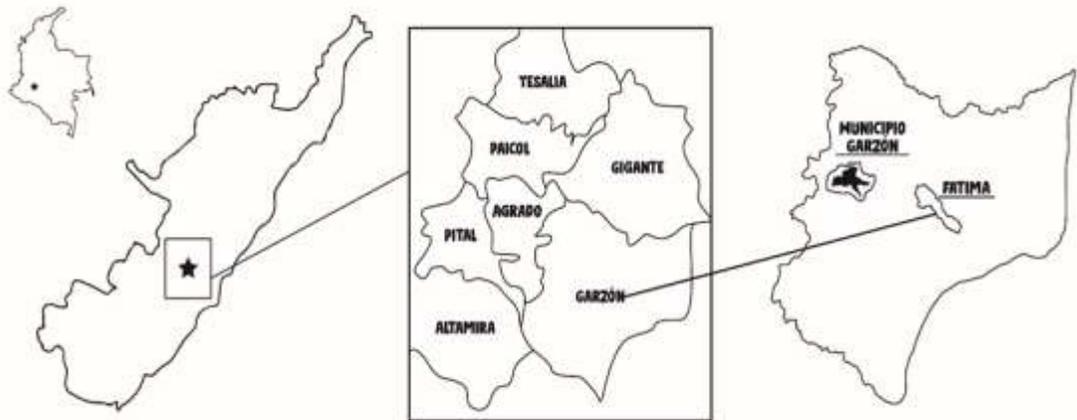


Ilustración 9. Localización vereda Fátima (elaboración propia)

La vereda Fátima aparece como territorio puente, nominación dada a la vereda por aparecer como lugar de vinculación-conexión entre las zonas rurales pobladas más cercanas al municipio de Garzón y las zonas rurales pobladas dispersas más cercanas a la cordillera oriental que comunica el departamento del Huila con el departamento del Caquetá, como lo muestran las ilustraciones:



Ilustración 10. *División política del municipio de Garzón (Huila-Colombia)*
 Tomado de: <http://garzonalma.blogspot.com/2017/10/municipio-garzon-huila.html>



Ilustración 11. *Ubicación de Fátima como territorio puente.*
 (elaboración propia)

Fátima aparece como espacio de encuentro de diversas formas de vida rural: prácticas culturales, económicas, políticas y sociales del ser y estar en el territorio construidas en las dos zonas mencionadas. La vereda es lugar de

conexión socioambiental, una zona de enlace, un punto intermedio donde transcurren y se vinculan diversas formas de vida campesina.

La vereda en sus inicios ocupaba mayor extensión de terreno. La sucesiva ocupación del territorio, producto de la presión humana por tierras, ha dado lugar a la intervención humana del bosque nativo, a la ampliación de la frontera agrícola y con ello a la creación de nuevas veredas como Santa Marta, Villarrica, El Mesón y La Esmeralda, las cuales se consolidaron tomando espacios del territorio que en sus inicios hacían parte de Fátima. Por esta razón, hoy los lenguajes comunes de sus pobladores adultos denotan una percepción de la vereda como un territorio pequeño que se ha transformado, no sólo en sus características biofísicas, sino también en su liderazgo y en las dinámicas de progreso y desarrollo de la zona²³.

El camino para llegar a la vereda Fátima se configura por diversos puntos de referencia que ilustran los diferentes modos de intervención humana en el territorio, así como los intereses que han obrado en su trazado. Por carretera, se toma la vía central a Zuluaga²⁴. Este acceso obra como organización vial central de la zona, minimiza la utilización del tradicional camino real transitado por los pobladores de Fátima para desplazarse a Garzón. Al llegar a los quioscos del programa Vive Digital (12 km)²⁵, se toma el desvío por carretera en tierra que indica la ruta a Loma Chata²⁶, por el cual se recorren 1,7 km hasta encontrar la gallera, punto de referencia por su infraestructura en

²³ Progreso y desarrollo, desde el paradigma de la modernidad (Gudynas y Acosta, 2011), se vinculan con sucesivos avances en la linealidad que permiten transitar del llamado subdesarrollo al desarrollo donde la industrialización y el mercado de inspiración neoliberal, de las décadas de 1980 y 1990, juegan un papel fundamental en su configuración.

²⁴ Zuluaga es corregimiento del municipio de Garzón en el Departamento del Huila-Colombia.

²⁵ Los quioscos de Vive Digital hacen parte de la infraestructura generada por un programa del Ministerio de las TIC en Colombia para ampliar el acceso a internet de alta velocidad, telefonía y televisión digital a las comunidades rurales.

²⁶ Loma Chata fue tradicionalmente un centro de formación religiosa católica reconocido en la región. Hoy hace parte del Agroparque Loma Chata ubicado en la vereda La Cabaña del municipio de Garzón y es una asociación conformada por ocho (8) fincas aledañas que tienen diferentes atractivos turísticos y se especializan en recorridos ambientales y de recreación.

guadua²⁷ y visible desde diferentes ubicaciones. De ese lugar en adelante, por carretera destapada trazada en el filo de la montaña, se bordea y delimita la alta planicie de Fátima.



Ilustración 12. Trazado vía por carretera del municipio de Garzón a la Vereda y referentes (elaboración propia)

El olor a caña y piña llama la atención en el recorrido por la carretera. El verde de los cafetales, principal cultivo de la región, pinta con sus granos rojos, naranjas y amarillos las faldas de las colinas; se entrelazan con las matas de plátano, banano, fríjol, maíz, cultivos de relevo para aprovechar el espacio de las calles del cafetal. Los nuevos cultivos de pitahaya, los restos de las grandes plantaciones de piña que tradicionalmente tenía la vereda, los cultivos de lulo y caña, los árboles de guayaba, naranja, limón y manzana criolla que crecen en cualquier lugar, visibiliza la fertilidad en la tierra. La riqueza hídrica de la zona

²⁷ La construcción en guadua es una de las técnicas locales en la arquitectura colombiana, amigable con el entorno. Es una planta gramínea, parecida al bambú, de tallo arbóreo, espinoso y lleno de agua. Al secarse el tallo, puede ser utilizado en la construcción porque resulta útil y práctico. Gracias a su rápido crecimiento podemos adquirirlo fácilmente en Colombia.

se representa en los seis nacederos de agua, doce fuentes hídricas de mediano caudal, dos de alto caudal que abastecen el acueducto propio. Las bondades del clima templado donde el sol y la lluvia comparten cobijo, crean la sensación de abrigo y familiaridad que caracterizan a Fátima.

La comunidad de Fátima cuenta con acueducto propio, electrificación, telefonía celular y acceso a internet. No tiene servicio de alcantarillado y la recolección de los desechos sólidos es una vez al mes a través del servicio de aseo del Municipio de Garzón. La separación de residuos es práctica cotidiana en la vereda, la comunidad conoce los beneficios y utilidades de residuos orgánicos. Para los residuos no orgánicos, desarrolla prácticas de entierro y quema. Así lo menciona en su relato Haidy:

«El carro sube una vez al mes. La gente con las cáscaras y esas cosas hace abono, hace la separación de la basura, sabe que lo que sea degradable se puede usar en la huerta. Lo otro lo recoge, los pañales desechables y eso lo separa. Cuando no sube, la gente tiene hueco, por lo menos en mi casa yo tengo hueco grandísimo para cuando no sube pues entierro» (H. Pastuso, comunicación personal, 239-243, 15 de enero 2020).

La preparación de los alimentos se hace a través de la utilización de estufas ecológicas²⁸. Desde las cinco de la mañana las casas de Fátima, se perciben como pulmones que exhalan la fuerza de la vida rural. Las chimeneas de las estufas encendidas en cada casa indican el inicio de un nuevo día en la vereda. Lo que en sus orígenes fuera un territorio ocupado por tres familias, hoy se configura como un territorio resignificado donde se han generado transformaciones espaciales que repercuten en las construcciones de sentido de los que hoy viven en él.

²⁸ Las Estufas ecológicas se utilizan en los entornos rurales del departamento del Huila como forma de mitigar las prácticas de contaminación ambiental que producen las formas convencionales de cocinar en las veredas. Los materiales utilizados durante su construcción tienen intención de ser armónicos con el medioambiente y el consumo de leña es menor que en las estufas convencionales.

Las casas están ubicadas en pequeñas colinas, separadas por cercos vivos, adornadas con flores coloridas y exuberantes. Cada casa tiene su huerta, que se visibilizan desde la carretera llenas de cebolla larga, pimentón, yuca, repollo, acelga, tomate y cilantro. Desde las colinas más altas de Fátima, se ven claramente los límites que las quebradas del Oso y Las Vueltas generan con las veredas colindantes y a lo lejos el imponente cerro Matambo²⁹.

²⁹ Matambo hace parte de una historia mágica que habla de la presencia de gigantes en el departamento del Huila. Surge de una leyenda ancestral donde el cacique Tairón, vecino de la tribu de los Michues (en uno de los rituales de sacrificio a la naturaleza y al universo en agradecimiento por toda su bondad), afirma ver una nube que reflejaba muchos rayos de colores de la que apareció una niña muy bella que representaba un regalo para las tribus, pero también una gran responsabilidad. La niña, nombrada Mirthayú, se convirtió en una hija para las comunidades, que le prestaron toda su atención y la eligieron como su única reina. Poco a poco su tamaño era mayor y se reflejó como una gran mujer, criada a partir de unos principios que la convertían en eje de protección de la región. Con el tiempo, llegó a la región Matambo un hombre de mayor estatura que Mirthayú y que acechaba los pueblos a partir de la destrucción total de sus estructuras. Se conoció que la población de Mirthayú estaría entre sus víctimas y ante su sorpresiva llegada, las tribus recurrieron a su reina para que defendiera sus pueblos. Ella llega a detenerlo, se ubica al frente y le exige que se detenga. Cuando él la contempla, queda hipnotizado por su belleza y el valor de enfrentarlo. Se inclina en reverencia a la reina y pide perdón por todos los atropellos cometidos en contra de su territorio. Entre ellos nació una gran amistad; recorrían pueblos al paso de los ríos y viajaron por el paradisíaco camino que conduce al Macizo colombiano a través del río Guacallo. Pero, a su regreso, los Michues no aceptaron que Matambo regresara a pisar sus tierras, sin importar que a su lado se encontrara Mirthayú. Matambo le pide a Mirthayú que se aleje mientras trata de resolver la situación, pero aun así los Michues lo atacan simultáneamente provocando su inminente muerte. A Mirthayú su comunidad no le hizo daño físicamente, pero destruyó a aquel ser que se había convertido en su todo porque encontró y desató de su interior su verdadera esencia, la de un hombre protector, comprensible y bondadoso que por un destino muy fuerte se aferró en el acecho de poblaciones inocentes, pero con un remordimiento cada vez más grande. Se comenta que Mirthayú trató de revivirlo, pero no fue posible. Frente a su dolor, aquel fenómeno de colores que una vez la dejó en la tierra, regresaba por ella, y en medio de su regreso decidió saltar de la nube y murió por el gran impacto. La reina entregó su alma al creador del universo. La cabeza de Mirthayú quedó hacia el oriente, los pies sobre el río Guacallo y la mirada prolongada al infinito. Al ingresar al municipio de Gigante se pronuncian dos montañas similares que se conocen como los senos de Mirthayú. Mientras tanto, a Matambo se le conoce por su pronunciado perfil al sur del municipio de Gigante. <https://www.elcampesino.co/leyenda-de-gigantes-en-territorio-huilense/>



Ilustración 13. *Matambo*, 12 de enero 2020 (registro fotográfico propio).

1.2 Evoluciones, transformaciones y tránsitos del territorio

La vereda Fátima se ha transformado, y su evolución ha sido permeada por dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales en las que sus habitantes han configurado y transformado sus formas de estar en el territorio.

Fátima es una comunidad organizada. En este trabajo la organización de la comunidad se entiende como la manera como se establece la vida en ella. Bautista (2014) lo enuncia como el *ayllu*, es un modo (nuestro modo, humano, como sincronía con el modo de todo) de acomodarnos entre nosotros comunitariamente, en continua conversación entre nosotros y con los otros modos de vida con quienes compartimos nuestra localidad, nuestra pacha, para seguir viviendo y engendrando más vida.

En Fátima se evidencian dos formas claramente diferenciadas: la minga y la Junta de Acción Comunal.

La minga, primera forma de organización, se reconoce como el primer sistema de relación entre los habitantes de la vereda en prácticas de cultivos, preparación de terrenos para la siembra, la construcción de viviendas y colaboración donde los vecinos en colectivo se apoyan y contribuyen en la solución de sus necesidades (Jurado y Botero, 2012). La minga como expresión solidaria en el territorio se establece asignando a cada miembro de la

comunidad roles de participación y acción comunitaria. La llegada a los territorios de modelos de desarrollo basados en esquemas de tecnificación y progreso hizo que las comunidades fueran disminuyendo sus mediaciones históricas y que culturas de luchas campesinas como la minga se ubicaran en esquemas más individualistas de producción y apropiación de la tierra donde el trabajo y el tiempo tienen una relación directa con la retribución económica.

La Junta de Acción Comunal (JAC), la segunda forma de organización, llega a la vereda con la ley 19, artículo 22, (1958)³⁰ en la cual se fomenta, de acuerdo con las autoridades departamentales y municipales, la cooperación de los vecinos de cada municipio. Esta forma de organización estaba bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación a través de la División de Acción Comunal, orientados principalmente a vincular la comunidad en la construcción de infraestructura básica, el desarrollo educativo y el bienestar social. En 1960 las Juntas de Acción Comunal pasaron a formar parte del Ministerio de Gobierno, y en 1968 se crea en el país la Dirección de Integración y Desarrollo de la Comunidad (DIGIDEC), el Consejo Nacional de Integración y Desarrollo de la Comunidad y el Fondo de Desarrollo Comunal con el que se pusieron a disposición de las juntas recursos económicos.

Las JAC, por su capacidad de convocatoria, se convirtieron paulatinamente como dispositivos clientelistas por parte de los gamonales políticos de las regiones para mantener la presencia del gobierno en las zonas rurales (Leal y Dávila, 1994). Así lo expresa la actual presidenta de la Junta:

«Conseguíamos fácil platica para mantener la carretera bonita porque aquí la gente toda es de ese grupo y el alcalde se comprometa a ayudarnos, eso siempre ha sido así» (H. Pastuso, comunicación personal, 30-32, 15 de enero 2020)

De acuerdo a los relatos de la comunidad, Fátima conforma la primera JAC, dando respuesta a las formas y lógicas de institucionalización, poder y

³⁰ Expedida durante el gobierno de Alberto Lleras Camargo.

organización de la época. La vereda ya tenía otras formas de organización que antecedieron a la JAC como las mingas, las cuales impulsaron las actividades comunitarias de la vereda como lo narran sus habitantes:

«Mi papá fue uno de los primeros de la Junta en el 58 porque él era muy amigo del alcalde y tenía influencia. Antes todo lo hacían en minga, pero sin plata, siempre se necesita el poder para que inviertan en lo que necesita la comunidad» (Castro M, comunicación personal, 48-49, 23 de enero 2020)

Dado su carácter de intermediario o promotores del desarrollo local, sus miembros adelantaron obras para llevar a la vereda los servicios públicos existentes en las zonas urbanas. Estas iniciativas fueron gestadas por la comunidad con la intención de dar al territorio alternativas de desarrollo propias del mundo moderno desde la mirada y valoración de la noción hegemónica del pensamiento occidental.

Las JAC, en sus inicios, estuvieron conformadas por miembros de las familias que poseían la mayor cantidad de tierra de la vereda. La JAC, como forma de organización comunitaria, se constituye en escenario para el ejercicio del poder, ya que toma decisiones, distribuye beneficios, maneja la información y es fuente de relaciones con otros actores o instituciones locales. La JAC, según lo expresan sus pobladores, es el máximo organismo jerárquico en Fátima; por ello desarrolla y lidera actividades, obras y gestiona recursos. Su injerencia es visible no sólo en las decisiones de la acción comunitaria en los espacios públicos, sino también en los íntimos y privados. La toma de decisiones ha transcurrido alrededor de acuerdos, conciliaciones, disputas y desacuerdos mediados por las relaciones filiales que existen entre los habitantes de la vereda.

Los miembros de la Junta se configuran en la comunidad como unidad con poder de decisión o sanción frente a las formas de relación de los habitantes con el territorio, la cual se expresa en actividades como la tala de árboles o los sistemas de cultivo, así los predios se constituyan como propiedad privada.

1.2.1 Hitos de transformación vinculados a las nociones de desarrollo

Los habitantes de la vereda reconocen en la electrificación, la construcción de la escuela, el trazado de la carretera y la construcción del acueducto, hechos que marcaron el progreso dentro de las nociones de desarrollo convencionales:

La electrificación

«Pues gestores de las obras como en el 72 mi papá, se asoció con un señor que entró a la Junta Comunal, Rito Cuenca. A él lo nombraron como representante departamental del Comité de Cafeteros. Entonces lograron que Fátima fuera gestora porque ninguna vereda en el departamento tenía electrificación. Usted entraba a Fátima y nadie creía que eso se iba a dar. Tocaba que salir en minga, cargar los postes de madera de eucalipto, desde allá de planta y atravesar todo lo que es la línea que pasaba hasta El Mesón. La gente salía a trabajar porque mi papá con el alcalde y un programa de Cáritas que había en ese tiempo entregaban por cada tres jornales de trabajo una cajita de Cáritas. Era un mercado donde venía aceite y un poco de cosas entonces la gente no salía por trabajar por la electrificación sino por el beneficio» (Castro M, comunicación personal, 59-68, 23 de enero 2020).

En 1972, el proyecto Circuito Fátima, dio inicio a la electrificación de 63 veredas del municipio de Garzón como iniciativa departamental en el Huila. Como lo narran los habitantes de la vereda:

«La electrificación llega a Fátima después de varios años en los que la Familia Rincón, proveniente de Neiva, y la familia Castro deciden tener planta eléctrica en sus casas y llevan los primeros televisores que se conocen en la vereda» (W. Lozada, comunicación personal, 17-19, 15 de enero 2020).

La llegada de la electrificación genera importantes transformaciones en las formas de relación entre el territorio y la comunidad. La evolución de las

dinámicas de relación ecosistémica con el territorio que se configuraron con la electrificación no fueron percibidas por la comunidad al inicio de la obra. Sin embargo, hoy son evidentes en las actividades agrícolas como son: la generación de horarios extendidos de trabajo, la utilización de maquinaria eléctrica. Con la electrificación en Fátima se extiende el acceso a la televisión y con ella la apertura a la diversidad de formas de vida diferentes a las tradicionalmente establecidas en la vereda.

Además, la transformación del paisaje con la evidente ruptura visual que el cableado aéreo genera, hace que la planicie de Fátima se perciba fragmentada y parcelada como colcha de retazos. La electrificación permitió a cada casa construida en el territorio tener luz propia, generando autonomía frente a la dependencia del pasado, pero a la vez, provocó rupturas en la práctica comunitaria tradicional de encuentro a la luz del fuego.

La escuela

La escuela de Fátima ha sido lugar de construcción de sentido comunitario desde su apertura en 1973. Este espacio recoge los esfuerzos de los habitantes organizados en la Junta de Acción Comunal; en sus inicios se constituye como espacio de encuentro en el cual se desarrollan actividades académicas de niños y niñas. También obra como centro de la comunicación, espacio de recreación y el encuentro comunitario.

La planta física de la escuela se ha transformado, respondiendo a las necesidades de las actividades de la comunidad. La primera construcción fue un gran salón de encuentro donde la virgen de Fátima ha tenido un lugar privilegiado, el cual conserva hasta hoy. Los tres salones que tiene la escuela en la actualidad están destinados a actividades como salas de cómputo, comedor y bodega; fueron construidos por las diferentes JAC años más tarde.

La cancha de la escuela es reconocida por la comunidad como espacio para la recreación. Ha sido lugar de enamoramiento, esparcimiento y vinculación con otros en actividades como bazares, fiestas patronales,

reuniones de junta y campeonatos. Estas actividades se han transformado y minimizado con la intervención de la institucionalidad, ya que a partir de 1998 la escuela pasó a ser sede de la Institución Educativa Agropecuaria, ubicada en la vereda Santa Marta. Desde entonces la comunidad requiere de permiso del rector de la institución para la utilización de sus espacios físicos, dando cuenta de un proceso de reconfiguración en las relaciones de poder y en las relaciones con la institucionalidad. De esta forma ha transitado a ser un espacio privado en lo público. Así lo narra un habitante de la vereda:

«El terreno de la escuela lo donó la abuela de Nirma. Antes la escuela se llenaba, casi todas las reuniones se hacían en la escuela, pero eso ahorita ha cambiado porque la nombraron sede del colegio de Santa Marta y dicen que la comunidad no tiene derecho cuando todo eso se ha construido a través de la Junta de Acción Comunal de aquí. El colegio no le ha suministrado nada a la escuela, por ejemplo, la silletería, y no quieren que la comunidad ocupe lo que es de la comunidad» (Castro M, comunicación personal, 143-147, 23 de enero 2020).

La carretera

En 1960 se inició la construcción de la carretera a la vereda Fátima. En ese momento existía la vía principal hasta Zuluaga y la accesibilidad a la vereda era a pie o a caballo hasta Agua Blanca³¹. El transporte de carga de productos agrícolas de venta y compra o materiales de construcción se realizaba por el tradicional camino real de Loma Chata, terreno concedido a la comunidad de la iglesia católica. Habitantes de la vereda lo recuerdan de esta forma:

«La carretera facilitó muchas cosas, pues antes era incómodo. En ese tiempo no había carros ni nada. Un señor que arrancó, había sido comprador de madera duro, él se vino porque tenía amistades, llamaba Celestino Maldonado, entró con una camioneta a trabajar y ya después se compró un mixto prácticamente recién traído. Por lo menos

³¹ Agua Blanca es lugar de referencia en el municipio de Garzón ya que en él se encuentra la sede del acueducto regional que por su estructura física es de fácil reconocimiento para los habitantes de la zona.

yo llevé a mi abuela al funeral en el mixto recién traído pues la gente ya quería andar en carro» (Castro M, comunicación personal, 52-56, 23 de enero 2020).

El trazado inicial de la carretera hasta Fátima fue realizado con volquetas de Caminos Vecinales³² y no tenía en cuenta el paso por Loma Chata, el cual topográficamente se hacía más complejo. Los pobladores de la vereda, organizados en minga, construyeron un primer trazado de carretera como primera intención de darle a Fátima una proyección de territorio abierto y exequible. Sin embargo, los factores climáticos y las características de terreno quebrado, lodoso y montañoso, rápidamente hicieron del trazado un camino de herradura de difícil tránsito, como narra un poblador de la vereda:

«Luego de algunos años con la colaboración del entonces ministro de obras nacionales, Misael Pastrana, la ayuda de un cadenero³³ perteneciente a la comunidad católica y los vínculos políticos y sociales de Monseñor Ramírez, obispo del municipio de Garzón» (Castro M, comunicación personal, 23-25, 23 de enero 2020).

De esta manera, y con los intereses de control hegemónicamente establecidos por la comunidad católica en la región, se realiza un nuevo trazado de la carretera con maquinaria de obra civil que tuvo en cuenta el paso por Loma Chata. Los mecanismos de control dominantes (Bourdieu, 2001), tradicionalmente constituidos por la comunidad católica en la región, permiten visibilizar las implicaciones que ésta ha tenido en las formas del vivir en la vereda.

³² El Fondo Nacional de Caminos Vecinales en Colombia, fue creado mediante el Decreto Número 1650 de 1960. Fue reglamentado mediante el Decreto Número 1084 de 1961 y se encargó por muchos años de generar las directrices en los trazados de carreteras para las zonas rurales.

³³ El Cadenero en las actividades de topografía, era una persona que empíricamente había aprendido desde la experiencia en campo, como sostener o movilizar estacas y jalones, limpiar el terreno para realizar la topografía y transportar las herramientas y equipos de fotografía a los sitios para el trazado de carreteras.

En la actualidad, la carretera permite el tránsito y la conexión con todas las veredas aledañas a Fátima, lo cual hace de este un territorio un puente para la economía campesina, la movilidad y el acceso a las instituciones educativas. La motocicleta y la bicicleta son hoy los principales medios de transporte y se han convertido en los pies de la gran mayoría de los pobladores para recorrer el lugar. Los adultos, jóvenes, niños y niñas utilizan la motocicleta y la bicicleta regularmente en el desplazamiento, convirtiendo la carretera en un espacio que genera vínculos de acceso a diversas formas de vida.

El acueducto

La construcción del acueducto propio en Fátima, es una de las mayores apuestas comunitarias realizadas por los habitantes de la vereda; por ello genera orgullo y satisfacción. Fátima es un territorio rico en nacederos y fuentes hídricas de alto y mediano caudal, por lo cual la comunidad cuenta con agua suficiente para abastecer sus necesidades y las de sus cultivos. Durante los primeros años, la Quebrada del Oso fue la fuente primaria para el abastecimiento del acueducto elaborado por redes de tubería subterránea que atraviesan la vereda. Así lo expresa uno de los líderes del proyecto, habitante de la vereda:

«En el 94 con una cuñada, hermana del esposo de Heidy, y con la familia, le dimos golpe de Estado al que era presidente de la Junta y me postularon a mí porque yo tenía ya el apoyo del alcalde. Nos pusimos en el 93 a construir un tanque de almacenamiento para cambiar lo que teníamos y terminamos construyendo acueducto nuevo» (Castro M, comunicación personal, 214-216, 23 de enero 2020)

El trazado de la tubería, como arterias que atraviesan lo profundo de las colinas de Fátima, fue realizado por la propia comunidad inspirada en los conocimientos ancestrales y de habitación en el territorio. Con los procesos de parcelación, venta y cesión de la tierra, las necesidades de organización para el

abastecimiento del agua a la comunidad de Fátima han cambiado. Las zonas bajas de la vereda no tenían el suficiente abastecimiento de agua para satisfacer sus necesidades, lo cual generó su ampliación al vincular el caudal de la quebrada Las Vueltas al sistema del acueducto. Como la mayoría de los acueductos veredales del departamento del Huila, el de Fátima no cuenta con licencia de la Corporación Autónoma del Alto Magdalena CAM³⁴, aspecto que ha generado riesgos de cierre frente a los cuales la comunidad ha hecho resistencia.

Hoy Fátima tiene un sistema de acueducto que atiende a toda la vereda. La Junta de Acción Comunal asignó el recaudo de una cuota para el mantenimiento de la tubería y autoriza la apertura o cierre de tanques para aumentar el caudal en tiempos de sequía. La venta de predios en las zonas altas aledañas a los nacederos de las quebradas que abastecen el acueducto, ha suscitado transformaciones en las prácticas ecosistémicas, como el depósito de residuos agrícolas en algunas fuentes hídricas e interferencias en los trazados de la tubería del acueducto. Estas transformaciones generan tensiones entre los habitantes.

Aspectos del poder político y religioso

Las dinámicas del poder político y religioso en Fátima hacen parte de las trayectorias que viven sus habitantes, los roles de la JAC, el papel que ejercen las mujeres en la comunidad, la influencia de la religión católica en las actividades cotidianas, la presencia de grupos armados y estrategias de comunicación propias de la vereda, permiten visibilizar las formas de organización y mecanismos del poder.

³⁴ La Corporación Autónoma del Alto Magdalena –CAM– es la encargada de ejecutar las políticas, planes y programas nacionales en materia ambiental definidos por la ley aprobatoria del Plan Nacional de Desarrollo, el Plan Nacional de Inversiones o el Ministerio del Medio Ambiente y es la máxima autoridad ambiental en el departamento del Huila.

La representación que ejerce el presidente de la JAC en Fátima, tiene impacto dentro de la comunidad en marcos de poder. El presidente determina aspectos de orden comunitario como: noticias que se difunden por el altavoz, cuando se trata de aumentar el paso del agua en acueducto, conciliar en conflictos de vecindad, gestionar recursos e inversiones para la vereda en la alcaldía y liderar las fiestas patronales, al igual que aspectos de espacios íntimos como resolución de conflictos familiares y prácticas de cuidado y crianza, como lo cuenta la presidenta actual de la JAC:

«Yo tengo las llaves de la escuela, pero las mantengo en una casa de una señora que es de la vereda, familiar de mi marido, primos de ellos. Entonces ella, como casi nunca sale, mantiene a toda hora ahí, entonces las llaves están ahí. La llave no se le presta a cualquiera; si yo no doy la orden, ella no la presta» (H. Pastuso, comunicación personal, 254- 257, 15 de enero 2020).

Tradicionalmente los presidentes de la Junta pertenecían a las familias oriundas de la zona, en su mayoría hombres. Este rol se confería al género masculino por el liderazgo y firmeza que tradicionalmente se les atribuye ligado en su comprensión como proveedor y protector. Esta práctica cultural de ejercicio del poder se ha transformado y en la actualidad la Junta es liderada por una mujer, quien ha participado en las iniciativas de la vereda como la construcción del acueducto, la secretaría de la Junta y la gestión ante la alcaldía para la asignación de inversiones en el mantenimiento de la carretera. Llama la atención que en una estructura patriarcal como la de esta vereda, surja como ruptura un liderazgo que podría evidenciar procesos de transformación en las prácticas de participación femenina, desgaste en procesos de representación liderados por el género masculino o falta de interés de las nuevas generaciones para asumir este rol.

En cuanto a aspectos del poder, las mujeres de Fátima históricamente han sido a quienes se les ha otorgado el lugar de reproducción del conocimiento en la vida rural. Ellas son protectoras de la tradición oral, reproducen a través de

narraciones las historias, formas de vida, mitos y creencias y con ello enseñan a sus hijos lo aprendido y construido culturalmente, como enuncia un habitante:

«Allá en el plancito, donde se ve como una torre de luz, ahí dicen que es donde alumbra, que sube la llama un poquito y después crece más. Dicen que eso no cualquiera lo ve, yo nunca lo he visto, que eso sólo lo puede ver el que lo puede sacar. Pero si va con ambición la guaca se va. Sí recuerdo porque mi abuela hablaba de esas cosas, ella sabía mucho y creía mucho en eso. Hasta una calavera tenía allá en la Vega. Ella decía que ese era el cuidandero, y era así. Yo me acuerdo que yo estaba chinche, uno llegaba y escuchaba el ruido» (Castro M, comunicación personal, 309-315, 23 de enero 2020).

Por otra parte, la presencia de la iglesia católica en la región ejerce una influencia importante en las prácticas culturales de la vereda. La religión católica se ha establecido como creencia religiosa dominante en los habitantes. Nombrar el territorio con la advocación de la Virgen de Fátima, implica prácticas culturales arraigadas que se replican de generación en generación y forman parte de la vida cotidiana como bendiciones, rezos o encomendaciones.

Además, la celebración de las fiestas patronales de la virgen de Fátima, rezar el rosario, prácticas comunitarias como «hacer bendecir» lugares y objetos adquiridos por la comunidad, las celebraciones del Sagrado Corazón de Jesús en el mes de julio y las fiestas de la Virgen en octubre y noviembre, visibilizan la gran influencia cultural de la iglesia católica en la Vereda:

«La mayoría somos de la iglesia católica. Que yo sepa, dos familias son de otras, pero ellos participan de todo lo que hacemos. Nadie les dice que no se metan con ellas y ellas bailan y cantan con nosotros. Ellas bajan al pueblo o se reúnen en las casas de ellas a hacer lo de ellos» (H. Pastuso, comunicación personal, 118-120, 15 de enero 2020).

En ese mismo sentido, la relación histórica de los habitantes de Fátima con la iglesia católica se vincula con las formas de comunicación comunitaria y

su poder en la vereda; muestra de esto es «El chismógrafo»³⁵, como denominan algunos habitantes de la región a un altavoz, que obra como medio de comunicación de la vereda:

«Durante la semana, en Fátima tradicionalmente permanecía un representante de la iglesia católica, quien hacía evangelización y autorizaba las actividades que la comunidad podía hacer. El sacerdote regresaba a Garzón los viernes en la tarde. Los sábados, Ismael Rivera, locutor reconocido, subía a lomo de mula a la vereda con dos cornetas, equipo para amplificar de sonido y más de 80 discos de acetato para empezar el bazar el sábado en la tarde, cuando todos regresaban del mercado. Duraba hasta el domingo en la tarde. La música se escuchaba hasta en las veredas aledañas a Fátima» (Castro M, comunicación personal, 220-226, 23 de enero 2020).

El altavoz llegó a Fátima como mecanismo de control de la iglesia católica en su avanzada evangelizadora. Fue utilizado por los sacerdotes para difundir actividades de la iglesia; esto implicó restricciones y control sobre la información. «El chismógrafo» continúa siendo utilizado por la comunidad como forma de comunicación:

«Se avisa lo que pasa por la corneta. Nosotros le decimos «El chismógrafo». Tenemos cuatro cornetas grandes y el control se hace en la escuela. A mí me llaman para la información, que se murió alguien para la corona y todo eso, se escucha hasta abajo la cabaña» (H. Pastuso, comunicación personal, 244-246 15 de enero 2020).

