

# Tácticas metodológicas nómadas como producción de saberes no-adultos en investigación socioeducativa

## Alternativas en estudios con infancias



Siu Lay-Lisboa

Escuela de Psicología y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE),  
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

 0000-0002-9294-4337

Correo electrónico: slay@ucn.cl

Natalia Acuña-Ahumada

Escuela de Educación, Escuela de Psicología y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE),  
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

 0009-0006-4066-3564

Correo electrónico: natalia.acuna@ce.ucn.cl

Javier Mercado-Guerra

Escuela de Educación y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE),  
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

 0000-0003-3453-4660

Correo electrónico: jmercado02@ucn.cl

Recibido: 15/01/2025

Aceptado: 20/05/2025

## Resumen

Producto de una herencia sociocultural adultocentrada, se idea a niñas como personas presociales, carentes de saberes y proyectadas hacia un futuro. Esto provoca impedimentos al producir conocimiento científico con la infancia, debido principalmente a la dificultad en superar el dominio del par pseudonatural adultez-niñez. Es por ello que, habitualmente, quienes informan respecto de problemáticas e intereses de la niñez sean personas adultas. En este trabajo se discuten los desafíos teórico-epistemológicos y técnico-metodológicos al momento de investigar con infancias. Proponemos el uso de cuatro tácticas metodológicas con las que producir relatos con las infancias en contextos educativos: el dibujo parlante, el mapeo colectivo, el relato de situaciones inconclusas y el teatro social. Se busca promover estudios que articulen en conjunto con las infancias un lugar híbrido, un *tercer espacio*, donde se filtran y permean

influencias de un modelo sociocultural dominante, y uno subordinado, y se construyan sociedades alternativas.

**Palabras clave:** Infancia; Investigación social; Estrategia metodológica; Tercer espacio; Análisis del discurso

## **Nomadic methodological tactics as production of non-adult knowledge in socio-educational research: alternatives in studies with children**

### **Abstract**

As a result of an adult-centered and colonial sociocultural heritage, children are thought of as pre-social persons, lacking knowledge, and projected into the future. This causes impediments to the production of scientific knowledge with children, mainly due to the difficulty in overcoming the dominance of the pseudo-natural pair adulthood-childhood. Therefore, it is not unusual that those who usually report on the problems and interests of childhood are usually adults. Theoretical-epistemological and technical-methodological challenges are discussed at the moment of researching with children. We propose the use of four methodological techniques to produce stories with children: talking drawing, mapping, the story of unfinished situations and social theater. We seek to promote studies that articulate together with children a hybrid place, a third space, where influences of a dominant and a subordinate sociocultural model are filtered and permeate, and where alternative societies are built.

**Key words:** Childhood; Social research; Methodological strategy; Third space; Discourse analysis

## **Táticas metodológicas nômades como produção de conhecimento não adulto em pesquisas socioeducativas: alternativas em estudos sobre crianças**

### **Resumo**

Como resultado de uma herança sociocultural colonial e centrada no adulto, as crianças são vistas como pessoas pré-socializadas, carentes de conhecimento e projetadas para o futuro. Isso causa impedimentos à produção de conhecimento científico com crianças, principalmente devido à dificuldade de superar o domínio do par pseudo-natural adulto-infância. Portanto, não é incomum que geralmente sejam os adultos que relatam as questões e os interesses das crianças. Discutimos os desafios teórico-epistemológicos e técnico-metodológicos da pesquisa com crianças. Propomos o uso de quatro técnicas metodológicas para produzir histórias com crianças: desenho falado, mapeamento, história de situações inacabadas e teatro social. Buscamos promover estudos que articulem junto com as crianças, um lugar híbrido, um terceiro espaço, onde as influências de um modelo sociocultural dominante e subordinado são filtradas e permeiam, e onde sociedades alternativas são construídas.

**Palavras-chave:** Infância; Pesquisa social; Estratégia metodológica; Terceiro espaço; Análise de discurso

## Introducción

Trabajar con infancias, así como dialogar con ellas en el marco de una investigación social es un proceso desafiante y supone un reto, no porque les<sup>1</sup> niños sean difíciles, o porque, según los adultos, *les cueste hablar y expresarse, o se cansen*. La complejidad deriva del hecho de que las infancias, como sujetos relacionales (Tangen, 2008), comprenden, transforman, crean y recrean constantemente, un mundo-no-adulto. Este mundo no es natural, es coproducido con adultos.

Si bien la distinción entre adultez y niñez es artificiosa (González-Contró, 2024), las consecuencias de esta jerarquizadora distinción no lo son. Esta diferenciación sitúa en un espacio de subordinación a niños en tanto habitan el tiempo/espacio denominado niñez (Liebel, 2022). Nuestra intención no es dicotomizar un mundo adulto de un mundo no-adulto como polos opuestos naturales, ni condensar una única noción de lo que es adultez o niñez. Nuestro esfuerzo consiste en develar y dar cuenta de la dimensión política, a modo de matriz ideológica, que oculta esta relación asimétrica y de dominación, toda vez que encierra en la categoría de infancia a los niños (Rockwell, 2018), y los segrega, expulsa y sanciona del espacio social. Esta es una de las diferenciaciones más poderosas que repercute en la marginación de niños del espacio público en tanto escenarios políticos de incidencia.

Los términos mundo-adulto y mundo-no-adulto ilustran las fronteras sociales y político-ideológicas entre ambos. En este caso, el adultocentrismo restringe el acceso a la producción de datos en el conocimiento científico de las ciencias sociales como pretexto para no incluir niños en investigaciones (Milstein, 2006). Reconocer la ocupación que como adultos hacemos de este espacio es asumir el lugar subordinador en un mundo que es también habitado por no-adultos. La expresión *habitar un cuerpo adulte o atrapades en un cuerpo adulte* se constituye en una metáfora de la posibilidad de mirar(nos) y advertir nuestras imposibilidades, porque como cuerpo social y colectivo adulte, hemos dejado de relacionarnos, participar y habitar la realidad social como niños.

La niñez, como colectivo, elabora un mundo propio, con significados, símbolos e imaginarios que, como adultos pertenecientes a una cultura adultocentrada (Cerletti, 2005; Alexgaias, 2019), dejamos de habitar, y por tanto, de legitimar. Esta complejidad ante el trabajo, comprensión y diálogo con infancia es entendida como un obstáculo y no como una oportunidad. Se presenta como una excusa para evadir(se-nos) como investigadoras-es de la participación de niños en procesos de producción de conocimiento y de construcción conjunta de saberes y metodologías. Argumentos como *pero qué saben los niños, si ellos solo necesitan jugar, es que no entienden estas cosas, es que es muy complicado para ellos*, son comunes.

