



Formación ciudadana y participación infantil en el Museo de Bogotá

Karen Tatiana González Castaño

Heidy Katherine Guio Hernández

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2020



Formación ciudadana y participación infantil en el Museo de Bogotá

Karen Tatiana González Castaño

Heidy Katherinne Guio Hernández

Tutora:

Doctora Luz Marina Lara Salcedo

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2020

AGRADECIMIENTOS

A Dios por las oportunidades que nos ha brindado a través de sus misteriosas formas de
obrar

A nuestras familias por ayudarnos y apoyarnos en cada paso que hemos dado a lo largo de
nuestras vidas

A los maravillosos profesores que se han cruzado en nuestro camino y nos han enseñado a
amar lo que hacemos

A nuestra tutora Luz Marina por guiarnos y acompañarnos en este proceso y en esta etapa
de la vida

Karen y Heidy.

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

RESUMEN

La presente investigación se enfocó en comprender la propuesta educativa del Museo de Bogotá para la formación ciudadana de niños y niñas en el contexto de ciudad educadora, debido a la importancia de reconocer a los niños como agentes activos, con ideas, propuestas y planteamientos que nutren y transforman los lugares que habitan. Para esto se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo y, teniendo en cuenta que, nos centramos en la función formativa de los Museos de ciudad, se decidió realizar un estudio de caso con el Museo de Bogotá. Para recolectar la información pertinente se implementaron tres entrevistas semiestructuradas, una, a la directora del área educativa del Museo y, las otras dos, a los mediadores de esta área; de igual manera, se realizó análisis documental a una fuente documental brindada por el Museo. El análisis de los datos permitió comprender que el Museo de Bogotá como Museo de Ciudad se interesa, de manera implícita, por formar a los niños en su ciudadanía a través de algunas actividades y estrategias encaminadas a desarrollar en ellos una actitud reflexiva frente a temas como la convivencia y la inclusión, preparándolos para el futuro, inculcando en ellos referentes de pertenencia a su ciudad, la importancia de reconocer sus deberes y derechos y la reciprocidad que estos implican, en un escenario donde se reconocen como interlocutores válidos, es decir, como personas críticas, con ideas, planteamientos y nuevas propuestas para transformar su entorno.

Palabras claves: Ciudad educadora, Formación ciudadana, participación infantil, ciudadanía, población infantil, museología e infancia.

ABSTRACT

The present research focused on understanding the educational proposal of the Bogotá Museum for citizenship training in boys and girls in the context of an educating city. Due to the importance of recognizing children as active agents, with ideas, proposals and approaches that nurture and transform the places they inhabit. For this, a qualitative approach research was developed and, taking into account that we focus on the educational function of city museums and that our city is Bogotá, we decided to conduct a case study with the Bogotá Museum. To collect the pertinent information, three semi-structured interviews were implemented, one with the director of the educational area of the Museum and the other two with the mediators of this area, in the same way, the document “Table of evaluation of educational and cultural services” was read, provided by the Museum. After making the proper data collection, we proceeded to analyze them. This process allowed us to understand that the Museum of Bogotá as a Museum of the City is interested, in an implicit way, in educating children in their citizenship through some activities and strategies aimed at developing in them a reflective attitude towards issues such as coexistence and inclusion, preparing them for the future, instilling in them referents of belonging to their city, the importance of recognizing their duties and rights and the reciprocity that these imply and, providing them with a scenario where they recognize themselves as valid interlocutors, that is, critical people, with ideas, with approaches, with new proposals to transform your environment.

Keywords: educating city, citizen training, child participation, citizenship, child population, museology and childhood.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	9
Planteamiento del problema	11
Pregunta de investigación	21
Preguntas derivadas.....	21
Objetivos	21
Objetivo general.....	21
Objetivos específicos.....	21
Justificación.....	22
Marco de antecedentes	23
Investigaciones empíricas o innovaciones educativas	23
Estado de la práctica o estados del arte	35
Producción o investigaciones teóricas.....	39
Marco teórico	51
Ciudad educadora.....	51
Participación infantil	54
Escenarios de Socialización y participación infantil.	61
Ciudadanía y formación ciudadana	63
Ciudadanía a través de la historia.....	63
Ciudadanía en la actualidad	67
Formación ciudadana.....	69
Museos e infancia.....	71
Museo de ciudad.....	76
Museo de Bogotá.....	77
Metodología.....	79
Paradigma	79
Enfoque.....	80
Método.....	83
Población	85
Técnicas e instrumentos	86
Entrevista semiestructurada	87
Análisis documental.....	88
Trabajo de campo	89
Análisis e interpretación de datos.....	90
Análisis de la fuente documental	91
Ciudad educadora	93
Actividades 2019.....	93
Formación ciudadana.....	94
Actividades 2019.....	94
Actividades 2020.....	97
Participación infantil.....	99

Actividades 2019.....	99
Análisis de las entrevistas a los mediadores y la directora del área educativa	101
Ciudad educadora	101
Acerca de las concepciones de Ciudad Educadora en el Museo ..	101
¿Es Bogotá una Ciudad Educadora? Lo que piensan en el Museo	102
Formación ciudadana.....	108
Concepción de la formación ciudadana.....	108
Estrategias educativas del Museo orientadas a la formación ciudadana.....	114
Metodologías del Museo que cultivan la formación ciudadana de los niños.....	118
Participación infantil.....	123
Concepción de participación infantil	123
Promoción de la participación infantil en el Museo	126
Vinculación de participación infantil y formación ciudadana.....	132
Recomendaciones	135
Conclusiones	137
Referencias	139
Anexos	148

INTRODUCCION

A través del tiempo los museos han sido vistos como un contenedor de utensilios sagrados que nos pueden transportar al pasado, sin embargo, y teniendo en cuenta que Bogotá desde 1995 se constituye como una ciudad educadora, el Museo de Bogotá se ha venido reinventando, y así mismo se ha venido replanteando la idea de otorgarle un lugar al niño como visitante valioso, pues, como lo plantea Alderoqui (2003) los Museos deben trabajar bajo su interés por vincular a todas las poblaciones que lo visitan, en este caso, a los niños, como población que merece la disposición de unos elementos en un espacio adaptado a sus necesidades. Es decir, el museo debe tener como enfoque principal intervenir bajo las necesidades y las habilidades de sus visitantes, actuando así, bajo el criterio de trabajar por y para ellos, entendiendo que son estos quienes a través de sus participaciones y sus prácticas lo construyen.

En este sentido, esta investigación giró en torno a la propuesta de formación ciudadana y la participación infantil en el Museo de Bogotá, como representante de los escenarios no formales de aprendizaje que hacen parte de Bogotá como ciudad educadora. Entendiendo que, para la construcción de Bogotá como ciudad educadora es pertinente formar en ciudadanía a los niños y niñas que habitan la ciudad, desde todos los escenarios que la conforman y en los que se desenvuelven cotidianamente. En ese sentido, Bogotá se mira como un espacio con múltiples escenarios capaces de propiciar el aprendizaje de maneras diferentes, no convencionales, donde los niños y niñas puedan disfrutar la ciudad y divertirse, mientras aprenden. Lo anterior se logra sí se abandona la mirada adulto-céntrica, sí no se les limita dentro de la “vigilancia” y el “acompañamiento” de un adulto, y a su vez, sí se les brinda la seguridad para poder salir a explorar su ciudad sin ningún tipo de peligro. (Tonucci, 1997).

Es por ello, que en esta investigación se buscó conocer la propuesta educativa que tiene el Museo de Bogotá y analizar su enfoque hacia la formación ciudadana de niños y niñas que lo visitan en el contexto de Ciudad Educadora. En ese sentido, esta investigación se ubicó en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo de la investigación y, teniendo en cuenta que, nos enfocamos en la función formativa de los Museos de ciudad y que nuestra ciudad es Bogotá, decidimos realizar un estudio de caso con el Museo de Bogotá. Consideramos pertinente este método, pues, nos permite aterrizar en un fenómeno específico, desarrollando un análisis y una interpretación más profunda a lo encontrado en este Museo. Ahora bien, para recolectar la información pertinente para esta investigación implementamos una serie de entrevistas semiestructuradas a la directora del área educativa del Museo y a algunos mediadores de esta, que nos permitieron reconocer las concepciones, visiones y actividades que allí se llevan a cabo, en relación con las categorías centrales de nuestra investigación, es decir, ciudad educadora, formación ciudadana y participación infantil. y, así mismo, se desarrolló la lectura de una fuente documental que posee las actividades realizadas en el Museo con la población infantil en concreto.

Con la información debidamente recolectada, se procedió a su análisis, para esto se desarrolló un análisis a tres voces de las entrevistas semiestructuradas, en el que, se vincularon las voces de nuestros informantes, las voces de nuestros principales teóricos y nuestra voz como investigadoras. Por otro lado, realizando un proceso similar, se hizo un análisis a la fuente documental brindada por el Museo.

Posterior a este análisis y con base en los hallazgos, se formularon una serie de recomendaciones dirigidas al Museo de Bogotá, que les permitan repensar y formular más

estrategias que les posibiliten cultivar la formación ciudadana de los niños y niñas que lo visitan.

Finalmente, en las Conclusiones se recopilan los aspectos centrales de la investigación, que se basan en el interés del Museo de Bogotá por formar a los niños en su ciudadanía a través de sus actividades y estrategias, en la visión que se tiene desde el Museo frente a Bogotá como ciudad educadora y el rol que cumplen en esta, y en la concepción que se tiene frente a la participación infantil y la manera en la que esta se vivencia en el Museo.

PROBLEMÁTICA

Bogotá, alrededor de los últimos 25 años, ha desarrollado una serie de propuestas con relación a la educación en escenarios no convencionales de aprendizaje, iniciando con la administración de Antanas Mockus en 1995-1998 con su plan de desarrollo *Formar ciudad* basado en una estrategia de cultura ciudadana cuyo propósito fue:

desencadenar y coordinar acciones públicas y privadas que inciden directamente sobre la manera como los ciudadanos perciben, reconocen y usan los entornos sociales y urbanos, y cómo se relacionan entre ellos en cada entorno. Pertenecer a una ciudad es reconocer contextos y en cada contexto respetar las reglas correspondientes. Apropiarse de la ciudad es aprender a usarla, valorando y respetando su ordenamiento y su carácter de patrimonio común (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, 1995, p. 4).

A lo largo de esta administración se evidencia que a través de diferentes estrategias y programas se desarrolló un trabajo bastante eficaz y que, de manera evidente, se orientó a la mejora en la convivencia ciudadana, transformando directamente el comportamiento de

cada ciudadano, promoviendo la autorregulación personal y fortificando la regulación cultural y la regulación moral de la sociedad en general.

En seguida, con la nueva administración surgió el plan de desarrollo *por la Bogotá que queremos* de Enrique Peñalosa 1998-2001, proponiendo estrategias orientadas a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, como la de “Ciudad a escala humana” donde básicamente se proponía:

recuperar el espacio público en donde se comparte socialmente la ciudad y devolver un elemento primario al hombre para que pueda iniciar un proceso de resocialización con el entorno y sus ciudadanos... reubicar el centro conceptual de la ciudad en el ser humano y fundar parte de las bases para recomponer la vida en común en Bogotá. De esta manera se volverá a tener una ciudad que invite- convide a niños, jóvenes, ancianos y adultos a disfrutar, a gozar y a vivir alegremente en ella. Una ciudad con múltiples parques y áreas verdes que posibiliten y optimice el uso del tiempo libre de los ciudadanos, estimule la convivencia civilizada, fortalezca la amistad entre vecinos, amplíe las posibilidades para que personas discapacitadas tengan las mismas oportunidades para disfrutar de la ciudad, mejore la seguridad ciudadana, promueva y fomente la cultura del cuidado y mantenimiento del espacio público por parte de los ciudadanos y ofrezca una mejor calidad de vida a todos sus habitantes (Alcaldía Mayor, 1998, págs. 11, 12).

A lo largo de esta administración se lograron algunos avances con relación a la convivencia y la conciliación, sin embargo y como se mencionó anteriormente, el principal acento de esta alcaldía fue embellecer la ciudad, por esto no se evidencia mayor gestión para convertir a Bogotá en una Ciudad Educadora ya que, su foco se encontraba

principalmente en hacer de la ciudad un espacio más amable para que sus habitantes de todas las edades la disfrutaran con parques, zonas verdes y avenidas, una Bogotá para caminarla y disfrutarla en términos recreativos y culturales. Bien vale la pena resaltar que con este alcalde se incentivó el uso de la bicicleta y se construyeron ciclo vías y ciclo rutas y se diseñó su trazado para toda la ciudad.

Con el regreso de Antanas Mockus a la alcaldía en la ciudad durante los años 2001-2004 se volvió a hacer énfasis en la formación ciudadana con el plan de desarrollo *Bogotá para vivir todos del mismo lado* de Antanas Mockus. Al igual que en su primera administración, se considera importante el planteo de estrategias que fomenten la cultura ciudadana brindando una buena convivencia y una ciudad amigable a través del cumplimiento de normas. Esto se evidencia dentro de uno de los objetivos de este plan de desarrollo que señala lo siguiente: “Aumentar el cumplimiento voluntario de normas, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y la mutua ayuda para actuar según la propia conciencia, en armonía con la ley. Promover la comunicación y la solidaridad entre los ciudadanos” (Alcaldía, 2001, p. 7).

En esta segunda alcaldía de Mockus se realizaron una serie de prácticas que promovían la democracia, la civilidad, la seguridad, la comunicación y el disfrute, aspectos que permitieron retomar uno de los principales objetivos de su primera administración, la cultura ciudadana. Así mismo, se enfatizó en el cumplimiento de acuerdos y en investigar por qué incumplimos las normas y por qué no hacemos caso a la ley, y cómo opera nuestra moral, encontrando que predomina lo que conocemos como “la cultura del vivo” sobre la moral y la ley.

En el periodo siguiente 2005-2008 la alcaldía estuvo bajo el mandato de Luis Eduardo Garzón con su plan de desarrollo *Bogotá sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*, el cual tenía como propósito fundamental combatir la indiferencia ciudadana a partir de principios como la solidaridad, la rectitud, la diversidad, la participación, la autonomía y la equidad. Este plan de desarrollo se constituyó por tres ejes: el Urbano Regional, el de Reconciliación y el Social. Dentro de este último se formularon estrategias dirigidas a la construcción de ciudadanía en el cual se buscó la “apropiación de la ciudad como entorno cultural, artístico y lúdico, y como escuela permanente de aprendizaje, reflexión y socialización que apunta a aumentar el conocimiento y el disfrute de ésta por parte de sus habitantes” (Alcaldía Mayor, 2004, pág. 39). Así mismo, se desarrollaron programas como *Escuela ciudad escuela* buscando abrir las puertas de la ciudad a la escuela:

Hará de la ciudad y sus espacios lugares de formación y construcción de nuevos conocimientos que amplíen los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. Las empresas y organizaciones sociales y culturales serán convocadas para que hagan sus aportes para afianzar dichos aprendizajes. Las instituciones educativas se adentrarán en la ciudad y la ciudad se reconocerá en ellas para permitir la inclusión, la comprensión, el goce y la apropiación de los diversos espacios urbanos y rurales con los que cuenta Bogotá” (Alcaldía Mayor, 2004, pág. 22).

Esta administración desarrolló estrategias y programas que intentaban promover el cumplimiento de derechos para todos los ciudadanos, no obstante, esto llevó a perder de vista ciertos elementos que vale la pena rescatar de las administraciones anteriores como lo

fue la recuperación del espacio público que se había ganado con Peñaloza y la cultura ciudadana de Mockus, desarrollada a partir de una pedagogía urbana. Con relación a este último aspecto, evidenciamos que, si bien con el programa “escuela, ciudad, escuela” se abrieron las puertas de la ciudad como un escenario educativo, este se encontraba mediado por la escuela, es decir, que se aprendía de la ciudad desde la escuela, como un estudiante y no desde la ciudad misma, como un sujeto que pertenece a ella (ciudadano).

Por otro lado, el plan de desarrollo *Bogotá Positiva: para vivir mejor* de Samuel Moreno 2008- 2012 brindó, al igual que las administraciones anteriores, importancia a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos proyectando a Bogotá como un escenario a través de cual la participación ciudadana y los comportamientos de los habitantes fueron piezas claves para afianzar una cultura ciudadana. Así mismo, transformó y planteó la ciudad como:

escenario de las actividades humanas, en la que el ordenamiento territorial promueva el desarrollo integral, equitativo y ambientalmente sostenible y permita el efectivo disfrute de los derechos, para lo cual desarrollaremos acciones que dignifiquen el hábitat, hagan más eficiente la movilidad, generen condiciones de reconciliación, convivencia, paz y seguridad, y promuevan la identidad, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural, con base en un modelo de desarrollo democrático, social e incluyente (Alcaldía Mayor, 2008).

Si bien dentro de este plan se proyecta la ciudad como un escenario de convivencia y disfrute, no se hace muy evidente la visión educadora de la ciudad, sumado a esto, en el plan se buscó fortalecer la educación formal dejando de lado la importancia de fortalecer la educación no formal e informal.

Para el periodo 2012-2016 llegó a la alcaldía Gustavo Petro con su plan de desarrollo *Bogotá Humana*, dirigido al desarrollo de una integración social en el que el ser humano es visto como el centro de desarrollo. Su objetivo central buscó:

mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Se buscará que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales, por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos, del acceso equitativo al disfrute de la ciudad (Alcaldía de Bogotá, 2012, p.19).

Se evidencia así el interés por disminuir la segregación social y ayudar a los menos favorecidos para hacer de Bogotá una ciudad más humana, fomentando la integración social y la inclusión, por medio de la apropiación del espacio público; valorando la importancia que tiene la infancia y la adolescencia dentro de la construcción de una ciudad equitativa que evite las exclusiones, implementando proyectos que están regidos desde lo afectivo, lo social y emocional, que velan por el desarrollo adecuado de los mismos, promueven la igualdad de oportunidades, a través del acceso a las distintas modalidades de atención integral. Dentro de esta administración también se vio reflejado el trabajo “Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016 Calidad para todos y todas”, el cual buscaba contribuir a la formación de una población respetuosa de los derechos humanos; participativa; conocedora y practicante del arte y el deporte, consiente de la importancia del medio ambiente y de los hábitos saludables, proponiendo “articular escenarios de la ciudad, agentes educativos y otros saberes al proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Plan de desarrollo 2012-2016 p. 54). Buscó convertir la ciudad en un escenario educativo, pero,

desde la perspectiva de “los niños, niñas y jóvenes estudiantes de una escuela” y no desde la perspectiva de “los niños, niñas, jóvenes y adultos como ciudadanos”.

Finalmente, la última administración de Enrique Peñalosa en 2016-2019 con su plan de desarrollo *Bogotá Mejor para todos* buscó:

propiciar el desarrollo pleno del potencial de los habitantes de la ciudad, para alcanzar la felicidad de todos en su condición de individuos, miembros de una familia y de la sociedad. Se trata de aprovechar el momento histórico de reorientar el desarrollo de la ciudad, teniendo en cuenta que enfrentamos tal vez la última oportunidad de transformar la dinámica de crecimiento de Bogotá para hacerla una ciudad distinta y mejor. Así se recuperará la autoestima ciudadana y la ciudad se transformará en un escenario para incrementar el bienestar de sus habitantes y será reflejo de la confianza ciudadana en la capacidad de ser mejores y vivir mejor”.

(Alcaldía Mayor, 2016, pág. 6).

En este objetivo se evidencia que esta administración busco alcanzar la “felicidad y el bienestar” de sus ciudadanos a través de tres pilares: la igualdad en calidad de vida, la democracia urbana y la construcción de comunidad y cultura ciudadana. Entendiendo este último como la construcción de una ciudad segura donde los ciudadanos gozan de “espacios culturales, recreativos y deportivos, y los vecinos se conocen, conviven solidariamente y participan en actividades que contribuyan a mejorar su entorno, para incrementar así el sentido de pertenencia a Bogotá y preparar la ciudad para la paz” (Alcaldía Mayor, 2016, pág.). Aunque el cumplimiento de este objetivo no se vio reflejado tangiblemente dentro de la ciudad, consideramos que la propuesta tuvo elementos sustanciales para la construcción de Bogotá como ciudad educadora, teniendo en cuenta

que este plan de Gobierno avanzó en cuanto a la construcción de los espacios, pero no alcanzo a concretar la ejecución de la propuesta.

Así mismo, en la parte educativa se desarrolló la estrategia “Bogotá: Educación y cultura para todas y todos” donde se entiende que la ciudad está llena de espacios culturales, deportivos, recreativos, ambientales, de participación ciudadana y del ejercicio de los derechos, y, por tanto, es un escenario rico en experiencias que contribuyen a la educación y práctica de lo que se conoce como ciudadanía o ejercicio ciudadano. De esta manera, se buscó que la ciudad examinara escenarios más allá de las instituciones educativas para fomentar aprendizajes en sus estudiantes.

Con todo lo anterior, se entiende entonces que Bogotá, en sus escenarios públicos, es una ciudad que busca educar en aspectos como la ciudadanía, la cultura ciudadana y la formación cívica. Así mismo, Bogotá se afirma como ciudad educadora pues, tiene en cuenta que su construcción es un proceso cambiante, que busca un constante avance ya que “es a la vez realidad presente y utopía futura” (Rodríguez, 2007. p.10).

Ahora, si bien en Bogotá se han venido adelantando muchos planes de desarrollo que han contribuido al aprovechamiento de los espacios públicos, como espacios de goce y disfrute, como al buen comportamiento en la ciudad buscando mejorar la convivencia entre los que la habitan, a la fecha y como se puede ver, no ha habido, desde las alcaldías, un proyecto o programa especialmente pensado desde los niños, para los niños y construido así mismo con los niños, en el que se evidencie una ciudad educadora como la plantea Tonucci, (1997) quien propone a la Administración de cada ciudad:

sustituir al ciudadano medio, adulto, hombre y trabajador, por el niño. [...] Además conseguir que la administración baje sus ojos hasta la altura de los niños, *para no perder de vista a ninguno*. Se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como *garantía de todas las diversidades* (p.33-34).

En otras palabras, es indispensable que en este caso la administración local baje su mirada a los niños, logrando así representar a todos los ciudadanos, además, deberá aprender de la diversidad de sus niños, para ser capaz de comprenderlos en su totalidad.

En torno a la propuesta planteada por Tonucci de una ciudad educadora pensada desde los niños y para los niños, nos hemos interesado por apostarle a los museos como un escenario donde es posible que dicha propuesta tenga resonancia. En este contexto, los museos han venido cobrando importancia dentro de la construcción de Bogotá como ciudad educadora y su relación con el niño al interior de espacios de aprendizaje no convencionales, es por esto que aquí se ancla nuestro interés investigativo. “Cada vez más, los niños son parte del tejido que constituye la comunidad museológica, una tendencia global evidente” (Ministerio de Cultura. 2014, p.145). En la actualidad se está reconociendo al niño como una audiencia participe dentro de la cultura y en especial en los museos, por lo que se ha generado un interés particular por vincularlos en las galerías de exposición, además, se han venido fomentado propuestas educativas pensadas para las audiencias infantiles, la historia de la ciudad y lo que pasa en ella, y en las implicaciones de la creación de estos espacios para los museos (Ministerio de Cultura, 2014).

Ahora bien, con el reconocimiento de la audiencia infantil en los museos, esta investigación se interesa por visualizar la participación de los niños dentro de estos espacios, especialmente en las organizaciones generales que lideran los museos en su

interior, analizar si en medio de esto se reconoce la voz de los niños como fuente de construcción de los distintos programas educativos que se realizan. Además, que logren ser partícipes del reconocimiento de Bogotá como su ciudad.

Por otro lado, y en términos investigativos, nos interesa identificar las propuestas educativas del museo para los niños, caracterizarla, y poder conocer sus apuestas en formación ciudadana para comprender cómo con el paso de los años, se ha venido transformando el Museo para un auditorio tan especial como son los niños.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa indagar por las propuestas educativas para niños a partir de este tipo de escenarios, en particular, en el Museo de Bogotá; investigar si en su concepción aparece el niño del que nos habla Tonucci, con una participación genuina en las propuestas educativas que desde allí se formulen. Así mismo, comprender la propuesta educativa de este museo en particular.

Entendiendo así, que

el museo se desarrolla en función del hombre y sus actividades, promoviendo el desarrollo social y educativo de la sociedad al ser considerada una institución pública. Dentro de su función está garantizar la conservación y divulgación del conocimiento a través de la creación de espacios de integración y participación social. (Sánchez & Valencia, 2019, p. 27).

En otras palabras, el museo debe ser un espacio de reconocimiento histórico frente a los artefactos y objetos que allí se encuentran, y de participación de sus visitantes, en el momento en el que se construyen las distintas actividades, pues, son ellos quienes le brindan un sentido a estos artefactos y objetos ya mencionados.

Para finalizar y teniendo en cuenta lo anterior, dentro de lo investigado en cuanto a la concepción de Museo, es muy poca la documentación que pone en evidencia al niño

como un agente activo, constructor o participativo del mismo, ya que, simplemente se diseñan actividades dirigidas y pensadas por el adulto, sin involucrarlo para la creación de estas, o para reconocer su visión dentro del museo en general.

En este orden de ideas surgió la siguiente pregunta de investigación:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo desde su propuesta educativa el Museo de Bogotá, potencia la formación ciudadana de niños y niñas en el contexto de ciudad educadora?

Preguntas Derivadas

- ¿Cuál es la propuesta educativa para los niños que visitan el Museo de Bogotá?
- ¿Cómo se aborda la formación ciudadana desde la propuesta educativa para niños y niñas que propone el Museo de Bogotá?
- En el contexto de ciudad educadora ¿cómo se concibe la participación de niños y niñas en el museo de Bogotá?

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar la propuesta educativa del Museo de Bogotá para formación ciudadana en niños y niñas en el contexto de ciudad educadora.

Objetivos Específicos:

- Comprender la propuesta educativa del Museo de Bogotá dirigida a los niños y niñas que lo visitan.
- Caracterizar la formación ciudadana desde la propuesta educativa para niños y niñas que propone el Museo de Bogotá.

- Analizar en el contexto de ciudad educadora cómo se concibe la participación de niños y niñas en el museo de Bogotá

JUSTIFICACIÓN

La importancia de esta investigación se debe a diversas razones, entre ellas destacamos el hecho de que la temática a investigar es un campo poco explorado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, por tanto, brinda valiosos aportes, tanto para las licenciadas cuyos intereses investigativos se encuentren aquí, en los museos, la formación ciudadana, la participación infantil y la ciudad educadora, como para el campo educativo, en particular, para la formación ciudadana de niños y niñas en edad preescolar. Pues como lo menciona Martínez (2011) “Se trata de un aprendizaje que se construye en la relación, como proceso interactivo que tiene lugar en las actividades compartidas de la comunidad” (p.69).

Por otro lado, consideramos de gran importancia los aportes a la línea de investigación “Educación para la convivencia escolar y social” de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana, en tanto, se aborda la formación ciudadana y la participación de niños y niñas desde un escenario no convencional como son los Museos.