No obstante, las formas de comunicación se han diversificado. La mayoría de los habitantes de Fátima hoy tienen celular, acceso a internet y señal de televisión en diferentes formatos. El altavoz continúa siendo utilizado para dar información de las dinámicas internas de la vereda, como son las reuniones de padres en la escuela, las reuniones de la Junta o informaciones de fallecimientos o necesidades de la comunidad.

³⁵ Se compone de cuatro cornetas de amplificación de sonido con cobertura suficiente para ser escuchadas en toda la vereda, como lo describe uno de los pobladores.

Por otra parte, la venta de predios a personas externas que no pertenecen a las familias que tradicionalmente vivían en la vereda ha generado transformaciones de las prácticas del poder, formas de organización, relación y distribución del territorio. Aunque la JAC de Fátima genera mecanismos de resistencia con el ánimo de mantener el control de las prácticas relacionales con el territorio de todos sus habitantes, las lógicas de apropiación privada actuales se lo impiden. Las dinámicas de poder del desarrollo moderno enraízan relaciones asimétricas que valorizan la cantidad de tierra sobre la historicidad de ella; desde esta perspectiva se generan tensiones que se agudizan con la llegada de nuevas personas a la vereda:

«Nosotros tenemos un problema allá arriba el verraco con eso porque los que llegaron a una finca están deforestando y todo, y están botando agua hay para bajo. Antes era monte, ahora empezaron a talar y sembrar cultivos y eso afecta porque va acabando el agua y el nacedero, el nacedero es parte de Fátima y Pino» (W. Lozada, comunicación personal, 38-41, 15 de enero 2020).

Asimismo, la presencia de grupos armados en el territorio provenientes de la delincuencia común, grupos guerrilleros o Fuerzas Armadas, influye en los sentidos de seguridad que se perciben en él. Los pobladores de la vereda permiten en sus predios asentamientos por períodos de 15 o 20 días a las Fuerzas Armadas, quienes realizan patrullaje en la vereda. Igualmente, los grupos armados al margen de la ley que transitan la zona, tienen injerencia en los predios colindantes del oriente en límites con el departamento del Caquetá. Como muchas regiones del departamento del Huila, la comunidad vive bajo las tensiones de poder y control que ha tenido el territorio colombiano en su lucha de conseguir relaciones de respeto por la diversidad y convivencia armónica, tras años de vivir en conflictos internos estructurales.

Dinámicas de la economía campesina

Fátima ha experimentado diversos tránsitos culturales que se manifiestan en los lugares de economía rural. Las prácticas de cultivo extensivo de piña como primera apuesta económica de la vereda, se han diversificado a través del cultivo de café con la intención de generar mayor productividad en el territorio desde las lógicas de producción en la vida moderna. Recientes prácticas agrícolas de intercalado de cultivos y uso de tecnología en prácticas como la soca³⁶ o labranza³⁷, generan cambios en las formas de relación territorial y la dinámica ecosistémica desde dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales:

«Aquí la mayoría recoge café y lo vende verde. Los que tienen la formita de secar, lo secan. El plátano sí toca bajarlo al pueblo, si alguien sube lo compra kiliado. Hay gente que se dedica a recoger; el lulo lo recogen. Sólo queda piña en un pedazo, donde don Mariano. Pitahaya, esa la trajo de primera mi cuñado, eso es más bien nuevo. Como el hijo es ingeniero agrónomo la trajo y les fue bien y siguieron» (H. Pastuso, comunicación personal, 283-287, 15 de enero 2020).

Los cultivos extensivos en la vereda son gestionados y organizados en su gran mayoría por los hombres; las mujeres y los niños se encargan de la huerta, espacios más íntimos y privados que son destinados a la generación de alimento para el hogar. También obran como espacios de aprendizaje del saber cotidiano para jóvenes, niños y niñas.

Bajar los sábados en la mañana a hacer el mercado de grano³⁸ a Garzón es una práctica cultural desarrollada tradicionalmente en el abastecimiento de productos para el consumo del hogar. Las tiendas La Paisa y La Llanerita son los establecimientos comerciales de la vereda, los cuales distribuyen productos de la canasta familiar; la comunidad los reconoce como los espacios para

³⁶ La Soca es un sistema de renovación de cafetales que busca recuperar y estabilizar la producción para mantener altos niveles de productividad en la planta.

³⁷ Labranza es una forma de cultivar la piña sembrándola directamente en el suelo, sin hacer preparación de terreno.

³⁸ En la organización de la canasta familiar, es común en la zona del sur colombiano que las personas llamen a la compra de productos no perecederos, granos y aseo, mercado de grano.

adquirir «lo de afán»³⁹. Las familias, a través de sus huertas, gallinas y cerdos, suplen las necesidades de alimentación familiar, contrarrestando con esto los gastos generados en la producción agrícola como lo exponen algunos habitantes de la zona:

«Yo no sé la otra vez la gente cómo hacía porque eso para sostener la finca siempre es verraco. Uno se da cuenta, a pesar de que no había las comodidades que hay ahora, se veían más los centavos, eso hacían un mercado y decían, eso alcanza para el mes; pero ahora uno hace un mercado con lo mismo y no alcanza ni para 8 días» (W. Lozada, comunicación personal, 21-24, 15 de enero 2020).

Formas de representación cultural

Las vereda Fátima se configura como una comunidad organizada desde prácticas que transitan en la relación de sus habitantes entre sí y con el terreno⁴⁰ en el que viven. Las comprensiones del territorio como terreno se vinculan a los procesos de colonización que dieron paso al asentamiento de los habitantes en la vereda. Para los adultos de Fátima contar con un terreno garantiza establecerse, habitarlo y consolidar formas de producción de cultivo extensivo desde las dinámicas propias de las economías modernas de mercado.

Igualmente, en las formas de relaciones de la comunidad se conservan formas prácticas que se encuentran ligadas a la organización patriarcal de la iglesia católica y que son expresadas por la comunidad: rezar la novena en diciembre en diferentes casas, la procesión de los niños en la celebración patronal, los paseos en mixto al río para la fiesta de San Juan o el rezo del rosario en el mes de mayo encomendando las niñas de la vereda. Estas prácticas

³⁹ Como expresión usual de la zona del departamento del Huila, comprar «lo de afán» se refiere a elementos para las actividades diarias de la casa que se agoten antes del día sábado en el que se realizan las compras de mercado.

⁴⁰ El terreno hace referencia a la extensión biofísica de un espacio, da cuenta de los objetos que la constituyen, la valoran en relación a extensión, ubicación y capacidad de producción (Ramírez y López, 2015).

han perdurado a través de los años, arraigadas a las formas de relación de quienes habitan Fátima:

«Las novenas yo las organicé para ellos. Yo los recogía en el carro, nos juntamos una montonera. Eso a las 6:30 me estaban esperando. Los que la mamá tenía moto no, pero los otros nos metíamos en el carro. Un día diferente en cada casa, ellos preguntan, ¿usted me lleva? Yo digo, hágale que yo lo recojo. Hacíamos de a tres casas porque todos querían» (H. Pastuso, comunicación personal, 161-165, 15 de enero 2020).

Las representaciones culturales están ligadas a la producción agrícola, y la manera de mejorarla se expresa en los cuentos, mitos e historias que tienen relevancia para los habitantes de la vereda. Los saberes populares transitan libres y se reproducen de generación en generación, permeando las prácticas en los sistemas de producción de cultivos y los sistemas de regulación social, como lo afirma un habitante de la vereda:

«Cuentan que don Luis Lizcano era uno de esos hombres bien jodidos, mujeriegos y que toma mucho trago. Decía que él vio cuando esa cosa se había parado y brillaba algo. Dicen que cuando esa cosa se asoma y se muestra, hay posibilidad de cogerlo, que es un animal, todo el mundo dice que es un pollo dorado. El que coja el pollo dorado asegura la cosecha, cada mata que sembró da más y le hace a uno la fiesta. El señor había llegado a la casa donde la señora, pero muy asustado y después de eso nunca tomó más, esperando que se le apareciera el pollo otra vez. Todavía las mamás y abuelas cuentan esa historia» (Castro M, comunicación personal, 299-309, 23 de enero 2020).

Por otra parte, educar para el trabajo hace parte de las construcciones culturales que se tejen en el territorio y vincula a los niños, los jóvenes y los adultos. Comprender las formas de producción, prácticas de alistamiento de cultivos, sistemas de control de plagas, relación con los animales de la zona, usos medicinales de plantas, sistemas de gastos y ganancia económica, aprovechamiento y regulación del suelo generadas desde el conocimiento

cotidiano, son parte de la herencia cultural que los mayores dejan a sus congéneres. Así, los niños y niñas desde temprana edad participan de estas actividades en su rutina diaria:

«Hay que enseñar desde la casa a los niños, hay que enseñarles a trabajar. No es que como dicen ahora en día que no se les puede decir nada porque los demanda. Es muy diferente que usted no los mande a estudiar, que les quite los derechos. Ellos tienen derecho a jugar, ellos tienen derecho a estudiar, pero hay que acostumbrarlos a que la vida se debe ganar más adelante» (H. Pastuso, comunicación personal, 423-430, 23 de enero 2020).

«Una vez sembró repollo, pero me dijo que eso no funciona, ahora tiene cebolla y dice que sí funciona porque ve la plata. Tiene ahora su cebollal, y él mismo compra para insumos y le queda pa' l gasto y pa' él. Qué día saco unos atados y se compró un pantalón, lo vende a gente que recoge» (H. Pastuso, comunicación personal, 274-276, 15 de enero 2020).

La comunidad de Fátima tiene relación con diferentes entidades de orden estatal, las cuales inciden en la conservación/modificación de las prácticas culturales. La CAM, el Comité de Cafeteros, el Banco Agrario, Aguas del Huila, ICBF y la Alcaldía de Garzón, han interactuado con la comunidad a través de diferentes programas creados para las zonas rurales. Así, ofrecen formación, acompañamiento y financiación a las prácticas de organización de los sistemas de producción y formas de vida ancladas en el pensamiento occidental de desarrollo y progreso.

Por otra parte, los bazares, como manera de convocar encuentros comunitarios, realizados generalmente los domingos, son espacios para la lúdica y el esparcimiento y la pólvora presente en todas las celebraciones, acontecimientos y encuentros, representando tradicionalmente el sentido de festejo y alegría en la comunidad y las maneras de vivir en Fátima.

Las evoluciones, transformaciones y tránsitos de la vereda Fátima dan cuenta de un territorio permeado por los diferentes momentos históricos que han transformado las relaciones de la comunidad con el territorio y sus formas

de ver, sentir y estar con él. La comunidad de Fátima ha habitado y habituado el territorio, configurando una vereda diferente a la de sus inicios.

1.2.2 Los actores de la experiencia: niños y niñas de Fátima

Los niños y las niñas de Fátima son sonidos de risa, gritos, juego, diciendo «vecina, vecina»; mejillas sonrojadas por el frío, cabezas que a las dos de la tarde se perciben deslizándose por las colinas, bicicletas, motos y ojos brillantes.

En este estudio participaron en la investigación 28 niños y niñas de los cuales 3 tenían cinco años, 5 de seis años, 4 de siete años, 6 de ocho años, 7 de nueve años y 3 de once años, todos habitantes de la vereda Fátima en el último año. Para preservar la confidencialidad y el anonimato, cada niño escogió un nombre (seudónimo), el cual identifica la voz de cada niño y niña en este trabajo. A continuación, se presentan los seudónimos elegidos por cada uno:

Seudónimo/ descripción	Género/ edad	Nivel educativo y características familiares
GOKU	Masculino/5	Goku es un niño que está realizando grado transición en la escuela. Vive con su abuelo, su abuela y su hermano. La mamá vive en el pueblo por su trabajo y viene a la vereda algunos fines de semana. Viven en un predio propio de los abuelos. Tiene una perrita que se llama Lola, un caballo que él cuida con espero porque esta viejito y un conejo. Disfruta vivir en la vereda Fátima, la considera un espacio donde todos pueden estar, bonito y fresquito en el que se pueden realizar muchas actividades.
HULK	Masculino/5	Hulk es un niño que está realizando grado transición. Vive con su mamá, su papa y una hermanita que tiene seis meses. Tiene muchos familiares en la vereda y los visita con frecuencia. Siembra en la huerta con su mamá productos para el autoabastecimiento familiar como la cebolla, pimentón, tomate, cilantro, arveja y fríjol. Llegaron a la vereda hace tres años con su familia, luego de vivir en el departamento del Caquetá.

		<p>Primero su papá trabajó para un tío y hace un año tienen su terreno propio. Es muy observador de la naturaleza (plantas, árboles) y relata frecuentemente las conclusiones a las que llega. Reconoce a la mamá como figura de autoridad a la que debe obedecer para evitar castigos físicos (chancletazo, palmada).</p>
MARITZA	Femenino/5	<p>Maritza es una niña que está realizando grado transición en la escuela. Vive con su papá, su mamá y dos hermanos mayores que ella, uno de nueve años y otro de once. Su familia ha vivido siempre en la vereda en un predio propio. Le gustan los animales y habla frecuentemente con ellos, tiene en su casa un perro, dos gatos, tres vacas y dos caballos, también gallinas y pollos, aprecia la vida de los animales tanto como la de los seres humanos.</p>
ELSA	Femenino/6	<p>Elsa es una niña que está cursando grado primero en la escuela, vive con su papá, su mamá, un tío y tres hermanos, dos de ellos mayores de doce y trece años respectivamente y una menor de tres años. Viven en un predio familiar heredado de su abuelo paterno hace cinco años. Anteriormente vivían en la vereda, pero en un lote arrendado. Sale a jugar con frecuencia con las vecinas de la vereda. Su familia ha vivido siempre en Fátima por lo que tiene muchos primos con los que se encuentre con frecuencia.</p>
VEGETA	Masculino/6	<p>Vegeta es un niño de seis años que cursa grado primero en la escuela. Viven con su mamá, su papá y dos hermanos, uno que vive en el pueblo (Garzón) de dieciocho años y otro que vive con ellos de trece en un predio arrendado para el cultivo de café. Siempre han vivido en Fátima y tienen familiares en la Vereda. Participa de diferentes actividades comunitarias que se realizan en la vereda en compañía de su familia tales como partidos de fútbol, bazares y celebraciones. Acompaña a su papá en compañía de su hermano a ayudar a su abuelo en la recolección del café en su finca. Se siente cuidado y protegido en Fátima.</p>
RAPUNZEL	Femenino/6	<p>Rapunzel es una niña que cursa primero de primaria, vive en Fátima desde que nació. Su papá y su mamá llegaron a la Vereda hace 10 años a</p>

		trabajar en el predio del abuelo materno y en la actualidad son propietarios de un pedazo de ese predio heredado a su mamá. Su papá cultiva pitahaya y café y su mamá realiza quehaceres del hogar y cuida a su hermana de 10 meses de edad.
PRINCESA SOFÍA	Femenino/6	Princesa Sofía es una niña que realiza grado primero en la escuela. Vive con sus abuelos y una tía que tiene tres hijos. Sus papás trabajan como cogedores de café y recorren diferentes lugares del país haciendo este oficio, razón por la cual ella desde hace dos años que empezó la escolarización formal se quedó viviendo con sus abuelos, que son propietarios del predio. Su abuelo y su tía cultivan café, arveja y frijol, mientras la abuela es la encargada de las labores del hogar. Extraña a los papás y con frecuencia manifiesta querer irse a coger café con ellos. La casa de sus abuelos queda cerca de la Quebrada del Oso y con frecuencia va de paseo con familiares y amigos, disfruta compartir en este espacio y describe con facilidad sus vivencias en él.
FLOR	Femenino/6	Flor es una niña que realiza grado primero, vive con su papá, su mamá y una hermana mayor que tiene nueve años. Han vivido siempre en la vereda y sus dos papás nacieron en ella. Cultivan café y piña en su predio que es propio. Conoce muchos lugares de la vereda y los describe con precisión. Le gusta hablar de plantas, animales y espacios de la vereda y cosas que suceden en la vida diaria. Describe con facilidad diferentes recorridos para llegar a diversos lugares de la vereda y se orienta con referentes como árboles, casas, piedras, movilizándose así con facilidad.
CENICIENTA	Femenino/7	Cenicienta es una niña que cursa segundo de primaria en la escuela. Su familia ha vivido siempre en Fátima y está compuesta por el compañero de su mamá, su mamá y sus dos hermanos que son menores de cuatro y cinco años. Tiene muchos animales en su casa, entre los que destaca a su gallo Juancho y su caballo Mocho. Viven en un predio arrendado de un tío del compañero de su mamá que queda cerca de una quebrada. Cultivan café y maíz para su sustento. El compañero de la mamá tiene gallos con los que realiza apuestas.

MUJER MARAVILLA	Femenino/7	Mujer Maravilla en una niña que está en grado segundo en la escuela, vive con su mamá, su tía (que tiene tres hijos de cuatro, seis y siete años) y su abuelita. Las tres cultivan café en un predio familiar para su sustento y cuentan con el apoyo de cogedores por temporadas. Su casa queda en la parte alta de la vereda con una extensión de terreno para el cultivo, amplia frente a las de otras familias.
SR. BILLS	Masculino/7	Sr. Bills es un niño que cursa grado segundo, vive con su abuelo y su tía en un predio propio. Su abuelo tiene molienda de caña y es productor de panela, que vende a los habitantes de Fátima y algunas veredas vecinas como Alto Fátima y Santa Martha. Al morir la mamá de Sr. Bills, la tía y el abuelo lo llevan a vivir con ellos hace tres años. Él manifiesta sentirse en familia ya que lo quieren y cuidan. Le gusta jugar fútbol con otros niños. No lo dejan salir solo porque su casa queda al borde de la carretera, entonces él juega en su casa con tres gallinas y unos pollos que le regaló el abuelo. Su tía tiene una huerta grande en la que él cultiva cebolla y la vende.
JAVI	Masculino/7	Javi es un niño que realiza grado segundo en la escuela, vive con su papá, su mamá y cuatro hermanos más, dos de ellos mayores de ocho y catorce años y una menor de cuatro. Su familia se dedica al cultivo de café, él participa de la recolección junto a su papá y hermanos y hace parte de sus actividades cotidianas. Viven en un predio arrendado, han vivido en la vereda siempre cultivando café. Sus abuelos viven en la vereda y comparte mucho con ellos.
BROLY	Masculino/8	Broly es un niño que hace grado tercero en la escuela, vive con su papá y la compañera de su papá y dos hijos de ella de cinco y siete años. Su papá compra productos agrícolas de la vereda y los baja a la plaza de Garzón para su venta. Viven en un predio propio heredado por el padre, tienen huerta y cultivan cebolla, fríjol, arveja, cilantro, pimentón, maíz y plátano al por menor, los productos son para el consumo familiar y la venta de la plaza.
MINNIE MOUSE	Femenino/8	Minnie Mouse es una niña que hace grado tercero, vive con su mamá y su abuela en la finca familiar. Se dedican al cultivo de café, maíz, arveja

		y frijol, que venden a un recolector de la vereda que distribuye en Garzón.
SUPERMÁN	Masculino/8	Supermán es un niño que cursa grado tercero en la escuela, vive con su papá y su mamá en una finca propia. Tiene un perro y un gato que nombra como sus mejores amigos. Le gustan los animales y comparte muchas actividades de la finca con su papá en el cuidado de ellos. Manifiesta constantemente agrado por vivir en Fátima, expresa que la conoce y le gusta mucho como se vive allí.
DANIEL	Masculino/8	Daniel es un niño que hace tercero de primaria en la escuela, vive con su papá, su mamá, su abuelo y dos hermanos de diez y doce años. Disfruta de cuidar el caballo de su abuelo y jugar con sus hermanos en la casa. Participa de las labores del cultivo de café que tiene su familia, después de la jornada escolar.
SOY LUNA	Femenino/8	Soy Luna es una niña que está cursando grado tercero, le gusta hablar, participar, dar sus opiniones y contar sus vivencias. Vive con su mamá, su papá y sus hermanos de dos y trece años. Le gusta ir a pasear con su familia y con frecuencia acuden a lugares de recreación cerca de la vereda, realizan paseos con familiares y amigos. Le gustan los pájaros que se acercan a su casa, disfruta ponerles comida, verlos volar y escucharlos cantar.
FRIZER	Femenino/8	Frizer es un niño que cursa tercero de primaria, vive con sus papás y dos hermanas mayores que él en un predio arrendado. Llegaron a la vereda hace dos años provenientes del departamento del Caquetá. El papá se dedica a la reparación de maquinaria para la agricultura y la mamá a los oficios del hogar.
GOHAN	Masculino/9	Gohan es un niño que está cursando cuarto de primaria, vive con sus abuelos y tíos en la finca familiar. Le gusta dibujar y colorear. Comparte con sus primos a diario y juega con ellos. Su abuelo tiene un cafetal y él lo acompaña frecuentemente a mirarlo y supervisar el proceso de recolección y secado ya que tienen un beneficiadero y una despulpadora para el café. Es un niño muy detallista, presta atención a los detalles de las cosas que suceden a su alrededor, expresa sus

		ideas y cuenta sus experiencias. Ha vivido en la vereda desde que nació.
ARIEL	Femenino/9	Ariel es una niña que está cursando cuarto de primaria, vive con sus papás y su hermana de cuatro años. Tiene un caballo al que quiere, valora y cuida mucho ya que comparte muchas actividades con él. Ha vivido siempre en Fátima y tiene muchos familiares que son vecinos, por lo que se reúne con frecuencia a jugar. Ayuda a su mamá en el cuidado de su hermana menor y se encarga de ella cuando la mamá sale.
MARGARITA	Femenino/9	Margarita es una niña que hace cuarto de primaria en la escuela, vive con sus papás y su hermano de 15 años en Fátima, todos nacieron en la vereda y siempre han vivido en ella. Viven cerca a sus abuelos a los que visitan con frecuencia y comparten. Realizan actividades de recreación en familia constantemente, conoce muchos lugares de la vereda y sabe sus características, las formas de desplazarse en ella, la ubicación para ir de un lugar a otro. Sus papás se dedican al cultivo de pitahaya y los dos realizan las labores agrícolas relacionadas. Le gusta jugar en la cancha y acude a ella en la jornada escolar y cuando realizan actividades comunitarias de recreación en la vereda.
FROZEN	Masculino/9	Frozen es un niño que hace cuarto de primaria, vive con sus papás que son recolectores de café y un hermano mayor de dieciséis años. Llegaron a Fátima hace cinco años para una cosecha a recolectar café en una finca y se establecieron en la vereda. Viven en un predio arrendado, no tienen cultivo propio, trabajan para productores y les pagan por jornal. Le gusta estar en el campo, conoce muchas características de los animales, los defiende, los aprecia y los enuncia constantemente en sus relatos.
ANA	Femenino/9	Ana es una niña que cursa grado cuarto, vive con sus papás y su abuela a la que le gusta tener flores en la casa. Viven en un predio familiar y su papá se dedica al cultivo de diferentes productos, café, arveja, maíz, fríjol y piña.
KING KONG	Masculino/9	King Kong es un niño que está en cuarto de primaria, vive con sus papás, dos hermanos

		mayores de diecisiete y quince años y una hermana menor de tres años en un predio propio. Su papá se dedica a recolectar productos agrícolas y bajarlos al pueblo para su venta. Su familia ha vivido siempre en Fátima y participan activamente en las actividades comunitarias que se realizan en la vereda de organización y recreación. Su papá tiene gallos de pelea y participa permanente en esta actividad.
ANA	Femenino/9	Ana es una niña que cursa cuarto de primaria, vive con sus papás y un hermano menor de tres años. Su papá se dedica al cultivo de piña en el predio en el que viven, que es propio. Su familia ha estado siempre en Fátima, los tíos y los abuelos viven también en la vereda.
GOKU	Masculino/11	Goku es un niño que está haciendo quinto de primaria, viven con su papá, la esposa de él y dos hijos de ella. Llegaron a la vereda hace dos años como cogedores de café de una finca. Viven en un predio arrendado y tienen diferentes cultivos que ayudan con la economía familiar, pero su principal dedicación es trabajar para otros en recolección por jornal. Disfruta encontrándose con los otros niños para jugar en la cancha. Su papá es líder en la organización de campeonatos y encuentros deportivos en la vereda.
GOTEN	Masculino/11	Goten es un niño que hace quinto de primaria en la escuela, vive con su mamá y su tía. Su papá vive en otra ciudad y lo visita una vez al mes. Llegaron a la vereda hace tres años a un predio heredado por la mamá quien tiene una tienda.
BROLY	Masculino/11	Broly es un niño que cursa quinto de primaria, vive en Fátima desde que nació, pero su familia es del Caquetá. Su papá tiene un secadero de café, cultiva y compran a los que cultivan en la vereda para venderlo seco, participa en las actividades que realiza el papá. Tiene dos hermanos mayores de diecisiete y veinte años, quienes ya no viven con la familia en la vereda.

Tabla 2. Descripción del grupo de niños y niñas actores en la investigación.

Las niñas y niños participantes en esta investigación se relacionan directamente con su entorno natural. Quienes han crecido entre el murmullo de los pájaros, el mugir de las vacas, el relincho de los caballos, el cantar de los

gallos y el cacarear de las gallinas, reconocen el sonido inconfundible del hacha cuando entra en la madera, el de los primeros granos de café cayendo al canasto de recolección, el de las ollas en la cocina, el del agua que baja por la quebrada y el sonido de las hojas de los árboles al paso del viento.

Son niñas y niños que hacen parte del 80% de municipios colombianos considerados como población rural (Colombia rural, 2016). De acuerdo con lo establecido por el DNP (Departamento Nacional de Planeación, 2015), la comunidad rural no tiene una única manera de definirse o clasificarse. Toda definición sobre lo rural sería imprecisa y no haría justicia a las múltiples diferencias existentes entre un territorio rural y otro; territorios en los que la pluralidad de actores, costumbres e interacciones salen a relucir.

La mejor forma de describir quiénes son los niños y las niñas de Fátima, es desde la manera como ellos mismos lo hacen, y Rapunzel lo cuenta así:

«Aquí puse a nosotros, los niños. Somos juiciosos, venimos a la escuela y ayudamos a coger café. Yo creo que en Fátima los niños somos alegres porque nos reímos mucho y nos ayudamos. Todos tenemos amigos en la escuela, pero eso sí, uno se mete más con los que son vecinos porque esos son los que lo convidan a uno a jugar» (DM 2, Líneas 3-6, Rapunzel)

Los niños y niñas participantes en esta investigación acuden a la escuela de la vereda, cuyo enfoque pedagógico es el de Escuela Nueva⁴¹. Ellos se encuentran distribuidos por grados, así: 3 en quinto grado, 7 en cuarto grado, 6 en tercer grado, 4 en segundo grado, 5 en primer grado y 3 en transición. La escuela es un espacio de encuentro que no se enmarca sólo en la infraestructura

⁴¹ La Escuela Nueva es una estrategia metodológica adoptada en Colombia para las zonas rurales con población dispersa donde se presta el servicio educativo a niños desde el grado Transición hasta grado 5, múltiples en una única aula de clase y un único profesor en la misma jornada escolar. Esta estrategia metodológica para Educación Básica se adopta con la intención de ampliar la cobertura del servicio educativo y garantizar la educación como derecho y se implementa en el país desde 1987 con el programa «Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria» (Rojas, 1991).

física, sino que trasciende a los caminos que se transitan para llegar a ella y hacen parte de su forma de ser y estar en territorio.

Goku, por su parte, describe cómo están conformadas las familias de los niños y niñas de la vereda:

«Aquí dibujé a mi familia. Yo vivo con mi abuelo y mi abuela, mi perrita Lola y mi hermano. Mi mamá viene a ratos, pero después se tiene que ir a trabajar. También tenemos un caballo que está viejito, pero yo lo cuido, y un conejo que es de mi hermano. Esta vereda es grande y vivimos muchos niños, todos tenemos una casa para vivir con la mamá, el papá, unos viven con los abuelos, los hermanos o los tíos, así, y muchos animales. Aquí los niños vivimos contentos porque Fátima es bonito y fresquito y uno puede hacer muchas cosas, ir al río o jugar en la cancha o el cafetal» (DM 1, Líneas 10-17, Goku).



Ilustración 14. (DM 1, Goku). *Familia de Goku y el lugar donde transcurren sus trayectorias de vida*

Las familias de los niños y niñas han heredado la tierra donde se han establecido, y tienen la agricultura como dedicación económica. Los niños y las niñas realizan prácticas agrícolas y oficios del hogar después de la jornada escolar. Estas actividades hacen parte de sus responsabilidades y de las

acciones que se realizan en familia. Su vinculación es necesaria en la estructura económica familiar, como lo describe Broly:

«Esta es la foto del cafetal de nosotros. Cuando tengamos toda la loma sembrada de café, mi papá dice que vamos a conseguir más cogedores para que nos ayuden, pero que ahora tenemos que ir los tres, que somos los hombres. Mi mamá y mi hermana hacen la comida porque les queda más buena, y nosotros tenemos más fuerza» (DM 4, Líneas 7-9, Broly).



Ilustración 15. (Registro fotográfico DM 4). *Cultivo de café de Broly y su familia, las condiciones del terreno y las proyecciones de extensión del cultivo.*

Por otro lado, los niños y las niñas de la vereda han vivido el tránsito entre el conflicto armado, la firma de los acuerdos y las tensiones del postacuerdo. Han conocido y escuchado historias de los adultos relacionados con los actores armados, que ellos mencionan en sus relatos: «guerrilla, chusma y tombos», aunque no necesariamente los hayan visto o interactuado con ellos. Las conversaciones de los adultos acerca de grupos armados en la vereda, la

necesidad de permitir patrullajes al ejército y no preguntar por lo ocurrido por ser tema de «grandes», hacen parte de sus relatos:

«Por aquí paso, es donde se quedan los tombos cuando vienen. A mí me gusta verlos porque mi papá dice que ellos nos van a cuidar de la chusma. Una vez a mi abuelo lo boletiaron y le tocó pagarles porque si no lo mataban. Eso fue cuando mi papá estaba como yo» (DM 3, Líneas 7-9, Supermán).



Ilustración 16. (DM 3, Supermán). *Lugar donde las Fuerzas Armadas acampan para hacer patrullajes. Queda cerca de la casa de Supermán.*

Para los niños y niñas participantes, el territorio tiene vida propia, sonidos particulares, olores e imágenes específicos. Es un lugar donde los problemas se resuelven conversando, y en el cual los cultivos florecen de la mano de la serenidad. Estos niños y niñas no le temen a los gusanos ni a las serpientes; sus miedos se vinculan a la vida escolar: «perder el año», «la profesora regañona» y a figuras míticas como el Pollo Malo⁴², las brujas⁴³, La

⁴² El Pollo Malo es un personaje de leyenda descrito como espíritu maligno que pía a altas horas de la noche a las personas que están fuera de su casa consumiendo licor o participando en juegos de azar (Sánchez, 1987).

⁴³ Las brujas son personajes de los mitos y las leyendas del Huila. Son una de las figuras femeninas más representativas de los mitos y las leyendas. Se les atribuyen poderes curativos y proféticos, de protección a la familia, las cosechas e intercesión ante los dioses por las necesidades de los hombres (Sánchez, 1987).

Patasola⁴⁴ o La Llorona⁴⁵. Los niños y las niñas aparecen como actores sociales llenos de anhelos, los cuales son más grandes que los obstáculos que se puedan encontrar en sus pasos. Así lo muestran en sus voces:

«Yo dibujé donde vivo. Tiene muchas flores y café de varios colores. Lo dibujé cuando estamos en cosecha porque es cuando más me gusta como se ve. Yo sé coger café, hay que verlo rojito, usted lo toca y se sabe. Eso sí, uno no puede estar solo por la noche por el cafetal, le sale el Pollo Malo o La Patasola, eso sí me da miedo» (DM 5, Líneas 12-15, Gohan).



Ilustración 17. (DM 5, Gohan). *Momento del día en que le permiten a Gohan estar solo en el cafetal.*

2. ACCIONES Y EMOCIONES EN EL TERRITORIO DESDE LAS VOCES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

⁴⁴ La Patasola es un personaje de leyenda que representa a la esposa de un hombre a quien por su infidelidad le fue cortada una pierna y se quedó internada en la selva donde sigue viviendo en pena (Sánchez, 1987).

⁴⁵ La Llorona es un personaje de leyenda que se describe como «alma en pena» a una mujer que llora la pérdida de su hijo (Sánchez, 1987).

Los niños y las niñas tienen experiencias en las que identifican acciones y emociones como unidad de «tejido de sentidos»⁴⁶ que se entrelazan para configurar el sentido de territorio. Las acciones y emociones presentes en las vivencias y experiencias de los niños y las niñas en el territorio se configuran como unidad integradora del hacer-sentir, de manera tal que esta acción se vincula a la emoción.