Este artículo presenta un conjunto de tácticas (De Certeau, 2000) metodológicas nómadas (Ibáñez, 1985) con la que producir discursos y relatos con la infancia y facilitar terceros espacios (Bhabha, 2002). Se fundamenta de manera conceptual en las repercusiones que tienen nociones hegemónicas y adultocentradas sobre la infancia y los enfoques que permiten poner de relieve los conocimientos y saberes producidos por niños. Facilita no solo a los investigadores entrar y acceder a su mundo simbólico, comprender y fascinarnos con sus relatos y las formas en que construyen sus realidades no-adultas. Buscamos también

<sup>1</sup> Utilizamos la “e” con el objetivo de interpelar al lenguaje binario de género en la escritura académica, que posibilite un espacio político a la expresión de identidades diversas.

contribuir desde una perspectiva de derechos a la deconstrucción de mitos de la infancia (Giroux, 2003) y nociones paternalistas de niñez que reproducen relaciones inequitativas (Liebel, 2022).

No considerar a la infancia en la producción de conocimiento se configura como problemático en el momento en que les niños no participan sobre asuntos que le competen, interesan o afectan, por el hecho de que sus perspectivas no son ampliamente valoradas como legítimas por el mundo adulto, científico. El desafío de la investigación con infancia tiene relación con superar la desigualdad de la relación adultez-niñez y la dimensión de autoridad de la persona adulta (Fine y Standstrom, 1988) ya que, como sostiene Rodríguez, “todo adulto ocupa un estatus establecido sobre la base de una relación asimétrica que los niños conocen” (2006, p. 70). Por tanto, la propia reflexión como investigadores respecto de la posición social y el rol que ocupan adultos y niños condicionará la creación de un espacio en tanto producción-reproducción de una situación social en la misma relación (Milstein, 2006).

Rodríguez (2006) atribuye la escasez de estudios sociales con niños a las dificultades metodológicas, e identifica tres aspectos que, se supone, constituyen un obstáculo para producir conocimientos con esta población: a) la capacidad cognitiva y discursiva; b) la asimetría entre investigador e infancia, en tanto reproduce la relación adultez-niñez; y c) la infancia como grupo tutelado por adultos, que necesita de su autorización y que, por ende, le resta autonomía a los niños.

No obstante, en ciencias sociales existen valiosos aportes provenientes de las corrientes antropológicas que han desarrollado enfoques en la investigación con niños desde distintos niveles (epistemológicos, metodológicos y técnicos). Trabajos que buscan visibilizar las experiencias de las infancias desde una perspectiva crítica. Estos aportes toman en cuenta la centralidad de los niños como interlocutores legítimos capaces de interpretar y transformar su realidad. Ejemplo de ello son los trabajos etnográficos con familias, escuelas y escolarización (Cerletti, 2005), la perspectiva epistemológica del *insider* y el sujeto relacional (Tangen, 2008), la producción de conocimiento etnográfico con infancias y el rol del extrañamiento ante el adultocentrismo (Milstein, 2006, 2008, 2010), las voces subalternas, producción simbólica y hegemonía comunicativa (Unamuno, 2020). Trabajos etnográficos en formación ciudadana y participación política de niños (Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021), como también el estudio de los intersticios/grietas en la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2018), donde se concibe a los niños como agentes que resisten, se apropian y subvierten para comprender y construir sus saberes tramados en terceros espacios (Bhabha, 2002).

Por tanto, pretendemos contribuir desde perspectivas metodológicas que aborden estas complejidades y conciban el método como un camino por donde se ha de andar (del griego, *meta*: hacia lo largo, y *odos*: camino). Este trayecto es incierto, imprevisto, es un viaje donde debemos construir diversas maniobras para la travesía, una carta de navegación con la cual puede llegarse a puerto (Morín, Roger y Motta, 2003; Leite, Rivas, Cortés y Núñez, 2012). Será la forma de pensarse esta trayectoria, como prácticas metodológicas propias de investigaciones *nómadas* y *no sedentarias*<sup>2</sup> (Ibáñez, 1985). Un abordaje que otorgue

<sup>2</sup> Utilizamos el término “nómada” acuñado por Jesús Ibáñez (1985), quien distingue entre las ciencias sedentarias y las nómadas. Las primeras miran desde lo alto de la jerarquía, a las segundas les corresponden las periferias, desde las resistencias al poder científico hegemónico colonial, que reproducen y conjugan nociones binarias en oposición, como por ejemplo, adúltero/niño. Lo nómada se erige desde la disidencia y la emancipación, en un intento por cues-

centralidad a las experiencias de los puntos de vista de niños (López, Valdivia y Fernández, 2016; Lay-Lisboa, Garrido, Gutiérrez y Oyarce, 2021; López-Ordosgoitia, Giraldo-Cadauid, Aristizábal-García y Lafaurie-Molina, 2023) y que dé cuenta de la complejidad de una realidad social, plural y reflexiva (Milstein, 2010; Rockwell, 2018; Unamuno, 2020).

Una forma de reducir estas brechas es generando estrategias, al menos de manera temporal, que favorezcan y animen la producción de información con las infancias de manera contextual, sin recurrir a su infantilización (Rodríguez, 2006, 2007).

La idoneidad de las técnicas de investigación a las características de los participantes es la clave para una aplicación situada (Wiesenfeld, 2000; Sisto, 2008; Valderrama y Pease, 2024). Una estrategia metodológica respetuosa de los informantes será más fiable (Rodríguez, 2006) y, en el caso de las infancias, desde un nivel epistemológico será pertinente y cercana a la forma que tienen de expresarse en el mundo (Tangen, 2008). El desafío ha sido disponer de tácticas que busquen contrarrestar la hegemonía de grupos de dominio, para producir terceros espacios (Bhabha, 2002), entendidos como expresiones que posibilitan cocrear lugares híbridos.

Según De Certeau (2000), las relaciones de poder se manifiestan tácticas y estrategias. Estas últimas son utilizadas por personas en posiciones de poder para imponer un *statu quo*, mientras que las personas en posiciones subalternizadas usan tácticas para resistir/subvertir las estrategias de grupos hegemónicos. Se presentan a continuación cuatro tácticas metodológicas: el dibujo parlante, el mapeo colectivo, el relato de situaciones inconclusas y el teatro social. Estas se sustentan en experiencias de estudios desarrollados por parte de este equipo (adulto) de investigación y el trabajo con infancias en contextos socioeducativos de Chile. Sin embargo, antes de ello resulta necesario discutir algunas conceptualizaciones críticas respecto de la noción de infancia y el enfoque de saberes del mundo no-adulto que sustentan las tácticas metodológicas que presentaremos.

## Repercusiones de las nociones de infancia

Las tradicionales nociones paternalistas (Liebel, 2022) y míticas (Giroux, 2003) sobre la infancia se basan en un modelo cultural heredado de diversos dispositivos de control adulto, que mantienen y reproducen una definición cristalizada de infancia. Se cimientan en cuatro ideas centrales: la edad como orden social (Kohan, 2004; Agamben, 2007), la relación primaria normalizada de adultez-niñez (Bustelo, 2005, 2007), la condición de infante inocente o salvaje (Gaitán, 2006; Gaitán y Liebel, 2011; Cisternas, 2023) y la moratoria social (Verhellen, 1992).