Asimismo, trabajos como estos realizados en los museos, generan no solo un sentimiento de nostalgia desde la experiencia del adulto, sino también, la construcción de empatía por parte de las nuevas generaciones. Como lo dice Alderoqui:

en los museos históricos de objetos y temáticas de la vida cotidiana, la nostalgia es una de las respuestas emocionales más fuertes entre sus visitantes adultos. [...] La empatía es el sentimiento de participación e identificación mental y afectiva de una

persona en la realidad que afecta a otra. [...] se aplica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia cuando los niños experimentan situaciones del pasado (2013, pp. 34-35).

También consideramos que los espacios educativos no convencionales son de gran importancia abordarlos desde nuestra formación personal, ya que, esto amplía nuestros campos laborales e investigativos, como futuras licenciadas en pedagogía infantil.

Finalmente, al realizar esta investigación aportaremos a la documentación de una categoría, a la cual no se le ha brindado la suficiente importancia, como lo es la ciudad educadora en el contexto actual del país.

MARCO DE ANTECEDENTES

Este apartado tiene como objetivo presentar diversas investigaciones analizadas en torno al tema de ciudades educadoras, para las que se realizó un Resumen Analítico Educativo (RAE) que permitió clasificarlas en: Investigaciones Empíricas e innovaciones educativas, Estado de la práctica y Producciones o Investigaciones teóricas consultadas.

Innovaciones Empíricas e Innovaciones educativas.

En esta clasificación se encontraron 3 trabajos de grado, 1 trabajo de maestría y 4 artículo de revista, los cuales serán expuestos a continuación.

El primero lleva como nombre *Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica* esta investigación fue realizada en Costa Rica el año 2017 por Ximena Pizarro, teniendo como objetivo:

“Inculcar conocimientos de la arquitectura y el urbanismo en diferentes escuelas, colegios, comunidades y espacios públicos de la ciudad de San José, Costa Rica dirigido a la niñez y a la juventud, con base en el entorno construido nacional,

destacando en lo arquitectónico, la infraestructura, la ciudad y la vida en comunidad.” (Pizarro, 2017, p. 92)

Su enfoque pedagógico se encuentra relacionado con el aprendizaje significativo y la participación acción de los niños, niñas y jóvenes en la construcción de urbanización y ciudadanía, resaltando la arquitectura como área temática desarrollada.

Este trabajo de investigación ha sido valorado por sus intereses en reconocer a la niñez en proyectos que busquen la construcción de ciudadanía y urbanización al interior del escenario escolar, la ciudad o comunidad; buscando resaltar las ideas propuestas por parte de los niños, niñas y jóvenes, que estén dirigidas al desarrollo urbano, entendiendo así, la importancia y la corresponsabilidad que genera la participar activa en todos los escenarios de la vida cotidiana de los niños.

En este marco de intereses, su metodología de trabajo en el aula se basó en diferentes planeaciones para la participación con los niños, teniendo como indicadores de trabajos los siguientes:

- Conversar el tema de ciudad, buscando intercambiar ideas y reunirse libremente para conversar el tema
- Presentación del tema o problemática de manera artística, como por ejemplo en obra de teatro, títeres, danza etc.
- La puesta en práctica del tema. En este momento se busca materializar de diversas formas la solución o la ciudad soñada de los niños, a través de modelos, dibujos o material para el desarrollo de la misma

- Para finalizar se da la discusión y análisis de lo realizado y experimentado, se busca que los estudiantes propongan el cómo poner en práctica lo realizado, y así mismo evalúen las posibilidades y la viabilidad de los proyectos propuestos en la actividad

De acuerdo con lo anterior, se considera que esta esta investigación fomenta la participación y las innovaciones pedagógicas *con* la niñez y *para* la niñez, promoviendo el sentido de pertenencia de sus comunidades y sus entornos sociales, brindando una mirada específica del análisis desde la niñez, de la ciudad, desde el campo de investigación de la arquitectura, buscando la participación directa de los niños niñas y jóvenes en la urbanización de la ciudad, potencializando así la formación ciudadana, la identidad y el sentido de pertenencia.

La segunda se titula ***Es. IN' Dispositivo de activación de Espacios para la Infancia desde la intervención de zonas públicas y semipúblicas***; es un trabajo de grado desarrollado por Laura Fabiola Cortés Acosta estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, el año 2013.

“Este proyecto pedagógico tiene como objetivo Activar un Dispositivo de Creación Espacios para la Infancia en la ciudad que, a través de tomas e intervenciones lúdico-artísticas de espacios públicos y semipúblicos de Bogotá, permita a niños y niñas vivir e interactuar de forma diferente con estas zonas de tránsito y los demás humanos con los cuales lo comparten.” (Corte, 2013, p. 109)

Su enfoque es pedagógico experiencial debido a la participación acción que buscó promover en los niños en los espacio públicos y semipúblicos de la ciudad, teniendo como

categorías centrales el “que hacer docente” y las relaciones que tiene la ciudad con la niñez y su adulto acompañante, mediando estas relaciones con interacción artística en la ciudad.

Este proyecto proporcionó espacios de participación e interacción artística (dispositivos IN”) que se adaptaran a los cambios contextuales en los que conviven y se desarrollan los niños, y así involucrarlos en la ciudad a partir de experiencias artísticas generadas por espacios de intervención pedagógica, que tenían como fin conocer *la* ciudad, aprender *de la* ciudad , y disfrutar *en la* ciudad, apreciado como generador de aprendizajes significativos y el sentido de pertenecía en los niños, *por su* ciudad.

Este proyecto buscó fomentar la participación de la comunidad en la ciudad desde la dimensión artística, y con un sentido de experiencias significativas, valorando el desarrollo de la apropiación del espacio de los niños y la relación con su comunidad, a través de vivencias contextuales e intervenciones que vincularon a los niños para desarrollar diseños artísticos en los espacios, y relacionarse con un adulto acompañante, que también generó aprendizajes de relación.

La tercera es una tesis de grado de maestría titulada como ***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***, realizada por Maritza Castañeda Cárdenas y Diana del Pilar Pirateque, el año 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo fue “caracterizar las construcciones de los niños y las niñas de 5 y 6 años del grado transición del Colegio El Porvenir en la localidad de Bosa, en torno a la apropiación del territorio y el desarrollo de la identidad”. (p. 71).

Su ruta metodológica indagó el concepto de territorio progresivamente, partiendo de un contexto más cercano para los niños y las niñas de primera infancia como lo es su cuerpo, hasta el más amplio como la ciudad, de la siguiente forma: cuerpo, casa, colegio, barrio y ciudad. Este ejercicio se hizo en los diferentes encuentros propuestos realizando un proceso de indagación a través del juego simbólico y las expresiones artísticas en las que se obtuvieron diversos productos finales, tales como: dibujos, grabaciones, narraciones y representaciones simbólicas, que permitieron evidenciar sus experiencias culturales y relaciones intersubjetivas desarrolladas a partir de lo vivido y lo habitado. Finalmente, genera unas recomendaciones sobre las formas como se relaciona el niño con sus espacios habitados y su identidad.

Esta investigación muestra las relaciones intersubjetivas que establecen los niños en torno a sus experiencias vividas con el territorio, en relación con su cuerpo, casa, barrio y/o colegio, viendo esto como un elemento que potencializa el desarrollo de su identidad.

La cuarta investigación fue realizada en la Universidad Pedagógica Nacional por Yenyfer Juliana Flórez Albino. y Jeison Leandro Poveda Heano de la Facultad de humanidades; en la Licenciatura en Ciencias Sociales en el año 2016: Se titula ***La Candelaria: una propuesta ambiental de la ciudad educadora***. Su objetivo fue “Identificar cómo los estudiantes de nivel doce del Centro Educativo Libertad reconocen la ciudad de Bogotá desde su dimensión ambiental, teniendo como foco de análisis la localidad La Candelaria y el proyecto de ciudad educadora”. (Flórez, Poveda, 2016, p.18).

Cuenta con un enfoque pedagógico que fue direccionado a partir del modelo de la institución, el cual está regido desde la pedagogía proyectiva, y que tiene en cuenta el desarrollo holístico de las áreas del saber. Su área temática a trabajar está vinculada con la

dimensión ambiental de los estudiantes y su relación con la ciudad educadora, desde la pedagogía proyectiva, teniendo en cuenta la importancia de ésta en el aula, entendiendo que todo conocimiento teórico debe tener algún tipo de incidencia en la práctica.

Su metodología fue la Investigación Acción Educativa, que busca reconocer la relación entre el docente y el estudiante, para la construcción del conocimiento, el dialogo y el desarrollo de proyectos que se da entre estos, a partir de la cotidianidad de los estudiantes en la formación que proporciona la ciudad, en dialogo con la educación ambiental. Se realizaron recorridos urbanos como estrategia de construcción de conocimiento, desde las experiencias ya vividas y las vivenciadas en el proyecto, brindando a los estudiantes aprendizajes constructivos y significativos en relación con el espacio y el sentido pertenencia.

El vincular al estudiante como sujeto activo permite también que éste se convierta en un protagonista en la construcción de los procesos del conocimiento, al participar, proponer, indagar y evaluar los contenidos y la forma de los mismos. Los estudiantes pueden plantear las formas en que se enseña y aprende, a partir del marco ambiental como espacio de socialización y aprendizaje, en proyectos educativos dirigidos desde el aula.

También, en esta categoría se presenta un artículo de revista titulado ***Ciudad educadora Discursos y prácticas*** realizado por Olga Cecilia Díaz en el año 2015.

Este artículo de investigación se ubicó desde tres concepciones discursivas de ciudad educadora que fueron encontradas a partir del análisis de la práctica, que atribuyen diferentes espacios al maestro y a la escuela desde un punto de vista nacional e internacional. Estas concepciones discursivas son: La Ciudad Educadora como escuela para

la sociedad, como escuela para la inclusión y humanización, o como escuela del sujeto. Estos tres discursos tuvieron como fin mostrar las diferencias de concepciones que existen, aunque se tuviera la conciencia del discurso de ciudad educadora

En el discurso de La Ciudad Educadora como escuela para la sociedad se encuentra la relación escuela-ciudad desde la trasmisión de cultura y valores que genera la sociedad, siendo así la escuela y los maestros los agentes encargados de esa trasmisión de valores que constituye la sociedad; así mismo, es valorado el aprendizaje desde los roles sociales y los contextos evidenciados en la practica

En La Ciudad Educadora como escuela para la inclusión y humanización se encontró que la concepción de ciudad educadora está ligada a la participación y la liberación de toda la comunidad, buscando que todos los integrantes de la sociedad sean críticos ante su cotidianidad y busquen la equidad de la misma; así mismo, que sea una escuela que eduque desde el sujeto y la humanización del mismo, para la construcción de una sociedad “educadora-educanda”.

Por último, tenemos La Ciudad Educadora como escuela del sujeto, se centra en la formación liberadora del sujeto como la esfera central del proceso formativo, que busca individualizar y valorar los aprendizajes a partir de la cultura, los propósitos personales y sociales que proyecta, vinculándolo a la vida pública, desde su vida privada, con un sentido social o de aporte a la sociedad

Esta investigación está planteada desde los maestros y viendo el centro de formación en torno al sujeto, desde esta perspectiva se considera que la ciudad educadora se debe llevar a cabo desde la formación del maestro para la formación de niños, y así mismo, generar

espacios, desde lo político, de formación integral en los que las dimensiones sociales de los niños tengan una relación con las demás dimensiones del mismo y, además, aporten a la construcción de espacios formativos que ayuden a la seguridad y a la construcción de sociedad y ciudad en general.

Por otro lado, se encuentra un artículo que da cuenta de la investigación “La escuela, escenario de formación política en contextos de vulneración de derechos” realizada por Avellaneda (2015) al interior de su tesis de maestría, que se caracterizó por tomar como diseño metodológico la investigación cualitativa y utilizó un enfoque socio crítico. Este artículo, titulado *Prácticas de formación política en la infancia* fue desarrollado por Avellaneda (2015) el cual tenía como objetivo generar espacios de reflexión crítica y participación-acción por parte de los actores de la escuela. Para ello, se constituyó una metodología de trabajo que se conforma de 3 ciclos. En un primer momento, se generó la ruta de trabajo a partir de preguntas e inquietudes, por parte de los niños, sobre sus derechos. En ese sentido, se realizaron actividades como formular preguntas iniciales. (los niños manifiestan sus intereses, inquietudes y saberes sobre lo sucedido dentro de su contexto.), hacer procesos de indagación, entre otras; En un segundo momento, se realizaron acciones que buscaban desarrollar una actitud autorreflexiva en relación con sus propias historias de vida. Algunas de esas acciones fueron: Lectura y escritura de cuentos. (relacionar estos cuentos con la cotidianidad), relatos y cine foros. Finalmente, para el tercer momento se llevó a cabo un proceso de construcción de posibilidades de acción; Esta experiencia demuestra que hay dos ejes articuladores bajo los cuales se debe estudiar esta problemática: Reconocimiento de sí y el posicionamiento del niño y la niña en el contexto escolar.

A partir de los resultados, el trabajo expone que la experiencia, permitió a los niños validarse a ellos mismos como sujetos capaces de preguntarse, reconocerse y hallarse como sujetos participativos. La apertura de diálogos colectivos abre la posibilidad de develar, con y desde los niños, las situaciones de vulneración en el contexto; además, se entiende la postura y visión de los niños en relación con las situaciones cotidianas. Es así, como se exhiben nuevas oportunidades de acción reconocidas por los niños.

Con respecto a sus conclusiones, la anterior experiencia permite establecer que, sí desde la escuela se empieza a pensar al niño y a la niña como un sujeto que tiene la capacidad de participar políticamente, las formas en que se enseñan dejan de ser adoctrinadores y se convierten en procesos formativos que permiten a estos sujetos un desarrollo más autónomo, con la capacidad de presentarse ante su realidad como gestores de cambio. Este trabajo tiene un gran aporte desde la perspectiva de infancia y escuela y cómo, bajo esta óptica, las dinámicas de relacionamiento (maestro-estudiante o estudiante-realidad) se modifican. Puesto que, para Avellaneda, basado en Freire,

La dimensión ético-política de la escuela conlleva a que su compromiso y responsabilidad con las comunidades, trascienda la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos para constituirse en un referente importante de sus identidades, en la medida en que los procesos de formación despliegan procesos de construcción de subjetividad. (Pg. 104)

Se encontró un trabajo escrito en el año 2013 por Imhoff, D. & Brussino, S. que permite observar la realidad de muchas escuelas en relación a la temática aquí abordada. Este trabajo titulado *Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina*, tiene por

objetivo conocer los niveles y formas de participación sociopolítica de niñas y niños cordobeses de 9 a 11 años, y las explicaciones que manifiestan para justificar la no participación. Con miras a este objetivo, la metodología utilizada, fue un estudio cualitativo. La muestra estaba compuesta por 200 niños y niñas de 9 a 11 años de edad, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio. Como instrumento, fue utilizada la entrevista semiestructurada, en la cual se averiguó sobre las acciones participativas en las que los niños se veían involucrados, desde la perspectiva de los menores.

Estas entrevistas arrojaron que los espacios habilitados para la participación no permiten una intervención activa; además, muchos de estos espacios no son visibilizados y hay un gran desconocimiento de ellos. Con relación a lo anterior se encontraron tres hallazgos que reflejan la visión que los niños tienen de su participación en espacios como la escuela. En primer lugar, hay mayor participación por parte de las niñas que de los varones. Se encontró que los jóvenes participan en temas relacionados con lo ambiental. Sin embargo, tienen mayor incidencia en aspectos relacionados a la religión y recreación. Además, si bien se habla de una participación, en muchos de los casos los niños no obtienen un lugar activo en ella. En segundo lugar, las razones expuestas por los niños, sobre la no participación, estaban ligadas al desconocimiento sobre cómo involucrarse o nunca haberse enterado de esas posibilidades de actuación, nunca haber sido invitado o llevado, muy pocos estudiantes establecieron que era por aburrimiento de participar y finalmente algunos establecieron que era por falta de interés o gusto. Por último, una de las razones que más impacto tuvo, que vale la pena mencionar, se deja entrever desde el discurso de los niños. << mis papás no me dejan >> debido a que consideran que la participación no es coherente con las capacidades de los niños. Esto dilucida las

concepciones de los adultos replicadas en los niños y que permean en cómo ellos se presentan ante su realidad.

Esto último se constituye como una de las razones por las cuales no hay participación dentro de la escuela. Así mismo, se encuentra muy marcada una perspectiva adulto-céntrica y se entiende a los niños como sujetos incapaces de actuar frente a su realidad, es así como este pensamiento de los adultos termina permeando en los niños y en cómo ellos se desenvuelven en su cotidianidad.

De igual manera, es necesario repensar el concepto de participación y entenderla como un fin en sí misma, pues, los niños están dispuestos a participar, pero sienten que se les deben abrir los espacios en los que puedan incidir, entendiendo que, al ofrecerles más espacios de formación política a los niños se les permitirá que comprendan su rol dentro de la sociedad.

Por último, en esta categoría se encontró el artículo investigativo titulado *Experiencias en museos. Zonas educativas posibles*, dirigido por María Fernanda Melgara, Danilo Silvio Donoloa y Romina Cecilia Elisondo en el año 2018, este trabajo tuvo como objetivo principal, visibilizar diferentes experiencias educativas al interior de museos que, buscan recuperar las nociones de habitar, agasajar y crear.

Este trabajo se caracterizó por visibilizar distintos escenarios educativos, como lo son los formales, no formales e informales, y en los que, se pudiera validar una zona de educación posibles para niños y jóvenes, por lo cual realizaron un recorrido teórico de las repercusiones que tienen los escenarios de aprendizaje en la vida de ellos. A raíz del recorrido teórico anteriormente mencionado, se encontró que la educación tiene un fin más

allá que solo la escuela y, se ve reflejada en el transcurso de toda la vida del ser humano. Por lo que en este trabajo investigativo se examinaron tres experiencias de aprendizaje al interior de un museo, validándolo como escenario no formal, y, en el cual, se caracterizó tres formas de vivir la educación en los museos, siendo estas: habitar, agasajar y crear.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo señala tres experiencias que se dividen en las tres formas de vivir la educación en los museos, por lo que la primera experiencia hace referencia a como habitar los museos, esta se realizó en argentina en el Museo Histórico de Reducción, en este Museo se buscaba reconstruir relatos históricos de la construcción del pueblo. La propuesta desarrollada en este museo fue dirigida por el artista Gastón Liberto, quien tenía como objetivo principal la construcción de murales realizados por la comunidad de manera colaborativa y participativa; con lo anterior se buscaba crear una relación entre la comunidad y las narrativas construidas a través de los murales, que se encontrara directamente vinculada la escuela, la comunidad y el museo.

En continuidad a esta experiencia, se desarrolló la propuesta

“El museo viajero es una propuesta que se concreta a partir de la invitación de la cátedra de Psicometría Educativa de la Universidad Nacional de Río Cuarto al Museo de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba tuvo por objetivo reflexionar acerca de lo pasado, lo presente y lo posible con relación a los instrumentos de medición empleados en la carrera de Psicopedagogía.” (Melgara, Donoloa y Elisondo 2018, p, 252)

Al interior de la propuesta el Museo viajero, se realizó un día de museo al interior del aula de educación, donde se exploraron diferentes elementos de la psicometría, y lo cual, genero nuevos desafíos de esta al interior de Córdoba.

Por último, está la experiencia de Crear la cual se limitó a analizar nuevas formas de ver los museos, especialmente de las TIC, resaltando el papel que tiene en la actualidad los museos virtuales, como Google Art and Culture Y Museum Box. A raíz de esta experiencia se encontró que “el derecho a la educación no está circunscripto únicamente al ámbito de lo escolar, requiere la creación de oportunidades de aprendizaje en contextos no formales e informales para cualquier persona.” (Melgara, Donoloa y Elisondo 2018, p, 242) Además, de que, al interior de espacios no formales e informales de aprendizaje, es donde los niños y jóvenes les resulta más sencillo desarrollarse, ya que, hacen parte de su cotidianidad y, es en estos donde se logran desenvolver de manera íntegra buscando una participación que posibilite la formación ciudadana en los mismos.

Estado de la Práctica

En esta categoría solo se encuentra un trabajo el cual se titula *Ciudad educadora estado del arte en Colombia* desarrollado por Marta Inés Villa Martínez y Ramón Moncada Cardón en 1998.

Este estudio no es un estado del arte, sino que lo catalogamos más como un estado de la práctica ya que no se encuentra un recorrido teórico y/o temporal que dé cuenta de lo que es una ciudad educadora y cómo se ha concebido en Colombia, sino que muestra algunas experiencias desarrolladas en el país que buscan ser ciudades educadoras.

Lo anterior, se apoya en los criterios que brindan ciertas entidades, de tipo nacional e internacional, para caracterizar a una ciudad como ciudad educadora. Estas entidades son:

la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia la Educación y la Cultura (OEI) y la Organización Colombiana de Ciudades Educadoras (OCE).

De acuerdo lo expuesto en los promotores anteriormente nombrados, se seleccionaron las siguientes experiencias: Bogotá, Medellín, Cartagena, Manizales, Itagüí, La Estrella, Envigado, San Gil, Tabio, Pamplona y Piedecuesta.

Bogotá: Esta experiencia tiene como eje principal la cultura ciudadana y se encuentra dirigida por proyectos de universidades, comunidades y organizaciones que pretenden hacer del espacio público, un espacio de aprovechamiento óptimo bajo el seguimiento de las normas estatales de convivencia, así mismo, estas instituciones brindan un apoyo para la construcción de comunidad y responsabilidad social.

Medellín: “en la definición de sus criterios, es relevante su articulación conceptual a ejes que hoy en día definen la reflexión sobre ciudad contemporánea, como la relación entre lo universal y lo local, la universidad y la diversidad, lo regional y lo metropolitano, entre otras. Formar ciudadanos y construir ciudadanía es el objetivo central de la estructuración de todos sus proyectos diseñados en tres fases de implementación así: “Fase I Conoce tu ciudad. Educación para la convivencia solidaria. Fase II Universidad y ciudad. Familia educadora. Fase III Empresa y ciudad. Espacios públicos educadores” (p. 15). Además de estas fases, se desarrollaron dos seminarios con la aprobación de entidades y organizaciones sociales como la mesa de educación, la cual, tiene como tema central la Ciudad educadora y, así mismo, promueve el diseño y el desarrollo de proyectos que giran en torno a esta temática. Estos dos seminarios titulados: *Ciudad educadora* y *cuatro*

escuelas sociales, buscaban la propagación de los proyectos diseñados, a partir, de las tres fases.

Cartagena: promueve una propuesta, que entiende Ciudad Educadora como una ciudad que se debe caracterizar por acoger a sus ciudadanos y visitantes con su amabilidad, respeto e interés por rescatar la memoria. Con este fin, se desarrolló el plan educativo *Cartagena Ciudad Escuela*, el cual buscaba impulsar y recuperar la identidad cartagenera en sus habitantes, así mismo, teniendo en cuenta el carácter turístico de la ciudad, buscaba favorecer un adecuado uso del espacio de la ciudad fomentando mejores relaciones con quienes la visitan

Manizales: las acciones realizadas se ubican en los espacios urbanos en los que sobresalen las construcciones a partir de las relaciones sociales que allí surgen, para esto, se propician algunos proyectos entorno a ciudad educadora que tienen como propósito el mejorar las vinculaciones sociales de los habitantes. En este sentido, se crearon programas como: “Universidad de la vida –Torres del saber –Diseño participativo de espacios públicos –Educación ambiental –Prevención de desastres –Bulevares universitarios.” (p.16) Los cuales se encuentran orientados en función de informar a sus habitantes y actuar al interior de la sociedad brindando servicios que les otorguen sentido y significación.

Itagüí: las acciones realizadas por esta ciudad han sido orientadas por la participación ciudadana entendiendo que esta permite la construcción de un nuevo orden y, también, la gestión de nuevos proyectos que se puedan desarrollar en espacios públicos. De esta manera, las acciones desarrolladas comprenden las formas de vida y los modos en que los ciudadanos ven e interpretan el mundo.

La Estrella: esta ciudad tiene como ejes principales la recuperación de la identidad cultural de sus habitantes, el aprovechamiento de los espacios públicos y la formación en valores, buscando una mejora en su oferta cultural a través de la restauración de la memoria histórica

Envigado: al interior de esta se ha velado por mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos a través de programas que propician el arte, la educación, el aseo y la historia de la ciudad.

San Gil: En este caso y de acuerdo con los entrevistados, este municipio se centra en realizar acciones de embellecimiento de infraestructura, mas no de mejoramiento social y cultural como debería buscarse con el proyecto *San Gil Comunidad Educadora*.

Tabio: dentro de Tabio se ha dado un interés por el desarrollo educativo entre todos sus participantes sociales, como lo son el estado, la sociedad, la familia y los medios de comunicación, los cuales buscan fomentar una cultura ciudadana que posibilite uso adecuados de los espacios de la ciudad, mejorando la articulación entre gobernabilidad, la ciudad educadora y el desarrollo, comprendiendo que su interés, en el progreso del municipio, va más allá del económico, pues, está enfocado en el desarrollo de las dimensiones estéticas, éticas e intelectuales de sus habitantes.

Pamplona: la propuesta de esta ciudad llamada *Pamplona, ciudad estudiantil* se enfoca en formar a sus ciudadanos en valores éticos, morales, estéticos, culturales con el fin de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de vida y humana de la ciudad. Ahora bien, la Secretaría de Educación y la Diócesis son los encargados de promover este proyecto y algunos sub-proyectos encaminados a cumplir con este objetivo, desde la cultura

artística, deportiva, recreacional, pastoral e investigativa, así como la formación de educadores, entre otros. Con el fin de hacer más eficaz la implementación de este proyecto se conforman tres grupos para desarrollarlo, estos son: el grupo coordinador, el cual, se encarga de “liderar el proyecto educativo”; el grupo pensante, es el que busca “las formas de concientizar a la ciudadanía sobre la necesidad de un proyecto educativo unificado”; y, el grupo pedagógico el cual, se encarga de “diseñar estrategias e instrumentos para la implementación del mismo”. (p. 22).

Piedecuesta: El enfoque de Piedecuesta está relacionado directamente con la ciudad que viven sus habitantes y la ciudad que desean. En este sentido, las acciones realizadas apuntan a fomentar factores como la participación, la ciudadanía y el reconocimiento de la ciudad como un escenario rico en cultura y que ofrece actividades educativas extraescolares.

En esta investigación reconocen la ciudad educadora como una propuesta de acción que es generada desde las instituciones educativas, buscando la construcción de aprendizajes desde procesos educativos no formales apoyados por las alcaldías y las instituciones privadas o públicas como universidades, colegios y demás. Este trabajo está orientado a analizar, aportar y mejorar las experiencias, para hacer una difusión de los proyectos ya ejecutados y lograr promoción de más propuestas en el país.

En la recolección de experiencias se identifica un bagaje de objetivos y características primordiales a trabajar en futuras experiencias y propuestas pedagógicas a desarrollar en otros ámbitos, estas estrategias están ligadas a promover la participación y la organización social, recuperar la identidad local, recuperar el espacio público y coordinar las ofertas educativas para la ciudad.

Producción Teórica o Investigación Teórica

En este apartado se encuentran 3 artículos de investigación que serán expuestos a continuación

El primero es un artículo titulado *Ciudad educadora entre la realidad y la utopía* realizado por Patricia Bryon y Gustavo Gaona (2015) en la localidad de Ciudad Bolívar en el sur de Bogotá.