Siguiendo a Nussbaum (2008), la emoción se vincula a una reflexión ética centrada en lo que ha denominado el juicio eudaimonista⁴⁷ como florecimiento de la persona y la comprensión de una vida humana buena, siendo las emociones advertidores de vulnerabilidad, sufrimiento y dignidad. Es decir, es una emoción en la que la realización de los proyectos y objetivos personales están comprometidos con el bienestar de todos los seres y contribuye a fortalecer la vida en comunidad.

Los niños reconocen una diversidad de lugares como la casa, la escuela, el cafetal, los ríos y quebradas, la cancha y la carretera. En cada lugar se visibilizan vivencias y experiencias de los niños y niñas, las cuales hacen parte del vivir rural. Algunas de estas vivencias vinculan el territorio con autorías como forma subjetiva de configurar el territorio entre pares, y otras las relacionan con dimensiones en sus relaciones con los adultos.

Igualmente, los niños y las niñas reconocen como actores en el territorio a los animales, que integran a su vida diaria como «parte de su familia» y aparecen como sujetos de cuidado y protección. Los animales son vistos como seres sintientes, con los que los niños y las niñas configuran su sentido de territorio y comparten vivencias y experiencias mediante las cuales son reconocidos como pares en las relaciones ecosistémicas.

⁴⁶ El concepto de *tejido de sentidos* en la presente investigación está referido a la unidad conjuntiva de las acciones y las emociones de los niños y las niñas. Tiene lugar en las trayectorias de vida como producción subjetiva de quienes las viven.

⁴⁷ El eudeísmo como concepto filosófico se vincula con la forma que tiene la especie humana de buscar el bien de los otros. A propósito, Nussbaum afirma: «Para que se despierte la compasión se debe considerar el sufrimiento de otra persona como una parte significativa del propio esquema de objetivos y metas. Se deben tomar las penurias de otra persona como algo que afecta el propio florecimiento». (Nussbaum, 2008, p. 342).

Desde una perspectiva descriptiva en espiral de co-construcción de sentido con los niños y las niñas, a continuación se presentan las voces infantiles sobre el territorio, que se recogieron a partir de diferentes dispositivos metodológicos (DM) presentados en el capítulo anterior.

Las voces se sometieron al proceso de codificación ya descrito, y expresan las acciones y las emociones que dan cuenta de la primera espiral de co-construcción de sentido.

Los niños y niñas establecen acciones como encontrarse, cuidar, jugar, copiar; emociones como amor, miedo, desigualdad y compasión. Algunas de estas acciones vinculan al territorio de forma independiente y otras las relacionan con dimensiones en las acciones vinculadas a sus relaciones con los adultos. Veamos cada una de ellas:

2.1 Acciones en el territorio

La primera acción en el territorio es *encontrarse*. Esta se refiere a coincidir con otros en un mismo espacio-tiempo, no como simple yuxtaposición de los cuerpos, sino como modos de mutualidad, tramitación de conflictos, aprendizaje, complejización e historización de las relaciones con otros. En este sentido, Frizer lo describe así:

«Me gusta venir a la escuela porque me dejan solo. Aquí estamos sólo los niños, en la escuela nos encontramos todos los niños que vivimos en Fátima» (DM 1, Líneas 12-13, Frizer).

Los espacios del territorio reconocidos en las voces de los niños y las niñas para el encuentro: la casa, la escuela, la quebrada, la carretera y la cancha se configuran como lugares de interlocución donde aparecen los otros en toda su complejidad. En el encuentro están imbricados sentidos relacionados con *estar juntos, festejar, ser parte, hacer parte, compartir, vivir juntos, disfrutar, ir a*

lugares y conocer acciones y emociones de los trayectos de vida. Goku lo cuenta así:

«Yo vengo por la noche a jugar futbol a la cancha, con mis papás y mis hermanos. Nos encontramos el vecino de allá, me gusta venir a jugar. La cancha es grande y uno puede jugar muchas cosas o verse con los amigos por la noche. Mi papá organiza partidos y nos encontramos» (DM 1, Líneas 3-6, Goku).

Igualmente, en el encuentro los niños y las niñas experimentan la constitución de trayectorias espaciales y temporales que los instituyen como sujetos socio-históricos. Desde esta perspectiva, el encuentro para los niños y las niñas viabiliza la producción y reproducción de la cultura mediante situaciones de enseñanza y aprendizaje que permean las formas de relación con el territorio. King Kong narra al respecto:

«Cuando comemos en la quebrada, toca ayudar a hacer el entierro porque las cáscaras y lo que queda hay que enterrarlo para no dejar tanta basura» (DM 2, Líneas 10-11, King Kong).



Ilustración 18. (DM 2, King Kong). *King Kong ubica en la maqueta la forma como se ve el río sin desechos.*

Por otra parte, la carretera como medio de conexión entre diversos lugares es reconocida por los niños y las niñas como trayecto que conecta lugares para encontrarse y transitar en él como lo relata Soy Luna:

«Nosotros hicimos la carretera, uno puede utilizar la carretera para caminar o ir en moto a varias partes como al pueblo o a Loma Chata, a las piscinas. La carretera es grande y pasan motos y la chiva por la mañana y por la tarde». D.M 2 Líneas 1-3 (Mini –Soy Luna)



Ilustración 19. (DM 4, Minnie - Soy Luna). *Soy Luna muestra en la maqueta el tramo de la carretera que transita para ir a las piscinas de Loma Chata con su familia.*

Cuidar es la segunda acción con otros. Los niños y las niñas de la vereda Fátima se relacionan con los diferentes seres sintientes del territorio en los que se enuncian no sólo otros seres humanos, sino también los animales y otras formas de existencia como el agua, las plantas y el aire. *Proteger, preservar, acoger, alimentar, pensar con otros y mantener* se constituyen en formas de relación con los otros que configuran el ecosistema en el cual los niños y las niñas construyen su existencia. En relación con esto, Margarita dice:

«En la Quebrada del Oso hay más pescados que en las otras porque es más grande, pero no se pueden sacar porque se acaban. También llegan pajaritos a bañarse en la quebrada. Mi tita dice que son loros de agua y viven dentro de la gauda. A mí me gusta verlos, pero no los cojo porque esa es su casa como la mía» (DM 5, Líneas 3-6, Margarita).

El cuidar se manifiesta en las dinámicas de interrelación de los niños y niñas con los otros. Estas dinámicas involucran *el conocer, el compartir con ellos y el hacer cosas por ellos y para ellos*. Desde estas dimensiones, las vivencias y experiencias en el cuidado están vinculadas a correlaciones y dependencias entre especies, como lo expresa Daniel:

«Tenemos un caballo y hay que cuidarlo porque está viejo, pero es de mi abuelito. Yo le ayudo a darle comida» (DM 4, Líneas 8-9, Daniel).

El cuidado se presenta principalmente en espacios como la casa y el río. Cuidar se expresa en las acciones de *protección, ayuda, cooperación y bienestar*. Estas acciones construyen formas de relación únicas y particulares de los niños y las niñas con los otros y con el territorio. Lo muestra Ariel en su fotografía:

«Tomé la foto de Moncho, el caballo que tenemos en mi casa. Yo lo cuido porque él nos ayuda en la finca. Nosotros lo cuidamos dándole comida y bañándolo. Yo le hablo cuando lo baño y sé que me entiende porque me parece que se ríe de los cuentos que le digo» (DM 4, Líneas 3-5, Ariel).



Ilustración 20. (DM 4, Ariel). *Moncho, el caballo que vive en la casa de Ariel.*

La tercera acción es *jugar*. Jugar aparece como una forma de relación en la que los niños y las niñas elaboran el sentido lúdico de la experiencia cultural. El juego permite estar con pares, entrar en contacto con el mundo de otros, conocerlo y sentirse perteneciente a él. En lugares como la cancha, el río y la casa se viabiliza y celebra la experiencia de jugar con los otros como lo narra Margarita:

«En la cancha jugamos todos, unos ratos nos invitan los niños y otros no, y peleamos por eso. A mí me gusta porque puedo correr y pasamos rico en el recreo. Cuando hacen partido de noche mi mamá me deja venir con mi tía que me cuida, es muy bonita de noche porque tiene luz. Por la noche los papás juegan en la cancha y nosotros les hacemos barra y jugamos también» (DM 4, Líneas 7-11, Margarita).



Ilustración 21. (DM 4, Margarita). *Margarita muestra una fotografía de la cancha en la que juega con sus compañeros y donde hacen los encuentros deportivos los adultos.*

Los niños y las niñas comprenden, interpretan y construyen sentido del territorio a través del juego como manera particular de relacionarse *en y con* el mundo. Al *saltar, patear pelota, correr, agarrar el balón, bailar, pintar, pelear, hablar, brincar, hacer carreras, elevar cometa, lanzar y dramatizar* los niños y las niñas representan al jugador en su ser mismo. Transforman y se transforman, pues se está representando a través de la acción lúdica y, al mismo tiempo, se muestra la realidad interpretada. En el juego desarrollan su humanidad y en cada representación se pone en juego su autoría del mundo y su relación con su contexto histórico y cultural. Así lo expresa Elsa:

«Las niñas jugamos a la lleva, a piccolo fui porque somos rápidas, algunas traen juguetes para jugar a preparar la comida o a las muñecas, a ser mamás y los niños fútbol casi todos. Ellos hacen torneos como en la Copa América y cada recreo es un partido de la temporada» (DM 1, Líneas 8-10, Elsa).

En el juego de los niños y las niñas de Fátima intervienen no sólo sus pares, sino que también participan otros seres sintientes del territorio configurándose como acción propicia de reconocimiento entre especies. En

este encuentro se sienten escuchados, reconocidos y visibilizan sus formas particulares de percibir y construir el espacio en el que se encuentran, así como sus formas de relación, como lo dice Princesa Sofía:

«Puse aquí cuando yo voy y juego con los pescados, pero mi papá me dice que tengo que tener cuidado porque me sale el tigre. El tigre se come las gallinas de noche y por eso hay que estar en la casa. Me gusta jugar con los patos y los pescados porque escuchan lo que les digo» (DM 2, Líneas 14-16, Princesa Sofía).



Ilustración 22. (DM 2, Princesa Sofía). *Princesa Sofía recrea en la maqueta cómo es su relación con los animales. Existen diversas formas que permean su tejido de sentidos.*

Los niños y las niñas expresan a través de acciones-emociones representaciones de la construcción y apropiación del territorio bajo sistemas de imitación del mundo adulto, el cual se elabora de manera permanente en la cotidianidad para que ellos lo incorporen como correcto. Esto los configura como sujetos históricos, sociales y culturales. La acción de copiar se vincula con gran recurrencia al cafetal y a la escuela, configurándose como los espacios para la comprensión y aprendizaje de los sistemas de producción modernos donde la relación con la tierra está mediada por la extracción. Así lo enuncia Broly:

«Tenemos que hacer crecer el cafetal para poder coger más café porque no lo compran bueno» (DM 4, Línea 4, Broly).

Copiar en el territorio se relaciona con su comprensión de vida laboral. En el cafetal y la escuela se aprenden a replicar las formas como el café crece, se cultiva y se procesa para ser vendido. Se copian las formas como se limpia, se organiza, se realizan las labores en el vivir rural. Es en el *comprar café, cultivar, abonar, regar la huerta, vender productos, leer, escribir, hacer cuentas, cargar, comprar insumos agrícolas, recolectar y alimentar los animales* que los niños y las niñas comprenden y copian las formas como se realiza el trabajo en el vivir rural. Las acciones vinculadas al cultivo como sistema de producción económica se replican, y el pago por los productos obtenidos es el fin. Frozen comenta:

«Yo me siento feliz cuando voy a coger café para yo comprarme mis cosas. Hace días me pagaron a mí 42 que cogí de café. Otro día me pagaron 22. Yo cojo café con mi mamá y mi hermana» (DM 4, Líneas 1-2, Frozen).

En las acciones copiadas, vinculadas al trabajo, los niños y las niñas replican los roles de género del mundo adulto vinculados al trabajo, tales como la fuerza, la contextura física y habilidades para determinadas acciones. Los niños participan de forma más activa en los cultivos extensivos, y las niñas realizan acciones de cultivo en los espacios íntimos como la huerta o tareas del hogar como cocinar. Así lo dice Javi:

«Yo a veces me quedo en el cafetal haciendo trabajo de hombres para que no me pongan a hacer oficio en la casa. Eso lo hacen las mujeres» (DM 5, Líneas 7-8, Javi).

2.2 Emociones en el territorio

Las emociones de los niños y las niñas, en su sentido del territorio, tienen como motor de generación sus encuentros sociales con otros seres sintientes. Es allí donde la alegría por el encuentro con los otros se devela a través de sentimientos como *amistad, felicidad, disfrutar, acompañar, compartir, goce y gusto* en relación con sus pares y adultos de su familia. También con animales, el cafetal, plantas y flores, como señala Cenicienta:

«Yo aquí tengo muchos amigos, los que vamos a la escuela, mi gallo Juancho y mi caballo Mocho. También tengo amigos que viven cerca a mi casa con los que juego, pero van a la escuela de Santa Martha» (DM 6, Líneas 15-17, Cenicienta).

El entramado de emociones de los niños y las niñas se enraíza alrededor de las prácticas culturales que se estructuran socialmente a través de circuitos afectivos (Ahmed, 2014), sistemas encadenados y relacionados con vivencias personales y prácticas culturales que se reproducen en las fronteras entre planos personales y sociales donde la alegría del estar con otros configura el territorio. Así lo expresa Vegeta:

«Cuando vamos a río estamos todos. Es rico ir juntos, hasta con los perros» (DM 6, Vegeta).

Desde esta perspectiva, la alegría por encontrarse con otros como emoción de los niños y las niñas se configura en espacios como el río, la casa y el cafetal, evidenciando su forma particular de sentir, percibir y ordenar el mundo. Como puntada estructural del tejido en su sentido de territorio, se genera en movimiento permanente, multicolor, polifónico, cargado de otredad, en permanente tensión y dinamismo, con lo que genera el preservar la vida. Así lo expresa Supermán:

«Hay muchas formas como se puede organizar la vereda para que todos vean a todos porque eso es lo importante. Tenemos que salir todos en el mapa, nosotros, pero también los animales, las flores, los palos de todos los que tenemos, los pájaros, las quebradas hasta la carretera porque si no, no sería Fátima, sería otro lugar» (DM 6, Líneas 8-11, Supermán).

El sentido del territorio para los niños y las niñas está atravesado por la *amenaza e intimidación* como forma de reproducción social y perpetuación de la especie humana. En la filogénesis del hombre en la tierra se reconoce la amenaza e intimidación como parte del sistema de preservación de especie y como mecanismo de represión en su organización colectiva. «*No poder ir solo, no estar solo, no poder estar y no poder sembrar*» hacen parte de ese aprendizaje emocional desde lo colectivo en la infancia, como lo cuenta Soy Luna:

«Mi mamá me dice que no puedo ir sola al río porque me sale La Llorona y me lleva. Sólo puedo ir con ella o con mi hermano grande porque si voy sola me ahogo y La Llorona me lleva. A ella se le perdió el hijo y qué susto» (DM 6, Líneas 4-6, Soy Luna).

Es así como la amenaza y la intimidación en la reproducción social va configurándose para los niños y las niñas y dando formas a su tejido emocional, permitiendo acercamientos a ciertas personas y objetos o alejamientos de otros. Existen lugares propios de la vida social que propician la relacionalidad con los otros y con lo otro, establecen organizaciones y jerarquizaciones que están determinadas por las prácticas culturales colectivas que enraízan la amenaza y la intimidación como dispositivo de control. Así cuenta Hulk:

«En la huerta yo no puedo sembrar de esa, la que dice Broly: amansaguapos, porque mi mamá dice que esa trae mala suerte. A mí me gusta porque tiene una flor amarillita linda y huele rico. Yo ayer la olí donde Broly, pero ella dice que no le puedo traer la mala suerte con esa cosa. Le tengo que hacer caso porque si no me casca» (DM 6, Líneas 15-18, Hulk).



Ilustración 23. (DM 6, Hulk). *Planta que Hulk no puede sembrar en su casa porque trae mala suerte.*

La noche, la oscuridad y la soledad, hacen parte de los cuentos, las leyendas e historias de uso de los espacios públicos de los niños y las niñas y son utilizados culturalmente para abrir paso a la amenaza y la intimidación como mecanismo de dominación en el territorio. Los espacios acostumbrados por los niños y las niñas en el territorio como la cancha, la escuela, el cafetal, el río y la carretera son permitidos en determinados momentos del día como lo cuenta Sr. Bills:

«Yo no puedo ir solo por la noche a la cancha a jugar porque es peligroso, pero en el día cuando estoy en la escuela y salimos a recreo, si juego fútbol con mis amigos en la cancha» (DM 2, Líneas 2-3, Sr. Bills).

La emoción de humillación de los niños y las niñas refleja su comprensión frente a dinámicas de pertenencia a un grupo o dando valoraciones diversas a los cuerpos, objetos y espacios en el territorio. Es así como las delimitaciones relacionadas con el menosprecio entre seres humanos y animales de los adultos son señaladas por los niños y niñas como «*acercarse, acompañar, estar con ellos, ser amigos, sentir tristeza, sentir culpa, señalar semejanzas y diferencias*». Así lo afirma Frizer:

«Yo dibujé aquí en la peña a los pájaros que uno se encuentra. Ellos se me acercan a cantar, como el radio en la casa que lo acompaña a uno a hacer oficio. Yo no sé por qué mi mamá dice que no joda con los pájaros, que empuercan y me lleno de caca. Ellos son limpiecitos y no empuercan, me quieren porque me cantan» (DM 3, Líneas 9-12, Frizer).



Ilustración 23. (DM 3, Frizer). *Frizer dibuja la peña que queda frente a su casa.*

Las emociones que legitiman y aceptan la humillación social en el mundo adulto distan de la mirada de equidad, solidaridad, aprecio y valoración de los niños y las niñas. La vida, en sus diferentes cuerpos como plantas, animales, seres humanos, se relaciona con una estructura cultural infantil particular y propia, que tiene presente el vivir bien, vivir bonito, vivir feliz para todos los seres sintientes en el territorio, como lo expresa Rapunzel:

«Se imagina, así sí sería bueno, que aquí en Fátima no tuviéramos gallera y así se acababan las peleas y todos los gallos estarían libres, felices y cantando» (DM 6, Líneas 12-13, Rapunzel).

Es así como los espacios y las distancias en el territorio para los niños y las niñas se van transformando de relaciones de organización horizontal y de

equidad en el tejido emocional, a relaciones jerárquicas de subordinación entre los seres sintientes. Esto se relaciona con su incorporación a los sistemas de producción moderno; las delimitaciones y jerarquizaciones entre especies y espacios empiezan a visibilizarse con su incorporación a los sistemas de mercado, vinculándolos al imaginario colectivo de organización en el territorio del mundo adulto. Así lo dice Frozen:

«El fríjol ahora está a buen precio, yo acompaño a mi mamá a venderlo» (DM 3, Línea 9, Frozen).

Las experiencias y vivencias de los niños y las niñas desde su tejido de sentidos presentan la compasión como emoción. *«Rabia por ver morir, vergüenza por ver pegar, malestar por ver lastimar, rabia por escuchar decir que no sirve, ira porque le dicen que es feo, rabia por decirle que es puerco, sentir lástima, sentir tristeza, dolor y angustia»*. Son expresiones que enuncian emociones de indignación de los niños y niñas en las formas de relación con otros seres sintientes. Así dice King Kong:

«Un día le dije a mi papá eso, que uno puede divertirse de otra manera y no ir a la gallera porque los gallos chillan feo, les sale sangre y se mueren, todos los días los cuido y les doy comida siempre y él se los lleva a pelea y llegan casi muerticos, no me gusta, pero él ni me hace caso» (DM 6, Líneas 10-13, King Kong).

La compasión hace parte de las emociones que generan tensiones de poder en el territorio por la postura política que asumen los niños y las niñas. Los sistemas hegemónicos de acallar algunos cuerpos y dar voz a otros, ubica a los niños y las niñas en la dicotomía de pertenecer o no pertenecer a un grupo social que los reconozca como sujetos con participación activa. Así lo expresa Soy Luna:

«A mí me da rabia y le digo a mi mamá que no le pegue y le hable, pero ella no me hace caso» (DM 6, Líneas 16-17, Soy Luna).

Los niños y las niñas en sus trayectorias vitales se encuentran con las tensiones de configuración en la identidad colectiva¹⁸ de las formas de relación entre los seres y determinadas alianzas sociales. Eso empieza a permear las propias y particulares formas con las que tejen sus sentidos de territorio, entrando en conflicto con las desigualdades o naturalizaciones que generan las formas de organización del mundo adulto. Así lo narra Maritza:

«Yo por eso sí me gano una sola juetera, mi papá dice que me da rejo si me ve jugando con esos animales, él piensa que son puercos, pero yo no creo. Viven en nuestra casa también y comparten con nosotros todo: la casa, la tierra y no le hacen daño a nadie; sólo es que son feítas. Yo tuve que darle a una, con la chancla de mi mamá, tengo que aprender a espicharlas (las cucarachas)» (DM 6, Líneas 3-7, Maritza).

A continuación, se presentan los códigos abiertos asignados a las narraciones de los niños y las niñas, fruto de los diferentes DM realizados. Se encuentran separados por acciones y emociones, cada uno de ellos expresados por tendencias:

CÓDIGOS ABIERTOS			
Acciones		Emociones	
Tendencias	Códigos	Tendencias	Códigos
Encontrarse	-Festejar el cumpleaños con amigos. -Festejar la Navidad con hermanos y primos. -Celebrar el cumpleaños -Rezar la novena en diciembre a los niños. -Ir a baño con otros al río.	Alegría	-Apoyar a otros cuando se caen. -Acompañar cuando se enferman. -Ayudar a otros a tener sus condiciones de vida -Apreciar la vida de otros. -Disfrutar compartir la vida de otros.

¹⁸ La identidad colectiva es una construcción sociocultural. Se conforma a través de la pertenencia grupal, entendida ésta como la inclusión de los sujetos al grupo social, el cual contempla la percepción subjetiva que construyen los miembros de la colectividad sobre los elementos culturales que constituyen la especificidad del grupo. A esos rasgos se les denomina referentes identitarios (Mercado y Hernández, 2010).

	<ul style="list-style-type: none"> -Estar todos porque es nuestra casa. -Organizar campeonatos en la cancha a los amigos. -Misa con los vecinos. -Pelea de gallos con los vecinos. -Encuentro con otros. -Estar con otros. -Vivir con los animales en la casa. -Hablar con los animales en la casa. -Visitar vecinos con las amigas. -Paseo a río con los amigos. -Paseo a Garzón con los amigos. -Pelear por espacios o lugares. -Pelear por no escuchar animales. -Hablar de lo que les gusta. -Visitar a otros familiares. -Vivir en el mismo lugar, compartir espacio. -Compartir formas de actuar. -Hacer parte de un grupo (pares). -Hacer parte de la comunidad de Fátima. -Ser de Fátima. -Vivir en Fátima todos. -Ser parte de los niños de Fátima. -Disfrutar del viento. -Disfrutar cuando el agua toca la piel. -Agrado por estar con los pájaros. -Disfrutar los colores de las flores. -Probar el café. -Tomar leche. 		<ul style="list-style-type: none"> -Defender la vida de otras especies. -Preocuparse por otros -Respirar el mismo aire. -Sentir a otros al lado. -Valorar positivamente estar con otros. -Compartir el lugar por ser familia. -Poner nombre (animales) por ser de la familia. -Disfrutar estar juntos. -Escuchar a todos. -Comprender sentimientos de otros. -Pensar unos en otros. -Goce por poder mirar el cielo. -Alegría por sentir las gotas de lluvia. -Goce por el viento. -Complacencia por cuidar las plantas. -Alegría por compartir lugares con otros. -Alegría por tocar y sentir a otros. -Hablar con los pájaros. -Estar contento por tener animales en la casa. -Alegría por visitar a los abuelos. -Querer a los otros. -Ayudar a los amigos. -Pensar en los otros para entenderlos. -Proteger a los amigos (animales). -Dar a los otros. -Colaborar con otros para beneficio común. -Compartir con otros. -Valorar positivamente estar con otros -Sonidos del aire. -Sonidos del viento. -Sonidos de la montaña. -Sonido de la guadaña.
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Oler a aguadepanela. -Oler a hierbabuena. -Ver Flores. -Sentir calor del fuego de estufa. -Disfrutar del aire de la mañana camino a la escuela. -Tomar agua del río por ser buena. -Sentir la piel del conejo cuando lo cargo. -Vivir con animales en casa. -Sentir la piel de las vacas cuando las consiento. -Escuchar el gallo cuando me canta. -Juntarse con los amigos. -Vivir todos juntos como familia (animales, plantas, personas). -Ir a la casa de ellos. -Ir a la casa de familiares. -Estar en la cancha. -Estar en la escuela. -Ir al río con otros. -Tocar insectos. -Alegría por tenerlos dentro de la casa. -Compartir la pelota. -Circulen las motos de los estudiantes de otras veredas para ir a aprender. -Transitar en la carretera para ir a estudiar. -Caminar a la escuela por la carretera con los hermanos. -Regresar a la casa con los hermanos después de estudiar. -Compartir con animales en la casa. 		<ul style="list-style-type: none"> -Sonidos de los niños en la escuela. -Sonidos de las canciones de la emisora. -Sonidos de la misa en la emisora. -Sonidos de las noticias en la emisora. -Felicidad por poder mirar los pájaros. -Sentir felicidad por ver los pescados. -Estar alegre cuando escucha las vacas. -Estar alegre por escuchar el gallo. -Sentirse a gusto con el viento. -Disfrutar sentir las gotas de lluvia. -Sentir felicidad de tener quebradas. -Satisfacción por entierro de desechos. -Complacencia por alimentar las gallinas. -Alegría por ir al río. -Sentir alegría por ver los pájaros. -Respeto por los otros en la convivencia. -Tristeza como los otros niños por no poder ir a la escuela. -Disfrutar sonidos de la casa cuando cocinan.
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Dejar libres los pájaros. -Prestar la pelota. -Prestar las muñecas. -Prestar los juguetes. -Compartir juguetes. -Moverse en moto a visitar amigos. -Ir en bicicleta para visitar familiares -Ir a paseo con amigos y familia. -Medio de conexión entre lugares para conocer. -Vincula con otras casas caminando. -Conocer otros lugares. -Vivir con otros. -Estar contento por ir a la escuela a ver a los amigos. -Compartir la casa con otras especies. -Relacionarse con otras especies (insectos, aves, caballos, vacas, conejos, burros, gallinas, gallos, pescados, patos). -Conocimiento de necesidades entre especies (abejas, gallinas, cerdos). -Espacio para estar junto a otras especies, con pares. -Ir a paseo con otros niños. -Ir a las carreras de bicicletas. -Ir a las carreras de motos. -Tomar los alimentos en la escuela. -Hablar de lo que se saben los niños. -Conocer a otros niños. -Visitar a otros. -Caminar a la escuela. 		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Poder estar en el mismo lugar con otras especies. -Permitir estar con otras especies en el mismo espacio. -Conocer las necesidades de vida de otros seres. -Reconocer diversas formas de vida en otras especies. -Reconocer semejanzas en las formas de vida. -Señalar diferencias en las formas de vida. -Compartir el espacio. -Reunirse para recolectar con hermanos y primos. -Hacer parte de un grupo (pares) para recolectar. -Coger café con otros. -Conecta con Garzón para visitar familiares, pasear o comprar. 		
Cuidar	<ul style="list-style-type: none"> -Proteger pájaros. -Proteger animales silvestres. -Proteger a los animales de golpes. -Protección a la naturaleza. -Acoger animales sin casa. -Proteger especies. -Respetar especies. -Relaciones entre especies para ayudarse a vivir. -Preservar la vida de otros. -Colaboración de alimentación entre animales. -Gestión de residuos. -Hacer curaciones de raspadas. 	Amenaza e intimidación	<ul style="list-style-type: none"> -Tristeza igual que mi abuelita por no poder ir al río. -Miedo por ser asustado por animales. -Intoxicación por plantas. -Espacio para trabajar. -Coger café sin el papá o la mamá. -Utilizar la despulpadora solo. -Bajar a beneficiadero. -Trozar soca. -Miedo por cocinar el almuerzo. -Miedo por hervir agua. -Conocimiento de propiedades de plantas. -Miedo de no ser aceptado. -Miedo por ser diferente.

	<ul style="list-style-type: none"> -Recoger alimentos del huerto para cocinar. -Inventar formas de cuidado a enfermos Otros. -Comer huevos de las gallinas. -Cuidar a los otros (pares, familia, animales, lugares). -Protección entre especies para sobrevivir. -Cuidar el palmar del nacedero del agua. -Proteger el palmar para no agotar el agua. -Contribuir en la solución de dificultades de otros. -Alimentar otros seres (deber de los niños) para que vivan. -Cuidado de unos con otros para vivir. -Proteger a los otros de la casa. -Proteger a hermanos menores. -Curar a otros para que vivan. -Utilización de desechos orgánicos para alimentar la tierra. -Identificar dependencias de relaciones entre especies para la vida. -Cuidar café florecido. -Separación de residuos orgánicos. -Hacer compost. -Comer plantas y no animales. -Leer las nubes para proteger de cambios climáticos (personas y animales). -Reconocer los cambios de los animales para 		<ul style="list-style-type: none"> -Miedo por pensar diferente. -Angustia por pensar diferente (papás). -Miedo por recibir castigo al no obedecer a papás. -Susto por no obedecer. -Miedo por decir mentiras. -Miedo por decir que no le pegue al perro. -Miedo por dejar entrar los pájaros. -Miedo porque me regañen y no matar las hormigas de la huerta. -Culpa porque lloren al morir. -Culpa porque sufran. -Culpa por hacerles daño a los gallos. -Culpa por hacerles daño a los caballos. -Vergüenza con los animales por el trato. -Vergüenza por comer los animales. -Vergüenza por espantar los pájaros. -Vergüenza por no proteger el río. -Vergüenza por no cuidar el guadual. -Culpa por cortar el guadual. -Miedo por recibir golpes por no hacer lo que dicen los papás con los animales. -Miedo por regaños de los padres por jugar con insectos. -Censuras por formas de actuar con otras. -Satisfacer las expectativas de los padres al aprender del cultivo.
--	--	--	--

	<p>saber que están enfermos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Limpiar jaula del loro (mascota). -Cuidar las flores. -Cuidar las plantas. -Cuidado al aire por humanos y animales. -Acompañar cuando otro necesita ayuda. -Ayuda mutua entre animales y humanos. -Cuidar animales viejos. -Cuidar los animales de la casa. -Proteger el guadual. -Preservar el guadual. -Cuidar las plantas de la casa. -Regar las plantas. -Plantar en la huerta para la comida de los animales y humanos. -Gestionar desechos en el río. -Depender de otros en la alimentación. -Cuidar animales de la casa. -Alimentar animales. -Curar animales. -Regar plantas. -Vacunar a los animales de la casa. -Dar comida a animales. -Necesidad de plantas para que respiren otros seres y vivan. -Cuidado del agua para la vida de otros. -Enseñar cómo cuidar las matas. -Enseñar cómo preparar comida. -Cuidarse de disputa entre grupos armados. -Limpiar los animales. -Curar heridas de gallos. 		<ul style="list-style-type: none"> -Miedo por utilizar machete. -Miedo por cargar café solo. -Miedo por caer del caballo trabajando en el cafetal. -Miedo por partirse una pierna con la soca. -Miedo por cortarse los dedos en la despulpadora. -Miedo por cortarse con el cuchillo pelando. -Miedo por perder el año escolar. -Susto por cargar calderos de lavazas para cerdos.
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Curar heridas de animales (pájaro, caballo, conejo, gallos). -Alimentar caballo de mi casa. -Salud de personas por siembras sanas. -Tomar aguas de plantas para mejorarse. -Limpiar cafetal los niños y las niñas. -Limpiar los caballos niños y niñas. -Asear los gallos los niños. -Alimentar las niñas y los niños los cerdos para engorde. -Colaborar con otros para beneficio común en la venta. -Cuidar el cultivo para tener buena cosecha. -Dar agua y melaza a vacas para producir buena leche. -Dar comida a gallina para tener huevos. -Pastar las vacas para carne -Alimentar los animales -Alimentar gallinas. -Aseo de caballos. -Aseo de Gallinero. -Lavar cochera. -Regar las plantas. -Abonar la huerta. -Deshierbar la huerta. -Alimentar pollos. -Tierra fértil por abono. -Café óptimo por agua suficiente. -Proteger el bosque para la productividad. 		
Jugar	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar lleva con los compañeros y amigos. -Jugar con cucarachas. -Jugar con amigos. -Jugar en el recreo. 	Humillación	<ul style="list-style-type: none"> -Muerte de peces por sequía. -Muerte de pájaros por quemas.

