

Configuración de subjetividades de niños en el espacio público

Autores:

Harrison López Cuartas

Camila Andrea Báez Barrera

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Directora:

Alba Lucy Guerrero, Ph.d.

Profesora Asociada Facultad de Educación

Pontificia Universidad Javeriana

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C.

2020

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de Profesores	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Configuración de subjetividades de niños en el espacio público.
Autor(es)	Báez Barrera, Camila Andrea; López Cuartas, Harrison.
Director	Guerrero Díaz, Alba Lucy.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020, 244p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional – UPN.
Palabras Claves	NIÑEZ, SUBJETIVIDAD INFANTIL, ESPACIO PÚBLICO, INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.

2. Descripción
Tesis de grado vinculada a la línea de investigación niñez, plantea la comprensión de la configuración de la subjetividad infantil en la relación que tienen los niños con el espacio público, desde los significados que les atribuyen a las prácticas que realizan en los distintos espacios que habitan y transitan. La investigación se ubica en el enfoque hermenéutico y se desarrolla desde la etnografía colaborativa y multisituada. El espacio aquí se constituye como ámbito relacional más que como un lugar físico y la noción de infancia es abordada desde la coexistencia de tres perspectivas: infancia moderna, posmoderna y poscolonial. Se expone la diferenciación y el tránsito entre lo íntimo y lo público, el reto como mecanismo de la definición del sujeto niño en su doble sentido, como hombre y como persona “pequeña”, y la configuración de subjetividades en el encuentro de las trayectorias espaciales de los niños.

3. Fuentes
Arendt, H. (1958/2018). <i>La condición humana</i>. 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Paidós.

- Ariès, P. (1979). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Aries_Unidad_3.pdf
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura* (Documento de trabajo). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsu-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Duque-Páramo, M.C. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos. En Lozano, D. y Castellanos, F. (ed.). *Salud colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99-186). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Duque-Páramo, M.C. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos. En Lozano, D. y Castellanos, F. (ed.). *Salud colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99-186). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Estupiñán, M. R. (2018). *Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental* (tesis doctoral). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3540551>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>
- Gandulfo, C. (2016). "Hablan poco guaraní, saben mucho". Una investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y seña*, (29), 79-102.

- Gandulfo, C. (2016). "Hablan poco Guaraní, saben mucho". Una investigación en colaboración con niños y niñas y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, 29, 79-102.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la "cultura": espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, 7, 233-256. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda7.2008.10>
- Henn, E., Amorim, F. y Sommer, L. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía* 23(60), 89-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157758>
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En Alvarado, S. y Ospina, H. (ed.) *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de Manizales y CINDE.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2, 59-70. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/0>
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.
- Marín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302138514_Hacia_un_mundo_sin_adultos_Infancias_hiper_y_desrealizadas_en_la_era_de_los_derechos_del_nino
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México D.F., México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *ICONOS. Revista de Ciencias Sociales*, 37-48. <https://doi.org/10.17141/iconos.32.2008.288>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>
- Rappaport, J. (2017). Prólogo. En Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D. y Dantas-Whitney, M. (Eds.), *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes* (pp. 11-12). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). *La construcción escolar de la infancia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Externado.
- Schibotto, G. (2015). Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples en América Latina. *Revista Internacional NATS*, 19(25), 52-69. Recuperado de <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Internacional-desde-los-NATs-n%C2%BA-25-IFEJANT.pdf>

4. Contenidos

El presente trabajo de investigación aborda la configuración de las subjetividades de los niños, particularmente de aquellos que han pasado su experiencia de infancia en contextos diferentes como la calle, instituciones de protección y zonas rurales, en la relación que establecen con el espacio público. Para ello, fue necesario identificar las concepciones que los niños tenían sobre el espacio público y los significados que les atribuían a los espacios que habitan, describir las prácticas que realizan los niños en los espacios que consideran públicos, y los sentidos que les otorgaban. También, establecer las tensiones que se presentaban entre autonomía y heteronomía en las relaciones que establecían con sus pares y adultos, para finalmente comprender la manera en que las concepciones, prácticas y tensiones de los niños en relación con el espacio público incidían en la configuración de sus subjetividades.

El trabajo cuenta con seis capítulos. En el primero planteamos y desarrollamos la perspectiva moderna, posmoderna y poscolonial de la infancia, señalando las posibles intersecciones de sus elementos en contextos como en el que desarrollamos la etnografía, así como los conceptos de subjetividad y espacio público, en los que destacamos, por un lado, el papel de las relaciones de poder, la imaginación y la producción de sentidos, y por el otro, la preeminencia de las relaciones sociales sobre las condiciones físicas en la definición del espacio y la relevancia de lo común, lo visible y lo accesible como atributos de lo público.

En el segundo se encuentran los elementos que consideramos pertinentes para abordar el problema de investigación ubicándonos desde el enfoque hermenéutico, en particular, sobre la idea de que comprender es una forma de existir. Allí hacemos énfasis en la estructura circular de la comprensión y en las implicaciones que tiene el diálogo como medio para compartir sentido. También lo hacemos desde la etnografía, señalando los alcances epistemológicos y éticos que tiene la investigación colaborativa, y las posibilidades que ofrece su desarrollo de manera multisituada, especialmente para seguir la circulación de significados, objetos e identidades culturales en diferentes lugares.

El tercero describe el contexto de la UPI San Francisco, lugar donde fue desarrollada la investigación y algunas de las características de los niños que se encontraban allí. En el cuarto exponemos las nociones sobre el espacio público y la subjetividad que surgieron de las relaciones que fuimos construyendo durante su colaboración en la investigación: unas ligadas a la definición de límites entre los participantes (niños e investigador) y a la emergencia de los espacios de intimidad, y otras al reconocimiento de la agencia de los niños y al compartir la cotidianidad como forma de darle sentido.

El quinto capítulo presenta la definición del sujeto niño a través del mecanismo del reto, que articula atributos asignados socialmente al sexo y la edad, y la reproducción de la cultura infantil desde el lenguaje y las prácticas en su adopción por parte de los adultos. En el sexto capítulo exponemos los sentidos que tomaron lo público y lo íntimo a partir de las trayectorias espaciales que tenían los niños y en el encuentro de sus saberes en el internado. Lo íntimo emerge como un espacio de libertad y lo público como uno de control. El séptimo recoge las principales conclusiones y hallazgos de la investigación.

5. Metodología

Este trabajo investigativo se ubica en el enfoque hermenéutico. Por medio del método etnográfico se buscó describir, interpretar y comprender los sentidos que los niños le dieron a las prácticas que configuran sus subjetividades al relacionarse con el espacio público.

Partimos de la etnografía colaborativa y multisituada. Colaborativa, porque en términos éticos y políticos consideramos a niños y niñas, como actores sociales que participan en la construcción y transformación del mundo social, en términos jurídicos como sujetos de derechos y en términos epistemológicos como sujetos que aportan conocimiento socialmente válido. Con base en estos criterios, creímos que podían colaborar y tomar decisiones en los diferentes momentos de la investigación (Duque-Páramo, 2013). Multisituada, porque más que estudiar una comunidad o un lugar, o hacer comparaciones entre estos, se analizó la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso, estableciendo las relaciones entre mundo de vida de sujetos situados y un sistema más amplio, por medio de conexiones y asociaciones etnográficas (Marcus, 2001). En este caso, la etnografía multisituada, permitió seguir el problema de la configuración de la subjetividad infantil en contextos diferentes desde la tensión entre autonomía y heteronomía característica de las infancias contemporáneas, es decir, conectar prácticas y relaciones ubicadas en espacios específicos con fenómenos que se producen a escala global.

Todo el trabajo de campo y la información recolectada en los diarios de campo fue organizada y analizada desde los procedimientos planteados desde la teoría fundamentada para el tratamiento de los datos y la teorización a partir de estos. Inicialmente, se realizó codificación abierta, luego codificación axial y finalmente codificación selectiva.

6. Conclusiones

Durante la narración de la experiencia de investigación, se puede observar que, en general, los niños no tienen una definición del espacio público como concepto desde sus discursos. Sin embargo, sus concepciones alrededor de esta noción se empezaron a hacer notorias principalmente desde la definición de límites con nosotros los investigadores, en el trabajo de campo. Consideramos que su carácter colaborativo permitió generar e identificar relaciones y prácticas que posiblemente desde otra perspectiva metodológica no se producirían.

La investigación introdujo un espacio relacional nuevo, a través de la construcción de vínculos desde la colaboración, la confianza y el reconocimiento, un mundo común. Este se caracterizó la intención de los niños de mostrarse ante los demás, de sobresalir, aunque en ocasiones, también de excluir a otros.

El espacio público adquirió entonces un sentido particular: ser un espacio de visibilidad. Este tenía sus propios regímenes, criterios diferentes a los de los adultos sobre qué se podía mostrar y qué no, en qué momentos, dónde y a quiénes. De hecho, en algunas ocasiones lo íntimo podía volverse público entre los niños, pero no con los adultos. Teníamos un mundo en común, pero diferentes regímenes de publicidad. El espacio apareció entonces como una relación social, una creación de

los seres humanos más que un elemento físico que ya estaba dado, cuyo carácter público radicaba en su función de dar visibilidad a las prácticas, en este caso, de los niños, pero no tenía un carácter permanente, sino que surgía cuando en sus interacciones los niños convocaban a otros para hacer algo manifiesto.

Tanto lo público como lo íntimo cobraron sentidos particulares en dos contextos, por un lado, en lugares con los que se relacionaban cotidianamente dentro del internado, y por el otro, en espacios y situaciones experimentadas por ellos fuera de este.

El espacio que normalmente llamamos público realmente es restrictivo para los niños. La participación de ellos en la construcción de este muchas veces se reduce al cumplimiento de unas normas de comportamiento socialmente establecidas o, para decirlo de forma más clara, impuestas por los adultos. También se caracteriza por su sometimiento a mecanismos de control cuyo sentido es precisamente velar por el acatamiento de dichas reglas, aunque los niños generalmente resistan y se las arreglen para evadirlas.

Respecto a las relaciones de heteronomía y autonomía, la construcción de vínculos con los niños buscando ser más horizontales (siguiendo la premisa de la etnografía colaborativa), replanteó nuestras dinámicas de poder. Estas nos permitieron ver y que emergieran formas de relacionarse de los niños desde la agencia y el protagonismo, que suelen pasar desapercibidas bajo la mirada adultocéntrica, así como sus procesos de subjetivación en su ejercicio del poder y de producción de significados. La colaboración de los niños en la investigación también develó la incomodidad de los adultos con acciones enmarcadas en vínculos más horizontales, en tanto alteraban o se contraponían a sus regímenes de publicidad.

La colaboración de los niños durante el trabajo de campo no sucedió cuando planteamos actividades concebidas previamente sino de forma repentina, en momentos que los convocaron y los motivaron a participar, es decir, en las que encontraron un sentido en la investigación relacionado con sus actividades cotidianas. Esta podría abordarse como una dinámica que generó procesos de configuración de subjetividad en los niños, entendiendo estos como producción de códigos y significados (De la Garza, 2000) alrededor de las situaciones que se fueron presentando con el desarrollo del trabajo de campo y que pasaron a ser parte de la cotidianidad del internado.

La configuración de subjetividades de los niños en su relación con el espacio de lo público se hizo manifiesta principalmente desde dos fenómenos:

Por un lado, la emergencia del reto como mecanismo, por medio del cual la demostración de atributos relacionados socialmente con el sexo y la edad, se definía al sujeto niño en un doble sentido: como hombre y como persona “pequeña”. Este lo identificamos en la medida en que fuimos conociendo los términos particulares usados por los niños y sus prácticas, especialmente los juegos, pero, sobre todo, los sentidos que estos empezaron a adquirir en situaciones particulares. A través la de la exposición de características vinculadas con el sexo y la edad observamos una serie de clasificaciones sociales que los niños hacían por medio del lenguaje y la forma como nominaban a otros, así como un conjunto de situaciones que expresaban demostraciones públicas y formas de

competencia que se extendían más allá del ámbito del juego y terminaban por abarcar gran parte de las interacciones cotidianas en internado.

Por el otro, el papel del internado como un espacio de configuración de subjetividades, un nodo por donde circulaba el lenguaje y se resignificaban las palabras y expresiones que los niños llevaban desde sus trayectorias espaciales y sus experiencias por los diferentes contextos por los que pasaban. Allí se entrelazaba lo que sucedía de puertas para afuera con lo que acontecía adentro, adquirían múltiples sentidos y se resignificaban códigos de la cultura articulados tanto con lo estructural como con lo cotidiano, que se cristalizaban en ese contexto y creaban una cultura particular. La cultura de los niños entonces se construye y expande por una amplia red de espacios por donde ellos transitan. Allí generan formas específicas de cultura cuando exponen sus saberes. Nuevamente, estos procesos requieren de espacios donde estos saberes se pongan de manifiesto y adquieran visibilidad.

La idea de que la infancia se ha construido desde la diferenciación entre adultos y niños y a partir del establecimiento de relaciones heterónomas, propia de lo que llamamos la perspectiva moderna, se desdibuja en estos contextos en la actualidad. Por otra parte, la noción de infancia como una subjetividad social que expresa una identidad y una cultura propia, si se quiere una cultura infantil en los términos de algunos autores que ubicamos en la perspectiva poscolonial, reconoce que esta se produce en las relaciones de interdependencia entre adultos y niños, pero pierde de vista que estas se encuentran condicionadas por estructuras sociales que están generalmente lejos de su alcance.

Elaborado por:	Báez Barrera, Camila Andrea. López Cuartas, Harrison.
Revisado por:	Guerrero, Alba Lucy.

Fecha de elaboración del Resumen:	18	02	2020
--	----	----	------

A todos los niños y niñas que nos permitieron entrar
en sus mundos para explorar y descubrir con ellos,
por caminar con nosotros y hablar con el corazón, por
invitarnos a jugar e imaginar cada día y salir de la
razón. A ellos, por su afecto, su generosidad y
sus lecciones de humanidad.

Camila y Harrison

A Isaías Guerrero Fonseca, Javier de Nicolás Lattanzi y
Alejandro Cussiánovich, educadores a quienes les debo mi
compromiso con los niños y jóvenes latinoamericanos que
han sido empobrecidos.

A la señora Ángela, Vicky, Angie y Alejo.

A Manecito.

Harrison

Agradecimientos

Agradecemos a la profesora Alba Lucy Guerrero por su acompañamiento atento y respetuoso durante todo este proceso, su lectura rigurosa, la motivación y sobre todo por su calidez humana. Gracias por sumergirnos con entusiasmo en la investigación colaborativa y mostrarnos otras infancias posibles.

A los educadores de la UPI San Francisco del IDIPRON, especialmente a Andrés Carmona, Claudia Arcos y Canas por su colaboración y por compartirnos sus saberes, por acogernos en la UPI y hacer del trabajo de campo una experiencia alegre y divertida. A los compañeros del Área de Investigación del IDIPRON por el apoyo y la paciencia, especialmente a Sandra Martínez por su complicidad y hacer posible esta aventura en la UPI San Francisco.

A Camilo por permitir las largas ausencias, eternos silencios y profunda escucha. Por los cuidados bondadosos y por la complicidad en este camino que acompañaste siempre con amor y generosidad.

A Cecilia Barrera, creadora y soñadora por aguantar, guiar y acompañar con fortaleza el camino que parecía imposible. Mami, gracias infinitas por insistir con esperanza y amor.

A Lenny, Felipe y Mateo por resistir, sonreír y abrazar cuando fue necesario. Son mi fuerza y mi luz.

Al Liceo Juan Ramón Jiménez por el apoyo constante, el tiempo permitido, las palabras de ánimo en los días grises y los abrazos infinitos que hicieron este sueño posible.

A mis compañeros de investigación, por la posibilidad de aprender, cuestionar y construir durante estos dos años.

Tabla de contenido

Agradecimientos	11
Introducción	14
Objetivos General.	16
Específicos.	17
Justificación	17
Antecedentes	20
Aspectos conceptuales y metodológicos.....	38
Referentes conceptuales. Infancia, subjetividad y espacio público	44
Perspectivas sobre la infancia Infancia moderna.	47
Infancia posmoderna.	53
La infancia desde la perspectiva poscolonial.....	59
Puentes entre la perspectiva poscolonial y los estudios sobre infancia.	61
Interrelación e interdependencia entre los mundos de niños y adultos.....	66
Territorio, supervivencia y continuación de la cultura.	68
Del reconocimiento en la comunidad al protagonismo en la vida social.....	72
Nuestro enfoque.	73
Subjetividad	77
La sujeción al espacio social y a sí mismo.	77
La experiencia y la identidad colectiva en la configuración de la subjetividad.....	82
La configuración de la subjetividad como producción de significados.	87
Espacio público	91
El espacio como producto relacional.	92
El espacio público: lo común, lo visible y lo abierto.	93
El espacio público como esfera de aparición y de expresión de la pluralidad.....	98
Marco metodológico. La etnografía colaborativa y multisituada	104
El enfoque hermenéutico	105
La etnografía colaborativa	111
La etnografía multisituada	119
El rol de los actores y la ética en la investigación con niños	124
Contexto y participantes	137
Trabajo de campo y estrategias de recolección de datos	138

Método de análisis de los datos	139
Las subjetividades infantiles desde la investigación colaborativa con niños, el lenguaje y las prácticas y las relaciones con los espacios.....	141
Los niños de la UPI San Francisco: entre la casa, la calle y el campo	143
La investigación colaborativa con niños: puerta de entrada a las subjetividades infantiles y al espacio de lo público.....	152
El espacio de lo público en la definición de límites entre niños e investigadores	153
La intimidad y el temor frente a lo público.....	163
La horizontalidad y el reconocimiento de la agencia de los niños.....	171
Compartir la cotidianidad para darle sentido	176
La definición del sujeto niño y la reproducción de la cultura infantil desde el lenguaje y las prácticas	185
El reto como marcador social del sexo y la edad.....	186
Adopción de la cultura infantil por parte de los adultos	195
Sentidos de lo público y lo íntimo en la relación de los niños con los espacios.....	204
Trayectorias espaciales de los niños y encuentros de saberes	204
Adentro del internado: Lo íntimo como espacio para el ejercicio de la libertad	209
Afuera del internado: Lo público como espacio de control	218
Conclusiones	227
Referencias.....	237

Introducción

El concepto de infancia, construido durante la modernidad occidental, posicionó a niños y niñas como un grupo social diferenciado de los adultos. Anteriormente, compartían con los adultos las actividades cotidianas, por ejemplo, las relacionadas con el trabajo y el ocio, y no existía sobre ellos una consideración especial. Sin embargo, entre los siglos XV y XVII, a través del surgimiento de disciplinas como la pedagogía y la puericultura que se volcaron hacia niños y niñas como objeto de estudio y normalización, se consolidó lo que se denominó posteriormente como el *sentimiento de infancia*: una mayor atención expresada tanto en la ternura como en la severidad del trato (Ariès, 1979; 1987).

Esto implicó, por un lado, el establecimiento de relaciones heterónomas entre ambos. Es decir, los adultos asumieron la tarea de determinar aprendizajes, comportamientos, formas de ser y estar de niñas y niños, que buscaba en últimas formar sujetos dependientes y obedientes. De allí las ideas que todavía predominan sobre este grupo social, al que se considera vulnerable, necesitado de protección, incompleto, y se califica con otros adjetivos que podrían resumirse bajo el término de “menor”.

Por otro lado, significó la creación de espacios específicos a los que fueron confinados, como la escuela y el hogar, que los privaron de ser visibles en la construcción de lo público y desde donde se llevó de manera más intensa su disciplinamiento.

Esta concepción de infancia ha sido cuestionada desde diferentes discursos. Se habla en la actualidad de la crisis o muerte de la infancia (Corea y Lewkowicz, 1999) o emergencia de nuevas infancias, denominadas por algunos hiperrealizadas y desrealizadas (Narodowski, 2013), debido a la transformación que se ha dado en la relación entre adultos y niñas y niños, así como

al debilitamiento de las fronteras entre estos dos grupos, que reflejan mayor autonomía de estos últimos en sus prácticas cotidianas.

En este contexto, cabe preguntarse cuáles son las características de la infancia o las infancias en la actualidad, vistas desde la tensión entre la heteronomía y la autonomía de niñas y niños. Por un lado, desde la propia experiencia de ser niño o niña, que se debate en el ejercicio del poder y de la libertad frente a los adultos y a sus pares, en la que es posible encontrar procesos en los que los niños son sujetos a relaciones sociales, resisten a los ejercicios de poder o asumen una posición autónoma, dependiendo de los espacios donde se encuentren.

Por otro, desde la relación que establecen con los lugares que habitan, en tanto pueden incidir de diferentes formas en la construcción de lo colectivo. En este sentido, cabe señalar que han surgido espacios (o nuevos vínculos con estos) donde niñas y niños se han hecho más visibles, por ejemplo, la calle y el ciberespacio. También diversas maneras de estar allí y diferentes formas de relacionarse que han propiciado múltiples experiencias de infancia y, por ende, nuevas maneras de subjetivación. Como señala Massey (2005), “no solo existe un paralelo entre la manera de conceptualizar el espacio y la de conceptualizar entidades/identidades (como los sujetos políticos), sino que también el espacio es, desde un principio, parte integral de la constitución de esas subjetividades políticas” (p. 107).

A partir de estas dos perspectivas, la experiencia de ser niño o niña y la relación que establecen con los lugares que habitan, surge aquí el interés de indagar y profundizar en la comprensión de los procesos de configuración de sus subjetividades en los espacios que habitan, entendidos no solo como lugares físicos sino como el producto de relaciones sociales y construcciones simbólicas (Massey, 2005), específicamente en la relación que establecen con el

espacio público (Baylina, Ortíz y Prats, 2008).

Esta investigación busca proponer una perspectiva para comprender las infancias actuales, dado que las subjetividades de niñas y niños ya no están configuradas exclusivamente por los espacios a los que fueron relegados durante la modernidad occidental, como la escuela o la familia, sino que en la actualidad también interactúan y se relacionan en espacios públicos. Su experiencia está atravesada por nuevas formas de vida, que se manifiestan ya no solo a nivel local sino también global en la manera como se visten, se divierten, acceden a la información y a la cultura (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018), que cuestiona la dicotomía heteronomía/autonomía en su relación con los adultos.

Desde allí, surge el interrogante por conocer cómo viven su experiencia de infancia los niños y niñas que habitan y permanecen en espacios públicos, a partir de las prácticas y dinámicas que son determinantes en su proceso de subjetivación. Para el caso específico de esta investigación nos preguntamos cómo se configuran las subjetividades de los niños, particularmente de aquellos que han pasado su experiencia de infancia en contextos diferentes como la calle, instituciones de protección y zonas rurales, en la relación que establecen con el espacio público.

En este marco, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivos

General.

Comprender los procesos de configuración de subjetividades que se generan en la relación que niños vinculados al IDIPRON en la Unidad de Protección Integral (UPI), en San Francisco (Cundinamarca), tienen con el espacio público.

Específicos.

1. Identificar las concepciones que los niños tienen sobre el espacio público y los significados que le atribuyen a los espacios que habitan.
2. Describir las prácticas que realizan los niños en los espacios que consideran públicos y los sentidos que les otorgan.
3. Establecer las tensiones que se presentan entre autonomía y heteronomía en las relaciones que niños y niñas establecen con sus pares y adultos en los espacios públicos.
4. Comprender la manera en que las concepciones, prácticas y tensiones de los niños en relación con el espacio público inciden en la configuración de sus subjetividades.

Justificación

Esta investigación apunta a contribuir al cuestionamiento de la manera como se entiende la infancia en diferentes contextos como los educativos e institucionales y, en general, a la mirada adultocéntrica desde la que se suelen tomar las decisiones en estos.

Tal como se planteó en los objetivos, este estudio busca comprender particularmente la configuración de subjetividades en el espacio público de un grupo de niños vinculados al IDIPRON que han vivido su infancia en contextos diferentes como la calle, zonas rurales e instituciones de protección.

Por medio de esta investigación buscamos hacer más visible el papel de los niños en lo público y en la construcción social de la realidad, generalmente desconocido, pero a través de las relaciones con otros actores, es decir, sin que esto implique mostrarlos desde un lugar distinto o aislado de los demás grupos sociales, que ha sido la base sobre la que se ha construido el

concepto predominante de la infancia: los niños como un grupo social diferenciado que tiene una consideración especial porque se suponen vulnerables.

En esta misma línea, tratamos de cuestionar las identidades fijadas a los niños, sobre todo aquellas que los ubican en una situación subalterna o “irregular”, como a los niños en situación de calle, aquellos que permanecen la mayor parte del tiempo en esta o a los niños trabajadores. También cierto esencialismo en que a veces caemos desde la academia, que encajona a los niños en identidades preestablecidas y partir de las cuales solemos describir, analizar y explicar sus problemáticas.

Consideramos relevante el tema del problema de investigación que presentamos aquí en la medida en que creemos que puede contribuir a analizar la forma en la que la escuela, el campo, la calle y las instituciones de protección se articulan en las experiencias de los niños en contextos donde aparentemente están desconectados.

Este resulta pertinente en la actualidad en tanto nos encontramos en un momento en que se están reconociendo y estudiando las infancias, una multiplicidad de formas en que se presenta la niñez en el mundo entero, rompiendo con el establecimiento de un concepto homogéneo, surgido en condiciones históricas y geográficas particulares, que sin embargo se plantea como ideal universal, por ejemplo, a través de la Convención sobre los Derechos del Niño, como lo expone Pedraza (2007). También porque en un momento en que se plantea la crisis o la muerte de la infancia como concepto, bajo la idea de que los niños ahora son autónomos, se desconoce que en realidad están sujetos a múltiples condicionantes. Paradójicamente, la identificación de esta autonomía en los niños no se traduce en el reconocimiento de su agencia, de la capacidad de incidir y transformar la realidad, del protagonismo que tienen en la vida y el desarrollo de los espacios que habitan.

La investigación se desarrolló en la UPI San Francisco del IDIPRON precisamente porque, buscando infancias diversas o diferentes formas de experimentar la niñez, encontramos niños que han vivido y transitado por espacios tan diferentes como la escuela, la calle, el hogar, el campo y las instituciones de protección, teniendo en común carencias materiales y afectivas. Sin embargo, estos condicionantes no los definían en términos de una identidad homogénea, que cuestionamos anteriormente.

Planteamos esta perspectiva teórica sobre la infancia después de explorar diferentes conceptualizaciones y encontrar en ellas elementos comunes respecto a la forma como definían la niñez en su relación con las subjetividades y con el espacio de lo público. Estas finalmente ofrecen diferentes compresiones de la infancia y elementos que, sin embargo, se encuentran entrelazados en contextos como en el que desarrollamos la investigación. Reconocen el papel de las relaciones de poder y de la producción de significados en la configuración de los sujetos y aportan una visión del espacio que no se limita a sus características físicas, sino que precisamente examinan el papel de las relaciones de poder en su constitución. Creemos que esta es una de las principales diferencias de esta investigación con otras que han abordado problemas similares.

Así mismo, nos propusimos desarrollar una etnografía colaborativa y multisituada porque lo consideramos coherente con el reconocimiento de los niños precisamente como sujetos, no solo de derechos, sino también como productores de conocimiento y seres políticos, en tanto inciden en la construcción de la realidad social, aunque esto se suele invisibilizar. También porque el estudio de las dinámicas de esta multiplicidad de infancias de las que hablamos y de sus trayectorias espaciales exige nuevas maneras de hacer etnografía. Los estudios de la infancia

desde la etnografía multisituada hasta ahora se están empezado a realizar en Colombia (Estupiñán, 2018).

Buscamos por medio de este trabajo aportar al campo de la antropología y la sociología de la infancia, en el que se enmarcan gran parte de los estudios que nos antecedieron y con los que pretendemos dialogar, pero especialmente contribuir al desarrollo de nuevas líneas de investigación como la perspectiva poscolonial sobre la infancia y la etnografía colaborativa con niñas y niños.

Esperamos igualmente que a través de esta investigación aportemos elementos, tanto a los lectores como a todos aquellos quienes participaron de alguna manera en el trabajo de campo, para el reconocimiento más decidido de la participación de los niños en sus contextos, en la discusión y la toma de decisiones sobre los asuntos comunes, así como al respeto de sus espacios de intimidad. También incidir en las prácticas de los adultos, especialmente los educadores y cuidadores, con quienes comparten gran parte de su vida cotidiana.

Antecedentes

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con la constitución de subjetividad infantil en espacios públicos encontramos un volumen alto de estudios que, si bien se referían a los temas, no articulaban directamente la subjetividad y el espacio público como elementos centrales de su desarrollo, cercanos al propuesto en este ejercicio. Inicialmente el rastreo estuvo orientado a investigaciones en Colombia, pero durante la revisión de estos documentos nos conectamos con

textos de otras latitudes que nos permitieron acercarnos a distintas disciplinas, conceptos y perspectivas.