La infancia concebida desde la edad como orden social, crononormativo (Shabel, 2014) y de sobrevaloración de la experiencia (Kohan, 2004; Agamben, 2007) obstaculiza la producción de nuevas nociones de niños, pues les ignora como agentes sociales. La concepción desde su desarrollo responde a nociones de maduración biológica, derivadas de modelos biomédicos y mandatadas en

---

tionar, resistir (y subvertir) al poder científico hegemónico de la producción de conocimiento. Desde la perspectiva de las ciencias sedentarias, las ciencias nómadas son precientíficas, subcientíficas o paracientíficas. Para las ciencias nómadas, las ciencias nómadas son metacientíficas (que mantienen abierto el sistema de saberes).

un “contrato cronosocial” (Bassas y Frieria, 2022). Habitualmente se describen las etapas del desarrollo desde lógicas de linealidad-secuencial de base en estadios de parámetros y estándares *gausseanos* (Lay-Lisboa, Yáñez-Yáñez, Mercado-Guerra y Véliz, 2022a), que plantean un proceso abstraído, al menos parcialmente del contexto social donde se producen (Rodríguez, 2006).

La relación adultez-niñez ideada como condición natural se apoya en mecanismos de control ocultos a propósito de la misma relación primaria que se establece. Según Bustelo (2005, 2007), en la infancia se expresa de manera evanescente la situación de obediencia y moralidad entre adultez y niñez, pues es cuando el orden natural esconde la vertiente social de la producción de la relación, ocultando la situación misma de sujeción y sometimiento.

El imaginario de la infancia como inferior, incompleta e improductiva (Kohan, 2004; Silva, 2012) toma dos direcciones opuestas. Por un lado, la condición que representa a la infancia como inocencia (Giroux, 2003), en debilidad y carencia, y por otro, en frontera con el salvajismo, arrebató y demencia (Gaitán, 2006; Gaitán y Liebel, 2011; Cisternas, 2023). En consecuencia, les adultes enfrentan dos opciones: proteger y cuidar a este ser débil y desposeído, o bien, domesticarlo, civilizarlo o socializarlo.

Asimismo, la infancia es comprendida como potencia (Kohan, 2014), por aquello que se imagina que puede llegar a ser, por ello les niños estarían sujetos a una *moratoria social* (Verhellen, 1992), una suerte de aplazamiento de su condición de ser social y político. Es decir, son ciudadanos del futuro, en proyección, por tanto, su ser ciudadane actual y presente es postergado, ocultado, y serían sujetos administrados por el mundo adulto, eyectando su existencia y actualidad a un *por-venir*, son *les aún-no* (Casas, 1998).

Se observa que los niños son más madures de lo que es posible esperar frente a sus condiciones vitales, pero habitualmente no hay estudios que concluyan que se muestran menos madures e *infantiles* de lo que se supone esperar (Fine y Sandstrom, 1988). Probablemente esto ocurra debido a que las nociones culturales de infancia atienden a la producción de un niño que en la realidad no existe (Gimeno, 2003; Giroux, 2003; Bustelo, 2005).

Esta serie de supuestos impacta en lo social y científico, pues produce fronteras en la valoración y legitimación de la producción de saberes adultes *versus* saberes de la niñez. Superar esta asimetría supone vencer el modo en que nos representamos el conocimiento, en tanto saber formal y exclusivo del mundo adulto.

Incorporar a la infancia en la investigación social no atiende a un mero y mal entendido deber o compromiso ético, social, desde una lógica de benevolencia y caridad (Bustelo, 2007). Sino, tal como lo sostienen diversos autores, desde la consideración de que niños son sujetos sociales, políticos y productores de saberes (Milstein, 2006, 2008, 2010). Teorizan, dan respuestas, hipótesis y supuestos respecto de su realidad, por tanto, son teóricos sociales (Rodríguez, 2006), filósofos e investigadores (Eagleton, 1990; Kohan, 2004, 2022; Batallán, Rodríguez y Ritta, 2021; hooks, 2021; Liebel, 2023; Shabel, 2023), cuya filosofía y producción de saberes son fundamentales y necesarios. Por tanto, se busca generar una comprensión que se funde en la participación del mundo adulto en la realidad de la infancia.

## Saberes y polifonías del mundo no-adulto

Los contextos sociales, políticos e históricos dan forma a la vida y a todo el proceso de investigación de principio a fin. Lo que se explora, cuándo, cómo, por qué, para qué, con quién(es) y para quién(es), son preguntas que debemos plantearnos si aspiramos a ser investigadores autocríticos y reflexivos (Liebel, 2019). La reflexión sobre los procesos mediante los cuales se produce el conocimiento referido a niños puede elevar las discusiones de investigación a un nivel más sofisticado, influenciado por la dinámica y las relaciones entre la investigación y su producción, y no solo respecto de los métodos y su aplicación.

En este sentido, las infancias se enfrentan a una situación ambivalente y contradictoria. Se espera que hablen y participen, pero lo que dicen y hacen se toma poco en serio o se considera inapropiado (González-Contró, 2024). Por lo general, viven en condiciones que les impiden hablar o se les hace decir solo lo que se espera de ellos, por tanto, se silencian sus enunciados más auténticos y espontáneos. Esta contradicción se basa en un patrón de racionalidad que se orienta hacia hábitos de pensamiento y lenguaje adulto, el que se entiende exclusivamente como legítimo, reservándose el derecho de interpretar la realidad social.

Los discursos de niños, supuestamente todavía sin habla, son invisibilizados por la cultura adulta y su hegemonía comunicativa (Unamuno, 2020). No obstante, lo excepcional no es la capacidad de hablar, que está inscrita en un patrimonio biológico, sino estar dotado de un habla legítima sujeta a un patrimonio social, que reproduce estas distinciones (Bourdieu, 2008), por ello, cuando hablan, encuentran barreras que invalidan sus palabras o las hacen parecer incomprensibles.

Tanto la naturaleza intersubjetiva de la investigación como las características “de la voz” como mediadora para acceder a las experiencias y perspectivas de la infancia nos desafían a reconocer la contextualidad de sus voces y a pensar creativamente y de forma dialogante, respecto de lo que no está dicho pero ha sido enunciado (Pinto y Ribes, 2012).

Los investigadores debemos ir más allá de la “voz” de las voces (es decir, de lo que formulan explícitamente quienes participan en la investigación), y se debe preguntar si la “voz” no se produce cuando una opinión no se expresa con palabras sino que se señala con signos de incomodidad o desacuerdo.

Para la práctica de investigación, esto significaría que quienes investigan tendrían(mos) que reflexionar sobre sus(nuestras) propias categorías semánticas (adultas) para comprender lo que los niños están diciendo de maneras no-semánticas. Que sus expresiones no sean fácilmente reconocidas no es necesariamente porque el niño diga poco o nada, sino porque su polifonía es difícil de descifrar e interpretar para el mundo-adulto (Milstein, 2006).