	<ul style="list-style-type: none"> -Jugar con conejo. -Jugar con muñecas con las amigas. -Jugar a la tienda con los amigos. -Jugar a las reinas con las amigas. - Jugar Copa América con los amigos y vecinos. -Conecta a lugares de recreación para jugar. -Jugar fútbol. -Jugar en las llantas. -Jugar juegos tradicionales. -Jugar con los animales. -Jugar carreras de motos con los amigos y vecinos. -Jugar carreras de bicicleta con los hermanos y vecinos -Jugar a macheteros con los amigos. -Jugar a carros con los amigos. - Jugar piccolo ya con las amigas y amigos. - Jugar lleva con las amigas y amigos. -Jugar soldados con los amigos. -Querer a los animales. - Jugar ataque con los amigos. -Pelea con los amigos en el juego. -Hablar con las amigas. -Divertirse con los amigos. -Ver jugar a los papás en la cancha. -Narrar de los pájaros que hablan. -Escuchar lo que dicen las vacas. -Escuchar a los peces. -Hablar con el caballo. 		<ul style="list-style-type: none"> -Fumigación afecta insectos. -Lástima cuando golpean a los caballos -Lástima por peleas de gallos. -Condolencia por tener amarrados a los animales. -Regañar por tirar piedra a los pájaros e iguanas. -Sufrimiento por muerte de pájaros. -Pelear con quien hace daño a animales -Separar a los que dañan plantas. -Pelear por otras especies. -Regañar con hacer daño a otros. -Empujar por hacerle daño a otros. -Tristeza por pesca y comer pescados. -Lástima cuando queman el cafetal (soca). -Lástima cuando la tierra se ve café. -Sufrimiento por dolor de otros (animales, pares, familiares). -Enfermedades de personas por basuras. -Tristeza por muerte de amigos (otros niños y animales). -Culpa por no proteger el perro. -Culpa por no detener las peleas de gallo. -Tristeza porque los animales se mojen. -Tristeza por ver a otro morir -Tristeza por ver a otro herido. -Impotencia por ver humo en el aire.
--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar los que dice el río. -Reír con los pájaros. -Cantar con el viento. -Jugar con el viento. -Bailar con el agua. -Luchar con el agua -Abrazar del viento. -Ver las canciones de los pájaros. -Escuchar las plantas y dar consejos de medicinas. -Nadar en el río. -Susurrar del viento. -Carcajadas de la lluvia. -Sentir lo que dicen las vacas con la leche. -Hablar con los pájaros. -Cantar con el gallo. -Hablar con el conejo. -Hablar con los pescados. -Jugar con los pescados. -Saltar con los pescados por estar contentos. -Contarle al loro lo que pasa. -Contarle al cafetal. -Hablar con el café. -Hablar con el agua. -Hablar con el perro. -Contarle al gato lo que dijo el hermano. -Escuchar los palos. -Jugar con vaca. -Cantar con pájaros. -Cantar con el viento. -Cantarles a las flores. -Hablarles a las plantas. -Hablar con cariño al huerto. -Cantar con el perro. -Cantar con el río. -Tener animales bonitos para jugar (color, tipo de pelo). -Estar con compañeros para jugar. 		<ul style="list-style-type: none"> -Valoración por condiciones de vida similares entre especies. -Valoración por formas de vida (plantas). -Disgustarse por ignorar la vida de los animales. -Ternura por hijos de animales. -Impotencia por ver caer pájaros muertos. -Rabia por espantar pájaros. -Cortar plantas sin flores. -Cortar plantas que no den frutos. -Tener pájaros enjaulados que canten o hablen. -Matar los animales que se vean feos. -Vergüenza por quemar basura. -Desprecio por plantas de mala suerte. -Desprecio por plantas calientes. -Arrancar plantas con malos frutos. -Pegarle al caballo para ir rápido. -Pegarle al perro para que no ladre. -Decir (papá) que hay que darles duro. -Decir (la mamá) que los espanten porque generan trabajo. -Decir (la mamá) son para comer. -Pensar que no sienten los animales. -Sentir que no sienten los animales. -Pensar que no piensan los animales. -Igualdad de derechos en espacios o lugares.
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer juegos colectivos para verse. -Realizar juegos por género. -Reunirse por intereses. -Jugar en el recreo. -Encuentro con vecinos. -Estar con los pescados en el río. -Encontrarse con los pájaros en el camino. -Escuchar agua de la quebrada. -Sentir el viento fresco. -Gritar en el partido. -Dibujar corazones. -Dibujar la familia. -Dibujar los pájaros. -Pelear por lugares de la escuela. -Correr en la cancha. -Correr en el recreo. -Pintar en la cancha. -Oler el monte. -Bañarse en la quebrada con pájaros. -Jugar comitiva con los vecinos. -Saltar lazo con los compañeros. -Jugar a la familia con las compañeras. -Elevar cometa con los compañeros. -Carreras de caballos con los compañeros. -Jugar profesora y estudiantes con los compañeros. -Compartir el balón. -Perseguir a los otros. -Correr con los otros. -Cantar con los otros. -Pelear con los otros. -Imaginarsé cosas con los otros. -Hacer con los otros. -Conocer con otros. -Compartir con otros. 		<ul style="list-style-type: none"> -Despreciar animales viscosos. -Despreciar las cucarachas. -Espantar los pájaros. -Alejar las abejas. -Matar las abejas. -Estar lejos los animales. -Tomar distancia los animales. -Servir para cargar los animales. -Servir como alimento los animales. -Servir para cuidar los animales a los S.H. -Servir para acompañar los animales a los S.H. -Utilizar para diversión los animales a los S.H. -Utilizar para acompañar los animales a los S.H. -Estar fuera de la casa los animales. -Ser más importantes los S.H. -Comer animales. -Vergüenza por hablar con los animales. -Vergüenza por no querer comerlos. -Estar contento en el cafetal para ganar plata.
--	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> -Gritar con otros. -Querer a otros. -Hacer equipo con otros. -Estar con otros. -Mirar a otros. -Visitar a otros. -Pensar con otros. -Crear historias con otros. -Vivir con otros. -Bailar con otros. -Compartir el espacio con otros. -Colorear dibujos. -Estar solo con otros pares. -Acompañar a jugar. - Ir a ver movimientos del agua. -Ver múltiples colores del cielo. -Mirar diversidad de tonalidades de verde. -Mirar las intensidades de color en las flores. -Reconocer diferentes colores del agua. -Ver tonos de rojo del grano de café. -Ver tonos de naranja en el café. -Sentir movimientos de los seres. -Ver el movimiento de los pares. -Sentir el movimiento del aire. 		
Copiar	<ul style="list-style-type: none"> -Saber sobrevivir. -Saber a sembrar. -Limpiar los lugares donde vivimos (animales, plantas, río, casa, escuela). -Oficio de la casa para mujeres. -Ayudar en actividades de la casa niños y niñas. -Limpiar la cocina las niñas. 	Compasión	<ul style="list-style-type: none"> -Triste igual que mis amigos por lastimar los pájaros. -Rabia como mi papá por lastimar los pájaros. -Rabia como mi mamá y mi papá porque botan basura en el río. -Rabia como mi abuelo porque cortan el guadual -Tristeza por no mantener la tierra.

	<ul style="list-style-type: none"> -Preparar comida las niñas. -Lavar ropa las niñas. -Servir la comida las niñas a recolectores. -Hacer oficios de la casa a los niños. -Vivir fuera de la casa los animales. -Aseo de la casa. -Preparar comida (caldo, arroz, huevos, café, agua de panela). -Barrer la casa. -Arreglar la cama (de la abuelita, del abuelito). -Cultivar en la huerta. -Recrear espacios de la vida cotidiana en casa. -Cocinar en la casa -Hacer oficio en la casa. -Espantar los pájaros de la peña. -Espantar los pájaros del huerto. -Apartar los animales de la comida. -Pescar en el río. -Tener que dejar los animales fuera de la casa. -Hacer la comida de animales. -Coger café como forma de trabajo familiar. -Ayudar en el cultivo de la casa. -Recolectar café los niños. -Recolectar café todos. -Cargar canastos de café niños. -Cargar sacos de café niños. -Compartir formas de actuar para cultivar. -Saber cultivar café. -Coger café como forma de trabajo familiar. 		<ul style="list-style-type: none"> -Censurar formas de actuar (con otras especies, con pares). -Condolencia por castigos a otros (pares). -Tristeza por desprecio del pájaro. -Clemencia por curación de animales. -Solidaridad en la enfermedad de animales. -Solidaridad en situaciones de injusticia entre pares. -Desprecio por golpear los pájaros. -Culpabilidad de no proteger el perro. -Culpabilidad por no tener dentro de la casa los animales. -Frustración por no poder hacer las cosas de otra manera.
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Limpiar cultivos. -Hacer quemas. -Hacer soca con quemas. -Hacer soca al cafetal para tener más productividad. -Coger café. -Cargar café. -Coger café los niños. -Cargar café los niños. -Germinar café. -Purgar pollos. -Recolectar leña para cocinar. -Preparar las eras para tener buen huerto. -Cultivar café para que lo compren. -Vender café. -Cultivar para vender. -Saber precios. -Saber cultivar cebolla para vender. -Recolectar huevos para vender. -Moler caña para vender panela. -Recolectar café para recibir pago. -Comparar pagos por recolección. -Secar café para obtener más ingreso económico en familia. -Saber vender al menudeo productos. -Pescar para vender. -Criar marranos para vender. -Ganar dinero. -Conseguir retribución monetaria. -Invertir de nuevo. -Recolectar pitahaya para venderla los niños. -Recolectar piña para venderla los niños. 		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Vender productos agrícolas los niños y las niñas. -Alegría como mi papá porque paguen bien el café. -Alegría como mi papá y mi hermano por vender producción. -Cuidar los animales (rol de los niños) para comerlos o venderlos. -Sacar el café para venderlo. -Conecta con otras veredas para intercambiar. -Transiten los cogedores. -Carguen el café. -Moverse rápido para estar en otro lugar. -Contribuir con los gastos de la familia. -Obtener independencia económica. -Comprar objetos que quieren. -Estrenar ropa. -Tener moto para transportarse. -Copiar lo que diga la profesora en el salón. -Leer y escribir en la escuela a otros. -Copiar en la escuela lo de otros. -Hacer cuentas con números a otros. -Enseñar cómo leer. -Enseñar cómo copiar. 		
--	---	--	--

Tabla 3. *Códigos abiertos asignados por los niños y niñas a las narrativas, expresados por tendencias*

La descripción de las acciones y emociones en los sentidos del territorio por donde transitan las vivencias y experiencias de los niños y las niñas de la vereda Fátima enunciada, devela los entramados de sentidos como unidad

integradora del hacer-sentir de ellos, desde la diversidad de formas de ser que circulan en la vida cotidiana y comunitaria. Partiendo de esta primera espiral descriptiva, a continuación, se presenta la espiral interpretativa de este estudio.

3. Configuraciones de los sentidos del territorio (segunda espiral interpretativa)

En este espiral se expresa el segundo momento analítico vinculado a dar respuesta al objetivo específico 2 de la investigación. Los sentidos de territorio de los niños y las niñas están vinculados a dos categorías que se presentan en tensión-relación. Las categorías en mención aparecen en función del momento del ciclo vital en el cual se encuentran los niños y que marca roles, funciones, expectativas y lugares en el mundo adulto. Las categorías aluden a la interpretación que se construyó a partir de los relatos de los niños y las niñas los cuales transitaron desde la categorización abierta, que permitió a través del método de comparación constante, se agruparan teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones que parten de un análisis reflexivo de los relatos y la mirada teórica que los ilumina. La primera categoría se relaciona con la coexistencia biocéntrica y la segunda, con la reproducción material y simbólica para la producción. A continuación, se describe a cada una de ellas desde sus dimensiones y propiedades.

3.1 Categoría 1: El territorio: coexistencia biocéntrica

Se considera que los niños y las niñas configuran el territorio desde la *coexistencia biocéntrica*. Esta categoría parte de la noción de la *coexistencia* (Escobar, 2010; Maturana y Varela, 1993), desde miradas posmodernas⁴⁸ que

⁴⁸ Con *miradas posmodernas* nos referimos a las reflexiones de Vattimo (1990), quien argumenta que para comprender la posmodernidad hay que tener claro que “en algún aspecto suyo esencial, la modernidad ha concluido” (p. 9). Se da paso a una comprensión inicial de la imagen del mundo en la Posmodernidad desde la ciencia como elemento fundante de la cultura, la técnica mecanizada, el arte en el horizonte de la estética. El obrar humano se interpreta y realiza como cultura que cambia su estatus y significación. De ahí que pueda decirse que: “La

implican la valoración de la diferencia en la existencia, la aceptación de complementariedades y convergencias construidas a partir de la diversidad de cosmovisiones y la construcción del mundo creado con los otros. Desde esta perspectiva, la coexistencia reconoce a «los otros que viven al lado de nosotros» (Boff, 2002), considera que sin esa premisa no hay proceso social y, por lo tanto, no hay humanidad. Se configura desde un sentido compartido por el bien común en el reconocimiento de necesidades particulares para existir y la creación del mundo desde las redes de interacciones con los otros.

En los relatos de los niños y niñas, la coexistencia se expresa en el reconocimiento que hacen de los diversos seres sintientes como las plantas, los animales, el agua, el viento y su interrelacionar en la configuración del territorio. La coexistencia en las narrativas de los niños y niñas presenta las diversas formas de vida en el planeta como los otros que existen, sin hacer distinciones entre la vida de los seres humanos y la de otras especies. Así lo expresa Vegeta:

«Todos somos de Fátima, estamos todos juntos hasta con los ríos y el monte» DM 3 Línea 9 (Vegeta)

La coexistencia significa para los niños y niñas el reconocimiento de mundos paralelos que pueden estar en relación o no, pero que se reconocen en interdependencia entre las diferentes formas de vida en el planeta. Esta interrelación es vista por los niños en lugares como el río, la casa y la cancha donde sus experiencias posibilitan encuentros con otros, el reconocimiento de sus semejanzas, diferencias, distancias e interconexiones en el vivir.

Por otra parte, la noción de *biocentrismo* como visión posmoderna planteada por Gudynas (2014), Galeano (2004), Kernohan (2012), Leff (2004), Elizalde (2009), entre otros, alude a la construcción de sentido del territorio fundado en el reconocimiento de valores intrínsecos a la vida, los derechos de

modernidad deja de existir cuando, por múltiples razones, desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria” (Vattimo, 1990, p. 10).

los diversos seres sintientes y la justicia ecológica. En el biocentrismo la manifestación de la vida es un valor en sí mismo en todas las formas de vida, tanto humanas como no-humanas.

Naess (2007) sostiene que el biocentrismo implica reconocer que el valor de la vida es inherente e intrínseco a la tierra e independiente de la utilidad del mundo no-humano. En este sentido, la vida para este autor no tiene un valor instrumental; por eso expresa una ruptura con las posturas occidentales tradicionales antropocéntricas al reconocer que los seres vivos y el entorno ambiental tienen valores propios, más allá de la posible utilidad para los seres humanos.

En este sentido, los niños y las niñas asumen el biocentrismo desde el reconocimiento y valoración de los animales, las plantas, el viento, el agua, las nubes, entre otros seres sintientes, y tejen experiencias con las diversas formas de vida en el territorio. Los niños y las niñas expresan, desde su mirada biocéntrica, como riqueza en el territorio: la abundancia de agua, la fertilidad de la tierra y la diversidad ecosistémica, que no necesariamente están ligadas a las necesidades y utilidades de los seres humanos. Así lo cuenta la Mujer Maravilla:

«Los de Fátima somos ricos porque tenemos muchas cosas, agua, por todo lado hay quebradas y muchos pájaros diferentes unos grandes y otros bien pequeñitos» (DM 6, Líneas 27-28, Mujer Maravilla).

De esta manera, el biocentrismo para los niños y las niñas significa valor. Los seres sintientes que están en el territorio, por tener vida, despiertan la apreciación de los niños; por eso los cuidan y mantienen relaciones empáticas con ellos. Si bien los niños saben de las relaciones y dependencias ecosistémicas entre las especies para subsistir en el planeta, el valor intrínseco de la vida hace parte de las consideraciones éticas del existir y lo expresan en los relatos de sus experiencias en el río y el bosque, espacios en los que expresan con mayor libertad.

La *coexistencia biocéntrica*, implica el reconocimiento que los niños y las niñas hacen frente a la existencia de mundos paralelos que pueden estar en interacción o no, donde el valor intrínseco de los seres sintientes es la vida al margen de los cánones de valoración que tienen los seres humanos. La coexistencia biocéntrica parte del establecimiento de relaciones de igualdad con los diversos seres. Tal igualdad valora la diversidad de las formas de ser y estar en el territorio, se expresa en el derecho al valor de la vida de cada especie en sí misma como criterio en la coexistencia. Así lo expresa Minnie Mouse:

«Los que vivimos en Fátima somos niños, niñas, los papás, los abuelos, los tíos, los primos, pero también viven las vacas, los peros, los conejos, los gallos, las gallinas, los pájaros y los palos, el río, el viento, el bosque. Aquí estamos todos y nos tenemos que cuidar» (DM 6, Líneas 22-26, Minnie Mouse).

Esta categoría se expresa en dos dimensiones significativas de las relaciones en el territorio y con el territorio. La primera es el *cuidado en el ser, el estar y el hacer*, con propiedades que aluden a tensiones entre la protección y el daño como formas de relación en las acciones humanas. La segunda dimensión es *trayectorias biocéntricas* con propiedades como lazos biocéntricos de amistad y hermandad, las relaciones de empatía con el otro y lo otro y los vínculos vitales en lo cotidiano, como se expresa en el siguiente esquema:

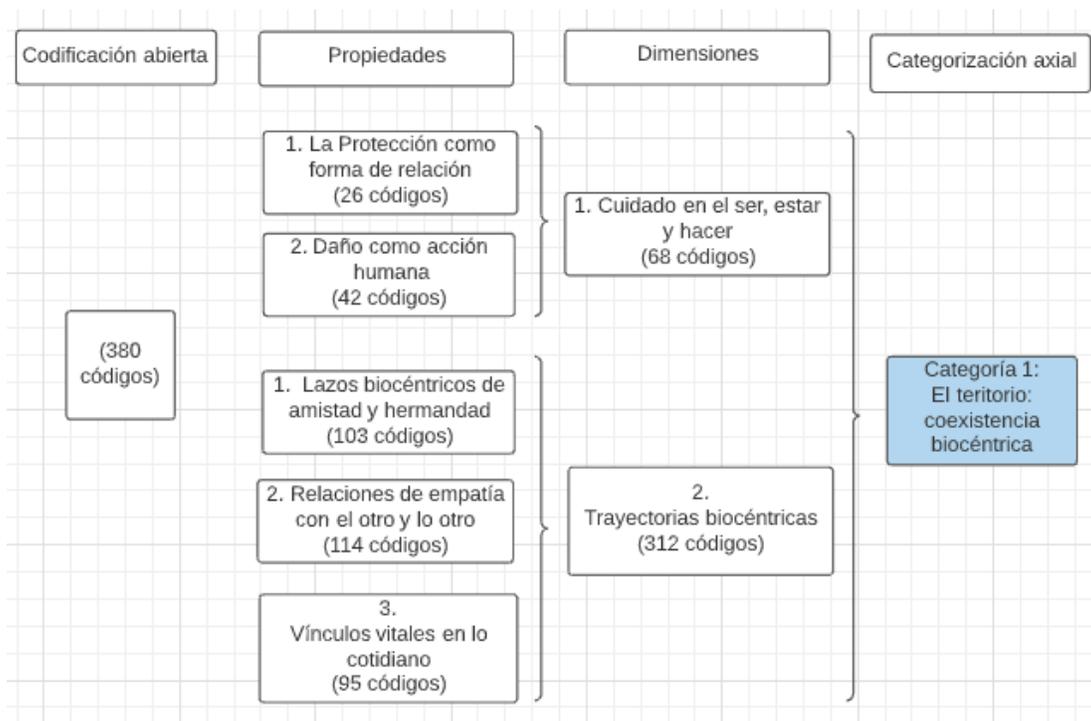


Ilustración 25. Categoría 1 El territorio: coexistencia biocéntrica (elaboración propia).

3.1.1 Dimensión 1: Cuidado en el ser, estar y hacer

El territorio para los niños y las niñas de la vereda Fátima es sujeto del *cuidado*. El territorio se configura en la conjunción vital de los seres sintientes. En esta relación dinámica y compleja, mediada por el cuidado como actitud fundamental hacia sí mismo y hacia el mundo, se supone una responsabilidad y un «compromiso afectivo con el otro» (Boff, 2002). Así lo expresa Broly:

«Yo quiero cuidar a mi perro y no dejarlo salir a la carretera. Si me lo mata un carro se moriría uno de mi familia» (DM 6, Líneas 13-14, Broly).

Es así como los niños y niñas crean esferas del cuidado, vinculando experiencias de diferentes maneras; algunas, reconociéndose como seres sintientes desde sus configuraciones biológicas, que forman parte de la tierra

en la que viven; otras, alejándose de esta dimensión para pensar, reflexionar y buscar su lugar en ella desde su «ser relacional» (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010).

Las acciones del cuidado también se relacionan con las dinámicas sociales de extracción en el territorio. En este sentido, emergen emociones contradictorias vinculadas a vivencias y experiencias de los niños y las niñas. Por un lado, se manifiesta la protección como forma de estar en el territorio en círculos de respeto y valoración equitativa de la vida; por otro lado, presiones de las formas hegemónicas de estar en el territorio respaldadas por lógicas de supervivencia. Estas tensiones tienen injerencia en los sentidos de apropiación, poniendo a los niños y niñas en dilemas morales de sus formas de estar en el territorio. Así lo manifiesta Goku:

«Yo no quiero que quemén el cafetal, se ve feo, café y negro, como muerto. Le dije a mi papá, pero él me explicó que toca; así el café sale más bonito y carga más» (DM 6, Líneas 26-27, Goku).

Finalmente, en las experiencias de los niños y las niñas se evidencia una esfera que los ubica como seres para el cuidado, contemplando modos alternativos de coexistencia biocéntrica. En las vivencias de los niños y las niñas se entretajan modos de existencia desde miradas personales y colectivas del hacer en el territorio, lo que trasciende las condiciones de la génesis humana (Roth, 1986).

Los niños y niñas plantean maneras alternativas desde sus formas particulares de vivir en el territorio, relacionando compromisos éticos entre especies, dimensiones de huella planetaria, igualdad biosférica, denotando elementos de los postulados de ecología profunda planteados por Naess (2007) y expresados por la Mujer Maravilla así:

«Nosotros podíamos cultivar sin soca, si dejamos que la tierra descansa y mientras tanto la cuidamos, seguramente después el café

vuelve sale bonito, hay que darle tiempo a la tierra» (DM 6, Líneas 39-40, Mujer Maravilla).

Siguiendo a Heidegger (1953), el cuidado como «modo-de-ser esencial» en los niños y las niñas, transversaliza las categorías axiológicas del *ser*, *estar* y *hacer* en el territorio. El ser se refiere a una experiencia fáctico-histórica, la existencia propiamente dicha, un continuo proyectarse hacia el futuro desde un pasado. En los relatos de los niños el *ser* se vincula a vivir en Fátima, ser niño o niña y sentir por tener vida y se atribuye a los diversos seres sintientes en el territorio. En el ser, los niños y niñas se encuentran consigo mismos en el mundo, en lo que viven o de lo que se ocupan por hallarse inmersos en un proceso temporal e histórico constituido de significatividad en continua movilidad, en unidad con la vida como característica esencial. Así lo expresa la Princesa Sofía:

«Los que tenemos vida somos igualitos, pero no sólo los niños, también los loros, los perros y los palos de café. ¿No ve que somos de la naturaleza?» (DM 5, Líneas 18-19, Princesa Sofía)

Estar desde los planteamientos de Heidegger (1953) se vincula al ser en el mundo y al carácter ontológico que le asigna al mundo el ser; está relacionado con lo que ocurre, aquello que se aparece, con lo que nos encontramos. El estar implica la ocurrencia y aparición en el mundo y que llama la atención de los seres humanos, no le es indiferente, le presta atención. El estar se presenta en la cotidianidad, en el modo como primaria e inmediatamente los seres humanos se encuentran con el mundo y que atrae la atención del que habla, que se mueve y se comprende en la significatividad.

Los relatos de los niños y las niñas se vinculan con acciones como ver, tocar, sentir, hablar, mirar, hacer, saborear y oler como formas de estar en el territorio. Los entramados de sentidos de los niños las amalgaman con emociones de alegría, menosprecio y compasión que se configuran en las experiencias, como lo describe Daniel:

«Yo me pongo a oler las florecitas rojas de la enredadera, siempre se mantiene con pajaritos y me gusta pasarme la tarde jugando con ellos» (DM 6, Líneas 4-7, Daniel).

Hacer se relaciona con el saber que los seres humanos tienen sobre el mundo en la medida en que lo coloca como objeto de su acción. Cada nuevo elemento de saber se incorpora a los anteriores, lo reestructura o reorganiza y se visibiliza en el hacer. En el hacer se encuentran las herencias culturales que reciben los niños y niñas de su grupo social, las dinámicas propias de su ser y las formas del estar en el territorio con dinámicas de construcción y reconstrucción permanente (Lucio, 1989).

Los relatos de los niños y niñas sobre sus experiencias en el territorio muestran en el hacer de la vida cotidiana el jugar como acción simbólica, figurada y creativa. Jugar a preparar la comida, a la profesora, a la Copa América de fútbol, a la familia, a muestras del hacer en el territorio de los niños y las niñas. Así lo expresa Ariel:

«Cuando salimos a recreo, jugamos a la comitiva y también a la tienda, traemos matas, palos y piedras y hacemos que preparamos la comida, como en la casa» (DM 2, Líneas 8-9, Ariel).

En este sentido, las propiedades que caracterizan la dimensión *cuidado en el ser, estar y hacer* se presentan en tensión dialéctica. Por una parte, la *protección como forma de relación* de los niños y las niñas implica descentralizar el antropocentrismo del vivir en el territorio, desde su jerarquización de servicios entre seres y posicionamiento del ser humano en el centro de las relaciones ecosistémicas (Jonas, 1979).

Para los niños y las niñas, la protección tiene vínculos con la conservación desde la interdependencia que existe entre los seres, un orden ecológico de la protección donde todos los seres de forma directa o indirecta hacen parte de la vida de los otros (Ferry, 1995). Los niños protegen cuando alimentan, curan,

limpian, cargan, acarician y escuchan en el territorio como forma de relación con los otros y con lo otro. Así lo describe Maritza:

«Yo consiento mis vaquitas y les cuento cosas, son tres; les saco comidita y las paseo porque les gusta, para que no se me mueran» (DM 6, Líneas 35-36, Maritza).

Las narrativas de los niños y las niñas frente a las relaciones de protección en el territorio develan experiencias relacionadas con prácticas culturales del mundo adulto como la reutilización de materiales de consumo, alimentación y aseo de los animales y riego de plantas. También en las relaciones de protección surgen formas alternativas como «cantar para que no se mueran», «acariciar para que estén felices», asumiendo en ellas formas que aporten para conservar la vida y vivir bien de otros.

Por otra parte, se presenta como segunda propiedad *el daño como acción humana*, forma hegemónicamente impuesta por el mundo adulto como canon correcto, esperado y guiado de relación con el territorio. El daño surge en el detrimento, el perjuicio o el menoscabo que un ser sintiente sufre a consecuencia de la acción u omisión de otro y afecta su forma de vivir (Gudynas, 2003).

El daño surge para los niños y niñas desde dos perspectivas en las formas de relación con el territorio. La primera, con dolo o culpa en la cual identifican acciones negligentes o descuidadas de los seres humanos con otros seres (Céspedes, 2000). En los relatos de los niños y las niñas la noción de daño se expresa como maltratar animales, cortar guaduales o arrancar flores, acciones intencionadas de daño innecesario o injustificado. Estas formas del daño generan en los niños y niñas emociones de ira, tristeza e impotencia como lo manifiesta Supermán:

«A mí me da mucha rabia que le pegue a mis gatos, sólo con que les diga ellos pueden entender y él lo sabe» (DM 2, Línea 18, Supermán).

La segunda perspectiva se relaciona con el daño causado a otro ser para la sobrevivencia de los seres humanos: hacer quemas, socas, fumigar, amarrar, encerrar y matar animales hacen parte de las acciones que, si bien los niños identifican como daño a otros seres, tienen justificación en las formas de relación que establece el mundo moderno adulto con el territorio y su interés de producción de la tierra. Estas acciones son incorporadas a los sentidos del territorio paulatinamente en el transcurso de sus trayectorias vitales. Así lo narra Ana:

«Pues, como dice mi mamá, toca tenerlas encerradas porque si no se nos escapan y después no las encontramos para recoger los huevos» (DM 6, Líneas 57-58, Ana).

A continuación, se presenta la dimensión 1 de la primera categoría con sus propiedades y códigos abiertos:

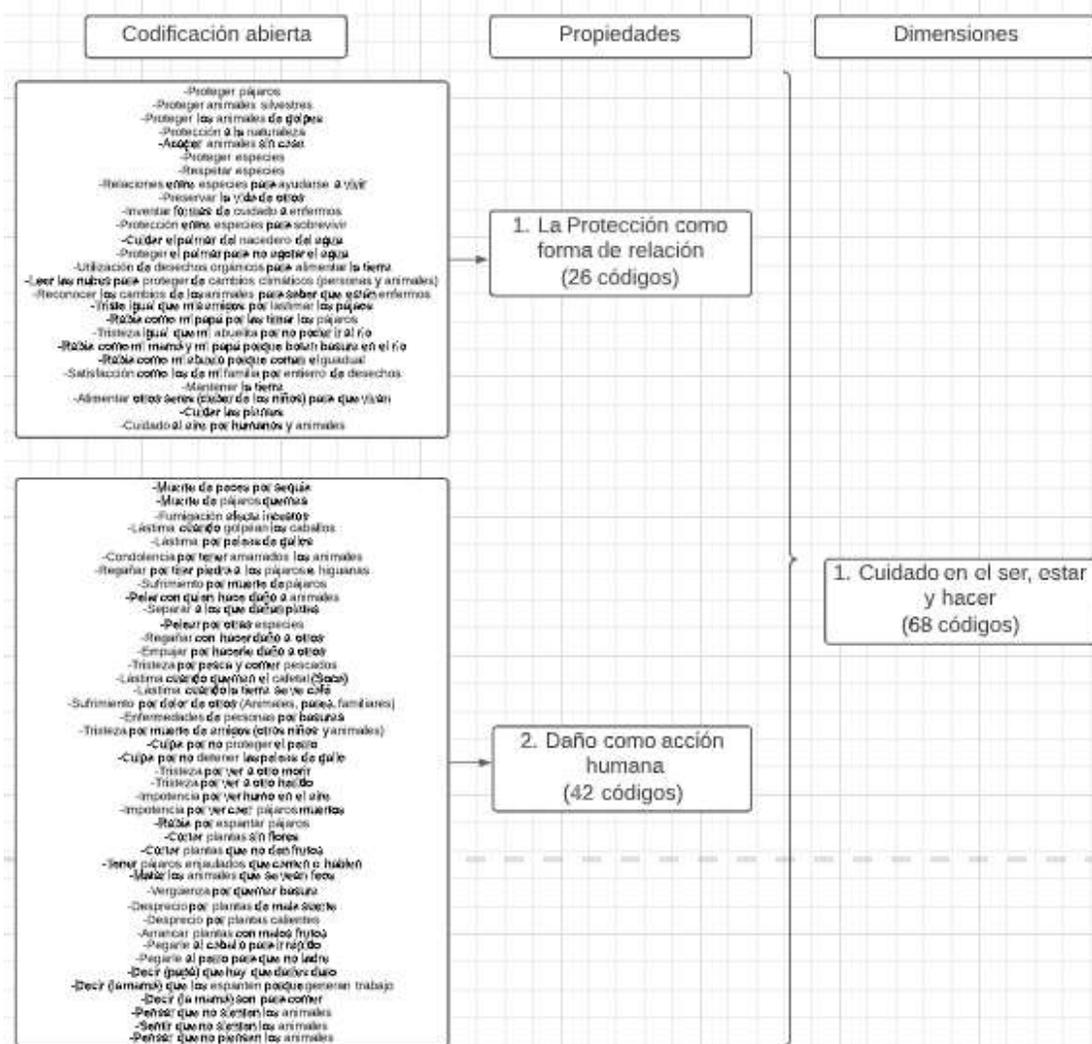


Ilustración 26. Dimensión 1, categoría 1 con propiedades y códigos abiertos (elaboración propia).

3.1.2 Dimensión 2: Trayectorias biocéntricas

La segunda categoría alude a las *trayectorias* como el curso o evolución de los individuos en la vida. Son los diversos itinerarios de vida de los sujetos, los cuales se configuran por las vivencias y experiencias presentes en la vida cotidiana en relación con los otros y lo otro. Las trayectorias dan cuenta de cambios en el estado, posición o situación de los sujetos en la sociedad y

permiten reconocer los espacios e instancias por las que los niños y niñas transitan desde sus subjetividades.