Este se categorizó como una investigación teórica ya que hace algunas consideraciones sobre Ciudad Educadora, entendida como un proyecto político que debe tener como objetivo central el mejoramiento continuo de las condiciones de sus ciudadanos, permitiendo una vida digna. Dados los parámetros, se centra en la realidad de la localidad de Ciudad Bolívar y su enfoque teórico son los procesos de construcción de igualdad a partir de la visión de ciudad educadora.

En este artículo la ciudad educadora es vista como un proyecto político el cual lo definen como eje transversal de la ciudad e implica una nueva forma de asumir la participación, los derechos civiles, políticos y sociales, y, por tanto, la inclusión considerada como: posibilidad de que todos sean capaces de acceder y obtener los derechos sociales. La Ciudad Educadora como proyecto político se fundamenta en el reconocimiento y respeto a la pluralidad, donde los plurales comparten unos mínimos que, en términos de Adela Cortina, se fundamentan bajo el respeto, los derechos humanos, el valor fundamental de la vida y la libertad de pensamiento, movilidad y participación

En este artículo se encuentran definiciones de ciudad educadora desde visiones como Ciudad Educadora: una utopía en proceso de construcción que hace referencia a que

como utopía es vista desde esas ideologías construidas socialmente, pero que no se puede volver inalcanzable y que busca la construcción de la misma como un proceso social, donde se vinculen la socialización como eje fundamental

La Ciudad Educadora como proyecto político: en esta visión se tiene a la ciudad como un espacio público, donde se busca vincular a todos los agentes que la conforman y totalizar proyectos incluyentes que busquen formar ciudadanos, y por medio de proyectos públicos, potencializar la innovación y la integración social, desafiando a la ciudad para convertirse en algo competitivo, tanto como a nivel local, como global.

El papel de la escuela en la construcción de ciudad: esta es vista desde la pedagogía como formación o educación, y asimismo es entendida como educación libre del espacio; el ser humano se forma y aprende en espacios sociales de interacción con otros, por ende, se constituye que es el espacio en el que más permanecemos y del que más adquirimos aprendizajes significativos en la sociedad, y es indispensable concebirla como un espacio de aprendizaje que forja ciudadanos.

Así mismo, se considera desde la perspectiva de este trabajo, que la ciudad es un ámbito importante de apropiación de conocimiento. La ciudad asumida como uso pedagógico permite significarla y 'resignificarla', hacer de ella un espacio intencional educativo que hace posible el conocimiento vivencial. El aula se hace extensiva a la ciudad. En este orden de ideas, los docentes han reflexionado sobre la incidencia del programa Escuela-Ciudad-Escuela en las posibilidades pedagógicas que la implementación del programa permite, y en las limitaciones generales.

La segunda producción teórica se titula *Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento* realizada por el profesor Pablo Paramo en el año 2009.

El propósito del artículo es presentar la Pedagogía Urbana como campo del conocimiento teórico para guiar las acciones educativas sobre el ambiente de la ciudad.

De acuerdo con el autor, la Pedagogía Urbana debería entenderse como el campo de conocimiento que integra 3 dimensiones: 1. *La Educación*: como la acción social que busca comprender las actividades culturales y de aprendizaje, que se da desde las relaciones entre sujetos. 2. *La Pedagogía* como: fuente de estrategias de enseñanza donde los actores se vinculan de manera adecuada a la formación, que tal vez se da primordialmente fuera de la escuela y 3. *La ciudad*: vista desde sus factores urbanos los cuales brindan conocimientos y aprendizajes sin necesidad de ser formal, así mismo, el autor propicia que debería existir una red educativa donde los sujetos estén libres de ingreso y puedan aprender en diferente instalaciones como universidades, escuelas, centros culturales, museos etc.

Desde las tres dimensiones anteriormente mencionadas se espera una relación entre ellas y debido a esto se fortalezca la construcción de una ciudad educadora donde sus habitantes puedan disfrutar de ella, sean capaces de cuidar de la misma, aprender a convivir y aprender a mejorar continuamente en factores tradicionales como económicos sociales y culturales que la ayude a desarrollarse como ciudad y como sociedad.

Este artículo nos centra teóricamente en la pedagogía urbana como formación desde la dimensión social del sujeto y las implicaciones que tiene en el aula, también se

encuentran varios postulados de ciudad y cómo es vista desde diferentes perspectivas dando una orientación al desarrollo del sujeto en sus contextos y sus participaciones sociales.

Finalmente, encontramos una revisión teórica del año 2016 desarrollada por José María Hernández Díaz, quien la tituló *Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía*, la cual, desde sus objetivos, se pregunta por “el sentido social del museo dedicado a la educación” (p.160). en este sentido, la autora divide su artículo en cuatro apartados: el primero es la introducción, el segundo se titula Museísmo pedagógico en su marco de referencia, el tercero, Museísmo pedagógico y desarrollo socio comunitario y, finalmente, las conclusiones.

Con respecto a la *introducción* la autora menciona la importancia de ver a este tipo de museos como algo más que contenedores de utensilios que cargan en sí la historia de la educación, una historia que en ocasiones parece que solo es interesante para quienes son expertos en educación o en historia de la educación específicamente. En este sentido, se define al nuevo Museísmo pedagógico, como un escenario de sentido, de sentido educativo y formativo para todo aquel que se adentre o se acerque a este y lo disfrute. De esta manera, los museos pedagógicos comienzan a verse como un espacio adecuado para todo tipo de población, tanto para los investigadores de historia como para el “ciudadano normal, con cierto grado de cultura, y con un creciente nivel y capacidad de explorar y apropiarse de una lectura con sentido emotivo y estético hacia un objeto y ambiente de significación pedagógica, del pasado y de la actualidad”. (p.161)

En cuanto al segundo apartado *el museo pedagógico en su marco de referencia* manifiesta la forma en la que se debe comprender e interpretar un museo pedagógico de

acuerdo a su referencia socioeducativa, entendiendo de dónde surge, quiénes son sus aliados, para, de esta manera entender su fortalezas y debilidades, analizándolas para mejorar a partir de ese análisis. En ese aspecto, se comprenden los museos pedagógicos desde su ubicación física, de esta manera, la ubicación permite despertar una sensibilidad y comprensión de la temática del museo, pues, si este se ubica en un viejo taller rural de artesanías o una casa colonial, se logrará comprender un poco mejor las situaciones de vida o laborales, de ese momento, también, se encuentran los museos ubicados en la ciudad y que cumplen una función formativa y educadora para todo aquel que accede y, así mismo, protege y cuida mejor el patrimonio histórico y cultural, igualmente, se encuentran museos universitarios, los cuales, “dan cuenta del patrimonio histórico, espacial, bibliotecario o de materiales pedagógicos en desuso”(p. 163), que permiten comprender los procesos formativos de la universidad, por último, se nombra una nueva modalidad museológica llamada los museos virtuales, que han surgido con la llegada de Internet informando y sustituyendo lo presencial; algunos modelos de museo pedagógico, por la tipología organizativa que ofrece y/o por la temática de materiales que acoge con respecto a esto, la autora hace referencia a aquellos museo que llevan la historia a partir de elementos muy concretos, por ejemplo la historia de la muñeca, o de los juguetes en general, para mostrar un poco el proceso de la historia de la infancia, otro ejemplo, son los museos escolares que no solo se apegan a la cultura escolar y sus objetos materiales, sino que son más dinámicos a la hora de explotar su contenido expositivo de estos objetos y esta cultura escolar; por último, con relación al marco de referencia de los museos pedagógicos, encontramos el su apartado sobre su adscripción administrativa y procedencia, así como su concepción formativa y científica, aquí se menciona que los museos pedagógicos deben ir más allá de almacenar, guardar, acumular o recoger objetos educativos, en su lugar, deben convertirse

en escenarios que permitan que, quienes los visiten, interpreten y gocen de estos “elementos con significación formativa y estética”(p.164).

Con relación al tercer apartado *Museísmo pedagógico y desarrollo socio comunitario*, este hace referencia a la manera en la que los utensilios y materiales que se encuentran en los museos pedagógicos dejan de ser elementos indiferenciados y se vuelven representaciones o expresiones de la identidad de una persona o un grupo de personas que los crearon y utilizaron en su momento. En este sentido, se plantean cuatro funciones socioeducativas de los museos pedagógicos: en primer lugar, el museo pedagógico logrará legitimidad social y científica si se concibe al servicio de cualquier miembro de la comunidad próxima y del conjunto de la sociedad, de esta manera, se plantea que cada museo pedagógico debe permitir el acceso físico de todas las poblaciones que quieran incluirse en él, es así, como se evalúan las posibilidades de realizar reestructuración a la parte física del Museo, implementando rampas, reseñas de los objetos escritas en braille, una estructura adecuada para los niños, etc. Además:

el museo pedagógico de ninguna manera puede dejar de atender a la idea y la práctica de la ciudad educadora, en la que todos sus recursos patrimoniales han de concebirse al servicio de la comunidad, como parte de su riqueza educativa y en consecuencia de la oferta a la ciudadanía. (p. 166)

en segundo lugar, el museo pedagógico ha de contribuir a preservar de la destrucción y del olvido los objetos, materiales, útiles de la infancia que conformen algún aspecto de la historia educativa personal o colectiva, si bien se ha mencionado que el museo no debe ser solo un estante con objetos materiales, el preservarlos y cuidarlos sí hace parte de una de las principales funciones del museo, debido al valor emocional, sensible,

interpretativo y de identidad de cada elemento; en tercer lugar, El museo pedagógico se concibe como un espacio de sugerencias y emociones, y ha de servir de acicate para la creatividad, es decir, siendo un lugar en el que se encuentran unos materiales y objetos de patrimonio histórico y cultural, se debe, no solo preservar los mismos, sino también, mantener “la dimensión estética y creativa, emocional, lúdica y placentera de lo expuesto”(p. 168), para que la ciudadanía vea en estos espacios un lugar ameno para entretenerse en su tiempo libre, permitiendo hacer de su tiempo de ocio, un tiempo productivo; por último, El museo pedagógico como factor de socialización y promotor de desarrollo comunitario, en este último sub-apartado se hace énfasis, en la importancia de ofrecer exposiciones, actividades y salas que sean vistosas y de muy buena calidad de infraestructura, para lograr una participación más constructiva por parte de toda la comunidad, permitiendo construir una identidad personal y colectiva dándole al museo un valor tanto interno como social.

Por último, con respecto a las *conclusiones* la autora plantea dos: una primera, en la que nos menciona lo fundamental de brindarle más atención al valor social y comunitario de nuestro patrimonio, pues, de esta manera lograremos ayudar a consolidar iniciativas en la parte de “lo técnico como establecimiento cultural y pedagógico”. (p. 171); y, una segunda, en la cual aclara que los museos pedagógicos solo cobrarán sentido cuando haga parte de un grupo de recursos patrimoniales y pedagógicos que tienen en cuenta a la ciudad y quienes hacen parte de ella, ya que, son ellos los que se identifican, enriquecen y benefician culturalmente.

Para finalizar, esta revisión nos permitió reconocer que, en cuanto a Ciudad educadora y en el contexto colombiano, este concepto se ha venido desarrollando no hace

más de 25 años, y, en este sentido, se han tenido pocos avances en este tema, así mismo, evidenciamos que la mayoría de proyectos planteados en torno a este tema no tienen algún objetivo enfocado en brindar una ciudad educadora para los niños, en cuanto a la formación ciudadana en este contexto, son muy pocos los artículos que evidencian la importancia de cultivar la formación de los ciudadanos en todos los escenarios que conforman a una ciudad ya sean formales, no formales o informales. Así mismo y, entendiendo que la participación infantil es un concepto complementemente vinculado a la formación ciudadana, encontramos que esta en la mayoría de las investigaciones se encuentra ligada a la validación de los adultos y, en ese sentido, se evidencia que no se ha permitido proyectar un escenario que posibilite en los niños el llegar a tener, una voz que se valide por su entorno social y de igual manera no se ha permitido una participación genuina en los espacios en los que se desenvuelve. Por otra parte, debido a que nuestra investigación se enfoca en un escenario de educación no formal, como lo son los Museos, cuando realizamos un barrido frente a lo que han hecho estos espacios por formar en ciudadanía y por promover la participación infantil, encontramos que son pocos los estudios que demuestran que los Museos se han enfocado en comprender y reconocer al niño como un visitante que tiene unas necesidades y unos intereses y, que así mismo, puede aportar a la construcción del Museo.

De esta manera y como evidenciamos que no se ha reconocido al niño como interlocutor válido en los espacios públicos, consideramos de gran importancia indagar si en la actualidad y, teniendo en cuenta que Bogotá se plantea como ciudad educadora, estas situaciones encontradas siguen igual, han mejorado o si han implementado proyectos para cambiar y transformar esta situación. A continuación, se evidenciará el balance realizado a partir de una tabla organizada por temáticas centrales:

Tabla No. 1: Balance de documentos de los antecedentes, elaboración propia.

Temática central	N°	Título	Autor	Datos de publicación
Ciudad educadora	1	La Candelaria: una propuesta ambiental de la ciudad educadora	Jeison Leandro Poveda Henao & Yenyfer Juliana Flórez Albino	Poveda Henao, J. & Flórez Albino, Y. (2016). La Candelaria: una propuesta ambiental de la ciudad educadora. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
	2	Ciudad educadora estado del arte en Colombia	Marta Inés Villa Martínez & Ramón Moncada Cardona	Villa Martínez, M. & Moncada Cardona, R. (1998). Ciudad educadora estado del arte en Colombia. Editan. Bogotá, Colombia.
	3	Ciudad educadora entre la realidad y la utopía	Patricia Bryon & Gustavo Gaona	Bryon, P., & Gaona, G. (2015). Ciudad Educadora entre la realidad y la utopía. <i>Revista Educación Y Ciudad</i> , (8), 125-141.
	4	Ciudad educadora, discursos y prácticas	Olga Cecilia Díaz	Díaz, O. C. (2015). Ciudad Educadora discursos y prácticas.

				<i>Revista Educación Y Ciudad, (8), 111-124</i>
5	Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento	Pablo Páramo	Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. <i>Revista Colombiana De Educación, (57)</i> .	
6	Es. IN' Dispositivo de activación de Espacios para la INfancia desde la intervención de zonas públicas y semipúblicas	Laura Fabiola Cortés Acosta	Cortés Acosta, Laura Fabiola. (2013). Es. IN' Dispositivo de activación de Espacios para la INfancia desde la intervención de zonas públicas y semipúblicas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia	
7	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	Maritza Castañeda Cárdenas & Diana del Pilar Pirateque	Maritza Castañeda Cárdenas & Diana del Pilar Pirateque. (2015). Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas	

		etnográfico en la localidad de Bosa		de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia
Formación ciudadana	8	Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica	Ximena Pizarro	Pizarro, Ximena. (2017). Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).
Participación infantil	9	Prácticas de formación política en la infancia.	Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda	Avellaneda Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. <i>Infancias Imágenes</i> , 14(1), 99-111.
	10	Participación sociopolítica infantil y procesos de	Débora Imhoff & Silvina Brussino	Imhoff, Débora & Brussino, Silvina. (2013) Participación

		socialización política: Exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina.		sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. Líber. vol.19, n.2, pp.205-213.
Museos	11	MUSEÍSMO PEDAGÓGICO, CONTEXTO Y CIUDADANÍA	José María Hernández Díaz	Hernández Díaz, J. (2016). Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía. Usal. España.
	12	EXPERIENCIAS EN MUSEOS. ZONAS EDUCATIVAS POSIBLES	María Fernanda Melgara, Danilo Silvio Donoloa y Romina Cecilia Elisondo	Melgar, M., Donoloa, D. & Elisondo R. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas Posibles. Edetania: estudios y propuestas socioeducativas, N.º. 53, págs. 241-256. España.

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación, fue pertinente realizar un recorrido conceptual de algunos términos que la guiaron y orientaron. De acuerdo con el problema de

investigación, las cuatro categorías centrales y orientadoras del estudio fueron: Ciudad educadora, Participación infantil, Formación ciudadana y Museos e infancia.

Ciudad Educadora

Pensar en la ciudad como un escenario educativo no convencional implica comprender que esta es un espacio potencial de aprendizaje colectivo y constante, en el que sus habitantes son agentes activos en la construcción de conocimientos. De esta manera, la ciudad como un escenario educativo se puede comprender, de acuerdo con la Carta de Ciudades Educadoras (2004) como la ciudad que fomenta “la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable” (P.17).

En este sentido, autores como Trilla (1998) y Cabezudo (2005), proponen una definición de Ciudad Educadora a través de tres perspectivas: aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad.

Por una parte, aprender en la ciudad implica ver la ciudad como un contenedor educativo, es decir, es ver la ciudad como un escenario que favorece desde los ámbitos formales y no formales de aprendizaje, diversos acercamientos al conocimiento. Por otra parte, aprender de la ciudad implica ver la ciudad como fuente o agente educativo, en otras palabras, la ciudad a través de sus diferentes escenarios nos permite conocer el mundo, con sus tradiciones, orígenes, valores, problemas, etc. Además, aprender de la ciudad implica conocer que, así como “ciertos lugares con marcos institucionales son generadores de la formación y socialización del sujeto”, como las bibliotecas, los museos, las cinematecas, entre otros, los lugares informales, en ese sentido, también cumplen un rol importante. Cabe mencionar, que estas perspectivas fueron adecuadas para guiarnos en la investigación.

Por último, aprender la ciudad implicar ver la ciudad como objetivo – contenido, entendiendo que el conocimiento de la ciudad va más allá de desenvolverse en la misma, para aprender en la ciudad también se debe comprender su raíces, visiones y problemáticas (Amador, 2014. p. 34).

Además de esto, conviene entender que la ciudad es un elemento cambiante, y, por tanto, se puede afirmar que la ciudad como educadora “no se construye de una vez para siempre. Está en constante avance. Es a la vez realidad presente y utopía futura” (Rodríguez, 2007. p.10).

Ahora bien, la ciudad, como lo menciona Tonucci (1997) “ha descubierto el valor comercial del espacio y ha transformado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar solo programas a fin de obtener beneficios”(p.22), es decir, está planteada desde una mirada adulto-céntrica que considera de vital importancia dos cosas: la primera, el desarrollo de una sociedad de consumo; y la segunda, el desarrollo de programas beneficiosos que priman el interés particular sobre el interés comunitario. Todo esto se realiza, evidentemente, dejando de lado a los niños y niñas como sujetos que hacen parte, que integran una sociedad. Por lo anterior, Tonucci (1997) plantea como solución social y política el proponer a la Administración de cada ciudad que:

sustituya el «ciudadano medio» por el niño, que acepte que su visión tiene que descender hasta la altura del niño para no perder a ninguno de los ciudadanos que representa. Que aprenda a escuchar y a comprender a los niños en su diversidad, porque sólo así será capaz de comprenderlos con todas sus diferencias (p.33-34).

En otras palabras, se propone que piensen en una ciudad por y para los niños, donde su palabra y perspectiva sea realmente tomada en cuenta, donde se les conceda un rol activo, pues ellos deben ser los protagonistas en esta construcción de una nueva ciudad.

Ahora bien, como hemos visto, el concepto de ciudad educadora es cambiante, está en movimiento permanente y depende del alcalde y las secretarías de gobierno de turno que llegan a las ciudades, pues como se menciona en la Carta de Ciudades Educadoras (2004), son ellos los encargados de fomentar la participación de cada uno de sus ciudadanos de manera adecuada, facilitando, promoviendo y orientando “actividades de formación en valores éticos y cívicos” (p.17). En línea con esta afirmación, logramos evidenciar que el contexto de esta investigación, es decir, nuestra ciudad (Bogotá) no ha tenido una perspectiva constante de ciudad educadora que busque una construcción continua y un avance permanente que beneficie a la totalidad de sus ciudadanos, puesto que, cada mandato de Bogotá ha velado por mejorar, desde sus intereses, ciertos aspectos de la ciudad, pero sin tener en cuenta los avances ya obtenidos por los mandatos anteriores.

Pensar en la ciudad como un escenario educativo no convencional implica comprender que esta es un espacio potencial de aprendizaje colectivo y constante, en el que sus habitantes pueden ser agentes activos en la construcción de conocimientos, y en este sentido, Bogotá se mira como un espacio con múltiples escenarios capaces de propiciar el aprendizaje de maneras diferentes, no convencionales, donde los niños y niñas puedan disfrutar la ciudad y divertirse, mientras aprenden. Lo anterior, se logra sí se abandona la mirada adulto-céntrica, sí no se les limita dentro de la “vigilancia” y el “acompañamiento” de un adulto, y a su vez, sí se les brinda la seguridad para poder salir a explorar su ciudad sin ningún tipo de peligro.

Participación Infantil

Si bien el concepto de participación infantil ha tomado potencia en los últimos años debido a los cambios en la concepción de la infancia, esto no quiere decir que resulte fácil definirlo. En principio, de acuerdo con el diccionario de la RAE participar se define como “tomar parte en una cosa; recibir una parte de algo; compartir, tener las mismas opiniones e ideas que otra persona; dar parte, noticias, comunicar.”, esto, pone en evidencia que la participación implica fundamentalmente tomar, recibir y compartir parte de algo.

La UNICEF tomando su postura a partir de la convención de los derechos de los niños (1989), define la participación como “uno de los elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno” (2015, p.4).

Por su parte la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (2001), comprende que participar es un término abastecido con varios significados y usos, en ese sentido establece que “participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (p. 141).

De acuerdo con lo anterior, establece cuatro tipos de participación, enfatizando en la participación infantil. Estos son: la participación simple, la participación consultiva, la participación proyectiva y finalmente, la meta-participación.

Con respecto a *la participación simple* se establece que es “la primera y más elemental forma de participación”, en tanto los sujetos se atienen a lo que hay, es decir, se limitan a seguir pautas previamente establecidas por otros, tomando como rol el de “espectadores o ejecutantes”; por otra parte, *la participación consultiva* implica tomar en cuenta las posiciones de todos los individuos, en tanto, se permite sugerir, opinar o juzgar y se escucha la postura de cada uno, no obstante, el proyecto sobre el que se opina se encuentra en manos de otras personas; por otro lado, en *la participación proyectiva* los sujetos toman un rol de agentes más activos, es decir, poseen una postura propia de las acciones sintiéndose parte del proyecto y de la toma de decisiones del mismo; finalmente, en *la meta-participación* son los sujetos mismos quienes reclaman y/o desarrollan “nuevos espacios y mecanismos de participación” (pp. 145-150).

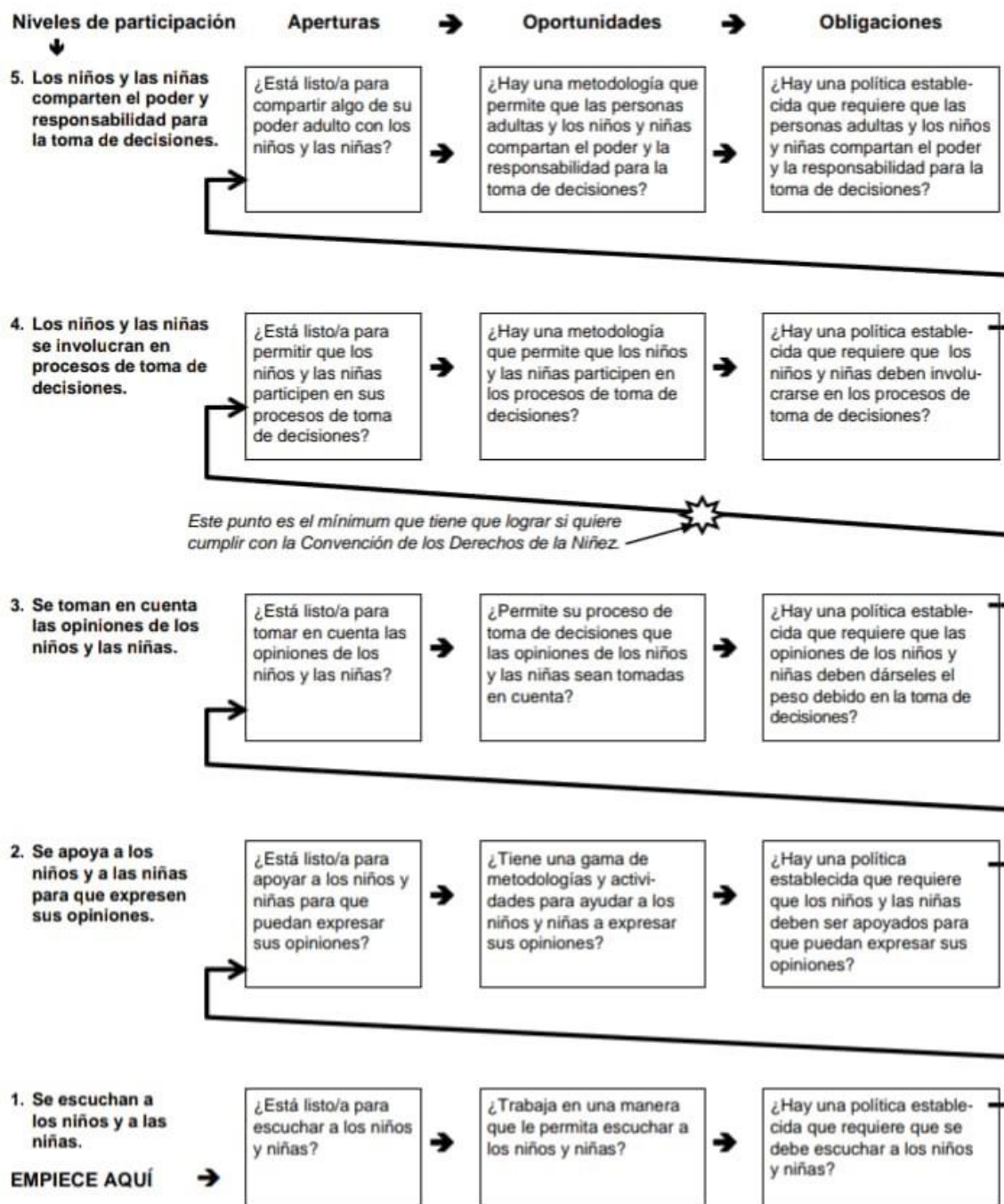
Por otro lado, autores como Shier (2001) establecen una serie de “caminos hacia la participación infantil” establecidos como niveles progresivos, debido a que cada uno posee una mayor complejidad en el empoderamiento de la participación de los niños. De este modo se instauran cinco niveles:

1. Los niños son escuchados
2. Los niños son apoyados para expresar sus propias opiniones.
3. Las opiniones de los niños son tomadas en consideración.
4. Los niños participan en mecanismos de toma de decisiones.
5. Los niños comparten responsabilidad y autoridad en los mecanismos de toma de decisiones.

Cabe mencionar que cada uno de estos niveles se compone de tres fases de compromiso, la primera, conocida como las Aperturas, la segunda, llamada las Oportunidades y, por último, la fase de las Obligaciones. La fase de Apertura, se da cuando el adulto se encuentra en disposición y se compromete a trabajar con el niño en cada nivel; la fase de Oportunidades, inicia cuando se hacen tangibles las intenciones de trabajar con el niño, es decir, el adulto se preocupa por proporcionar distintas condiciones de trabajo que sean funcionales para los niños y su desarrollo óptimo en cada nivel, por último, la fase de Obligaciones, se caracteriza por involucrar a los niños al interior del proyecto a realizar, asignándoles un rol funcional dentro de cada nivel.