La clasificación de las investigaciones se realizó de acuerdo con las características de los niños que abordaron y las concepciones que tenían sobre estos, los lugares donde se enfocaron, los ámbitos disciplinarios a los que se vinculaban y por temas en común: subjetividad infantil, espacio público e investigación colaborativa con niños y niñas.

Encontramos que la *población* estudiada en su mayoría fueron niños, niñas y jóvenes. Seis de las investigaciones involucraron niños, niñas y jóvenes trabajadores y solamente dos, Rausky (2010) y Saucedo y Taracena (2011), también tuvieron en cuenta como participantes a adultos a quienes acompañaron en su actividad laboral y convivencia.

Siete estudios contaron con la participación de niños y niñas vinculados a una institución educativa, jardines infantiles, colegios privados, colegios públicos e instituciones estatales de protección y cuidado, como en el caso de Estupiñán (2018) y Corrales (2018). Llama la atención que este último trabajo hizo énfasis en nominar a las niñas participantes como *chicas* y no niñas o jóvenes. Ellas se encontraban en un proceso de acompañamiento y asistencia psicosocial en el que ocasionalmente salían de la institución y regresaban a su dinámica cotidiana en su espacio familiar.

Por otro lado, en cinco documentos encontramos que los investigadores integraron niños, niñas y jóvenes trabajadores, en su mayoría vendedores ambulantes y pertenecientes a sectores populares. Desde esa perspectiva, vale la pena preguntarse sobre cuál era la concepción de niño-niña que contemplaban los estudios.

Mitjans (2001) en su estudio llamado *trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria*, situó a los niños y niñas en un espacio laboral, refiriéndose a ellos como sujetos trabajadores. En su relato expuso el trabajo como escenario de interrelaciones y vivencias emocionales, ubicando en el centro la visión del adulto sobre el niño. Esta introducía a los niños en el campo laboral y generaba expectativas en ellos, que serían determinantes en su subjetividad.

Desde esta perspectiva, predominó la idea de “estudiar a los niños” desde una mirada lejana, como un objeto de estudio, desde una perspectiva adultocéntrica que fijó el interés de la investigación en construir y desarrollar estrategias y acciones educativas que les permitiera a los *sujetos trabajadores* involucrados salir del contexto laboral.

En otra línea, Pedraza (2007) propuso discutir la noción moderna de la infancia desde una perspectiva poscolonial, pensando en un contexto que incluyera los sectores populares, campesinos e indígenas que fueron distanciados de la idea moderna– centroeuropea, por medio de la cual se homogeneizó la idea de infancia en la Convención sobre los Derechos del Niño, y que dejó por fuera otras experiencias de niñez, como es el caso de los niños y niñas trabajadores: “La infancia moderna y contemporánea, como lo proclama la Convención, solo se realiza plenamente si se cumplen determinadas condiciones sociales, educativas, laborales y familiares, las cuales están lejos de ser universales” (p. 82).

Su trabajo cuestionó entonces la idea de concebir la infancia como una etapa de desarrollo y un momento de preparación para la adultez, reivindicando a los niños trabajadores como sujetos que se salen de la idea capitalista, quienes, por el contrario, se han constituido en una perspectiva de bienestar colectivo y común. Así, los niños y niñas para Pedraza (2007) son *sujetos sociales*

que contribuyen a la construcción del mundo social y no solo consumidores insertos en la economía, razón por la cual invita a estudiar nociones distintas de infancia en realidades diferentes a la modernista.

Por su parte, desde la investigación *Subjetividades infantiles, migración y escuela*, como un ejercicio comparativo entre las condiciones y posibilidades que tenían los niños entre su país de origen y España, Moscoso (2008) criticó la concepción de escuela como el lugar destinado para que ellos lleguen a ser ciudadanos y adultos, pues si bien la escuela es concebida por los niños como un lugar que puede traer beneficios futuros a sí mismos y a su familia, estar vinculado a la institución no siempre implica mejores condiciones económicas y ser parte de una sociedad más igualitaria: “dicho de modo rápido, asistir a un sistema educativo es aceptar la idea de que los niños están obligados a participar de un sistema que les permita alcanzar los conocimientos para algún día llegar a ser "adultos" y "ciudadanos" (p. 132).

Expone, entonces, una concepción más abierta de la infancia, ubicando a los niños y niñas migrantes como *actores sociales* con un lugar relevante en sus familias, en su proceso de autorreconocimiento y reconocimiento por parte de otros, y destaca la importancia de entender la infancia como una experiencia distinta para cada niño y niña.

En la misma línea, Pizzo *et al.* (2012), con su investigación *Infancia y producción de subjetividades en la niñez: El estudio de la “relación adulto – niño” como dimensión de las representaciones de la infancia*, criticó la concepción de los niños como sujetos de tutela como la única posible infancia legítima. Por el contrario, expuso cómo los conjuntos de prácticas, valores y normas de un momento histórico y social han determinado las múltiples

representaciones de infancia, que cada vez que han situado a los niños como *agentes sociales*, partícipes activos en la configuración del mundo en el que viven.

Las relaciones entre adultos y niños son un factor determinante en esa configuración, pues en la medida en que se cuestionen las relaciones asimétricas y se propongan espacios de participación y reconocimiento para los niños y niñas, se amplía el campo interpretativo de la infancia, permitiendo replantear su concepción tradicional.

Posteriormente, Espinosa (2013) en su investigación titulada *Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno*, destacó la importancia de reconocer que no solo existe una infancia. Su estudio expuso otros tipos de infancia que se han construido desde las formas de ser niño o niña, pues los discursos que transitan en las instituciones “tradicionales” (familia y escuela) ya no son los únicos que intervienen en la subjetividad infantil. Los massmedia, la tecnología y el mercado han hecho que se transformen los vínculos y las relaciones entre padres, profesores y niños.

Señaló entonces que la infancia ha mutado hacia otras realidades y condiciones sociales que sugieren una concepción posmoderna, en donde los niños deben ser reconocidos “como *agente social dinámico* y cambiante, en el marco de una sociedad que, de igual manera, se transforma históricamente” (p. 18).

Las investigaciones reseñadas muestran cómo el concepto de infancia ha transitado desde su noción moderna a tener significados más amplios y diversos, que abarcan otros tipos de infancias. En estos los niños y niñas aparecen como sujetos trabajadores, sujetos sociales, agentes sociales y dinámicos, que tienen prácticas, relaciones, representaciones y discursos que determinan su lugar en sus familias, espacios escolares y en la sociedad.

Si “la variación histórica de la infancia abre un campo de problemas e interrogantes que requiere la producción de datos empíricos en contextos locales” (Pizzo *et al.*, 2012, p. 260), podría inferirse entonces que el espectro de comprensión de la infancia necesita remitirse a otros lugares, inusuales e impensados, que trasgreden los tradicionales e invitan a profundizar en *otras* múltiples infancias que han sido invisibilizadas o no reconocidas como tal. De allí nuestro interés por indagar otros escenarios y lógicas en los que las experiencias de infancias se salen del marco interpretativo en el que han estado tradicionalmente.

Respecto a los *lugares* en donde se realizan las investigaciones, encontramos los espacios escolares (colegios, internados, jardines infantiles) y sus lugares de permanencia y residencia, como sus casas o la calle. Nos enfocamos en los estudios desarrollados en espacios públicos o denominados como tal, la calle o ambientes callejeros. Nos interesó indagar particularmente cuál era la concepción de espacio y por qué fueron elegidos estos escenarios de investigación.

En la investigación *Maniobras de la sobrevivencia en la ciudad. Territorios de trabajo informal infantil y juvenil en los espacios públicos del centro de Medellín*, realizada por Pérez (2005), se concibió el espacio como un territorio que adquiere sentido de acuerdo con las percepciones que allí convergen, en este caso, las percepciones de niños, niñas y jóvenes trabajadores del centro de la ciudad que lo han configurado como “un sistema de lugares móviles, cargado de significados y de fragmentos revelados en sus relatos” (p. 21). Las esquinas, las intersecciones de avenidas y los parques donde los niños trabajaban y eran percibidos como infractores o delincuentes, sufrían un proceso de reterritorialización cuando éstos lograban aprender, adoptar y producir nuevas lógicas. Establecían otras formas de usar y habitar el espacio.

El investigador se interesó en este espacio por estudiar los movimientos no solo físicos sino sociales que propiciaban la presencia de los niños y jóvenes allí. En algunos casos estos eran percibidos como una amenaza al desarrollo social y un obstáculo para el crecimiento de la ciudad por afectar una imagen “cuidada”. Por esta razón, cuestionó la manera en que se disponía el ordenamiento urbano de manera lineal y funcional, pues a causa de este se excluían multiplicidad de representaciones del territorio, donde los que lo habitaban eran fundamentales para producir conocimiento sobre este.

En una línea similar, Rausky (2010) también investigó niños y jóvenes trabajadores en la ciudad de La Plata en Argentina. *La calle y los niños: estrategias laborales en espacios públicos* se centró en estudiar los *espacios callejeros* como escenarios donde las prácticas cotidianas se fijan, así sea de manera transitoria. En este aparece un elemento distinto a la investigación anterior: la forma como se relacionan y se vinculan los niños y adultos con sus espacios laborales son múltiples y contrapuestos pues “crean e inventan formas de practicar y regular los espacios de trabajo y a través de ello al trabajo mismo” (p. 319). Rausky (2010) también hizo énfasis en la diferencia entre niños de la calle y niños en la calle, destacando este aspecto para mostrar que habitar la calle no implica automáticamente vivir en el sentido doméstico:

Quienes trabajan en las calles tienen una doble relación con el espacio: este los moldea y da forma, pero ellos también lo hacen. Los niños y sus padres organizan sus lugares de trabajo en los que permanecen a través de un conjunto de hábitos que les permiten adaptarse a un espacio que los reprime y somete a las reglas formales, pero que a la vez ellos logran ajustar y modificar. Esto se evidencia por ejemplo en la creación de las reglas informales que tienden a regular su uso y que hacen a la organización del trabajo en los espacios públicos (p. 341).

Esta investigación introdujo un elemento importante al ir más allá de la concepción del espacio como lugar físico, al reconocer que este se dota de sentido por los sujetos que lo habitan y las prácticas que allí transcurren.

Saucedo y Taracena (2011) con su investigación *Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio* realizada en Ciudad de México, eligieron también para desarrollar su estudio la intersección de dos grandes avenidas y un parque con alto tránsito, por ser reconocidas desde hace diez años como zonas con presencia de vendedores ambulantes y niños en situación irregular (como los denominan los entes gubernamentales) o, en otras palabras, niños que viven, ocupan y significan la calle. Discutiendo sobre la noción de arraigo por la connotación negativa que se le ha dado, los autores buscaron propiciar una mayor comprensión sobre las formas en las que se habita el espacio público.

La calle entonces para Saucedo y Taracena (2011) es un espacio abierto y dinámico, donde los *callejeros y callejeras* (como los denominan) son actores participantes que depositan allí afectos, emociones y acciones a través de sus lógicas de movilidad. Un espacio que propicia autonomía personal, participación grupal y forma identidad de los sujetos que allí confluyen. El espacio genera movilidad.

En otra línea, la investigación *Vivencias de “niñas” en situación de calle en la ciudad de Bogotá: Cartografías sociales y corporales desde el marco institucional*, realizada por Corrales (2018), analizó la forma en que el género configura las dinámicas de apropiación de los espacios callejeros, específicamente de niñas que han tenido experiencias de vida en las calles de Bogotá

y que posteriormente entraron en instituciones de protección con unas dinámicas distintas a las de la calle. En la calle como el lugar público, concurrido, disponible para todos, para socializar, los cuerpos femeninos pueden ser visualizados como débiles, expuestos para que otras personas les abusen tanto física, como emocional y sexualmente, con incapacidad para asumir la independencia o libertad que la calle puede ofrecerles, y a su vez, considerados como cuerpos que no pueden asumir labores que impliquen fuerza o sacrificios físicos (p.16).

Por esa razón, la autora se centró en las marcas corporales, emocionales y subjetivas que deja el paso por los distintos lugares que se atraviesan, de allí la importancia de señalar que la calle también está atravesada por lugares que pueden considerarse privados, cerrados, íntimos (desde la noción de lo privado como un espacio cerrado y contrario a lo público). Por ende, la calle en tanto espacio, no es pública ni privada en su totalidad; transita y trasciende estos conceptos.

Esta investigación nos interesó especialmente porque fue realizada en una de las unidades de protección integral (UPI) del IDIPRON, la misma institución en la que se desarrolló nuestro trabajo de campo, con algunas similitudes en la forma como se describe la organización del espacio. Cabe aclarar que hay una significativa diferencia entre el estudio de Corrales (2018) y el nuestro, pues se realizaron únicamente con niñas y únicamente niños, respectivamente; de allí la posibilidad de encontrarnos con elementos nuevos o similares.

Otros de los lugares donde se llevaron a cabo las investigaciones fueron escenarios educativos, colegios y jardines infantiles. Allí los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo

y el juego aparece como un elemento central en este espacio socializador. Por esa razón los estudios de Castillo (2011) y Baylina, Ortíz y Prats (2007) cobran importancia en nuestra revisión, pues hicieron énfasis en los momentos de juego como espacios donde los niños se relacionaban y confluían palabras, objetos, encuentros y conflictos.

El trabajo de Baylina et al. (2007) titulado *Geografías de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña*, se preocupó por comprender cómo los espacios públicos se organizan y se utilizan en la cotidianidad de niños y niñas. Consideraron en este sentido la necesidad de involucrar a los niños en la recuperación, organización y distribución del espacio público para ellos, apoyándose en la geografía de la infancia.

Allí identificaron factores organizadores del espacio como la edad y el género. Así mismo, que si bien en los primeros cinco años de vida no se hace una diferenciación por edades, a partir de los siete se ocupa y utiliza el espacio de manera distinta de acuerdo con el sexo. Es llamativa la idea que proponen sobre el conocimiento, siguiendo una perspectiva feminista, en términos de que este “es situado y lo local es esencial para comprender cualquier manifestación de lo global” (Baylina et al., 2007, p. 24), pues el carácter de localidad aparece con mucha frecuencia en los estudios y cuestionarse esa premisa es necesario para entender otras formas de configuración del espacio, de producción de conocimiento y profundizar en el movimiento que se genera en este.

Desde una perspectiva diferente, la investigación de Castillo (2011), titulada *Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales*, se realizó con niños de tres clases sociales distintas: alta, media

y baja. Eligió esta población para indagar por el origen de la naturalización del orden desigual e injusto en las condiciones de vida de distintos sectores, remitiéndose a los espacios de juego infantil al considerar que estos reflejan el orden social por la imitación y las nociones de ciudadanía, trabajo o religión que les imparten en casa y en los colegios.

Para esta autora, el espacio se complejiza, se apropia y se singulariza, e introduce el término *trayectoria espacial* para rescatar la condición de movimiento que tiene el espacio. La *trayectoria* es un recorrido experiencial como lo es el juego. Cuando hay un encuentro con objetos y sujetos se produce una especialización: el niño está en constante interacción con estos elementos, está en movimiento. Su ejercicio comparativo permitió ver cómo desde sus primeros años los niños y niñas internalizan las dinámicas desiguales, porque pierden contacto total con niños de una clase social distinta. En la clase baja, por ejemplo, se reproducen las representaciones que allí se tienen y se invisibilizan otros sectores que en la cotidianidad no aparecen.

El interés por clasificar los trabajos investigativos de acuerdo al *campo de conocimiento* en el que se enmarcaban surgió por la intención de conocer cuáles han sido las disciplinas que se han ocupado de estudiar *las infancias* y la pertinencia investigativa de nuestro ejercicio etnográfico en el ámbito de las ciencias sociales. En su mayoría, los estudios fueron realizados desde el enfoque antropológico. La educación, la sociología y la psicología aparecieron de manera menos frecuente. La geografía como una disciplina interesada por la experiencia de infancia como objeto de estudio ha aparecido más recientemente.

En ese contexto disciplinar encontramos múltiples conceptos e imaginarios sobre el sujeto infantil, como describimos en el inicio del apartado. Por ello, centramos el interés en tres investigaciones que expusieron nociones distintas de la infancia, pero que además ofrecieron perspectivas diferentes sobre la subjetividad infantil.

La primera de estas fue un trabajo titulado *Producción social de infancias en contextos de transformaciones rurales* (Unda y Llanos, 2011), realizado con niños y jóvenes indígenas de la Sierra Central del Ecuador. En este se expone cómo los nuevos procesos de socialización y movilización social generados por migraciones de jóvenes desde las zonas rurales a las zonas urbanas, que posteriormente regresaron a sus lugares de origen, produjeron nuevas maneras de subjetivarse de los niños en estos lugares, así como nuevos imaginarios sobre la infancia. Entre los cambios más significativos que identificaron están las transformaciones en su forma de vestirse, preferencias musicales y costumbres; aparecieron los tatuajes, los piercings y, en general, una relación distinta con su propio cuerpo.

Proponen entonces el término *rurbano* para describir la mezcla de prácticas comunitarias, que combinaban lo rural y lo urbano en una constante transformación. En palabras de los autores,

Lo “rurbano” se propone aquí como una categoría analítica que sirve para el registro y estudio de las continuidades, cambios, rupturas y transformaciones que operan en el contexto de sociedades en las que la diferenciación –categorial y empírica– entre lo rural y lo urbano expresa mixturas, hibridaciones y abigarramientos espaciotemporales que configuran nuevas geografías físicas y sociales (Unda y Llanos, 2011, p. 61).

Lo *rurbano* no solo abre la posibilidad de comprender en las dos dimensiones espaciales la constitución subjetiva infantil, sino que destaca cómo el tránsito entre lugares, las migraciones a los centros urbanos y la facilidad de movilización social han producido nuevas subjetividades infantiles. También pone de manifiesto el deseo de muchos niños y jóvenes de esta comunidad por dejar de ser niño, dejar de estar bajo el cuidado adulto y de la comunidad para tener libertad en la toma de decisiones como, por ejemplo, abandonar el colegio y retirarse al casco urbano a trabajar.

La segunda investigación, realizada por Bertoli y Barbosa (2016), titulada *Niños, niñas y jóvenes en movimiento. La configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento Gestores de Paz*, fue desarrollada en un sector popular de Bogotá con niños y niñas gestores de paz que hacen parte de movimientos sociales en su localidad. Son reconocidos en la investigación como sujetos activos, que participan activamente en la toma de decisiones relevantes, con capacidad de incidir y transformar su realidad.

En ese contexto, la subjetividad no solo atraviesa lugares identitarios singulares, sino que a través de la constante circulación de discursos, reflexiones y acciones colectivas de niños y niñas, se producen múltiples relaciones y redes que generan un espacio relacional distinto y, por ende, un proceso de constitución subjetiva particular. En palabras de Bertoli y Barbosa (2016),

el proceso de configuración de una subjetividad política implica que el sujeto tome conciencia de su ser histórico, que busque recuperar su autonomía reconociendo su capacidad de pensar por sí mismo, el reconocimiento del otro, como parte fundamental su vida, la subjetividad política es trascender la mirada

de lo individual a lo colectivo entendiendo que en el otro también me construyo yo, que el futuro está compuesto por un nosotros (p. 51).

Desde una perspectiva similar, en la tercera y más reciente investigación *Niños y niñas agentes de su propio cuidado: Las perspectivas de niños y niñas sin cuidado parental*, realizada por Estupiñán (2018), se concibe a los niños y niñas como interlocutores válidos, productores de saber y de conocimiento y se retoma la mirada de los niños participantes para hablar sobre su realidad.

El estudio tuvo tres fases y se realizó con niños y niñas sin cuidado (NSCP) parental con características distintas: *niños en situación de calle*, que trabajaban en la calle o se encontraban fuera de sus hogares; niños *escolarizados*, vinculados a un centro educativo y *niños institucionalizados*, que asistían a dos centros de protección. Los niños podían transitar por los tres escenarios en diferentes momentos de su cotidianidad y regresar o fijarse en otro con facilidad, de allí el carácter multisituado de la investigación.

El proceso constitutivo de la subjetividad de los niños participantes se producía desde su movimiento por tres escenarios distintos, desde el autorreconocimiento como agentes significantes de su propia vida, valorando en lo singular cada experiencia vivida:

Ante la ausencia del cuidado parental, NSCP intentan establecer relaciones que involucren diferentes facetas de cuidado, lo que los aproxima a un sentido de pertenencia con otros humanos en la comunidad o la sociedad. Vecinos, policías, personeros, profesores, y, en hogares de protección, funcionarios, cuidadores y personal de servicios, transitan por sus vidas con una idea del cuidado que caracteriza sus formas de relación, actitudes, convicciones, creencias y conductas

en un ethos (Maliandi, 1991) propio de su condición social, cultural y moral (Estupiñán, 2018, p.118).

Resaltamos la concepción rurbana, la movilidad y confluencia de múltiples imaginarios en un espacio colectivo y el sentido multisituado de las anteriores investigaciones como elementos en común con el ejercicio investigativo que llevamos a cabo. También por las posibilidades de interpretación que ofrecen en relación con la subjetividad infantil como un campo amplio, aunque con la mirada puesta en espacios distintos a los abordamos en nuestro estudio y diferencias respecto a la concepción de espacio a partir de la cual analizamos este tema.

Finalmente, consideramos importante resaltar el carácter colaborativo de algunas de las investigaciones revisadas, que conciben a los niños y niñas como sujetos sociales productores de saber y conocimiento y les dan un lugar determinante en el desarrollo del trabajo investigativo. Entre esas destacamos *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*, realizada por Podestá (2007) en México, y *Hablan poco Guaraní, saben mucho: investigación en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes Argentina*, llevada a cabo por Gandulfo (2016). Estas recogen y hacen visibles las perspectivas e ideas de los niños y niñas de una manera respetuosa y cuidadosa, así como valoran los aportes metodológicos que los niños sugieren y realizan en el desarrollo del estudio.

Cabe destacar la perspectiva de la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes (RIENN), pues reúne las miradas y estudios realizados por distintos investigadores sobre etnografía colaborativa en los últimos años. El estado del arte realizado en cuatro países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador) da cuenta de lo que han sido en las últimas décadas los procesos de investigación con niños y niñas en diferentes campos de conocimiento. Si bien se han realizado investigaciones que estudian a los niños y niñas en sus

espacios de vida y los reconocen otorgando un lugar social a estos, no constituyen un amplio recorrido investigativo en la etnografía colaborativa. Como lo señala la RIENN (2018),

no hay grandes trayectorias en etnografía con niños y niñas, porque ha sido de mayor preocupación la investigación sobre los “ámbitos civilizatorios de la infancia” como la educación, la salud, la nutrición, el desarrollo, ámbitos especialmente situados en la marginalidad, la irregularidad, la pobreza y la vulnerabilidad (p. 85).

Por esta razón es posible que no todos los trabajos investigativos alrededor de la infancia que involucran niños y niñas como participantes tengan el carácter colaborativo, aunque se denominen como tal. Este enfoque, según la RIENN (2018), empieza a consolidarse por el interés de la comunidad investigativa en campos como la antropología y la sociología de la infancia por comprender procesos de configuración social del “mundo infantil” y el “mundo juvenil”, así como dinámicas, relaciones y lógicas que allí se gestan:

En estas dos últimas décadas, a nivel internacional, regional y local, se evidencia una mayor preocupación e interés en las prácticas, experiencias y perspectivas de NNA [niñas, niños y adolescentes] y jóvenes, tanto por parte de organismos gubernamentales y no gubernamentales (a nivel internacional, nacional y sub-nacional), movimientos y organizaciones sociales, gremiales y culturales, e investigadores provenientes de distintas disciplinas (tales como la sociología, antropología, y ciencias de la educación). (2018, p. 4)

Surge así la necesidad de comprender la complejidad del entramado social desde la perspectiva de los sujetos que están inmersos en ella, eso incluye a los niños, niñas y jóvenes, no

solo como actores sociales sino como sujetos de saber que aportan comprensiones legítimas y conocimientos sobre su realidad desde su propia experiencia. En Colombia, a partir de la década de 2000, las investigaciones que estudian fenómenos sociales desde el conocimiento y perspectiva de niños y niñas han ido consolidándose en un campo con más fuerza (RIEEN, 2018). Estos estudios colaborativos incluyen distintas metodologías como procesos de sistematización de experiencias, investigación acción participativa y en su mayoría, estudios de carácter etnográfico, aunque pocas veces son denominados por sus autores como etnografías colaborativas.

Desde esa perspectiva, la etnografía colaborativa, como lo menciona “brinda maneras fructíferas de problematizar la realidad a partir de incorporar los puntos de vista de niños, niñas y jóvenes y los sentidos que estos despliegan y forjan cotidianamente en sus prácticas y representaciones” (Milstein, como se citó en RIEEN, 2018, p.4). Es decir, los posiciona como sujetos de saber, pero también como sujetos políticos que dotan de sentido su experiencia cotidiana, con una posición frente a lo que sucede en su entorno, con posibilidad de narrarlo y transformarlo.

Luego, no todos los estudios revisados por la Red cumplen con esta noción de etnografía colaborativa. Dentro de los hallazgos del estado del arte se encuentran cuatro tendencias. La primera, relacionada con documentos que definen lo etnográfico a partir de las fuentes que usan los autores; refieren investigadores y orientan la investigación con base en nociones descriptivas de un escenario desde el enfoque etnográfico. La segunda, incluye investigaciones que utilizan técnicas etnográficas, cuya

principal característica es asociar la etnografía con unas técnicas específicas como las entrevistas y el registro escrito (diario de campo) articulado a la observación

participante, así como vincularla con decisiones propias de la investigación etnográfica a propósito de las mismas técnicas como es el caso de la convocatoria a los y las participantes a elaborar biografías, relatos, narraciones, mapas, desarrollar recorridos, grupos de discusión y/o talleres (RIEEN, 2018, p. 84).

La tercera tendencia tiene que ver con estudios que no se reconocen como etnografías, pero que en su hacer y desarrollo investigativo pueden ser comprendidas como etnografías. “En ellos la pregunta de investigación se dirige a dar cuenta de saberes, representaciones, historias personales o a describir una práctica o a “dar voz” a niños y niñas en condición de escolares o habitantes de barrios” (RIEEN, 2018, p. 84). Por último, la cuarta tendencia tiene que ver con investigaciones que se nombran etnografías, pero que ni en su planteamiento del problema ni en la formulación metodológica denotan un ejercicio etnográfico. Cabe resaltar, como lo señala la Red, que

en muy pocos estudios lo etnográfico está literalmente relacionado con lo colaborativo. No obstante, en tales estudios es importante mencionar que el hacer etnográfico se construye con los niños y las niñas. Es decir, sus voces, sus opiniones y sobre todo sus propuestas van dando sentido a lo etnográfico y a partir de ese hacer es que la pregunta de investigación va encontrando respuestas (RIENN, 2018, p. 85).

Finalmente, vale la pena destacar las distintas categorías de participación de niños, niñas y jóvenes que la Red establece de manera general, de mayor a menor nivel de colaboración:

1. Los NNJ [niños, niñas y jóvenes] trabajan colaborativamente en todo el proceso de la investigación etnográfica, en la formulación de la pregunta o problema, en el trabajo de campo y en la escritura del texto a publicar.
2. Los NNJ participan en la formulación de la pregunta o problema de investigación y en el trabajo de campo.
3. Los NNJ participan en el trabajo de campo. No realizan aportes ni participan en la formulación de la pregunta o problema del investigador (RIENN, 2018, p. 89).

Si bien este ejercicio investigativo busca invitar e involucrar a los niños y niñas en el desarrollo de la práctica etnográfica como co-investigadores, es pertinente mencionar que en ocasiones puede ser que ellos se resistan a participar activamente, que no les interese o que lo hagan de manera intermitente cuando ponen en juego sus ideas, percepciones y posturas explícitas. A veces, que también elijan asumir posturas más distantes y silenciosas que de alguna manera dan cuenta de su lugar social y sus imaginarios. Es imperante entonces reconocer y respetar las distintas posiciones y niveles de colaboración que los niños y niñas decidan asumir en la investigación, manteniendo como prioridad su reconocimiento como sujetos autónomos dentro de la investigación.

Aspectos conceptuales y metodológicos

La infancia, el espacio público y la subjetividad son conceptos fundamentales para la comprensión de este ejercicio investigativo. La **infancia** no es un concepto unívoco. Más que

ofrecer una definición, aquí la abordamos desde la forma como se ha entendido desde diferentes perspectivas, producto de contextos históricos y geográficos específicos, que aquí agrupamos bajo tres denominaciones: moderna, posmoderna y poscolonial. A través de estas abordamos la forma como se han definido y caracterizado las relaciones de los niños con otros sujetos, los niños en tanto sujetos y los espacios que habitan, haciendo énfasis en que estos elementos se pueden encontrar y entrecruzar en contextos específicos en los que se desenvuelven niñas y niños. Difícilmente podríamos encontrar en nuestro país y en los lugares que frecuentamos cotidianamente un espacio donde predomine una de estas tres formas de concebir la infancia.