Las trayectorias de los niños y las niñas se caracterizan por su connotación *biocéntrica* desde una dimensión relacional. Su cosmovisión⁴⁹ se integra con las categorías de vínculo, fraternidad y empatía con los diversos seres sintientes. El biocentrismo, desde su enunciación relacional, tiene dimensiones ontológicas en el ser sintiente como parte de un ecosistema donde todos los seres tienen interdependencias (Gudynas, 2010).

Es así como los niños y niñas reconocen derechos humanos como un ambiente sano y una mejor calidad de vida; pero a la vez enuncian otra ecología de los derechos que cobijan la naturaleza desde una perspectiva de redefinición en la construcción de comunidad planetaria. Esta comprensión se aparta de las configuraciones sociales coloniales y propone conceptos vinculados con la justicia donde se contemplan a los seres vivos no-humanos (Gudynas, 2010). Así lo narra Ana:

«Los que podemos ver en Fátima, todos somos iguales, los niños y las niñas, pero también los animales así no vivan en la casa. Uno sube al nacedero y se ven pájaros, patos, hasta zorritos. Ellos también se ven en Fátima y tenemos que cuidarlos, sería injusto no hacerlo si son también de aquí como nosotros» (DM 6, Líneas 13-15, Ana).

Las acciones de los niños y las niñas vinculan emociones ligadas al territorio como lugar para vida, escenario donde circula la vida y las interrelaciones con los otros y con lo otro; desde ese lugar construyen sus sentidos. Las trayectorias vitales biocéntricas en el territorio entrelazan formas diversas del vivir, propiedades que caracterizan la valoración de la vida en el territorio como propiedad esencial. Para los niños y las niñas el territorio se constituye de entramados de sentidos que denotan itinerarios de vida de los

⁴⁹ El concepto de cosmovisión hace referencia a la manera como los seres humanos, épocas o culturas ven e interpretan el mundo desde sus creencias a partir de las cuales analizan y reconocen la realidad a partir de la propia existencia de forma integral donde intervienen la religión, la moral, la filosofía y la política.

seres sintientes con el derecho a vivir, a permanecer con vida o seguir viviendo como don primario de la existencia en el planeta.

Se enuncia como primera propiedad de esta dimensión la configuración de *lazos biocéntricos de amistad y hermandad*. La generación de *lazos* tiene implicaciones vinculadas a la dicotomía antropocentrismo-biocentrismo desde un paradigma ético (Gudynas, 2014). Los lazos se consolidan como el hilo conductor ético con el que se entrelazan las relaciones de los seres sintientes en el territorio, un hilo impregnado de intimidad, construido en los espacios íntimos como la casa y la escuela, que generan vínculos estrechos en el comportamiento humano.

La dimensión ética de los niños y las niñas, pintada de *lazos biocéntricos*, no excluye ni privilegia a nadie. Reconoce el valor propio no sólo de los demás seres humanos, sino también de los animales o plantas de la naturaleza, una relación ética de solidaridad entre especies que se encuentra en condiciones de *amistad y hermandad*. Los lazos de amistad y hermandad de los niños y las niñas con los otros seres sintientes son elegidos, no impuestos. Son necesarios para la vida en el planeta, ya que estos vínculos se gestan alrededor del calor en la cercanía de la vida cotidiana.

Los niños y las niñas establecen costumbres y normas dirigidos a valorar comportamientos en comunidad donde los seres sintientes establecen lazos semejantes a los consolidados en la consanguinidad humana. Estos lazos son asumidos por los niños y niñas desde el orden prioritario de conservar la vida de los otros seres que coexisten en el planeta con ellos. Se establecen vínculos creados en espacios como la casa y la huerta. Así lo enuncia Daniel:

«Ellas dependen de nosotros (las plantas), si no les echamos agua se mueren. Es como si no me dan a mí comida mis papás, me muero de hambre» (DM 6, Líneas 4-5, Daniel).

Coincidiendo con Galeano (2008) y Kernohan (2012), los niños y las niñas reconocen derechos en la naturaleza que les permiten configurar sentidos

del territorio alrededor de la amistad y la hermandad, trascendiendo la jerarquización de las especies. Implica entonces que los niños reconstruyen en sus lazos con otros seres sintientes las nociones de estructura social, dando cabida a formas de relación íntimas con los seres no humanos en igualdad de condiciones que con los humanos.

El valor de la vida que hacen los niños y las niñas desde los lazos de amistad y hermandad visibiliza relaciones caracterizadas por lazos fuertes, estables, sólidos, de confianza y consanguinidad con los otros. En esta relación, el aire, el agua, los animales, las plantas y los seres humanos, tienen derechos equiparables de vida digna (Kestelman, 2017), a un ambiente habitable y seguro. Esta visión se va transformando a medida que los niños y las niñas se relacionan con experiencias y lógicas del mundo adulto donde las relaciones con los otros se tiñen de utilidad y servicio.

La amistad y la hermandad en los lazos biocéntricos implica entonces una mirada de justicia ambiental (Leff, 2004) como derecho colectivo. Los niños trascienden dichos lazos de un asunto entre humanos e involucran otros seres sintientes con los que comparten el territorio. Los lazos biocéntricos de amistad y hermandad que los niños y niñas tejen están referidos a la construcción de valores culturales que comprenden el bien común en la vida como vínculo primario en la configuración colectiva de sociedad.

En este sentido, los niños y las niñas trasladan reflexiones similares a las de racismo ambiental⁵⁰ en la esfera del reconocimiento de todos en la construcción de territorio como lugar donde se preserve la vida sin discriminación. En las narrativas de los niños y las niñas las acciones que denotan asimetrías o desigualdades sociales, espaciales, temporales, en el uso que hacen los humanos de los recursos, servicios ambientales y las cargas de la contaminación, son censuradas. Así lo expresa Javi:

⁵⁰ El movimiento contra el Racismo ambiental (Dorsey, 1997), sostiene que todas las personas deben vivir en comunidades sostenibles y limpias y ningún segmento de la población, independientemente de su raza, color, origen nacional o ingreso económico, debe sufrir condiciones ambientales o sanitarias adversas en forma desproporcionada.

«Si queman la basura, a mí no me gusta. No sólo nos enfermamos nosotros, también los pájaros; el cielo se pone feo, a mi perro se le ponen los ojos rojos, se llena la casa de humo y huele feo, las matas se mueren. Pero como la gente no entiende (adultos)» (DM 6, Líneas 5-7, Javi).

De la dimensión *trayectorias biocéntricas* se expresa una segunda propiedad denominada *empatía con el otro y con lo otro* como emoción movilizadora de los sentidos de territorio desde visiones estéticas y afectivas (Boff, 2002). Esta relación de *empatía* se caracteriza por la capacidad de los niños y las niñas para comprender los lugares de vida de sí, de los otros y de lo otro. Estas posturas se nutren de un ejercicio de la imaginación en el cual asumen los lugares y visiones de los otros, tratando de poner en su lugar, de experimentar sus emociones, sentimientos y sus vivencias como si fueran propios, tal como lo expresa Maritza:

«Usted aquí a veces ve que a los caballos les pegan para que anden más rápido. Yo me pongo triste porque siento que es como si me pegaran a mí y miro con rabia a mi papá porque hace eso, no ve que el caballito ya está cansado de subir tanta loma, yo también me canso» (DM 6, Líneas 45-47, Maritza).

En los relatos de los niños la empatía se expresa en experiencias donde asumen posturas de afectación propias frente a acontecimientos de otros seres como: «sentí que me dolió a mí también», «me puse triste también», «me dio rabia por lo que le pasó o por lo que le hicieron», «sentí hambre yo también», «me dio frío a mí también», «lloré yo también», mostrando preocupación por lo que sucede con la vida de otros.

Las expresiones de empatía de los niños y las niñas van más allá de la búsqueda de equidad; se relacionan con los derechos colectivos, los derechos de ser, de crear, de pensar, de producir formas diversas e identitarias en el vivir (Leff, 2004). Los entramados de sentidos de los niños y las niñas en la empatía se vinculan a acciones de protección, comprensión y ayuda hacia otros. La

indiferencia del mundo adulto ante el dolor, sufrimiento o muerte de otros seres se torna incomprensible y frustrante en los primeros años de sus trayectorias vitales.

Es así como la empatía surge en el reconocimiento *del otro y lo otro* (Lévinas, 2011) de los niños y las niñas, quienes contemplan una visión que los trasciende e incluye simultáneamente. Por un lado, los niños reconocen valores intrínsecos en las especies y los ecosistemas, estableciendo redes relacionales ampliadas con múltiples vinculaciones que no se restringen a las de consanguinidad humana. Por otro lado, involucran valores de relación con otros en el espacio de la coterraneidad.

El otro y lo otro se enuncia en los relatos de los niños y las niñas como la identificación de seres sintientes que viven con ellos en el territorio. En *el otro* se identifican sus familiares, habitantes de la vereda y los animales; *lo otro* hace referencia al medio natural, las plantas, el río, las montañas, el aire y el viento. Esta visión de los niños implica tejer otras trayectorias de vida, significa viabilizar *el otro y lo otro* como actores junto a los niños y las niñas en la construcción de identidad de la vida en los sentidos del territorio.

El establecimiento de relaciones empáticas con *el otro y lo otro*, evidencia diferencias en los sentidos de territorio de los niños y las niñas a los del pensamiento hegemónico. Es en ellas como se generan la posibilidad de pensar, decir, imaginar y actuar; otras formas de habitar alternativas, de relación que rompen las fronteras de pertenencia o no pertenencia de los espacios.

Finalmente, la dimensión *trayectorias biocéntricas* presenta una tercera propiedad: *los vínculos vitales en lo cotidiano*. El territorio es escenario de encuentro donde se establecen relaciones con otros seres sintientes. Los *vínculos vitales* de los niños y las niñas se dan en las formas de relación e interacción que tiene con los diferentes seres sintientes en el territorio, las cercanías o lejanías que se tejen entre ellos y las emociones como acciones que surgen en sus encuentros (Ahmed, 2014).

Los vínculos que los niños y niñas establecen se relacionan estrechamente con el ciclo vital en el que se encuentran. Los niños y niñas actores en el estudio tuvieron un rango de edad entre los 5 y los 12 años. Este amplio rango de edad en los actores permitió visibilizar las dinámicas de transformación y vinculación en sus trayectorias vitales en relación con su participación en las prácticas del mundo adulto vinculadas con el territorio. En los primeros años, los niños y las niñas establecen vínculos con los seres sintientes del territorio desde el reconocimiento de valores intrínsecos a la vida en forma de establecer relaciones en el territorio.

El juego, como actividad creativa y natural que proviene de la vida misma, tolera todo el rango de habilidades de movimiento de forma espontánea, con reglas autodefinidas. Nace en el sujeto y se exterioriza en el mundo social, reflejando comprensiones, prácticas y representaciones del mundo cotidiano (Meneses y Monge, 2001). En estos primeros ciclos de los niños, el juego como acción placentera, libre y espontánea sin un fin determinado, da formas empáticas y fraternales a los entramados de sentidos en el territorio.

Así, el juego, propio de los primeros años, establece vínculos con los seres sintientes sin que exista censura u opresión de los adultos, pero al mismo tiempo, sus sentidos son invisibilizados y poco tenidos en cuenta, como lo expresa Soy Luna:

«A mí no me gusta ir a las peleas de gallos, me da tristeza verlos sangrando y que todos los papás se rían por eso, pero los grandes son los que mandan» (DM 2, Líneas 17-18, Soy Luna).

Para los niños y las niñas, lo *cotidiano* se relaciona con el mundo de la vida sin ningún tipo de circunstancia especial que la vuelva extraordinaria. Se vincula a lo que sucede en la familia, en la escuela, en su ambiente social y político, en el cafetal, en la tienda, en sus espacios de diversión y descanso, cuando están con sus amigos, cuando se presentan problemas y luchas o en sus anhelos y esperanzas. Se relaciona también con sus tradiciones y cultura,

creencias e idiosincrasia; lo cotidiano transcurre en el territorio y su relación con el otro y con lo otro en tiempos y lugares determinados (Taylor, 2003).

Es así como en el territorio se tejen vínculos desde el vivir cotidiano de los niños y las niñas transversalizados por su dimensión como sujetos políticos a partir de su interacción con el mundo. Los niños configuran su propia subjetividad desde condiciones históricas para reconstruir, transformar, resignificar el territorio. En este sentido, lo político está constituido desde las acciones y emociones de los niños y las niñas; implica tomar postura respecto a los vínculos con los otros y lo otro en los espacios privados y públicos en los que se desarrolla su cotidianidad. Encontrar su lugar en el orden social implica una revolución del orden simbólico, el lugar que los niños y las niñas tienen y su participación y valoración en la construcción de sentidos en el territorio (Corsaro, 2005).

A continuación, se expresa en esquema la dimensión 2 de la primera categoría con sus propiedades y códigos abiertos que la soportan:

Las formas relacionales de la categoría 1 se transforman con la incorporación con el vivir rural adulto. Su inserción en las prácticas de trayectorias vitales donde la utilización de la tierra hace parte de las formas de supervivencia, transforman su mirada de coexistencia biocéntrica relacional y ubica a los niños y niñas en escenarios de mayor aceptación por el mundo adulto como se expone a continuación en la categoría 2.

3.2 Categoría 2: El territorio: espacio para la producción económica

La segunda categoría alude al *territorio desde la reproducción material y simbólica para la producción económica*. Las formas relacionales de los niños y las niñas con el mundo adulto y los mecanismos de reproducción en el paisaje social del vivir rural, marcan pautas que incorporan la extracción, el uso y la apropiación como formas de relación en el territorio.

Esta categoría parte de la noción de *reproducción* como práctica social que permite «reconocer, producir y replicar las acciones y las estructuras sociales» (Heritage, 1990). Esta categoría alude a un conjunto de procesos y estrategias de relaciones sociales y culturales que tienden a asegurar, de una generación a otra, la renovación de las ventajas y beneficios, de las exclusiones y coacciones que definen las relaciones entre clases dominantes y clases dominadas (Bourdieu y Passeron, 1996).

En tal sentido, la reproducción significa para los niños y las niñas copiar las formas de relación de los adultos con la tierra, replicar prácticas vinculadas principalmente a la actividad agrícola. La participación de los niños en las acciones de siembra, recolección, compra y venta se vinculan con las necesidades de supervivencia de las familias y las prácticas culturales de educación para el trabajo.

Esta reproducción de las formas de relación en el territorio tiene como espacios la casa, el cafetal y la escuela, donde los niños se encuentran y participan de las acciones con los adultos. Sembrar, cultivar, ordeñar,

recolectar, limpiar y copiar son acciones con las que los niños reproducen prácticas de relación donde el adultocentrismo marca las formas de interrelación (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Cussiánovich, 2010; Duarte, 2012). Sus primeros sentidos del territorio se encuentran en tensión con las lógicas del desarrollo utilitarista de la tierra.

En este sentido, la reproducción *material y simbólica* se nutre de un esquema de referencia cultural que se aprende en el territorio y constituye un acervo de conocimiento socialmente aprobado que va permeando las acciones de los niños y las niñas en sus vivencias (Schütz, 1974). El proceso de producción, transmisión y apropiación de significados en contextos históricos y sociales específicos de lo material y lo simbólico, da a los niños y niñas habilitación para ser parte del sistema económico hegemónico fruto del trabajo con la tierra.

En los relatos de los niños y las niñas la reproducción material y simbólica se relaciona con las prácticas culturales del vivir rural, está mediada por las necesidades de sobrevivencia, se configura como el recurso para proveer condiciones de vida y hace parte de las acciones comunes a las que históricamente las comunidades se han dedicado. Así lo describe Soy Luna:

«El amor de mi casa huele dulcecito. Mi abuelito dice que cuando él estaba pequeño vivía aquí también. Los papás de él tenían esta finca también desde chiquitos, tenían piña y plátano para vender como hacemos ahora, pero más poquito. Nosotros sacamos más, somos jimadores de piña y nos salen bonitas, así huele mi casa» (DM 6, Líneas 45-48, Soy Luna).

Los sentidos de territorio, como unidad que vincula acciones y emociones, hacen parte de la búsqueda de lugar y posición social de los sujetos (González, 2010). La reproducción material y simbólica alude entonces a las relaciones que histórica y culturalmente ha tenido el mundo adulto con la tierra, se vincula con la filogénesis, ontogénesis y sociogénesis de la especie humana. Al ir avanzando en sus ciclos vitales, los niños y niñas se incorporan a las dinámicas

adultas de relación con la tierra ya que, en este sistema de reproducción, es la única vía para encontrar voz y lugar.

Desde esta perspectiva, los niños y niñas aprenden las gramáticas de la *producción económica* frente a acciones relacionadas con la supervivencia, el mercado y el consumo desde las dinámicas de la economía familiar. La producción económica se refiere a las acciones de los seres humanos para aprovechar recursos y materias primas que les permitan elaborar o fabricar bienes y servicios utilizados para satisfacer sus necesidades y generar una ganancia monetaria (Delval y Echeita, 1991).

Las narrativas de los niños y las niñas expresan su comprensión de la producción económica en acciones como vender, comprar, regatear, ganar y costear, ya que en su cotidianidad participan de actividades que los involucran en lógicas de mercado y consumo. Participar en las prácticas familiares de producción económica les permite a los niños acceder a espacios de contribución y aporte en el sostenimiento del hogar y autonomía adquisitiva al contar con dinero para adquirir bienes y servicios.

La reproducción material y simbólica en la producción económica implica para los niños y las niñas comprender ciertas lógicas que ellos configuran en sus primeros años de vida al entrar en relación con el territorio del mundo adulto; son lógicas presentes en el desarrollo del mundo moderno. En esta tensión, los niños y las niñas avanzan en sus trayectorias vitales e incorporan lo que se considera como correcto en el mundo adulto: aprender, comprender y apropiarse las formas de relación hegemónica con el territorio genera la posibilidad de ser escuchado y tener un lugar de valor.

Se reconocen en esta categoría dos dimensiones desde los aprendizajes de reproducción en el territorio. La primera, relaciona a los niños como *armadura para subsistir*; la segunda, como la *incorporación al sistema económico*, tal como se expone en el siguiente esquema:

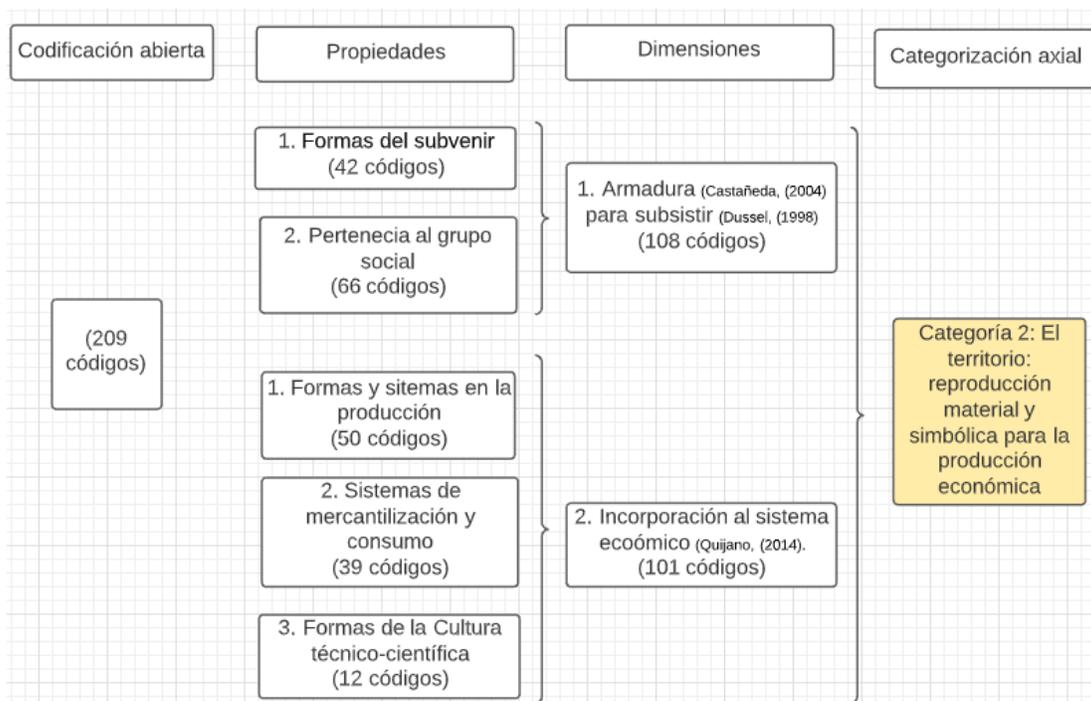


Ilustración 28. Categoría 2. El territorio: reproducción material y simbólica para la producción económica (elaboración propia).

3.2.1 Dimensión 1: Armadura para subsistir

La primera dimensión se relaciona con la necesidad de contar con una *armadura para subsistir* en la reproducción material y simbólica de la producción económica en el territorio. Una *armadura* busca proteger del peligro y defender a quien la utiliza; se adjunta, se carga, se incorpora como accesorio, se aprende a utilizar con la experiencia, restringe los movimientos y como blindaje moldea las formas como se vive con ella. La armadura se refiere a construcciones culturales que van incorporando los niños y las niñas para relacionarse con otros seres, un conjunto de nociones que no se poseen al nacer y que son apropiadas en sus trayectorias de vida porque modifican las formas de relación con el territorio.

Dentro de los sistemas de reproducción material y simbólica en el territorio, los niños y las niñas incorporan como armadura ciertos aprendizajes que se adhieren a las continuidades y discontinuidades (Castañeda, 2004) del

mundo moderno. De tal forma que los sentidos del territorio de los niños se tiñen de blindajes desde la sobrevivencia en la explotación, extracción y apropiación de la tierra. Goku afirma:

«Hay que aprender a usar la pica bien, se necesita para todo aquí en el campo y si uno no sabe usarla, pues parecería que no es campesino» (DM 4, Líneas 19-20, Goku).

Los relatos de los niños y las niñas vinculan como armadura el conocer y realizar acciones como saber limpiar el cultivo, saber arar la tierra, aprender a alimentar a los animales, saber pescar, lo que implica prácticas en el manejo de herramientas como la pala, la pica, el machete, la caña y la guadaña, utensilios utilizados en el vivir rural que implican aprendizajes para el trabajo. La armadura que los niños van incorporando en sus trayectorias vitales a sus sentidos se va tornando dura, inflexible y de interés en la producción económica, desestimando las relaciones iniciales con el territorio.

Subsistir en el vivir rural del mundo moderno de los niños y las niñas implica aprender, comprender e incorporar formas de decir y de actuar propias del mundo adulto. Pensar en el subsistir como forma de preservar la vida pone en tensión las maneras relacionales de los sentidos de territorio de los primeros años de vida de los niños y las niñas, con acciones y aprendizajes que los adultos que viven en zonas rurales reconocen como parte del vivir en estos territorios.

Es así como los niños y las niñas en sus narrativas muestran comprensiones del subsistir desde entramados de sentidos vinculados a las formas de cultivar para vender la cosecha, criar animales para engorde y ampliar cultivos para incrementar las ganancias. Aprender a subsistir implica permitir que la razón instrumental se independice y se coloque como discurso hegemónico en la relación colonial de dominio (Dussel, 1998) para preservar la vida. Así lo expresa Javi:

«El cebollal nos sirve para varias cosas, a mí me gusta ver cómo crece en la huerta, le ayudo a mi mamá a recoger de a poquitos para el

almuerzo y el viernes, cuando pasa el carro recogiendo, la vendemos, luego vamos donde La Paisa y compramos aceite y arroz para completar el almuerzo. Toca aprender a sacarle provecho al pedacito que uno tiene» (DM 6, Líneas 26-30, Javi).

Las propiedades que caracterizan esta dimensión se presentan desde los aprendizajes que los niños y las niñas encuentran con la aculturación¹⁹ de los sentidos del territorio en el sistema mundo colonial. La primera propiedad se refiere a las *formas del subvenir* en busca de la subsistencia del ser humano en el mundo.

Desde las prácticas culturales en los enfoques planteados por Rodríguez y Govea (2006) el subvenir significa mantener arriba o apoyar desde abajo, con otras especies, la permanencia de una especie en el planeta. Las comunidades se apoyan en sus referentes histórico-geográficos y sus acervos culturales con el fin de asegurar y priorizar condiciones de vida para los seres humanos, del presente y del futuro, para lo cual la vida de otras especies ayuda a dicha conservación humana.

En este sentido, los niños y las niñas aprenden medidas de control sobre los otros seres sintientes con el propósito de garantizar la integridad y custodia de recursos humanos y materiales ante posibles amenazas de diversa índole. Los espacios en los cuales los niños se vinculan con relaciones de subvenir son la casa y el cafetal o cultivos, ya que en ellos se desarrollan acciones vinculadas con la satisfacción de las necesidades humanas.

En los relatos de los niños, enunciados como «toca matarlo», «tengo que hacerlo», «así es como se hace», o «así me enseñaron a hacerlo», evidencian entramados de sentidos en los que se prioriza la satisfacción de la necesidad humana frente a la de otro ser. La estructura social adulta marca pautas de prácticas culturales a los niños y niñas donde existen seres sintientes, como los animales, que son el soporte de la sobrevivencia de los seres humanos. La

¹⁹ La aculturación, desde los planteamientos de Urbina (1988), se refiere a la incorporación de elementos de otra cultura que hacen los sujetos en su relación con un grupo social y con el transcurrir del tiempo se instauran como propias.

jerarquización de los seres establecida por los niños surge de la relación de ellos con los adultos. Así lo narra Vegeta:

«Si usted no le pone la bolsa al racimo (banano) se lo comen primero los pájaros. Mejor cuando estén maduros y los bajemos les ponemos los picados a ellos; me lo enseñó mi papá» (DM 6, Líneas 8-9, Vegeta)

La segunda propiedad de la dimensión *armadura para subsistir* es la *pertenencia al grupo social*. Se refiere a las formas a través de las cuales los niños y niñas incorporan a sus experiencias, prácticas culturales de relación con la tierra reconocidas por el grupo social adulto-campesino como propias del vivir rural. Ser parte de un grupo de seres que viven en un espacio común bajo ciertas normas, hace que los sentidos del territorio de los niños y niñas se encuentren con las lógicas de dicho grupo. Los sentidos de territorio del mundo adulto colonizado por las lógicas del desarrollo del mundo moderno están en constante interrelación con las de los niños y niñas.

Los relatos de los niños y las niñas muestran su vinculación a las formas de relación con el territorio del grupo social adulto en el vivir rural: «los campesinos sabemos sembrar, vender, ordeñar, pescar; sabemos matar cerdos, recolectar y vender huevos», expresan los niños cuando se refieren al grupo social del cual hacen parte.

Es así como los niños y las niñas incorporan las lógicas de la colonialidad-modernidad (Quijano, 2014) referentes a la apropiación, explotación, prácticas individualistas de producción, sistemas de monocultivos y eficiencia. Pertenecer al grupo social, entonces, es estar mediado por el ciclo vital de los niños y las niñas, ya que de éste depende su participación en acciones aceptadas y esperadas por el mundo adulto en su incorporación al sistema económico. Así lo explica Javi:

3.2.2 Dimensión 2: Incorporación al sistema económico

La segunda dimensión de la categoría (el territorio: reproducción material y simbólica para la producción económica) está relacionada con la *incorporación al sistema económico* de los niños y las niñas. Comprender las formas de relación del sistema económico del mundo adulto habilita a los niños en aspectos vinculados al trabajo desde dimensiones como el pago, la capacidad productiva y el poder adquisitivo.

Desde su origen etimológico en el latín, el concepto de *incorporación* se conforma del prefijo *in* que se traduce como «hacia el interior» y el vocablo *corpus*, sinónimo de cuerpo. Desde esta enunciación, la incorporación representa unir al interior de los niños y las niñas el sistema colonial moderno desde sus procesos económicos, políticos y culturales. Vincula a los entramados de sentidos de los niños, formas de relación basadas en la fragmentación del territorio y sienta la idea del hombre como criatura superior con concesión para intervenir, manipular, controlar el curso de los acontecimientos en la tierra (Quijano, 2014).

En sus relatos, los niños y niñas enuncian acciones vinculadas a su paulatina incorporación en los sistemas económicos: tener su propio “cebollal”, “criar sus pollos” y “recibir pago por jornal”, hacen parte de las construcciones culturales del vivir rural en las que participan. Lo que en otros contextos se enunciaría como trabajo infantil, en los contextos rurales hace parte de la aculturación para la sobrevivencia. El trabajo que realizan los niños se relaciona con las actividades agrícolas a las que se dedica su familia las cuales no compite con la escuela ni se relaciona con las dinámicas de jornada laboral del mundo adulto, está vinculado con acciones de apoyo a la labor económica de la familia y por la cual los niños reciben un beneficio. En estas acciones los niños y niñas aprenden la relación con la tierra y con el trabajo desde la perspectiva del mundo adulto. Con la incorporación de los niños y las niñas al sistema económico también se incorporan elementos de orden cultural relacionados con capacidades, género y roles sociales.

El *sistema económico* no se vincula estrictamente con el capitalismo y tampoco es sólo un sistema cultural, sino que es una red global de poder⁵¹ donde los niños y las niñas deben encontrar su lugar. La conformación sistémica del mundo globalizado involucra a los niños y niñas con la reproducción de las genealogías del pensamiento occidental y su sistema económico, incorporándolos en la comprensión de las lógicas de apropiación, valoración y retribución en las configuraciones del territorio.

Desde esta perspectiva, el tejido de sentidos de los niños y las niñas entra en tensión con los del mundo adulto. El territorio se tiñe de emocionalidad para los niños y niñas, implica involucrar sus configuraciones de coexistencia biocéntrica con las lógicas de producción del sistema económico del mundo adulto que lo separa, lo distancia y lo configura como un objeto de uso, de compra y venta. Transitan de un valor netamente simbólico a uno mercantil.

El cafetal y la carretera son los lugares donde los relatos de los niños y las niñas develan experiencias relacionadas con su incorporación al sistema económico. En el cafetal las acciones como coger el café, parcelar, pesar y vender, hacen parte de las actividades cotidianas de los niños en su núcleo familiar. En la carretera, acciones como cargar, transportar, acarrear, llevar y mover, vinculan los espacios públicos donde los niños y las niñas participan en prácticas del sistema económico. Así lo expresa la Mujer Maravilla:

«Sólo tenemos la falda del cafetal; cuando vivíamos con mis abuelos la finca estaba más grande. Después mi abuelito se murió y vendieron el pedazo de abajo; sólo quedamos nosotros aquí en Fátima con mi abuelita, los otros vendieron y se fueron. Mi abuelita dice que la finca quedo pequeñita» (DM 6, Líneas 27-30, Mujer Maravilla).

⁵¹ Desde el pensamiento decolonial (Dussel, 1998; Quijano, 2014; Escobar, 2007), enunciar una red social de poder implica reconocer la estructuración social desde el mantenimiento de relaciones inequitativas donde grupos dominantes constriñen a otros subordinados desde diversos ámbitos (económicos, políticos, culturales) perpetuándose en la historia y generalizándose como forma de relación en el mundo.

La primera propiedad de la dimensión *incorporación al sistema económico*, se relaciona con la vinculación de los niños y las niñas a las *formas y sistemas de producción*. Las acciones y emociones que se tejen con la tierra hacen parte de la reproducción simbólica y material que el mundo adulto tiene del vivir rural.

Las *formas y sistemas* de relación en el territorio se refieren a las maneras como los seres humanos crean y vinculan elementos para accionar en la tierra, la unión de relaciones para un fin determinado (Bunge, 1999). Los niños y niñas paulatinamente en sus trayectorias vitales, vinculan elementos de las formas y sistemas del mundo adulto que se incorporan a sus entramados de sentidos a través de sus experiencias.

Los relatos de los niños y las niñas mencionan experiencias como «mi mamá me enseñó la forma correcta porque yo no sabía» o «yo lo hago igual que mi papá para que me salga bien», que visibilizan cómo las formas y sistemas del mundo adulto se van instaurando como únicos y correctos. Copiar las formas y sistemas que los adultos instauran para configurar el territorio les permite a los niños y niñas visibilizarse como interlocutores válidos, los sitúa en lugares de habilitación para su incorporación a las lógicas de producción, como lo expresa Goten:

«Yo ahora sí puedo acompañarlo al beneficiadero porque sé cuándo está listo para despulpar, yo le pongo cuidado a eso» (DM 6, Líneas 48-49, Goten).

La *producción*, desde el sistema económico moderno, se comprende como una acción que da valor a la creación o suministro de bienes y servicios (Saari, 2011). Desde esta perspectiva, las comunidades rurales lo incorporan desde su capacidad para generar dinero que se reconocen en dos sentidos.

El primer sentido, desde la forma como la tierra es objeto de uso para los seres humanos donde se obtienen ganancias económicas por las relaciones de retribución y uso que se establece con ella. Los niños y las niñas incorporan

entramados de sentidos vinculados con ganar y costear, los cuales tienen estrecha relación con los sistemas de producción. Utilizar los lenguajes de la producción hace que los niños sientan que contribuyen en las dinámicas económicas familiares. Por esto, sus narrativas de los primeros ciclos vitales paulatinamente se tiñen de palabras que, aunque no tienen las connotaciones comprensivas del mundo adulto, emergen en sus expresiones verbales y estéticas.