En el siguiente gráfico titulado “Los caminos hacia la participación” de Shier (2001), se pueden apreciar los cinco niveles con sus respectivas fases de Apertura, Oportunidades y Obligaciones:

"Los Caminos hacia la participación" (Shier 2001)



Grafica 1. Shier, H. (2001, p, 5). *Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana* [figura].

Ahora bien, Roger Hart (1993), uno de los principales investigadores de la participación infantil, la define como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 5), en otras palabras, es la capacidad que tenemos todas las personas para tomar decisiones válidas y reconocidas por nuestros grupos sociales como la familia, los amigos, etc.

En este sentido, la participación infantil es considerada como la capacidad que poseen los niños de ayudar, contribuir y cooperar para el progreso común generando iniciativa y confianza en sí mismos y conformándose como sujetos sociales al pronunciar sus opiniones y puntos de vista en aspectos que los competen en los grupos sociales a los que pertenecen, entendiendo que esta participación no es solo una participación entre pares (niño-niño) sino que va más allá, puesto que comprende una relación constante entre adulto-niño.

Para comprender hasta qué punto la participación infantil se promueve de manera verdadera y no solo “simbólica”, Roger Hart diseñó una *Escalera de la participación* la cual se compone de ocho escalones, que se explican a continuación.

En primer lugar, se encuentra *la participación manipulada* en la que los niños cumplen un rol pasivo, pues son encargados de ejecutar acciones que no comprenden y que tienen una finalidad ajena a ellos; en segundo lugar, encontramos *la participación decorativa*, la cual hace referencia a la utilización de los niños y niñas dentro de una comunidad, incorporándolos “sólo como un accesorio, es decir, para “decorar” o “animar” determinada actividad” (p.1); en tercer lugar, *la participación simbólica* se caracteriza por

presentar a los niños en público expresando ideas que parecen propias, pero en realidad, se encuentran dirigidas por los adultos sin aprobación de los niños. Como se puede observar estos tres escalones no brindan una participación genuina de los niños pues, aquí solo son utilizados en proyectos ideados por los adultos.

En cuarto lugar, se encuentra el escalón *Asignados pero informados* en este, se les informa a los niños sobre la actividad a realizar, en otras palabras, los adultos establecen una actividad predeterminada de la que los niños harán parte, sin embargo, son informados del contenido de la misma y su rol en esta; en quinto lugar, la participación *Con información y consulta*, caracterizada por informar a los niños sobre una determinada actividad a realizar y consultas su posible participación dentro de la misma, entendiendo que son ellos quienes deciden si se integran dentro de ella o no; en sexto lugar se encuentra el escalón *En ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población* en este, los niños cumplen un papel más significativo ya que, si bien los adultos son quienes tienen la iniciativa, buscan vincular a los niños en la toma de decisiones conjuntas para el desarrollo de la actividad o proyecto; en séptimo lugar, se encuentra *En acciones pensadas y ejecutadas por la propia población*, aquí los niños son los autores intelectuales del proyecto o actividad y así mismo son los ejecutantes del mismo, en este punto no existe vinculación por parte de los adultos; finalmente, el octavo escalón *En acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo* la iniciativa y las ideas son pensadas por los niños, sin embargo, a diferencia del séptimo escalón, se tienen en cuenta las opiniones de los adultos a la hora de tomar las decisiones, es por esto que este escalón se caracteriza por ser el punto máximo, el momento en el que los niños desarrollan la totalidad de su participación.

En los últimos cinco escalones podemos observar que existe una participación real del niño dado que se le tiene presente, son conscientes de las acciones, proponen nuevas ideas, dialogan frente a las mismas, ejecutan proyectos, protestan sobre sus puntos de vista y toman decisiones.

Cabe aclarar que, para esta investigación se utilizó el modelo de la escalera de participación de Roger Hart porque lo consideramos como uno de los modelos más completos, con ocho escalones que permiten un alto nivel de discriminación y permiten identificar más fácilmente los niveles de “participación falsa”, en la que en ocasiones los adultos recaemos, y los niveles de la “participación genuina o ideal” la cual se da de manera progresiva.



Grafica 2. creación propia

Escenarios de socialización y participación infantil.

Teniendo claro lo anterior, consideramos importante mencionar que esta participación infantil debe desarrollarse y ser puesta en práctica en tres espacios particulares. En primer lugar, se encuentra la familia, en segundo lugar, la escuela y finalmente la comunidad.

Con respecto a la familia y debido a que este es el primer escenario de socialización en el que se encuentra inmerso un niño, es de vital importancia que aquí se potencien las “capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social” que hacen parte de la formación ciudadana que posee un sujeto que se encuentra inmerso dentro de una comunidad (Apud, 2001. p.7). Entendiendo que la familia es el primer contacto social que tiene el niño, es pertinente resaltar que en este escenario los niños desarrollan su primera configuración de sociedad y que “esa experiencia de vida familiar, como experiencia socializadora, nos coloca en una alternativa de aprender a habitar la vida, a relacionarnos con las personas democráticamente, caracterizados por el reconocimiento del otro, la equidad y la participación de todos los miembros” (Zuluaga, 2003. p. 95). De modo que, si el entorno familiar favorece un ambiente de respeto, donde el niño es participe, este puede adquirir conciencia de sí mismo y los demás, legitimándolos y valorándolos así por lo que son.

Con relación a la escuela “como escenario de formación y socialización, es aquella que trata de responder a la pregunta por el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos” (p.5), entendiendo la escuela como un lugar ideal pensado para los niños, donde sean capaces de expresar libremente su identidad, así como de valorar y legitimar la identidad de los otros,

logrando sentirse partícipes de ella. De igual manera, la escuela al tener variedad de instituciones familiares permite que los niños reconozcan la diversidad y la amplitud de la sociedad en la que se desenvuelven.

Ahora bien, como se observa este es un escenario esencial para desarrollar la participación en los niños, sin embargo, la escuela tradicionalista no ha permitido generar experiencias de verdadera participación y se ha enfocado en construir y formar a los niños en “valores de estabilidad y defensa de la democracia”, y esta relevancia de generar espacios de verdadera participación implica generar aprendizajes con los derechos y responsabilidades que atañen a un sujeto, tanto en lo individual, como en lo colectivo.

En cuanto a la comunidad, comprendemos que este es un escenario de participación ciudadana importante para la construcción de democracia. Además, es un escenario en el que el niño establece y consolida gran parte de su vida tanto afectiva como social y, por tanto, está obligado a generar espacios de desenvolvimiento en los que se encuentre en total libertad para participar en acciones que lo competan, pues al promover la participación infantil en un escenario como este:

se promueve la educación cívica de la infancia en la ciudad. Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más ‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad. (UNICEF, Citado por Apud, 2001, p.7).

En concordancia con lo anterior, al permitir un espacio de apropiación y participación dentro de la comunidad, los niños empiezan a reconocer a los otros como iguales dentro de un mundo lleno de diferencias, en el que se sienten libres de aportar desde sus juicios, objetividades, necesidades, y vivencias en general, posibilitando cambios en los que su voz es tomada en cuenta y por tanto, son constructores de una comunidad incluyente la cual reconoce que “el mundo se encuentra lleno de otros mundos” (Marcela, Castro, Acero & Prieto, 2020, p. 3).

Cabe mencionar, que este último escenario es el foco de esta investigación pues se comprende que allí, en la ciudad, existen escenarios no convencionales de aprendizaje que educan y cultivan la formación ciudadana de un sujeto.

Ahora bien, para finalizar este apartado reiteramos la idea de que la participación no es solo permitir que un niño diga algo, pues en ocasiones esto que él dice se encuentra manipulado por un adulto. Como en la escalera de participación infantil planteada por Roger Hart (2001), lo ideal es promover estrategias que permitan avanzar a los niños por cada uno de los ocho escalones hasta alcanzar el último, en el que ellos formulen iniciativas y tomen decisiones que después serán compartidas con los adultos.

Ciudadanía y Formación Ciudadana

Ciudadanía a través de la historia.

Iniciemos este apartado haciendo un recorrido histórico del concepto de ciudadanía, desde sus orígenes en la Antigua Grecia hasta la Modernidad, inspiradas en Sara Victoria Alvarado en su documento titulado “La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia”.

Este término aparece en el transcurso de la historia, en la edad Antigua en Grecia, donde el origen de la ciudadanía como identidad está ligado al concepto de ciudad, es decir, " la configuración de identidad de las personas que habitan un territorio, en el cual se establecen unos límites de acción." (Alvarado, 2007, p. 4). Entendiendo así, que la ciudad era el lugar donde se ponían a flote las distintas discusiones de lo público, y además se daba el valor a los ciudadanos de expresar sus discursos, validándolos como esencia de la vida humana.

La concepción anterior "cobra fuerza a partir de los planteamientos Aristotélicos que establecen la importancia de un marco político para la configuración del ciudadano, en donde el tipo de gobierno y régimen demarca una manera particular de actuación" (Alvarado, 2007, p. 4). Es decir, el tipo de gobierno tenía que ver con los intereses de los ciudadanos que se formaban a partir de los gobiernos, haciendo referencia al interés de prevalecer el bien común sobre el individual o, por el contrario, el bien individual sobre el común, entendiendo así, al ciudadano como habitante de la ciudad que, a partir de su participación dentro de la comunidad, es capaz de formar su ciudadanía. Con base en lo anterior, los ciudadanos eran agentes que se manifestaban de forma activa a través de diferentes acciones, para la toma de decisiones en el marco político, teniendo en cuenta que estas decisiones los afectaban directamente.

Sin embargo, eran los hombres quienes tenían la capacidad de ser ciudadanos y participar dentro de las decisiones de la sociedad, entendiendo que "ni los esclavos, ni los niños, ni los ancianos, ni las mujeres, entran en ella, pues quedan excluidos de cualquier posibilidad de intervención en lo público" (Alvarado, 2007, p. 4).

Ahora bien, mientras que en Grecia se adquiría la ciudadanía desde una mirada política, en Roma la ciudadanía se utilizó como un instrumento de organización donde los ciudadanos se dividían por clases, dentro de las que se encontraban los ciudadanos de primera clase, conocidos como plebeyos quienes carecían de derechos, la minoría patricia o las familias más antiguas que gozaban de todos los derechos y quienes gobernaban el imperio romano, y los ciudadanos latinos a los que se les otorgaban derechos que, desde los gobernantes, funcionaban para los beneficios propios, buscando la ampliación de la conquista romana. Así mismo, al otorgar derechos a estos ciudadanos se adquiría la lealtad de estos obteniendo apoyo, admiración y cuidado frente al sistema, asumiendo las tareas básicas y de defensa para sostener y ampliar el Imperio (Alvarado, 2007).

“En la edad media, la ciudad adquiere mayor fuerza y predominio al lograr un poder autónomo como entidad política y administrativa” (Alvarado 2007, p. 5). En efecto, se dio una división de poderes sectorizados, lo que implicó en el ciudadano adquirir una identidad propia de cada sector que lo diferenciaba de los ciudadanos de otros sectores. Por otra parte, en el siglo XI con el surgimiento de la sociedad mercantil se dio una división de funciones mercantiles y administrativas, las cuales otorgaban ciertos privilegios diferenciados legales, sociales y políticos a los ciudadanos que cumplían con cada una, lo anterior, a raíz de la competencia económica entre ciudades.

En el Renacimiento se “recobran los planteamientos iniciales de ciudadanía como participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, con carácter político (Alvarado, 2007, p. 6). En este momento se dio a los ciudadanos una vida más activa, en la que se validó la voz de estos, bajo ciertas condiciones que buscaban, principalmente, que primara el bien común sobre el bien particular.

Así mismo, se realizó una distinción entre lo que conocemos como burguesía y la ciudadanía pues, mientras que la primera hace referencia a una posición económica con implicaciones políticas, la segunda hace referencia a “aquellas personas que poseen una protección y unos derechos que sirven a la construcción de una ciudad autónoma, con vínculo político con el Estado” (Alvarado, 2007, p.6).

En seguida, durante el periodo de la Ilustración y gracias a la revolución francesa aparece el concepto “Igualdad” dentro de la ciudadanía. Este término hace referencia a que el hombre por ser hombre es poseedor de unos derechos *civiles*, sin embargo, no todo hombre era considerado ciudadano pues, solo se consideraba ciudadano a todo aquel que poseía recursos económicos, y, por lo tanto, era capaz de aportar, con el pago de impuestos, al estado y, en efecto, se le otorgaban derechos políticos.

En el periodo contemporáneo nace el término “Nacionalidad”, el cual alude a la pertenencia al hacer parte de una determinada nación. En relación con la ciudadanía implica, para el sujeto, la adquisición de ciertos derechos y deberes marcados por la cultura y el territorio en el que se nació. Así mismo, estos derechos y deberes se desarrollan bajo un principio de igualdad “como principio regulador que garantiza inclusiones y no diferenciaciones en la relación de los ciudadanos y ciudadanas con el Estado al que pertenecen” (Alvarado, 2007, p.7). Cabe mencionar, que estos derechos se dividen en tres categorías: los derechos civiles encargados de defender las libertades individuales, los derechos políticos que aluden al poder político del sujeto en la sociedad y los derechos sociales que hacen referencia a los derechos mínimos vitales.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que la ciudadanía ha tenido una concepción cambiante históricamente, ya que ha dependido de sus condiciones y practicas al interior de un espacio y tiempo específico, refiriéndose especialmente a los contextos que cada sociedad despliega a partir de elementos culturales, sociales, económicos y políticos, de modo que su concepción está ligada a los contextos en que se desarrollan sus ciudadanos.

Ciudadanía en la actualidad.

En cuanto a la concepción de ciudadanía hemos observado un cambio constante a lo largo de la historia, es un concepto cambiante, razón por la cual, consideramos importante definirla con autores de la actualidad con el fin de identificar sus nuevos rasgos.

En primera instancia Echavarría (2003) nos habla de la ciudadanía como “un escenario democrático del reconocimiento, la inclusión, la vivencia de la equidad, la discusión y construcción colectiva de las normas, los valores y los principios de convivencia.” (p. 11), es decir, que la ciudadanía está ligada a la inclusión y validación de todos sus integrantes pues, son ellos quienes a través de debates y consensos llegan a un acuerdo para establecer reglas, fundamentos y valores que permiten consolidar la debida convivencia.

Por otra parte, Alvarado (2007), considera que “justicia y ciudadanía son dos categorías en estrecha interrelación” (p. 14) pues, el ser ciudadano dentro del mundo actual, se ha caracterizado por discernir normas básicas con los que debe actuar una persona para convivir en sociedad, teniendo en cuenta los parámetros de justicia ya establecidos que posibilitan el desarrollo de todos.

Según Cortina (1997), la ciudadanía se reconoce a partir de tres aspectos; en primer lugar, se establece una relación entre los sujetos y la comunidad, basada en los derechos y deberes con los que cuentan ambas partes; en segundo lugar, se establece una pertenencia del sujeto frente a su comunidad; finalmente, se reconoce la ciudadanía desde una normativa que la rige y, por tanto, se hace fundamental educar en ciudadanía en pro de todas las personas y su vida en sociedad.

Por esta misma línea, encontramos que Lara (2005) define la ciudadanía como “una forma particular de representación colectiva y de institucionalización política, que debe ser examinada a la luz de tres elementos que la constituyen” (párr. 9). En este sentido, el primero es *la pertenencia* que hace referencia a una identidad ciudadana, en la que los sujetos se sienten parte de dicha comunidad, y su actuar está regido por su identidad al sentirse miembro de esta. El segundo son *los derechos*, dentro de los que podemos divisar los derechos civiles, encargados de defender las libertades individuales, los derechos políticos, cuyo rol principal es permitir la participación en ejercicios de poder político, los derechos sociales, cuyo fin es avalar el bienestar y la seguridad individual y el derecho al reconocimiento de los patrimonios culturales; y por último, *la participación*, que hace referencia a las formas como los integrantes de una comunidad constituyen su orden político a partir del cumplimiento de objetivos debatidos y trazados en común, donde se interpone el cumplimiento de derechos y deberes iguales, para todos; de este modo se puede decir que garantizamos nuestra ciudadanía en medio de la participación que ejercemos dentro de las decisiones políticas, y así mismo, en la construcción de nuestra comunidad.

Para concluir, la ciudadanía es el complemento de tres elementos fundamentales cuyo objetivo es permitir que un sujeto haga parte de su comunidad en tanto, es tenido en

cuenta en la toma de decisiones que afectan a la misma, vele por sus derechos y cumpla sus deberes construyendo así su identidad ciudadana.

Formación ciudadana.

Abraham Magendzo (2004) plantea que la formación ciudadana adquiere su significado cuando está inmersa en las problemáticas sociales que aquejan a la sociedad nacional y global. Entendiendo así, que el ejercicio de ciudadanía se ejerce en los espacios públicos que confieren identidad y pertenencia a una colectividad de iguales. “De acuerdo con esto, la formación ciudadana contribuye a apropiarse del espacio público, en donde los ciudadanos se puedan reconocer y reencontrar como miembros de una comunidad con historia y tradiciones comunes” (Magendzo, 2004,p. 29).

Por otro lado, y con una perspectiva complementaria a la de Magendzo, Páramo (2009) nos habla de una *pedagogía urbana*, la cual, “implica pensar en educación, en el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, obviamente en pedagogía y en la ciudad como escenario de formación” (p.16); en este sentido, se empieza a visualizar una manera de formar ciudadanía desde la escuela, e igualmente, formar ciudadanía desde la ciudad misma.

Así mismo, la *pedagogía urbana* invita a pensar en la educación formal y no formal, y a reconocer que existe una amplia interacción e intercambio entre los sujetos y su ambiente, la ciudad, como un escenario trascendental, personal y colectivo. De igual manera, implica replantear qué es lo urbano y qué nuevos proyectos pueden surgir a partir de ello.

Tenemos también los lineamientos pedagógicos y curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2010), que si bien no tienen un apartado específico en el que aborden la formación ciudadana en primera infancia, si plantean el abordaje de ésta a partir de tres ejes: el primero, el eje del desarrollo personal-social, que se enfoca en propiciar actividades pedagógicas que tienen como objetivo potencializar la identidad personal de los niños, su autonomía y su reconocimiento al interior del mundo que los rodea.

El segundo es el eje comunicativo, en el que se abordan las funciones básicas del lenguaje a través de sus tres componentes (lectura, escritura y oralidad), pues permiten al niño construir su propia voz reconociéndose y reconociendo al otro como parte de una misma comunidad; así mismo, la comunicación y el lenguaje permiten aprender a solucionar conflictos a través del diálogo, desarrollar la argumentación y la forma de expresarse desde sí, desde su identidad.

El tercero, el eje de experimentación y pensamiento lógico, gira en torno a las vivencias de los niños y niñas al interior del mundo que los rodea, y a partir de los cuestionamientos que los mismos a partir de sus observaciones, interacciones, y sentidos, validándolos como elementos que los ayudan a construir sus hipótesis y a buscar respuestas a ellas. En relación con las respuestas y sus interacciones vivenciadas al interior del mundo social, natural y físico, permite a los niños y niñas comparar, cualificar, ordenar y categorizar, el mundo que los rodea y entender mejor el mundo adulto que les presentan.

Como se puede observar, este último eje no plantea directamente un trabajo en formación ciudadana, sin embargo, consideramos que desde estos fundamentos permite que los niños construyan y adquieran su conocimiento a partir de su entorno incluyendo

acciones como la interacción con los otros, la participación en un círculo social y la toma de decisiones dentro del mismo, entendiendo a los sujetos que lo rodean como parte de su entorno.

En general estos tres ejes se enfocan hacia la construcción de ciudadanía y la convivencia, mediante el reconocimiento de la propia voz, la expresión de la identidad, la resolución de conflictos, el diálogo, la participación, y la toma de decisiones, entre otras.

Es por lo anterior, que consideramos fundamental reconocer que existen más escenarios en el ámbito de la educación no formal e informal, donde se puede cultivar esta formación. Dado esto, evidenciamos que: por un lado, en la educación formal lo ideal es que la formación ciudadana tenga su propio espacio curricular; por otro lado, en escenarios de educación no formal, como los museos, la formación ciudadana puede ser transversal a través de proyectos; y finalmente que, en escenarios de educación informal, como las calles, se espera que la ciudad eduque estableciendo espacios que permitan la formación integral y fomenten el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano (cognitiva, ética, espiritual, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política) permitiendo así, que cada persona encuentre su lugar en el mundo, se forme como sujeto que hace parte de una sociedad, lo comprenda y se apropie de la misma.

Museos e Infancia

A través del tiempo se ha construido un mecanismo de reconocimiento de la historia, que se conoce como museo en el mundo. Tradicionalmente era visto como un lugar donde se guardan y reconocen objetos o momentos de la historia de cierto contexto, situación, o culturas. En el contexto colombiano se reconocen diferentes museos que nos

muestran el paso del tiempo de nuestro país y de los eventos históricos y culturales que se han dado, pero ¿Qué es un museo hoy día y qué concepciones se tiene acerca de él?

Para el ICOM (Consejo Internacional De Museos), el museo es un espacio democratizador que potencializa el diálogo crítico sobre el pasado y el futuro de un contexto de patrimonio cultural o un contexto social, “reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos.” (ICOM, 2019, párr.4)

Entendiendo así, que

el museo se desarrolla en función del hombre y sus actividades, promoviendo el desarrollo social y educativo de la sociedad al ser considerada una institución pública. Dentro de su función está garantizar la conservación y divulgación del conocimiento a través de la creación de espacios de integración y participación social. (Sánchez & Valencia, 2019, p. 27).

En otras palabras, el museo debe ser un espacio de reconocimiento histórico frente a los artefactos y objetos que allí se encuentran, y de participación de sus visitantes, en el momento en el que se construyen las distintas actividades, pues, son ellos quienes le brindan un sentido a estos artefactos y objetos ya mencionados.

Por otra parte, es indispensable que el museo sea un espacio abierto donde la comunidad pueda ser parte de su construcción. Ya que el museo tiene como propósito “contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario” (ICOM, 2019) a partir de las colecciones, investigaciones e interpretaciones de la comunidad misma.

El ICOM expresa como principio fundamental que

Los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo. (ICOM, 2017, p.24)

Por lo que es indispensable, que los museos sean capaces de obtener unos alcances superiores a los de la comunidad de la que se han formado u organizado, teniendo en cuenta que la comunidad valida o fomenta unas afinidades con las ideologías culturales religiosas, étnicas, nacionales, locales, etc. Conjuntamente, deben entender y expandir su rol educativo, tanto en la comunidad procedente, como en las comunidades visitantes externas, buscando formar habilidades críticas construidas a partir de la historia.

Con relación a lo anterior, Colombia reconoce la concepción internacional de museo que se ha generado desde el ICOM, acogiendo los objetivos y propuestas que este genera, por lo cual, Colombia forma parte de este Consejo, el cual está integrado por 122 países del mundo.

En Colombia no se contemplaban los museos como un mecanismo de patrimonio cultural hasta 1997 con la Ley 397 que busca atender el patrimonio cultural como una responsabilidad de política estatal que, en relación con el patrimonio cultural de la nación “tendrá como objetivos principales la salvaguardia, protección, recuperación, conservación, sostenibilidad y divulgación del mismo, con el propósito de que sirva de testimonio de la identidad cultural nacional, tanto en el presente como en el futuro.” (Ley 397 del 1997). En esta Ley también se le encarga al Museo Nacional de Colombia la responsabilidad de los

museos del sector público y privado, y, además, la protección y la creación de nuevos museos en el país.

Entendiendo así, desde la Ley General De Cultura (Ley 397 del 1997 ART 49), los Museo en Colombia son depositarios de bienes muebles, representativos del patrimonio cultural de la Nación, por lo que se debe propiciar “[...] el carácter activo de los museos al servicio de los diversos niveles de educación como entes enriquecedores de la vida y de la identidad cultural nacional, regional y local.” Es así, que desde el Ministerio de Cultura y a nivel nacional, se reconoce el potencial formativo y educativo que tienen los museos, en torno al contexto de país en el que estamos inmersos, entendiendo que los patrimonios culturales fomentan el desarrollo de vida e identidad cultural como factores que promueven el desarrollo del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior, reconocemos la importancia que tiene el museo en cuanto la construcción de las sociedades e interpretaciones de lo que se es como ciudad, especialmente si nos centráramos en el museo de Bogotá, el cual, desde su labor, tiene unos fines educativos que buscan propiciar la protección y divulgación de la historia de Bogotá, desde la participación de los visitantes, y relacionándolo con el presente, para la construcción de un futuro como ciudad y, así mismo, como sociedad que se preocupa y atiende las necesidades de país. (Instituto Distrital de Patrimonio Cultural IDPC, 2019).

Ahora bien, Silvia Alderoqui ha pensado el museo como un escenario visitado por dos tipos de participantes que desempeñan y ejercen diferentes apropiaciones del mismo y, así, evocan diferentes sentimientos frente al mismo, estos son: los adultos y los niños.

Por una parte, pensar en el museo para los adultos, nos lleva a tener una mirada que está enfocada en la nostalgia, debido a que, como seres humanos, buscamos transferir nuestra vida a la historia, narrando nuestras vivencias y experiencias, construyendo nuestra subjetividad a partir de un juicio personal. Así mismo, al convertir nuestra vida en historia logramos evidenciar nuestro pasado y esto nos posibilita repensar y construir cambios en el presente y en el futuro con base en lo vivido. En este sentido, cuando los museos de historia permiten “experimentar la nostalgia de modos elevados y personales, como evocaciones poderosas del pasado de cada uno y de todos, se convierten en lugares donde los visitantes adultos desean concurrir y llevar a otros” (Alderoqui, 2013, p. 1),

Por otro lado, están los niños, quienes viven la experiencia del museo a través de la empatía, la cual, les permite entender y reflexionar sobre la historia y los sentimientos que los demás experimentan mediante sus vivencias. Lo anterior, se desarrolla gracias a la capacidad que tienen los niños de imaginar, en tanto, se pueden idear a ellos mismos, en otras vidas, siendo otros, vivenciando otras realidades, comprendiendo al otro, lo que siente, lo que desea o lo motiva y, si es posible, identificándose con el otro. Así mismo, los niños aprenden de la historia pues, logran “moverse imaginariamente hacia atrás en el tiempo y esto lo demuestra su fascinación por el origen de los tiempos [...] se transportan por medio de la imaginación a lugares en el pasado y circunstancias de personas en otros tiempos” (Alderoqui, 2013, p. 2).

De igual manera, esta capacidad les permite sentir empatía y aprender a través de la narración, ya que esta es uno de los elementos que ayudan a construir historia, siendo un componente valioso a la hora de plantear exposiciones “diseñadas a partir de lenguajes múltiples que ofrecen experiencias sensibles, corpóreas, imaginativas, cognitivas, emotivas,

asociativas, relacionales y perceptivas” (Alderoqui, 2013, p. 3). que vinculen directamente al público infantil, pues, el museo debe tener como enfoque principal, intervenir bajo las necesidades y las habilidades de sus visitantes, actuando así, bajo el criterio de trabajar por y para ellos, entendiendo que son estos quienes a través de sus participaciones y sus prácticas lo construyen.