El **espacio** no es solamente un lugar físico. Es producto de las interrelaciones, es la esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad y se caracteriza por estar siempre en proceso de formación (es abierto). El espacio se reconoce como esfera del encuentro y el desencuentro de trayectorias, como lugar de coexistencia, influencia mutua y conflicto. Es, además, una fuente de producción de nuevas trayectorias (identidades o subjetividades). El espacio hace parte del proceso de constitución de las subjetividades y también es producto de este (Massey, 2005).

Respecto al **espacio público**, entendida como categoría política, se puede definir mediante tres criterios: 1) lo que es de interés o utilidad para todos, lo colectivo, comunitario; 2) lo visible, manifiesto, extensible, que se ve con facilidad; y 3) lo que es de uso accesible para todos, abierto (Rabotnikof, 2005).

Siguiendo esta línea, la **subjetividad** la entendemos como un proceso de sujetación, que no solo tiene en cuenta los referentes externos que constituyen al sujeto sino también a sus propias experiencias y nociones de vida. La subjetividad hace referencia a las diferentes formas en que se sujeta lo humano a un espacio social por medio de relaciones de poder y formas de objetivación

de la vida (Herrera y Garzón, 2014). También a un proceso de configuración de significados y de dar sentido a situaciones concretas que se presentan en la vida cotidiana (De la Garza, 2000). Los significados que se le atribuyen a estas experiencias permiten el acercamiento y comprensión del mundo exterior, nominarlo y relatarlo.

Abordamos estos conceptos situándonos metodológicamente en el enfoque hermenéutico, particularmente desde el método etnográfico. Por medio de este buscamos describir, interpretar y comprender los sentidos que los niños dan a las prácticas que configuran sus subjetividades al relacionarse con el espacio público y el espacio de lo íntimo. La técnica seguida fue la observación participante y el principal instrumento de recolección de información fue el diario de campo. También tuvimos en cuenta narraciones, recorridos y cartografías sociales que no fueron predefinidos, sino que surgieron espontáneamente de los niños y niñas. Se planteó el diseño de actividades de creación e interpretación con niños y niñas alrededor de sus experiencias en diferentes lugares, por medio fotos, videos y captura de audios, sobre los cuales se generaron momentos de discusión que aportaron a la investigación. En este sentido, los participantes pudieron proponer y hacerse cargo de actividades en momentos en los que tomaron la iniciativa o eligieron participar.

Partimos de la etnografía colaborativa y multisituada. La primera porque consideramos a niños y niñas en términos éticos y políticos como actores sociales que participan en la construcción y transformación del mundo social, en términos jurídicos como sujetos de derechos y en términos epistemológicos como sujetos que aportan conocimiento socialmente válido. Con base en estos criterios, creímos que podían colaborar y tomar decisiones en los diferentes momentos de la investigación (Duque-Páramo, 2013). La segunda, porque más que estudiar una comunidad o un lugar, la pretensión fue analizar la circulación de significados, objetos e

identidades culturales en un tiempo-espacio difuso, estableciendo las relaciones entre mundo de vida de sujetos situados y un sistema más amplio, por medio de conexiones y asociaciones etnográficas (Marcus, 2001). En este caso, permitió seguir el problema de la configuración de la subjetividad infantil en contextos diferentes desde la tensión entre autonomía y heteronomía característica de las infancias contemporáneas, es decir, conectar prácticas y relaciones ubicadas en espacios específicos con fenómenos que se producen a escala global.

Los participantes y colaboradores de esta investigación fueron niños entre 6 y 13 años vinculados a la Unidad de Protección Integral del IDIPRON, ubicada en la vereda El Peñón del municipio San Francisco (Cundinamarca). Decidimos realizar el trabajo de campo con este grupo debido a que ya existía un acercamiento previo a la comunidad por parte de uno de los investigadores por los vínculos laborales que tiene con la institución, lo que nos permitió desarrollar el estudio allí bajo los principios y el enfoque metodológico que propusimos. También debido a los diferentes espacios que los niños de este contexto suelen frecuentar. Los espacios que habitan están atravesados por condiciones materiales que implican carencias para algunos y facilidades para otros, y por relaciones forjadas en ambientes diversos como las zonas rurales, la calle e instituciones de internamiento.

Los resultados de este informe de investigación los exponemos en seis capítulos. En el primero planteamos y desarrollamos la perspectiva moderna, posmoderna y poscolonial de la infancia, señalando las posibles intersecciones de sus elementos en contextos como en el que desarrollamos la etnografía, así como los conceptos de subjetividad y espacio público, en los que destacamos, por un lado, el papel de las relaciones de poder, la imaginación y la producción de sentidos, y por el otro, la preeminencia de las relaciones sociales sobre las condiciones físicas en

la definición del espacio y la relevancia de lo común, lo visible y lo accesible como atributos de lo público.

En el segundo se encuentran los elementos que consideramos pertinentes para abordar el problema de investigación ubicándonos desde el enfoque hermenéutico, en particular, sobre la idea de que comprender es una forma de existir. Allí hacemos énfasis en la estructura circular de la comprensión y en las implicaciones que tiene el diálogo como medio para compartir sentido. También lo hacemos desde la etnografía, señalando los alcances epistemológicos y éticos que tiene la investigación colaborativa, y las posibilidades que ofrece su desarrollo de manera multisituada, especialmente para seguir la circulación de significados, objetos e identidades culturales en diferentes lugares.

El tercero describe el contexto de la UPI San Francisco y algunas de las características de los niños que se encontraban allí. En el cuarto exponemos las nociones sobre el espacio público y la subjetividad que surgieron de las relaciones que fuimos construyendo durante su colaboración en la investigación: unas ligadas a la definición de límites entre los participantes (niños e investigador) y a la emergencia de los espacios de intimidad, y otras al reconocimiento de la agencia de los niños y al compartir la cotidianidad como forma de darle sentido.

El quinto capítulo presenta la definición del sujeto niño a través del mecanismo del reto, que articula atributos asignados socialmente al sexo y la edad, y la reproducción de la cultura infantil desde el lenguaje y las prácticas en su adopción por parte de los adultos. En el sexto capítulo exponemos los sentidos que tomaron lo público y lo íntimo a partir de las trayectorias espaciales que tenían los niños y en el encuentro de sus saberes en el internado. Lo íntimo emerge como un

espacio de libertad y lo público como uno de control. El séptimo parte recoge las principales conclusiones y hallazgos de la investigación.

Referentes conceptuales. Infancia, subjetividad y espacio público

La infancia como construcción histórica, particularmente de la modernidad occidental, ha posicionado a los niños y las niñas como un grupo social diferenciado de los adultos y ha establecido relaciones heterónomas entre éstos. Es decir, los adultos son quienes determinan aprendizajes, comportamientos, formas de ser y estar, que buscan formar un ideal de sujeto dependiente y obediente. Esta concepción de infancia ha sido cuestionada desde diferentes discursos, como crisis, muerte o emergencia de nuevas infancias, debido a la transformación que se ha dado en la relación entre el mundo adulto y el mundo infantil y al debilitamiento de las fronteras entre estos dos, que reflejan mayor autonomía de los niños y niñas en sus prácticas cotidianas (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018).

En este contexto, cabe preguntarse cuáles son las características de la infancia o las infancias en la actualidad, vistas desde la tensión entre heteronomía y autonomía. Por un lado, desde la propia experiencia de ser niño o niña, que se debate en el ejercicio del poder y de la libertad frente a los adultos, en la que es posible encontrar procesos de subjetivación cuando los niños son sujetos a relaciones sociales, resisten a los ejercicios de poder o asumen una posición autónoma, dependiendo de los espacios donde estén inmersos.

Por otro lado, desde la relación que establecen con los lugares que habitan, en tanto han sido confinados históricamente a espacios como la escuela y el hogar, que los han privado de ser visibles en la construcción de lo colectivo. Como lo señala Ariès (1987), antes del surgimiento de la noción de infancia, la socialización, las relaciones afectivas y la transmisión de valores y conocimientos en los niños no estaban centrados ni controlados por instituciones como la escuela

y la familia sino que se daban en la convivencia de estos en un “círculo” denso y afectuoso de adultos, entre los que se encontraban amigos, vecinos y criados. La escuela, por ejemplo,

sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización (Ariès, 1987, pp. 11-12).

Trabajos más actuales como los de Narodowski (1994) y Saldarriaga y Sáenz, J. (2007), en general, coinciden con esta idea.

No obstante, han surgido espacios donde niñas y niños se han hecho más visibles, así como diversas maneras de estar allí y diferentes formas de relacionarse que han propiciado diversas experiencias de infancia y, por ende, nuevas maneras de subjetivación. Como señala Massey (2005), “no solo existe un paralelo entre la manera de conceptualizar el espacio y la de conceptualizar entidades/identidades (como los sujetos políticos), sino que también el espacio es, desde un principio, parte integral de la constitución de esas subjetividades políticas” (p. 107).

A partir de estas dos perspectivas, la experiencia de ser niño o niña y la relación que establecen con los lugares que habitan, surge aquí el interés de indagar y profundizar en la comprensión de los procesos de configuración de sus subjetividades en los espacios que habitan,

entendidos no solo como lugares físicos sino como el producto de relaciones sociales y construcciones simbólicas (Massey, 2005), específicamente en la relación que establecen con el espacio público (Baylina et al., 2008).

Desde este marco, este capítulo inicialmente expone las características sobre la infancia y las formas como los niños se relacionan con el espacio, y a partir de allí configuran sus subjetividades, desde tres perspectivas: la moderna, la posmoderna y la poscolonial. Aunque estas son perspectivas teóricas para comprender el fenómeno de la infancia que se ubican en lugares epistemológicos muy distintos, coexisten en contextos donde actualmente se desarrolla la niñez, entre estos, los urbanos y los rurales.

En este sentido, se exponen elementos de estas tres formas de concebir la infancia que en la vida cotidiana de niñas y niños inciden en las formas como se relacionan con sus pares y con los adultos (entre la heteronomía y la autonomía), y por esta vía, producen formas diferentes de subjetivación. Siguiendo la línea de la geografía de la infancia, las concepciones sobre la niñez cambian de acuerdo con el lugar, pero en estos, a su vez, se expresan sistemas de poder a nivel individual, cultural y estructural que reflejan dichas concepciones sobre la infancia (Baylina et al., 2008). Estas ideas finalmente también condicionan las construcciones simbólicas y las configuraciones subjetivas de niñas y niños.

Difícilmente las infancias podrían encasillarse por completo en un tipo “ideal”, al estilo weberiano. Por el contrario, este marco conceptual describe un conjunto de elementos que se pueden entrecruzar en un mismo contexto, por ejemplo, prácticas de disciplinamiento propias de las instituciones modernas, relaciones mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación que son centrales en la mirada posmoderna, y actividades relevantes para la vida

de una comunidad en las que los niños cobran protagonismo sobre las que ha hecho énfasis la perspectiva poscolonial.

Posteriormente se abordan los conceptos de subjetividad y espacio público desde el enfoque teórico que propone en esta tesis, así como sus relaciones con la perspectiva moderna, posmoderna y poscolonial sobre la infancia. Más que una definición unívoca sobre estos dos conceptos, lo que se proponen son puertas de entrada que brinden elementos y abran preguntas para el análisis de la experiencia de trabajo de campo.

Perspectivas sobre la infancia

Infancia moderna.

Adultos y niños compartían actividades lúdicas, educativas y productivas antes de que en Occidente surgiera el sentimiento de infancia y se hiciera evidente el tránsito de la indiferencia, que hasta entonces existía hacia los niños, a un protagonismo caracterizado por una mayor atención por parte de los adultos, que se expresaba tanto en la ternura como en la severidad. Este era el panorama antes de que se empezara a concebir a los niños como un grupo social diferenciado (Ariès, 1979; 1987). No se diferenciaban por su forma de vestir, por las actividades que realizaban ni por las cosas que normalmente decían (Narodowski, 1994). No existía un sentimiento especial o una consideración en particular de los unos sobre los otros. Es aproximadamente entre los siglos XV y XVII, como lo señala Narodowski (1994),

cuando nuevas formas de tráfico comercial y producción mercantil hacen eclosión en la Europa de finales de la Edad Media, una nueva forma de acción sobre los más jóvenes comienza muy lentamente a perfilarse y así se constituye otro modo de relación entre las parcelas sociales etariamente diferenciadas (p.30).

Esto propició cambios en las dinámicas y formas de vida que se organizaron a partir de los requerimientos sociales y fueron determinando nuevos imaginarios y representaciones culturales. Ariès (1979) plantea que fue en la modernidad cuando emergió una sensibilidad diferente en la que se reconfiguró la relación adulto-niño, puesto que este último adquirió mayor protagonismo.

En la transición hacia el surgimiento del sentimiento respecto de la infancia en Europa se destacan dos fenómenos: el *mignotage* y el abordaje de la infancia como objeto de estudio y normalización. El primero consistió en el reconocimiento de cierta especificidad que requería el trato de los niños hacia el siglo XVII, principalmente por parte de las madres y las “nurses”, que se traducían en la idea de dependencia y de necesidad de protección de los niños por parte de los adultos y en el que se acogía la noción moderna del amor maternal. El segundo en el interés generado por los niños como objeto de estudio y normalización, que se expresó en la preponderancia que adquirieron los pedagogos y el proceso de escolarización (Baquero y Narodowski, 1994).

Esta transformación social estuvo relacionada con los cambios en las relaciones familiares, la demostración del poder y el surgimiento de la escuela como institución. El niño empezó a ser reconocido como un actor social distinto a los adultos y se establecieron fronteras claras entre su mundo y el mundo adulto. Las relaciones que se instituían con los adultos eran asimétricas, los juegos empezaban a enmarcarse en espacios específicos para niños, sus formas de vestir ya los diferenciaban de otros grupos sociales y el aprendizaje estaba mediado por los adultos.

Así mismo, la debilidad apareció como atributo y característica de los niños, vista como la incapacidad para cuidar de sí mismos y de allí la necesidad de instituciones que garantizaran el adecuado desarrollo y protección de estos sujetos.

Los adultos, desde su lugar social, se encargaron entonces de determinar los modos de vida y cuidados para los niños, así como de su formación en tanto futuros adultos. Como sujetos de saber establecieron relaciones heterónomas: decidían por los niños cómo y cuándo aprender, cómo y con quiénes interactuar y cuáles deberían ser las normas, hábitos y formas específicas de socialización a seguir. El ámbito familiar y el espacio escolar fueron los lugares donde durante la modernidad se institucionalizaron este tipo de relaciones y se estableció una forma predominante de ser niño.

Al concebir la infancia como una etapa de la vida anterior a la adultez que merece especial atención, se naturalizó la necesidad de la educación y el lugar determinante de los adultos en ese proceso. “El niño es un no-adulto y su principal carencia es la de razón. La infancia es el largo camino que los seres humanos emprenden de la falta de razón a la razón adulta” (Narodoswki, 1994, p. 37). Así, los adultos se consideraron como los únicos capaces de razonar, poseedores de un saber, dejando a los niños en un lugar de incapacidad, de carencia de todo conocimiento, en una relación absoluta de heteronomía y sin opción de participación.

Esto a su vez propició que la familia y la escuela se consolidaran como las instituciones sociales encargadas de la formación infantil a través de las cuales los niños tendrían acceso al mundo, legitimando así las ya mencionadas relaciones heterónomas. Desde la perspectiva de Ariès (1979), durante la aparición del sentimiento de la infancia, los procesos de escolarización y privatización de la vida familiar permitieron el reconocimiento de los niños como un grupo etario diferente al adulto con unos tratos, necesidades y cuidados distintos.

Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y

que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión. Esa dinámica está evidentemente ligada al proceder de la familia hacia una mayor intimidad (*privacy*), a la mejora de la escuela y al hecho de que esta ha sustituido al aprendizaje tradicional. (Ariés, 1979, p. 6).

La educación y todo lo relacionado con la formación dejaron de ser asuntos exclusivos de la familia, donde se aprendían los valores y cánones sociales para la interacción cotidiana, y pasaron a ser un principio fundamental de la escuela en la construcción de ciudadanos con las características que necesitaban los Estados durante sus procesos de construcción y consolidación.

El niño en la escuela moderna fue concebido como un individuo que necesitaba ser normalizado, formado en conocimientos, hábitos y virtudes para reproducir una lógica social predominante. En Colombia, como lo señala Saldarriaga (2003), esta función normalizante se desarrolló a través de la creación de la figura de las escuelas públicas, donde se reunían hijos de clases trabajadoras y sectores desfavorecidos para ser formados como seres productivos que obedecieran al tipo de sociedad industrial capitalista propia de la época.

Con las escuelas públicas de primeras letras se introduce en el Nuevo Reino de Granada ese dispositivo dual de construcción de la subjetividad infantil que busca, a la vez, efectos homogeneizantes e individualizantes en los niños: de un lado, formar ciudadanos, consumidores y trabajadores y de otro, formar individualidades con dominio de sí, según otra serie paralela de ideales que se sucederán históricamente hasta el siglo xx: virtuoso, dócil, silencioso, piadoso, o

bien, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, etc. (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 11).

Este sistema escolar utilizaba tecnologías disciplinarias presentes en los diferentes modelos pedagógicos que atravesaron la educación en Colombia. La norma y el autogobierno fueron elementos representativos de tales tecnologías. La norma surge aquí como el elemento que no solo “regula conductas y adiestra cuerpos, sino como la que forma individualidades” (Saldarriaga, 2003, p. 135). Los niños aprendían límites, hábitos y formas de estar en un colectivo, compartir un espacio común, ceder al propio deseo y desde la interiorización de la norma llegar al autogobierno. El niño entonces aprendía a actuar “libremente” siendo responsable en su proceder. Así, la escuela moderna “garantiza la reproducción del orden y la jerarquía social, con individuos capaces y autogobernados y la enseñanza en términos masivos” (Saldarriaga, 2003, p.136).

Por otro lado, no solo la pretensión de heteronomía en las relaciones adultos-niños posibilitaron la construcción del imaginario de los niños como dependientes y frágiles, sino la separación de los espacios en los que estos habitaban y las maneras de interactuar y estar allí determinaron también la consolidación de lo que ha significado ser niño desde la perspectiva moderna.

En términos de Marín-Díaz y León-Palencia (2018),

los procesos de escolarización y privatización de la vida familiar garantizaron que el sentimiento de infancia alcanzase diversos sectores sociales: ellos sacaron a los niños de la oscuridad a la que estuvieron sometidos por siglos, para encerrarlos en

instituciones escolares y familiares que, a través de mecanismos disciplinarios y de control, se propusieron garantizar su cuidado y su protección (p. 21).

Con la construcción de la niñez se empieza a transformar también el discurso y la pretensión pedagógica, cambia el ideal de sujeto que se quiere formar, pues ya no se imparte el conocimiento a niños y adultos sin distinción de contenidos o de edad, sino que está pensada exclusivamente en los niños. Se transforma la manera de impartir ese conocimiento, apoyándose en las teorías psicoevolutivas del niño, surgen movimientos y escuelas pedagógicas tras la defensa y respeto a la evolución y características propias de la infancia. Se hace no solo una diferencia social del lugar que ocupa el niño, sino también la aparición del cuerpo infantil con unas características biológicas y necesidades diferentes a las del adulto.

Frente a esta concepción de la infancia que se ha construido durante la modernidad occidental y todavía predomina en los contextos en que se relacionan adultos y niños, cabe señalar algunos cuestionamientos. En contraposición a estas ideas, especialmente a los planteamientos de Philippe Ariès, Linda Pollock (como se citó en Marín-Díaz y León-Palencia, 2018), sostiene que “aunque hayan ocurrido interesantes transformaciones “ideológicas” con relación a la infancia, no se modificaron de forma significativa las prácticas cotidianas con los niños y su relación con los adultos” (p. 26). Según la autora, lo que se modificaron fueron las maneras y las formas como los padres asumieron su rol de adultos frente a las distintas condiciones sociales, políticas y económicas determinadas en diferentes periodos históricos.

Para Pollock (1990), “las fuentes usadas para conocer la historia de la niñez son tremendamente secundarias: folletos moralistas y médicos, sermones religiosos, y las opiniones de “expertos” contemporáneos” (p. 38). Por esta razón considera que investigaciones anteriores

como las de Ariès pueden carecer de rigurosidad y tener poca validez, por abarcar pequeñas partes de la población o incluir únicamente las nociones de sectores ilustrados. Agrega, además:

Hay que destacar que los autores que consideran que los niños son valorados en el periodo moderno inicial son aquellos cuya investigación abarcó lapsos breves. Esta peculiaridad del material estudiado hace pensar en que las llamadas nociones “ilustradas” de la niñez han sido siempre patrimonio de cuando menos una parte de la población (Pollock, 1990, p. 27).

La autora resalta que las nociones “modernas” de la infancia no tienen en cuenta los periodos siguientes a la infancia, por ello no podría haberse explicado la relación entre la experiencia infantil con el carácter adulto, así como la interacción de los niños y niñas con la cultura, un elemento determinante en la formación de identidad. A lo anterior cabría añadir que no se trata solamente de la omisión de momentos históricos posteriores a los estudiados, es decir, de todo el siglo XX y lo que va del siglo XXI, sino también de contextos diferentes al europeo y norteamericano en los que, a pesar de la influencia de las instituciones occidentales modernas, las concepciones sobre las niñas y los niños y su papel dentro de la sociedad han sido diferentes.

Infancia posmoderna.

Si bien la modernidad occidental estableció marcadas distinciones entre los niños y niñas y adultos como grupo social, las condiciones sociales y culturales de épocas posteriores permiten ver cambios en las formas de ser niño y relacionarse como tal, tanto con sus pares, los adultos y el entorno que los rodea. Es posible encontrarse con nuevos comportamientos y experiencias de ser niño, que pueden desdibujar la diferenciación que se daba entre adultos y niños desde la perspectiva moderna. Aparecen así nuevos fenómenos sociales como la transformación de la

organización familiar; el déficit de las estructuras y organizaciones gubernamentales; nuevas formas de comunicación e información; la homogeneización de las formas de vestir, comer o divertirse; el consumo de drogas y actividades sexuales de adultos y niños (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018), los cuales según Corea y Lewkowicz (1999) se deben en gran medida a la influencia que han adquirido los medios de comunicación.

Narodowski (2013) denomina este periodo como crisis de la infancia. La modernidad con los modos de producción y la tecnología trajo nuevas pautas y experiencias culturales. El consumo es algo que ciertamente trasciende el ámbito social. Ya los niños habitan en un tiempo donde los objetos electrónicos son eje central en las relaciones, los medios digitales y tecnológicos les permiten vivir experiencias que antes no tenían. “Lo que tenemos son prácticas articuladoras, capaces de producir movimientos de identificación de los niños a una cultura común, mediática y centralmente organizada con el consumo” (Henn, Amorim y Sommer, 2011, p. 94).

Al respecto Narodowski (como se citó en Henn et al., 2011), plantea dos figuras metafóricas que caracterizan la noción de infancia en la posmodernidad: la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La primera corresponde a una infancia de realidad virtual, donde los niños tienen acceso a internet, computadoras, juegos virtuales, entre muchos más. Dejan de ser sujetos sin conocimiento y se convierten en receptores y consumidores de todo tipo de información. Tienen cierta autonomía en qué información reciben y cómo, haciendo más delgado el límite con el mundo adulto en tanto hay mayor igualdad y tienen la misma posibilidad de acceso a la información, al conocimiento y a los datos.

En cuanto a la infancia desrealizada, “se trata de la infancia independiente, autónoma, a la que no dispensamos con pasión ni protección. Se trata de la infancia de las calles, errante,

abandonada, que trabaja desde muy temprano” (Henn et al., 2011, p. 92). Estos niños no tienen las características típicas de los otros, no concurren a la escuela, asumen responsabilidades que socialmente se les han asignado a los adultos, como trabajar para autoabastecerse. Es una infancia sin la presencia constante de adultos.

En la coexistencia de estas dos formas de infancia se observa que hay un deseo de consumir que trasciende fronteras sociales, pues debido a su carácter dominante no obedece a clase social o zonas urbanas y rurales. En cualquier caso, se establecen relaciones condicionadas por la obtención de objetos de deseo. Este fenómeno es considerado como la consolidación de la cultura mediática y de consumo, que permea todos los ambientes y contextos sin ser restrictivo de un espacio o grupo social en particular (Henn et al., 2011).

La indefinición del límite entre los niños y los adultos producida por el consumo sitúa a los niños en otros espacios y lugares, pues estos frecuentan cada vez más sitios como páginas web, televisión, parques, centros comerciales donde la relación con pares y adultos es casi inevitable, entendiendo que dicha relación depende también de los contextos socioculturales donde se encuentren. Allí las formas de relacionarse cambian. El saludo, habitar un lugar común, definir sitios de encuentro, conversaciones virtuales, son prácticas y experiencias que propician nuevas formas de ser, nuevos comportamientos, conductas, hábitos y costumbres que configuran una idea de sujeto infantil, que en términos de Marín-Díaz y León-Palencia (2018) “se trataría de la constitución de otro sujeto, otra forma de subjetivación infantil, otra infancia, una infancia postmoderna” (p.46).

Desde esta perspectiva, el consumo logra transformar las prácticas cotidianas y debilitar las fronteras que tradicionalmente se han establecido entre los adultos y los niños. Como lo

mencionan Marín-Díaz y León-Palencia (2018), “los medios masivos de comunicación, la tendencia a transformar a los niños en consumidores (Scheper-Hughes y Stenin, 1998; Spigel 1998) y el debilitamiento de la autoridad adulta serían los elementos que corrompen la noción de infancia moderna” (p. 42).

Podría, no obstante, considerarse otro rasgo propio de la perspectiva posmoderna de la infancia, relacionado con la crisis de las instituciones modernas. Algunos autores han llamado la atención sobre la cada vez más visible precariedad de las instituciones surgidas en la modernidad, producto de la transformación del capitalismo y del Estado (Luciani, 2010; Espinosa, 2013), entre estas la escuela, la familia nuclear y el trabajo asalariado, que, dada su inestabilidad, han perdido fuerza como referentes y orientadores del sentido en el mundo contemporáneo. Estos cambios también han llevado a que se replanteen las relaciones entre adultos y niños, por ejemplo, en términos de la reproducción de la vida y del cuidado.

La noción moderna de infancia, como se ha observado, en tanto construcción histórica, social y cultural, se ha transformado, al punto de considerarse su desaparición o crisis (Corea y Lewkowicz, 1999), debido especialmente a la diversidad de experiencias de niñas y niños que se han hecho visibles al estudiar sus interacciones y su papel en la producción de la cultura en el mundo contemporáneo. Como lo refieren Marín-Díaz y León-Palencia (2018), “sea la desaparición de la infancia, sea el diseño de otro mundo infantil, con cualidades diferentes, lo que parece evidente es que la infancia se está desplazando” (p. 45).

Existe entonces una marcada diferencia entre la infancia como un concepto construido a través de discursos, instituciones y prácticas propias de la modernidad y la infancia como experiencia, que ha implicado hacer visibles diferentes formas de relacionarse entre niños y

adultos de acuerdo con configuraciones sociales específicas en diferentes momentos históricos, así como sus transformaciones. En la actualidad, esta última idea de infancia ha significado el reconocimiento de mayores grados de autonomía de niñas y niños en los contextos en los que se desenvuelven y de la existencia de espacios de relación diferentes al hogar y a la escuela, donde acceden a la información y al consumo de bienes y servicio, por ejemplo, el ciberespacio y los centros comerciales. Así entonces, la infancia no podría concebirse como un concepto completo y terminado, sino que las perspectivas sobre la infancia dependen de experiencias particulares que se producen de acuerdo con los espacios sociales en la que están inmersos niñas y niños, y que tienen atributos y características diferentes entre sí (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018).

Durante las últimas décadas, tales fronteras entre el mundo adulto y el mundo infantil se han puesto tensión. Ya no solo la escuela y la familia intervienen en el ideal de niño que se pretende formar, sino que se han hecho evidentes otros espacios sociales que entran en juego, donde aparentemente niñas y niños tienen un mayor grado de autonomía en sus formas de socialización e interacción. Allí es donde se observa que el acceso a la información y a diferentes medios de comunicación ha estado configurando infancias distintas al ideal moderno. Como consecuencia, se hacen visibles también diferentes formas de relacionarse entre adultos y niños, y

es en aquella tensión donde se inscriben también los sentimientos contradictorios de ternura, protección y cuidado ante la inocencia, fragilidad e ignorancia que parecen propios de la infancia), pero también de temor sorpresa e impotencia (frente a la experticia, vivacidad y violencia que se presenta en algunos niños y jóvenes) (Marín-Díaz y León-Palencia, 2018, p.35).