El segundo sentido, desde la comprensión de los seres humanos como sujetos productivos y su capacidad para reproducir las formas y sistemas de producción monocultural de la modernidad (Santos de S., 2006). En este sentido, los niños se relacionan con la aceptación y valoración de las formas de relación con la tierra desde la producción económica del mundo adulto. El trabajo con la tierra en el vivir rural, hace parte de las prácticas culturales en las que participan los niños y niñas en el territorio. Esas prácticas involucran tejido de sentidos permeados por sistemas de eficiencia y capacidad laboral (Escobar, 2007).

Las *formas y sistemas de producción* entonces se sitúan en los sentidos de territorio de los niños y las niñas como formas, maneras, costumbres, valores y representaciones sobre los procesos productivos. A medida que las trayectorias vitales de los niños avanzan, incorporan en sus acciones cotidianas las formas relacionales con el territorio del mundo adulto. Así lo cuenta Rapunzel:

«Lo que pasa es que aquí la única forma para tener plata es recogiendo café, que es lo que más da» (DM 4, Líneas 27-28, Rapunzel).

Como segunda dimensión se vincula la incorporación de los niños y las niñas a los *sistemas de mercantilización y consumo* como manera de comprender y participar en las formas del trabajo rural. La *mercantilización* se refiere al proceso de transformación de bienes y servicios en mercancías

comercializables con fines de lucro (Pereira, 2018). Comprar y vender hacen parte del conjunto de producción simbólica que se produce y valora en el territorio por el mundo adulto, y los niños y las niñas no son ajenos a ello.

Los relatos de los niños evidencian su incorporación a los sistemas de mercantilización en la compra y venta de productos agrícolas cultivados en las huertas. En las dinámicas familiares, las huertas son el espacio para el cultivo de las mujeres y los niños. Los recursos percibidos por la venta del cultivo generan retribución económica para los niños y las niñas. La inserción en las prácticas de mercado les posibilita independencia y autonomía para adquirir y suplir necesidades, habilitándolos en su inserción al mundo adulto. Así lo expresa Ana:

«Yo le vendo a Miguel, él sube todos los viernes y recolecta. Unas veces tenemos frijol, otras alverjas, cebolla, pimentón, así. Depende de lo que salga. Mi mamá siempre me da de lo que él le paga porque yo también trabajo» (DM 4, Líneas 17-19, Ana).

En este sentido, al involucrarse en *sistemas de mercantilización*, los niños y las niñas ubican el bienestar desde su capacidad para adquirir. En sus trayectorias vitales los niños van incorporando pautas de calidad y satisfacción de vida donde convertir la tierra en dinero juega un papel fundamental. La dinámica de sub-vivencia entonces se vincula a la comprensión de los sistemas de mercantilización y las relaciones con los otros y lo otro.

Si bien para los niños y las niñas de Fátima «aquí todo lo que se echa en la tierra sale», esto no es suficiente. Para vivir con bienestar en el mundo moderno colonial (Mignolo, 2000), es necesario tener dinero para entrar en las prácticas de consumo. Así se expresa Goten:

«Yo tengo mi cebollal en la huerta. Todos los viernes pasan recogiendo y vendo bien. Ajunto porque quiero ayudarle a mi papá para comprar la moto porque el otro año paso a la escuela de Santa Martha a sexto» (DM 6, Líneas 45-47, Goten).

El *consumo* es una acción y hace alusión a gastar. Desde los sistemas económicos hegemónicos es la etapa final y determina el momento en que un bien o servicio produce la apropiación o alguna utilidad a quien lo adquiere (Rifkin, 1996). Adquirir bienes y servicios hace parte de satisfacción de necesidades de los seres humanos. Está en estrecha relación con las estructuras del sistema del mundo moderno occidental, y pone en tensión las necesidades y los deseos, como lo narra Ariel:

«La próxima vez que baje a Garzón me voy a comprar otro pantalón, el que tengo está bueno, pero hay que estrenar» (DM 6, Líneas 65-66, Ariel).

El consumo hace parte de la configuración material y simbólica en la que los niños y niñas empiezan a estar inmersos en la configuración de sentidos del territorio. Los relatos de los niños y las niñas vinculan expresiones verbales y estéticas donde es necesario tener más dinero para comprar más: comprar una finca más grande, cambiar el televisor por uno más grande, tener «estrene» (ropa nueva) para las fiestas patronales⁵², hacen parte de dinámicas de consumo que requieren de la obtención de dinero como mediador (Spíndola, 2016).

De esta manera, los niños incursionan en los *sistemas de mercantilización y consumo* donde vender y comprar los habilita para satisfacer sus necesidades y deseos. La tierra se vincula en esta dinámica de relación y migra de ser sujeto en la coexistencia biocéntrica en las trayectorias virales de los primeros ciclos, a objeto de apropiación para la satisfacción de las necesidades de los seres humanos. Los sentidos de territorio de los niños se tiñen con la comprensión de los sistemas de mercantilización y consumo, dando cabida a las miradas individualistas de jerarquización, apropiación y extracción en el territorio.

⁵² Las fiestas patronales son tradiciones culturales de un lugar que tiene vinculación con prácticas religiosas donde la comunidad celebra ritos en conmemoración o adoración. La vereda Fátima realiza sus fiestas patronales en conmemoración a la Virgen de Fátima.

Finalmente, como tercera propiedad, se enuncia la incorporación de los niños y niñas a las *formas de la cultura técnico-científica* como práctica cultural de reproducción del desarrollo, relaciona las representaciones y valoraciones de los aprendizajes que son útiles para el trabajo. El vivir rural adulto está vinculado a los sistemas productivos. Los niños y las niñas llegan a él con una carga simbólica que los envuelve en las formas comunitarias aceptadas y avaladas de relación con el territorio.

Desde el enfoque neo-evolucionista, la *cultura* es el producto de las relaciones históricas entre un grupo humano y su medio ambiente desde una perspectiva dinámica en lo esencial y en lo temporal. Siguiendo a Steward (1955) y White (1982), la cultura se relaciona con la forma como los seres humanos se vinculan con su entorno. Las relaciones sociales, esencialmente la división del trabajo, configuran una primigenia manera de organización, lo que se refleja en el sistema de creencias de un grupo social.

Como sujetos inmersos en tejidos culturales, los niños y las niñas están en permanente relación con las formas de configurar el territorio de otros seres. Espacios como la escuela y la casa vinculan a los niños y las niñas con las construcciones culturales adultas, relacionadas con su incorporación al sistema económico. Los recorridos históricos de la comunidad de Fátima relacionados en el trabajo agrícola con las formas de cultivar y gestionar insumos en la producción, la cría de animales para la venta y el uso del agua en las cadenas de producción, hacen parte del marco cultural en el cual los niños y las niñas configuran su territorio. Así lo explica Flor:

«Yo he subido hasta los tanques del acueducto. Las mangueras hay que mantenerlas buenas, sin tajadas, porque se baja la presión y no llega agua a los bebederos. Hay que remendarlas» (DM 6, Líneas 67-69, Flor).

De esta manera, lo *técnico-científico* y el sistema económico, expresados en estas formas de lenguaje, se incorporan a la cultura de los niños y niñas. Como una de las múltiples formas de conocimiento de la realidad, el lenguaje

técnico-científico contempla gramáticas del conocimiento racional, sistemático, verificable; contempla métodos de adquisición de los conocimientos desde estructuras culturalmente construidas por los seres humanos (Gómez, 2012).

El territorio, entonces, se consolida como un entramado propicio para la alfabetización de los niños y las niñas en el lenguaje técnico-científico. Aprender los números para hacer cuentas, leer para hacer las compras de insumos, escribir para la cosecha, hacen parte de sus narrativas en los sentidos del territorio.

Las *formas de la cultura técnico-científica*, valoradas por el mundo adulto, tienen estrecha relación con su utilidad en el plano productivo. Por eso los niños y niñas están inmersos en aprendizajes académicos y no académicos de constante construcción y deconstrucción, donde el mercado de la tierra hace parte del corpus histórico y cultural. Así lo expresa Daniel:

«Aquí yo puse la otra escuela. Los que terminamos aquí en la escuela, si sabemos leer, escribir y hacer cuentas, pasamos al Agrícola (escuela). Esa queda en Santa Martha, uno aprende más cosas para cultivar mejor» (DM 2, Líneas 16-19, Daniel).

En los relatos de los niños y las niñas se devela el recurrente trabajo familiar. En el vivir rural se vincula a los niños y las niñas desde ciclos vitales tempranos, a formas de la cultura técnico-científica relacionadas con el trabajo en la tierra. Los contenidos simbólicos de los aprendizajes están cargados de anhelos frente al progreso y el desarrollo en los procesos de producción.

En el esquema siguiente se expone la dimensión 2 de la segunda categoría con sus propiedades y códigos abiertos que la soportan:

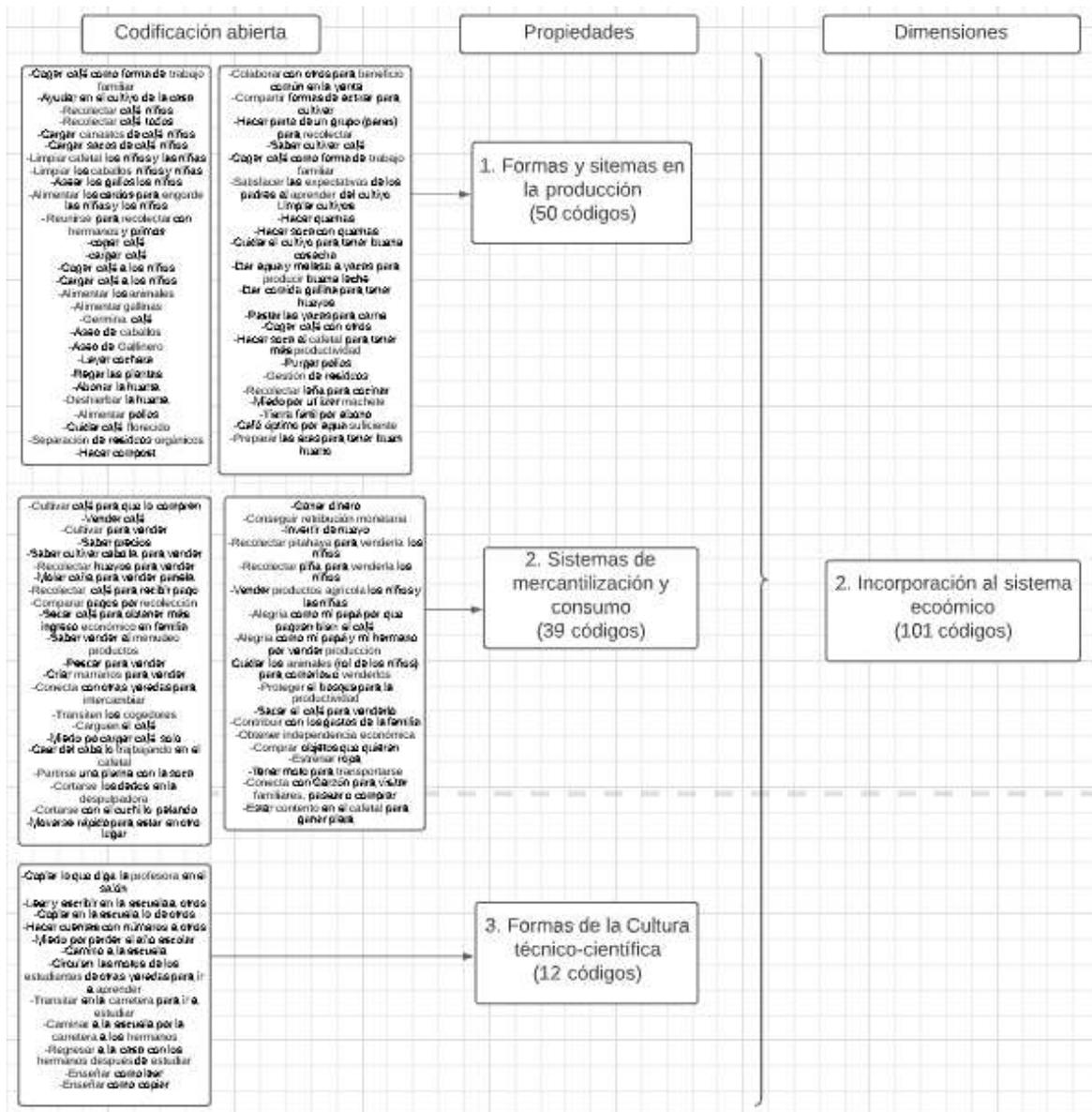


Ilustración 30. Dimensión 2, categoría 2 con propiedades y códigos abiertos (elaboración propia).

Luego de lo expuesto en las dos categorías axiales (el territorio como coexistencia biocéntrica y el territorio como reproducción material y simbólica para la producción económica), presentamos a continuación, como espiral comprensiva de los sentidos de territorio de los niños y las niñas, la categoría selectiva donde el sentido de territorio se configura como entramado vincular.

4. CATEGORÍA SELECTIVA. TERCERA ESPIRAL (COMPENSIVA)

En este apartado se expresa la tercera espiral comprensiva, en la cual se expone la categoría selectiva de la investigación, que es el territorio como entramado para la comprensión, construcción y cuidado de la vida. La categoría alude a la comprensión que se configuró a partir de las expresiones de los niños y las niñas⁵³, las cuales, como se evidenció en su momento, están permeadas por las lógicas del mundo adulto, el análisis y la categorización reflexiva de los relatos al igual que la mirada teórica que los ilumina.

-El territorio: entramado vincular para la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro

Este apartado pretende mostrar la comprensión sobre los sentidos de territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila⁵⁴.

Los niños y las niñas diariamente se despiertan para recorrer trochas y palmares, cobijándose con el sonido de la abundante agua de la vereda y la frescura de las gotas de rocío de la mañana. Con sus pasos sobre caminos de barro y hojarasca, recorren el cafetal, sienten, palpan y saborean las cerezas del café, siembran, cuidan y recolectan en la huerta insertándose en la familia y la vida comunitaria como sujetos sociales activos, productores de espacios, concepciones y formas de habitar el mundo.

De acuerdo con Luria (1987), el sentido se encuentra más allá de la palabra, porque más allá de la palabra están los afectos y las emociones. El sentido, entonces, no se agota en una representación mental o verbal. «El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja» (Vygotsky, 1987, p.

⁵³ Como se planteó en apartados anteriores de este estudio, los relatos de los adultos se vincularon con la comprensión descriptiva del territorio. Es decir, se asociaron a las comprensiones relacionadas con los hitos más importantes de la historia de la vereda.

⁵⁴ Objetivo general de este trabajo.

276). El sentido se «construye, negocia y renegocia en el lenguaje, como un juego discursivo» (Gergen & Gergen, 1997, p. 72). Tales construcciones se realizan en los ámbitos comunitarios de manera tal que los actores sociales, en este caso los niños y las niñas de la vereda Fátima, desde su nacimiento se insertan en redes de significados construidos por la comunidad previamente. De esta forma, el proceso de socialización se refiere a la co-construcción activa de sentidos que permiten una interacción en el mundo, al tiempo que ofrecen formas comprensivas de conocimiento para sí y para los demás.

Se enuncia en este estudio el territorio como categoría selectiva y como entramado vincular desde los sentidos de los niños y las niñas. El territorio como «material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico [...] es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”» (Escobar, 2014, p. 91) e involucra en su configuración a los niños como sujetos sociales. Así, el territorio de los niños y las niñas aparece en sus expresiones como un entramado vincular que posibilita la comprensión, construcción y cuidado de la vida de sí, de los otros y de lo otro.

El territorio, configurado como *entramado*, denota entrecruzamientos de expresiones verbales y estéticas, experiencias, vínculos, prácticas y saberes que dan cuenta de relaciones recíprocas entre seres sintientes. El entramado da cuenta de cronotopos de tejido de sentidos con los que realizan su autoría del mundo.

Como entramado, el territorio visibiliza la diversidad del vivir de los seres sintientes, reconociéndolos en sus experiencias y conocimientos como parte de las fibras desde sus particularidades y singularidades de existencia en el planeta. El territorio como entramado se configura en construcción colectiva de expresión ecológico/cultural. Sus límites sólo «pueden dibujarse en el

paisaje en relación a las actividades marcantes («*taskscape*s») de las personas (o animales) que lo reconocen o experimentan» (Escobar, 2010, p. 58).

Como entramado flexible, moldeable y dinámico, el territorio se moviliza al compás de las trayectorias de vida de los seres sintientes, mostrándose polifónico desde las mixturas, emergencias y giros en las configuraciones de los sentidos. El territorio es flexible en tanto su configuración no tiene normas rígidas, se adapta en función de las circunstancias de la vida, es moldeable ya que sus formas no son únicas y es dinámico al estar en constante transformación.

El territorio como entramado se torna *vincular*. Las tramas relacionales que lo conforman congregan prácticas y discursos en tensión dialéctica que se construyen y tejen en espacios públicos y espacios íntimos en los cuales transcurren los ciclos vitales de los niños y las niñas. En los espacios íntimos, los niños y las niñas crean vínculos relacionados con la vida como unidad esencial de la existencia en el planeta; en los primeros ciclos de vida lo expresan con mayor libertad.

En los espacios públicos los niños y las niñas tejen vínculos en la comprensión del uso de la tierra para la sobrevivencia. Los vínculos desde el cuidado reconocen la vida en los esquemas culturales de jerarquización en las especies. En los espacios públicos los niños y las niñas aprenden las formas vinculares de apropiación, extracción y producción, las cuales se van incorporando en el entramado de los sentidos del territorio al avanzar sus trayectorias vitales y su participación en las actividades del mundo adulto.

El *entramado vincular* del territorio para los niños y las niñas se constituye a partir del reconocimiento de la vida en sus diferentes expresiones. El reconocimiento que los niños y las niñas hacen de la vida trasciende lo humano, reconoce la vida desde la existencia en el planeta, siendo intrínseca a la tierra. Es así como la vida no es única, es tan diversa como los seres sintientes que la agencian y las formas en las que se expresa.

Los seres sintientes, como portadores de vida, establecen relaciones propias y particulares que se entrecruzan en el territorio y transitan en las interdependencias ecosistémicas de las especies. Los niños y niñas, en sus sentidos del territorio, reconocen la convivencia no sólo de los cuerpos, sino también de proyectos de mundo diversos, de cosmovisiones que no están en competencia sino en diálogo. Los vínculos en el entramado del territorio acogen y visibilizan las relaciones de los seres sintientes cargadas de acciones y las emociones amalgamadas en entramados de sentidos.

Las experiencias de los niños viabilizan el acercamiento y alejamiento entre seres sintientes, generan la circulación emocional del sentir vincular en el entramado del territorio. Las experiencias como «intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social» (Dewey, 2010, pág. 82) trascienden el mero asunto de conocimiento del contexto, vincula a los entramados del territorio de los niños y niñas, dinámicas de reorganización y reconstrucción permanentes. Cada fibra que constituye dicho entramado representa procesos de construcción y deconstrucción donde los niños y las niñas configuran sus sentidos de territorio, los cuales no son únicos y se transforman a través de sus trayectorias vitales y su relación con el vivir rural adulto.

El *cuidado* hace parte de las fibras vinculares del entramado en el territorio: «somos tierra... trascendemos del ser humano... vivimos en existencia personal y colectiva» (Boff, 2002). Los niños y las niñas centran en sus experiencias cotidianas el cuidado como la forma de establecer los vínculos con los seres sintientes.

En el cuidado se da el reconocimiento de la vida de sí, de los otros y de lo otro al reconocer su diversidad en el planeta: «una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud» (Boff, 2002). Entonces, el cuidado como dimensión ontológica en los sentidos de territorio de los niños y las niñas va más allá de las necesidades de satisfacción de la vida humana; implica velar por proteger,

prestar atención y modos de ser hacia otros organismos o ecosistemas por el valor que les otorga el tener vida.

El cuidado para los niños y niñas de la vereda Fátima hace parte de la dimensión ética del entramado vincular en el territorio, hace parte de los fundamentos que estructuran el modo en que los seres humanos se relacionan y conviven con el mundo que les rodea. Los niños se vinculan al cuidado y a la convivencia con otros en una relación sujeto-sujeto. Implica que mediante el cuidado los seres sintientes en el territorio tienen un valor intrínseco que supera visiones utilitaristas, establece vínculos mediados por la alteridad, el respeto y la reciprocidad. Los seres sintientes, como sujetos de vida, tienen un valor intrínseco y, por lo tanto, merecen respeto, valoración y protección de otros. Preservar la vida en el cuidado implica para los niños y niñas reconocer necesidades propias de los diversos seres sintientes, valoración de ellos por el hecho de existir en el planeta y su aporte en las relaciones ecosistémicas.

El cuidado también implica para los niños y las niñas reconocer el bienestar en la vida, pues el cuidado hace parte de la sobrevivencia de las especies; en este sentido, se cuidan otros seres sintientes con el propósito de preservar la vida en bienestar, y esto incluye mirar las interdependencias del cuidado como mecanismo de preservación de las especies. Comprender las interdependencias de las especies en los ecosistemas ubica el cuidado como una de las formas del trabajo en la tierra.

Es así como los niños y niñas *comprenden* que el territorio es fuente de vida en tanto se habita, nutre, protege y alimenta. En las prácticas cotidianas de los niños y niñas la vida se sitúa como elemento esencial. Al comprender la vida como elemento fundamental en la conformación de una sociedad global, los niños y las niñas reconocen y valoran los diferentes mundos vitales de los seres sintientes en el territorio y su relación ecosistémica.

El territorio como fuente de vida también implica su aprovechamiento para los seres sintientes. Esto es: sembrar, cultivar, comprar, vender, ganar dinero para «vivir mejor». Los niños y niñas comprenden que vivir se relaciona

con el subsistir e implica la interdependencia entre especies. Comprender que la vida de unos seres sintientes depende de la vida de otros implica para los niños aprender las formas como su grupo social ha logrado la subsistencia.

Los niños y niñas comprenden también que el trabajo, enmarcado dentro de las formas de socialización, se genera como acción transformadora de la naturaleza que hace parte del saber del grupo social campesino. El trabajo, entonces, en los sentidos del territorio de los niños y las niñas, se relaciona con sentidos de autonomía, reconocimiento, empoderamiento y pertenencia a un grupo social.

La comprensión de la vida en el territorio de los niños y las niñas transita por perspectivas relacionales vinculadas con la conformación de una sociedad global, teniendo en cuenta la vida como licencia de ciudadanía, subordinación y jerarquización entre los seres sintientes que configuran el territorio para subsistir.

La comprensión de la vida en el territorio de los niños y las niñas, desde la perspectiva relacional por la conformación de una sociedad global, implica el reconocimiento y la valoración de los diferentes mundos vitales de los seres sintientes en el territorio y su relación ecosistémica. Las interdependencias que se tejen en el entramado vincular del territorio se desarrollan en el marco del mundo capitalista, donde el sistema económico penetra todas las esferas de la vida social, imponiendo su lógica de competencia individualista en las dimensiones de la constitución de los sujetos sociales en la modernidad/colonialidad.

Los niños y las niñas *construyen* su sentido del territorio alrededor de vínculos creados en espacios íntimos y espacios públicos que transitan en el sistema del mundo moderno. Desde sus vivencias y experiencias, los niños y las niñas producen conocimientos en torno a sus modos de vida y construyen gramáticas propias que van cambiando en el trascurso de sus trayectorias vitales y sus relaciones con otros seres sintientes del territorio.

La construcción de los sentidos del territorio de los niños y las niñas pertenece al habitar en sí mismos y en el mundo (Heidegger: construir, habitar y pensar) y habla del modo como ellos son en la tierra en la experiencia cotidiana. Construir en el habitar implica, entonces, que los niños y las niñas aprenden a estar en el mundo en las relaciones que ellos crean con sus experiencias y las que se generan en la relación con el mundo adulto.

Las experiencias de los niños en sus trayectorias vitales e inserción con el mundo adulto juegan un papel fundamental en su autoría del territorio desde lenguajes espaciales y temporales propios (Lopes & Mello, 2017). Así, los sentidos vinculares biocéntricos de los niños se hacen visibles, aceptados y tolerados por los adultos en sus primeros años donde permanecen en espacios privados; en ellos los entramados de sentidos del territorio emergen cargados de alternatividad y comunalidad.

A medida que las trayectorias vitales de los niños y las niñas transcurren, viabilizan su inserción en los espacios públicos donde los entramados de sentidos empiezan a encontrarse con las lógicas del desarrollo (Quijano, 2014); así se vinculan con la supervivencia directa o indirecta instaurada desde el sistema neoliberal donde los seres humanos reproducen las relaciones de jerarquización de los seres para suplir las necesidades del vivir.

Es así como las trayectorias vitales y la construcción de los sentidos del territorio de los niños y las niñas se encuentran estrechamente ligados y en tensión dialéctica. Los entramados de sentidos del territorio se configuran en una lucha de diálogos asimétricos, pues implica reconocer y subyugar la dominación ideológica, histórica y cultural a la que los niños y niñas han sido sometidos en las dinámicas de aculturación. Los sentidos relacionales de los primeros ciclos de las trayectorias vitales paulatinamente se ubican como discursos fronterizos al margen, que luchan por su legitimación.

El entramado vincular de los niños y las niñas se tiñe con colores de colonización de los sentidos del territorio del mundo adulto y su reproducción en las formas de relación con el territorio. La lógica occidental como

estructurante de los modos de pensamiento en general, denota la imposición de la epistemología moderna como el único locus de enunciación realmente válido para definir y comprender el mundo.

Lo anterior implica marginalización, sub-alternización y supresión de los modos de creer, pensar, hablar, organizar, comprender e interactuar con el mundo natural de los primeros años de vida de los niños y las niñas, haciendo sus trayectorias vitales históricamente fundacionales para su colonización. El entramado vincular de los sentidos de territorio de los niños y las niñas sucumbe a la auto-colonización, la cual implica un «miedo a pensar por uno mismo», ya que sólo se legitima y se tiene voz, si se recubre de la seguridad de la tradición de pensamiento eurocéntrico del mundo adulto. Sólo desde esta única voz de entramados de sentidos se logra la superioridad epistémica, habilitada para ser escuchado.

En el territorio como entramado vincular para el cuidado, la comprensión y construcción de la vida se encuentran *los niños y las niñas, los otros y lo otro* como actores sociales. Se trata del reconocimiento de ellos como seres sintientes y su existencia individual, la concepción sobre quiénes son y lo que son, la suma de todo lo que pueden llamar suyo, su sistema de ideas de la vida, sus actitudes hacia ella, sus valores, compromisos y su singular y única forma de habitar el territorio.

Los otros están presentes en los sentidos del territorio, son reconocidos en sus diversas expresiones de vida, son con quienes se crean experiencias de existencia en el planeta y se tejen vínculos en el entramado del territorio. Y también está presente *lo otro* (el mundo natural que se vincula en los diálogos del territorio), esos lugares en los cuales se teje el entramado vincular para dar sentidos a las formas de relación de los niños y niñas con el planeta.

Los sentidos de territorio de los niños y las niñas se configuran en la polifonía de sí, de los otros y de lo otro y trasciende el encuentro en el espacio físico o geográfico, hace comprensible la vinculación entre las diferentes expresiones de vida. El entramado vincular en el que se comprenden,

construyen y cuidan los sentidos, visibiliza las construcciones y transformaciones del territorio.

Desde las voces de los actores de este estudio, los sentidos del territorio están:

- *Donde «huele a café y a pan» (Vegeta)*
- *Donde «se siente fresquito» (Soy Luna)*
- *Donde «se hace familia» (Javi)*
- *Donde «se ven las chimeneas humear» (Hulk)*
- *Donde «se siembra café» (Supermán)*
- *Donde «se vive con las montañas» (Maritza)*
- *Donde «se juega en el río» (Elsa)*
- *Donde se «venden huevos» (Ana)*
- *«En la mixtura de entramados de sentidos donde los colores, texturas, formas, sabores y olores configuran el entramado vincular en el que los niños y las niñas de la Vereda Fátima, los otros y lo otro, comprenden, construyen y cuidan el territorio» (Catalina)*

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación se propuso comprender los sentidos de territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y niñas de la vereda Fátima del municipio de Garzón en el departamento del Huila. Para el logro de este propósito se optó por la investigación cualitativa de carácter hermenéutico (Heidegger, 1953; Zemelman, 1994; Echevarría, 1997). Como diseño metodológico se tomó la etnografía (Guber, 2001), en un primer momento desde su mirada clásica con la participación de los adultos de la vereda Fátima; la etnografía colaborativa se tomó en un segundo momento (Kellett, 2011), decisión que implicó la participación de los niños y las niñas en los diferentes momentos del proceso para la construcción de tres espirales analíticas: la primera (descriptiva), la segunda (interpretativa) y la tercera (comprensiva). Además, se realizó un análisis situado en las epistemologías decoloniales como lugar de enunciación.

Las narrativas de los adultos de la vereda fueron fuente de contextualización para la comprensión de los hitos y transformaciones de la vereda en el tiempo y las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de Fátima. Se constituyeron en fuente para la comprensión de los sentidos, dado su carácter de experiencias singulares, únicas e irrepetibles en la configuración del territorio.

La primera espiral (descriptiva) expuesta en el estudio da respuesta al primer objetivo específico que enuncia *describir las acciones y emociones vinculadas a los espacios en los sentidos del territorio por donde transitan las vivencias de los niños y las niñas*. En dicha espiral se recogen las voces de los adultos de la vereda para mostrar este espacio como territorio relacional desde sus coordenadas referenciales, las evoluciones, las transformaciones y el tránsito. Asimismo, se recogen las acciones y emociones de los niños y las niñas en el territorio.

El segundo objetivo se plantea desde la *interpretación de los sentidos del territorio de los niños y las niñas a partir de las expresiones verbales y estéticas configuradas en sus vivencias*, el cual se responde con la segunda espiral interpretativa y se realiza desde la codificación abierta de los relatos de los niños y las niñas. Se presentan dos categorías: en la primera (el territorio como coexistencia biocéntrica) se enuncian las dimensiones del cuidado en el ser, estar y hacer con las propiedades de la protección como forma de relación y el daño como acción humana. La segunda categoría (las trayectorias biocéntricas) se presenta desde tres dimensiones: los lazos biocéntricos de amistad y hermandad; las relaciones de empatía con el otro y con lo otro; y los vínculos vitales en lo cotidiano.

La segunda categoría que se co-construye en la interpretación es el territorio como espacio para la producción económica. Las dimensiones de ésta son: la armadura para subsistir con dimensiones relacionadas a las formas de subvenir y la pertenencia al grupo social. La segunda categoría consiste en la incorporación al sistema económico y tiene como propiedades: las formas y sistemas en la producción, los sistemas de mercantilización y consumo y las formas de la cultura técnico-científica.

El objetivo general de esta investigación, que consiste en comprender los sentidos de territorio presentes en las expresiones verbales y estéticas de los niños y las niñas de la vereda, se responde en la tercera espiral comprensiva. Esta investigación hace precisión frente a la comprensión de los sentidos de territorio de los niños y las niñas como entramado vincular, plural, dinámico, cambiante, en tensión, que mutan y evolucionan en relación con sus trayectorias vitales y están en intercambio constante con el mundo adulto en diversos niveles de identificación.

Al transcurrir los ciclos vitales de los niños y las niñas, esta primera comprensión de los sentidos de territorio se tiñe con los colores de la reproducción material y simbólica de la producción económica del mundo adulto. Se vincula a las relaciones con el territorio la configuración de una

armadura para subsistir, creada desde las formas del subvenir para la permanencia de los seres humanos en el planeta y la pertenencia a un grupo social. Simultáneamente, la incorporación de los niños y niñas al sistema económico los sitúa en el aprendizaje de las formas y sistemas de producción del vivir rural, el sistema mercantil, de consumo y de la cultura técnico-científica del mundo moderno occidental.

Es así como los sentidos de territorio de los niños y las niñas paulatinamente toman los colores de los sentidos del territorio del mundo adulto, se tornan inflexibles y disminuyen su dinámica de transformación. En el territorio las prácticas de incorporación al sistema económico opacan los rasgos de los ciclos iniciales donde el territorio sólo tiene espacio para la vida.

Además de dar respuesta a los objetivos propuestos, los resultados de este estudio contribuyen a:

- La comprensión de los estudios del territorio que se vienen desarrollando en el país donde se involucran los sentidos de los niños y las niñas de las zonas rurales del departamento del Huila.
- La visibilización a nivel regional y nacional de los niños y las niñas como sujetos sociales con un lugar de reconocimiento como agentes políticos, propositivos y visibles en las prácticas culturales, con derecho a participar como ciudadanos en la construcción social y política del territorio.
- El fortalecimiento y la ampliación del conocimiento planteado por la psicología y la sociología, que se han ocupado de abordar los sentidos desde diversos actores sociales. Su contribución se basa en la comprensión de los sentidos desde la co-construcción con los niños y las niñas, ya que las investigaciones regionales y nacionales con este enfoque son escasas.
- La profundización en los estudios que se vienen realizando en el país, vinculados a la ruralidad infantil, en la medida en que visibilizan

las realidades y transformaciones de los sentidos del territorio rural colombiano, desde las voces de los actores y sus formas de relación.