En este sentido, los museos brindan la posibilidad de generar actividades lúdicas, críticas y reflexivas que facilitan la experiencia de vivir acercamientos al patrimonio cultural y al arte, por tanto, la importancia de los museos radica en que permiten “proponer espacios para el surgimiento de las preguntas críticas, así como para el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento divergente y relacional” (Tristancho, 2016, párr. 6)

Museo de ciudad.

De acuerdo con lo anterior, existen diversos tipos de museos, entre los cuales encontramos: museo histórico, museo científico, museo natural, museo de memoria, museo comunitario, museo antropológico, museo de arte, museo científico y tecnológico y el museo de ciudad. Cabe resaltar que nos enfocaremos en el abordaje de este último.

El museo de ciudad es una concepción que se ha venido planteando desde hace muy poco, gracias a la constante renovación que requiere su sistema de organización y su interacción con los visitantes, por lo que existe poca información referente al mismo.

Este tipo de museo tiene objetivo principal reconocer desde su interior, las capacidades que tiene la ciudad a través de la vida de sus ciudadanos, su trabajo, su cultura, lo que los hace una comunidad, en otras palabras, los museos de ciudad son “lugares

capaces de hablar de una comunidad a través del paisaje, las manifestaciones de la vida y del trabajo y, por lo tanto, también gracias a las formas de habitar”. (Pavonni, 2012, p.4).

En este sentido, y contribuyendo con el constante cambio que deben tener los museos de ciudad, estos se deben caracterizar por tener un diseño flexible que permita el dialogo entre sus participantes y, así mismo, se involucre al interior de los sistemas en comunes acuerdos, con el fin de ser una institución que conozca e interprete los cambios sociales que proporciona la ciudad o comunidad y así, pueda reflejarlos en sus actividades y exposiciones. Además, el museo de ciudad transforma la visión de museo en general, en tanto, ha comprendido las interpretaciones y la identidad que tienen y/o construyen los ciudadanos con respecto a su ciudad “identificando e investigando la diversidad de historias y culturas que ellos asumen”, plasmándola y reflejándola al interior de sí. (ICOM, 2017, p. 25).

Museo de Bogotá.

Para iniciar, este museo tiene como objetivo

aborda la complejidad y la diversidad de Bogotá a través de estrategias museológicas que caracterizan sus diversos patrimonios culturales y ambientales, sus características geográficas y biofísicas, sus realidades socio-políticas, los proyectos urbanos y arquitectónicos que la han configurado, así como los imaginarios que existen alrededor de ella, las redes que la conectan y la dinamizan, las oportunidades y condiciones de desarrollo que ella ofrece, las distintas maneras en las cuales es habitada y los conflictos que surgen en su territorio. (IDPC, 2019)

Es decir, abarca la variedad y la complejidad que tiene Bogotá como ciudad a través de sus realidades sociopolíticas, entendiendo, que la ciudad va más allá de su estructura arquitectónica, pues, esta se compone de sentidos, vivencias y experiencias de sus ciudadanos.

Por consiguiente, para cumplir con este objetivo el Museo de Bogotá posee dos sedes: La casa de Juan Sámano y la Casa de los siete balcones. En la primera, se plantean una serie de exposiciones temporales que van ligadas al contexto y su situación actual, como es el caso de la exposición *¡NO ES LA PESTE! LA GRIPA DE 1918 DESDE EL PRESENTE*, relacionada con la pandemia por el Covid-19 que se estaba viviendo en la ciudad desde el mes de marzo; y en la segunda se plantea la exposición permanente del museo, la cual, tiene como objetivo “establecer un diálogo con los públicos, ofreciendo contenidos, para reflexionar sobre temáticas como el Bogotazo, el lugar de la mujer en la sociedad, el pasado indígena y colonial, el agua, el cine, etc.” (IDPC, 2019).

Lo anterior, se respalda y se hace posible a través de los servicios educativos y culturales que ofrece el museo, los cuales, buscan mostrar a sus visitantes una experiencia más amplia de cómo vivir Bogotá, siendo el museo el “punto de partida para descubrir la capital y un espacio de confluencia de los diversos saberes de las personas que la habitan”. (IDPC, 2019). Así mismo, pretenden generar otros modos que permitan comprender el contexto actual de la ciudad, en los que podamos ver el pasado, aprender y tomar decisiones, para actuar a partir de él en nuestra cotidianidad “como ciudadanos críticos, tolerantes y comprometidos con los futuros posibles de Bogotá”. (IDPC, 2019).

METODOLOGIA

En este apartado se presenta el diseño de la investigación, el cual precisa la manera como se llevó a cabo el cumplimiento de los objetivos trazados para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. De esta manera, se parte por identificar el paradigma en el que nos ubicamos, el enfoque que nos orientó, el método, la población y las técnicas de recolección de información empleadas para reunir los datos necesarios y pertinentes. Culmina con la descripción del trabajo de campo, apartado en el cual damos cuenta de la manera como se llevó a cabo.

Paradigma

Esta investigación se inscribe en el Paradigma Interpretativo, el cual, según Vasilachis (2006) se caracteriza por entender, desde la perspectiva de sus participantes, cómo perciben sus realidades cotidianas dentro del contexto en el que se desenvuelven.

En nuestro caso, observamos tres elementos desde el punto de vista de Vasilachis (2006), que nos permiten posicionarnos dentro de este paradigma. En primer lugar, *la resistencia a la «naturalización» del mundo social*, teniendo en cuenta, la necesidad de establecer elementos sociales y meramente humanos, como lo son las normas, los valores y los significados al interior de la sociedad, por encima del origen y la generalización del mundo físico, así como en el contexto de esta investigación, en la que prevalece la concepción de ciudad educadora con sus generalidades y su influencia con respecto a la formación ciudadana y la participación infantil dentro del museo de Bogotá.

En segundo lugar, *la relevancia del concepto de mundo de la vida*, el cual hace referencia a la importancia que tiene un contexto particular que brinda ciertos elementos y

recursos, los cuales permiten la realización de unas acciones específicas. Con relación a esta investigación la ciudad es vista como un contexto general, que brinda recursos que le permiten al Museo de Bogotá desenvolverse como un escenario de educación no formal que genera una experiencia educativa a los visitantes.

Y finalmente, *el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno*, el cual alude a la comprensión de los significados que brindan los participantes y cómo los investigadores la explicitan y la interpretan, así pues, con relación a esta investigación se buscó que las comprensiones ya establecidas por los participantes, al interior del museo, fueran reinterpretadas adecuadamente y con sentido.

Enfoque

Esta investigación se ubica en el enfoque cualitativo que, según nos dice nuestro autor Vasilachis (2006), presenta las siguientes características en coherencia con el Paradigma Interpretativo en el cual se ubica. Este enfoque busca analizar, comprender y estudiar las dificultades del mundo social y su realidad, se interesa por solucionar o entender una problemática determinada dentro de un área específica de estudio. Así mismo, este enfoque pretende, por un lado, comprender y delimitar un fenómeno social y cómo nos vinculamos a él, para producir y desarrollar conocimiento y significado por medio de las interacciones que se dan entre los participantes y sus relaciones al interior de sus contextos; y, por otro lado, analizar y reflexionar diversos aspectos que afectan el contexto desde un pensamiento crítico y social. (Vasilachis, 2006).

A partir de lo anterior, consideramos importante establecer una serie de pautas y características que están relacionadas con el enfoque y cómo este es el más adecuado a la hora de indagar sobre el objeto de estudio de la investigación.

Este enfoque se caracteriza por validar las realidades cotidianas de todos sus participantes (investigadoras, investigados, y elementos) dentro del desarrollo de la investigación y la orientación que tiene la misma, entendiendo que son realidades que se van modificando en el transcurso del estudio, teniendo en cuenta las subjetividades de los participantes, legitimándolas como fuentes de datos.

Por otra parte, este enfoque no pretende generalizar sus resultados, ya que comprendemos que los hallazgos de la misma se encuentran directamente relacionados con el contexto y la particularidad de sus participantes y, por tanto, la probabilidad de que lleguen a repetirse en otro contexto es casi nula, en otras palabras, el “investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados” (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. 2014, p. 9).

En este sentido, y puesto que el foco de esta investigación se encuentra ubicado en ¿Cómo se aborda la formación ciudadana de los niños y niña en el Museo de Bogotá? Y ¿cómo se concibe la participación de niños y niñas en el museo de Bogotá?, consideramos este enfoque el más adecuado, ya que, nos permite interpretar y analizar las respuestas de los participantes teniendo en cuenta sus experiencias, vivencias y subjetividades, validándolas como fuentes de información.

Por otra parte, validamos que el área educativa del museo de Bogotá se va adecuando a las necesidades de las situaciones que se presentan y, así mismo, entendemos la naturaleza de los participantes los cuales, como todo ser humano, tienden a afectarse y a hacer explícitas sus emociones contribuyendo a la transformación de las actividades cotidianas del Museo. De igual manera, este enfoque, nos permite acercarnos a los sujetos, como personas, validándolas por lo que son, pues sus emociones, características y subjetividades le dan una dirección particular a nuestra investigación.

Así mismo, el realizar esta investigación bajo este enfoque nos permitió realizar no sólo un análisis superficial de las situaciones al interior del contexto, sino darle una mirada más profunda, comprensiva y flexible a las actividades y su razón de ser dentro del mismo.

Por otra parte, el elaborar esta investigación desde el enfoque cualitativo, nos permitió un avance progresivo que nos facilitó comprender la propuesta educativa del Museo de Bogotá para formación ciudadana en niños y niñas en el contexto de ciudad educadora, ya que, a raíz de las interacciones que se logran generar al interior del contexto en el que se desarrolló la investigación (Museo de Bogotá), los participantes de la misma logran una construcción de conocimiento, sobre la formación ciudadana y la participación infantil, en cuanto se caracterizó el museo de Bogotá como un escenario de aprendizaje no convencional que habitamos los ciudadanos de Bogotá

De igual manera, nuestra investigación, a partir de sus hallazgos, posibilita generar un cambio en el contexto, en tanto, los participantes de la misma que se ubican al interior del museo, como generadores de actividades para el desarrollo de la formación ciudadana, puedan recopilar la investigación como una fuente de información que les permita

evidenciar falencias o habilidades que pueden fortalecer y mediar, para mejorar la construcción de la formación ciudadana y la participación infantil desde su contexto como museo de ciudad.

Por último, entendemos que el Museo de Bogotá posee unas particularidades que lo hacen único y, por esto, los hallazgos realizados en esta investigación, al interior de este, tienen poca probabilidad de ser replicados en otro Museo debido a las especificidades de cada uno.

Método

En concordancia con el enfoque cualitativo, optamos por el Estudio de Caso como método para desarrollar la investigación, en tanto, nos permite “estudiar intensivamente características básicas, la situación actual, e interacciones con el medio de una o unas pocas unidades tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades” (Monje, 2011, p. 102). Es decir, que este permite caracterizar y analizar una problemática o una unidad de investigación a fondo, proporcionando distintos datos y permitiendo comprender de manera integral los interrogantes a solucionar.

Ahora bien, el museo de Bogotá tiene dos sedes: Casa de Juan Sámano, y la Casa de los 7 Balcones, cabe aclarar que esta última es la sede en la que nos situamos, debido a que, allí se encuentra la exposición permanente del museo con una nueva propuesta, la cual, “define el museo como un lugar de reflexión sobre las historias pasadas, presentes y futuras de la urbe y sus habitantes, que promueve el ejercicio pleno de la ciudadanía y el derecho a la cultura” (IDPC, 2019, Párr. 1). En este sentido, se reconoce el museo como escenario que

cultiva la formación ciudadana a partir de la historia, reflexionando frente a la misma y permitiéndonos una evolución como ciudadanos

El Museo de Bogotá lo configuramos como un caso a partir de los siguientes criterios: en primer lugar, esta investigación está ligada al análisis de Bogotá como ciudad educadora, y en efecto, al ser un museo de la ciudad y de su historia, es posible identificar en su devenir sus trayectos como ciudad educadora; En segundo lugar, la renovación del museo trajo consigo unos cambios que permiten vislumbrar la forma como la ciudad se transforma en función de las ciudadanías actuales y los requerimientos que estas demandan; en este sentido, las exposiciones y actividades planteadas por el museo se definieron bajo unos criterios que posibilitan al público reflexionar sobre su rol como ciudadanos, estos son: primero, se concibe el museo como un espacio de socialización donde los visitantes entablan diálogos e intercambian saberes, conocimientos y experiencias para la construcción de convivencia, el desarrollo del sentido de corresponsabilidad y la apropiación de su rol como sujetos que hacen parte de una comunidad; segundo, este museo es un lugar de apreciación de Bogotá como ciudad “y su campo de acción supera los límites de las sedes, pues cada una de ellas es un punto de partida y de llegada que debe motivar a sus visitantes a conocer y experimentar la ciudad rural y urbana” (IDPC, 2019, Párr. 4); y tercero, el museo valida la ciudad como una construcción conjunta, que va más allá de edificaciones e infraestructuras, pues, considera a los ciudadanos, con sus saberes y su actuar, como la esencia de la ciudad, de esta manera, “todos podemos ser parte del museo y enriquecer los contenidos de las exposiciones, pues nuestras historias particulares también construyen ciudad” (Párr. 5).

Cabe mencionar que estos criterios los validamos en esta investigación como elementos fundamentales que hacen del museo de Bogotá un caso de estudio pertinente y acorde con nuestros objetivos de investigación.

Población

Como se ha venido mencionando a lo largo de este apartado, el Museo de Bogotá posee un área educativa, la cual, se encuentra conformada por un equipo de cuatro mediadores y un director de este, quienes deben formular, desarrollar e implementar las actividades dirigidas a los niños y niñas que lo visitan. Teniendo en cuenta, que cada uno de ellos, con sus saberes y disciplinas tan variados, cumple una función específica dentro de esta área, se planteó el desarrollo de las técnicas de recolección de la información, de la siguiente manera: una entrevista semiestructurada (Anexo 1) diseñada para la persona encargada de la dirección del área educativa, y una entrevista semiestructurada (Anexo 2) a dos de los mediadores, quienes son los encargados del desarrollo a profundidad de las actividades.

A continuación, presentaremos una breve caracterización del perfil profesional de cada uno de los participantes de nuestra investigación.

En primer lugar, encontramos a la directora del área educativa del museo Marcela Tristancho Mantilla, ella es artista plástica especialista en educación y Museología y gestora de patrimonio cultura de la Universidad Nacional, ha sido consultora y asesora de programas como “Fiesta de la lectura” que era el programa piloto de lectura y lenguajes expresivos del ICBF y Ministerio de Cultura, el Ministerio de educación. Recientemente participó en proyectos como “escafandra” que es un colectivo artístico y pedagógico,

fuimos ganadores de la beca p de materiales de arte contemporáneo para la primera infancia. Finalmente, como directora del educativa del Museo de Bogotá coordinó un proyecto que se llamaba “De mi casa al Museo” el cual fue ganador de la beca de inclusión a la primera infancia de instituciones Museales.

En segundo lugar, se encuentran los dos mediadores del área educativa del museo, ellos son:

1. Juan Camilo Escobar (participante 1) quien se desempeña como artista visual egresado de la Universidad Javeriana, además se encuentra realizando una maestría en Museología, de igual manera ha ejercido como docente de arte y bilingüismo, actualmente, se encuentra trabajando como miembro del área educativa del Museo de Bogotá, su labor consiste en trabajar con los públicos como mediador y, en crear talleres y material pedagógico que pueda servir para las personas que asisten al Museo y que están interesadas en desarrollar temas relacionados con el Museo.
2. Nuestro segundo participante ha solicitado mantener su identidad anónima y, por tanto, será reconocido como participante 2. Este participante es licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene un diplomado en Intervención Motivacional en el Aula, trabajó como supervisor de proyectos Culturales del programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura y desde junio del 2018 hasta junio del 2020 se desempeñó como mediador del área educativa del Museo de Bogotá, actualmente, se encuentra vinculado al Museo de Bogotá, pero en otra área que ya no está relacionada con el área educativa.

Técnicas e instrumentos

Al interior de este estudio, se definieron unas técnicas e instrumentos particulares con el fin de recoger los datos cualitativos que nos permitieron evidenciar interpretaciones y comprensiones, mediante la conversación y profundización con ellos. Estas técnicas fueron la entrevista semiestructurada, que nos facilitó tener un acercamiento más significativo con los participantes, y el grupo focal, que posibilitó tener una mirada integral en cuanto al área educativa del Museo de Bogotá. Estas técnicas “permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados [...] así como elaborar explicaciones causales «locales» referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos”. (Miles y Huberman, 1991, citado por Vasilachis 2006, p. 225).

Entrevista semiestructurada.

Antes que nada, consideramos importante definir qué es una entrevista cualitativa y cuáles son sus tipos.

La entrevista cualitativa se caracteriza por su flexibilidad alrededor de una conversación que fluye entre el investigador y el investigado, y en la cual, sale a flote un intercambio de ideas, posiciones, perspectivas, entre otros. Así mismo, “a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998 citado por Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M., 2014, p. 403).

En este sentido, las entrevistas cualitativas pueden ser de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Para nuestra investigación, consideramos pertinente la utilización de las entrevistas semiestructuradas. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el

entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M., 2014, p. 403). En este sentido, tanto el entrevistado como el entrevistador poseen roles fundamentales, por una parte, el entrevistado cumple con un rol basado en la libertad de expresión y, por otra parte, el entrevistador ocupa un rol apoyado en la escucha activa, por medio de estos roles se entabla un diálogo en el que se busca clarificar y profundizar en cada una de las temáticas de la entrevista, teniendo en cuenta las distintas características de las personas como sus comportamientos, emociones y/o sistemas en los que están inmersos.

Análisis documental.

Esta técnica se basa especialmente en recolectar o consultar documentos que brinden información sobre un tema específico, además, “consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido” (Monje, 2011, p.157). De igual manera, esta información es de carácter inalterable, es decir, es constante, siempre está allí y, por tanto, es posible acudir a ella fácilmente, sin que su sentido cambie, pues, el aporte de esta información a la investigación es dar cuenta de una realidad tangible y de distintos acontecimientos sobre un tema específico y un determinado tiempo.

De esta manera, esta técnica fue fundamental para nuestra investigación, ya que, nos permitió tener acceso a uno de los documentos que sustentan el trabajo planteado por el Museo, el cual, a su vez, nos ayudó comprender la utilidad y la función de las actividades realizadas al interior del Museo con la población infantil y, así mismo, nos permitió comprender la visión de los mediadores con respecto a estas mismas actividades.

En conclusión, estas técnicas de recolección de información nos permitieron analizar y comprender lo que hacen las personas al interior del Museo de Bogotá en cuanto al fortalecimiento de la formación ciudadana en la población infantil, así mismo, las perspectivas y posiciones de cada uno de los integrantes de la parte educativa del museo frente a la participación infantil y la formación ciudadana, en el contexto de Bogotá como ciudad educadora.

Trabajo de campo

A la hora de realizar el trabajo de campo se presentaron distintas etapas de desarrollo, donde se buscó recolectar la información pertinente para la construcción de significado al interior de esta investigación.

Una parte importante de la investigación fue la selección de las técnicas de recolección de la información y el diseño de los instrumentos para recoger la información de manera adecuada. Estas técnicas fueron una entrevista semiestructurada dirigida a la directora del área educativa del museo de Bogotá y un grupo focal dirigido a cuatro mediadores encargados de las visitas de los niños al interior del Museo. Durante el proceso de recolección de datos nos encontramos con distintas dificultades, entre ellas destacamos dos. La primera, relacionada con el contexto actual en el que se desarrollaba la investigación, pues, el mundo y el país vivían una pandemia y, por tanto, atravesábamos por una emergencia sanitaria provocada por el Covid-19, lo cual, nos impidió visitar el Museo y poder relacionarnos directamente con los participantes de este para llevar a cabo el trabajo de campo.

La segunda, relacionada directamente con el Museo, debido a que éste, se encontraba en proceso de cambio de directivas debido al reciente cambio de administración

en la ciudad por el nombramiento de la alcaldesa Claudia López. En consecuencia, se modificó en trabajo de campo previsto y realizar el grupo focal se tornó inviable y, por tanto, decidimos implementar la entrevista a la directora del área educativa del Museo y, dos entrevistas semiestructuradas a dos de los mediadores del área educativa de manera remota por internet, vía Skype, mediante videollamadas. (Ver formato instrumentos (ANEXOS 1 y 2).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Además de los datos obtenidos con el trabajo de campo, los mediadores del Museo nos facilitaron un documento de evaluación de las actividades titulado *Tabla Evaluación servicios educativos y culturales*, obteniendo así, un recurso documental para el análisis de las actividades para nuestro análisis de las actividades que se han implementado, en los últimos años, con la población infantil que ha visitado el Museo.

Luego de haber implementado los instrumentos y de haber revisado el documento anteriormente mencionado, se hizo un proceso de reducción de datos de las transcripciones, para el análisis, con el fin de identificar códigos y con ellos organizar categorías, partiendo de las categorías centrales del estudio: Ciudad educadora, Participación infantil, Ciudadanía y Formación ciudadana.

Para el análisis de la fuente documental se llevó a cabo un proceso similar codificando las actividades llevadas a cabo y organizándolas con base en las categorías ya mencionadas, luego, estos datos los organizamos en una matriz a tres voces: los informantes del Museo, los referentes teóricos del estudio y nuestra voz como investigadoras, con el fin de derivar de ella un texto analítico que diera respuesta a la pregunta de investigación.

Una segunda parte fue el análisis de las tres entrevistas realizadas a los mediadores y a la Directora del área educativa del Museo, en este caso, realizamos una primera revisión de cada entrevista, en la que, delimitamos y codificamos las respuestas encontradas y, su relación con nuestra investigación, posterior a esto realizamos un primer borrador, en el que relacionamos las voces de ambos mediadores y la directora y, a esto, le brindamos nuestra interpretación como investigadoras, a continuación, desarrollamos el segundo sub-apartado del análisis, en el cual, realizamos la debida matriz a tres voces con: la voz de los mediadores y la directora, nuestra interpretación y su relación con lo que nos menciona la teoría respecto a nuestras categorías centrales. De esta manera, se completó el análisis de los datos recogidos en nuestra investigación.

Análisis de la fuente documental

Al interior de este apartado se trabajó el documento *Tabla evaluación servicios educativos y culturales*, el cual, contaba con la descripción de ciertas actividades desarrolladas al interior del Museo de Bogotá y su evaluación con respecto a unos ejes enfocados en la temática *¿cómo podemos vivir juntos?* Así mismo, se distinguen dos espacios en los que se realizan las actividades, uno, es la casa de Juan Sámano en la que se desarrollan actividades relacionadas con las exposiciones temporales del museo y, el otro, es la Casa de los Siete Balcones en la que se desarrollan las actividades relacionadas a la colección permanente del museo, cabe mencionar, que en esta última se centra nuestro análisis.

Ahora, en el análisis detallado de este documento, encontramos distintas secciones, con diversidad de actividades, para todo el tipo de población que visita el museo (adultos mayores, adultos, jóvenes y niños). Teniendo en cuenta esto, nos centramos en la sección

enfocada en los niños visitantes del museo, la cual, se llama *sábados para niños*. Si bien, esta sección posee actividades relacionadas con ambas exposiciones (permanentes y temporales) se encuentra, principalmente, encaminada al conocimiento y desarrollo de la exposición de la colección permanente del Museo. Cabe mencionar, que en tiempo de pandemia se realizaron algunas actividades, con los niños, de manera virtual.

Para evidenciar cómo se ha movido el Museo en torno a las tres categorías establecidas, hemos decidido realizar un análisis por años, es decir, analizaremos las actividades realizadas durante todo el 2019 y durante el 2020 hasta el mes de septiembre. Vale la pena resaltar, que, con respecto al 2020, no se encontraron actividades realizadas de modo presencial que se vincularan a la colección permanente, pues, a inicios de ese año el foco estaba puesto en una exposición temporal que giraba en torno al trabajo de German Téllez, un arquitecto, restaurador, Fotógrafo e Historiador Colombiano que se ha dedicado a estudiar la arquitectura de la ciudad y ha permitido conservar el patrimonio de la misma a través de la fotografía.

Cabe aclarar que, al interior del documento no se encuentra algo que explicita que las actividades se encuentran orientadas o dirigidas hacia nuestras categorías de análisis y, por tanto, parte de nuestro trabajo como investigadoras ha sido el interpretar y darles un sentido y orientación a estas actividades, para esto realizamos un cuadro que nos permitió organizar y categorizar la información (ver formato de cuadro. ANEXO 3).

Ciudad Educadora.

Actividades 2019.

- Habitando la ciudad

En esta actividad se busca reconocer la ciudad desde sus infraestructuras (casas, edificios, calles, etc.) y las condiciones en las que estas se encuentran para, de esta manera, entender cómo son habitados estos escenarios, reconociendo que existen formas adecuadas y no adecuadas de habitarlos y utilizarlos, llevando a los niños a reflexionar sobre sus formas de ocupar estos lugares y, así mismo, la influencia que tienen como ciudadanos para la construcción de su ciudad.

- Volando sobre el territorio

El propósito de esta actividad fue permitir a los niños observar, desde las alturas y de manera general, las distintas características de la ciudad y, a partir de esta observación, analizar qué cambiarían o incorporarían en ella, entendiendo que la ciudad es un escenario muy grande, lleno de pequeños espacios como los barrios de los que cada niño hace parte y en los que, desde su visión, son ellos quienes pueden construir cambios.

Con relación a ciudad educadora, se evidencia que, desde lo implícito, el Museo busca promover en los niños un pensamiento crítico que los lleve a entender que son parte de la ciudad y, al ser parte de ella, están en su derecho de exigir proyectos, espacios y elementos que los vinculen como ciudadanos que validan sus necesidades. En este sentido, el Museo brinda una posibilidad social y política para los niños, en tanto, piensa en una ciudad como la planteada por Tonucci (1997), es decir, una ciudad por y para ellos, donde su palabra y perspectiva sea realmente tomada en cuenta, donde se les conceda un rol activo, pues ellos deben ser los protagonistas en esta construcción de una nueva ciudad. No obstante, a pesar de las intenciones del Museo por mostrar a los niños esta posibilidad, no es probable establecer estos proyectos en un ámbito más amplio como lo es la ciudad en

general, en este sentido, el Museo debería tener una propagación de sus actividades más extensa, la cual, le permita a él ser el que se acerca a los niños y sus territorios.

Formación Ciudadana.

Actividades 2019.

Con respecto a las actividades realizadas durante el año 2019 encontramos que, cinco de estas se encuentran bastante vinculadas con la formación ciudadana de los niños y niñas que visitan el Museo. Estas son:

- “De paseo por el río” y su variación “Un viaje por el río”

Para el desarrollo de estas actividades se recrea, a partir de la imaginación, un paseo familiar por el río en el que se distinguen algunos elementos característicos del mismo y se evidencian algunas problemáticas actuales a las cuales se les busca una solución.

- “Los animales que habitan los cerros”

Al interior de esta actividad se desarrolla la creación de un bosque andino, buscando analizar la importancia de reconocer diferentes especies que habitan la ciudad y la responsabilidad que tenemos los ciudadanos en cuanto al cuidado, la protección y la conservación de nuestras especies y biodiversidad natural. así mismo se habla de distintas problemáticas que surgen al interior de los ecosistemas, y se busca responsabilizar a los niños a manera de deberes, en cuanto al cuidado y la preservación de los mismos al interior de la ciudad.