Si entendemos su participación en la investigación social como una praxis política, podremos advertir plenamente la relevancia social y cultural de las voces de los niños. Debemos familiarizarnos con los discursos y las formas de comunicación que configuran sus diversas expresiones, incluidas sus voces, las que deben comprenderse considerando el contexto histórico, cultural y socio-político en el que han sido expresadas, captar sus experiencias atendiendo a los intersticios, articulaciones y resistencias que manifiestan en su cotidianidad

(Rockwell, 2018). Por tanto, la propia sociedad debe esforzarse por vislumbrar todas las formas de expresión de les niñes, reconocer y respetar su significado político, dado que se trata de una cuestión de desigualdad estructural y de poder (Liebel, 2019).

Establecer un diálogo situado con las niñeces, con herramientas pertinentes, surge de la necesidad de trascender de las usuales técnicas de producción de información, que en muchos casos no logran profundidad expresiva (Silva, 2012).

Facilitar no solo la expresión de narraciones, sino también resguardar el ambiente, el contexto y las condiciones propicias para producirlas. Como investigadores adultes, admitimos nuestra condición de habitar un cuerpo adulte, con saberes, privilegios, lenguajes y racionalidades adultas. Por tanto, estas tácticas suponen una aproximación al mundo simbólico de les niñes, con y desde sus lenguajes de manera contextualizada para indagar respecto de los intersticios o grietas de sus cotidianidades (Rockwell, 2018) y de cómo elaboran su realidad.

El diálogo se comprende como un articulador, triangulándose (Flick, 2014) con otros dispositivos de producción discursiva pertinentes para les participantes.

### **Tácticas metodológicas nómadas**

Estas tácticas no son de creación propia, sino que fueron elaboradas y son utilizadas principalmente en ámbitos educativos, comunitarios o clínico-terapéuticos con diversos propósitos, tanto pedagógicos como de evaluación y diagnóstico. Por ejemplo, el dibujo y las imágenes han sido utilizados principalmente desde la psicología para evaluar procesos cognitivos, afectivos o la personalidad. Sin embargo, es menos frecuente su uso para la producción de datos en investigación social.

Este conjunto de tácticas fue implementado en diversos estudios con niñeces y resultaron de gran utilidad, con buena acogida por parte de les niñes. En todas las ocasiones, se ajustaron y variaron su aplicación, pues se reconocen flexibles y sensibles a cada contexto, lo que da cuenta del compromiso epistemológico y ético con un paradigma de coparticipación conjunta con les niñes, dado que esta propuesta metodológica se dispone como un recurso que permite negociar modalidades de participación atractiva y sugerente para esta población, facilitando la expresión de diálogos creativos con niñes que sirvan como pretexto para explorar la visión que tienen del mundo y de lo que en él sucede (Rodríguez, 2007).

Las tácticas que se presentan han pasado, en su producción, por una etapa de pilotaje, donde, en conjunto con la infancia, se ajustan las propuestas iniciales. En esta etapa, cada una es exhibida a les niñes para que den su opinión y ofrezcan mejoras, y así se incorporen las sugerencias y se generen nuevas y últimas versiones que puedan ser utilizadas con niñes de diversas edades, garantizando la adecuación del lenguaje y la modalidad; asimismo, se invita a modificar la estructura propuesta para cada caso y contexto particular. Respecto de la dimensión ética, cabe señalar que cualquier estudio con propósitos de divulgación o difusión, sea o no científica, dependiendo de la legislación de cada país, podrá o deberá contar con la aprobación de un comité ético, respecto del uso de asentimientos y consentimientos informados, y lo que cada legislación explicita.

## El dibujo parlante

Esta táctica está inspirada en los mapas parlantes (Montañés, 2009). El dibujo permite explorar aspectos que pueden no haber sido previamente considerados por los investigadores. Las expresiones gráficas facilitan que los niños organicen sus ideas y pensamientos para luego dar cuenta de ello, apoyándose en las representaciones realizadas por sí mismos (Oaklander, 1998). Estas expresiones permiten explorar las representaciones que los niños recrean e imaginan respecto de la realidad social, y en ella, las situaciones y relaciones que establecen (Rodríguez, 2007). Es una actividad sencilla, dibujamos antes de desarrollar el lenguaje y el dibujo es ampliamente conocido por los niños, pues han tenido experiencias previas de ilustración.

En este caso, a diferencia del uso de técnicas gráficas como instrumento de evaluación, donde se elabora un conjunto de conocimientos bajo una asimetría de poderes a partir de saberes expertos (Silva, Barrientos y Espinoza-Tapia, 2013), con esta estrategia no se busca diagnosticar, sino que se pretende provocar, en el sentido de hacer hablar. Estimular la emergencia de discursos y significados propios y (con)sentido para los participantes. Vehicular narrativas con la infancia en una coconstrucción de relatos orales y gráficos (Silva *et al.*, 2013).

Las indicaciones se comprenden rápidamente, pues la infancia está familiarizada con esta práctica expresiva. El dibujo es, por excelencia, un vehículo de expresión y de comunicación de las representaciones que elaboran los niños. Es la producción creativa y subjetiva de los imaginarios de quienes los representan.

Se necesitan lápices de colores, lápiz grafito, goma y papel en blanco. La consigna es simple y flexible. A modo de ejemplo (Figura 1), se puede señalar "dibuja algo sobre tu cultura, tu pueblo o algo que sea importante para ti y tu familia". Una vez realizado el dibujo, se abre el parlante, invitando a las niñas a compartir lo que significa o representa su dibujo (Lay-Lisboa *et al.*, 2021). Dependiendo de las condiciones de aplicación –individual o colectiva–, podrá ajustarse a que cada persona, al comentar su dibujo, sea consultada por otro respecto de elementos de este, generando un diálogo colectivo.

Esta consigna debe ser ajustada a los objetivos del estudio, incluyendo un diálogo con base en las dimensiones o ejes analíticos de cada investigación, pues la naturaleza de su propósito es adentrarse al mundo simbólico de la niñez, por tanto, se debe disponer de consignas abiertas y comprensibles.



**Figura 1.** Dibujos parlantes 2° y 3° Básico, Escuela Hacienda San Pedro, Copiapó. Proyecto FONDECYT 11220932.

## El mapeo colectivo

Mapear un espacio es representar un territorio, lo que en él ocurre y las relaciones que en él suceden. El mapa o mapeo es una técnica con la cual se exponen, de manera jerárquica, temporal y arbitraria, vínculos entre diferentes datos (Deladiere, 2004). Permite elaborar distintas trayectorias y recorridos de lugares comunes y construir narraciones de estos. Se pretende desentramar tanto las relaciones y los elementos físicos visibles como los no-visibles (García, 2006).