- Los colectivos académicos nacionales y locales que tienen como interés el estudio del vivir rural infantil, sus retos y desafíos sociales, económicos y políticos.

El presente estudio permitió proponer como procedimiento para la obtención y co-construcción de la información en el segundo momento desde la etnografía colaborativa una serie de herramientas a los que se les dio el nombre de *Dispositivos Metodológicos* (DM) como activadores conversacionales. Estos dispositivos permitieron la configuración y reconfiguración de sentidos, implicaron un proceso de co-construcción entre la investigadora y los actores sociales que posibilitaron la generación de conocimiento.

En este estudio, el lugar epistemológico de co-construcción de la información desde la participación de los niños y las niñas y la investigadora fue eje fundamental en la formulación del concepto de *Dispositivos Metodológicos*. La participación de los niños fue protagónica en la creación y puesta en marcha de dichos dispositivos.

Los DM creados en esta investigación permitieron la edificación de visiones socio-constructivas (Gergen & Gergen, 1997) del conocimiento desde un enfoque colectivo de interpretación donde la teoría y la práctica se interrelacionan para la generación de los resultados.

Los DM materializaron la participación de los niños y las niñas desde su comprensión sobre la investigación, las acciones desarrolladas y su papel como constructores de conocimiento desde su ser y estar en el territorio. Los DM contemplaron espacios presenciales y virtuales que permitieron alternativas metodológicas en la realización de la investigación con participación infantil.

Los DM, como propuesta metodológica en la investigación con infancias, evidencian el reconocimiento de los niños y las niñas como coinvestigadores. En tal sentido, aportan a investigaciones sobre la infancia en campos como la

pedagogía, la geografía y la sociología, que buscan trascender la investigación clásica y privilegian los enfoques que ubican a los niños y las niñas como coinvestigadores, sin diferenciación alguna de roles investigativos.

La investigación realizada aporta como técnica virtual para la realización de etnografía colaborativa con participación infantil El Huracán, DM nombrado así por los niños y las niñas para la obtención de la información. Los encuentros virtuales mediados por las TICs propiciaron momentos de recapitulación. El mecanismo de El Huracán en espiral, al descender vincula los elementos de otros DM con nuevas narrativas generadas por preguntas de conversación; al subir nuevamente visibiliza las autorías de sentidos que hacen los niños y las niñas con la investigadora. En la parte superior de este DM se representan las experiencias que los niños y las niñas tienen con el territorio, a través de gráficos, íconos de registros de audio, relatos de vivencias, fotografías e íconos de videos. En cada encuentro el movimiento en espiral de El Huracán nutre la construcción de sentido en la investigación.

El Huracán, como DM mediado por TICs, aportó a esta investigación en la generación de espacios propicios para evidenciar en las narrativas de los niños y niñas las emociones que se suscitan en sus sentidos del territorio. Los espacios virtuales de este DM se consolidaron en esta investigación como lugar privilegiado de los entramados de sentidos que facilitaron sus narrativas vinculadas no sólo a las acciones, sino también a las emociones. El Huracán se presenta entonces como aporte metodológico para futuras investigaciones con infancias, sus emociones y sentidos.

El desarrollo de esta investigación estuvo permeado por la llegada de la pandemia mundial, generada por el Covid 19, lo que se convirtió en una oportunidad para la creación de dispositivos metodológicos mediados por las TICs como El Huracán en la etnografía colaborativa con niños y niñas, cuyo reto fue mantener la participación de todo el grupo de investigación.

Realizar investigaciones mediadas por TICs en zonas rurales de Colombia implicó lograr la conectividad efectiva de los 28 niños y niñas participantes en

todo el proceso investigativo, conseguir conectividad gratuita para algunos, dispositivos electrónicos para otros y formación en TICs para algunas familias que nunca habían tenido acceso a estas herramientas.

El que se utilizara la mediación de las TICs en este estudio facilitó la participación de la investigadora en acciones que aparentemente no se vinculaban con los objetivos de la investigación, pero que efectivamente hacen parte de las preocupaciones de los niños y niñas y su relación con el territorio.

La participación de la investigadora en algunos aspectos comunitarios que tenían relación directa con los niños y las niñas y el momento histórico que vivían como buscar alternativas en la venta de productos agrícolas, gestionar acciones colectivas de trueque de productos, participar virtualmente de acciones comunitarias para la salud y seguridad de la comunidad, gestionar acciones educativas para la permanencia de los niños y las niñas en la escolarización, por mencionar algunas, hacen parte de los retos que deben asumir los investigadores en su compromiso con la comunidad. Los resultados de este estudio aportan al campo de la investigación social con DM mediados por TICs, en la medida en que ayuda a las formas de comprensión y acción del investigador en su acercamiento y participación con una comunidad.

Generar ambientes virtuales para la realización de investigación en el campo social abre una ventana a las nuevas formas de relación y situación social de los sujetos, desmitifica la idea clásica de que la comunicación directa entre actores de una investigación sólo se logra cara a cara y expande los horizontes frente a la posibilidad de crear nuevas formas de abordar nuevas realidades sociales.

Las mediaciones virtuales para la realización de investigaciones sociales apertura otras formas de relación de los sujetos sociales con la investigadora en las que el espacio y el tiempo entran a ubicarse en planos diferentes a los encuentros presenciales, lo que genera posibilidades de profundización en la obtención o co-construcción de la información. En esta investigación, los espacios virtuales permitieron ahondar en las emociones de los niños y las

niñas desde los sentidos del territorio, es decir, facilitaron el diálogo y la expresión de sentidos y de emociones que se cohiben en la presencialidad.

En este estudio los niños y niñas ocuparon un lugar de reconocimiento como agentes sociales, políticos, propositivos y visibles en las prácticas culturales, con derecho a participar como ciudadanos en la construcción social y política del territorio (Hart, 1993). Desde esta perspectiva, esta investigación contribuye con las corrientes investigativas de campos como la sociología, la geografía, la psicología y la pedagogía que comprenden los niños y las niñas como sujetos participativos y sujetos políticos.

La contribución de este estudio se centra en la comprensión, reflexiones y acciones frente al descentramiento en la investigación con niños y niñas por parte del investigador para reconocerlos como sujetos sociales coinvestigadores. Si bien en los procesos de investigación es necesario que el investigador trace una ruta que lleve a responder la pregunta y los objetivos, el centrar los intereses investigativos, las formas metodológicas y analíticas exclusivamente en la lectura del investigador, oculta las riquezas y los aportes que pueden hacer los niños y las niñas a la resolución del problema que se pretende abordar.

Este estudio pretende, desde el descentramiento del investigador, escuchar a los otros, no sólo como informantes, sino también en su condición de subjetividades encarnadas. Escuchar a los niños y niñas en los procesos investigativos implica reconfigurar las formas clásicas de hacer investigación en las que ellos se convierten en objeto y en sujetos de estudio para adentrarse en particularidades de su forma de ser, estar en el mundo y comprender lo que sucede en él, es decir, hacer investigación con los niños y niñas. El descentramiento del investigador parte de despojarse de su sentir adulto y ver a los niños como sujetos sociales y aceptarlos como constructores de conocimientos en el marco de una relación de equidad.

Sólo se puede hablar de las infancias cuando se está con los niños y niñas. Hay que ir a sus lugares, conocer sus comunidades, hablar, escuchar, ver, oler

y sentir qué es ser niño o niña en un lugar determinado. Las acciones que se realizan en campo no necesariamente están vinculadas a los instrumentos formalizados para la recolección de la información, pero hacen parte de la construcción de conocimiento desde dimensiones colectivas. Durante el proceso de investigación que se presenta en este documento se desarrollaron acciones comunitarias sin las cuales no se habría logrado la realización de sus objetivos.

En este sentido, los resultados expuestos nutren la mirada comprensiva y aportan metodologías a las agencias tomadoras de decisiones en Colombia como el Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), Ministerio de Educación Nacional (MEN), UNICEF Colombia y locales como la Gobernación del Huila y la Alcaldía del municipio de Garzón en la toma de decisiones y planteamientos de acciones donde se involucre la participación de niños y niñas.

Los resultados de esta investigación fueron divulgados con algunos agentes tomadores de decisiones de la región que hacen presencia en la vereda Fátima, lo que generó las siguientes propuestas:

- El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar cuenta con unidades de servicio con programas de atención integral a los niños y niñas de la vereda Fátima. Por esta razón los resultados de la investigación se socializaron virtualmente con cinco directivos de la Regional Huila, a través de Google Meet. Asimismo, se presentó el proyecto «Mi voz cuenta», formulado desde la experiencia investigativa, que se expone con el propósito de ubicarlo como estrategia piloto de la región surcolombiana.
- El Ministerio de Educación Nacional hace presencia en la vereda con la escuela unitaria sede Fátima. Por esta razón se socializaron virtualmente los resultados de esta investigación con el rector, la maestra de la sede,

el Secretario Regional de Núcleo, un representante de la oficina de calidad de la Secretaría de Educación del Huila y un delegado del Ministerio de las TICs. En este mismo encuentro, se presentó el proyecto denominado «Fisgoneando» que tiene como objetivo fomentar prácticas de educación ambiental desde el reconocimiento de las voces del territorio. Para este fin se plantearon tres fases en el proyecto: la primera, relacionada con la formación de los maestros y maestras en la alfabetización cartográfica mediada por TICs, que les permita cualificar la caracterización de los niños y niñas y sus formas de vivir con el territorio; la segunda, puesta en marcha de El Huracán como activador conversacional para realizar el Mapa Plural Polifónico de la vereda desde las voces de los niños y las niñas; la tercera, puesta en marcha de las alternativas propuestas por los niños frente a las formas armónicas de relación con el territorio que surge desde la obtención de la información con el DM. Se pretende incorporar este proyecto al proceso educativo en las zonas rurales en situaciones de aislamiento como las generadas por el Covid 19.

Este estudio amplía la comprensión en la realización de investigación con comunidades frente a los espacios y tiempos suficientes para el acercamiento e inserción al territorio, los cuales juegan un papel determinante frente a los alcances y resultados. Los enunciados al respecto de la investigación en ciencias sociales o en educación lo valoran y contemplan, pero es necesario hacer énfasis en la relevancia que tiene cuando se trata de investigación con comunidades que tengan como objetivo la participación, al igual que las posibilidades que este criterio habilita frente a los resultados de una investigación.

No existe una métrica temporal o espacial que le indique a un investigador que el acercamiento e inserción a la comunidad está abordado como etapa de una investigación; los criterios para saberlo son tan particulares y propios de las comunidades, que es necesario encontrarse en el campo para detectarlos. En esta investigación la palabra «vecina», salida de la boca y del corazón de los

niños y las niñas, me dio ese aval para saber que estaba habilitada para investigar juntos.

Adentrarse en una comunidad para desarrollar procesos de investigación implica conocerla y respetarla en sus formas particulares y singulares de transitar por la vida. Para este estudio la palabra «vecina» indicó hacer a la investigadora parte de la comunidad, desligarla de roles de relación con connotaciones asimétricas como profesora o doctora, señora o doña y vincularla a las prácticas cotidianas comunitarias desde roles paritarios que fueron determinantes para llegar a los resultados expuestos.

El presente estudio pretende contribuir con sus resultados en la formación de investigadores de las infancias frente a la necesidad de fortalecer habilidades para detectar las relaciones habilitantes que dan lugar a las expresiones que implican ocupar un lugar en la comunidad: palabras, gestos y relaciones habilitantes son indicadores de acercamiento e inserción que determinan en realidad las etapas de una investigación. Son gramáticas necesarias que, si bien no hacen parte del corpus discursivo de la formación en investigación académica, en el campo hacen una significativa diferencia en su desarrollo y resultados.

Los resultados de la investigación contribuyen a las reflexiones que los estudios decoloniales vienen adelantando en el reconocimiento de grupos sociales hegemónicamente marginados y acallados como son los niños y las niñas. Propiciar espacios investigativos donde los niños se ubiquen en escenarios emancipatorios como los académicos, permite materializar la apuesta que los movimientos decoloniales latinoamericanos plantean y promueven.

El estudio reconoce que los niños son co-constructores de conocimiento. Su participación y protagonismo tuvieron espacios del pensar/hacer con valores equitativos a los de los adultos en la construcción de sentidos del territorio. Así, los resultados del estudio se presentan desde la «desobediencia epistémica» (Mignolo, 2000) de la investigación clásica, proponiendo nuevas

maneras de hacer investigación con niños y niñas. El estudio situó las voces de los niños y las niñas como discurso que merece ser comprendido, y permitió acercamientos a sus experiencias para comprender su visión del mundo y particularmente su vida en el territorio y los sentidos construidos en esta relación.

A partir de los resultados configurados entre los actores de la investigación, se proponen cuatro conceptos que contribuyen a ampliar la comprensión en el campo de la Educación y Cultura Ambiental.

El primero es el concepto de *entramados de sentidos*, referido a la unidad conjuntiva de acciones y emociones y que tiene lugar en las trayectorias de vida como producción subjetiva de quienes las viven. Como unidad integradora del hacer-sentir, los entramados de sentido se configuran desde la diversidad de formas de ser que circulan en la vida cotidiana y comunitaria. Esta noción aporta a la comprensión de los sentidos del territorio, vinculando así la confluencia de dimensiones físicas, afectivas-relacionales y culturales.

El segundo concepto propuesto en esta investigación se denomina *coexistencia biocéntrica*, y alude a la construcción de sentido del territorio fundado en el reconocimiento de valores intrínsecos a la vida, a los derechos de los diversos seres sintientes y a la justicia ecológica. La coexistencia biocéntrica tiene sus raíces en la generación de vínculos vitales en el territorio, los cuales no están determinados por la agrupación entre especies, sino por los vínculos de vida que genera la configuración del territorio.

El tercer concepto que propone la investigación es el de *trayectorias biocéntricas* como maneras de entrelazar formas diversas del vivir, propiedades vinculares que caracterizan la valoración de la vida en el territorio como lo esencial. Las trayectorias biocéntricas emergen en los diversos itinerarios de vida de los sujetos, los cuales se configuran por las vivencias y experiencias presentes en la vida cotidiana en relación con los otros y lo otro.

El cuarto concepto se enuncia como *territorio puente*, y alude a la configuración de un territorio de conexión entre las zonas rurales cercanas,

tanto al casco urbano como a las zonas rurales dispersas, lo que lo configura como lugar de conexión socioambiental. Es una zona de enlace, un punto intermedio por donde transcurren y se vinculan diversas formas de vida campesina.

Los resultados de la investigación dejan planteada la propuesta de la generación de una línea de investigación en el doctorado en Educación y Cultura Ambiental en la cual se contemplen las comprensiones de los sentidos del territorio desde comunidades hegemónicamente excluidas, como son los niños y las niñas, donde la academia viabilice su participación y escucha.

Para el doctorado, la categoría conceptual *territorio* se presenta como construcción cultural para su comprensión y estudio como eje articulador tanto de los escenarios de la educación ambiental como de los de la cultura ambiental. Asimismo, los niños y las niñas se presentan como sujetos sociales capaces de presentar alternativas a las formas de vivir en el planeta.

Se propone entonces con este estudio la apertura de una línea de investigación planteada desde la interdisciplinariedad de saberes que convergen en la categoría *territorio*. La visibilización y comprensión de las voces de grupos sociales subalternos, como son los niños y las niñas (acallados desde la colonialidad/modernidad actual), se presenta como una oportunidad en la región surcolombiana de vincularlos a la investigación de vértice. Esto amplía el conocimiento frente a las culturas infantiles de la región, a las formas de ser, estar, actuar y sentir en el territorio surcolombiano desde espacios rurales y urbanos. Enriquece la generación de propuestas alternativas de relación ecosistémica que ubiquen las voces de los niños y las niñas en lugares privilegiados de escucha y atención, reconociéndolos como actores reflexivos y propositivos en las acciones vinculadas con la educación y la cultura ambiental.

En suma, la presente investigación deja abierta la comprensión de los sentidos del territorio de los niños y las niñas en las zonas rurales con el ánimo de enriquecer su comprensión, sus aportes frente a la crisis planetaria que enfrentamos y las alternativas que se pueden plantear desde lógicas

decoloniales de relación entre los seres sintientes que existen y conviven en el mundo.

Reflexión desde la intimidad de la investigadora:

El mayor reto en una investigación es lograr poner en el papel, con tinta negra, lo que puedes co-construir de un mundo prestado que conoces a través de los ojos de otros a los cuales quieres comprender, respetar y reconocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2010). Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza. *Revista Afese*, 54, pp. 11-30.
- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alba, S.Y. (2019). *Vida cotidiana de niños y niñas en la calle del Bronx de Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital de Bogotá (Tesis de maestría).
- Aldana, J.J. y Colina, F. (2019). Marketing verde en la conformación de una ciudadanía planetaria en el ámbito educativo latinoamericano. *Revista San Gregorio*, No. 31, pp. 151-161.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alfárez, L.E. y Nieves, N. (2019). Plan de tratamiento de aguas residuales (PTAR): Impacto Ambiental esperado e impacto ambiental provocado. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Alfonso, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Aligbe, T. (2017). *Equal Access and Quality in Early Childhood Education A Case Study of Early Childhood Settings in Imo State, Nigeria*. University of Roe Hampton. (Tesis doctoral).
- Alvarado, S.V., Ospina, M.C., Patiño, J. y Arroyo, A. (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (2018) (comp.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO/CINDE/ Universidad de Manizales, pp. 177-198.
- Álvarez, A.J. (2012). *Las prácticas de crianza en primera infancia como tecnologías de poder en el contexto familiar y en el contexto educativo*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/237>
- Alves, F. (2016). Derecho humano a la educación: niños de campo en el territorio de ciudadanía. (Tesis doctoral, Universidad Federal de Goiás, Goiânia). Recuperada de https://ppgidh.ndh.ufg.br/up/788/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Fernanda_Alves_de_Oliveira.pdf
- Amador, J.C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, 31, pp. 241-256.
- Amador, J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, No. 37, pp. 73-87.

- Andrade, Á. (1996). Aspectos conceptuales y metodológicos para el diseño de las bases de datos utilizados en el análisis de sistemas agrarios. *Revista SIG-PAFC*, No. 10-11., 86.
- Andrade, H., Campo, O. y Segura, M. (2014). Huella de carbono del sistema de producción de arroz (*Oryza sativa*) en el Municipio de Campoalegre, Huila, Colombia. *Corpoica Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, pp. 25-31.
- Angarita, M. (2019). *Situación social, familiar y de salud de huérfanos por muerte materna temprana en Huila-colombia, 2010-2015*. Universidad Santo Tomás. (Tesis de maestría).
- Arboleda, L.V. y Sierra, L.A. (2008). *Evaluación al proceso educativo del programa Fami-familia, mujer e infancia, en el municipio de Yarumal* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1586>
- Aragón, A.C., Castellanos, H.M. y Vital, L.K. (2015). *Procesos de socialización política de la primera infancia en contextos de conflicto armado en cuatro generaciones de los corregimientos de: Pueblecito y San Rafael -Sucre- y Mingueo -la Guajira*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1418>
- Aranda, Y.V. (2015). *Productos agroalimentarios e identidad del territorio: Un modelo de decisión para orientar la selección de sellos de origen*. Universidad de Córdoba (Tesis doctoral).
- Arévalo, C. (2013). La etnografía virtual en una investigación con niñas. *Actualidades Pedagógicas*, vol.1, No. 62, pp. 37-50.
- Ariza, M.I. (2015). *Los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, Responsabilidad Compartida Nación-Territorio*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2566>
- Bácares, C. (2018). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Infancias Imágenes*, vol. 18(1), pp. 51-56.
- Bakhtyin, M. (2014). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- Balazote, A. (2013). Los suplementos “del campo”. Instrumentos estratégicos en la disputa de la renta agraria. En Balazote, A. y Radovich, J.C. (2013) (comp.). *Estudios de antropología rural*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. pp. 51-71.
- Barona, L.T. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*. (Tesis de maestría). Recuperada de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabrona_2016_sujetopolitico.pdf
- Barsky, A. (2013). *Gestionando la diversidad del territorio periurbano desde la complejidad de las instituciones estatales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

- Barthes, R., Greimas, A.J., Bremont, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, Todorov, T. y Genette, G. (1972). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bautista, R. (2014). *La descolonización de la política: introducción a una política comunitaria*. La Paz: AGRUCO.
- Benergea, N. (2014). Critical urban collaborative ethnographies: articulating community with Sappho for Equality in Kolkata, India. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, pp. 37-41.
- Berdegue, J. y Escobar, G. (1995). Nuevas direcciones del enfoque de sistemas para la modernización de la agricultura campesina en América Latina. *RIMISP*, pp. 13-43.
- Bernstein, B. (2003). *Class. Codes and Control Vol 1 Theoretical studies toward a Sociology of Language*. New York: Routledge.
- Beuf, A. (2019). Los significados del territorio. Ensayo interpretativo de los discursos sobre el territorio de movimientos sociales en Colombia. *Scripta Nova*, vol.23, No. 624, pp. 1-23.
- Boisier, S. (1999). El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico. En CEPAL. *Instituciones y actores del desarrollo territorial en el marco de la globalización*, pp. 273-298.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Bonilla, C.B. (2010). Los niños y las niñas prepúberes, ¿también tienen derechos sexuales? *Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 12, V1*, pp. 143-156.
- Bonilla, C.B. y Oviedo, M. (2004). *Representaciones sociales Infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila*. Editorial Kinesis
- Bores, N. (2019). La formación inicial de los docentes de educación infantil en educación física: Una visión global simplificada. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, vol. 5, pp. 37-53.
- Botero, P. (2006). *Niñez, política y cotidianidad. Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la Plaza de Mercado de Manizales como escenario de socialización política* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, Colombia). Recuperada de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1652/501_Botero_G%C3%B3mez_Patricia%20file1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Botero, P. y Guerrero, A. (2018). Coyunturas: más acá de la paz y democracia oficiales, desde territorios ancestrales y urbano-populares en Colombia y México. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (2018) (comp.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO/CINDE/ Universidad de Manizales, pp. 155-176.

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braticevic, S. (2013). Los procesos de expansión agropecuaria recientes en el Alto Uruguay, Provincia de Mineros: Un análisis a partir de la colición de los distintos sectores productivos. En Balazote, A. y Radovich, J.C. (2013) (comp.). *Estudios de antropología rural*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. pp. 118-146.
- Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Sudameticana.
- Burbano, D. (2014). *Lectura del desplazamiento forzoso por la violencia en Colombia desde el territorio y las condiciones habitacionales. El caso de estudio de Bogotá*. Universidad Politécnica de Madrid (Tesis doctoral).
- Bustos, V.Á. (2019). Infancia y vulnerabilidad en Colombia. En Russo, A.R., Bustos, V.Á. y Mass, L.R. (2019). *Recuperación psicoafectiva. Una infancia Resiliente*. Barranquilla: Universidad del Norte. pp. 6-22.
- Buxó, M.J. y Miguel, J.M. de (1999) (eds.). *De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, video, televisión*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Cáceres, M.R., Dimaté, A.H. y Sánchez, O.L. (2014). *Caracterización de la inclusión del componente familiar en las políticas públicas de infancia, adolescencia y familia de los departamentos de Cundinamarca y Santander*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1527>
- CAM (2018). *Resolución 1535 Plan de ordenamiento territorial municipio de Garzón*. Garzón.
- Caminos, L.L. y Rodríguez, F.M. (2017). *Transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia: experiencia en tres organizaciones escolares* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/696/TO-20618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, P.E., Galvis, G.O., Marín, M.N. y Molina, N.A. (2016). *La territorialidad desde la percepción del riesgo ante amenazas naturales y antrópicas de tres comunidades caldenses investigadas por niños Ondas*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2851>
- Castañeda, M. y Pirateque, D.P. (2015). *Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1542>

- Castañeda, S.L. (2004). Una genealogía del racismo en Colombia: continuidades y discontinuidades del siglo XIX al XX. En Castro, S. (2004) (ed). *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Universidad de Pittsburgh. pp. 287-319.
- Castillo, C.M. (2014). Determinantes de acceso a la educación inicial (Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150306114229/MaribelCastilloCaicedo.pdf>
- Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En Medina, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Arte de Chiapas/Centro de estudios superiores de México y Centroamérica: Educación para la ciencia en Chiapas. p. 93-118.
- Castillo, S.E. del (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE). Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/527>
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2019). «Me gusta “la selva” porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder»: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61/1, pp. 43-67.
- Céspedes, M. (2000). *Sol y Horizontes. Para los muchachos de América*. La Paz: Editorial López.
- CIDH-(2012). Corte Interamericana de Derechos Humanos. Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. Recuperada de: https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf
- Cirio, G.W. (2016). *Territorio y lugar en las concepciones e instrumentos de planificación territorial municipal: El partido de Quilmes, Buenos Aires, Argentina, 2004-2014*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1211/te.1211.pdf>
- Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, No. 34, pp. 21-39.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corona, Y. y Morfín, M. (2016). *Nuestra voz también cuenta. Haz que se escuche. Una experiencia de participación de niñas, niños y adolescentes en el Municipio de Pachuca*. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/s_doc/biblioteca/nuestra_voz.pdf

- Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria, CORPOICA. (1998). *Caracterización biofísica, tecnológica y socioeconómica de los sistemas de producción de las islas Providencia y Santa Catalina*. Montería.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of childhood*. Londres: Pine forge press.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. (2012). *Sentencia de 27 de junio de 2012, CIDH*. . [http:// www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf).
- Costa, J.M. da. (2012). Produção de escala geográfica e meio ambiente: análise a partir de processos espaciais na Amazônia Oriental, Brasil. *Sociedad Hoy*, No. 23, pp. 67-81.
- Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Delgado, G.C. (2015). Complejidad e interdisciplina en las nuevas perspectivas socioecológicas: la ecología política del metabolismo urbano. *Letras verdes. Revista Latinoamericana de estudios socioambientales*, No. 17, pp. 108-130.
- Delgado, M.C. y Oviedo, M. (2001). Como si no existiera: una investigación cualitativa desde las voces de los niños. *Entornos*, vol. 1, No. 13, pp. 49-54.
- Delval, J. y Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, No. 54, pp. 71-108.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds) (2005). *The sage handbook of qualitative research. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. London: Sage Publication. pp. 1-13.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, No. 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DeWalt, K.M. (1998). Participant observation. En Bernard, R. (1998) (ed.) *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: AltaMira Press. pp. 259-300.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, J.E., Torres, S., Muñoz, L. y Avella, A. (2019). Monitoreo de la restauración ecológica en un bosque seco tropical interandino (Huila, Colombia): programa y resultados preliminares. *Caldasia*, vol. 41, No. 1, pp. 60-77.
- Díaz, M.A. (2019). *Territorialidades emergentes en la Sabana de Bogotá*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2449>
- Domínguez, C., Muñoz, C., Alvarado, J. y Villalón, M. (2019). *Reformulación del sistema local de protección de la infancia en el espacio comunal*:

- prevención de la vulneración de derechos* Capítulo IX. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile .
- Dorsey, M.K. (1997). El movimiento de la justicia ambiental en EE.UU. *Ecología política*, No. 14, pp. 23-32.
- Dualde, D. (2015). *La estructura del territorio en la Edad Media: la Batlia de Cervera. Criterios de intervención*. Universitat Politècnica de València
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, vol. 20, No. 36, pp. 99-125.
- Durán, A.M.M. (2015). *Población y territorio en Extremadura. Siglos XVIII-XX*. UNED. (Tesis doctoral).
- Durán, E. (2016). *Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá*. (Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2732>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Earth Law Center (2018). *Declaración Universal de los Derechos de los Ríos*. <https://www.earthlawcenter.org/river-rights>.
- Echeverría, R. (1997). *El Búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Chile: Lom Ediciones.
- Echeverri, R. (2011). Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios. En Dirven, M. et al. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Elizalde, A. (2009). ¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas. *Revista de Educación*, pp. 53-75.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Envión Editores.
- Escobar, A. (2012). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología/Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Eslava, C. (2015). *Huellas de la infancia en el impulso creativo: ámbitos primigenios* (Tesis doctoral, Universidad Politécnica De Madrid, España). Recuperada de <http://oa.upm.es/42342/>
- Estrada, A.M. y Diazgranados, S. (2007). (comp.). *Gergen Kenneth Construcción social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá-Colombia: Universidad de los Andes.
- Fals, O. (1955). *Campesinos de los Andes. Estudio Sociológico de Saucío*. Gainesville: Universidad de la Florida.

- Ferry, L. (1995). *The New Ecological Order*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Flaborea, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia*. Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, No. 3, pp. 3-20.
- Fourneret, P. y Fonseca, D. (2019). *Niños con dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Elsevier.
- Fujita, M. y Krugman, P. (2004). La nueva geografía económica: pasado, presente y futuro. *Investigaciones Regionales*, No. 4, pp. 177-206.
- Franzoi, E. (2016). *Identidad y dibujo del territorio* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/43897>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, vol. 43, No. 1, pp. 9-26.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Gajardo, A. (2012). *Caracterización del rendimiento escolar de niños y niñas mapuches: contextualizando la primera infancia*. Universidad de Valladolid (Tesis doctoral).
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2008). La naturaleza no es muda. *Semanario Brecha*, 18 de abril de 2008, Montevideo.
- García, A.G. (2013). Evaluación de la contaminación por vertimiento de mercurio en la zona minera, Pacarní-San Luis departameto del Huila. *Revista de Tecnología*, vol. 12, No. 1, pp. 91-98.
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, No. 74, pp. 1-6.
- García, M. (2007). *Percepciones y valoraciones sociales del territorio en las aglomeraciones urbanas: paisaje y lugar en el aljarafe* (Sevilla) (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=192736>
- García, M.E. (2013). El uso de la imagen como herramienta de investigación. *Campos*, vol. 1, No. 2, pp. 363-372.
- García, Z.P. (2017). *Análisis de la formación inicial del pedagogo infantil en Uniminuto, Bogotá (Colombia)*. (Tesis doctoral).
- Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata/Paideia.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1997). Toward a Cultural Constructionist Psychology. *Theory and Psychology*, No. 7, pp. 31-36.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, C.M. y Llanos, P.A. (2017). *El derecho al desarrollo integral de la primera infancia, una mirada a la construcción de la política pública*

- en Colombia. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7784/TO-21383.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, J. (2012). Cultura: sus significados y diferentes modelos de cultura científica y técnica. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 58, pp. 15-33.
- Gómez, M.L., Buenaventura, B. y Monteiro, C. (2018). Experiencias que nos pasan: Hacia una cartografía sobre el lugar de lxs niñxs en la comunidad. *Ensamblés Otoño*, pp. 50-68.
- González, F.L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino a una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, vol. 9, No. 1, pp. 241-253.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gudynas, E. (2003). *Ecología, Economía y Ética del desarrollo Sostenible*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa*, No. 13, pp. 45-71.
- Gudynas, E. (2014). *Derechos de la Naturaleza. Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, No. 53, pp. 71-83.
- Guerrero, G. y Guerrero, M.C. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Grupo Editorial Patria.
- Guinaldo, V. (2015). *Identidad y territorio de Castilla y León en la opinión pública liberal de Valladolid: 1858-1939. Génesis y configuración del regionalismo castellano* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16801>
- Habegger, S. y Mancila, I. (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Granada: Fundación Rizoma.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for their Development. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 16, pp. 64-81.
- Heidegger, M. (1953). *Ser y Tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Recuperado de: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>

- Heritage, J.C. (1990). Etnometodología. En Giddens, A. et al (1990). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza. pp. 290-350.
- Hernández, R.M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, No. 23, pp. 187-210.
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Holmes, D.R. & Marcus, G.E. (2008). Collaboration Today and the Re-Imagination of the Classic Scene of Fieldwork Encounter. *Collaborative Anthropologies*, vol. 1, pp. 81-101.
- Ibáñez, M.J. y Mendoza, M. (2015). *La apropiación de territorio en la construcción del sujeto social infantil*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1399/IbanezPachecoMendozaMayorga2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Inchausti, M.J. (2010). *Construir relaciones en entornos educativos para la infancia (0-6): la entrevista en la escuela infantil*. Universidad del País Vasco (Tesis doctoral.)
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. (2006). *Globalización y territorio*. Santiago: CEPAL.
- Irvine, S. (2005). *Parent conceptions of their role in early childhood education and care: a phenomenographic study from Queensland, Australia*. Australia: Queensland University of Technology. (Tesis doctoral).
- James, A. & Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Jaramillo, M.P. (2013). *El trabajo infantil. El caso de «El Prado» en Bogotá, D.C. (Colombia)*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=84854>
- Jonas, H. (1979). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Junges, J.R. (2001). Ética ecológica: Antropocentrismo ou biocentrismo? *Perspectica teológica*, No. 33, pp. 33-66.
- Jurado, C. y Botero, P. (2012). Trapiche, minga y resistencia. Una experiencia de socialización política. *Eleuthera*, vol. 7, pp. 167-192.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el período de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, No. 4, pp. 607-645.
- Kellett, M. (2011). *Researching with and for children and Young people*. Australia: Centre for Children and Young People Background Briefing.
- Kernohan, A. (2012). *Environmental ethics. An Interactive Introduction*. Broadview Press.
- Kestelman, M. (2017). Hacia la (re)construcción de un hábitat inclusivo. Estrategias de apropiación para la población infantil de nuestras ciudades. *Kult-ur*, vol. 4, No. 8, pp. 115-148.