- “De paseo por el humedal”

En esta actividad se busca vincular a los niños y sus familias con el humedal, un ecosistema que posee una fauna y una flora que enriquecen la biodiversidad de nuestra ciudad y, por tanto, merece ser protegido y conservado bajo los mejores cuidados que podamos brindarle, entendiendo que, como ciudadanos, las acciones que realicemos pueden traer consecuencias negativas o positivas para la preservación del mismo.

- “El campo en la ciudad”

El objetivo principal de esta actividad se centra en el conocimiento y la categorización de las funciones que tiene una persona que trabaja y vive en el campo, y su importante relación con las distintas actividades que se realizan en el casco urbano, al interior de esta se refleja especialmente la relación con la alimentación que los ciudadanos rurales producen, y los ciudadanos urbanos consumen. Además de esto, también se busca que los participantes de la actividad reconozcan el proceso histórico y social que han tenido los campesinos al interior de Bogotá. Así mismo, se reconoce el trabajo rural que se tiene en algunas localidades de Bogotá, especialmente, las que se encuentran en la periferia de la ciudad.

Como se puede observar, cada una de ellas manifiesta su interés por cultivar la formación ciudadana de los niños y niñas, en tanto, estas actividades se encuentran ligadas a la importancia que, como ciudadanos, debemos brindarle al cuidado y reconocimiento de espacios que nos involucran a todos, pues, al interior de la ciudad tenemos una responsabilidad en común de proteger nuestro patrimonio natural, como lo son los ríos los humedales y los cerros. En este sentido, Lara (2005) menciona *la pertenencia* como uno de los tres elementos principales al hablar de ciudadanía, el cual hace referencia a una

identidad ciudadana, en la que los sujetos se sienten parte de dicha comunidad, y su actuar está regido por su identidad al sentirse miembro de esta. Es por esto que, en estas actividades, el permitirles a los niños buscar soluciones para las problemáticas actuales que se evidencian, les posibilita generar conciencia frente al rol tan importante que cumplen al apropiarse del cuidado del patrimonio natural de la ciudad y la manera en la que, como ciudadanos, promueven sus deberes del cuidado del otro y del entorno.

Por otra parte, la última actividad mencionada entra en esta categoría ya que, busca que los niños y niñas comprendan que Bogotá está conformada por varios ciudadanos que cumplen diferentes e importantes roles y, como lo menciona Echavarría (2003) la ciudadanía está ligada a la inclusión y validación de todos sus integrantes pues, son ellos quienes a través de debates y consensos llegan a un acuerdo para establecer reglas, fundamentos y valores que permiten consolidar la debida convivencia. De esta manera, evidenciamos el interés del Museo por fomentar en los niños y niñas una actitud de respeto e inclusión hacia todos los ciudadanos de Bogotá, especialmente, por aquellos que no son reconocidos en la cotidianidad por la comunidad.

Actividades 2020.

Con respecto al 2020 encontramos tres talleres realizados de modo virtual por cuestiones de la pandemia que se estaba viviendo a nivel nacional. Además, estos tres talleres tuvieron una relación con este contexto ya mencionado.

- ¿De dónde vienen las plantas?

Debido al tema del confinamiento, el museo se interesó por realizar talleres que vincularan a los niños con esta situación de emergencia y los ayudara a reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente, esto se evidencia en esta actividad ya que consistía en reconocer las distintas plantas que los niños pueden encontrar en nuestros hogares, entendiendo su origen, cómo se componen y qué historias surgen alrededor de ellas. Esto para comprender, que, así como en las afueras de sus hogares hay plantas que requieren cuidados para su preservación, al interior de sus hogares también hay plantas que necesitan cuidado y atención para su preservación.

- Mis vecinos los animales

Viendo la pandemia como una posibilidad de aprendizaje, esta actividad busca que los niños reconozcan la diversidad de fauna que habita en la sabana de Bogotá, todos aquellos animales que no se ven cotidianamente y que gracias al confinamiento logramos volver a ver transitando por la ciudad. Esta actividad se realizó a través de la lectura en voz alta de un cuento y la creación de animales representativos de la sabana de Bogotá con materiales reciclables con el fin de colaborar con la preservación del medio ambiente.

- Tesoros de la familia

Mediante esta actividad se pretende dar un espacio para que los niños encuentren objetos, juguetes y/o reliquias y, a su vez, validen la importancia que cada persona que forma parte de su familia les brinda a estos elementos, teniendo en cuenta, los recuerdos que cada uno tiene de ellos. Esto se realizará por medio de una pequeña exposición,

imaginando que su casa es un museo que guarda tesoros antiguos y valiosos que representan la identidad familiar, la cual, será contada a través de la memoria.

Como se puede observar estas actividades se preocupan por cultivar la formación ciudadana, ya que, buscan que los niños reconozcan el medio ambiente como un espacio de aprendizaje y de cuidado que nos corresponde a nosotros, como ciudadanos, preservar y respetar. En este sentido, Echavarría (2003) menciona la importancia de ejercer la ciudadanía bajo la inclusión y validación de todos sus integrantes, entendiendo que ese “todos” hace referencia también al medio ambiente y los animales con los que convivimos cotidianamente. Es así como estas actividades muestran a los niños que, como ciudadanos, son capaces de ejercer sus derechos a través del cumplimiento de sus deberes y, solo así, se da una construcción social dentro de la comunidad a la que pertenecen.

Ahora bien, con respecto a la última actividad mencionada logramos evidenciar que el Museo se interesó por permitirles a los niños hacerse sentir parte de este primer escenario de socialización como lo es la familia, entendiendo que es capaz de construir su identidad como sujeto por medio de estos tesoros encontrados los cuales llevan una historia que les permite conocerse, entender su pasado y, así, transformarse como personas buscando un mejor futuro. De esta manera, vemos como el Museo forja uno de los principales elementos que desarrollan la ciudadanía, este es la *pertenencia*, la cual, según Lara (2005) hace referencia a la conformación de una identidad, en la que los sujetos se sienten parte de una comunidad, y su actuar está regido por esa identidad que los hace sentirse miembros de la misma.

Finalmente, consideramos que el Museo a través de estas actividades se interesó por formar a los niños en su ciudadanía, en tanto, buscó apropiarlos de la problemática social y emergente que se estaba dando a nivel mundial, entendiendo que, como lo habla Magendzo (2004), la formación ciudadana adquiere su significado cuando está inmersa en las problemáticas sociales que aquejan a la sociedad nacional y global.

Participación Infantil.

Actividades 2019.

Con respecto a la categoría participación infantil y al año 2019 se encontraron tres actividades vinculadas con los niños y niñas visitantes del Museo de Bogotá. Estas son:

- Luces, cámara, acción "los secretos del cine"

El objetivo de esta actividad se enfocó en conocer el pasado a través de la apreciación de distintas producciones cinematográficas que se han realizado al interior de Bogotá como Ciudad. Al interior de esta actividad se desarrollaron diálogos donde reconocemos al otro dentro de un entorno que habito, y los niños se sienten en la libertad de hablar sobre el lugar que habitan creando historias, que pueden estar ligadas a la producción de escenas de teatro, cine, videos, cortometrajes y más. De acuerdo a lo anterior se buscaba reconocer las transformaciones que ha tenido el territorio que los niños habitan, con el fin de que sean ellos quienes se vinculen a las transformaciones que se desarrollan en su territorio actual.

- Los animales que habitan los Cerros

Esta actividad se enfocó en mostrar a los niños la importancia de su participación a la hora de cuidar y preservar las diferentes especies, tanto de flora como de fauna, que habitan en la ciudad.

- De paseo por el humedal

En esta actividad se busca vincular a los niños y niñas, con los humedales de Bogotá y la importancia de su participación en cuanto al cuidado que, como ciudadanos, debemos tener con el mismo para su preservación.

Si bien, estas actividades se mencionaron en la categoría de formación ciudadana consideramos pertinente aclarar que su contenido permite que sean abarcadas, también, desde la categoría de participación infantil. Lo anterior debido a que estas actividades buscan implicar al niño en su comunidad como un agente que es capaz de promover el cambio y las transformaciones de mejora en la misma, entendiendo la participación infantil como “uno de los elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno” (UNICEF, 2015, p.4). Ahora bien, aunque el Museo le apuesta a esa ideología de participación infantil antes mencionada, se queda corto en la evaluación de la misma, en tanto, en las actividades realizadas se promueve una participación que Roger Hart (1993) llamaría *la participación con información y consulta*, en tanto, les informan a los niños los detalles de las actividades y las expectativas que el Museo tiene frente a su actuar como ciudadanos, consultando, de esta manera, las ideas que ellos generan en medio de la reflexión que se desarrolla entre las actividades, en este

sentido, se permite que los niños sean libres de decidir si participan o no en las posibles soluciones de las problemáticas que atañen a sus territorios.

Análisis de las entrevistas a los mediadores y la directora del área educativa

Ciudad educadora.

Acerca de las concepciones de Ciudad Educadora en el Museo.

Los participantes de la investigación, es decir, los dos mediadores y la directora del área educativa del Museo de Bogotá, manifestaron que no tenían conocimiento frente al tema, o, que lo poco que sabían eran conocimientos adquiridos en otro espacio fuera del Museo:

“No, sinceramente no he escuchado muy bien, no conozco muy bien el concepto de ciudad educadora” (Entrevista participante 1).

yo lo oí sinceramente cuando estaba en el colegio, resulta que en el colegio había una materia que se llamaba Ciudad Educadora era una cátedra [...]si me lo preguntas conectado al Universo de los Museos te puedo decir que no, no he oído tanto este concepto unido al Universo de los Museos (Entrevista participante 2).

Como se puede observar, a pesar de que Bogotá en los últimos 25 años ha desarrollado procesos y planes desde sus programas de alcaldía para construirse como ciudad educadora, una ciudad que en sus escenarios públicos busca educar en aspectos como la ciudadanía, la cultura ciudadana y la formación cívica y, así mismo, tiene en cuenta que su construcción es un proceso cambiante. Los participantes de la investigación, al contestar las preguntas manifiestan que desconocen este concepto directamente a través del Museo, permitiéndonos comprender que, en cuanto a la formación de los mediadores

del área educativa, el Museo no ha contemplado capacitarlos en torno a la concepción de ciudad educadora. Ahora bien, es indispensable, la colaboración del Museo, en la capacitación de todos sus funcionarios, para que Bogotá se construya como ciudad educadora, pues, la ciudad es educadora, siempre y cuando, se pueda aprender en ella y aprender de ella en todos sus escenarios de educación, en este caso, en el Museo como un escenario de educación no formal, ya que, como lo menciona Trilla (1998) citado por Amador (2014), lugares como los Museos “con marcos institucionales son generadores de la formación y socialización del sujeto” (p.34)

¿Es Bogotá una Ciudad Educadora? Lo que piensan en el Museo.

En este caso, encontramos posiciones diferentes con respecto a esta misma pregunta, pues, mientras que el participante 1 indica que Bogotá no es ciudad educadora, pues, considera que:

Bogotá tiene todas las herramientas para poder funcionar como una ciudad educadora, [...] quizá la prioridad sería pensar en cómo la ciudad se articula para que haya escenarios educativos en todo, digamos que, en varias plataformas, desde varios escenarios [...] que el tema educativo no solamente se da en salón de clase o en el Museo como tal, esto es algo que puede articularse en el espacio público, puede articularse en los distintos escenarios en donde hay movilidad y hay participación ciudadana de diferentes rangos de edades[...] entonces no, yo mencionaba que tiene los elementos pero que completarlo es bien complejo.

(Entrevista participante 1).

De acuerdo con Trilla, el participante, se ubica en “aprender en la ciudad”, o lo que es lo mismo, la ciudad como contenedor educativo generador de ofertas educativas formales y no formales que propicia formas diversas de acercamiento al conocimiento. Al respecto dice Amador (2014):

Se hace necesario constituir un ambiente urbano educativo formal y no formal que sea complementario, interdependiente y descentralizado, de tal suerte, que logre establecer propuestas tanto en el escenario distrital, como en el escenario del barrio; que se incorporen, tanto en el norte, como en el centro y la periferia de la ciudad; y que adicionalmente, logre llegar a todos aquellos que por algún motivo han sido excluidos e invisibilizados (p. 34).

Ahora bien, el participante 2 en contraposición menciona que:

yo creo que todas las estructuras y elementos que tiene una Ciudad son educadores, porque modelan nuestras conductas, nos hacen ir a un ritmo determinado, a una velocidad determinada, desde el medio de transporte que usemos, pasando por las Instituciones que hayan dentro de la propia Ciudad, las vías, la oferta cultural que tiene la Ciudad, los equipamientos culturales, todos estos elementos que pasan por infraestructuras arquitectónicas pero que también pasan por elementos simbólicos, como los monumentos que tiene una Ciudad, nos están hablando de una Ciudad que educa. (Entrevista participante 2)

De acuerdo con Trilla, el participante, se ubica en la ciudad como contenido educativo que en palabras de Trilla hace alusión al “aprender la ciudad”. Esta categoría de acuerdo con Amador (2014):

Está referida a la importancia que trae para una sociedad decodificar sus tradiciones, rituales, actividades y en general, experiencias de la vida cotidiana. Parece que informalmente, el sujeto aprende a desenvolverse en la ciudad -desplazarse, ubicarse espacialmente, tomar el transporte, actuar de acuerdo con los códigos de ciertos lugares- pero difícilmente comprende su génesis, prospectiva y problemáticas (p. 35).

Con respecto a lo anterior, se hace evidente que Bogotá posee todas las herramientas para ser contenedora de aprendizajes y ser contenido educativo, es decir, para permitir que todos sus ciudadanos aprendan la ciudad y, así mismo, aprendan en la ciudad; sin embargo, reconocemos la necesidad de realizar, en la ciudad, un trabajo de articulación de todos sus escenarios, debido a que los escenarios no pueden funcionar como bloques diferenciados y de manera distante, por el contrario es importante que trabajen como una red que se una bajo unos ideales comunes: En ese sentido, es fundamental que la escuela vaya a los Museos, por un lado, y por el otro, que los museos vayan a las escuelas.

Ahora bien, el participante 2, también nos menciona que no siempre se le comunica a la sociedad de la función educativa que estos mecanismos cumplen, en ese sentido, el participante manifiesta que Bogotá si es una ciudad educadora, ya que, continuamente está forjando las subjetividades y organizando las conductas de sus ciudadanos:

Ahora, esa educación puede ser abiertamente explícita, es decir, puede haber un interés explícito en educar al ciudadano en algo, o esa educación puede ser implícita, es decir, que no se haya hecho conciencia de que la Ciudad está educando o que eso no se le haga público a la ciudadanía, el hecho de porque no se

haya hecho público no quiere decir que no la esté educando y no la esté formando, entonces sí creo que Bogotá es una Ciudad educadora porque tiene todos esos elementos de infraestructura y simbólicos que todo el tiempo están modelando la subjetividad y las conductas de sus ciudadanos. (Entrevista Participante 2)

Al analizar las dos posturas de los participantes, observamos que ambos concuerdan al decir que Bogotá posee todas las herramientas y escenarios que les permiten ser una ciudad educadora, sin embargo, el participante 1 considera que Bogotá no es una ciudad educadora pues se enfoca en educar desde sus instituciones Formales y no formales, dejando de lado sus espacios informales de aprendizaje. Complementando lo anterior, la participante 2 contempla la posibilidad de que Bogotá, a pesar de, no mostrar o hacer explícita una función educativa en todos sus escenarios, si la tiene, ya que, con cada una de sus estrategias en cada uno de sus escenarios, posibilitan entablar relaciones con los otros y el entorno que moldean y construyen sus conductas y subjetividades en una ciudad que los educa.

Por tanto, la relación Ciudad -Educación es una relación bastante compleja y es un proceso que, sin lugar a duda, exige nuevas miradas, tanto a la ciudad, como a los procesos educativos, que según Amador (2014), tienen que ver con la formulación de políticas públicas y con la transformación de las prácticas pedagógicas.

Ahora, el participante 3 menciona que la *Ciudad tiene espacios donde se pueden dar procesos de educación ampliados, de educación en sitio, digamos y así mismo, el Museo dialoga con esas experiencias de Ciudad.* (entrevista participante 3), lo cual, hace referencia al valor que tiene el museo de Bogotá como sitio de educación que tiene la

ciudad para sus habitantes. Así mismo, el Museo es un escenario donde se articulan diversas relaciones y experiencias de sus visitantes como habitantes de la ciudad. Lo anterior pone en evidencia la función educativa del Museo como escenario de educación no formal y, por consiguiente, se evidencia la construcción de Bogotá como ciudad educadora la cual busca cumplir con las tres perspectivas para constituirse como ciudad educadora que establecen Trilla (1998) y Cabezudo (2005), es decir, aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad; en este caso, se validan la perspectivas de aprender en y de la ciudad a través de los escenarios no convencionales como es el caso del Museo de Bogotá. Así mismo, y relacionado con lo que mencionó el participante 1, se retoma la importancia de vincular todos los escenarios de aprendizaje que conforman la ciudad, ya que, como lo menciona Trilla (1998)

ciertos lugares con marcos institucionales son generadores de la formación y socialización del sujeto, tales como el museo, la biblioteca, la cinemateca, la sala de exposiciones, entre otros, pero que es más importante aún, considerar otras mediaciones con un nivel mayor de significación, tales como la calle, el barrio, la plaza de mercado, las aceras, el afiche callejero, entre otros (p. 34).

Además, el Museo se interesa por apropiarse a sus visitantes sobre las problemáticas que existen en la ciudad y cómo al ser un habitante de esta, tiene una responsabilidad de buscar un cambio, una transformación para lograr ver un progreso positivo en su ciudad. Cabe aclarar, que este es un proceso que se da a través de la reflexión que inculca el Museo, en la que busca potencializar en los niños un pensamiento crítico que se da por medio del diálogo, el debate, las relaciones y el encuentro, ya que, como lo menciona el participante 1, *“son las personas quienes traen sus inquietudes, traen nuevamente sus contextos, sus*

experiencias al Museo, lo que [..]permite el encuentro y la constante reescritura sobre la definición de qué es la ciudad". (Entrevista participante 1). Se evidencia la preocupación, del Museo por formar en ciudadanía a los niños desde el amor y el cuidado por la ciudad misma, como se hacía siglos atrás en la Antigua Grecia; al respecto Alvarado (2007) menciona que allí, la ciudad era el lugar donde se ponían a flote las distintas discusiones de lo público, y además se daba el valor a los ciudadanos de expresar sus discursos, validándolos como esencia de la vida humana.

También, en cuanto a las experiencias de los habitantes de Bogotá como ciudadanos, encontramos que para el participante 3 el compromiso que cada ciudadano tiene con la ciudad está ligado a la reflexión que pueden generar desde las experiencias vividas al interior de esta y cómo a partir de esas reflexiones puede generar unos cambios que favorezcan sus formas de ser y estar en la ciudad. De esta manera, el participante 3 comenta que *"el compromiso de cada quien es mirar atentamente la Ciudad y ver qué cambios puede hacer en su experiencia de Ciudad y su relación con la Ciudad"*. (Entrevista participante 3).

De este modo, se evidencia la relación que tiene el Museo con el tercer eje planteado en los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2010), es decir, el eje de experimentación y pensamiento lógico, el cual, gira en torno a las vivencias de los niños y niñas al interior del mundo que los rodea, en este caso, al interior de la ciudad que el Museo les da a conocer, y a partir de los cuestionamientos que los mismos hacen a raíz de sus observaciones, interacciones, y sentidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien en un principio uno de los participantes (participante 1) niega el conocimiento del concepto de Ciudad Educadora, en cierto punto se contradice, pues, al hablar de Bogotá como Ciudad Educadora contempla ciertos aspectos que hacen parte de lo que es una Ciudad Educadora y cómo a Bogotá estos aspectos pueden, o no, hacerle falta para ser una Ciudad Educadora, es decir, reconoce las herramientas y escenarios que debe tener una Ciudad Educadora, pero no el proceso que Bogotá está realizando para constituirse como tal.

Formación ciudadana.

Con relación a esta categoría surgieron tres subcategorías que nos permitieron comprender la visión en general de la formación ciudadana en el Museo y su desarrollo al interior del Museo. Estas subcategorías son: Concepción de la formación ciudadana, Estrategias educativas del Museo orientadas a la formación ciudadana de los niños, Metodologías del museo que cultivan la formación ciudadana de los niños

Concepción de la formación ciudadana.

Con respecto a esta subcategoría, encontramos que las respuestas de los participantes se mueven entre la formación ciudadana con mirada histórica, la relación derechos-deberes y la pertenencia. No obstante, uno de los participantes demostró que, no poseía un conocimiento profundo de este concepto.

En torno a **la formación ciudadana con énfasis en la historia o mirada histórica** los participantes consideran que la formación ciudadana está ligada al reconocimiento histórico, a las transformaciones que este nos muestra de la ciudad y, cómo esta nos

conforma y nos fortalece como ciudadanos en la actualidad, esto se evidencia cuando ellos mencionan que:

La formación ciudadana está en el sentido de poder llevar al visitante un poco a conocer algunos elementos de la historia, no con el fin de que se memorice los datos que el Museo le puede estar brindando, sino con el fin, de que, se pregunte cómo esos hechos históricos pueden influir en lo que él es hoy. (Entrevista participante 2).

Al respecto Magendzo (2004) menciona que “la formación ciudadana contribuye a apropiarse del espacio público, en donde los ciudadanos se puedan reconocer y reencontrar como miembros de una comunidad con historia y tradiciones comunes” (p. 29). En este sentido, el Museo, a través de sus recorridos históricos, considera que los niños pueden fortalecer sus conocimientos ciudadanos, ya que, le encuentran sentido a sus vivencias cotidianas desde la influencia histórica y social que los antepasados han trazado.

De esta manera, el Museo a través de esa mirada histórica que nos brinda de la ciudad por medio de sus exposiciones, también espera que sus visitantes realicen una serie de reflexiones que le permitan preguntarse por su ciudad. En este sentido el participante 3 menciona que:

el Museo a través de sus exposiciones digamos temporales y las de larga duración lo que generan son espacios reflexivos y vivenciales en torno a esa experiencia, esos temas puntuales que están presentado, es una conversación y es una conversación que esperamos no se cierre con una sola visita, en ese sentido, el

Museo lo que ofrece es una serie de posibilidades de recorrerlo, de contrastarlo, de salir con interrogantes. (Entrevista participante 3)

Con respecto a lo anterior, encontramos que los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito (2015) poseen un tercer eje, es decir, el eje de experimentación y pensamiento lógico, que se relaciona con el qué hacer del Museo, que nos menciona el participante 3, en el que las vivencias que el Museo permite que los niños tengan cuando visitan el Museo, son las que posibilitan que los mismos niños reconozcan y se pregunten por su sociedad, lo que los rodea, etc. así mismo, a través de estas vivencias el Museo permite que ellos se cuestionen frente a ello. De esta manera, este tercer eje se visibiliza, ya que, gira en torno a las vivencias de los niños y niñas al interior del mundo que los rodea, y a partir de los cuestionamientos que los mismos hacen a partir de sus observaciones, interacciones, y sentidos, validándolos como elementos que los ayudan a construir sus hipótesis y a buscar respuestas a ellas. En relación con las respuestas y sus interacciones vivenciadas al interior del mundo social, natural y físico, permite a los niños y niñas comparar, cualificar, ordenar y categorizar, el mundo que los rodea y entender mejor el mundo adulto que les presentan.

Ahora, con respecto al segundo elemento que constituye la ciudadanía, es decir, **los derechos y deberes**, los participantes mencionan que, dentro del Museo, se busca generar conciencia en los visitantes del valor que ellos pueden brindarle a la construcción del Museo y a su patrimonio, entendiendo que, como ciudadanos, tenemos deberes y que al cumplir estos, nos corresponde recibir unos derechos, como es el caso del pago de impuestos; al cumplir con el deber de pagar nuestros impuestos, recibimos el derecho al reconocimiento de patrimonio cultural brindado por el Museo, ya que, es este aporte

económico el que posibilita al Museo brindar un espacio al que todos los ciudadanos tienen derecho a ingresar sin ningún costo extra, esto se evidencia en la posición del participante 2, el cual, considera que:

hay un interés del Museo en que el ciudadano tenga conciencia que es su aporte el que está permitiendo el funcionamiento del museo y que es un derecho que él tiene a la cultura y a la educación poder ingresar a ese espacio. (Entrevista participante 2).

De acuerdo con lo anterior, el participante 3 visualiza al Museo:

como un Museo público de libre acceso, no gratis porque también trabajamos en este tema de que el Museo se sostiene con los aportes de los Bogotanos, con los impuestos, que también hacen parte del proceso de educación no, o sea todo el tema de perspectiva de derechos y deberes. (Entrevista participante 3).

En concordancia con lo anterior, los derechos son uno de los factores fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y, en el caso del Museo, son un pilar fundamental con el que quieren crear conciencia en sus visitantes de la importancia que tiene el aprovechamiento de sus derechos en la construcción de comunidad y sociedad, esto, teniendo en cuenta que, “como fruto de nuevas demandas sociales, Francisco Reyes señala que ha surgido una cuarta generación de derechos: el Derecho al reconocimiento de los patrimonios culturales” (Reyes citado por Lara, 2005, P. 3). En este sentido, el Museo busca promover en los ciudadanos la adquisición de este derecho al ingresar al mismo.

Al mismo tiempo, el participante 2 menciona que, así como existe una reciprocidad entre nuestros deberes y derechos como ciudadanos, también, existe una clara corresponsabilidad entre nosotros los ciudadanos, y la ciudad que habitamos, la cual, por medio de su estructura y su diversidad, nos brinda unos beneficios y, por tanto, nos corresponde reflexionar, apropiarnos y generar soluciones para las problemáticas que atañen la misma. Esto se refleja cuando nos dice que:

La formación se concibe como, digamos, como un interés en activar en el visitante unas ciertas reflexiones en los temas que le permitan, también, ver el papel importante que tienen dentro de la Ciudad que habita y de la responsabilidad que también tienen como ciudadanía, permitir entender por ejemplo que el territorio que habita tiene ciertas problemáticas, tiene cierta historia o tiene una diversidad de personas que habitan en él. También, señala la responsabilidad y el papel que juega esa persona que está acercándose a esos ámbitos, le está diciendo <<oiga mire están estas problemáticas, pero usted cómo se posiciona frente a ellas, cuál es el papel que puede tener allí>>. (Entrevista participante 2).

Con relación a lo anterior, Abraham Magendzo (2004) plantea que la formación ciudadana adquiere su significado cuando está inmersa en las problemáticas sociales que aquejan a la sociedad nacional y global. En este sentido, el Museo, a través de sus exposiciones y actividades, incita a sus visitantes a preguntarse y a reflexionar sobre lo que está pasando en la ciudad actualmente y, de igual manera, sobre su rol y/o la posición que pueden adoptar frente a esto.