Con inspiración en los mapas mentales (Montañés, 2009) y adaptaciones de la propuesta de recursos cartográficos (Ares y Risler, 2015), presentamos tres variantes de la técnica. En la primera, hemos diseñado el plano o mapa topográfico de un centro educativo a escala. Este plano, cuyo tamaño puede variar, reproduce a escala el territorio e identifica los diversos lugares distinguiéndolos con colores y nombres, por tanto, es el más estructurado de las tres variaciones que presentamos. Este mapa (Figura 2) es la base para identificar las prácticas, usos, espacios y relaciones que se suscitan en los distintos lugares del centro y de las distintas personas que componen la comunidad educativa. Sobre él se identifica y relata lo que sucede en cada lugar, quiénes lo habitan o lo usan, las prácticas y relaciones que allí suceden. Se interviene directamente sobre el mapa con *post-its* o escribiendo y dibujando en él.



**Figura 2.** Representaciones topográficas del territorio (Lay-Lisboa, Araya-Bolvacán, Morabolí-Garay, Olivero-Tapia, y Santander-Andrade, 2018).

La segunda variante son las láminas iconográficas de espacios y relaciones; su tamaño puede variar, lo importante es que, en este caso, cada mapa o plano represente espacios diferenciados. En esta ocasión son tres, donde niños participan de manera cotidiana, el *Espacio doméstico*, el *Espacio escolar* y el *Espacio de ocio y recreación*.



**Figura 3.** Espacios y relaciones. Proyecto FONDECYT 1150016.

La primera lámina –*Espacio doméstico*– expone los lugares más comunes de una casa: incluye dormitorios, baño, cocina, comedor y un patio trasero. Se intentó resguardar que los elementos de los diferentes espacios o áreas de la casa fueran pocos, que no tuviesen demasiados objetos ni reprodujeran estereotipos, por ejemplo, de género. La decisión de no considerar personas en la

lámina responde a que, en cada familia, la composición de los integrantes es distinta, y asimismo los lugares que ocupan.

La segunda lámina –*Espacio escolar*– presenta los principales lugares de un centro educativo, escuela o colegio. Aulas, cancha, baños, laboratorio de computación, biblioteca, sala de profesores y enfermería. Se consideró disponer de tres espacios o áreas que no atienden particularmente a un lugar especificado, son espacios que se representan menos estructurados para que cada grupo de cuenta de aspectos particulares de su centro educativo. Se decidió representar a personas, porque en espacios escolares, ellas y su interacción expresan y dan forma al tipo de espacios en cuestión.

La tercera lámina –*Espacio de ocio y recreación*– presenta lugares comunes de interacción en la ciudad (en el norte de Chile). Se expresan tanto áreas verdes y espacios naturales, como plazas, playa, como espacios de consumo y comercio, como centros comerciales, servicios religiosos, cine, restaurantes, el barrio, parques, entre otros. En esta lámina se ha optado, al igual que la lámina de *Espacio doméstico*, por no incorporar personas.

En esta variante, al tener una mediana estructuración, si bien reproduce lugares prefigurados, los planos no reproducen a escala un lugar ya existente, sino que más bien representan elementos y símbolos contextuales que configuran dichos espacios, por tanto, permiten mediante el diálogo identificar los lugares, sus usos y las relaciones que allí ocurren. Es útil para pesquisar problemáticas o situaciones que suceden en la cotidianidad, en concreto, mediante anécdotas o contando eventos escolares, de amistad, barriales o familiares. Con estímulos como: “al planificar la organización de la limpieza en casa, ¿cómo lo organizan?”, “¿Cómo es un día común en el cole?”, “Cuéntanos cómo es un día de paseo con tus amigos o tu familia”. Al igual que el dibujo parlante, se ajustan planos, preguntas y temáticas del diálogo a partir de las dimensiones analíticas de cada estudio.

La tercera variante es la no estructurada, es decir, contar con un lienzo de papel en blanco o una base esquemática muy general y, a partir de ello, plasmar un mapa o cartografía de un espacio determinado, según las visiones y formas de conocimiento de los participantes. Para la intervención, se dispone de diferentes herramientas, como lápices, plumones, *post-its*, *stickers*, pegatinas, etc. Si bien los espacios a representar y las consignas pueden ser comunes a las variantes más estructuradas, en este caso, el mapeo no estructurado permite recoger mayor diversidad de representaciones sobre usos de espacios y relaciones establecidas en ellos, incluso, plasmar aquellos que no existen en el propio territorio.



Figura 4. Proyecto UCN1895.

## Teatro social

Táctica inspirada en el teatro del oprimido, utilizada principalmente para la dinamización social, el trabajo comunitario y la participación ciudadana; sin embargo, mucho menos aplicada con propósitos de producción y análisis en investigación social. Busca transformar a espectadores en actores/actrices protagonistas en escena (Boal, 2002). En este sentido, las representaciones teatrales de niños nos permiten aproximarnos a su mundo simbólico y comprender su propia interpretación de situaciones cotidianas, a través de la reflexión, la acción y la cocreación de un futuro-actual propio (Baraúna, 2011; Cortés y Escalante, 2016).

Consiste en representar por medio del teatro situaciones conflictivas o que generen algún tipo de tensión entre personajes/grupos, situaciones que podrán tener una protagonista y un antagonista. Se considera como premisa inicial que toda persona, sea o no actor/actriz, pueda actuar y representar distintos papeles y roles sociales, asumiéndonos como *espectadores/espectatrices*, es decir, audiencia e intérprete a la vez, pues la base es la improvisación.

Se pretende, por un lado, buscar salidas poco habituales o soluciones novedosas frente a las tensiones de la cotidianidad, ya que al tener que intercambiar roles y personajes, se hace necesario que los *espectadores/espectatrices* puedan ver los escenarios y escenas desde *otro lugar posible*. Esta herramienta trata problemáticas tanto a nivel personal o colectivo como sociales y políticas. Mediante el teatro social, los niños dan forma a sus problemáticas e intereses, tensan relaciones asimétricas, de subordinación y poder entre la adultez-niñez (Lay-Lisboa, Armijo-Rodríguez, Calderón-Olivares, Flores-Acuña y Mercado-Guerra, 2022b).

Después de identificar una problemática relativa al objeto de estudio –sea mediante el dibujo o el mapeo–, las infancias distinguen de manera colectiva algunas situaciones que reconocen como conflictivas. Se definen las situaciones, los minilibretos, y se representan, considerando asimismo la presencia de una persona que actúe de *comodín*, quien tiene la función de incorporar distintos *recursos* a la escena, así como modificarla (“ahora es un día de fiesta”), incorporar elementos inesperados (“ahora tocan el timbre para ir al recreo”) o intercambiar personajes (“ahora, quien era la madre, es la hija”), para girar el curso habitual de la escena que sucede habitualmente en la vida cotidiana y provocar e intensificar la espontaneidad y el dinamismo.

Una de las riquezas de estas representaciones es la improvisación, por ello, se sugiere que se definan inicialmente la primera escena y los roles; para que sean las mismas niñas quienes vayan narrando y escenificando el desarrollo y los posibles distintos desenlaces, mediante la representación, es importante contar con elementos cotidianos que puedan caracterizar a los personajes, como gorros, gafas, pelotas o vestuario sencillo que facilite la representación.