Aunque anteriormente se han producido y coexistido diferentes experiencias de infancia, estas han sido invisibilizadas por discursos hegemónicos que se han constituido partir de imágenes muy particulares y localizadas de la relación que los adultos han establecido con niñas y niños. Un claro ejemplo de lo anterior se encuentra en la crítica que Linda Pollock (1990) realizó a las investigaciones de Philippe Ariès sobre el surgimiento del sentimiento de infancia y al concepto de niñez que se instaló dentro de la academia, que predominó hasta hace poco.

Sin embargo, la perspectiva posmoderna, que cuestiona el discurso homogeneizante de la infancia propio de la modernidad, hace lo propio al reducir la lectura de las infancias contemporáneas a la relación que establecen niñas y niños con los adultos, ya no de heteronomía sino de autonomía. En otras palabras, aunque exponga el debilitamiento de la frontera entre el mundo adulto y el mundo infantil, su mirada sigue siendo binaria (niño/adulto) en la medida en que indaga por lo que son capaces de hacer los niños, pero tomando como marco de referencia a los adultos.

Así mismo, enfoca sus investigaciones en los efectos que ha tenido la masificación de los medios de comunicación y del consumo en la producción de nuevas subjetividades infantiles, pero desconoce otros factores fundamentales en estos procesos, que se identifican sobre todo en contextos distintos al europeo y norteamericano. Entre estos se encuentran la relación de niñas y niños con sus comunidades y los territorios que habitan, el papel que tienen en la construcción y reproducción de sus culturas, las actividades que realizan para garantizar materialmente la supervivencia propia y la de los suyos, así como el protagonismo que adquieren en la toma de decisiones que involucran al conjunto de la sociedad.

La infancia desde la perspectiva poscolonial.

*Todo niño, niña como ser humano es un ser
público, miembro de la especie, jamás reducible
a un ente privado de su esencia pública.*

Alejandro Cussiánovich

El concepto de infancia construido durante la modernidad occidental, así como los discursos que introdujeron la idea de la muerte de esta noción exponiendo las transformaciones de la niñez en la posmodernidad, han sido cuestionados, entre otras razones, por su carácter eurocéntrico. Durante lo que va del siglo XXI se han propuesto otras formas de comprender la infancia, en una crítica abierta a las ideas predominantes en los organismos multilaterales y a parte de la academia, exponiendo las especificidades de las formas de vida y de relacionarse de niños de otras latitudes, particularmente de América Latina, desde una perspectiva poscolonial.

Esta plantea la existencia de una multiplicidad de infancias en nuestro contexto. Se opone a la idea moderna de considerar a los niños como seres heterónomos, con un mundo diferenciado del adulto, y confinados al espacio de lo privado representado por la familia y la escuela. Se presenta igualmente como alternativa a la lectura de las transformaciones que ha sufrido esta infancia desde la óptica de la posmodernidad, que establece la ambigüedad de los límites entre adultos y niños, la autonomía que han tomado estos, bien sea como sujetos hiperrealizados o desrealizados, y la irrupción de nuevos espacios de relacionamiento ligados al acceso al conocimiento y al consumo.

A partir de las experiencias de investigación con niños trabajadores urbanos y rurales y con niños indígenas de las regiones andina y amazónica, esta perspectiva reconoce la interrelación de los niños con las demás personas que integran sus comunidades, no una frontera excluyente; la interdependencia con estos en contraposición a las ideas binarias de heteronomía y la autonomía; la existencia de las infancias en un espacio de vida en el que se juega la supervivencia de las comunidades y la continuación de la cultura, que escapa a la dicotomía entre lo público y lo privado y que tiene propósitos diferentes al de formar niños funcionales a la reproducción del capitalismo; y el protagonismo de los niños, cuya participación en la vida social no depende de la edad cronológica ni del conocimiento del lenguaje sino del estar con los otros y del hacer.

Liebel (2016) cuenta en este conjunto de estudios los llevados a cabo por Zandra Pedraza sobre la noción de infancia en sectores populares, campesinos e indígenas en países del denominado Tercer Mundo; Grimaldo Rengifo alrededor del ser niño en los Andes; Harvey Suárez sobre niñez indígena, derechos y políticas públicas, elaborado para una conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en América Latina; Pedro García Hierro quien abordó la relación entre derechos y trabajo infantil en niños indígenas; y los realizados por Samantha Punch, quien indagó por las tareas que realizan los niños en zonas rurales de Bolivia y la distribución de responsabilidades con los adultos y por las relaciones de compatibilidad entre el trabajo y el juego, así como entre el trabajo y el estudio, en estas mismas comunidades y en procesos migratorios entre Bolivia y Argentina.

Teniendo en cuenta lo anterior, este aparte expone algunos de los planteamientos por medio de los cuales se ha iniciado la lectura de la infancia desde una perspectiva poscolonial en América Latina, y algunos elementos que pueden contribuir al análisis de la configuración de

subjetividades infantiles en la relación que niñas y niños establecen con el espacio público en contextos como las zonas rurales y las calles en entornos urbano-populares. Estos son: la interrelación e interdependencia entre los mundos de niños y adultos, la experiencia en el territorio como espacio de supervivencia y continuación de la cultura, y el reconocimiento del protagonismo de los niños en la vida social.

Puentes entre la perspectiva poscolonial y los estudios sobre infancia.

La lectura de la infancia desde una perspectiva poscolonial en América Latina ha surgido como un rechazo a la adopción acrítica y mecánica de este concepto tanto por parte de la academia como por los Estados, que se ha expresado en la imposición de mandatos, políticas y programas que han desconocido la diversidad de contextos y las particularidades que tienen los niños en esta región.

Un ejemplo de lo anterior ha sido la investigación sociológica sobre la niñez, que se ha enfocado principalmente en las infancias de lo que se denomina el Norte global, en referencia especialmente a estudios publicados en inglés y realizados por investigadores residentes en Estados Unidos, Europa y Australia. Los desarrollos que se ha dado en otras latitudes hasta hace poco han seguido la línea teórica eurocéntrica, particularmente la construcción del concepto de infancia durante la modernidad occidental o la evaluación de los niveles de modernización en la niñez (Liebel, 2016).

Así mismo, el enfoque ha nacido como resistencia a los discursos pronunciados desde un mundo que se presenta como modelo civilizatorio, y desde el cual se juzgan las formas de vida de los niños que se escapan a la idea de infancia construida durante la modernidad occidental. Es

así como se habla de “niños sin niñez”, refiriéndose a aquellos que habitan países en vías de desarrollo y que no se ajustan a la concepción eurocéntrica de la infancia, que es paternalista y colonial (Liebel, 2016).

Por el contrario, desde esta perspectiva se considera que no hay una sola infancia y que esta noción es diferente en cada cultura y se transforma en el tiempo (Liebel, 2016). En este sentido, “la infancia no es sociológicamente un periodo de transición hacia la edad adulta; la infancia es un fenómeno, una categoría social permanente cuyas formas particulares de organización, de roles, de estatus, históricamente cambian y son diversas” (Cussiánovich, 2017, p. 8). Más aún, autores como Nieuwenhuys (como se citó en Liebel, 2016), critican la idea de la infancia como construcción exclusivamente occidental y la consideran más bien el producto incierto e inestable de un encuentro intercultural.

Sin embargo, la crítica poscolonial a esta noción se ha gestado en un intento de articulación de dos procesos que han dado lugar al surgimiento de nuevos enfoques epistémicos que, como advierte Giampietro Schibotto (2015), se produjeron de forma separada. Por un lado, los discursos poscoloniales, especialmente alrededor de la colonialidad del poder y del saber, que se centraron en el reconocimiento de subjetividades subalternas que han sido invisibilizadas o han emergido con fuerza, como las mujeres y los pueblos indígenas. Con el concepto poscolonial se hace referencia a los efectos de largo plazo que han producido los imaginarios y el pensamiento colonial en territorios que fueron colonias o que incluso no lo fueron, y que persisten en la actualidad, como la pobreza, el autoritarismo, el racismo y otros derivados del eurocentrismo (Liebel, 2016). También que

la ambición de los enfoques poscoloniales es revelar alternativas propias y autónomas al conocimiento, a los saberes, a la práctica de vida –alternativas que se fundamentan en la memoria de los sujetos coloniales y en la experiencia de los sujetos poscoloniales-. Estas alternativas no se limitan a la revitalización de tradiciones culturales o incluso a la evocación de supuestos orígenes, sino que vienen acompañadas de la esperanza de poder mostrar una perspectiva transmoderna e intercultural que, sin negarlos, vaya más allá de los pensamientos absolutistas dicotomizantes de la Modernidad occidental (Liebel, 2016, p. 249).

Por otro lado, los cambios que se estaban produciendo sobre la concepción de la niñez y la producción de conocimiento sobre ésta, expresados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) de 1989 y en lo que se ha conocido como la nueva sociología de la infancia, hacia mediados de la década de 1980.

Esta última, que se abrió camino a partir de trabajos como los de Cris Jenks, Jens Qvortrup, Allison James, Alan Prout, An-Magritt Jensen, Angelo Saporiti, Patricia y Peter Adler y Berry Mayall, posicionó la necesidad de considerar las perspectivas de los niños en la comprensión de la infancia y de otros fenómenos sociales, así como de darles voz y visibilidad, siguiendo la línea de la CIDN de concebirlos como sujetos de derechos (Gaitán, 2006). Por esta vía, sus desarrollos recuperaron el sentido de la presencia de la infancia y adolescencia como interlocutores en el espacio público y como formas de subjetividad social (Schibotto, 2015).

De esta manera, la perspectiva poscolonial sobre la infancia ha surgido como crítica a la separación entre estos dos procesos de transformación de paradigmas, como se puede observar en Schibotto (2015), quien afirma que “mientras el proyecto ‘modernidad, colonialidad y

decolonialidad' olvidaba a los niños latinoamericanos, dejando otra vez, como diría Zemelman, un "sujeto sin discurso", los expertos de infancia iban construyendo un discurso ensimismado, una suerte de 'niñología' monádica" (p. 56).

A partir de esta situación se han generado propuestas para abordar críticamente el concepto de infancia, especialmente por los efectos de poder que este ha tenido, por ejemplo, en el campo de las políticas públicas, y exponer la pluralidad de formas de ser niñas y niños y de experiencias que se pueden tener durante los primeros años de vida en contextos como el de América Latina. La infancia, en esta línea, es considerada como otro de los sujetos sometidos históricamente al proceso colonizador. Uno de los propósitos de este enfoque es precisamente establecer hilos que relacionen algunos conceptos de la crítica al saber colonial desde una mirada a los discursos que sobre la infancia se han producido (Schibotto, 2015).

Desde la mirada a las infancias a través de esta perspectiva teórica y política se plantea la pregunta sobre dónde ubicar y cómo estudiar la vida de niñas y niños y las construcciones de infancia en contextos poscoloniales (Liebel, 2016). En este sentido, se propone desentrañar las formas como las construcciones de infancia en el Sur global están vinculadas a relaciones de poder poscoloniales y los efectos tienen éstas en las vidas de los niños. Uno de estos se relaciona con su invisibilización o, para ser más precisos, su no-existencia como actores sociales. En palabras de Cussiánovich (2017),

como nunca antes los niños y niñas ocupan el centro emocional de las sociedades, incluso como productores de culturas afectivas y de sentimientos que finalmente resultan inoperantes para un radical cambio de su situación material y subjetiva, así como para su representación social como actores sociales (...) Las infancias

vendrían a ser ausencias o existencias inexistentes socialmente producidas. No-existente significa no existir de ninguna forma relevante o comprensible de ser.

(p. 9)

Su apuesta es entonces la articulación de estas dos corrientes para interrogar a las infancias de la región, en un primer ejercicio de acercamiento crítico y alternativo a los cánones instaurados. La pregunta sobre qué significa ser niño hoy en América Latina no intenta esquematizar ni tratar de explicar la subjetividad emergente sino interrogarla y pensarla epistémicamente. Schibotto (2015) lo expone de la siguiente manera:

De allí que en este caso intentamos colocarnos no ‘teóricamente’ sino ‘epistémicamente’ frente a las infancias latinoamericanas, y en vez de determinarlas precipitadamente con un conjunto de determinaciones todas pertenecientes al único campo semántico de un modelo uniformado, naturalizado, universalizado e impuesto de niñez, queremos sobre todo sembrar interrogantes y dudas; sobre todo nos preguntamos ¿cuántos nombres pueden tener las infancias latinoamericanas? (p. 62).

Interrogar las infancias desde esta perspectiva implica ubicar las experiencias de los niños en el centro, al igual que lo postula la nueva sociología de la infancia, pero especialmente su creatividad y sensibilidad frente a las injusticias sociales y sus prácticas de resistencia, en los términos que lo señala Nieuwenhuys (como se citó en Liebel, 2016).

Interrelación e interdependencia entre los mundos de niños y adultos.

La crítica de autores que abordan la infancia desde una perspectiva poscolonial a la idea de que el mundo de los niños se separa del adulto, entre estos Cannella y Viruru (como se citó en Liebel, 2016), parte de considerar que los patrones de la infancia predominantes en Occidente han reproducido una serie de jerarquizaciones y clasificaciones en su pretensión de universalidad. La infancia moderna es, en este sentido,

una “construcción colonizadora” (Cannella y Viruru, 2004: 85) en la que se reproduce el “pensamiento binario” fundamental para la Modernidad que sabe distinguir nada más que entre bueno y malo, superior e inferior, correcto y falso, normal y anormal o civilizado y salvaje (Cannella y Viruru, 2004: 88). Esta dicotomía coloca en una posición privilegiada a los adultos, puesto que sus conocimientos parecen superiores a los de la niñez, y es más: Cannella y Viruru consideran que incluso se niega conocimiento a niñas y niños con el pretexto de protegerlos (Cannella y Viruru, 2004). (Liebel, 2016, pp. 256-257)

La separación tajante entre niños y adultos se ha producido de forma similar a como se ha expresado la relación entre colonizadores y colonizados, institucionalizándose sobre la base de la preeminencia del más fuerte, el ejercicio de la fuerza y una violencia epistémica que sitúa a los niños en una situación de imperfección y en posición de subordinación. Esta separación se ha fundamentado también en el uso del lenguaje, particularmente la capacidad del habla y la lectura de textos escritos, que se estableció como único medio de comunicación válido para la transmisión de ideas. Frente a este panorama, Cannella y Viruru (como se citó en Liebel, 2016),

han explorado las posibilidades que generan en la comunicación lo no hablado y lo todavía no pensado.

Lo anterior ha tenido efectos sobre la configuración de la subjetividad infantil, en tanto los niños han sido obligados a verse a sí mismos desde la óptica de los adultos, así como no se les ha permitido resistir a los controles e intervenciones sobre sus propias vidas. Desde la perspectiva de Canella y Viruru (como se citó en Liebel, 2016), dicha relación de poder ha sido apoyada y objetivada por la construcción científica de la dicotomía adulto-niño.

En el marco del problema de investigación que aquí se aborda, cabe dejar en suspenso y acercarse de manera crítica a las dicotomías adulto/niño y espacio público/espacio privado, en tanto han sido concebidas para explicar fenómenos relacionados con la niñez en momentos y lugares específicos con características diferentes a las podrían revestir las infancias latinoamericanas y los contextos en que se desarrollan. También porque este tipo de distinciones tiene efectos de poder y generan clasificaciones que se traducen en la producción de identidades subordinadas. Igualmente, amerita indagar sobre las subjetividades infantiles que éstas producen. ¿De qué forma los niños son subjetivados a través de la diferenciación de las personas por su edad cronológica y de la clasificación y disposición de los espacios donde transcurren sus vidas? ¿Qué efectos produce esto en sus prácticas?

Para el caso latinoamericano, se exponen concepciones y experiencias diferentes a la separación entre los mundos de los niños y los adultos, y que consideran más bien su relación y su interdependencia. Por ejemplo,

en las áreas rurales de Bolivia, la transición de la niñez a la adultez no constituye un proceso lineal desde la dependencia e incompetencia hacia la independencia y competencia. Para comprender la interrelación entre niños y adultos y entre niños mismos, me parece más adecuado el término interdependencia. (Punch, como se citó en Liebel, 2016, p. 262)

En esta misma dirección, algunos autores, entre estos Punch (como se citó en Liebel, 2016) consideran que en la región se genera una suerte de “cultura infantil” en la que el trabajo es compatible con el juego y el estudio. No existe una separación tajante entre la vida de los adultos y la de los niños, sino que existe una responsabilidad compartida en la vida social. Tampoco se encuentra una concepción de niñez que la restrinja a actividades específicas y la excluya de otras.

Territorio, supervivencia y continuación de la cultura.

Desde la emergencia del concepto de infancia durante la modernidad occidental se ha concebido a los niños como elementos funcionales al mundo de los adultos, especialmente a la familia, reduciendo su existencia al ámbito de lo privado, de lo doméstico, y privándolos de ser visibles social y políticamente (Cussiánovich, 2017). Sin embargo, a partir de los trabajos elaborados en el marco de lo que se conoce como nueva sociología de la infancia se empezó a dar centralidad al sentido de la presencia objetiva y la acción de los niños en el espacio público, así como a sus implicaciones subjetivas (Schibotto, 2015).

Precisamente, algunos exponentes del enfoque poscolonial comparten con la nueva sociología de la infancia la idea de que los niños se configuran como sujetos al establecer relaciones en el espacio público.

El niño como ser “competente” y por ende “no prescindible”, sujeto de un proceso de permanente negociación y renegociación que modifica de forma partícipe los fenómenos sociales de reforma relacional y de mediación de los intereses. En otra palabra el niño como “interlocutor” en la práctica discursiva que se da justamente en lo que se define como “espacio público”. [Así mismo, se concibe] la infancia como subjetividad social, es decir como expresión de una identidad y de una cultura propia y por ende portadora de un “discurso” específico que reclama el derecho a ser escuchado, tomado en cuenta y substraído a la homologación propia de la monocultura hegemone (Schibotto, 2015, p. 55).

Sin embargo, el espacio de relacionamiento, que desde la perspectiva occidental es un espacio público de carácter abstracto y universal, es entendido aquí como territorio, como espacio cuyo contenido específico se remite a las relaciones que se producen a nivel local. Schibotto (2015), al acercarse al concepto de infancia desde la ecología de las transescalas, lo expone de la siguiente manera:

Recuperar la escala de lo local significa en este caso recuperar la contextualidad específica de un “territorio” específico en donde se instalan concretamente estos nuestros específicos niños. Las múltiples infancias latinoamericanas no se pueden perfilar si las dejamos flotar en el aire rarefacto de una descontextualización que las aleje de su propia realidad. Por ello que siempre más en los emergentes movimientos sociales de hoy adquiere importancia la noción de “territorio” (Schibotto, 2015, p. 59-60).

Y aclara:

El “territorio” no es necesariamente la selva, es también la barriada, los lugares de trabajo metropolitanos, en fin el espacio real donde el sujeto se instala y del cual se apropia a través de un conjunto de interacciones muy complejas y de diversa naturaleza, prácticas, simbólicas, rituales, cognitivas, afectivas, emocionales, culturales, económicas, etc. (Schibotto, 2015, p. 60).

Lo anterior implica pensar la infancia desde el espacio real donde se instalan los sujetos e interactúan, y desde las contradicciones que tienen allí, antes de abordarlos desde un concepto predefinido y dicotómico de espacio público/espacio privado, que pareciera ser el mismo para todos los que lo habitan. También significa identificar las actividades que los niños realizan en sus territorios y el papel que éstas tienen en las comunidades en las que se insertan.

Es por esto que la crítica desde un enfoque poscolonial a la noción occidental sobre la infancia que ha predominado se realiza desde la exposición de características y experiencias particulares de niñas y niños de América Latina, por ejemplo, los niños trabajadores y los niños indígenas. Respecto a los primeros, por ejemplo, se contraponen la idea de infancia como un estado que amerita protección y cuidado a la noción de corresponsabilidad en la que los niños realizan actividades valiosas y necesarias para la supervivencia. De forma similar, en las comunidades indígenas los niños realizan tareas vitales y su vida se desarrolla inmersos en la comunidad. En estas culturas existe una noción diferente sobre los niños y los espacios que habitan. Como señala Liebel (2016),

aquí, es común que, desde temprana edad, los niños asuman tareas que son vitales para la comunidad. Su vida no se desarrolla de manera separada de la comunidad, sino que viven inmersos en ella. Sin embargo, cabe destacar que los niños no son

vistos como “pequeños adultos” sino que se los percibe y respeta con todas sus particularidades. De hecho, la dicotomía entre adultos y niñez y la estricta separación de las respectivas esferas de vida son ajenas a estas comunidades (p. 260).

En esta línea, actividades que se consideran trabajo desde una visión eurocéntrica sobre la infancia, en algunas de las comunidades indígenas de América Latina forman parte de procesos de socialización mediante los cuales se reproducen en sus integrantes dos elementos claves: los mecanismos de supervivencia y la continuidad de la cultura de origen (Liebel, 2016).

Así mismo, a pesar de las diferencias que se pueden observar entre las infancias rurales y las infancias urbanas, existen conexiones dadas por los procesos de migración que pueden ser interpretadas desde una perspectiva poscolonial, y que dan cuenta de esta misma práctica de la reproducción de la vida y de la cultura:

En la “economía de valor de cambio” que predomina en las áreas urbanas, niños y niñas cuyos padres y familiares no cuentan con los medios necesarios se ven obligados a adoptar estrategias de sobrevivencia individualizadas. Pero también aquí se puede observar que niños que tienen una actividad laboral siguen integrados en interrelaciones que, de manera similar a lo que líneas arriba se mencionó de las infancias rurales, permiten autonomía y se caracterizan por relaciones de interdependencia. En la mayoría de los casos, se trata de niñas y niños cuyos padres, familiares o abuelos inmigraron desde áreas rurales, motivo por el cual podemos suponer que sus actitudes están marcadas por experiencias tempranas y recuerdos correspondientes. De modo que sospecho que en las

actitudes y conductas de la niñez trabajadora se mezclan influencias pre y poscoloniales. (Liebel, 2016, p. 262)

Del reconocimiento en la comunidad al protagonismo en la vida social.

La realización de actividades necesarias para las comunidades, relacionadas con la supervivencia y la continuación de la cultura, no es vista como un yugo o como algo que atente contra la dignidad de los niños. Por el contrario, se considera que estas elevan su autoestima y fortalecen su capacidad de acción. Algunos autores abordan este tipo de relaciones que establecen las infancias latinoamericanas desde el reconocimiento por parte de las comunidades (Liebel, 2016), mientras que otros lo abordan como parte de un proceso que ha llevado al protagonismo de los niños en la vida social, particularmente desde la gestación de movimientos sociales y de su interlocución con otros actores (Cussianóvich, 2017). Al respecto, Liebel (2016) afirma que

el extremado proteccionismo de las sociedades económicamente desarrolladas respecto de sus niños y adolescentes está basado en una imagen cultural que no es replicable, ni siquiera valorada positivamente, en los hogares de muchas de las familias de la región americana (...) Por otro lado, la abolición de todo tipo de actividad realizada que no impida la educación o el desarrollo positivo de los niños y adolescentes podría generar dificultades económicas a muchas familias si no se precisa bien de lo que se está hablando. Para muchas culturas, la concepción de la niñez y la adolescencia implantada por las sociedades occidentales acomodadas es negativa, disfuncional desde el punto de vista social y no compatible con sus aspiraciones (García, como se citó en Liebel, 2016, p. 263).

En este contexto, la autopercepción de niños y su conciencia de que son necesarios al realizar tareas vitales por las cuales son reconocidos y respetados dentro de sus comunidades, contrasta con un sistema educativo que los excluye siguiendo los patrones occidentales sobre lo que debería ser la infancia.

Nuestro enfoque.

Como planteamos al inicio de este capítulo, describimos estas tres perspectivas porque consideramos que los elementos en los que se centran se pueden encontrar y entrecruzar en contextos específicos en los que se desenvuelven niñas y niños. Difícilmente podríamos encontrar en nuestro país y en los lugares que frecuentamos cotidianamente un espacio donde predomine una de estas tres formas de concebir la infancia.

Es innegable que relaciones y prácticas basadas en la concepción moderna de la infancia todavía rigen la vida de niñas y niños, por ejemplo, su consideración como sujetos dependientes y necesitados de protección, o como objeto de disciplinamiento. Así mismo, se sigue considerando la necesidad de diferenciar a los niños de los adultos, de oficiar como mediadores en sus relaciones, y de segregarlos en espacios destinados exclusivamente a ese grupo social. También es evidente que estas relaciones y prácticas, así como las generadas por la masificación del consumo y de las tecnologías de la información y comunicación, que han desplazado esa idea inicial y han cuestionado la autoridad adulta, son en gran parte producto de procesos de colonización, que han instalado y reproducido en el Sur las concepciones sobre la infancia que se han producido y transformado en el Norte y siguen teniendo efectos en las relaciones de niñas y niños en el presente.

Sin embargo, también sería ingenuo pensar que estos procesos ha sido uniformes, homogéneos, sin resistencias ni hibridaciones. En este sentido, nuestra propuesta consiste en identificar elementos señalados por cada enfoque en relación con el tipo de relaciones que se establecen respecto a la niñez, las ideas de sujetos que se forman y los espacios donde se producen, y problematizarlos desde las especificidades de cada contexto y desde las perspectivas de niñas y niños, particularmente desde sus experiencias de configuración de subjetividad en los espacios que habitan.

En el caso de la perspectiva moderna, la instauración de relaciones heterónomas de los adultos respecto a niñas y niños, basadas en la consideración de estos últimos como un grupo social diferente, dependiente y necesitado de protección, que producen sujetos individualizados y adiestrados, cuya función es la reproducción del orden y la jerarquía social, y que tienen lugar en espacios separados e institucionalizados, que facilitan la disciplina y el control.

Respecto a la perspectiva posmoderna, los límites difusos entre adultos y niños y el logro de mayor autonomía de estos últimos, bien sea por un mayor acceso al conocimiento y a medios de comunicación o por falta de protección, que constituyen sujetos con mayor independencia en sus prácticas y formas de relacionarse, especialmente en lugares como el ciberespacio y los centros de consumo.

En cuanto a la perspectiva poscolonial, la interrelación e interdependencia entre los adultos y los niños, basada en la existencia de responsabilidades sociales compartidas, que configura sujetos con capacidad de acción y protagonismo dentro de sus comunidades, por ejemplo a través de actividades relacionadas con supervivencia y la conservación de sus culturas de origen, en

territorios específicos, apropiados por medio de interacciones y prácticas simbólicas, afectivas y cognitivas específicas, localizadas. La tabla 1 expone una síntesis de estos elementos.

Tabla 1.

Elementos de análisis, según las perspectivas sobre la infancia

Elementos para el análisis	Perspectiva moderna	Perspectiva posmoderna	Perspectiva poscolonial
Relaciones	Heteronomía	Autonomía	Interdependencia
Sujetos	Dependientes Necesitados de protección Reproductores del orden y la jerarquía social	Relativamente independientes (hiperrealizados o desrealizados)	Protagonistas en la vida social Reconocidos socialmente y con capacidad de acción

Espacios	Diferenciados e institucionalizados	Definidos por el acceso a la información y el consumo	Territorios Definidos por relaciones y prácticas de apropiación específicas (simbólicas, afectivas, cognitivas, etc.) a nivel local
	Definidos por la disciplina y el control		

Elaboración propia.

Cabe señalar que partiremos de los discursos y las lecturas de niñas y niños sobre sus experiencias para ponerlas en diálogo con estos elementos analíticos, especialmente cómo se establecen estas relaciones, qué sentidos le dan y qué tienen que ver los espacios que habitan en estos procesos. Más que establecer tipologías de infancia, lo que pretendemos con los elementos de análisis que identificamos en cada perspectiva es aproximarnos, a nuestra manera, a la pregunta sobre qué significa ser niña o niños hoy en América Latina, y asumir el reto de interrogar estas subjetividades (Schibotto, 2015). Exponemos a continuación nuestra forma de abordar las nociones de subjetividad y espacio público para contrastarlas con las ideas de sujeto que se han expuesto desde estas perspectivas sobre la infancia y los tipos de espacios en los que se configuran.

Subjetividad

Más que un significado uniforme de los conceptos de subjetividad y espacio público, lo que se proponen aquí son puertas de entrada que aportan elementos para el análisis de las situaciones que surgen del trabajo de campo con niñas y niños. Como lo expresa Torres (2017),

si la realidad social es histórica, cambiante, compleja e indeterminada, no puede existir una teoría de valor universal a la cual deban someterse las singularidades sociales; más bien debe darse una adecuación de las teorías y sus conceptos constitutivos a la historicidad de los procesos concretos (p. 203).