- Krohling, A. & Mareto, T. (2019). Um repensar ético sobre sustentabilidade á luz da ecologia profunda. *Revista eletrônica Direitoe Sociedade*, vol. 7, No. 1, pp. 45-60.
- Lamas, M. (2003). *Estudio de la colonización por estreptococos mutans y hábitos dietéticos durante la lactancia y primera infancia*. Universidad Complutense de Madrid (Tesis doctoral).
- Lamúa, C. (2015). *Intervenciones artísticas en el territorio: lugares anómalos generados por la pulsión de lo emocional* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/32972/>
- Lay, S.L. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, vol. 4, No. 3, pp. 304-316.
- Lay, S.L. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 17, No. 2.
- Le Berre, M. (1992). Territoires. En Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D. *Encyclopédie de Géographie*. París: Económica. pp. 617-638.
- Leal, F. y Dávila, A. (1994). *Clientelismo. El sistema político y su expresión regional*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI.
- Lefebvre, H. (1974). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Leff, E. (2002). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. Instituto Nacional de Ecología/Universidad Autónoma Metropolitana/Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Leimgruber, W. & Chang-yi, D. (2019). Rural space Between Marginality and Centrality. Approaches to Marginality Issues in Rural Areas. En W. Leimgruber, W. & Chang-yi, D. (2019) (eds.). *Rural Areas Between Regional Needs and Global Challenges* (págs. 3-14). Springer, Cham.
- Lenguazco, R. (2015). *Ocupación del territorio y aprovechamiento de recursos en el bronce de la mancha: las motillas y su territorio de explotación directa*. Universidad Autónoma de Madrid. (Tesis doctoral).
- Leóntiev, A. (1972). *Problemas del desarrollo psicológico*. Moscú: Universidad de Moscú.
- Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur Global. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. 3, No. 5, pp. 245-272.
- Londoño, G.F. y Herrera, C. (2018). *Relatos de mujeres para una resignificación del campo, el ambiente y el territorio*. Narrativas

- acerca de ambiente y territorio de mujeres campesinas desterradas por el conflicto armado.* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2284>
- Lopes, J.J. & Mello, M.B. (2017). Autorias Infantis: Processos intermodais de criação. En Carvalho, V. (2017) (coord.). *Infâncias e educação infantil em foco*, pp. 31-43.
- López, L.R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, No. 51, pp. 138-159.
- López, M. (2008). Infancia y Colonialismo. *Cuestiones de Filosofía*, No. 10, pp. 47-59.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, No. 17, pp. 35-46.
- Luria, A.R. (1987). Afterword to the Russian Edition. In R. Rieber, R.W. & Carton, A.S. (1987) (eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. I. New York: Plenum Press. pp. 43-285.
- Macías, A.R. (2013). *¿Niños sin territorio o territorio sin niños? De lo nacional a lo local: un análisis de la política de protección integral a la niñez y adolescencia en el Distrito Metropolitano de Quito.* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6295>
- Maggio, L. (2012). Espiral dialéctica: Concepto central como ontología relacional en la teoría de Pichon Rivière. *Kairos*, vol. 16, No. 29, pp. 1-7.
- Mançano, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, vol. 8, No. 6, pp. 24-34.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interaccion social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martín, E.M. (2017). *El derecho a la tierra, al territorio y a la restitución de tierras, conflictos de tierras, conflicto armado y derechos humanos en Santander, Colombia*. Universidad Pablo de Olavide. (Tesis doctoral).
- Martín, J.A. (2014). *Hepatotoxicidad en la infancia*. Universidad de Granada (Tesis doctoral).
- Martínez, A.N. y Porcelli, A.M. (2018). Una nueva visión del mundo: la ecología profunda y su incipiente recepción en el derecho nacional e internacional (Segunda Parte). *Lex*, No. 21, pp. 309-348.
- Martínez, J. (2001). Justicia ambiental, sustentabilidad y valoración. *Revista del Sur*, pp. 103-134.
- Martínez, J.A. (2014). *Delitos sobre la ordenación del territorio y el urbanismo* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145687>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, vol. 9, No. 1, pp. 123-146.

- Mattos, C.A. de (2000). Nuevas teorías del crecimiento económico: una lectura desde la perspectiva de los territorios de la periferia. *Revista de Estudios Regionales*, No. 58, pp. 15-36.
- Maturana, H. y Varela, F. (1993). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala Humana: Una opción para el futuro*. Brasil: Universidad de Parnambuco.
- Medina, P.A. (2016). *Geografías de la infancia. Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad*. Santiago: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales.
- Mello, D.T. (2008). *Uma Genealogia das Políticas Públicas para a Creche no Brasil: Estado e Infância (1899-1920)* (Tesis doctoral, Universidade Estadual de Campinas, Brasil). Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_72959bb9961fec1c4b870d99876e1e4f
- Mendoza, R. y Francke, P. (2018). Nuevo gobierno en el Perú: ¿Más de lo mismo en políticas sociales dirigidas a la infancia? En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (2018) (comp.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO/CINDE/ Universidad de Manizales. pp. 221-243.
- Mendoza, Y. (2018). La Epistemología Crítica: Un enfoque para la construcción del pensamiento gerencial emergente. *Sapienza Organizacional*, vol. 5, No. 10, pp. 143-165.
- Meneses, M. y Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, vol. 25, No. 2, pp. 113-124.
- Mercado, A. y Hernández, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, No. 53, pp. 229-251.
- Mey, G. & Gunther, H. (2015). (eds). *The Life Space of the Urban Child. Perspectives on Martha Muchow's Classic Study*. New York: Routledge.
- Mieles, M.D. (2013). *Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia*. (Tesis doctoral, CINDE, Colombia). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620121230/MariaDiliaMieles.pdf>
- Mignolo, W. (1999). *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En Mignolo, W. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 34-52.

- Milstein, D., Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A.L. y Higgins, M. (2011) (eds). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Miranda, F. (2018). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: Aprendizaje desde América Latina. *Revista Latinoamericana de educación Comparada*, vol. 9, No. 14, pp. 11-13.
- Moncada, L. (2017). *Prácticas estéticas y artísticas en la construcción de territorio. El caso del barrio Pardo Rubio*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1747>
- Moncayo, E. (2002). Glocalización: Nuevos enfoques teóricos sobre el desarrollo regional (Sub nacional) en el contexto de la integración económica de la globalización. *Desafíos*, vol. 7, pp. 50-99.
- Moreira, J.J. & Bueno, M.L. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação revista quadrimestral*, vol. 41, No. 2, pp. 202-211.
- Moreno, J. (2010). La ciudad: entre las experiencias y percepciones de la niñez. *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 10, No. 3, pp. 1-11.
- Múnevar, N.Y. (2009). *El desplazamiento forzado en comunidades negras de Tumaco y procesos de re-configuración de territorio en zonas urbano marginales*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1801>
- Naess, A. (2007). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen. *Ambiente y desarrollo*, vol. 23, No. 1, pp. 98-101.
- Nates, B. (2012). *De lo bravo a lo manso. Territorio y sociedad en los Andes Macizo Colombiano*. Manizales: Corporación Ambiental Madremonte.
- Navarro, C.F. (2016). *Análisis y estudio de la población materno-infantil colombiana durante el embarazo y la primera infancia*. Universidad de Granada (Tesis doctoral).
- Nichel, F.A. (2019). Experiencia de investigación militante como herramienta de transformación social con niños y niñas organizados de la comuna de Recoleta. *Revista Trenzar*. No. 2, año 1, pp. 18-33.
- Novella, A.M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, No. 38, pp. 77 -93.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Orofino, M.I. (2013). Mídias, culturas e infâncias: reflexões sobre crianças, consumo cultural e contextos participação. En Llobet, V. (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la Cuestión*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 99-114.
- Ortiz, P. (2012). *Espacio, Territorio e Interculturalidad. Una aproximación a sus conflictos y resignificaciones desde la Amazonía de Pastaza en la*

segunda mitad del siglo XX. Universidad Andina Simón Bolívar (Tesis doctoral).

- Osorio, J. y Zuleta, A. (2017). *Formas de adultización de las infancias: narrativas en contextos rurales*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2272>
- Ospina, M.C., Alvarado, S.V. y Ospina, H.F. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (comp.). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 35-60.
- Pantevis, M., Lopes, J.J. y Medina, P. (2018). *Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias investigativas en Latinoamérica. Tomo 1: Prácticas, saberes y conocimientos*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Paolasso, P., Malizia, M. y Boldrini, P. (2019). Historia de un crecimiento desigual: el proceso de expansión del aglomerado Gran San Miguel de Tucumán (Noroeste Argentino). *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, No. 25, pp. 1-23.
- Parada, B. (2019). *Ética, derechos animales y liberación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, No. 27, pp. 81-102.
- Paz, J. (2018). Vulneración de derechos materiales de niñas y niños en la Argentina. Nivel, estructura y brechas entre unidades sub-nacionales. *Ensayos de política económica*, vol. 2, No. 6, pp. 93-125.
- Peña, A.D. (2016). *Concepciones sobre lectura y escritura de niños y niñas en una institución educativa del sector rural*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3463/Informe%20final%20Ana%20Delfina%20Pe%C3%B1a.pdf?sequence=1>
- Perdomo, A. (2013). La concepción de *nasa yat* desde el pensamiento de nuestros mayores. En *Memorias, conocimientos y cambios en el diseño y construcción de la nasa yat*. Popayán: Universidad del Cauca/Colciencias. pp. 27-51.
- Perea, R., y Mayor, J.C. (2014). La cartografía como instrumento de comunicación. *Entorno geográfico*, No. 10, enero/diciembre de 2014, pp. 180-193.
- Pereira, R.A. (2003). *Antropización, dinámicas de ocupación del territorio y desarrollo en la Amazonía brasileña: el caso del Estado de Amapá* (Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperada de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4957/rapl1de6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pereira, P.C. (2018). Mercantilización de la tierra y del trabajo: ¿Un problema insoluble? En Ipar, E. et al. (2018). *Teoría, política y sociedad. Reflexiones críticas desde América Latina*. CLACSO. pp. 439-454.
- Pérez, R. (2012). *Trastornos de Regulación del Procesamiento Sensorial: Una contribución a la validación de los criterios para su diagnóstico en la primera infancia*. Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- Pilquimán, M. (2012). *Turismo de salud, territorio y desarrollo local*. Tomo I. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (Tesis doctoral).
- Pineda, N.Y. (2018). *Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá-Colombia 2004-2008* (Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE). Recuperado <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2294>
- Pineda, Y.P., Suárez, N.R. y Vanegas, I. (2014). *Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2301>
- Pino, I.A. del (2017). *Espacio urbano en la historia de Quito: Territorio, traza y espacios ciudadanos*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá). Recuperada <http://bdigital.unal.edu.co/57661/1/TESIS%20ARTES%20Ines%2odel%20Pino%20210617pq.pdf>
- Pinochet, S.G. (2015). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños no están en la historia? Concepciones del profesorado y del alumnado sobre la historia de la infancia* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/132352/?ln=es>
- Porto-Gonçalves, C.W. (2009). De saberes y de territorio: Diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 8, No. 22, pp. 121-136.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 777-832.
- Quijano, A. & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. *Determinants of development*, pp. 549-557.
- Quintero, M., Mateus, J. y Montaña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. En Llobet, V. (comp.). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 81 -87.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.-S. (2019). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave MacMillan.
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.

- Ramírez, B.R. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana/UNAM.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluri-/versidad*, vol. 10, No. 3, pp. 90-100.
- Rodríguez, E. (2018). Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (2018) (comp.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO/CINDE/ Universidad de Manizales. pp. 27-41.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista de Sociología*, vol. 58, No. 26, pp. 99-124.
- Rodríguez, I. y Govea, H. (2006). El discurso del desarrollo sustentable en América Latina. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales (en línea)*, vol. 12, No. 2, pp. 37-63.
- Rodríguez, J., González, E., Mérida, R. y Olivares, M.A. (2018). Aulas infantiles que trabajan por proyectos. La interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, vol. 30, No. 1, pp. 185-203.
- Rodríguez, O.E. (2016). Influencia del territorio en la innovación organizativa del sector turístico: un estudio en la competitividad del sector hotelero en Colombia. Universitat de València. (Tesis doctoral).
- Rojas, C.A. (1991). El programa Escuela Nueva en Colombia. *Coyuntura Social*, pp. 55-65.
- Rojas, J., Olaya, A., Sánchez, M. y Zambrano, H. (2001). Evaluación Ambiental del ecosistema acuático del alto Magdalena en el departamento del Huila. *Ingeniería y Región*, vol. 1, pp. 15-22.
- Romera, J.A. (2016). *Familia, Atención Temprana y Riesgo de Discapacidad en la Infancia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=154799>
- Rosero, A.L. (2012). *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar*. Manizales: Universidad de Manizales/CINDE (Tesis doctoral).
- Roth, E. (1986). *Competencia Social. El Cambio del Comportamiento Individual en la Comunidad*. Mexico: Trillas.
- Ruiz, E. (2009). *La formación de los profesionales en deficiencias y discapacidades de la primera infancia*. Universidad Complutense de Madrid (Tesis doctoral).
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Saari, S. (2011). Production and Productivity as Sources of Well-being. *MIDO OY*, pp. 1 -25.
- Sack, R. (1983). Homan territoriality: a Theory. *Annals of the association of American Geographers*, vol. 73, No. 1, pp. 55-74.
- Salazar, I.C. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social *Educere*, vol. 8, No. 24, pp. 22-25.
- Salazar, M. (2011). *Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010* (Tesis doctoral, Universidad de Manizales, CINDE). Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/514>
- Salazar, M., y Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la Cuestión*. Buenos Aires: CLACSO (págs. 133-158). CLACSO.
- Sánchez, B. (1987). *Narrativa e historia. El Huila y su ficción*. Neiva: Fundación Tierra de Promisión.
- Sánchez, C. (2016). *Desarrollo de valores a través de los cuentos, con metodologías tradicionales o tics, en la etapa de educación infantil*. Universidad de Córdoba (Tesis doctoral).
- Santa, N.A. (2017). *Relación entre diferentes estilos de lactancia materna y caries precoz de la infancia*. Universidad del País Vasco (Tesis doctoral).
- Santos de S., B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 13-41.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Segura, C.S. (2017). *Mecanismos de evaluación, seguimiento y gestión de instrumentos de ordenación del territorio* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=113023>
- Sierra, P.A. y Jiménez, L.V. (2019). Genealogía de la tortura en Colombia. Una mirada desde los derechos humanos. *Novum Jus*, vol. 13, No. 2, pp. 131-142.
- Silva, M.C. (2017). *Construcción del lugar en la niñez. Criterios para un ordenamiento territorial justo e incluyente en la localidad de San Cristóbal de Bogotá D.C.* Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia. (Tesis de maestría recuperada de: https://ciaf.igac.gov.co/sites/ciaf.igac.gov.co/files/files_ciaf/UPTC2017-08.pdf
- Smith, C. & Greene, S. (2014). *Key thinkers in childhoodstudies*. Bristol: Policy Press.

- Sola-Morales, S., y Campos, N.A. (2019). Discurso estatal chileno en la protección de los derechos de niños(as) y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 17, No. 1, pp. 105-124.
- Souza, M.L.A. de. (2015). *“Ser quilombola”: identidade, território e educação na cultura infantil*. (Tesis doctoral, Universidade Estadual De Campinas, Campinas). Recuperada de [http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305006/1/Souza MarciaLuciaAnacleto D.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305006/1/Souza_MarciaLuciaAnacleto_D.pdf)
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año LXI, No. 228, pp. 27-56.
- Steward, J.H. (1955). El concepto y el método de la ecología cultural. En Steward, J.H. *Theory of Culture Changes*. University of Illinois Press. pp. 1-11.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, vol. 13, No. 1, pp. 3-21.
- Taylor, C. (2003). *The Ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Torres, W.F. (2007). Pistas sobre subjetividades contemporáneas en la Región Surcolombiana. En Laverde, M.C., Daza, G. y Zuleta, M. (2007). *Debates sobre el Sujeto*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central. pp. 73-87.
- Torres, W.F., Quiñones, A.J., Castellanos, J.M., Correa, A., y Pachón, H.S. (2012). *Para vencer el miedo. Respuestas a los impactos de la guerra en el centro y sur de Colombia entre 1980 y 2010*. Ibagué: Colciencias/ Universidad del Tolima/Universidad Javeriana/Universidad Surcolombiana/Universidad de Caldas.
- Trujillo, C., Sierra, W. y Rincón, Y. (2021). Educación y atención a la primera infancia. Concepción y síntesis histórica. *Revista boletín Redipe*, Vol. 10 No. 3, pp. 159-176.
- Tuñón, I. (2013) (coord.). *Hacia el pleno ejercicio de derechos en la niñez y adolescencia: propensiones, retos y desigualdades en la Argentina urbana (2010-2012)*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8242>
- Turgeon, L. (2010). *Tax, Time and Territory: The Development of Early Childhood Education and Child Care in Canada and Great Britain* (Tesis doctoral, University of Toronto, Canadá). Recuperada de [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24900/1/Turgeon Luc 201006 PhD Thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24900/1/Turgeon_Luc_201006_PhD_Thesis.pdf)
- Urbina, R. (1988). *Los chonos en Chiloé: Itinerario y aculturación*. Concepción-Chile: Centro Chilote.

- Uribe, H. y Ramírez, A.F. (2014). Sentidos de lugar y movimiento social: indígenas de Toribío y defensa de su territorio en Colombia. *Latinoamérica. Revista de estudios latinoamericanos*, No. 58, pp. 9-31.
- Valderrama, H.R. (2012). *Pedagogía social y territorio: participación para innovar en la práctica educativa* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). Recuperada de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24493>
- Valdiviezo, M.E. (2015). *La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mevaldiviezo/VALDIVIEZO_GAINZA_MElena_Tesis.pdf
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.
- Vanegas, J.A., Bonilla, C.B. y Camacho, L. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 12, No. 24, pp. 163-189.
- Vargas, J.E. (2013). *Políticas para el comienzo de la vida* (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620115042/JorgeEnriqueV.pdf>
- Vattimo, G. (1990). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En G. Vattimo, G. (1990) (Ed.). *En torno a la posmodernidad*. Madrid: Anthropos.
- Verdera, A. (2013). *Sophrosyne y temperantia: Presencia universal y aplicabilidad actual. Educación en el orden y la regulación: un programa articulado familia-escuela en la primera infancia*. Universitat Internacional de Catalunya. (Tesis doctoral).
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, vol. 14, No. 1, pp. 55-65.
- Viana, C. & Noronha, J.E. (2018). O retrocesso da garantia de direitos de um Brasil em crise política: a educação pública para infância. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (2018) (comp.). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO/CINDE/ Universidad de Manizales. pp. 42-60.
- Vygotski, L. (2004). *Teoría e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and Speech. The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, No. 26, pp. 102-113.

- Walsh, C. (2008). Interculturality, pluriculturality and decoloniality: Political-Epistemic Insurgences to refound the state. *Tabula Rasa*, No. 8, pp. 131-152.
- White, L.A. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Anthropos*, No. 45, pp. 5-23.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- Zollo, L. (2017). *Initial Teacher Education for early Childhood Teachers: A Rhizomatous Inquiry*. Queensland University of Technology (Tesis doctoral).

Bibliografía consultada

- CAM (2019). *Resolución 0315 por la cual se modifica la resolución 1535 Plan de ordenamiento territorial municipio de Garzón*. Garzón.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Espinel, H.N. (2017). *Co-creación con niños de la primera infancia (6 a 12 años) a través de las artes plásticas bidimensionales para la construcción de ciudadanía*. (Tesis de maestría). Recuperada de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9233/EspinelNatalia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garzón, D.K. (2014). *Discapacidad y política pública: una apuesta política desde el discurso de niños y niñas* (Tesis doctoral, CINDE, Colombia). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150306112820/KarinGarzondiaz.pdf>
- Granada, E. P. (2009). *La resiliencia en la nuda vida: el homo sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira, 2003-2009* (Tesis doctoral, CINDE, Manizales). Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/526>
- Izquierdo, B.L.M. (2017). *Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda – Colombia* (Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira). Recuperada de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8727>
- Lay, L.S.L.S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia. La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los Discursos de Niños y Niñas* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15450/TESIS735-160120.pdf;jsessionid=3F06D70A46A5599DCCBA1506BF9DFDA4?sequence=1>

- Leff, E. (2003). La Ecología Política en América Latina. Un campo en construcción. *Polis Revista Latinoamericana* 3. *Sustentabilidad y sociedades sustentables*, pp. 1-16.
- Maldonado, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa* No. 9, pp. 61-72.
- Marulanda, H.L. (2016). *Políticas públicas de educación para la infancia en Colombia, 1968-2014. Comprensiones de la infancia como sujeto social y educativo desde un análisis crítico del discurso* (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomas, Bogotá). Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/3402>
- Ospina, A.N. (2017). *Constitución de ciudadanía y configuración de subjetividad en la infancia invisibilizada: un estudio de la niñez en prisión-Colombia* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136857>
- Santos de S. B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia Volumen 1*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

ANEXOS

ANEXO 1 (Conversaciones con adultos)

DM: CONVERSACIONES CON ADULTOS		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>¿Quieren mostrarme y decirme cómo es Fátima? ¿Cómo podrían enseñarme sobre Fátima? ¿Qué me quieren enseñar de Fátima?</p>	<p>Para estas conversaciones se utilizó el siguiente hilo conductor como eje temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información general del entrevistado, precisando el tiempo que ha estado viviendo en la vereda y la forma de establecimiento en ella. - Historia del territorio frente a su origen, los acontecimientos que considera han sido importantes en ella y los actores que participaron, los cambios en las formas de vida de los pobladores de la vereda. - Formas de vida en Fátima, características de las personas y los espacios que hay en ella y las proyecciones hacia el futuro. 	<p>-14 Transcripciones de audios</p>

ANEXO 2
(Conversaciones con niños y niñas-Muro de consensos y acuerdos)

El muro de consensos y acuerdos se utilizó como técnica de consolidación del grupo. En tal sentido permitió la toma de decisiones de los niños y las niñas y el reconocimiento de las formas de participación como actores activos en la investigación.

DM: CONVERSACIONES CON NIÑOS Y NIÑAS-MURO DE CONSENSOS Y ACUERDOS		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>¿Quieren mostrarme y decirme cómo es Fátima? ¿Cómo podrían enseñarme sobre Fátima? ¿Qué me quieren enseñar de Fátima?</p>	<p>Con participación de los niños y niñas en la vereda de forma presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La actividad dio inicio con el juego «De la Habana viene un Barco». Luego se presentaron los participantes del juego, incluyendo la investigadora. La propuesta para el desarrollo de la investigación surge de la inquietud que se les plantea a los niños y las niñas por parte de la investigadora frente a querer conocer la vereda Fátima y la forma como ellos podrían enseñarle sobre ese lugar. - Como segundo espacio en el encuentro, la investigadora propone a los niños y niñas la generación de una lluvia de ideas para descubrir el cómo podrían ellos enseñarle a conocer el territorio. Las ideas son escritas por los niños y las niñas en una cartelera y toman la decisión de cuáles ideas se realizarían y cómo serán nombradas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cartelera «Lluvia de ideas». -Cartelera «Sí participo».

	<p>- Después de leídos los acuerdos, se realiza una actividad de consentimiento de participación donde los niños escriben en un cartel su voluntad de participar en la investigación y las expectativas que les genera su realización.</p> <p>- Para terminar, se realiza un juego de roles donde uno de los niños representa a través de mímica una actividad que se realiza en la vereda, y los deben descubrir cuál es.</p>	
--	--	--

ANEXO 3
(Dibujo como entrevista)

DM: DIBUJO COMO ENTREVISTA		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>¿En qué lugares están los niños de Fátima? ¿Qué hacen en ellos?</p>	<p>Se inició el encuentro con los niños y las niñas con el juego «El puente está quebrado». Luego se expuso la cartelera «Lluvia de ideas» del encuentro anterior.</p> <p>Después de esto, se decidió que cada participante realizaría un dibujo del lugar de Fátima que quería mostrar.</p> <p>Al terminar de dibujar, cada niño debía contar qué lugar había escogido, por qué razón y qué cosas habían sucedido en este lugar y qué hacen los niños y las niñas de Fátima en él.</p> <p>Terminado este espacio, los niños y niñas y la investigadora decidieron que la actividad de la cartelera «Lluvia de ideas»</p>	<p>-28 dibujos.</p> <p>-28 transcripciones de relatos.</p>

	seguiría en el próximo encuentro.	
--	-----------------------------------	--

ANEXO 4 (Maqueta)

DM: MAQUETA		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>¿Qué lugares de Fátima ponemos en la maqueta? ¿A quiénes ponemos? ¿Qué pasa en esos lugares?</p>	<p>Inicia el encuentro con los niños y las niñas para desarrollar el primer espacio llamado «Recapitulación» con los DM 1, DM 3, DM 4 y DM 5.</p> <p>Luego, con material reutilizable como cartón, tarros y tapas se hace la base de la maqueta. Cada niño decide el lugar que realizará y las características biofísicas que quiere que tenga. Al finalizar el diseño del plano, se ponen dos capas de papel mache sobre toda la superficie para que se endurezca. Al secar, cada niño pinta con el espacio que escogió.</p> <p>La semana siguiente, se presenta a los niños diferentes objetos que representan espacios y seres que ellos han enunciado en los DM anteriores (casa, árboles y arbustos de diferentes formas, flores, animales como patos, pájaros, perros, gatos, vacas, peces, burros, caballos, gallos, gallinas, arañas, hormigas, medios de transporte como carros, chivas, motos, figuras de niños, niñas, adultos, bebés, ancianos). Cada niño escoge lo que quiere ubicar en el espacio y narra a los otros el lugar que escogió, quiénes están en él y qué sucede allí.</p>	<p>-28 transcripciones de las narraciones.</p> <p>-56 fotografías de los espacios.</p>

ANEXO 5
(Mapas de recorrido vivencial)

DM: MAPA DE RECORRIDO VIVENCIAL POR LA CARRETERA A PIE Y EN BICICLETA		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>Si quisiéramos hacer un mapa de Fátima, ¿cómo podríamos realizarlo? ¿Qué lugares están en el mapa? ¿A quiénes ponemos en el mapa? ¿Qué pasa en esos lugares? ¿Cómo llegamos a ellos?</p>	<p>Inicia el encuentro de los niños y niñas con la investigadora en la cancha para desarrollar el primer espacio que los niños y niñas siguieron nombrando como «Recapitulación».</p> <p>Se retomaron los dibujos del DM 1 y se tomó la decisión de realizar el mapa de recorrido por la carretera donde algunos niños y niñas fueron a pie y otros en bicicleta, estableciendo como lugar de salida el cruce de la gallera y como lugar de llegada el cruce de desvío a la vereda Santa Martha.</p> <p>Se hizo el recorrido con pausas en los lugares escogidos por los niños y niñas en los dibujos del DM 1 y se establecieron conversaciones articuladas a las preguntas del encuentro. Se tomó registro de audio de los relatos durante el recorrido y las paradas.</p> <p>Al terminar el recorrido, cada niño dibujó su mapa, precisó los lugares de la vereda en los que se encontraba y lo explicó a los demás.</p>	<p>-28 mapas de recorrido.</p> <p>-28 transcripciones de audio de explicación de los mapas.</p> <p>-Transcripción de grabaciones de recorrido y espacios de conversación.</p>

MAPA DE RECORRIDO VIVENCIAL DE PASEO AL RÍO POR CAFETALES Y CAMINO REAL		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>Si quisiéramos hacer un mapa de Fátima, ¿cómo podríamos realizarlo? ¿Qué lugares están en el mapa? ¿A quiénes ponemos en el mapa? ¿Qué pasa en esos lugares? ¿Cómo llegamos a ellos?</p>	<p>Inicia el encuentro de los niños y las niñas con la investigadora en la cancha para desarrollar el primer espacio «Recapitulación». Se retomaron los registros de construcción de sentido de los DM 1, DM 3, DM 4 y la cartelera «Lluvia de ideas». Se tomó la decisión de realizar el mapa de recorrido de un paseo al río por cafetales y camino real, estableciendo como lugar de salida la cancha y como lugar de llegada la Quebrada del Oso.</p> <p>Se realizó el recorrido con pausas en los lugares escogidos por los niños y niñas en los dibujos del DM 4 y se establecieron conversaciones articuladas a las preguntas del encuentro. Se tomó registro de audio de los relatos durante el recorrido y las paradas.</p> <p>Al llegar al río, cada niño dibujó su mapa, precisando los lugares por donde ellos transitan en la vereda y lo explicó a los demás.</p> <p>Al finalizar, se saca la cartelera «Lluvia de ideas» y se toma la decisión de hacer una maqueta el siguiente encuentro.</p>	<p>-28 mapas de recorrido.</p> <p>-28 transcripciones de audio de explicación de los mapas.</p> <p>-Transcripción de grabaciones de recorrido y espacios de conversación.</p>

ANEXO 6
(Galería de fotografías)

DM: GALERÍA DE FOTOGRAFÍAS		
Preguntas de encuentro	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>¿Cómo son los lugares en los que están los niños de Fátima? ¿Qué hacen en estos lugares? ¿En qué momentos?, ¿Con quién? ¿Por qué?</p>	<p>El primer espacio del encuentro se realiza en la casa de uno de los niños donde se retoman los registros de construcción de sentido de los DM 1 y DM 3. Se miran y escuchan algunos audios de los recorridos. Se retoma la cartelera «Lluvia de ideas» y se escoge la galería de fotografías como siguiente DM para el espacio de «Recapitulación».</p> <p>Durante la semana siguiente los niños y las niñas escogen diferentes espacios que quieren mostrar como lugares para ellos y los fotografían. Hacen registros fotográficos con los dispositivos móviles de sus padres o cuidadores. La investigadora va recibiendo las fotografías y arma carpetas con ellas para cada niño.</p> <p>En el segundo momento de encuentro, se proyectan las carpetas con las fotografías y los niños y niñas narran a los otros sus vivencias.</p>	<p>-28 transcripciones de relatos de vivencias.</p> <p>-172 fotografías.</p>

ANEXO 7
(Mapa plural polifónico)

DM: MAPA PLURAL POLIFÓNICO		
Preguntas de encuentro por eje de conversación	Descripción de las actividades realizadas	Registros de construcción de sentido
<p>Desde lo que vemos en el territorio: ¿Qué ven los niños y niñas en Fátima? ¿Cómo lo ven? ¿Desde dónde lo ven? ¿Cuándo lo ven? ¿Por qué lo ven?</p>	<p>Cada encuentro inicia con El Huracán y se toma la decisión con los niños y las niñas sobre cuál de los ejes de preguntas va a dinamizar la conversación. Después de esto, se retoma de los anteriores DM los elementos que nutren el eje de conversación.</p>	<p>-Transcripciones de encuentros virtuales. -Mensajes de audio -Dibujos -Fotografías</p>
<p>Desde lo que escuchamos en el territorio: ¿Qué escuchan los niños y niñas en Fátima? ¿Cómo lo escuchan? ¿Dónde lo escuchan? ¿Cuándo lo escuchan? ¿Por qué lo escuchan?</p>	<p>Los niños y niñas deciden los aspectos que quieren plasmar en el mapa polifónico relacionados con el eje de conversación y exponen sus vivencias para decidir en colectivo si deben estar en el mapa, la forma como lo dejarán expuesto (audio, fotografía, dibujo), el lugar en el que debe ser ubicado, etc.</p>	
<p>Desde lo que olemos en el territorio: ¿Qué huelen los niños y niñas en Fátima? ¿Cómo lo huelen? ¿Dónde lo huelen? ¿Cuándo lo huelen? ¿Por qué lo huelen?</p>	<p>Por medio de mensajes de WhatsApp se recogen las propuestas de los niños, que expresan sus vivencias a través de audio, fotografía, dibujo, que se comparten en el siguiente encuentro virtual para seleccionar los que se utilizarán en la construcción del mapa plural polifónico digital.</p>	
<p>Desde lo que recibe la piel en el territorio: ¿Qué siente la piel de los niños y niñas en Fátima? ¿Cómo lo siente? ¿Cuándo lo siente la piel? ¿Por qué lo siente la piel?</p>		