## Relatos de situaciones inconclusas

Esta táctica ha sido inspirada por la técnica cualitativa *El Cuento Inconcluso* (Urmeneta, 2010), y sus estudios sobre representación social infantil y adolescente sobre la inmigración y el otro inmigrante (2004) y sobre la norma y la transgresión social (2009).

Se presenta a niños situaciones cotidianas a modo de generar un estímulo que provoque narraciones de diversos eventos. Estas situaciones están incompletas, inacabadas, es decir, están abiertas para que los niños elaboren los relatos, el desarrollo y los desenlaces de cada situación. Las narraciones pueden surgir desde las láminas, desde el dibujo, de los mapas, o desde ambas (o todas). Cada niño usará de manera indistinta uno u otro medio para elaborar sus relatos.

Se apoya en un guion temático elaborado de acuerdo con las dimensiones de cada estudio, las que van articulándose con la producción de relatos de diversas situaciones inconclusas, a las que niños van dando forma y sentido a partir de la construcción que ellos mismos hacen de su vida cotidiana; entendiendo estas narraciones como una forma fundamental para organizar el mundo (Gibbs, 2012).

Los recursos gráficos deben estar disponibles para ser usados, facilitando la emergencia de los relatos vinculados a cada situación y a indagar en las dimensiones de análisis de cada investigación. Algunos ejemplos serían narrar una mañana común antes de salir de casa, una pelea o discusión en el patio de la escuela o la gestión de la basura.

La creación de las narraciones del desarrollo y el desenlace –o posibles desenlaces– pueden elaborarse por escrito o verbalmente (o de ambos modos), de manera colectiva o personal, dependiendo de las características y el tamaño de cada grupo.

## **El diálogo juega con estas (y otras) tácticas**

Todas las tácticas presentadas están pensadas para niños y pueden adaptarse a distintas edades siempre que se ajusten los contenidos, el lenguaje y los insumos a cada población. Pueden combinarse ser usadas de manera individual, en duplas o colectiva; en este último caso, se recomienda no superar los diez participantes por encuentro.

Cada sesión debe ser grabada al menos en audio (dependiendo del caso, también video), pues el propósito del uso de estas tácticas es levantar información susceptible de ser analizada como datos de investigación, a diferencia de otros propósitos, como lo son los netamente comunitarios o de intervención social. Se pretende producir conocimiento científico, por lo que es necesario garantizar todos los requerimientos de rigurosidad y resguardos éticos para la producción y análisis de los datos.

El respaldo fotográfico, gráfico, textual y de audio es primordial a la hora realizar el análisis, pues todo este material es lo que será analizado bajo diversas modalidades de interpretación de discursos e imágenes, sea cual sea el procedimiento de análisis a realizar. Recordemos que, como se presenta más arriba, el uso de esta estrategia es el pretexto para acceder al mundo-no adulto, simbólico de niños y producir el texto que será analizado. Por ello, es necesario explicitar de manera muy clara y concreta los fines de toda producción creativa. Que no quede duda alguna respecto de los propósitos de la actividad y el uso que se dará a sus productos. Considerando el componente ético, se vuelve una exigencia que, más allá de los correspondientes asentimientos, que pueden acompañarse con ilustraciones (Figura 5), y consentimientos informados, sea aclarada toda la información contenida en dicho documento oficial, tanto a niños como a la adultez.



Figura 5. Ilustraciones. Proyecto UCN1895.

Para el caso del *dibujo y las láminas iconográficas de espacios y relaciones* de lo doméstico o del espacio público, lo primero será dibujar e identificar a los personajes, que pueden ser reales o imaginarios. Una vez caracterizados los personajes/personas expresadas en el dibujo, se pasa a visitar y hacer uso de los espacios de las láminas y se construyen historias de diversas situaciones que viven los personajes, donde ellos conversan y van dando forma a los relatos, considerando las dimensiones de análisis y la guía de la entrevista.

Si se decide por el *mapeo y el diálogo con base en las dimensiones analíticas*, lo primero será decidir si optamos por un mapa menos o más estructurado. En todos los casos, el foco de producción serán las narraciones respecto de los espacios, los usos, y las relaciones que se establecen en cada uno de ellos, por tanto, estos serán los ejes que articulen los relatos. Es posible también hacer uso de las *situaciones inconclusas* construyendo relatos desde las dimensiones de análisis.

En el caso de escoger el *teatro social*, se deberá decidir si el libreto a representar ha sido previamente diseñado o se elabora en conjunto con niños. Se sugiere lo segundo. Para su elaboración es posible apoyarse de manera complementaria con el *dibujo parlante*, donde sea posible de manera individual o grupal identificar situaciones conflictivas o tensiones, por ejemplo, en la escuela, en el aula, o en algún lugar del centro educativo o la ciudad. Identificar a las personas o grupos sociales y sus roles, para que queden representados, y la situación en cuestión. Se recurre, si se desea, a las *situaciones inconclusas* para luego, mediante la figura del *comodín* y al momento de representar las escenas, puedan modificarse la situación, los personajes o la escena. El diálogo mundo-no-adulto con mundo-adulto resulta clave y transversal para que la producción de discursos sea efectiva y densa.

A modo de ilustrar el uso y los beneficios de estas tácticas, nos remitiremos a material empírico que ha surgido en estudios propios producidos con niños (Lay-Lisboa *et al.*, 2021, 2022b), cuyos objetivos de investigación versaron sobre modos de organización y de toma de decisiones en la escuela. Estos constituyen evidencia de cómo, mediante el mapeo (MP), el teatro social (TS) y el dibujo parlante (DP), se van tejiendo descripciones y análisis de situaciones cotidianas desde la perspectiva de las niñeces.

En el siguiente relato se evidencia de qué forma se obstaculiza o se posterga el ejercicio de la elección colectiva del mejor compañero:

Una vez lo escogimos como mejor compañero, y el director dijo no, tú tienes muchas anotaciones, tienes todo lo que no sirve para ser el mejor compañero... ¿y eso de que sirve? él es simpático, comparte todo... y porque el inspector dijo, salió la J (MP). (Lay-Lisboa *et al.*, 2022b, p. 13)

Este fragmento retrata la crítica hacia la adultez ante una decisión colegiada que busca reconocer socialmente valores considerados relevantes para las niñas, como la generosidad.

Otro relato que permite ilustrar el potencial de estas tácticas emerge cuando narran la organización de una actividad de su aniversario, donde se reitera la postergación de las decisiones propias de las niñas:

para [el juego de] las 'quemadas' supuestamente nosotros elegimos a quien iba a jugar, y la profesora dijo... 'ya tú, tú ya participaste, tú eres bueno, tú no porque ya jugaste' ...y nosotros queríamos elegirlos... y los que no querían jugar, jugaron... eso lo organizó la profesora con los papás (MP). (Lay-Lisboa *et al.*, 2022b, p. 14)

En el caso del teatro social, al representar una escena en torno al uso de WhatsApp por parte de las familias, se expone una conversación entre dos madres que deslegitiman el poder o capacidad de las niñas para decidir: "oigan no creen que los niños deberían elegir", "no señora, los niños no tienen nada que elegir en esto" (TS) (Lay-Lisboa *et al.*, 2022b, p. 16). Asimismo, también en línea con el uso del grupo de WhatsApp, comentan: "Aunque les digamos que no es cierto, que no tenemos que hacerlo le creen más al WhatsApp... le creen más al WhatsApp que a sus familiares" (DP) (Lay-Lisboa *et al.*, 2021, p. 41). En esta ocasión se problematiza de qué manera se prioriza la credibilidad y veracidad que tienen como hijas, respecto de otras adultas.