Partiendo de esta aclaración, entendemos en este texto la subjetividad como un proceso de sujeción tanto a un espacio social constituido por relaciones de poder como a nosotros mismos, que bajo la forma de experiencia social e histórica deriva en la constitución de identidades colectivas, y que se caracteriza por la configuración de códigos a través de la cual los sujetos, desde nuestros recursos cognitivos, valorativos, emocionales y estéticos, damos sentido a situaciones concretas. Esto último está mediado por la producción, acumulación y rejerarquización de significados en diferentes niveles, que van desde las prácticas cotidianas hasta la estructura social. Más que una definición, lo que exponemos aquí es un conjunto de elementos que consideramos que pueden contribuir a la comprensión de las subjetividades infantiles, y que identificamos en las tres concepciones que se exponen a continuación.

La sujeción al espacio social y a sí mismo.

José Darío Herrera y Juan Carlos Garzón (2014) plantean el término subjetividad de manera amplia, como una idea distinta, en sus términos “revolucionaria”, sobre lo social. Para ello

realizan una revisión de la noción de subjetividad desde la filosofía, a partir de trabajos de Martin Heidegger, Michel Foucault y Slavoj Žižek.

Dentro de sus planteamientos, los autores realizan una crítica a la idea de subjetividad en la modernidad bajo tres premisas centrales. En primer lugar, la razón como canon de pensamiento, en la medida en que se considera que el único conocimiento posible es el que representa y calcula el mundo. En segundo lugar, el sujeto como ser transhistórico, es decir, como un ente absoluto e incuestionable. En tercer lugar, los alcances de la técnica están supeditados a la subjetividad moderna.

Para Herrera y Garzón (2014), el concepto de subjetividad, retomando a Heidegger, responde al ser en el mundo del ser humano, se refiere a una forma de ser en el mundo distinta al ego cogito cartesiano (el yo que piensa). La subjetividad es una forma de estar en el mundo, pero el ser en el mundo no se restringe a la individualidad que piensa. “El ser está determinado desde el *subjetum*, pero no necesariamente por medio del yo” (p.60).

Por otro lado, estos autores retoman a Foucault para mostrar que los modos en los que se produce la subjetivación son específicos de momentos históricos determinados, en los que se puede observar la transformación de epistemes y relaciones de poder en identidades individuales y colectivas. Allí se presenta siempre una tensión entre el sujeto constituido y su libertad, que no logra ser suprimida por los dispositivos (medios a través del cual lo humano deviene en objeto de conocimiento, prácticas divisorias y prácticas que los humanos ejercen sobre sí mismos para constituirse y reconocerse como sujetos), las prácticas sociales de saber-poder y los juegos de verdad.

Desde la perspectiva de Foucault, la subjetividad es un proceso, inacabado, de un ser que no es homogéneo ni unitario. No es un contenido de lo humano ni es una conexión entre el ser y su esencia, sino que hace referencia a diferentes maneras en que se sujeta lo humano a un espacio social por medio de relaciones de poder y formas de objetivación de la vida (Herrera y Garzón, 2014).

Para entender un poco cómo funcionan las relaciones de poder y dominación es necesario ampliar la misma definición de poder. Desde esta perspectiva se plantea que en toda práctica o relación social de poder se presenta una resistencia, por lo que habría que analizarla justamente en esas relaciones sociales. Es decir, los mecanismos de sujeción no pueden ser estudiados por fuera de los sistemas de relaciones ni deben ser vistos exclusivamente como mecanismos de dominación y explotación, sino que también deben considerarse las resistencias que generan y los espacios de libertad que a través de estas se producen.

Esta forma de poder emerge en la vida cotidiana, categoriza al sujeto y lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. En este sentido,

hay dos significados de la palabra *sujeto*: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1988, p. 7).

Al suponer al sujeto como un ser heterogéneo, se plantea que está constituido por las múltiples formas en las que se presenta la experiencia de sí, una forma que no es idéntica a sí

misma. Desde allí la subjetividad, en su carácter histórico, se ubica entre la constitución de un sujeto a través de las prácticas sociales y el trazo de libertad que se puede permitir respecto a estas. La experiencia de sí sugiere esas formas que utiliza el sujeto para expresarse, narrarse y autodefinirse independientemente de cómo las prácticas sociales lo han constituido.

Por último, Herrera y Garzón (2014) retoman a Zizek, quien en su crítica a la subjetividad moderna se enfoca en sacar a la luz el exceso, la parte no reconocida del sujeto cartesiano que se concibe como pensante y transparente a sí mismo. De acuerdo a la interpretación que hacen de este autor, “la subjetividad no solo implica la reproducción del mundo social, sino la exploración de vetas inexploradas de creatividad que se cuelan por los intersticios de la representación y la coherencia” (p. 77).

Este último elemento abre un conjunto de posibilidades para las ciencias sociales. El deseo y lo imaginario cobran fuerza como elementos disponibles para interpretar desde diferentes perspectivas, por ejemplo desde el psicoanálisis, el mundo de la vida y las experiencias que lo configuran: el ser en el mundo, el orden discursivo y político y lo inconsciente. Es finalmente un llamado a abordar desde las ciencias sociales la emergencia de una idea de subjetividad que, además de la reflexividad, incorpora dimensiones como el afecto, el deseo y la imaginación, que se exteriorizan en la creación.

A partir de los planteamientos de Heidegger, Foucault y Zizek, Herrera y Garzón (2014) sintetizan la crítica al concepto de subjetividad moderno en “el cuestionamiento del sujeto cartesiano transparente a sí mismo como forma universal de lo humano, como canon de pensamiento y como instancia de medida y de representación del mundo de la vida” (p. 76). Sobre esta base consideran que el concepto de subjetividad en las ciencias sociales permite dar

mayor centralidad al estudio de las prácticas sociales que se diferencian del ejercicio abstracto de la razón. Estas son constitutivas y también constituidas por un sujeto que está siempre en construcción, que se inscribe en el ámbito de lo público y que solo toma forma en lo colectivo. Lo subjetivo no se encuentra por fuera de lo social y viceversa.

La idea de la subjetividad como un proceso de sujeción a otros, a través de redes de relaciones de poder, y a nosotros mismos, por medio de nuestra autoconciencia, resulta fundamental para comprender las relaciones que niñas y niños establecen con otros niños y con los adultos, bien sean de heteronomía, autonomía o de interdependencia.

Por un lado, no se trata de un estado que se da de antemano y se mantiene invariable, sino que son relaciones que se construyen paulatinamente, se ubican histórica y espacialmente, y que obedecen a formas de concebir el mundo, por ejemplo la infancia. Por otro lado, se producen a través del ejercicio del poder, pero también generan resistencias, por medio de las cuales se abren espacios de libertad. En este sentido, difícilmente los sujetos descritos por la perspectiva moderna, posmoderna y poscolonial de la infancia pueden ser concebidos como totalmente sometidos o independientes. El ejercicio del poder y las resistencias nos invitan a considerar a niñas y niños más bien con márgenes más o menos amplios de autonomía, y también a ubicarlos no solo como quienes resisten sino también como quienes ejercen el poder y condicionan las acciones de los demás.

Finalmente, la sujeción a nosotros mismos y a nuestros proyectos identitarios plantea en términos de las infancias explorar la creación como un medio a través del cual niñas y niños expresan cómo se conciben a sí mismos y al mundo que habitan. La imaginación y las emociones se constituyen en un contrapunto frente a las interpretaciones racionalizadas de los sujetos, que

han hecho que se privilegie la visión de los adultos. Sin embargo, cabe señalar que la vinculación de niñas y niños a un proyecto identitario no se reduce a su propia comprensión como individuos, sino que puede pasar por su reconocimiento como parte de un colectivo que participa en la construcción de la realidad social y en su transformación.

La experiencia y la identidad colectiva en la configuración de la subjetividad.

Los planteamientos de Hugo Zemelman desde la perspectiva y análisis que propone Alfonso Torres (2017) sobre el proceso de construcción de la subjetividad, llevan a concebir este como algo que tiene lugar en lo colectivo, pero difieren de la idea del sujeto como un individuo que es definido por el contexto que lo rodea y su entramado histórico y cultural. Si se toma esta noción, el sujeto no tendría la posibilidad de participar en tal proceso, que asumiría sin cuestionamiento alguno y lo constituiría desde una única realidad como una subjetividad específica.

Por el contrario, se plantea la urgencia de reconocer al sujeto como *sujeto social*, como el que está inmerso en distintas dinámicas culturales, sociales e históricas, pero que además reconoce las condiciones de su contexto y actúa sobre ellas. “Se es sujeto social, individual o colectivo cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto y posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes a las hegemónicas” (Torres, 2017, p 196).

Estas posibilidades constitutivas no solo están dadas por las características de una época, sino que están mediadas por otras dimensiones constitutivas que a su vez están inmersas en múltiples dinámicas sociales, relacionales y temporales que confluyen en un espacio. La noción de sujeto social para Torres (2017), entonces, “involucra diferentes dimensiones e instancias constitutivas (clase, etnia, territorio, género, etc.) y supone pluralidad de modos de desenvolvimiento y acción,

diversidad de universos simbólicos y, sobre todo, múltiples construcciones posibles de la realidad” (p.196).

De esta manera, cuando el sujeto reconoce las distintas y múltiples características que confluyen en dinámicas y discursos que lo rodean, no solo las internaliza de forma automática, sino que les otorga sentido de acuerdo con sus vivencias cotidianas y empieza a actuar también sobre estas, pues

aunque en un sujeto se condensan las prácticas y relaciones sociales del entorno en que emerge, este, desde su praxis, no solo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones, es decir, puede construir realidad conforme a sus intereses e intencionalidades (Torres, 2017, p. 197).

Lo anterior implica asumir la realidad como un entramado de múltiples experiencias individuales, cambiante, abierta, donde confluyen distintos sentimientos, creencias e imaginarios. “Lejos de ser un agregado de individuos, se convierte en un espacio de reconocimiento común que trasciende a cada uno de ellos” (Zemelman, 1992, p. 15). Allí, las relaciones constitutivas se dan recíprocamente entre los sujetos que coinciden y el entorno en el que están inmersos. De esta manera, la construcción de subjetividad es para Torres (2017)

un proceso que involucra varios niveles de la práctica social, distintos ritmos temporales y varias escalas espaciales; en él se dan cita diversas lógicas y tipos diferentes de relaciones sociales, siendo fundamentales las representaciones que los sujetos tienen de todo el proceso y de sí mismos (p. 198).

Zemelman plantea distintos niveles de construcción subjetiva referidos a las maneras de relación de los sujetos con la realidad. Estos son los planos de las necesidades, las experiencias y los proyectos. El plano de las necesidades está relacionado con la vida cotidiana, allí se articulan lo objetivo, de lo que se carece, y lo subjetivo como la percepción de lo que se carece y las formas de solucionarlo. “Las necesidades son sentidas cuando corresponden a un hábito cultural, a una costumbre o a una visión de futuro deseado” (Torres, 2017, p. 200). El plano de la experiencia es aquel en el que se puede reconocer la posibilidad de transformar lo que está sucediendo y el plano de los proyectos es donde se reconocen las soluciones posibles y se generan acciones para ello.

Cabe resaltar el segundo plano pues “la experiencia es la decantación como vivencia de un derrotero conformado entre determinados parámetros de tiempo y espacio que, desde el presente, puede abrirse hacia otros derroteros, según diferentes parámetros” (Zemelman, 1996, p. 111). Es decir, la vivencia como experiencia que permite que el sujeto no solo reconozca su posibilidad de transformación de la realidad, sino transgredir sus necesidades y ser consciente de que sus próximas acciones pueden cambiar sus próximas vivencias. La experiencia como la acción que hace posible la transformación de lo constituido y la constitución de nuevas realidades.

La experiencia, entendida como el plano en el que se despliegan prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable en posible. Es en este plano donde puede reconocerse la transformación o construcción de la realidad (Torres, 2017, p. 200).

En la misma línea, Torres (2017) retoma a Zemelman cuando plantea tres momentos de análisis referidos a las formas de constitución de sujeto. Cabe resaltar que estos no se dan en el

orden descrito, de forma lineal, sino que permiten ver las distintas dimensiones que intervienen en el proceso de constitución subjetiva:

1. El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano.
2. El momento de lo colectivo, de la identidad, del horizonte histórico compartido, pero no como agregado de individuos, sino como espacio de reconocimiento común.
3. El momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder (p. 201).

Diferenciar estos momentos permite reconocer la importancia del reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como un sujeto social, que se encuentra con otros en su cotidianidad y construye su identidad colectiva, se transforma de múltiples maneras y se mueve constantemente entre los distintos planos mencionados. Así, “asumir la historicidad de la subjetividad y el sujeto para colocarse y actuar frente a las realidades constituidas implica rescatar un espacio relacional y de autonomía con respecto a otros” (Torres, 2017, p. 204). Si bien en los niños y las niñas no se evidencian en sus discursos proyectos de transformación social en tanto colectividad, sí se pueden encontrar acciones cotidianas que muestran el reconocimiento de su lugar en los espacios que habitan y así como acciones de resistencia o agencia, transformando las lógicas y dinámicas en las que están inmersos.

Bajo esta concepción de la subjetividad, puede considerarse la dimensión de la experiencia de niñas y niños que introduce respecto a la dicotomía heteronomía/autonomía un elemento fundamental que no es considerado bajo la idea de la subjetividad como sujeción expuesta anteriormente: las necesidades relacionadas con las condiciones materiales de existencia. Así las

cosas, el ejercicio del poder y las resistencias al poder ejercido por otros no se dan en abstracto sino que dependen de recursos que limitan, posibilitan o modulan las acciones tanto de niñas y niños como de los demás actores, entre estos los elementos materiales que definen los espacios que habitan y las relaciones que allí se producen.

De igual forma, permite indagar sobre su sujeción a los demás, no solo desde el sometimiento a un poder externo, sino también explorando sus acciones como sujetos sociales que construyen y ejercen el poder con otros, en colectivo. Esta idea puede permitir rastrear las formas como niñas y niños inciden en la construcción y transformación de la realidad. Por un lado, a través del establecimiento de condiciones bajo las cuales transcurren las relaciones cotidianas en los contextos donde se encuentran, por ejemplo, en la forma como se organizan y se siguen ciertas rutinas y pautas de acción en los espacios que frecuentan, como calles, parques, centros comerciales o instituciones. La pregunta de fondo aquí es si los niños asumen directamente las reglas que se les pretende imponer en los espacios que habitan o si, por el contrario, debido a su praxis como grupo social condicionan y obligan a otros a asumir pautas de acción que no son las que están dadas de antemano.

Por otro lado, por medio de la creación, reproducción y transformación de códigos o significados que dan sentido a espacios como los mencionados, orientan la praxis tanto de niñas y niños como de los sujetos con quienes se relacionan y configuran subjetividades. Esto último abre el camino a la consideración de elementos que se exponen desde otra perspectiva sobre la subjetividad.

La configuración de la subjetividad como producción de significados.

Este concepto, desde la propuesta de Enrique de la Garza (2000), puede ser entendido como un proceso de producción de significados y de otorgar sentido, por medio del cual los sujetos, además de conocer y apropiarse los códigos de la cultura, también los crean y transforman desde su acción cotidiana. Esta producción de significados y de sentidos se genera en la articulación entre las estructuras sociales y las acciones de los sujetos en situaciones concretas. Se hace referencia a estructuras en plural en tanto la sociedad no es concebida como una estructura homogénea y unitaria, que en términos del análisis explica eficientemente la totalidad de las praxis, sino como la coexistencia de distintas estructuras que pueden estar o no conectadas en la comprensión de la praxis, de acuerdo con situaciones o coyunturas específicas (De la Garza, 2000).

Una de las características de la subjetividad es que admite diferentes niveles de claridad entre los códigos de la cultura: unos más abstractos, lejanos y autónomos respecto a los sujetos, en tanto provienen de estructuras sociales ya constituidas, y otros más concretos, emergentes de las relaciones con el entorno cercano, sobre los cuales existe mayor capacidad de incidencia y que se encuentran en permanente cambio. Como señala De la Garza (2000),

los significados no solo se generan de alguna manera por los individuos en interacción sino que dentro de ciertos límites espaciales y temporales se vinculan con significados acumulados socialmente que los actores no escogieron (Habermas, 1988). Estos significados no son simplemente compartidos por consenso sino que implican jerarquías sociales y de poder, es decir la posibilidad de la imposición (Foucault, 1976) (pp. 3-4).

Dentro de la producción de significados cabe aclarar que algunos de estos son acumulados, en la medida en que ya se encuentran en la cultura, sobre los que los sujetos no pueden escoger y que son jerárquicos en la medida en que precisamente pueden ser impuestos. En este sentido, tienen una autonomía relativa frente a las prácticas de los sujetos, así como la praxis también tiene cierto grado de autonomía frente a lo establecido por la cultura (De la Garza, 2000). Los significados, entonces, no son fácilmente transformables. No todas las prácticas modifican los códigos y no siempre hay posibilidad de transformación recíproca. Sin embargo, la posibilidad de que esto suceda está abierta.

El sentido otorgado a la praxis depende del grado de lo que De la Garza (2000) denomina embebimiento de significados en diferentes niveles de realidad o, en otras palabras, del proceso de abstracción de las significaciones. Desde su perspectiva,

las estructuras también como cristalización de prácticas son significativas, pero las inmediatamente significativas, embebidas de significación dirán algunos, con dimensión de sentido diremos nosotros, son las prácticas cotidianas; sin embargo, al subir el nivel de abstracción sobre las estructuras el embebimiento de significados o bien la visualización de la dimensión subjetiva se va distanciando de las prácticas cotidianas y apareciendo como algo ajeno a la vida común, como un poder ajeno que constriñe la acción cotidiana aunque sean ellas mismas resultado último de las praxis (p. 17).

La subjetividad permite así mismo resemantizaciones y rejerarquizaciones de los códigos de diferentes niveles, por medio de la implicación de elementos cognitivos, valorativos, estéticos y emotivos de los sujetos, que se expresan en sus discursos y en sus formas de razonamiento. Estos

son también heterogéneos, contradictorios, discontinuos en términos de su temporalidad e incluso disfuncionales; su origen es histórico y son el resultado de negociaciones de significados, así como de imposiciones y consensos alrededor de estos. De la Garza (2000) lo expone de la siguiente manera:

¿Cómo es el proceso de dar sentido? El punto de partida es la relación con el mundo externo al sujeto, con otros sujetos, con la naturaleza. Se puede recuperar la idea de Berger de que la conciencia siempre es de algo, así el sentido siempre es de algo, es concreto, de tal forma que las presiones del mundo en cuanto a darle sentido, respuestas prácticas y soluciones movilizan el aparato de dar sentido llamado subjetividad, este aparato no es un sistema sino que es heterogéneo (Luhmann, 1994), tiene partes conectadas con relaciones duras, causales o blandas, de contigüidad, o bien discontinuidades [sic.], contradicciones y la posibilidad de la polisemia del significado. (p. 15)

El proceso de dar sentido que define la subjetividad se expone aquí como configuración, a diferencia de las nociones expuestas anteriormente en que se define como constitución. De la Garza (2000) define la configuración subjetiva como

el arreglo específico de códigos provenientes de los campos de la cognición, valorativos, sentimentales, expresados o no discursivamente y combinados en parte en forma pseudoinferencial a través de categorías del razonamiento cotidiano. La configuración subjetiva da sentido a la situación concreta, en tanto explicar, decidir, relacionada con las praxis (pp. 20-21).

Se expone como una configuración en la medida en que no produce significados definitivos o estáticos, ni estos se enmarcan en una estructura social única, sino en articulaciones coyunturales de determinadas estructuras sociales con acciones sociales particulares en situaciones específicas. La configuración entonces abre espacios de posibilidades en la producción de significados, pues estos no son completamente dictados por la cultura, aunque constriña, ni son resultado exclusivamente de la voluntad de los sujetos. Podría concebirse como el sentido particular que el sujeto da a una situación, resultado de las relaciones que los sujetos establecen entre los códigos que provienen tanto de las estructuras como de la acción.

Allí las decisiones y las explicaciones que los sujetos dan a las acciones son fundamentales para comprender su sentido. Es esta medida, es importante señalar que “las praxis se pueden volver sobre las subjetividades y las estructuras presionando a su reconfiguración. Estas reconfiguraciones pueden implicar asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa” (De la Garza, 2000, pp. 20-21).

En términos de las infancias, esta perspectiva sobre la subjetividad abre algunos interrogantes. Por un lado, ¿de qué manera los niños no solo asumen sino también inciden en la producción y acumulación social de significados o, en otras palabras, en la cultura? ¿De qué forma los niños desde sus acciones cotidianas transforman el mundo que habitan y que pareciera, *a priori*, ser definido por los adultos? Por otro lado, ¿qué papel tienen elementos como la curiosidad, la imaginación y la creatividad en los sentidos que los niños confieren tanto a sus acciones como a las de otros?

También invita a observar, escuchar e interpretar acciones que implican conocer la perspectiva de niñas y niños: ¿Qué códigos o significados (y de qué niveles) se movilizan en el sentido que le dan a situaciones concretas donde desenvuelven sus praxis? ¿Qué procesos de dar sentido se identifican como rutinarios y cuáles emergen según la situación que se presente? ¿Qué papel tienen sus discursos y los razonamientos en la configuración de sus subjetividades? ¿De qué forma a través de estos articulan los códigos acumulados de la cultura, relativamente abstractos y lejanos, con las situaciones concretas que se les presentan? ¿Cómo involucran sus saberes, valores y sentimientos en los sentidos que le otorgan sus acciones y a las de otros?

Finalmente, y en relación directa con el problema de investigación que aquí se plantea, ¿a cuáles espacios y a qué situaciones los niños otorgan un significado relacionado con lo público? ¿Qué tipo de configuraciones subjetivas producen al relacionarse en los espacios que habitan y en situaciones en las que estos adquieren un carácter público? ¿Cómo se expresan y articulan en dichas configuraciones subjetivas los códigos del espacio público provenientes de la cultura con los de sus interacciones cotidianas en las que se producen significados sobre lo común, lo que debe hacerse visible y lo que debe ser accesible para todos?

Espacio público

Frente al otro concepto central dentro de esta investigación, es preciso aclarar que si bien referirse a *espacio* remite y evoca un lugar geográfico, en esta investigación partimos de considerarlo más bien un ámbito de relaciones en el que, por supuesto, incide la realidad física. El espacio público, en este sentido, lo concebimos como un espacio relacional, plural, inacabado, en constante transformación, organizado y distribuido por los sujetos que lo habitan y confluyen en él.

El espacio, considerado entonces como escenario de encuentro, confluencia, coexistencia, multiplicidad y conflicto, se aborda desde tres perspectivas. En primer lugar, el espacio entendido como producto relacional, del ejercicio del poder, del encuentro y desencuentro de lo múltiple. En segundo lugar, el espacio específicamente *público* como el espacio de lo común, lo visible y lo abierto. En tercer lugar, como la esfera de aparición y de expresión de la pluralidad.

El espacio como producto relacional.

Doreen Massey (2005) propone analizar los vínculos entre la conceptualización del espacio y cómo se lo teoriza en las ciencias sociales, y su relación con los cambios que se están produciendo en el campo de la filosofía política. Dentro de los postulados que plantea, el concepto de espacio se encuentra definido como el producto de interrelaciones que hacen posible la existencia de la multiplicidad, que se caracteriza por estar siempre en proceso de formación (es abierto). Es, además, una fuente para la producción de nuevas trayectorias. El espacio no es algo predeterminado sino que se configura desde las relaciones sociales.

La autora desarrolla tres puntos para entender el espacio. En primera medida, considera el espacio como un producto de interrelaciones que van desde lo global a la individual. En segundo lugar, el concepto de espacio se relaciona con la coexistencia de las diferencias, de trayectorias relativamente independientes. Es la posibilidad de la multiplicidad. En este punto, es fundamental comprender la relación entre multiplicidad y espacio, puesto que para Massey (2005), sin espacio no hay multiplicidad y sin multiplicidad no hay espacio, es decir, son co-constitutivos.

Debe reconocerse el espacio como esfera del encuentro y el desencuentro de dichas trayectorias, como lugar de coexistencia, influencia mutua y conflicto.

El espacio, así, es el producto de las intrincaciones y complejidades, los entrecruzamientos y las desconexiones, de las relaciones, desde lo cósmico, inimaginable, hasta los más íntimo y diminuto. El espacio, para decirlo una vez más, es el producto de interrelaciones (Massey, 2005, p. 119).

Por último, es importante resaltar que el espacio no es una superficie lisa por el contrario la autora le atribuye un carácter relacional y contingente, caracterizado por ser impredecible y caótico, en el sentido en que no está determinado por un sistema y es siempre cambiante,

precisamente porque *es* la esfera de la yuxtaposición potencial de los distintos relatos, del forjamiento de relaciones nuevas, la espacialidad es también una fuente para la producción de *nuevas* trayectorias, *nuevas* historias. Es una fuente de producción de espacios nuevos, identidades nuevas, relaciones y diferencias nuevas (Massey, 2005, p. 121).

El espacio público: lo común, lo visible y lo abierto.

Desde la perspectiva de Nora Rabotnikof (2005) el espacio público se configura a partir de las relaciones que se dan en una esfera social, a la cual en un momento histórico se le otorga un espacio físico que posteriormente determina su carácter de público o privado por las características de interacción que allí se gestan. En este sentido, la noción de espacio público tiene tres características fundamentales: es común, visible y abierto.

En primer lugar, es *común*, porque involucra el interés colectivo, común a todos, lo que concierne a la comunidad y tiene que ver con esta (...) En segundo lugar,

es visible, manifiesto y ostensible, fácil de percibir y ver (...) En tercer lugar es abierto, accesible para todos, es general. En contraposición, el espacio privado es aquel en el que tiene lugar el interés individual y particular, es secreto, preservado y difícil de ver, es cerrado, sujeto a la disposición de otros para acceder a él (Rabotnikof, 2005 p. 28).

Estos sentidos se han delimitado históricamente a partir de las relaciones que se han dado en un espacio de convergencia y de encuentro.

Cuando invocamos la necesidad de un espacio de lo público, a menudo los tres sentidos convergen. Intuitivamente, el espacio público o el espacio de lo público, parece hacer referencia tanto a los *lugares comunes*, compartidos o compartibles (plazas, calles, foros), como a aquellos donde aparecen, se dramatizan o se ventilan, entre todos y para todos, cuestiones de interés común (Rabotnikof, 2005 p. 10).

La autora se remonta a categorías de origen griego para articular los tres sentidos, en donde se establecía la distinción de la esfera doméstica y la esfera pública, la primera como el lugar para resolver necesidades básicas relacionadas con la supervivencia y la segunda como espacio para tratar y exponer intereses comunes, como la *polis*:

La polis griega, en efecto, parecía articular estos tres sentidos de lo público. La Politeia incluía el tratamiento de los asuntos comunes por los ciudadanos libres, la

participación activa en la construcción y defensa de la comunidad política. En el segundo sentido, la actividad pública, en contraste con la oscuridad del ámbito doméstico, se desenvolvía a la luz del día y en presencia de otros. Por último, la *polis* hacía referencia a un espacio potencialmente abierto a todo el demos, a la ampliación progresiva del círculo de los iguales ante la ley (Rabotnikof, 2005, p. 31).

De esta manera se establecen diferentes tipos de interacción dentro de los dos espacios, que posteriormente adquiere el carácter político, incluyendo procesos de construcción identitaria, niveles de reconocimiento y participación. Durante mucho tiempo el lugar de lo común y lo visible se asoció a la figura del Estado, allí se reunían los intereses colectivos. Este orientaba los procesos comunes, la integración simbólica y representaba la legalidad respecto a lo privado. Posteriormente, el Estado dejó de identificarse con lo común, pues no garantizaba espacios de libertad ni de seguridad. Esta figura entró en crisis y la noción de lo público transitó hacia la sociedad civil. Esta última emergió como un espacio alternativo al Estado, antiautoritario, con elementos difusos de lo común.

En los discursos de la sociedad civil primó la reivindicación de la privacidad (individuos y asociaciones en su carácter privado) y de la pluralidad encarnada en el asociacionismo. El conflicto real o potencial con los derechos individuales y la existencia de una pluralidad de formas de vida hicieron que lo común-comunitario y lo público-general aparezcan, en todo caso, como algo a construir, no como algo dado (Rabotnikof, 2008, p. 40).