Por otro lado, como tercer elemento que constituye la formación ciudadana, al interior del museo, encontramos **la pertenencia**. En este caso y como observaremos a continuación, el participante 3 concuerda con los planteamientos de Cortina (1997), quien, en principio, “entiende que la realidad de la ciudadanía, el hecho de saberse y sentirse ciudadano de una comunidad puede motivar a los individuos a trabajar por ella” (p. 29), es decir, la pertenencia hace referencia a la forma en la que los niños visibilizan su opinión en la construcción de su ciudad, a partir de procesos en los que ellos se sienten vinculados a la misma, pues, solo al sentir que hacen parte de la ciudad y que sus opiniones son tomadas en cuenta, encuentran en su ciudad el sentido de aportar a ella. En cuanto a lo anterior, la participante 3 nos menciona que se debe:

amplificar las comprensiones acerca de las vivencias de esta ciudad y hacer como visibilizar el aporte mío independientemente de la edad a esa construcción ciudadana, la construcción ciudadana no solamente es que yo aprenda a ser buen ciudadano sino hacerme sentir que soy participe de unos procesos y de una apropiación, [...] o sea, yo en mi experiencia vital conecto que soy necesario o que soy importante para esa existencia de la Ciudad (Entrevista participante 3)

Además de lo anterior, se considera al museo como un escenario que potencia una postura crítica en sus visitantes, con el fin, de forjar en ellos la pertenencia con su ciudad desde las inconformidades que vivencian al interior de esta, como ciudadanos que la habitan y, cómo a través de esas inconformidades pueden generar cambios desde su cotidianidad para un mejoramiento continuo de su paso por la ciudad. En palabras del participante 3 el Museo pretende:

generar esos procesos de pregunta crítica y de vivencia comprometida también y de pactos no, uno en un Museo visibiliza los pactos, yo vivo eso, critico mucho de la Ciudad pero que estoy haciendo para que la vivencia en Bogotá sea mejor, para que la educación en Bogotá sea mucho más grata, se genere un sentido de pertinencia (Entrevista participante 3)

Al respecto, Lara (2005) enuncia que un elemento principal para la construcción de ciudadanía es la pertenencia, que hace referencia a una identidad ciudadana, en la que los sujetos se sienten parte de dicha comunidad, y su actuar está regido por su identidad al sentirse miembro de estas. En este sentido, el Museo, busca propiciar en los niños el reconocimiento de su ciudad a través de sus vivencias y las vivencias de los otros, entendiendo que estas los hacen parte de la sociedad en la que se desenvuelven, permitiendo desarrollar una pertenencia como ciudadanos que habitan este escenario, que son únicos y que, así mismo, le brindan un valor al otro.

Estrategias educativas del Museo, orientadas a la Formación Ciudadana de los niños.

En cuanto a las estrategias educativas del Museo, encontramos que, si bien los participantes manifiestan que no existe un programa específico para formar a la infancia en ciudadanía, sí se plantea una estrategia enfocada al fortalecimiento de esta formación. Esta estrategia es: “De mi casa al Museo”.

En este caso, los participantes de la investigación mencionaron que al interior del Museo “*no tenemos un programa específico, pero si tenemos una franja de atención y el portafolio de servicios ofrecía actividades orientadas a la primera infancia.*” (Entrevista

participante 3), es decir, existe una propuesta educativa dirigida a la primera infancia, sin embargo, esta es muy general pues abarca diferentes temáticas que vinculan al niño como un visitante que adquiere todo tipo de aprendizajes, es así, como ven al niño como un todo y, por tanto, no han hecho explícito su interés formativo en ciudadanía. Lo anterior, también, se pone en manifiesto cuando el participante 2 nos dice: *“no dudo que exista un documento que plantee las orientaciones del área educativa en torno a la formación, no sé si a la formación con ese apellido <<ciudadana>>”*. (Entrevista participante 2).

En cuanto a la falta de la curricularización de la formación ciudadana en su propuesta pedagógica dirigida a la primera infancia, el participante 3 argumenta que no se encuentra debidamente estructurada por la falta de secuencialidad en cuanto a la visita de los niños, en este sentido, el participante 3 considera que la formación se genera *“de manera no secuencial, de manera asincrónica, y de manera dialógica en la medida de que exista un intercambio a través del mediador. Evidentemente, las personas pueden también visitar en familia o en grupos el Museo de manera autónoma”*. (Entrevista participante 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que, si bien los participantes mencionan que sí poseen un proyecto educativo enfocado a la infancia y su formación, esta, no es explícitamente una formación ciudadana, sin embargo, desde los argumentos de Paramo (2009) la formación ciudadana a través de una pedagogía Urbana *“implica pensar en educación, en el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, obviamente en pedagogía y en la ciudad como escenario de formación”* (p.16); en este sentido, se empieza a visualizar una manera de formar ciudadanía desde la escuela, e igualmente, formar ciudadanía desde la ciudad misma y los escenarios de educación no formal e informal que la conforman, en este caso, el Museo de Bogotá.

Ahora, el participante 1 menciona que *“el Museo ha emprendido varias iniciativas orientadas a la formación ciudadana que reconozca a los niños como sujetos de derechos, a las niñas y a los niños”*. (Entrevista participante 1). En este sentido, si bien el Museo no cuenta con una propuesta educativa enfocada específicamente en la formación ciudadana del niño, el participante 1 si considera que han tenido iniciativas que se han movido bajo el interés de formar al niño en su ciudadanía, reconociéndolo como sujeto con derechos y deberes que habita la ciudad. Al respecto Cortina (1997) menciona que *“la ciudadanía es primeramente una relación política entre un individuo y una comunidad política, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad permanente”*. (p. 35)

Con relación a esto, los participantes hacen referencia a algunas actividades específicas que se han enfocado en formar en ciudadanía, como es el caso de la estrategia:

“De mi casa al Museo” que fue una beca de estímulos que se ganó el Museo de Bogotá que tenía como objetivo poder hacer que los niños y las niñas de primera infancia pudiesen explorar la ciudad como sujetos de derecho, de poder disfrutar el patrimonio en espacio público, que los escenarios de aprendizaje y educación de los niños y las niñas pudiesen ser también los parques y los pasajes de la calle como el escenario público[...] y esto se hizo con la intención de que los niños pudiesen salir y articularse con las dinámicas de la ciudad, entonces en ese sentido ese proyecto, pues, colaboró con esta formación ciudadana de niños y niñas en un contexto de ciudad. (Entrevista participante 1)

Como se puede observar esta estrategia está vinculada a la formación ciudadana de los niños y niñas, ya que, busca que ellos se apropien del lugar que habitan para que construyan su identidad ciudadana, pues, “nuestra identidad ciudadana requiere de un sentido de pertenencia a la comunidad de la cual formamos parte” (Lara, 2005, p.3). En este sentido, se busca que los niños tengan un sentido de pertenencia a Bogotá, de igual manera, el participante 1 menciona que esta estrategia también permite “*que la ciudadanía también transforme su relacionamiento con la primera infancia*”. (Entrevista participante 1). De esta manera, esta estrategia promueve en los niños su participación al interior del Museo y genera un reconocimiento de estos como ciudadanos sujetos de derechos, los cuales, poseen un importante valor para la transformación de una ciudad (Bogotá) que busca la inclusión de todos y cada uno de sus habitantes. Con respecto a esto, Tonucci (1997) plantea que es fundamental que brindemos a la población infantil:

el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen. Naturalmente, lo que se propone para los niños vale para todos los ciudadanos, para los ancianos, para los minusválidos, para los de otras comunidades. De nuevo el niño abre el camino y es garantía para todos.
(p. 53)

Ahora, por esta misma línea, el participante 3 menciona que con la estrategia “*De mi casa al Museo*” se hicieron recorridos por la Ciudad digamos posicionando la idea de que recorrer la Ciudad está en la perspectiva de derechos, particularmente de derechos culturales (Entrevista participante 3). En ese sentido, evidenciamos que esta estrategia

permite cultivar la formación ciudadana de los niños, en tanto, posibilita que ellos adquieran el derecho de patrimonio cultural el cual hace referencia a que:

Toda persona tiene el derecho de participar en la vida cultural de la comunidad, gozar de las artes y disfrutar de los beneficios que resulten de los progresos intelectuales y especialmente de los descubrimientos científicos. Tiene, asimismo, derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le corresponda por razón de los inventos, obras literarias, científicas o artísticas de que sea autor. (Organización de los Estados Americanos OEA, 1948).

Metodologías del museo que cultivan la formación ciudadana de los niños.

En este sentido, se reconocen tres elementos que reflejan cómo desde las actividades y estrategias realizadas al interior del Museo se está cultivando la formación ciudadana de los niños.

En primera instancia, se encuentra lo que la participante 2 llama “**exploración del entorno**”:

con la exploración del entorno me refiero a desde lo más cotidiano, lo que podía ser el lugar que habitaban los niños y las niñas a términos más amplios. Por ejemplo: los ecosistemas que tiene la ciudad a las transformaciones, por ejemplo, en el barrio, entonces en un primer lugar, era, digamos que si aportaba en esa formación de ciudadanos al ayudar que ellos y ellas pudieran reconocer el espacio que habitaban que es un espacio de Ciudad y que sintieran curiosidad por explorar ese espacio (Entrevista participante 2).

De acuerdo con Tonucci (1997), el participante 2, manifiesta la importancia de entender que:

Los niños se comportan de manera diferente. Viven sus desplazamientos como una sucesión de momentos presentes, cada uno importante por sí mismo, cada uno digno de una parada, de una sorpresa, de un contacto. Y entonces los tiempos se alargan, los bolsillos de los niños se llenan de piedras, de hojas, de papeles y la mente se llena de imágenes, de preguntas, de nuevos descubrimientos. (p. 61)

De esta manera, evidenciamos que, desde esta estrategia el Museo busca interiorizar en los niños un interés por explorar la ciudad desde lo conocido hacia lo desconocido, es decir, cuando los niños exploran sus escenarios cotidianos como el barrio, crece en ellos la curiosidad de explorar otros espacios que hacen parte de su ciudad, además, esto les posibilita reconocer la ciudad desde su cotidianidad en todos sus escenarios. Gracias a lo anterior el “*Museo espera generar espacios de reflexión en cuanto a qué es ser ciudadano*”. (Entrevista participante 3). En esta línea, el Museo, de acuerdo con el tercer eje planteado en Los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la educación inicial en el Distrito (2010), permite que los niños construyan y adquieran su conocimiento a partir de su entorno incluyendo acciones como la interacción con los otros, la participación en un círculo social y la toma de decisiones dentro del mismo, entendiendo a los sujetos que lo rodean como parte de su entorno.

En segunda instancia, los mediadores reconocen como elemento que forma en ciudadanía, el conocer las transformaciones que ha tenido la ciudad, es decir, el **comparar entre el antes y el después de la ciudad**. En este caso la participante menciona que:

... el patrimonio material, esa comprensión de las transformaciones materiales de la Ciudad uno podía llevarla, uno podía tomar eso como base para que los niños comprendieran también cómo habían cambiado los modos de vida, sí que ya es un poco menos ligado a las estructuras y a las edificaciones sino al cotidiano de la vida en distintos momentos, si, entonces, eso también creo que es un aporte al tema de la ciudadanía, porque es clave entender que la Ciudad no siempre ha sido la misma, que su infraestructura no siempre ha sido la misma y que eso ha marcado distintos comportamientos de sus ciudadanos y de las personas que han habitado los espacios. (Entrevista participante 2).

Comprendemos que, este elemento permite que los niños se formen en su ciudadanía, en tanto, el patrimonio material les permite comprender el pasado, comprender que ha habido distintas formas de habitar y de constituirse en la ciudad y, en ese sentido, les permite reconocer que en el ahora, ellos tienen sus propias formas de ser y estar en la ciudad, todo lo anterior, a raíz del aprender la ciudad, pues, el patrimonio material lleva impreso en sí la historia de la ciudad que los niños habitan, lo que les permite, conocerla, entender su pasado y sus transformaciones y, sentirse parte del proceso que atraviesa la ciudad en su actualidad por medio de sus experiencias en ella. (Trilla, 1998 & Cabezudo, 2005).

En tercera instancia, encontramos **al niño como un interlocutor válido que visita el museo**. Con respecto a esto, la participante 2 expresa que:

abrir espacios de formación para la infancia que no sean netamente de entretenimiento, ya es una ganancia para la formación de ellos como ciudadanos,

es decir, es la posibilidad de brindar un espacio donde ellos estén participando como ciudadanos, si, no bajo una lógica de <<ay vengan traigamos los niños aquí que se la pasen muy chévere>>, sino, en la lógica de que vamos a tener en cuenta la voz de los niños, de la infancia y vamos a posibilitar un espacio donde ellos puedan involucrarse activamente, si, en la exploración de este espacio, en dar sus opiniones, en hacer su aporte al Museo. (Entrevista participante 2).

Al brindarles un rol como interlocutores válidos en las actividades al interior del Museo, se les permite, así mismo, comprender que como ciudadanos tienen la libertad de expresarse y participar en temas que los conciernen en la ciudad. Referente a esto observamos que el participante 2 concuerda con los planteamientos de Tonucci (1997), en los que manifiesta que “nadie puede representar a los niños sin preocuparse de consultarlos, de implicarlos, de escucharlos. Hacer hablar a los niños [...] significa aprender a tomar sus ideas y sus propuestas” (p.53). Además, el permitirles dar a conocer su opinión para aportar al Museo, por una parte, no solo les brinda un espacio de valor en el mismo, sino que les fortalecen su rol como ciudadanos responsables del avance social que pueda tener la ciudad, específicamente, en los escenarios en los que ellos participan, como lo es el Museo. Por otra parte, para la participante 3 la validación de la voz de los niños al interior del museo se empieza con la posibilidad de escucharlos y, continua, con el validar esa voz, al igual que, como se valida la voz de los adultos. Esto se ve reflejado cuando el participante dice que:

la posibilidad de la generación de la pregunta crítica, la posibilidad que las voces sean escuchadas y de garantizar que las preguntas de los niños, niñas van a ser, van a tener la misma importancia y valoración que tienen las intervenciones de los

adultos que eso parece tonto pero no siempre es así a veces las preguntas de los niños o las observaciones, sus perspectivas de mundo no son escuchadas entonces en el Museo es el lugar donde ese punto de vista tiene igual validez que los otros puntos de vista y que nos ayudan a construir digamos ese tejido que se va consolidando en torno a los temas que presenta el Museo. (Entrevista participante 3)

Al respecto, la UNICEF citada por Apud (2001) nos dice que al reconocer la voz de los niños en escenarios de educación no formal que hacen parte de la comunidad, son capaces de sentirse como miembros activos en las transformaciones de esta y, así, “comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades”. (UNICEF citado por Apud, 2001, p. 7)

Además de lo anterior, por medio de las actividades propuestas en el Museo, se busca que los niños sean quienes posibiliten sus relaciones con los otros y con lo otro, permitiendo “*una interacción en donde los niños y las niñas pudieran evidenciar sus modos de vivir la Ciudad, entonces eso es una manera importante de abrir un espacio para que los niños tengan voz y compartan sus experiencias*”. (Entrevista participante 2). En este sentido, estos espacios de interacción hacen posible que los niños sientan “un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad” (UNICEF citado por Apud, 2001, p. 7) contribuyendo a su formación como ciudadanos.

Lo anterior se logra gracias a la comodidad que les brinda el Museo para expresarse, expresar sus ideas, conocimientos y su identidad, permitiéndoles ser reconocidos por todos

aquellos agentes sociales que lo rodean, ya que, como lo menciona el participante 1, en los museos:

los niños encuentran un lugar amable, un lugar que los acoge, un lugar que les permite estar, que les permite ser, por supuesto, como en todo, existen reglas, pero yo creo que el Museo es un escenario bastante, pues, como potente, si, para su desarrollo. (Entrevista participante 1)

En concordancia con lo anterior, se reconoce al Museo como un escenario de socialización, donde los niños se relacionan y construyen realidades que fortalecen su identidad y su pertenencia con la ciudad como lugar que habitan cotidianamente. (Apud, 2001).

Participación infantil.

Con respecto a esta categoría emergieron tres subcategorías que permitieron evidenciar las nociones que tiene el Museo de Bogotá sobre participación infantil y cómo a través de estas desarrollan actividades que la promueven. Estas subcategorías son: Concepción de la participación infantil, promoción de la participación infantil en el Museo, y vinculación de participación infantil y formación ciudadana.

Concepción de participación infantil.

En cuanto a la concepción de participación infantil que tiene el Museo, los participantes nos mencionan que:

Cuando yo estoy haciendo una mediación con niños, la horizontalidad se impone y se hace una conversación muy rica porque no hay como esta intención de ser el que

más sabe, decirte que debe aceptarse y que no, sino que los niños en realidad posibilitan como eso la horizontalidad, la apertura, la imaginación, la aceptación como que posibilitan un ambiente muy agradable que se presta para el aprendizaje. (Entrevista participante 1).

En una primera instancia, evidenciamos cómo se ve a los niños como interlocutores válidos, sujetos con aportes de gran importancia que nutren las actividades que se realizan y, así mismo, fortalecen la transformación del Museo. Al respecto y en relación con la Escalera de Participación de Roger Hart (1993), se evidencia que las actividades del Museo ubican a los niños que lo visitan, en el cuarto escalón, es decir, *Asignados pero informados*, en el cual, los adultos establecen una actividad predeterminada de la que los niños harán parte, sin embargo, son informados del contenido de la misma y su rol en esta; en segunda instancia

la participación infantil se da desde todos los sentidos o sea pues desde el área educativa, en el área educativa, la directora, siempre tuvo un interés que esa participación fuera no solo desde las propias actividades educativas que nosotros planteáramos, sino desde el mismo espacio. (Entrevista participante 2).

De acuerdo con los participantes de la investigación, el espacio de participación de los niños no solo se piensa desde el área educativa, sino que se encuentra en todo el escenario museal, sin embargo, esta participación se ve como la disposición de elementos y actividades para que los niños y niñas puedan acceder al espacio del Museo, teniendo algo diseñado y adecuado para ellos como población visitante del mismo. En concordancia con lo anterior, Alderoqui (2003) plantea que los Museos deben trabajar bajo su interés por

vincular a todas las poblaciones que lo visitan, en este caso, a los niños, al interior del museo como población que merece la disposición de unos elementos en un espacio adaptado a sus necesidades, es decir, que el museo debe tener como enfoque principal, intervenir bajo las necesidades y las habilidades de sus visitantes, actuando así, bajo el criterio de trabajar por y para ellos, entendiendo que son estos quienes a través de sus participaciones y sus prácticas lo construyen.

Ahora bien, aunque los participantes nombran que ven al niño como un interlocutor válido, el participante 2 menciona que faltó desarrollar un estudio de públicos orientado a la infancia, en el que se reconozcan las opiniones y la satisfacción de la visita de los niños, desde la perspectiva de estos, con el fin de mejorar e implementar cambios que favorezcan a futuro el desarrollo de cada actividad:

sí lo pensamos en algún momento, de un estudio de públicos orientado a la infancia eso hubiera sido buenísimo, no sucedió tampoco por tiempo, pero nos hubiera permitido aclarar muchas más cosas, [...] faltó ese proceso tal vez evaluativo y de reflexión sí, pero sin duda alguna en la metodología y lo que les estaba, un poco, mencionando en estas actividades donde los niños hacían estos ejercicios de creación se integraba la voz de la infancia y se les comunicaba también a los otros visitantes del Museo. (Entrevista participante 2).

Respecto a lo anterior, Tonucci (1997) plantea la importancia de que nosotros, como adultos, debemos aprender a escuchar a los niños, pero:

Para saber escuchar a los niños [...] Hace falta estar convencidos de que los niños tienen cosas para decirnos y darnos. [...] Hay que estimular a los niños a atreverse, a

desear, a inventar, y entonces surgirán sus ideas, sus propuestas, sus aportes. [...] finalmente hay que saber comprender a los niños, yendo más allá de la aparente simpleza de sus propuestas. Entonces estas ideas nos permitirán [...] tener en cuenta las exigencias de los niños. (p. 53)

Con todo lo anterior, si bien hizo falta este estudio de públicos, el participante 2 menciona que, con respecto a la metodología, esta tiene como eje central el favorecer la participación infantil al interior de las actividades, pues, en estas se integran sus conocimientos y sus ideas, se trabaja desde lo que ellos saben y conocen, para, así, desarrollar ejercicios de creación que queden como insumo y sirvan de evidencia para mostrar a los demás visitantes que llegan, cómo se están desarrollando las actividades con los niños y de qué manera estas los están integrando a todos, es decir, a los niños que visitan el Museo y participan del mismo y, a los adultos que evidencian esas participaciones.

Retomando la escalera de Participación de Roger Hart (1993), volvemos a evidenciar que los niños se encuentran en el cuarto escalón *Asignados pero informados* debido a que, a pesar de encontrarse involucrados en las actividades que han sido pensadas para ellos, estas realmente giran en torno a la aceptación y validación por parte de los adultos. Con relación a lo anterior, esto, también se evidencia en el caso en el que los estudios de públicos están dirigidos a escuchar las apreciaciones de los visitantes del Museo y consolidarlas como un elemento que se evalúa al interior de este, no obstante, de acuerdo con el participante 2, en este caso, las apreciaciones de los niños no se someten a evaluación, a pesar de que estas se tienen en cuenta en la realización de las actividades.

Promoción de la participación infantil en el Museo.

Con respecto a la manera en la que el Museo promueve la participación infantil encontramos que, para los participantes de la investigación, la participación infantil comienza con la convocatoria que se hace al interior del Museo para el ingreso del público infantil como visitantes que merecen o necesitan una atención especial, esto se manifiesta en las palabras del participante 1 cuando menciona que:

realizar esa gestión de públicos infantiles en donde intentamos hablar, se intenta hablar con los jardines infantiles, intentamos hablar con los colegios, para que el colegio abra espacios de visita hacia el Museo, entonces, yo creo que lo que el Museo hace todo el tiempo, es tratar de gestionar y de hacer ofertas culturales que sean pensadas para los niños y que los padres de familia o los colegios se sientan como convocados a estas actividades. (Entrevista participante 1)

En este mismo sentido, el participante 3 menciona que “*el Museo espera generar esos espacios de reflexión en cuanto a qué es ser ciudadano y pues digamos que lo primero y, lo más elemental, es garantizar la visita*”. (Entrevista participante 3).

En concordancia con lo anterior, se entiende que para los participantes, permitir un espacio de apropiación y participación dentro de la comunidad, es importante, ya que, los niños empiezan a reconocer a los otros como iguales dentro de un mundo lleno de diferencias, en el que se sienten libres de aportar desde sus juicios, objetividades, necesidades, y vivencias en general, posibilitando cambios en los que su voz es tomada en cuenta y por tanto, son constructores de una comunidad incluyente la cual reconoce que “el mundo se encuentra lleno de otros mundos” (Marcela, Castro, Acero, Prieto, 2020, p. 3).

Con relación a lo anterior, el Museo busca que la participación de los niños sea promovida por sus intereses y sus necesidades, teniendo en cuenta que estos se manifiestan al entablar conversaciones con los otros escenarios donde se desenvuelven los niños, como la familia y la escuela, de esta manera, se busca que sean estos escenarios quienes, a su vez, colaboren en el vincular a los niños al Museo, ya que, son los niños, con su demanda, quienes permiten que el espacio sea abierto y se adecúe a sus necesidades. Esto se evidencia cuando el participante 3 comenta que:

El Museo puede ofrecer todos los programas que se le ocurra, pero si no hay una demanda si no hay, ahí hay un tema de consumo cultural que me parece que los centros de formación deberían trabajar, ahí yo siento que hay un gran vacío, no tenemos Universidad ni Pedagogos infantiles digamos solicitando visitas, pues, los niños no son nuestros públicos mayoritarios, creo que todavía para la pedagogía infantil los Museos no son espacios tan de alta demanda (Entrevista participante 3)

Como se puede observar, el participante 3 pone en manifiesto su incomodidad frente a que no son solo los niños quienes presentan una demanda muy baja al ingresar al Museo, sino también, los docentes que los forman y las instituciones en las que se desenvuelven los mismos niños, por tanto, el participante considera que este es un trabajo conjunto, es decir, que el Museo “*tiene que trabajar de la mano de las poblaciones*”. (Entrevista participante 3).

Con todo lo anterior, evidenciamos que el proceso para vincular a los niños en el Museo con una participación real implica iniciar con una convocatoria en la que los niños no son los verdaderos protagonistas, pues, como observamos, son los adultos quienes

desarrollan ese primer momento de vinculación, entonces, se puede decir que, en este primer momento los niños ejercen una *participación simbólica*, la cual, según Roger Hart (1993), se caracteriza por presentar a los niños en público expresando ideas que parecen propias, pero en realidad, se encuentran dirigidas por los adultos sin aprobación de los niños, entendiendo que al ingresar al museo los adultos dan a entender que el estar allí se hace por un interés propio de los niños, pero no se tiene la certeza de que esto sea así, pues, son los adultos los interesados en que los niños accedan a este espacio.

Por otra parte, *la participación infantil se promovía en un primer momento a partir de estas franjas que estaban principalmente orientadas a la infancia y a la familia eso era un modo.* (Entrevista participante 2),

En este sentido, el participante considera que el Museo promueve la participación infantil, no solo a través de las convocatorias realizadas, sino a través de un espacio específico para los niños, como lo son las franjas horarias que han diseñado desde el área educativa, llamadas “sábados para niños”, las cuales, tienen como fin vincular a los niños a unas actividades específicas, que les permite conocer del Museo y ser partícipe de las transformaciones del mismo. Así lo menciona el participante 1 al decir que *la franja de los sábados para niños era para que los niños llegaran al Museo todos los sábados y seguro a las 11:00 am iban a tener una visita comentada y pensada para niños.* (Entrevista Participante 1). Como se puede observar, se evidencia que los participantes confunden la participación infantil con el hecho de que los niños visiten el Museo, esto, entendiendo que la participación implica un acto más complejo que la sola presencia, pues, es “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (Hart, 1993, p. 5).

Cabe mencionar que, dentro de estas franjas horarias pensadas para los niños, se desarrollaron una serie de herramientas puntuales:

que estuvieran hechas y pensadas en la, para la infancia, como es el caso de las maletas didácticas que además dentro del contexto de su creación tuvieron una serie de talleres que se hicieron en jardines infantiles, entonces, también realizando estos materiales que estuvieran pensados específicamente para los niños y para las niñas, pues, obviamente, al tener estas herramientas se promovía también la participación de los niños y las niñas. (Entrevista participante 2)

Respecto a estas maletas el participante 3 menciona que:

Atendían temas como el agua, el territorio, personajes de oficio, el crecimiento de la Ciudad me falta uno, cine, vida y cotidiano y todas incluían insumos que permitían hacer talleres en sala o talleres en grupo en la sala de talleres y eventualmente alguna actividad en territorio (Entrevista participante 3).

En este sentido, encontramos que, así como desarrollan una franja horaria específica para trabajar con la población infantil, también, desarrollan una serie de herramientas y talleres pensados exclusivamente para trabajar con esta población, permitiendo un espacio de desenvolvimiento y desarrollo, en el que los niños se sienten libres, tranquilos y a gusto a la hora de expresarse. Al respecto la UNICEF (2001) plantea que la comunidad es un escenario en el que el niño establece y consolida gran parte de su vida tanto afectiva como social y, por tanto, está obligado a experimentar en espacios de desenvolvimiento, como el Museo, en los que se encuentre en total libertad para participar en acciones que lo competan. Cabe resaltar, que el Museo, en ese sentido, pretendía brindar un espacio

adecuado y seguro que acogiera a sus visitantes, de modo que, todos se sintieran parte de este, y lo evidenciamos cuando el participante 1 nos dijo que:

siempre se buscó que, desde la disposición espacial, la altura de la inmobiliaria y todos estos elementos, se pensara en la participación infantil y cuando el espacio es acogedor para la infancia, pues, es más fácil que otros niños y niñas u otras familias se animen a llevar los niños y a las niñas, cuando todo el espacio en si es también acogedor para los niños y las niñas (Entrevista participante 2).