Mediante estas técnicas, ha sido posible construir conocimientos situados que problematizan la intromisión del mundo adulto en las prácticas escolares de las niñas. Se identifican la posición, el rol y la relación con las adultas, desde distintas figuras que representan autoridad (directivos, docentes, figuras parentales). Estas expresiones son reflejo de los saberes de las niñas, y dan luz desde la descripción de sus propias experiencias, su interpretación y crítica, al proceder de las adultas.

## A modo de cierre

Esta propuesta define tres cuestiones clave. Primero, invita a una reflexión conceptual respecto de la infancia como grupo sociocultural y como agencia en sí misma (Milstein, 2006; Tangen, 2008). Segundo, materializa y fundamenta desde esta problematización y análisis teórico una propuesta concreta de cómo producir en conjunto con niñas relatos situados, tanto respecto de su contexto como de la producción lingüística desde sus mundos no-adultos. Y tercero, este enfoque no atiende solo a un compromiso ético para con la infancia, sino que atiende a una rigurosidad científica, pues no incorporar a niñas en el análisis social produce información sesgada y parcial para la comprensión de las problemáticas sociales (Rodríguez, 2007).

Como hemos sostenido, las tradicionales nociones sobre infancia, en cuanto a los mitos y al paternalismo (Giroux, 2003; Liebel, 2022), están sujetas a un modelo cultural adultocéntrico (Cerletti, 2005). Producir un nuevo escenario cultural requiere *nuevos modos de habitarlo*, y esto vendrá dado únicamente al "contribuir a fundar otras destinaciones a través de una práctica, para que con cada niña erijamos una resistencia a la asignación de un futuro pre-dicho, ya previsto" (Amaya, 2010, p. 49).

Estas premisas exigen el compromiso de provocar condiciones más idóneas y con sentido para les niñes que participan en la producción de saberes en investigación social. En esta labor, se proponen acciones orientadas a considerar la pertinencia de los dispositivos teórico-metodológicos, los que tiendan a promover un cambio sociocultural respecto de las nociones de infancia y su protagonismo en la construcción de conocimiento. La finalidad sería generar puentes que reduzcan las brechas tanto en la dimensión de la conceptualización de la niñez como en la producción de subjetividades, para una incidencia en conjunto con ella.

Recurrir al análisis de las narraciones de infancia considerando a niñes es, efectivamente, un desafío técnico-metodológico. Es asumir un posicionamiento político y crítico respecto de la producción de conocimiento científico desde esferas contrahegemónicas y extraadultocéntricas. Reconocer la pertinencia, y dotar de estatus, a los saberes de las infancias respecto de sus experiencias es subvertir la posición que ocupan en relación con su protagonismo, es centrar el foco de análisis en sus representaciones e interpretaciones de la realidad social y en la forma que tienen de comprender(se) –en– el mundo. Por tanto, es ceder parcelas de poder por parte del mundo adulto. Puesto que, a diferencia de la etimología subalterna de *infans*, “el que no puede hablar”: las infancias hablan, se expresan, comunican, construyen y (se)transforman.

Como señala Santander (2011), las consideraciones para el análisis del discurso son solo dos: en primer lugar, que no existe *la* técnica para hacer el análisis, y en segundo lugar, es esencial saber qué se busca en los textos producidos. Esta propuesta de análisis invita a su vez a *leer* los discursos de la infancia una vez producidos. Asumir el desconocimiento, en tanto habitamos un cuerpo grande, de adulte, para incorporar el extrañamiento, hacer un intento por dejar de mirar con ojos-de-adulte, para permitir la emergencia y la visibilización de los saberes de las infancias en tanto producciones legítimas de conocimiento.

Se asume que producir y *leer* en conjunto con la infancia es en sí mismo un ejercicio que facilita la emergencia de actuaciones de protagonismo en la niñez. Al elaborar y redefinir en conjunto con niñes el diseño, son ellos mismos los principales testigos que observan sus propias realidades, habilidades, capacidades y su organización colectiva. Es una práctica reflexiva, un ejercicio de apropiación e incidencia que tiene su impacto en los sentidos construidos desde una dimensión ideológica y política.

Se atiende a un modelo de enfoque flexible, donde lo fundamental es poner este modelo al servicio de la emancipación de estos grupos silenciados por las estructuras piramidales de producción de saber, en busca de mejorar su calidad de vida.

Las tácticas metodológicas nómadas como producción de saberes no-adultos en investigación social permiten dialogar y producir en conjunto con les niñes un *tercer espacio* (Bhabha, 2002; Figueroa, 2016; Rockwell, 2018). Entendiendo este espacio como un lugar que, no siendo geográfico, se configura como un territorio donde habitar –y cohabitar–, que actúa como una membrana “entre medio”, un espacio intersticial donde se filtran y permean influencias de una cultura dominante y una subordinada. Este espacio donde se disputa el derecho no solo intenta romper con la imagen y relación *natural* del par adultez/niñez, sino que “inventa la igualdad-diferencia como forma subversiva de comparecer entre generaciones” (Figueroa, 2016, p. 135).

Esta propuesta también supone limitaciones, o más bien supuestos que asumir. Renunciar a la objetividad y sustituirla por el supuesto de reflexividad es uno de ellos (Ibáñez, 1991). Concepto que toma conciencia de que la presa (el objeto), es a su vez cazador/predador (sujeto), lo que implica asumir que en ciencias sociales no podemos escapar de la dialéctica objeto-sujeto (Canales, Opazo y Cottet, 2016).

La estrategia proviene y se desarrolla, principalmente, desde cuerpos adultos que habitamos como investigadores, lo que repercute y se traduce que, en sí, es subsidiaria a las estructuras desiguales de poder. Por tanto, se nos torna una responsabilidad y compromiso político tensionar contantemente estas estructuras y producir nuevas subjetividades, promovidas por la conjugación adultez-niñez, proyectando escenarios relacionales menos binarios, menos subalternizados y más simétricos respecto de la otredad generacional.