El espacio público, entonces, se reconfigura como mediación entre la sociedad y el Estado, como un lugar de autorreflexión de la sociedad y un espacio de lo comunitario. Posteriormente el espacio público transforma su lugar mediador, entre Estado, sociedad y mercado, como lugar de debates abiertos y comunes para transitar a ser el lugar de confluencia de diversos actores, discursos, proyectos de nación y “visiones multiculturalistas que reivindican un Estado multinacional), visiones liberales más clásicas” (Rabotnikof, 2008, p. 46). También se constituye como un espacio de resistencia a los discursos liberales del mercado, a las figuras estatales, surge como representación de lo comunal, de lo solidario, de la identidad cultural y de las garantías individuales en el marco de lo colectivo.

Es posible ver entonces, que los tres sentidos mencionados, no siempre han coincidido históricamente, sino que han modificado su imaginario de acuerdo con las condiciones sociales dadas, cabe preguntarse entonces, ¿quiénes son los sujetos que allí interactúan, cómo y de qué manera están presentes allí?, y ¿qué poder de decisión tienen?, en palabras de Rabotnikof (2005):

si pensamos en el espacio público-político, lo que entra en juego es quiénes y cómo forman parte de ese espacio de lo público y quienes son excluidos. La línea de problemas que abre este tercer uso del adjetivo “público” va entonces hacia la ubicación histórica de los límites de ese espacio público (quiénes eran ciudadanos y quiénes no, grados de participación, niveles de reconocimiento) y, de manera más central, hacia la forma en que las distintas concepciones del espacio público reconocen también fronteras y compuertas de acceso y exclusión (p. 19).

Estas posibilidades de inclusión o exclusión al espacio público tienen que ver entonces con el carácter político de este, si bien reúne lo común y es visible, no siempre está abierto a la participación de cualquier sujeto que quiera representar o decidir sobre un asunto colectivo, excluyéndolo ya sea por sus capacidades comunicativas-expresivas o por la prevalencia de poderes particulares dentro de ese espacio. La autora lo lleva a un nivel más amplio que tiene que ver con cómo se ha configurado el orden social a nivel mundial desde el fenómeno de la modernización. “En América Latina estaríamos asistiendo a procesos de modernización inevitables, con fuertes rasgos excluyentes, que ponen en peligro la integración normativa de la sociedad” (Rabotnikof, 2005, p. 300), y agrega:

el problema del sentido como un orden secularizado, de la renuncia a las garantías trascendentes, se ve agravado por el carácter traumático y excluyente de los procesos de modernización tardíos y, sobre todo, por la naturaleza de los recursos cognitivos, normativos y expresivos de una modernidad cultural insuficientemente desarrollada (p. 300).

En esa línea y contemplando los tres sentidos, puede afirmarse que un espacio público también es potencialmente incluyente, porque el disenso y la diferencia no necesariamente deben asumirse como amenaza del consenso, sino que la multiplicidad de voces y de interacciones puede construir un espacio relacional *común y abierto*, un espacio heterogéneo. En palabras de Rabotnikof (2005), “el espacio público ciudadano reivindicaría, la individualidad integrándola en lo colectivo; reconocería públicamente a los individuos, no en el aislamiento del ámbito privado y en las transacciones de intercambio, sino a través del reconocimiento recíproco” (p. 302).

Finalmente, la autora propone orientar la idea del espacio público “como el lugar de gestación de comunidad basada en el reconocimiento mutuo, emergente de la aparición de lo visible y

manifiesta de los ciudadanos, en principio accesible a todos” (Rabotnikof, 2005, p. 302). Esta idea, lleva a preguntarse cómo los niños y niñas en sus primeros años, habitan sus espacios, si participan o no en los espacios denominados públicos, si son reconocidos en estos o no, o si bien, no hacen distinciones entre lo público y lo privados desde su manera de relacionarse.

El espacio público como esfera de aparición y de expresión de la pluralidad.

En Hannah Arendt (1958/2018) se pueden identificar dos concepciones sobre el espacio público que provienen de la Antigua Grecia. Por un lado, es considerado como el mundo común que se contrapone al mundo de las necesidades y de la supervivencia (espacio privado). Es el mundo de los artefactos creados por el ser humano, donde se tratan los asuntos de quienes lo habitan.

El término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él (...) está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre. (Arendt, 1958/2018, p. 73)

Este espacio está dirigido al ejercicio de la libertad, donde los seres humanos una vez satisfechas las necesidades propias de la vida biológica, discuten sobre sus asuntos comunes. También se caracteriza por agrupar y relacionar, pero al mismo tiempo separar a las personas. Para Arendt (1958/2018),

Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se

sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo. (p. 73)

Este espacio como lo que se encuentra en medio, que simultáneamente agrupa, relaciona y separa a los seres humanos, puede ser interpretado como un contexto físico, un marco de referencia común y como la continuidad del espacio de apariencias en términos temporales. Desde la perspectiva de Rabotnikof (2005),

Proporciona el contexto físico porque es el bagaje de artefactos e instituciones, de lugares y narraciones en el que se desenvuelven los asuntos humanos y que se constituye un patrimonio colectivo. Es un marco de referencia común, porque la pluralidad de opiniones, la variedad de perspectivas y las diferentes posiciones remiten a un mismo objeto. Mundo en común y pluralidad son dos caras de la misma moneda (...) Por último, es posibilidad de continuidad, porque el mundo en común trasciende el marco de la vida de una persona o de una generación, y en la memoria e historia, en las instituciones y en los monumentos encarna el lazo entre las generaciones, la posibilidad de que las obras y las palabras perduren (p. 117).

Por otro lado, lo público es concebido como publicidad, como la posibilidad de ser visto y oído por otros, “significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (Arendt, 1958/2018, p. 71). Es el espacio de aparición de lo que es digno de oírse y verse. La apariencia, a su vez, constituye lo que concebimos como realidad. En contraposición, la esfera privada se relaciona con su significado más elemental:

estar privado de algo. Es estar confinado a un lugar donde se está desprovisto de las relaciones con otros y de la construcción del mundo.

El espacio público como espacio de aparición, apariencia y visibilidad implica aparecer frente y ante los demás por medio de la acción y del discurso y, en tal medida, se constituye como espacio de reconocimiento y valoración de la multiplicidad como condición humana. Este lugar de la aparición y la apariencia es incluso anterior a la constitución formal del espacio público y del gobierno. Es, además, frágil, “ya que en principio el reconocimiento mutuo y la actuación o presentación de sí mismo ante los otros no supone continuidad, institucionalización ni perdurabilidad” (p. 116). En síntesis,

Como espacio de apariencia, lo público se caracteriza entonces por revelar o develar la pluralidad, por surgir de la acción conjunta y del discurso, por su extrema fragilidad y por la transformación que los asuntos requieren para su aparición en público. En este último sentido, la más común de esas transformaciones ocurre cuando se cuentan historias (Rabotnikof, 2005, p. 116).

Cabe señalar que los antiguos griegos oponían la capacidad del hombre para la organización política (*bios politikos*), una especie de segunda vida que surgía de la pertenencia a una ciudad-estado, a la asociación natural que se daba bajo la forma del hogar (*oikia*). Las dos actividades necesarias para construir el *bios politikos*, según Aristóteles, eran la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*). De allí surgía la esfera de los asuntos humanos, totalmente diferenciada de las actividades relacionadas con la reproducción material de la vida (lo meramente necesario o útil). La distinción entre lo privado y lo público “coincide con la oposición de necesidad y libertad, de futilidad y permanencia; y, finalmente, de vergüenza y honor, en modo alguno es cierto que solo

lo necesario, lo fútil y lo vergonzoso tengan su lugar adecuado en la esfera privada” (Arendt, 1958/2018, p. 88). Esa también implica tener espacios diferenciados para lo que debe ser visible y lo que debe ocultarse. En la lógica de Arendt (1958/2018), existen algunas cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para existir.

En resumen, desde la perspectiva de Arendt (1958/2018), el espacio público tiene un doble sentido: es un mundo en común y es esfera de aparición y de las apariencias. Sus características principales son: “aparición, pluralidad, espacio de la acción y del discurso, fragilidad contrarrestada por la memoria y la perdurabilidad de los artefactos e instituciones, espacio de interacción, búsqueda de lazos comunes y diferenciación a la vez” (Rabotnikof, 2005, p. 118).

La distinción que esta autora establece entre lo público y lo privado, a partir de la descripción de la *polis* griega, y su crítica al ascenso de lo social, en tanto considera que los asuntos relacionados con la reproducción de la vida y la satisfacción de las necesidades para su conservación trascendieron del ámbito doméstico al público bajo la forma del Estado moderno y la administración burocrática, pueden ser revisadas desde las relaciones que niñas y niños establecen alrededor de lo que conciben como común y de sus regímenes de visibilidad/invisibilidad e inclusión/exclusión.

Por un lado, vale la pena analizar si su participación en los asuntos comunes requiere tener satisfechas previamente sus necesidades vitales. Desde una perspectiva poscolonial de la infancia, podría plantearse que su participación se produce precisamente debido a que habitan contextos donde sus necesidades vitales no están satisfechas: niños indígenas, campesinos, trabajadores y en situación de calle. Su supervivencia es justamente lo que es objeto de discusión.

Por otra parte, como agudamente lo señala Rabotnikof (2005), la constitución del espacio público en la *polis* griega, que Arendt describe y exalta, se sostuvo en la exclusión de grupos mayoritarios que se vieron reducidos a la satisfacción de las necesidades y la socialización en el ámbito doméstico, donde podrían ubicarse las mujeres y los niños. La autora se pregunta,

si la plenitud y luminosidad del espacio público clásico descansaban en la exclusión de grandes grupos sociales y su reclusión en actividades de producción y reproducción (las cuales garantizaban la libertad de los ciudadanos que podían manifestar su excelencia a través de la acción y el discurso), ¿fue la entrada en la escena pública de esos grupos mayoritariamente excluidos, con su lenguaje de las necesidades y su socialización exclusiva en el ámbito privado, la que provocó el “eclipse” del espacio público? (Rabotnikof, 2005, pp. 126-127).

Esto lleva a preguntarse de qué forma estos grupos históricamente excluidos del espacio público, niñas y niños para efectos de esta investigación, se han abierto un lugar y han llevado los problemas que han experimentado en los espacios a los que han sido relegados a que se consideren parte del mundo común y se discutan como tal.

La idea del espacio público como medio que agrupa, relaciona y separa, y su interpretación como contexto físico, marco de referencia común y posibilidad de perduración de las apariencias en el tiempo, resulta clave para comprender la configuración de subjetividades en niñas y niños. En primer lugar, porque obliga a atender el papel que juegan las condiciones físicas de los entornos, las creaciones materiales, así como los lugares, las historias que se cuentan sobre estos y los significados que se les asignan a los lugares, en la construcción y conservación de un mundo en común. En segundo lugar, porque aporta en el análisis de espacios o de agrupaciones

infantiles como comunidades políticas, a través de la expresión de conflictos que no rompen con sus relaciones en tanto colectivos. En tercer lugar, porque invita a identificar las cadenas de permanencia, transformación y creación de códigos que se producen en la cotidianidad y se acumulan en la cultura, y que se pueden observar, por ejemplo, en la perduración del lenguaje, saberes, prácticas, artefactos y convenciones sociales en contextos específicos.

Rabotnikof (2005) propone el rescate de la noción de mundo en común de Arendt y las actitudes y experiencias que se requieren para sostenerlo, como elementos para pensar la emergencia y constitución del espacio público como ámbito de aparición y escenificación de los conflictos políticos. En términos de las infancias, vale la pena indagar entonces por los lugares, momentos y formas como se escenifican el ejercicio y las relaciones de poder en la cotidianidad, especialmente los sentidos que les atribuyen a estas situaciones, así como los conflictos que generan.

Marco metodológico. La etnografía colaborativa y multisituada

Para el desarrollo de esta investigación, nos ubicamos desde el enfoque hermenéutico. Por medio del método etnográfico buscamos describir, interpretar y comprender los hechos sociales y los sentidos que niñas y niños le dan a las prácticas que configuran sus subjetividades al relacionarse con el espacio público. En el ejercicio etnográfico reconocimos los presupuestos planteados en la etnografía colaborativa y en la multisituada.

La primera porque se considera a niñas y niños en términos éticos y políticos como actores sociales que participan en la construcción y transformación del mundo social, en términos jurídicos como sujetos de derechos y en términos epistemológicos como sujetos que aportan conocimiento socialmente válido. Bajo estos criterios, pueden colaborar y tener la capacidad de tomar decisiones en los diferentes momentos de la investigación (Duque-Páramo, 2013).

La segunda, porque más que estudiar una comunidad o un lugar, o hacer comparaciones entre estos, lo que se pretende es analizar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio, estableciendo las relaciones entre mundo de vida de los sujetos situados y un sistema más amplio, por medio de conexiones y asociaciones etnográficas (Marcus, 2001). Más adelante expondremos de manera detallada lo planteamientos mencionados.

Desde esa perspectiva, la investigación con niñas y niños se concibe como una forma de producción conjunta de conocimiento que está mediada por interacciones. Las narraciones, las entrevistas, los grupos focales y los ejercicios interpretativos como ejercicios propios de la investigación son producto de las interacciones que se dan entre las diferentes partes involucradas en el proceso y de los contextos en los que se generan. No son ejercicios

intelectuales autónomos del investigador, sino que están condicionados por las propias experiencias personales y profesionales de este, por los otros y por el entorno en el que se desarrolla el proceso.

El enfoque hermenéutico

La hermenéutica, en tanto enfoque de investigación, se concibe como un estilo de hacer ciencia que sigue un interés particular, relacionado con la interpretación y la comprensión del sentido que los seres humanos le dan a su praxis (Vasco, 1985). Sin embargo, desde algunas perspectivas críticas sobre las ciencias sociales que dialogan con la filosofía, se ha hecho hincapié en que más que un método, la comprensión es una forma de existir (Herrera, 2010; Barragán, 2015).

Esta no es tanto una facultad cognitiva ni una forma de aprehensión orientada por un método, sino una característica inherente de la existencia y el ámbito donde se da la experiencia humana (Herrera, 2010). En este sentido, tanto los investigadores como los participantes de una investigación, en cuanto seres humanos que compartimos un espacio social, comprendemos e interpretamos conjuntamente.

Por esta razón, en esta propuesta que le apuesta a la colaboración de niñas y niños dentro de la investigación, nos interesan de la experiencia hermenéutica especialmente dos elementos: la estructura circular de la comprensión y el diálogo. Herrera (2010), siguiendo la línea de Martin Heidegger, plantea que la experiencia hermenéutica tiene dos elementos fundamentales: la comprensión y la interpretación. El primero es un estado permanente. Los seres humanos siempre estamos comprendiendo el mundo y comprendiéndonos en este. Es una condición en la cual el mundo adquiere significado para nosotros. La segunda es la posibilidad de hacer explícita

dicha comprensión a partir de la experiencia y de los significados que genera, desde un haber previo. La comprensión da paso a la interpretación, la cual nuevamente abre el camino hacia la comprensión. Esto es lo que se conoce como la estructura circular de la comprensión.

En palabras de Herrera (2010), “es la expresión más genuina para referirnos al movimiento que va del haber previo a la interpretación y de esta al haber previo” (p. 129). Entrar a este círculo implica hacer explícita la situación hermenéutica en la que tiene lugar una interpretación, es decir, poner de manifiesto la existencia de un haber previo, de comprensiones preexistentes. Pero este movimiento lleva a la elaboración de nuevas comprensiones. Según Gadamer (como se citó en Herrera, 2010), “la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (p. 130). Durante este proceso se requiere entonces poner en duda las preconcepciones de las que se parte para interpretar lo que se presenta como nuevo. El propósito de la interpretación es el de “ir aclarando el sentido de lo que, en principio, no es familiar” (Herrera, 2010, p. 131). Desde esta perspectiva,

la labor de la hermenéutica consiste en sostener el juego y la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, un juego en el cual ni el prejuicio se impone al decir del texto ni el sentido del texto excluye las anticipaciones del intérprete. En esa tensión entre prejuicio y texto acontece la comprensión (Herrera, 2010, p. 133).

La idea de estructura circular de la comprensión implica para la investigación con niñas y niños reconocer que, además de ser seres humanos somos adultos e investigadores sociales, con prejuicios y comprensiones sobre las infancias y sus mundos, que podemos compartir o no con ellos. También considerar la investigación como un proceso de construcción de sentido sobre los significados que niñas y niños le dan a los espacios que habitan y a las relaciones que allí establecen, el cual se enriquece con su colaboración dentro de las actividades de indagación y

reflexión alrededor de la información producida durante el trabajo de campo.

Como lo señala Herrera (2010), se requiere de un ejercicio permanente de comprensión e interpretación, que inicia en los propios prejuicios de los investigadores sobre aquello que buscan conocer, pero que se dirige a la construcción del sentido sobre la comprensión del mundo social que tienen los participantes. Allí es clave la relación con el otro a través del diálogo.

Más que un intercambio de opiniones o argumentos cuya validez se define por su coherencia lógica, el diálogo es una conversación en la que los seres humanos ponen a disposición sus conceptos en función de un tema que los convoca. Como lo expresa Herrera (2010), siguiendo a Gadamer,

Conversar es avanzar en compañía de otros hacia un asunto. Cuando una conversación tiene lugar, los conceptos y opiniones de los interlocutores son confrontados en una dinámica que poco a poco los envuelve y los obliga a abrirse al tema del diálogo (p. 149).

El diálogo, en este sentido, no tiene como propósito imponer concepciones sino construir sentido conjuntamente a partir de las diferentes comprensiones que entran en juego. Conlleva aceptar diferentes miradas y tomar los argumentos y puntos de vista de los interlocutores como preguntas que se abren en la discusión sobre un tema. El auténtico diálogo busca, en definitiva, “conocer en comunidad un determinado sentido” (Gadamer, como se citó en Herrera, 2010, p. 149). Este proceso es, además, contingente. “En una conversación siempre hay algo ocasional, aparece como un proceso comunicativo en el que los interlocutores, un poco “a tientas”, van determinando el tema, precisando el contexto y el significado de las palabras” (Herrera, 2010, p. 150).

Esto, visto desde nuestra investigación, lleva a dudar de la idea del diseño metodológico como algo definido de antemano, y a concebirlo más como un proceso, como un acervo de estrategias y herramientas que se construye conjunta y paulatinamente entre los investigadores y las niñas y los niños participantes, colaboradores o co-investigadores, en la medida en que se van conociendo e involucrando, y descubriendo gustos, intereses, preguntas y temas en los que confluyen y donde encuentran algo que les resulta significativo.

La idea de darles voz a los niños que se propone desde nuevas tendencias de investigación en la antropología y sociología de la infancia, ya criticada por la pérdida de autenticidad de sus discursos en la mediación o en el ejercicio de “traducción” que llevan a cabo los adultos (James, 2007), también puede ser cuestionada y precisada desde la concepción del diálogo que expone la hermenéutica. En primer lugar, “la proyección de la lógica teórica al campo de la vida práctica le atribuye a los agentes la forma de pensar y de organizar el mundo propias de los procedimientos teóricos y, al hacerlo, tergiversa lo que ocurre” (Herrera, 2010, p. 36). En segundo lugar, no se trata tanto de dar cabida a las opiniones de los otros como de encontrar en estas aquello que no hemos encontrado en nuestras comprensiones previas. Como lo señala Herrera (2010), siguiendo la línea de Gadamer, “prestar atención no se puede confundir con permitir que el otro hable, exige relacionar lo que el otro plantea con lo que pensamos” (p. 150-151).

Así, el enfoque hermenéutico, por un lado, aporta elementos para responder a un interrogante que surge en la revisión de literatura sobre infancia, en particular la que aborda el nacimiento y lo que se considera la crisis de este concepto: ¿Hasta qué punto las teorías que han tratado de explicar el surgimiento de la infancia como concepto, a partir del establecimiento de relaciones heterónomas entre adultos y niños, o que han declarado su muerte, señalando la autonomía adquirida por los niños en sus prácticas cotidianas, han tenido en cuenta los puntos de vista de

niñas y niños sobre sus mundos, sobre los espacios que habitan y sobre las relaciones que allí establecen? ¿De qué forma comprenden las relaciones que desde la teoría se han considerado de heteronomía y autonomía?

Sobre estos dos tipos de relaciones, surge una preocupación alrededor de cómo se pueden interpretar desde la perspectiva de niñas y niños, en la medida en que han sido descritas y analizadas principalmente por medio de las comprensiones de los adultos, tanto investigadores como cuidadores.

Por otro lado, nuestra pregunta de investigación indaga por la configuración de la subjetividad de niñas y niños en el espacio público, proceso que precisamente está atravesado por la producción de significados y que implica la comprensión del sentido de sus propias acciones y las de otros. Esto, en clave hermenéutica, nos lleva a otros interrogantes: ¿Qué tanto hemos considerado las comprensiones que niñas y niños tienen sobre sus experiencias en los espacios que habitan y en las relaciones que tienen con otros niños y con los adultos? ¿Cómo conciben la vida en colectivo y las relaciones que se producen en un espacio que desde la teoría se ha entendido como público? ¿Cómo participan desde su cotidianidad en la construcción del mundo social, en la producción de códigos y de significados? Pero sobre todo, ¿cómo podemos construir conjuntamente un sentido sobre las experiencias que cotidianamente tienen y que se relacionan con estos temas?

Cabe resaltar que las niñas y los niños han sido históricamente invisibilizados, sus voces y formas de ver el mundo han sido ocultadas por personas que se consideran tienen más poder y capacidades y han sido objeto de múltiples formas de dominación y sometimiento. Se les presume como sujetos naturalmente vulnerables, dependientes, necesitados de cuidados y de protección, y menos desarrollados. Estos prejuicios han limitado su derecho a participar de la

vida social y han ocultado sus ejercicios de resistencia y agencia. Por lo tanto, es imperante reconocerlos como agentes y actores que también construyen la realidad social y mundos culturales a través de sus interacciones, como sujetos que tienen la capacidad de resistir a la dominación y exclusión (Duque-Páramo, 2013).

Así como los adultos, desarrollan prácticas sociales, establecen redes de relaciones y construyen sistemas de significados que hasta cierto punto son diferentes e independientes de las de los adultos con quienes comparten. Viven sus vidas a partir de sus propias comprensiones y desde allí cobra sentido investigar cómo entretejen sus relaciones y cómo construyen sus comprensiones desde sus experiencias (Duque-Páramo, 2013). Para ello es necesario:

asumir que las niñas son al mismo tiempo actores sociales y agentes que se han constituido como personas a partir de interacciones con otros y que al mismo tiempo se encuentran sujetos y son capaces de resistirse a las fuerzas culturales y a estructuras sociales, implica reconocer que para el estudio de sus realidades y problemas, necesitamos ampliar las formas de abordar y utilizar diseños que nos permitan conocer sus perspectivas, escuchar sus voces y analizar las interacciones con diversos actores sociales, incluidos los investigadores (Duque-Páramo, 2013, p. 103).

En este contexto, es valioso mencionar algunos elementos que han resultado del diálogo entre la hermenéutica y las ciencias sociales, principalmente el llamado a la producción de teoría desde un conocimiento situado, a la comprensión de los signos de la cultura a través de su contextualización social, desde la mentalidad local, y no desde esquemas, estructuras omnicomprendivas o sistemas abstractos de normas. La tarea del investigador social en la actualidad, siguiendo esta línea, es la de interpretar la vida social más que determinar las

estructuras subyacentes que la determinan (Herrera, 2010).

Algunas posturas dentro de la sociología alertan sobre la distancia que en las ciencias sociales se ha establecido entre el mundo del conocimiento y el mundo de la ocupación, de la vida práctica, de la vida cotidiana. (Bourdieu, como se citó Herrera, 2010). Desde campos como la antropología, por ejemplo, se invita a comprender la forma como una cultura se entiende a sí misma y no de interpretarla exclusivamente desde la cultura del investigador (Geertz, como se citó en Herrera, 2010). En el marco de esta investigación, la generación de conocimiento situado supone la construcción conjunta de sentido en la interpretación contextualizada de los significados que niñas y niños dan a los espacios y a las relaciones que allí establecen con otros.

Hasta aquí expusimos el enfoque que asumimos como investigadores. Ahora bien, la investigación con niñas y niños tiene tres intencionalidades: la primera, hermenéutica, que como ya lo señalamos se traduce en la posibilidad de escuchar, comprender e interpretar sus voces y experiencias; la segunda, que permite conocer desde su perspectiva los problemas, necesidades que tienen y las alternativas de solución que proponen, y finalmente, la intervención y transformación de sus realidades. En este sentido, este tipo de propuestas investigativas se mueven entre la interpretación y la acción, se exponen como un medio que sirve no solo para que las niñas y niños escuchen sus propias voces sino también para que se empoderen de sus experiencias y realidades.

La etnografía colaborativa

Rosana Guber (2001) plantea que el ejercicio investigativo consiste en entender cómo vive, piensa y siente el “otro” o los “otros”. Para ello es necesario presenciar la cotidianidad de los acontecimientos. Se trata de sostener una relación directa con el fenómeno estudiado,

conversando, compartiendo actividades que ante los ojos de ese otro son comunes. Para la autora, los roles del investigador y el otro, como informante, se ponen en juego como exótico, desconocido, pero a la vez familiar y conocido, en una doble posición. Al buscar esta relación, es necesario que el investigador se despoje de sus propios prejuicios (su percepción del mundo, su moral e incluso sus ideales) para que logre entrar en confianza mutua, y percibir los hechos cotidianos, es decir, para este caso en los momentos en los que niñas y niños habitan los diferentes espacios. En este ejercicio el investigador debe reconocer la distancia entre su reflexividad y la de sus informantes, por ello es necesario ubicarse en una posición de desconocimiento y duda sistemática acerca de lo que conoce o considera certero.

Por otro lado, es imperante resaltar la cotidianidad como un elemento fundamental en un ejercicio etnográfico, pues es desde allí donde pueden verse de manera espontánea las maneras de vivir de otros y con esos otros, es decir, la cotidianidad permite narrar de manera cercana y rigurosa lo que sucede en un espacio. No solo permite observar y analizar detenidamente el contexto físico (paredes, calles, pasillos, esquinas, etc.) y social, sino la disposición de los objetos contenidos en los espacios y las formas de vivir y estar; en últimas, lo que determina la manera como los niños se apropian en mayor o menor medida de los lugares y cómo estos los condicionan de acuerdo con su disposición.

Otro elemento fundamental es la escritura como parte de la cotidianidad investigativa. Esta tiene un sentido constitutivo, cuando el sujeto que escribe describiendo al otro tiene un gesto de reconocimiento de sus prácticas, de cómo se relaciona, de cómo se nombra y se dice. Por último, el carácter reflexivo le permite al investigador evocar y regresar a lugares ya descritos para encontrar elementos nuevos en su comprensión.

En ese sentido, las voces de los niños no solamente se presentan, sino que se ponen en diálogo

con los investigadores externos. Su lenguaje, en general diferente al lenguaje académico, contribuye a cuestionar los preconceptos que existen sobre la investigación. Su participación ayuda igualmente a reflexionar sobre su incidencia en la construcción de agendas de investigación y en la construcción de espacios de reflexión. Por ello, de ahora en adelante enfatizaremos en un ámbito colaborativo de investigación, entendiendo que “la colaboración no consiste tanto en la recolección de información como en el diálogo sobre cómo analizar conjuntamente una realidad” (Rappaport, 2017, p. 12). Es decir, centramos nuestra atención en la etnografía colaborativa.

Sin embargo, en el proceso de definir el planteamiento nos surgió un cuestionamiento y con ello la necesidad de aclarar la diferencia y puntos de encuentro entre una investigación de tipo participativa y colaborativa, y nos preguntamos: ¿Colaborar es lo mismo que participar? Responder a este interrogante supone ubicar y pensar los propósitos y alcances de esta propuesta metodológica, tanto desde el enfoque histórico-hermenéutico como desde el crítico-social, siguiendo la propuesta de Jürgen Habermas de organización de las ciencias sociales a partir del tipo de interés que siguen (Vasco, 1985). También implica establecer criterios bajo los cuales se definan, en términos analíticos más que ontológicos, los alcances y los límites de lo colaborativo y lo participativo.

Lo colaborativo parte de ubicar a las niñas y niños en el centro, no como objeto de estudio sino como sujetos de conocimiento, así como de proponer el establecimiento de otro tipo de relaciones con ellos desde la dinámica investigativa. En este sentido, se concibe como un enfoque desde el cual se busca replantear las relaciones de poder entre sujetos investigadores y sujetos investigados. La colaboración, situada en una perspectiva histórico-hermenéutica, en su ejercicio de interpretación y comprensión de los discursos y las prácticas de niñas y niños, puede

llevar, así mismo, a la crítica y denuncia de situaciones de opresión e injusticia.

Asumimos entonces, que la colaboración parte del reconocimiento de un Otro con quien se interactúa en el mismo nivel, se produce una construcción conjunta en la realización de tareas, que finalmente contribuye a la investigación. La colaboración es co-autoría y co-teorización (Rappaport, 2007).