Ahora bien, es importante aclarar que las actividades desarrolladas al interior del área educativa del Museo son realmente las únicas, que reconocemos en esta investigación buscan que los niños lleguen a una participación real ubicándose en el cuarto escalón *Asignados pero informados*. Con todo lo anterior, se reconoce el esfuerzo del Museo y su área educativa por involucrar a los niños en este escalón de la participación real, la cual, de acuerdo con Roger Hart (1993) se debe escalar de una manera progresiva.

Además, del desarrollo que se ha venido gestionando al interior del museo para que los niños se sientan parte del mismo, también se ha buscado desarrollar en ellos una relación con la ciudad, pues, se busca que, desde el Museo se promueva en los niños, primero, un interés por reconocer su ciudad; segundo, que se sientan seguros dentro de la misma; y, tercero, que así mismo, puedan transitar en ella desde sus contextos; en otras palabras, el participante 1 menciona que se han desarrollado:

proyectos que el Museo ha hecho en búsqueda de tener más frecuentemente la presencia de niños y niñas en el Museo, pero no solamente en el Museo sino

establecer conexiones que posibiliten que los niños transiten en la ciudad.

(Entrevista participante 1).

Respecto a lo anterior, se evidencia que el Museo, posee una mirada que concuerda con los planteamientos de Tonucci (1997) quien menciona la importancia de desarrollar una ciudad por y para los niños, en la que puedan disfrutar y divertirse, mientras aprenden, entendiendo que esto solo se logra si se abandona la mirada adulto-céntrica, si no se limita a los niños dentro de la “vigilancia” y el “acompañamiento” de un adulto, y a su vez, si se les brinda la seguridad para poder salir a explorar su ciudad sin ningún tipo de peligro.

Vinculación de participación infantil y formación ciudadana.

Con respecto a la visión que tiene el Museo de la relación que existe entre la participación infantil y la formación ciudadana, para los participantes de la investigación, la participación infantil, en concordancia con Hart citado por Apud (2001) se define como “la capacidad que tienen las personas para tomar decisiones válidas y reconocidas por su grupo social” (p.4), en ese sentido, el Museo la percibe como un pilar trascendental que fortalece la formación ciudadana, y que, además de trabajarse en el Museo como escenario de participación, es un factor que se debe llevar a la ciudad, con el fin de ver al niño como un ciudadano activo. Lo anterior lo evidenciamos cuando los participantes nos dicen:

la participación implica no solamente estar en los espacios y saber que existen, sino poder tener un involucramiento en todos los sentidos en esos espacios entonces que sí, creo que la participación es importante para formación ciudadana; claro, porque es en esta participación, específicamente, lo hablaría en el Museo de Bogotá, es en esta participación que pueden tener, por ejemplo los niños y las niñas

en el Museo, que en ese involucramiento que ellos empiezan a comprender su rol como ciudadanos (Entrevista participante 2).

Como observamos, el participante, ubica su postura por la misma línea que la UNICEF (1989), la cual, define la participación como “uno de los elementos más relevantes y de consideración primordial para asegurar el respeto de las opiniones de los niños y plantea que todos los niños y niñas tienen el derecho a ocupar un papel activo en su entorno” (p.4).

Cabe resaltar, que no se plantea solo actividades aleatorias que potencialicen la participación infantil al interior del Museo, sino que, se plantea la idea de generar proyectos a nivel macro, donde no sea solo una intención, sino más bien, una intención ligada desde el marco legal de la ciudad, como lo menciona el participante 1 cuando dice que:

en algún momento desde la coordinación del área nos compartían algunos proyectos de ley como la ley de cero a siempre en donde efectivamente se busca que desde el marco legal ya se genera una política pública que impulse, digamos, el disfrute o el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y garantizar el bienestar de los niños y las niñas en distintos sentidos ya sea de la educación, la alimentación, el bienestar, muchos aspectos que en el caso, yo no soy el experto, pero creo que la participación genera un impacto muy fuerte que digamos puede entenderse desde la esfera pública como de generar políticas que hagan efectivo el cumplimiento de estas, como de esta, de estos proyectos o de esta, de estos conceptos como de una ciudad educadora, una ciudad incluyente que contemple también a los niños y a las niñas. (Entrevista participante 1)

Lo anterior, teniendo en cuenta que “el museo se desarrolla en función del hombre y sus actividades, promoviendo el desarrollo social y educativo de la sociedad al ser considerada una institución pública.” (Sánchez & Valencia, 2019, p. 27). En este sentido, los museos deben trabajar en conjunto con la administración de cada ciudad para lograr, a través de proyectos transversales, vincular a la población infantil en todos los ámbitos de la ciudad, para que participen como ciudadanos y, a su vez, se formen en elementos cívicos y éticos.

Ahora bien, todas estas actividades y estos planteamientos no se desarrollan solo con una visión o un objetivo pensados en el presente, sino que van más allá, buscan trascender a futuro en los niños, es decir, buscan que ellos se vean como ciudadanos adultos que aporten a la construcción y transformación de su ciudad, desde su sentido de pertenencia y, también, que validen a las próximas generaciones de niños como ciudadanos activos. Lo anterior se manifiesta en las palabras del participante 2 al mencionar que:

...en un futuro va a devenir en un interés de la persona en involucrarse de lo que sucede con su Ciudad, porque es muy consciente del entorno que lo rodea, que lo afecta y por eso va a querer estar involucrado y va a querer tener una participación ciudadana, entonces efectivamente considero que es muy importante y en este caso en la participación de espacios como el Museo de Bogotá que devengan o que en un futuro lleven a una formación ciudadana y a un fortalecimiento de la ciudadanía.(Entrevista participante 2)

Para finalizar, es importante reconocer que los procesos y aprendizajes adquiridos en la infancia, son procesos que trascienden en el transcurso de la vida hasta la adultez y, la

participación infantil no sería la excepción, de ahí la importancia de brindar espacios donde se promueva esta participación en todos los escenarios de la comunidad en la que se desenvuelven los niños, pues, al promoverla:

Los niños y jóvenes conocen más su ciudad, se sienten más ‘miembros activos’ del desarrollo de su comunidad, comprenden mejor cómo y por qué deben ser ciudadanos partícipes de sus ciudades. Al llevarse a cabo prácticas de participación infantil a escala local, los menores sienten un cierto protagonismo que aumenta su sentimiento de pertenencia e implicación para con la ciudad. (UNICEF, Citado por Apud, 2001, p.7).

De esta manera, entendemos que, si al niño se le posibilitan espacios adecuados de participación, cuando sea adulto será generador de estos espacios para los niños.

RECOMENDACIONES

A partir de lo investigado al interior del Museo de Bogotá, realizamos una serie de recomendaciones, que giran en torno a nuestros temas centrales de investigación en ambientes de educación no formal.

En primera instancia, consideramos de gran importancia que desde el área educativa se haga explícito su interés formativo en ciudadanía, pues, si bien a partir de lo investigado encontramos que sus actividades tienen un potencial muy valioso en cuanto a la formación ciudadana de la población infantil, es necesario que esto se plasme en un documento de fácil acceso, con el fin de que sus mediadores y el Museo trabaje bajo unos parámetros y unos intereses educativos más claros y específicos.

En segunda instancia y relacionado con lo anterior, creemos valioso el hecho de que los mediadores, como sujetos encargados de trabajar directamente con las poblaciones visitantes del Museo, no solo sustenten teóricamente su actuar, sino que se apropien del mismo, ya que, al realizar el análisis de datos encontramos que si bien en la *tabla de evaluación servicios educativos y culturales* las actividades se encuentran bien diseñadas para formar en ciudadanía, al hablar directamente con los participantes de la investigación evidenciamos que algunos conceptos no se encuentran completamente claros y apropiados por su parte. En ese sentido, consideramos imprescindible que las instituciones gubernamentales como los Ministerios o el IDPC, para las cuales trabajan los mediadores, promuevan la formación Pos-gradual de los mismos.

En tercera instancia, es fundamental plantear la posibilidad de realizar un estudio de públicos dirigido hacia la primera infancia, en el que los niños puedan expresar cómo vivieron su experiencia, es decir, cómo se sintieron, qué aprendieron, con qué se van, desde su punto de vista qué cambios implementarían o qué sugieren para el desarrollo de las actividades, y en lo que encontraron en general en su visita al Museo, con el fin, de actualizarse constantemente y adaptarse para suplir las necesidades requeridas y manifestadas por la población infantil.

Así mismo, se hace necesario el sistematizar y evaluar todos los hallazgos encontrados alrededor de las actividades y estrategias implementadas por parte del equipo del área educativa, o sea, es necesario ubicar un espacio para realizar una práctica reflexiva, en la que cada uno pueda expresar sus apreciaciones en cuanto al trabajo realizado con la primera infancia, es decir, qué percibieron, qué funcionó, qué cambiarían, qué variaciones podría tener y, además, puedan reflexionar en torno a lo manifestado por los niños.

Para finalizar, dentro de la investigación no se hace presente la manera en la que el Museo está trabajando para incluir a los niños que presentan una necesidad especial y/o una capacidad excepcional. Vale la pena resaltar que es de vital importancia la inclusión de todas las ciudadanías con el fin de lograr una construcción de la formación ciudadana desde la vivencia misma, en tanto, al ser un espacio abierto que da ejemplo de inclusión, inculca en los niños una práctica de equidad y convivencia, formándolos en ciudadanía más allá de las actividades y con una experiencia significativo.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo podemos concluir que, el Museo de Bogotá como Museo de Ciudad se interesa, de manera implícita, por formar a los niños en su ciudadanía a través de algunas actividades y estrategias encaminadas a desarrollar en ellos una actitud reflexiva frente a temas como la convivencia y la inclusión. Cabe mencionar que, estas actividades y estrategias se mueven bajo el eje “¿Cómo podemos vivir juntos?” el cual, a su vez, se divide en tres sub-ejes que son: vivir sin miedo, vivir las dificultades y vivir el entorno, los cuales tienen como finalidad preparar a los niños para el futuro, inculcando en ellos referentes de pertenencia a su ciudad, la importancia de reconocer sus deberes y derechos y la reciprocidad que estos implican, y brindándoles un escenario donde se reconozcan como interlocutores válidos, es decir, personas críticas, con ideas, con planteamientos, con nuevas propuestas para transformar su entorno.

En ese sentido, el Museo se preocupa por hacer que los niños se pregunten por el lugar que habitan, en este caso, su ciudad, para que la reconozcan, la exploren sin miedo, se sientan parte de ella, se cuestionen frente a su rol como ciudadanos que la habitan para que, de esta manera, busquen transformarla, cuidarla y mejorarla.

Con respecto a la visión que se tiene desde el Museo de Bogotá como ciudad educadora, encontramos que, para el Museo es fundamental reconocer que, así como las instituciones educativas formales permiten la formación de los ciudadanos en una ciudad educadora, los escenarios no formales, como este Museo, y los informales, también brindan conocimientos que permiten a los visitantes formarse como ciudadanos, aportando a la construcción de la ciudad como educadora. Ahora bien, tanto al interior del Museo como afuera del mismo, es decir, en los demás escenarios que conforman Bogotá, es posible vislumbrar las tres perspectivas que según Trilla (1998) y Cabezudo (2005), conforman una ciudad educadora, pues, Bogotá es contenedor, contenido y agente educativo.

En cuanto a la propuesta educativa para los niños y niñas que visitan el Museo de Bogotá, encontramos que esta está diseñada de manera general, es decir, tiene un interés por formar a los niños, pero no explícitamente por formarlos en ciudadanía, a pesar de tener un eje central basado en cómo aprender a vivir juntos, el cual se despliega en tres sub-ejes como ya se mencionó anteriormente.

En cuanto a la manera en la que se aborda la formación ciudadana de los niños, encontramos que esta se da de modo implícito, ya que, a través de las actividades y estrategias se reconoce la formación ciudadana como uno de los pilares más importantes para el desarrollo de estas, sin embargo, esta formación no se encuentra conceptualmente fortalecida ni apropiada por los mediadores quienes son los encargados de la implementación de las actividades con los niños. De igual manera, evidenciamos que, aunque existe un reconocimiento de la formación ciudadana como un pilar importante, esta se queda corta al momento de su desarrollo en el Museo.

Con respecto a la participación de los niños y las niñas en el Museo de Bogotá se evidenció que, en sus actividades se potencia una participación que Roger Hart (1993) clasifica en un cuarto escalón llamado *asignados, pero informados* siendo este el primer escalón de una participación genuina. Sin embargo, al interior del Museo en general, la participación infantil es confundida con las convocatorias y la posibilidad de permitir el ingreso deliberado de la población infantil al Museo. En otras palabras, cabe resaltar que, aunque en algunas actividades se busca potenciar una participación genuina, comprendemos que en el Museo de Bogotá en general en cuanto a la formación ciudadana y las diferentes perspectivas de participación infantil, no se potencia una participación infantil realmente genuina.

Para finalizar este apartado, consideramos de gran importancia que, desde nuestro espacio de formación, nos brinden, a través de la práctica formativa, la posibilidad de acercarnos a escenarios de educación no formal como lo son los Museos, pues, a lo largo de la investigación evidenciamos la necesidad que manifiestan por vincular sujetos especializados en infancias, que puedan propiciar en el mismo un desarrollo integral y óptimo de los niños a través de lo que el Museo ofrece. De igual manera, surge un interés de conocer la forma en la que nosotras, como licenciadas en formación, podemos desenvolvemos y aportar en escenarios no convencionales, es decir, fuera de lo que conocemos como educación formal.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá D.C. (1998). Formar ciudad, Bogotá. Bogotá.
- Alcaldía Mayor. (1998). Plan de Desarrollo Económico, social y de obras públicas para Santa fe de Bogotá D.C. 1998 2001 "Por la Bogotá que Queremos".

Alcaldía Mayor. (2001). Plan de Desarrollo, económico, social y de Obras Públicas. Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado. Bogotá D.C.

Alcaldía Mayor. (2004). Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas Bogotá D.C. Bogotá Sin Indiferencia, Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión.

Alcaldía Mayor. (2008). Plan de desarrollo Económico, Social, Ambiental, y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008 ' 2002. Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor. Secretaría Distrital de Planeación.

Alcaldía Mayor. (2012). Plan de Desarrollo 2012 - 2016 Bogotá Humana.

Alcaldía Mayor. (2016). Plan de Desarrollo 2016 - 2020 Bogotá Mejor para Todos

Alderoqui, S. (2013) *La complejidad del público infantil en los museos: el caso de los museos históricos*. Aula de innovación educativa, Editorial: Grao, España.

Alvarado, S. (2007). *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 5, núm. 1. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77350102.pdf>

Amador Báquiro, Juan Carlos. (2014). *La Ciudad y la Memoria: Entre la Representación, la Educación y la Ciudadanía*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://aprenderly.com/doc/3173570/juan-carlos-amador-baquiro-entre-la-representaci%C3%B3n--la-ed...?page=2>

Apud, Adriana. (2001). *Participación infantil*. UNICEF. Recuperado de:https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Ciudades_amigas_infancia/participacion_infantil.pdf

Asociación internacional de ciudades educadoras (2004) *Carta de ciudades educadoras*. Barcelona, España Recuperado de: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf

Avellaneda Avellaneda, Y. T. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111.

Bryon, P., & Gaona, G. (2015). Ciudad Educadora entre la realidad y la utopía. *Revista Educación Y Ciudad*, (8), 125-141.

Bogotá, A. M. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Recuperado de:
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

Castañeda Cárdenas, M. & del Pilar Pirateque, D. (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. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Congreso de la Republica de Colombia (1997). *Ley 397 del 7 de agosto de 1997* Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y

estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Cap. 7.

Cortés Acosta, Laura Fabiola. (2013). Es. IN' Dispositivo de activación de Espacios para la Infancia desde la intervención de zonas públicas y semipúblicas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia Decreto Único Reglamentario del Sector Educación Decreto 1075, del 2015.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. (1995). Formar Ciudad: Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá D.C. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital.

Díaz, O. C. (2015). Ciudad Educadora discursos y prácticas. *Revista Educación Y Ciudad*, (8),111-124

Echavarría Grajales, Carlos Valerio. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de la identidad moral.

Hart, R. (1993). La participación de los niños, de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti essays*, (4), 1-46. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

Hernández Diaz, J. (2016). *Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía*. Usal. España.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*.

McGraw-Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. México.

Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp->

[content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf](#)

ICOM (2017) *Código de deontología del ICOM Para los museos* Recuperado

de: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-codigo-Es-web-1.pdf>

ICOM. (2017). *CAMOC Conferencia actual 2017 Taller Migración: ciudades*. Museo

Nacional de las Culturas del Mundo Ciudad de México, México. Recuperado de

http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/camoc/CAMOC_Conferencia_Anual_2017.pdf

ICOM (2019) *LOS MUSEOS NO TIENEN FRONTERAS TIENE UNA RED*. Recuperado

de: <https://icom.museum/es/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

IDPC. (2019). Instituto Distrital De Patrimonio Cultural: Museo de Bogotá. Recuperado de:

<https://idpc.gov.co/museo-de-bogota/>

Imhoff, Débora & Brussino, Silvina. (2013) Participación sociopolítica infantil y procesos

de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba,

Argentina. *Líber*. vol.19, n.2, pp.205-213.

Lara, L. (2005). *Programa para educadores populares de América latina*. Convenio

Andrés Bello. Venezuela.

Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá, Cooperativa Editorial.

Martínez, M, (2011). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En: Toro, Bernardo y Tallone, Alicia. (2016). Educación, valores y ciudadanía

Marcela Gómez, Nubia; Castro Nemocón, Alba M.; Acero, Mary Luz; Prieto Galindo, William A. La participación Infantil como estrategia social para la transformación comunitaria en el Municipio de Soacha Journal of business and entrepreneurial studies, vol. 4, núm. 1, 2020 Colloquium editorial, Ecuador

Melgar, M., Donoloa, D. & Elisondo R. (2018). Experiencias en museos. Zonas educativas Posibles. Edetania: estudios y propuestas socioeducativas, N.º. 53, págs. 241-256. España.

MEN (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía. ¿si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.*

Ministerio de cultura (2014) Cátedra: historia y primera infancia XVI Cátedra de historia Ernesto Restrepo Tirado PRIMERA INFANCIA Y PARTICIPACIÓN EN ÁMBITOS CULTURALES: HISTORIA, EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS.

Recuperado de:

<http://www.museonacional.gov.co/imagenes/publicaciones/XVI%20C%C3%A1tedra%20de%20historia%20Ernesto%20Restrepo%20Tirado.%20Primera%20infancia%20y%20participaci%C3%B3n.pdf>

Ministerio de cultura. (2016) *Experiencia maguared*, recuperado

de:<https://maguared.gov.co/arte-patrimonio-primera-infancia-espacios-descubrimiento/>

Ministerio de cultura (s.f) Política de museo. Recuperado de:

https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-museos/Documents/04_politica_museos.pdf

Monje (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.

Neiva. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

OEA (1948). *Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, Artículo XIII.*

IX Conferencia Internacional Americana, Bogotá, Organización de los Estados Americanos (OEA). Recuperado de:

https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n_Americana_de_los_Derechos_y_Deberes_del_Hombre_1948.pdf

OEI. (2001). Educación y participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación. N° 26. España. Recuperado de:

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>

Paramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. Revista Colombiana de Educación, N.º 57. Bogota, Colombia.

Recuperado de:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7586/6101>

Pavoni, R. (2012). *Casas museo: una tipología de museos para poner en valor.* ICOM.

Recuperado de http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-argentina/pdf/casas_museos_es.pdf

Pizarro, Ximena. (2017). Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).

Poveda Henao, J. & Flórez Albino, Y. (2016). La Candelaria: una propuesta ambiental de la ciudad educadora. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Ramírez Sáiz, Juan Manuel Reseña de "*Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*" de Adela Cortina Espiral, vol. V, núm. 15, mayo-agosto, 1999, pp. 235-245 Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/138/13851511.pdf>

Rodríguez, J. (2007). *LA PARTICIPACIÓN COMO UN ACTO EDUCADOR Y CONSTRUCTOR DE LA CIUDAD EDUCADORA*. Ánfora, vol. 14, núm. 23, Universidad Autónoma de Manizales Caldas, Colombia.

Sánchez Cabrera, A., & Valencia Chaux, P. L. (2019). El papel del Museo Nacional de Colombia como centro de información al servicio de la formación ciudadana. Recuperado de:
https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/290

Secretaria de educación del distrito. (2019). *Bogotá ciudad educadora*. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/nuestra-entidad/bogota-ciudad-educadora

- Shier (2001). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. Nicaragua. Recuperado de: <http://www.harryshier.net/docs/Shier-Teoria de participacion infantil.pdf>
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. 2º edición, editorial: Fundación German Sánchez Ruipérez, Madrid-España.
- Trilla, Jaime. (1998). *la Educación y la ciudad*. En: *Ciudad educadora*. Bogotá.
- Tristancho, M. (2016). *Arte, patrimonio y primera infancia: espacios para el encuentro y el descubrimiento*. Maguared. Recuperado de: <https://maguared.gov.co/arte-patrimonio-primera-infancia-espacios-descubrimiento/>
- UNICEF-COMITÉ PAÍS VASCO (2001). *Un enfoque de construcción de ciudadanía: Manual sobre el Derecho a la participación*. UNICEF.
- UNICEF- COMITÉ ESPAÑOL. (2015). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. Madrid. Recuperado de: https://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/07/cdn_version20151.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias De Investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial: Gedisa
- Villa Martínez, M. & Moncada Cardona, R. (1998). *Ciudad educadora estado del arte en Colombia*. Editan. Bogotá, Colombia.
- Zuluaga, J. (2004). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. Revista Latinoamericana de Ciencias

Sociales, Niñez y Juventud vol. 2 no. 1. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711111615/ArtJuanBernardoZuluaga.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

FORMATO DE ENTREVISTA DIRECTORA	
Fecha	
Lugar	Vía Skype
Introducción	Para empezar, queremos recordar que esta entrevista va a ser totalmente confidencial, donde lo dicho durante la misma será utilizado netamente para el desarrollo de la investigación “XXX”, en la que nos interesa conocer cuáles son sus concepciones con respecto a tres elementos, los cuales son: la ciudad educadora, la formación ciudadana y la participación infantil al interior del Museo de Bogotá como espacio de formación dentro de Bogotá como Ciudad Educadora.
Entrevistador	Karen González y Heidy Guio
Entrevistado	Directora área educativa del museo de Bogotá
Propósito del proyecto	Este proyecto tiene como foco central comprender la propuesta educativa del Museo de Bogotá para formación ciudadana en niños y niñas en el contexto de ciudad educadora.
Categorías de indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudad educadora • Formación ciudadana • Participación infantil

CIUDAD EDUCADORA

Propósito de la categoría	Indagar sobre las concepciones que posee la directora del área educativa del Museo, sobre Bogotá como ciudad educadora, para comprender el trabajo educativo del Museo en este contexto
Posibles preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Usted ha oído hablar del concepto de ciudad educadora?, si es así ¿cómo lo comprende? • Si Bogotá es considerada ciudad educadora, ¿cuál sería el papel del Museo en este sentido en cuanto a actividades, proyectos, audiencias y los objetivos del Museo?

FORMACIÓN CIUDADANA

Propósito de la categoría	Comprender el abordaje de la formación ciudadana dirigido a la población infantil, en el proyecto educativo del Museo de Bogotá.
Posibles preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el planteamiento de las actividades que se generan al interior del museo, ¿existe algún interés por la formación ciudadana de los niños? • ¿Cómo se concibe la formación ciudadana en el museo? • ¿Cuáles son los fundamentos que tiene el Museo para el desarrollo de la formación ciudadana de los niños y del público en general? • ¿Qué actividades concretas ha desarrollado el Museo para la formación ciudadana de los niños y colegios que lo visitan? Y ¿cómo estas propician en los niños y niñas su rol como ciudadanos? • ¿Estas actividades se han evaluado? ¿Cómo lo han hecho? ¿Qué resultados se han encontrado?

- ¿Qué retos tiene el Museo para promover la formación ciudadana de los niños que lo visitan?

PARTICIPACIÓN INFANTIL

Propósito de la categoría	Analizar la concepción de participación infantil que tiene el Museo de Bogotá y cómo esta se evidencia en sus proyectos educativos.
Posibles preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se concibe la participación infantil al interior del Museo? • ¿Cómo se aborda la participación infantil en el Museo? ¿qué proyectos y actividades se han desarrollado? • ¿Qué papel tiene la participación infantil en las prácticas educativas al interior del museo? Y ¿cómo estas propician en los niños y niñas su formación ciudadana? • ¿Qué dificultades se les han presentado para promover la participación? • En este campo, ¿Cuáles han sido las lecciones aprendidas?

Anexo 2

FORMATO DE ENTREVISTA MEDIADORES	
Fecha	
Lugar	Vía Skype
Introducción	Bienvenido a esta entrevista la información aquí recogida será utilizada solamente para el desarrollo de la investigación, y será de beneficio para el área educativa del Museo. Nuestra investigación tiene como objetivo comprender la propuesta educativa del Museo de Bogotá para formación ciudadana en niños y niñas en el contexto de ciudad educadora.

	Por tanto, el propósito de esta entrevista es conocer el trabajo del área educativa del museo con relación a la formación ciudadana de los niños y niñas que lo visitan, en el contexto de ciudad educadora. Esperamos de su participación y sinceridad al responder.
Entrevistador	Karen González y Heidi Guio
Entrevistado	Mediador del área educativa
Categorías de indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudad educadora • Formación ciudadana • Participación infantil
Posibles preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Usted ha oído hablar del concepto de ciudad educadora?, si es así ¿cómo lo comprende? • ¿Cree que Bogotá es Ciudad educadora? ¿por qué? • ¿Cómo se concibe la formación ciudadana en el museo? • En este contexto, ¿el museo cuenta con una propuesta educativa orientada a la formación ciudadana de los niños? • Desde su experiencia ¿Considera que las actividades realizadas al interior del museo, con los niños y niñas, ha potenciado su formación como ciudadanos de Bogotá? ¿por qué? • ¿Cómo se concibe la participación infantil al interior del Museo? • ¿En el trabajo educativo del Museo con los niños, se han interesado por promover la participación infantil? ¿Cómo lo han hecho? • ¿Usted cree que la participación es importante para la formación ciudadana? ¿por qué? • Desde su experiencia ¿Cuáles cree que son los retos del área educativa para la formación ciudadana de los niños y niñas que visitan el Museo de Bogotá?

Anexo 3

N° Actividad	Actividad #1	Actividad #2	Actividad...
Año			
Nombre de la actividad			

Descripción			
¿Cómo podemos vivir juntos?			
Vivir sin miedo			
Vivir las dificultades			
Vivir el entorno			
Cómo se relaciona con el presente			
Posible articulación con los territorios			
Acciones de mejora			
Proyección			
Temática relacionada con nuestra tesis			
Comentarios			