## Referencias bibliográficas

- » Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- » Alexgaias, A. (2019). *Manifiesto Anti-adultista*. Pontevedra: Reacia.
- » Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos. *Hologramática*, 3(12), 23-53.
- » Ares, P. y Risler, J. (2015). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Baraúna, T. (2011). Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo. *Novum*, 1, 43-53.
- » Bassas, J. y Frieria, R. (2022). Un nuevo contrato cronosocial. Imaginando un arte del tiempo. *Re-visiones* 12, 86-92. doi: 10.57149/re-visiones.12.11
- » Batallán, G., Rodríguez, L. y Ritta, L. (2021). Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social*, 30(1), 41-53.
- » Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- » Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- » Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- » Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284. doi: 10.18294/sc.2005.47
- » Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Canales, M., Opazo, A. y Cottet, P. (2016). Ciencias Sociales: singularidad histórica y reflexividad. En J. Silva y J. Bassi (Eds.). *Aportes teóricos y metodológicos para una investigación social situada* (pp. 25-45). Antofagasta: Editorial Universidad Católica del Norte.
- » Casas, F. (1998). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- » Cerletti, L. (2005). Familia y educación. Prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, (22), 173-188.
- » Cisternas, C. (2023). Hacia una desmitificación de la inocencia infantil y la comprensión de la infancia como construcción sociohistórica. *Revista de Historia y Geografía Social y Crítica*, 1, 74-89.
- » Cortés, F. y Escalante, M. (2016). Teatro social y Photovoice como herramientas de empoderamiento profesional. Ejemplo de buenas prácticas: Dumpsterart Project. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (Eds.). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-19). Logroño: Universidad de la Rioja.
- » De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- » Deladiere, J. (2004). *Organiza tus ideas utilizando mapas mentales*. Barcelona: Gestión 2000.
- » Eagleton, T. (1990). *The significance of theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- » Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigaciones sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. Última Década, 24(45), 118-139. doi: 10.4067/s0718-22362016000200007

- » Fine, G. y Sandstrom, K. (1988). *Knowing Children: Participant Observation Among Minors*. Thousand Oaks: Sage.
- » Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- » Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- » Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- » García, J. (2006). Métodos y técnicas cualitativas en la investigación de la ciudad. *Revista Mundo Siglo XXI*, 6, 79-85.
- » Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- » Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- » Giroux, H. (2003). *La inocencia robada, Juventus, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- » González-Contró, M. (2024). Misopedia, adultismo y adultocentrismo: conceptualizando la discriminación hacia niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-29. doi: 10.11600/rlcsnj.22.3.6277
- » hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- » Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- » Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- » Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- » Kohan, W. (2014). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y Educación*. Entre Ríos: Fundación la Hendija.
- » Kohan, W. (2022). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Argentina: CLACSO.
- » Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Morabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170.
- » Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V. y Oyarce, G. (2021). Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 33-48.
- » Lay-Lisboa, S., Yáñez-Yáñez, S., Mercado-Guerra, J. y Véliz, O. (2022a). Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 253-283. doi: 10.7770/cuhs0-v32n1-art2735
- » Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022b). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. doi: doi.org/10.15359/ree.26-3.26
- » Leite, A., Rivas, J., Cortés, P. y Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13, 1.
- » Liebel, M. (2019). *Infancias Dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: Ifejant.

- » Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Última década*, 30(58), 4-36.
- » Liebel, M. (2023). *Protagonismo Infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- » López, M., Valdivia, A. y Fernández, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1).
- » López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D., Aristizábal-García, D., y Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA: una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-38. doi: 10.11600/rlcsnj.21.3.5893
- » Milstein, D. (2006). Y los niños por qué no. *Avá. Revista de Antropología*, 9, 49-59.
- » Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1), 33-40.
- » Milstein, D. (2010). Escribir con niños-as. Una posibilidad de coautoría en la investigación etnográfica. *Reflexão E Ação*, 18(2), 65-91.
- » Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- » Morín, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- » Oaklander, V. (1998). *Ventanas a nuestros niños. Terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Madrid: Cuatro Vientos.
- » Pinto, M. y Ribes, R. (2012). Sobre encuentros, amistades. Y caminos en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. En B. Corona y O. Kaltmeier (Eds.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 161-181). Barcelona: Gedisa.
- » Rockwell, E. (2018 [2011]). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer (Eds.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 239-264). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- » Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, 65-88. doi: 10.5944/empiria.12.2006.1135
- » Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- » Santander, P. (2011). ¿Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso? *Cinta Moebio*, 41, 207-224. doi: 10.4067/s0717-554x2011000200006
- » Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170. doi: 10.11600/1692715x.1218051713
- » Shabel, P. (2023). Tratado de teratos-pedagogía. Un análisis cuir de docentes y estudiantes en la escuela. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 1-15.
- » Silva, J. (2012). *Circulación del poder entre mujeres chilenas de dos generaciones. Las hijas y madres*. Madrid: Editorial Académica Española.
- » Silva, J., Barrientos, J. y Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, 37, 163-182. doi: 10.4067/s0718-22012013000200012

- » Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- » Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research. Some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 157-166
- » Unamuno, V. (2020). Hegemonía comunicativa, participación y voces subalternas. Notas desde las aulas con niños y niñas wichi. *Diálogos sobre Educación*, 11(20), 1-14.
- » Urmeneta, A. (2004). La Inmigración vista por los Niños y las Niñas. Investigación exploratoria en la ciudad de Barcelona. En *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, Talavera de la Reina. Valencia: Germania.
- » Urmeneta, A. (2009). Nosotros y los otros. ¿Cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(9), 1-29.
- » Urmeneta, A. (2010). Los malos de los cuentos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 5, 276-318.
- » Valderrama, I. y Pease, M. (2024). Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación. *Desde el Sur*, 16(1), e0016. doi: 10.21142/des-1601-2024-0016
- » Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*, 15, 38-60.
- » Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).

## Financiamiento

Este artículo es resultado del financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Gobierno de Chile, Proyecto ANID-FONDECYT N°11220932: "Actores, relaciones e ideologías en los procesos de reconstrucción de las lenguas originarias en comunidades escolares atacameñas, collas y diaguitas".

## Agradecimientos

Se agradece al proyecto ANID-FONDECYT N°11220932 (2022-2025), proyecto UCN1895 (2018-2021) y proyecto ANID-FONDECYT N°1150016 (2015-2018). Se agradece a las comunidades escolares participantes en el estudio, en especial a las niñas constructoras de los saberes aquí plasmados. Finalmente, agradecer las evaluaciones anónimas del artículo, las que permitieron incorporarle sustantivas mejoras.

## Biografía

Siu Lay-Lisboa es doctora en Investigación e Innovación en Educación de la Universidad de Valladolid. Profesora asociada de la Universidad Católica del Norte y subdirectora del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE). Investigadora principal y responsable de la línea de investigación: Relaciones Pedagógicas y Protagonismo de las Infancias del mismo centro.

Natalia Acuña-Ahumada es licenciada en Psicología de la Universidad Católica del Norte. Profesora adjunta de la Escuela de Educación y de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte y asistente de investigación en el Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIE).

Javier Mercado-Guerra es doctor en Antropología Social de la Universidad de Barcelona. Profesor asociado de la Escuela de Educación de la Universidad Católica del Norte y director del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIE). Investigador principal de la línea de investigación: Educación para la Ciudadanía e Interculturalidad del mismo centro.