¿Qué se entiende entonces aquí por participativo? Una respuesta inicial plantearía que no se trata de la participación de los niñas y niños en una actividad puntual del proceso de investigación, sino una intervención activa y genuina (Hart, 1992), podría decirse, comprometida. Es la construcción de conocimiento en la que se reconoce el saber del otro, su co-autoría, incluso en la elaboración de la teoría (Rappaport, 2007). También es, vista desde el lado de los investigadores, la introducción y validación de categorías que provienen de la realidad y del lenguaje de las niñas y niños, no impuestas por los adultos y sus preconcepciones, dado que estas son indicadores de cómo perciben y comprenden el mundo que los rodea. Sobre todo, en trabajos etnográficos, estos aportes son de vital importancia debido a que expresan la construcción discursiva de la actividad cotidiana.

Puede afirmarse que no hay una receta, una forma preestablecida para desarrollar una investigación colaborativa o participativa con niñas y niños. Nuestra intuición como investigadores, orientada por los principios que defiende este enfoque, definen cuáles son las respuestas y las alternativas de acción frente a los retos que van surgiendo durante el proceso. Tanto las preguntas como las respuestas surgen de nosotros mismos. Esto hace parte de la reflexividad, de dejarnos afectar por lo que sucede durante el trabajo de campo y de cuestionarnos qué es lo que hace que seamos y pensemos de determinada manera.

Igualmente, puede señalarse que este tipo de procesos son contingentes, únicos (Duque-Páramo, 2013), y que, en últimas, dependen de nuestra formación y de la manera como nos relacionamos con los demás como seres humanos, más que como investigadores. En esta medida, cobran mayor relevancia nuestra experiencia, habilidades, saberes, carisma y forma de ser, en tanto nos permitan generar empatía y confianza con las niñas y niños y adaptarnos a las condiciones del contexto en el que se desarrolle la investigación.

Así, la colaboración en la investigación, más que ser una participación efectiva, da cuenta y permite conocer las paradojas indescifrables de la alteridad (Piault, como se citó en Katzer y Samprón, 2011), por lo que tanto se ha preocupado la antropología y las ciencias sociales. Se le atribuye al proceso colaborativo (y sin duda interfiere en el trabajo de campo) el carácter selectivo y acordado, la decisión de colaborar o no de los actores, puesto que puede suceder que no todos los integrantes del grupo o la comunidad quieran estar en ya sea en actividades o toda la investigación, ya sea por la disposición o por el valor que le dan los actores a las prácticas o hechos sucedido. Aunque, en este punto ese distanciamiento se convierte en fenómeno observable y por describir, es decir, no querer colaborar también muestra cómo es percibido determinado fenómeno social. Desde este último punto, cuando una niña o niño no participa de una actividad o manifestaba no coincidir con sus amigos en si es un lugar común o no, lo observable es el argumento que utiliza para sentar su posición, el proponer otro lugar para el recorrido e incluso hablar de las emociones que le produce cierta casa, cuadra o esquina.

En este ejercicio de colaboración de niñas y niños en diferentes momentos de la investigación y de diferentes maneras, busca principalmente conocer la configuración de sus subjetividades en el espacio público por medio de la creación y la interpretación de sus experiencias. Como lo plantean Katzer y Samprón (2011), “todo proceso de investigación es colaborativo por

definición” (p. 61) ya que en el campo suceden intermediaciones que provocan un intercambio de ideas e información. Desde este punto, la etnografía colaborativa, para los autores mencionados, permite entrar en la vida privada del otro, observando la intersubjetividad y la relación directa entre los interlocutores. Además, ubica al informante en otro rol dentro del proceso de investigación:

El "informante" pasa a ser concebido como *consultor* (Lassiter, 2005), *co-teorizador* (Rapaport y Ramos Pacho, 2005) y *socio epistémico* (Marcus, 2008), reconociendo en dichas categorizaciones, la agentividad de su labor conceptual, de interpretación e incluso, de escritura (Katzner y Samprón, 2011. p. 61).

De la misma manera como se ha desdibujado el método tradicional de investigación, las técnicas utilizadas cambian en su uso y manejo, puesto que se acomodan en los diferentes momentos y dependiendo de cada caso, contexto o situación, incluso teniendo en cuenta la preferencia de las niñas y niños. En este trabajo etnográfico, las formas de registro, los instrumentos y técnicas utilizadas fueron: la entrevista abierta individual y grupal, métodos visuales, virtuales y participativos, técnicas basadas en el juego y el arte; narrativas y diarios; y métodos mixtos, recorridos y cartografías sociales, que no son predefinidos sino que se acordaron y definieron con las niñas y niños.

En la selección de métodos y herramientas se consideraron aspectos como edad, sexo, género, intereses y habilidades de los participantes y las características del contexto en el que se encuentran. Estos, en su propiedad, generaron condiciones para que niñas y niños expresaran sus percepciones en sus propios términos y conceptos. Además, se planteó el diseño de actividades de creación e interpretación con niñas y niños alrededor de sus experiencias en diferentes espacios, por medio de dibujos, videos y fotos, sobre las cuales se generaron momentos de

discusión, definiciones y puntos de vista desde su sentido y significado.

Así mismo, la observación participante como técnica investigativa fue transversal a toda la investigación, puesto que permite desentrañar el sentido que niñas y niños le dan a su interacción en el espacio público, compartiendo su cotidianidad, recorriendo el territorio (espacio vivido) o evocándolo (espacio imaginado). En este trabajo, el investigador se involucra como parte actuante en todo el proceso, comprendiendo distintos fenómenos, a la vez le permite conocer de manera más personal la problemática que motivó la investigación. De esta manera, el rol del investigador consiste en observar el contexto de los hechos, con el fin de apropiarse de la situación, analizarla e interpretarla, involucrarse en los procesos que definen la realidad estudiada y revisar las estructuras de la vida social.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), la técnica de la observación participante se caracteriza por aportar una gran riqueza y profundidad en la información que se va logrando. No se trata de una observación pasiva e invisible, sino participante, es decir, que entra en un juego con el contexto de observación. En el momento de recoger datos (anotaciones) se centra la mirada en las estructuras objetivas, es decir, las formas del mundo social que son observables y aprehensibles. Pero también se observan las estructuras subjetivas, centrándose en mirar las representaciones como parte de imaginarios a la vez que como procesos mentales y las explicaciones o las comprensiones que hacen los sujetos (actores).

Aunque se puede establecer y mantener el *rappport* con los informantes a lo largo de la investigación de campo, es importante reconocer esa línea divisoria entre investigador e informante. No para acentuarla en el campo, sino para hacer consciencia de ella y poder tramitarla desde el conocimiento. Así, es fundamental lograr el acercamiento a las dinámicas que se generan y los factores que influyen desde fuera, el uso de la observación posibilita registrar

actitudes y acciones de los diferentes actores.

Aquí, el diario de campo aparece como un importante instrumento de recolección de información, en el cual se registran datos como información general del contexto social de los campos, actividades diarias, conversaciones, ideas de las niñas y niños, anotaciones personales y subjetivas ante cualquier situación e información. Además, se registra todo aquello susceptible de ser interpretado como hecho significativo en el proceso de investigación y los demás espacios donde se consideró necesario hacer observación.

Otras prácticas frecuentes en las investigaciones colaborativas con niñas y niños son las de caminar para conocer los espacios que habitan y entender las formas como se relacionan con estos; elaborar mapas y escuchar qué piensan sobre lo que allí representan; escribir y leer con ellos diarios de campo; preparar y realizar entrevistas; observar y tomar fotografías, para lo cual se han propuesto diseños desde el *photovoice* y la investigación visual; formar en estrategias de investigación como preguntar, responder, contar y escuchar (Gandulfo, 2016); así como dibujar. Estos recursos permiten aprovechar sus habilidades, la familiaridad que tienen con su contexto y la existencia de menos barreras que las que tienen los adultos para interactuar con otros “informantes”.

La colaboración de las niñas y niños, sin embargo, tiene alcances y límites dependiendo del contexto en el que se encuentren, por ejemplo, las concepciones sobre la niñez que predominen en sus familiares, cuidadores y redes sociales a las que se adscriben, así como de las relaciones que el investigador logre establecer con ellos y con los demás actores presentes en los espacios donde se encuentren.

En este ejercicio es vital el empleo de recursos didácticos que se encuentran en los mismos espacios compartidos, propuestos por los niños o contruidos conjuntamente. Puesto que en el

proceso práctico y aplicativo se presentan momentos o fases que pueden ser determinantes en un estudio, por ejemplo, Katzer y Samprón (2011) proponen indagar con anterioridad el contexto y la ilustración de necesidades de la comunidad informante, el consentimiento informado como una condición necesaria, no engañar a los informantes, garantizar la privacidad y la confidencialidad, presentar resultados parciales y finales de la investigación y en cuanto a la producción textual resaltan la revisión de los textos escritos, para generar una co-interpretación y de ser necesario una re-escritura compartida.

La etnografía multisituada

En la investigación etnográfica tradicional ha sido usual delimitar un espacio físico como el lugar en donde ocurren las observaciones y descripciones de los sujetos que lo habitan; este ha sido un elemento fundamental de análisis, desde allí se hacen asociaciones y relaciones casi automáticas con las búsquedas y hallazgos investigativos. El espacio se ha entendido entonces como el escenario donde se gesta, se produce y se ubica el conocimiento social. En palabras de Gupta y Ferguson (2008), “el espacio mismo se constituye en una especie de plano neutro sobre el cual se inscriben las diferencias culturales, las memorias históricas y las organizaciones sociales (...) el espacio opera como un principio organizativo en las ciencias sociales” (p. 235).

Desde esa perspectiva, puede pensarse que cada lugar produce y en él reside un tipo de conocimiento específico que no se repite y/o está dado por las condiciones geográficas, políticas y económicas de este, así entonces, la relación espacio-conocimiento se ha naturalizado desde la investigación social como un binomio difícil de separar.

Sin embargo, las dinámicas sociales no son estáticas y se transforman permanentemente. Esto implica cambios no solo en la configuración social de las comunidades sino también en la

relación que se establece con los espacios habitados y comunidades. Por ende, si cambia la relación entre estos también se modifican las maneras de entender el espacio físico como secciones separadas, se problematiza la noción del lugar como plano del conocimiento social y “se plantea el problema de cómo entender el cambio social y las transformaciones culturales como algo situado en espacios interconectados” (Gupta y Ferguson, 2008, p. 237).

En esa línea, la etnografía multisituada, en el marco de las etnografías contemporáneas, orienta el ejercicio investigativo a la problematización del conocimiento social partiendo de la premisa de que

los espacios *siempre* han estado interconectados jerárquicamente, en lugar de verlos como naturalmente desconectados, entonces los cambios sociales y culturales dejan de ser un asunto de contactos y articulaciones culturales, y pasan a ser una cuestión de repensar la diferencia *a través* de la interconexión (Gupta y Ferguson, 2008, p. 237).

Así, los espacios dejan de concebirse como secciones separadas. Esto implica tensionar la relación con estos desde otros lugares de saber y trasgredir la noción del espacio como un lugar con una ubicación y características geográficas específicas, para comprenderlo en sus formas de interconexión con otros y desde allí dar cuenta de las múltiples transformaciones culturales contemporáneas.

La etnografía multisituada, o etnografía multilocal como la define Marcus (2001), se encarga entonces de “examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso” (p. 111). En otras palabras, indaga sobre procesos, sigue trayectorias, y

supera los contextos geográficos, estableciendo conexiones entre distintos lugares, rompiendo con la localidad y cuestionando las fronteras, para pensarse entonces, como lugares de encuentro.

Esta mirada sobre el espacio como un lugar difuso no implica que esté desconectada del sistema macro en el que estos espacios están inmersos, pues como lo señala Marcus (2001),

del mismo modo en que esta modalidad investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades (p.112).

Así, cobra sentido indagar por las relaciones que se establecen en los espacios que habitan niños del IDIPRON en San Francisco, Cundinamarca, no solo por el hecho de considerarse lugares poco explorados geográficamente sino concebidos como espacios relacionales con dinámicas y transformaciones sociales que se han gestado a partir del lugar social que estos han establecido y que a su vez les ha posibilitado constituir sus procesos identitarios.

Al tener en cuenta que las nociones de localidad o comunidad remiten tanto a un espacio físicamente demarcado como a cúmulos de interacción, podemos ver que lo que constituye la identidad de un lugar viene dado por la intersección entre su participación específica en un sistema de espacios jerárquicamente organizados y su construcción cultural como una comunidad o localidad (Gupta y Ferguson, 2008, p. 237).

Por otro lado, si el cambio social y las transformaciones culturales están situadas en espacios interconectados, no se trata de detenerse en la noción de desterritorialización, como la pulverización del espacio, como lo señalan Gupta y Ferguson (2008), sino que debemos teorizar cómo está siendo reterritorializado el espacio en el mundo contemporáneo. Para ello, es

pertinente preguntarse, ¿cómo se establecen los significados y los sentidos que se le dan a esos espacios? ¿Qué tipo de relaciones se dan en y con estos desde la comunidad que en ellos habitan? ¿Cómo se caracterizan estos espacios?

Para responder a estas preguntas y suscitar otras tensiones, Malkki (como se citó en Gupta y Ferguson, 2008) propone cuestionar los tipos de naturalismo que se dan en los espacios:

El primero sería lo que llamaremos la costumbre etnológica de tomar como algo naturalmente dado, la asociación de un grupo culturalmente unitario (la “tribu” o el “pueblo”) con “su” territorio (...) el segundo naturalismo se encuentra directamente vinculado con el anterior y se trata de lo que podemos llamar la costumbre nacional de tomar como natural la asociación entre los ciudadanos de un estado y los respectivos territorios (p.242).

Estudiar cómo se dan estos dos tipos de naturalismo desde el ejercicio etnográfico posibilita el reconocimiento del lugar de los sujetos en la configuración de esos lugares como espacios relacionales y en otro sentido (el que más interesa) comprender cómo el espacio de manera recíproca configura subjetividades infantiles.

Si bien la etnografía multisituada concibe que los espacios están interconectados no solo entre ellos sino que hay distintas relaciones en su interior y se pregunta por cómo se establecen tales relaciones, puede pensarse que su ejercicio práctico es fundamentalmente comparativo. Sin embargo, este supera el análisis de diferencias y similitudes entre dos o más lugares, para realizar una descripción y comprensión rigurosa de los procesos que se estudian desde un espacio de interacción, en donde el sujeto es solo una posición en un conjunto de relaciones polimorfas.

La comparación, adquiere otro sentido. Siguiendo a Marcus (2001),

la comparación se efectúa a partir de plantear preguntas a un objeto de estudio emergente, cuyos contornos, sitios y relaciones no son conocidos de antemano, pero que son en sí mismos una contribución para realizar una descripción y análisis que tiene, en el mundo real, sitios de investigación diferentes y conectados de manera compleja (p.115).

Para ello, emplea un pluralismo de técnicas y estrategias metodológicas, así como el trabajo interdisciplinario que rompe con el imaginario de la producción de conocimiento sectorizado y clasificado en áreas, para dar paso a las sensibilidades que brindan las disciplinas del campo social de cara a las transformaciones contemporáneas, otorgándole un carácter colaborativo.

Entre las técnicas se encuentran estrategias de trazado de las *trayectorias*, en donde los investigadores acompañan las travesías del proceso que se estudia de una manera encarnada, en su cuerpo. *Caminando*, como una manera de ir formando lugares en el caminar conjunto con las personas, teniendo en cuenta los flujos y tránsitos para dar cuenta de lo que allí sucede. Por último, *la mediación comunicativa* que otorga relevancia a los medios de comunicación y transporte como elementos de la cotidianidad, que están inmersos en nuestras prácticas relacionales permanentemente.

Por otro lado, mapear de manera crítica, realizar cartografías, entrevistas dialógicas, observación participante y acompañar a los participantes de la investigación en sus exploraciones y movimientos espaciales, permite ver sistemas de relaciones, yuxtaponer narrativas de distintos espacios, contar y narrar la confluencia de múltiples memorias. Así, en la etnografía multisituada “se desarrolla la dimensión comparativa como una función del plano de movimiento y descubrimiento fracturado y discontinuo entre localidades, mientras se mapea el objeto de

estudio y se requiere plantear lógicas de relaciones, traducciones y asociación entre estos sitios” (Marcus, 2001, p. 115).

El rol de los actores y la ética en la investigación con niños

La investigación participativa implica un ejercicio de reflexión etnográfica en el que surgen preguntas sobre el rol del investigador en la búsqueda de un proceso que involucre a los niños y niñas como colaboradores o participantes activos. La pregunta por su papel abarca diferentes dimensiones, entre estas, la epistemológica, la metodológica y la ética.

Dentro de este marco, surge la cuestión en cuanto a los criterios a partir de los cuales se evalúa la rigurosidad que tiene el enfoque etnográfico y la validez de los resultados que se obtienen. Frente a este asunto, se hace necesario justificar las decisiones que se toman durante el proceso, particularmente en la construcción de la metodología, dado que la emergencia de acciones e instrumentos en el marco de una investigación participativa no deben tomarse como irregularidades sino como decisiones coherentes con el enfoque. También es necesario considerar que la rigurosidad y la validez se encuentran en estrecha relación y dependen de lo que suceda en campo, y que este es en esencia impredecible.

La etnografía, junto a las narrativas e historias de vida, se concibe como un enfoque adecuado para darles voz a las niñas y niños, en la medida en que busca la comprensión de sus experiencias y de los sentidos que les dan a éstas. Su desarrollo implica, por un lado, un proceso de familiarización o de extrañamiento al introducirse en campo: el primero, cuando no se conoce el contexto, y el segundo, cuando ya se conoce y se requiere dudar, sospechar o desnaturalizar lo que se concibe como normal.

Por otro lado, supone considerar el carácter contingente que tiene la investigación

colaborativa, pues el diseño metodológico puede reformularse durante la investigación en la medida en que niñas y niños inciden. Esto no significa que no se puedan planear actividades que sirvan para desarrollar los objetivos previstos o proponerlas con antelación al establecimiento de acuerdos con los participantes. Finalmente, articular la reflexividad, tanto de los investigadores como de los demás participantes, punto central en los últimos debates y desarrollos que se han dado alrededor del enfoque etnográfico. Esto lleva a pensar no solo en los sentidos y comprensiones de mundo que se entrecruzan en el encuentro entre los investigadores y sus interlocutores, sino en preguntarse también sobre cuáles medios y estrategias funcionan durante el proceso y cuáles no, y sobre lo que significan para los involucrados.

Otro punto de análisis en el quehacer de la etnografía colaborativa es el dinamismo en los fundamentos teóricos y conceptuales, puesto que si definimos con anterioridad unas categorías y vamos comparando lo que nos aportan las niñas y niños, es posible que emerjan nuevos conceptos o se redefinan las categorías. Más que ser un reto investigativo, es un paso para que el investigador se permita ir decantando referentes teóricos y conceptualizar y construir nuestros “hallazgos”. Al suceder esto, la posición del actor toma fuerza y se establece desde otro rol, incluso de ser escritores de su propia realidad, de su práctica. Así lo expresa Lassiter (como se citó en Rappaport, 2007):

La etnografía en colaboración invita a nuestros consultantes a hacer comentarios e intenta que dichos comentarios pasen a formar parte del texto etnográfico mientras este se desarrolla. A su vez, esta negociación se reintegra de nuevo en el proceso del trabajo de campo mismo (p. 201).

Cabe resaltar que lo colaborativo no se reduce a un conjunto de técnicas, instrumentos y formas de hacer investigación con los niños y niñas; por el contrario, se ha posicionado en

Latinoamérica como un campo emergente que reflexiona sobre los sentidos políticos y éticos allí implícitos. Muestra de ello es el estado del arte realizado por la Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas y Jóvenes (RIENN), que reúne las miradas y estudios realizados por distintos profesionales sobre etnografía colaborativa en los últimos años en la región.

A partir de lo dicho, como investigadores asumimos que no existe una forma establecida de incorporar a las niñas y niños en los procesos de construcción de conocimiento. Es posible encontrar diferentes niveles de colaboración y etapas donde las niñas y niños pueden involucrarse, por ejemplo, en la definición de la pregunta y el problema de investigación, la planeación de actividades, la resolución de problemas logísticos, el trabajo de campo, el diseño de instrumentos, el análisis de la información y la escritura. Todos estos requieren del conocimiento de los intereses y habilidades que tengan y de la creatividad para proponer mecanismos que faciliten su participación. Una vinculación profunda puede implicar la formación de las niñas y niños en técnicas de investigación (Gandulfo, 2016) y la realización de ejercicios que lleven a una división del trabajo de investigación, como las entrevistas, que suelen funcionar en la medida en que existen diferentes roles que pueden desempeñar de manera simultánea: preguntar, grabar, buscar a los entrevistados, etc.

Ahora bien, vale la pena preguntar bajo esta dinámica de investigación qué rol cumple el investigador. Antes es sustancial mencionar que los investigadores deben reconocer el papel que tiene el poder en sus relaciones con los participantes, especialmente en tres de sus expresiones: primero, las condiciones de subordinación a las que normalmente están sometidos los niñas y niños; segundo, el prejuicio de la autoridad de los adultos frente a estos; y tercero, las formas de resistencia, control e incluso abuso que pueden ejercer los niños, por ejemplo, la manipulación (Duque-Páramo, 2013). Al respecto, se considera necesario emplear métodos y herramientas

participativas que, desde una relación más horizontal y de confianza, los lleve a sentirse cómodos y empoderados para expresarse sin sentirse juzgados. De allí la importancia de que el investigador se involucre a profundidad en las actividades. Esto permite no solo una mejor comprensión de los momentos, relatos e historias, sino también reconocer que el investigador, desde la modificación de su posicionamiento social, emocional, físico y teórico, genera y amplía nuevas experiencias que nutren su formación y su lugar respecto a los demás.

Hasta hace relativamente poco tiempo, las investigaciones sobre niñez hacían énfasis en estudiarla, principalmente desde una perspectiva asistencialista y proteccionista, que los terminaba reduciendo a objetos que eran analizados desde cifras o desde las voces de sus cuidadores (Duque-Páramo, 2013). Esto tiene serias implicaciones: el no asumir a los niños como sujetos y estudiarlos desde las voces de los adultos que ofician como sus custodios representa un doble ejercicio de traducción o, si se quiere, de silenciamiento. Dentro de las concepciones tradicionales de la antropología, el etnógrafo realiza un ejercicio de traducción de las voces de los nativos. Sin embargo, aquí el investigador traduce las voces de personas adultas que a su vez interpretan lo que desde su punto de vista creen que piensan y hacen niñas y niños. En este proceso de intermediación, se diluye la comprensión del sentido de sus acciones y discursos.

En contraposición, lo que se propone es dejar de ver al investigador como único agente capaz de generar conocimiento válido –en tanto hace uso de la razón, goza de un lenguaje articulado y respeta los cánones del método científico- y tratar de comprender las acciones y narrativas de los niñas y niños desde los sentidos que les otorgan, no exclusivamente desde la perspectiva del mundo adulto. Cabe señalar que salir de la posición de poder que tradicionalmente ha ocupado el investigador frente a las niñas y niños y compartir el control de la investigación en sus diferentes

momentos también genera incertidumbre y temores.

La reflexión del investigador sobre su rol también se cuestiona sobre cómo es percibido por las niñas y niños y los demás actores presentes en campo: ¿Como extraños? ¿Figuras de autoridad? ¿Contrapeso a los poderes establecidos? También sobre los efectos que produce esta relación de alteridad durante el inicio y desarrollo de la investigación. En este sentido, la preocupación por el otro es un asunto ético central.

La investigación colaborativa debe problematizar la relación entre investigador e investigado. En espacios educativos se asume que los estudiantes se están formando como sujetos que pueden llegar a cuestionar los objetivos y métodos de investigación. También apunta a que los colaboradores se involucren no solo en la recolección de información, sino también en su análisis, en la reflexión sobre el mundo de que hacen parte, por ejemplo,

en los contextos en los que nuestros coinvestigadores comunitarios no necesariamente comparten con nosotros la misma noción de investigación y no están dispuestos a recolectar información o a reflexionar de forma escrita sobre un cuerpo de material etnográfico o histórico (Rappaport, 2017, p. 12).

En el caso del coinvestigador, lo que a primera vista podría considerarse una limitación, puede llegar a ser una oportunidad para estimular la participación de las niñas y niños. En experiencias etnográficas se ha observado que, al compartir el control sobre la investigación, los niñas y niños se empiezan a apropiarse de su rol dentro del proceso (Milstein, 2006; Gandulfo, 2016), por ejemplo, al realizar trabajos autónomamente, hacer preguntas que interpelan al investigador, tomar decisiones (incluso suspender o vetar la realización de ciertas tareas), negociar aspectos de las actividades e imponer condiciones para su desarrollo.

En cuanto se reconoce la existencia de una posición de poder frente a los niñas y niños, surge la necesidad de definir cómo distribuir los roles y decidir quién hace qué, así como de pensar en cómo articular a los participantes en la observación, la realización de actividades, la aplicación de instrumentos, el análisis y la escritura. Dado que una parte importante del proceso se juega en el registro de la información y en su interpretación, surge la preocupación sobre qué de lo que observamos y escribimos se lo compartimos a otros, incluyendo a las niñas y niños. Una de las ventajas de esta práctica es contar con la diferencia de perspectivas, intereses y sensibilidades de los participantes en la investigación (niñas y niños y adultos) sobre lo que observan en campo. Además, dado que comparten su vida, su cotidianidad y hasta su intimidad con nosotros, ¿no sería un ejercicio de reciprocidad quedar expuesto ante las niñas y niños al dejar leer y discutir con ellos lo que observamos, por ejemplo, el diario de campo, tal vez el instrumento que más compromete la intimidad del investigador?

Sin duda, entrar en el campo del rol y las funciones como investigadores, lleva a plantear el tema de la ética, puesto que atañe al ejercicio investigativo y más tratándose de un enfoque de tipo cualitativo, donde el discurso académico ha planteado la veracidad de los análisis y hallazgos como una cuestión improbable e incluso sin objetividad científica. Lassiter (como se citó en Katzer y Samprón, 2011), establece que la especificidad de la etnografía colaborativa reside en que “sitúa el compromiso ético y moral y la colaboración con los sujetos de estudio, como principios explícitos y guía para la investigación” (p, 61).

La reflexividad de este ámbito, desde esta perspectiva, no se limita a ser un ejercicio epistemológico, sino que lleva también a tomar una postura ética. En el caso de la investigación colaborativa con niñas y niños se traduce en una apuesta por la autenticidad: ser transparentes con los demás, ser nosotros mismos para que ellos también lo sean.

Dentro del trabajo de campo se generan dilemas éticos ante situaciones en las que observamos acciones que consideramos contrarias a nuestros valores, especialmente porque desde este enfoque de investigación ubicar a los niñas y niños en el centro significa considerarlos no solo sujetos de conocimiento sino también sujetos de derechos y sujetos políticos. Así, pues, la apuesta por la autenticidad, el ser nosotros mismos al poner a las niñas y niños en el centro, se debe traducir en las decisiones que tomamos sobre nuestro rol en el contexto donde realizamos la investigación. ¿Hasta dónde intervenimos en la cotidianidad, las rutinas y las reglas de los lugares donde investigamos? ¿En qué nos involucramos y en qué no? Parte importante de los criterios para responder a estos dilemas éticos en campo, se encuentran de antemano en el investigador, pues a lo largo del proceso ya ha adquirido un compromiso vital con los niñas y niños en tanto seres humanos (Duque-Páramo, 2013).

La ética, en este contexto, tiene que ver con cultivar una forma respetuosa de acercarse a otra persona. Generalmente, los adultos creemos tener el control sobre las niñas y niños, pero esta posición adultocéntrica se quiebra con la participación de estos en la investigación. Lleva a que el investigador en sus crisis por no lograr que las cosas sigan el curso que esperaba se cuestione sobre su relación con las niñas y niños, en tanto adulto, pues cambia el contexto, la forma y el campo donde se produce la relación de poder. En un proceso que busca la colaboración o la participación, se requiere tener humildad y aprender a compartir el control.

En los procesos de investigación con niñas y niños es indispensable el acercamiento y la construcción de confianza con los posibles participantes. Es importante aclarar que la confianza no consiste en satisfacer las demandas de las niñas y niños sino en actuar desde la consciencia de las diferencias de poder que se tienen frente a estos, su capacidad y sus vulnerabilidades. Para ello, Duque-Páramo (2013) propone cuatro pasos:

primero, acceder a los escenarios en los que se encuentran los niños a través de personas que nos presenten con los padres o adultos a cargo. Segundo, conversar, discutir y acordar con las participantes cuestiones relacionadas con los escenarios de la investigación. Tercero, explicar a los adultos las razones de no adoptar posturas controladoras ni policivas en nuestro papel como investigadores y cuarto, mantener una actitud honesta y sincera (p. 121).

Si se concibe a los niños como seres con capacidad de agencia, no puede depender solamente de los adultos la aprobación para que participen en estudios, así como tampoco se debe exponer a presiones por parte de sus representantes legales para hacer parte de este tipo de ejercicios. De hecho, es a los niños a quienes primero se debe preguntar si desean participar de la investigación; una vez han manifestado expresamente su interés, se puede proceder a consultar a sus cuidadores o representantes. Es fundamental que los niños expresen si desean participar o no de la investigación sin tener que dar explicaciones a nadie y sentir temor a decepcionar a sus cuidadores o a los investigadores, así como tener derecho a retirarse en cualquier momento (Duque-Páramo, 2013).

Aquí vale la pena mencionar la importancia del consentimiento y asentimiento informado, por lo menos desde el enfoque participativo, pues no se reduce al cumplimiento de un formalismo, sino que se trata de un proceso continuo (Duque-Páramo, 2013). Parte de la construcción de una relación de confianza, de un conjunto de principios que orientan permanentemente la investigación. También es una estrategia que permite llevar a cabo un acercamiento desde la sensibilidad y la transparencia sobre lo que se quiere hacer.

Se busca desde esta perspectiva que tanto el consentimiento como el asentimiento informado sean procesos dialogados, negociados y claros sobre qué se puede hacer, qué no y en qué cede

cada uno de los involucrados, y por medio de los cuales se expongan con claridad los beneficios tanto para las comunidades como para los niñas y niños (Duque-Páramo, 2013). Entre los términos que se consideran están: informar de manera explícita a los participantes sobre la posibilidad de retirarse cuando así lo deseen, proporcionar los datos de contacto del investigador y de la institución de la que proviene, dejar copia de los formatos de consentimientos y asentimientos a los grupos de participantes, y asegurar la confidencialidad de los datos, a menos que los participantes expresamente manifiesten la intención de que sus nombres aparezcan con un propósito pertinente, por ejemplo, difundir o hacer publicidad sobre un proyecto social. Una estrategia no muy usual es que se recurra a seudónimos, que pueden ser propuestos por las niñas y niños.

Dentro de la apuesta ética, cabe resaltar tres elementos que plantea Duque-Páramo (2013). En primer lugar, la necesidad de exponer claramente los beneficios directos e inmediatos que tendrían todos los participantes, describiendo algunos que podrían ofrecerse. Este es tal vez uno de los puntos más álgidos en la crítica que se hace al extractivismo de información en las comunidades. La posición de saber-poder que suelen asumir los investigadores y el concebir a los participantes como objetos de estudio, lleva a que los únicos beneficiarios de la investigación sean los propios investigadores y los entes que los financian. También cabe señalar que los beneficios no significan necesariamente algo “útil”, tangible o aplicable, concepción que también predomina tanto en la academia como en las comunidades. Pueden ir desde participar en actividades agradables y divertidas hasta recibir respuestas de los investigadores a inquietudes de los participantes o de los cuidadores sobre temas relacionados con el estudio.

En segundo lugar, el imperativo (que a su vez puede ser formulado como un beneficio) de entregar a los participantes un informe con los resultados de la investigación, que sea diseñado y

tenga un lenguaje adecuado para niñas y niños. Este es tal vez un momento que no se advierte en el diseño de la investigación y que implica tiempo, recursos y sobre todo creatividad. No se trata solamente de hacer devolución de los resultados, sino de hacerlo en términos en los que no se imponga el lenguaje y las formas adultocéntricas de la academia. En tercer lugar, el control de los posibles abusos de poder que se pueden presentar. Por un lado, durante todo el proceso de investigación recordar a los participantes que se pueden retirar cuando lo deseen sin tener que dar explicaciones. Por otro lado, respetar las palabras empleadas por los participantes (esto en relación con el proceso de “traducción” del nativo), así como los derechos de autor sobre sus producciones (dibujos, fotografías, etc.). Respecto a esto último, se recomienda dialogar y llegar a un acuerdo sobre si prefieren quedarse con sus obras (y en este permitir que se les tomen fotografías o reproducirlas) o si las regalan a los investigadores.

La presentación de los investigadores y de la propuesta a los niñas y niños y a los actores con los que se relaciona, y la construcción de confianza con estos, lleva a un tema que suele ser objeto de preocupación, sobre todo en un enfoque que se pretende colaborativo o participativo: el consentimiento informado. De hecho, su mención implica precisar de entrada que con este término se suele hacer referencia a un documento por medio del cual los representantes legales de las niñas y niños aceptan las condiciones bajo las que se realiza una investigación. Para el caso de las niñas y niños, se denomina asentimiento informado. En otro tipo de investigaciones, este asentimiento no es requerido, ya que no es vinculante jurídicamente, lo cual pone en entredicho la concepción de niñas y niños como sujetos de derecho.

Se considera que un documento no garantiza un comportamiento ético, y se cuestiona su función y utilidad: el consentimiento informado surgió como mecanismo para proteger a los participantes en las investigaciones, sin embargo, su instrumentalización ha llevado a que en la

práctica se utilice para proteger legalmente a los investigadores y a las instituciones a las que están vinculados frente a los daños que puedan provocar.

Todo lo dicho hasta ahora, explica nuestras premisas centrales en el campo investigativo y reafirman nuestra mirada desde este enfoque. La investigación participativa con niñas y niños se plantea como crítica y alternativa a los estudios que, amparados en un carácter aparentemente técnico, definen las necesidades e intereses de niñas y niños desde lo que piensan los adultos. También como una forma de transformar los estereotipos que llevan a pensar que niñas y niños son incapaces o que hasta ahora se encuentran en proceso de desarrollo; en definitiva, que no son sujetos productores de conocimiento socialmente válido. Asumimos entonces que, como lo plantea Mayall (1996), la investigación participativa con niños y niñas parte de la base de considerarlos sujetos de conocimiento, competentes y reflexivos.

Como investigadores consideramos que las relaciones que se establecen entre adultos y niñas y niños, son un punto de observación, que a su vez nos implica a nosotros como adultos e investigadores y desde allí es necesario modificar los prejuicios e ídoles del investigador como poseedor de conocimiento. Partimos del planteamiento de Duque-Páramo (2013) quien menciona que las niñas y niños han sido históricamente invisibilizados, sus voces y formas de ver el mundo han sido ocultadas por personas que se consideran tienen más poder y capacidades y han sido objeto de múltiples formas de dominación y sometimiento. En campos como la salud, por ejemplo, se presume a las niñas y niños como sujetos naturalmente vulnerables (dependientes, necesitados de cuidados y de protección, menos desarrollados). Estos prejuicios limitan su derecho a participar de la vida social y ocultan sus ejercicios de resistencia y agencia. Por lo tanto, es imperante reconocerlos como agentes y actores que también construyen la realidad

social y mundos culturales a través de sus interacciones, como sujetos que tienen la capacidad de resistir a la dominación y exclusión.

Históricamente, los niños y niñas han sido considerados en la investigación social principalmente como objetos de estudio y los problemas relacionados con la infancia han sido abordados desde el punto de vista de los adultos. No han sido reconocidos como informantes confiables y sus perspectivas no se han tomado en cuenta en la comprensión de los asuntos que les conciernen. En la actualidad, todavía se puede encontrar su participación en procesos de formulación de políticas sobre infancia y adolescencia, y en las investigaciones mismas, más como una formalidad y una manera de legitimar decisiones que como un aporte tomado en serio frente al conocimiento de sus problemáticas y a la búsqueda de soluciones.

De esta manera, esta propuesta investigativa parte de considerar a niñas y niños en términos éticos y políticos como actores sociales que participan en la construcción y transformación de los hechos sociales, en términos jurídicos como sujetos titulares de derechos y en términos epistemológicos como sujetos que aportan conocimiento socialmente válido.

Las niñas y niños, así como los adultos, desarrollan prácticas sociales, establecen redes de relaciones y construyen sistemas de significados que hasta cierto punto son diferentes e independientes de los adultos con quienes conviven. Viven sus vidas a partir de sus propias comprensiones y desde allí cobra sentido investigar cómo entretajan sus relaciones y cómo construyen sus comprensiones desde sus experiencias. Para ello es necesario

asumir que las niñas son al mismo tiempo actores sociales y agentes que se han constituido como personas a partir de interacciones con otros y que al mismo tiempo se encuentran sujetos y son capaces de resistirse a las fuerzas culturales

y a estructuras sociales, implica reconocer que para el estudio de sus realidades y problemas, necesitamos ampliar las formas de abordar y utilizar diseños que nos permitan conocer sus perspectivas, escuchar sus voces y analizar las interacciones con diversos actores sociales, incluidos los investigadores. En este sentido, investigar con niñas y niños supone al menos reconocer que ellos son informantes dignos y confiables (Dockett y Perry, 2007) y que sus perspectivas son necesarias, con el fin de comprender la realidad social y mejorar los programas y acciones sociales que les afectan (Grover, 2004) (Duque-Páramo, 2013, p. 103).

Y no solamente reconocerles un rol que históricamente se les ha negado como grupo social que, como otros, puede aportar a la construcción de conocimiento. También busca abrir la posibilidad de entender mejor los fenómenos sociales, en la medida en que se cuenta con otras perspectivas sobre estos, y de mejorar sus mundos sociales, teniendo en cuenta que son interlocutores con lecturas, propuestas y capacidad de agencia sobre los contextos donde se encuentran. En este sentido, el reconocimiento de su lugar dentro de la sociedad como un actor relevante va de la mano de su incorporación a los procesos de investigación social.

Al abordar este asunto nos cuestionamos sobre qué tipo de investigadores somos y qué tipo de investigadores queremos llegar a ser. Dentro del enfoque que aquí se está abordando es fundamental reconocer cómo la posición de poder del investigador, siempre relativa y móvil, incide en la participación de las niñas y niños. Moverse en un contexto que es desconocido para el investigador significa depender en cierto grado de la experiencia y saberes de los niñas y niños allí, e incluso llegar a sentir incomodidad frente a sus acciones en ciertos momentos.

Con base en estos criterios, entendemos a niñas y niños como protagonistas en la construcción de conocimiento, y de esta manera optamos por seguir un conjunto de principios que orienten el proceso de investigación en sus diferentes momentos, desde la formulación del problema hasta la exposición de resultados, lo cual podría considerarse como una metodología participativa o colaborativa.

Contexto y participantes

Los participantes de esta investigación fueron niños entre 6 y 13 años que se encontraban vinculados a la Unidad de Protección Integral del IDIPRON, ubicada en la vereda El Peñón del municipio San Francisco (Cundinamarca). Estos grupos fueron definidos para realizar el trabajo de campo debido a que ya teníamos una confianza construida gracias a los vínculos laborales que teníamos con las Institución, que nos permitieron desarrollar el estudio allí bajo los principios y el enfoque metodológico que propusimos. También debido a los diferentes espacios que los niños de este contexto solían frecuentar.

El rango de edades lo definimos considerando, a priori, que en estos grupos de niños y niñas se presentan menos restricciones para interactuar con el espacio público respecto a quienes se encuentran en la primera infancia, pero mayores limitaciones en comparación con los adolescentes. Idea que, como veremos más adelante, puede ser cuestionada. Este contexto nos permitía igualmente indagar por los procesos de configuración de subjetividades infantiles en medio de las tensiones entre autonomía y heteronomía en espacios y formas de relacionamiento diferentes. Es decir, contribuyeron al abordaje del problema de investigación desde las diferentes experiencias de los niños que, además, permitieron realizar una lectura situada de lo que se ha denominado crisis de la infancia o la emergencia de nuevas infancias.

Para desarrollar los objetivos que nos propusimos en esta investigación realizamos inicialmente un acercamiento al contexto para conocer e interactuar con los niños. Paulatinamente propusimos actividades de acercamiento inicial como conversaciones, acompañamiento a lugares que frecuentaban y de las actividades cotidianas. También realizamos la invitación a algunos a participar como co-investigadores de la etnografía.

Posteriormente llevamos a cabo recorridos con los niños, donde a través de narraciones describieron los lugares que habitaban. Las conversaciones individuales y el registro fotográfico y de video fueron la manera que eligieron los niños para mostrar lo que pasaba en su contexto. Allí cada uno asumió voluntariamente un rol de camarógrafo o de entrevistador y registró lo que más le llamaba la atención o le parecía más importante. También se leyeron y comentaron con los niños las notas de campo de los investigadores.

Trabajo de campo y estrategias de recolección de datos

Durante el trabajo de campo registramos con los niños narraciones, recorridos y mapas elaborados por ellos mismos. Aunque inicialmente planteamos el diseño de actividades como la creación e interpretación con niños alrededor de sus experiencias en diferentes lugares, por medio fotos, videos y captura de audios para generar diálogos sobre sus prácticas o los espacios que frecuentaban, estos ejercicios no se desarrollaron debido que no surgieron los tiempos para hacerlo, y cuando se presentaron, no hubo disposición por parte ellos para llevarlos a cabo.

Ante este panorama, privilegiamos la escritura de notas de campo por parte de nosotros y la grabación espontánea de videos y de audios por parte de los niños, con una cámara y una grabadora de voz que empezamos a llevar y que los niños pedían prestada cuando lo deseaban. Algunos niños se empezaron a animar a proponer recorridos y a registrar actividades propias de

la cotidianidad del internado. En la introducción del capítulo cuarto exponemos de manera más detallada tanto el contexto de la investigación, como los participantes y las actividades que se desarrollaron durante el trabajo de campo. En este, así como los capítulos cinco, seis y siete, describimos a través de fragmentos del diario de campo situaciones que surgieron de otras actividades como el acompañamiento a salidas pedagógicas y a salidas de los niños con sus familias hasta sus barrios y casas.

El diario de campo fue el principal instrumento de recolección de información. A través de este registramos información de los contextos, actividades diarias, conversaciones, ideas de los niños, así como anotaciones y reflexiones personales sobre las situaciones que se presentaban.

Método de análisis de los datos

La información recolectada por medio de los diarios de campo la organizamos y analizamos siguiendo los procedimientos planteados desde la teoría fundamentada para el tratamiento de los datos y la teorización a partir de estos. Inicialmente, la codificación abierta, luego la codificación axial y posteriormente la codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

La codificación abierta consistió en encontrar conceptos en los datos registrados en los diarios de campo identificando sus propiedades y dimensiones, es decir, sus características y las escalas en que variaban. Entre esos revisamos acontecimientos, objetos, acciones e interacciones, a partir de los cuales construimos unos conceptos iniciales (codificación), que fuimos delimitando por medio del contraste entre sus similitudes y diferencias. Durante el proceso de codificación realizamos anotaciones por medio de las cuales llevamos a cabo análisis iniciales de la información en relación con el problema de investigación (memorandos).

La codificación axial radicó en agrupar dichos conceptos en ejes que permitieran elaborar explicaciones sobre los fenómenos que representaban, a través de la definición de categorías más densas y desarrolladas, subcategorías y del establecimiento de relaciones entre estas. Este proceso nos condujo identificar fenómenos (patrones repetidos de acontecimientos o interacciones de las personas) y analizarlos desde lo que significaban en el contexto en que se produjeron e hipótesis (explicaciones preliminares de los fenómenos).

Finalmente, durante la codificación selectiva partimos de los fenómenos y las hipótesis formuladas para contrastarlos con los datos de los que surgieron, revisar que correspondieran con las categorías e identificar contradicciones.

Las subjetividades infantiles desde la investigación colaborativa con niños, el lenguaje y las prácticas y las relaciones con los espacios

En los siguientes capítulos describimos el contexto de la UPI San Francisco, características de los niños que colaboraron o participaron de alguna manera en la investigación y la forma como iniciamos el trabajo de campo. Posteriormente, analizamos los procesos de configuración de subjetividad de los niños desde tres elementos que fueron centrales dentro de este estudio.

En primer lugar, la investigación colaborativa con los niños como una puerta de entrada a las subjetividades infantiles y a las concepciones de ellos sobre el espacio de lo público. Aquí resaltamos la forma como esta noción emergió a partir de los límites que fuimos estableciendo entre los niños y los investigadores y de un espacio de intimidad que se hizo notorio con el temor de los niños a revelar públicamente asuntos que estimaban como inaccesibles. También exponemos el reconocimiento de la agencia de los niños que se produjo en el intento de establecimiento de relaciones más horizontales con ellos y la forma como configuramos subjetividades al compartir la cotidianidad para darle sentido.

En segundo lugar, el papel del lenguaje y de las prácticas en la definición del sujeto niño en su doble sentido, hombre y “pequeño”, por medio del funcionamiento del reto como un mecanismo que marcaba socialmente a los niños en el espacio de lo público, a partir de atributos relacionados con el sexo y la edad. También el rol de ambos elementos en la reproducción de la cultura infantil y en su adopción por parte de los adultos.

En tercer lugar, los sentidos que tomaron lo público y lo íntimo en la relación de los niños con los espacios que habitaban. Por un lado, desde el encuentro de los saberes y de las trayectorias espaciales en el internado. Por otro lado, en la emergencia de lo íntimo como un espacio para el

ejercicio de la libertad. Finalmente, en la función de control que tuvo el espacio que tradicionalmente hemos concebido como público.

Los niños de la UPI San Francisco: entre la casa, la calle y el campo

El lugar donde se desarrolló el trabajo de campo fue la Unidad de Protección Integral (UPI) San Francisco del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), ubicada en una vereda del municipio del mismo nombre en el departamento de Cundinamarca, a 55 km de Bogotá.

El IDIPRON es una entidad pública del Distrito Capital que lleva 52 años de vida institucional. Su misión original fue la atención de niños y jóvenes habitantes de calle en Bogotá, mediante un programa pedagógico basado en los principios del respeto de su libertad, el afecto y el ambiente acogedor, cuyo propósito era alejarlos de la calle gradualmente. Para esto se fueron abriendo externados e internados en Bogotá, e internados fuera de la ciudad, en municipios cercanos como Funza, La Vega, San Francisco (en Cundinamarca), Melgar y Carmen de Apicalá (en Tolima), y zonas más alejadas como Acandí (Chocó) y el Parque Nacional Natural El Tuparro (Vichada).

A inicio de la década de 1990, el Instituto amplió su oferta de atención a otras poblaciones, entre estas, habitantes de calle adultos e integrantes de pandillas, e inició una labor de prevención de la habitabilidad de calle con niñas y niños considerados en situación de fragilidad social o con alta permanencia en calle.

La UPI San Francisco, desde su apertura en 2002, ha sido un internado donde se ha atendido a este último grupo. Actualmente, allí se encuentran niños hombres entre los 6 y los 13 años, residentes en Bogotá, en un proceso de restablecimiento o garantía de derechos, llevado a cabo desde las áreas misionales del IDIPRON, reunidas bajo un modelo que se denomina SE³ por las áreas que lo componen: salud, sociolegal, sicosocial, educación, emprender y espiritualidad. Una

vez finalizada la primaria o cumplidos los 13 años, los niños continúan su proceso educativo en la UPI La Florida, ubicada en el parque del mismo nombre que se encuentra en el límite de Bogotá con los municipios de Cota y Funza, o son retirados del Instituto por sus padres y matriculados en escuelas públicas, en cuyo caso la entidad ayuda a gestionar el traslado.

En este sentido, la UPI San Francisco es una sede de un programa pedagógico para niños de género masculino, urbanos, con alta permanencia en calle o con algún grado de vulneración de derechos, que opera en un contexto rural, en una finca.

Son diversas las razones por las que los niños han llegado a la UPI. La principal es por encontrarse desescolarizados, debido a que no tienen cupo en colegios públicos o porque los expulsan de estos por problemas de convivencia. También por su situación económica, algunas familias encuentran en el IDIPRON la posibilidad de aliviar en algo sus gastos en términos de alimentación, vestuario y estudio. Otro motivo son las condiciones habitacionales de sus viviendas, debido al hacinamiento o porque se consideran inadecuadas para su desarrollo, por ejemplo, por falta de higiene o compartir la cama con varias personas. También se encuentra el inicio en el consumo de drogas, exploratorio en su mayoría, y en prácticas como el robo, la permanencia durante la mayor parte del día en la calle o dejar de ir a la casa. Finalmente, algunos niños llegan por situaciones de abuso sexual y violencia intrafamiliar.

En general, son situaciones relacionadas con carencias materiales, afectivas y de cuidado, que se expresan en conflictos familiares y en la búsqueda de otros entornos por parte de los niños, que lleva a algunos a establecer relaciones más fuertes con la calle que con el hogar. Su llegada a la UPI puede ser por solicitud de la familia al Instituto o por medida tomada por un defensor de familia mediante un proceso administrativo de restablecimiento de derechos.

La mayoría de los niños nacieron y crecieron en Bogotá, y han vivido principalmente en barrios populares de la ciudad. Sin embargo, otros provienen de diferentes lugares del país, tanto de zonas urbanas como rurales. Algunos también han tenido experiencias previas de institucionalización, por ejemplo, en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), debido a situaciones como las descritas anteriormente.

La cotidianidad de los niños está atravesada por rutinas que se han constituido con el paso del tiempo y de los educadores por el internado. De lunes a viernes, el día inicia con el despertar a las 5:30 am y el aseo personal en sus dormitorios, ubicados al extremo opuesto de la entrada principal de la finca, y el paso al desayuno en el comedor, que se encuentra en el segundo piso del edificio central. En seguida, inician las actividades de escuela, de acuerdo con el grado al que pertenezcan los niños. Estos son: aceleración 1A, 1B, 1C, 2A y 2B. Todos están cursando básica primaria. Algunos, sin embargo, asisten a la escuela de la vereda, llamada por los niños “La Escuelita”, acompañados por un educador del internado, donde comparten con otras niñas y niños de la zona rural del municipio y realizan sus estudios en un aula multigrado.

La jornada escolar en el internado se desarrolla durante la mañana. Después de la primera clase, se lleva a cabo un receso para tomar la merienda y rotar a la siguiente. Estas se denominan proyectos e integran diferentes temas alrededor de un eje (cultura ambiental, pensamiento lógico-matemático, cultura ciudadana y comunicaciones) y se desarrollan en diferentes espacios del internado: aulas, sala de sistemas, canchas en asfalto o en césped, piscina, biblioteca, salón de artes plásticas, sala de juegos o en campo, que puede ser cualquier lugar de la finca.

Hacia mediodía, suena un pito. Los niños hacen formación sentados en el aula múltiple ubicada en el primer piso del edificio central, donde también se reúnen a ver televisión. Allí el educador de convivencia los organiza para que se laven las manos y pasen a tomar el almuerzo al

segundo piso. Después del almuerzo hay un tiempo que es empleado para que algunos niños realicen el servicio cívico, en ese momento el aseo del comedor, y se cepillen los dientes. Este tiempo también suele ser usado por los niños para jugar.

Posteriormente, se abren los centros de interés a los que los niños se inscriben previamente. Estos son los lunes, miércoles y viernes, y cambian cada cierto tiempo, pero allí pueden estar en natación, artes, escritura creativa, elaboración de elementos con materiales reciclados, manualidades, danzas, entre otros. Los martes y jueves este espacio se destina a las olimpiadas deportivas, en las que los niños compiten en diferentes disciplinas como natación, fútbol y ajedrez, o en juegos propuestos por los educadores.

Alrededor de las 4 pm, los niños pasan nuevamente a formación y toman una merienda, y los educadores de convivencia hacen entrega de la comunidad a los educadores de vivienda. Ellos también proponen círculos de interés, de acuerdo con sus saberes, por ejemplo capoeira, trabajo en la huerta o apoyo en tareas escolares, y organizan a los niños para tomar la cena y pasar a dormir. Ellos los acompañan durante toda la noche y en la mañana hasta que se inician las actividades de escuela.

Sin embargo, entre semana también se programan frecuentemente actividades que rompen con la rutina, por ejemplo, salidas a cine, parques, museos, eventos culturales y deportivos o encuentros con niñas y niños de otras unidades educativas del IDIPRON, tanto dentro como fuera de Bogotá. Los fines de semana, a partir del sábado a mediodía, la rutina cambia en la medida en que no hay clases o proyectos. Estos días son usados para realizar salidas por el municipio o paseos a otras UPI.

Los viernes, cada 15 días, los niños son llevados a la UPI Perdomo, en el sur de Bogotá, donde son recogidos por sus familias o acudientes, aunque otros, especialmente quienes tienen algún tipo de discapacidad o dificultad en sus procesos de aprendizaje, son llevados a una sede del Instituto ubicada en el barrio La Favorita, en el centro de la ciudad, a desarrollar trabajos específicos con el equipo de profesionales en terapia ocupacional. En todo caso, pasan ese fin de semana con sus familias y son regresados el domingo en la tarde a la UPI Perdomo. Es normal que algunos niños se queden esos fines de semana en el internado, generalmente porque sus acudientes no pueden recogerlos o porque se presentan situaciones particulares que hacen que se considere inoportuno regresarlos a sus familias en ese momento. También es posible que los niños no regresen un fin de semana al internado debido a problemas de salud o por decisión de su familia.

¿Quiénes son los niños y de qué forma participaron en esta investigación? En principio, no fue un grupo de investigadores conformado con quienes se haya seguido un mismo proceso, que era la pretensión que yo¹ ingenuamente tenía en un principio, tal vez pensando que la colaboración de los niños que se buscaba en el trabajo de campo implicaba el compromiso de ellos con formar una suerte de semillero que desarrollara actividades de indagación, recolección y análisis de información de forma continua y “disciplinada”. En cambio, fueron diferentes niños que en determinados momentos colaboraron con la investigación, según el interés y la disposición que tuvieran en las actividades de indagación que surgieran o se propusieran. La mayoría de estas emergieron repentinamente y por iniciativa de los niños, más que como algo planeado previamente con mis compañeras de tesis. De hecho, casi todos los intentos de llevar a

¹ Si bien la narración de la experiencia en campo está escrita en primera persona del singular y corresponde a la vivencia de uno de los investigadores, los análisis y reflexiones expresadas se construyeron de manera conjunta por los autores de esta tesis. Por esta razón, a lo largo de estos apartes se narra tanto en la voz singular como en la plural.

cabo con los niños actividades de formación o indagación preparadas, por ejemplo, talleres de fotografía o ensayos de entrevistas, fueron fallidos.

Cabe aclarar que dentro de la UPI San Francisco el número de niños oscila entre 50 y 60. A veces hay allí más o menos niños dependiendo de situaciones familiares o de salud, razones por las cuales sus acudientes toman la decisión de enviarlos o no. Por esta razón, en algunas ocasiones los niños que participaron en ciertas actividades no estaban en las desarrolladas en las siguientes semanas.

El inicio del trabajo de campo consistió en un acompañamiento a las actividades cotidianas de los niños y a conversaciones informales tanto con los niños como con los educadores de la UPI con el propósito de conocernos y de explorar las rutinas y los espacios más significativos en el internado. Durante los primeros dos meses, la curiosidad de los niños y también la de los adultos sobre mi rol en el internado llevó a que me presentara y de paso les contara que me encontraba realizando una investigación.

Debo aclarar que mi presencia era un poco extraña porque trabajo en el IDIPRON desde hace más de ocho años, pero desde hace cerca de dos años he ido a la UPI San Francisco en algunas oportunidades a realizar ejercicios de indagación como parte de mi quehacer en el Área de Investigación de la entidad, como encuestas o entrevistas. De hecho, una de las razones que me motivó a realizar el trabajo de campo allí fue el terreno de confianza abonado que ya tenía con el responsable de la UPI y los educadores, el conocimiento de algunos niños y de las situaciones por las que estaban allí y, sobre todo, el gusto que sentía cada vez que iba a esta sede del Instituto.

Ya iniciada la investigación, algunos niños me recordaban, pero pensaban que yo era una persona del área de sistemas que iba a arreglar los computadores o la conexión a internet, que suele tener problemas, porque en anteriores oportunidades nos reunimos a trabajar con ellos en la sala de sistemas a responder unas encuestas que se llevan a cabo cada año para conocer su grado de satisfacción con la oferta de servicios de la entidad. Sin embargo, la mayoría de los niños creían que yo era un “profe” nuevo. Con el pasar de las visitas me enteré que entre ellos se preguntaban si yo sería su próximo profesor de escuela, convivencia o vivienda. Los educadores, por su parte, querían saber sobre qué tema yo estaba trabajando, suponiendo que mis visitas obedecían a tareas encomendadas por parte del Área de Investigación del Instituto.

Este ejercicio de presentarme lo llevé a cabo de forma separada con cada grupo de personas con el que interactuaba. Inicialmente, me presenté como un “profe” del IDIPRON, pero que esta vez me encontraba en calidad de estudiante realizando una investigación. Les dije que quería saber por qué los niños llegaban a vivir en la calle, que fue uno de los temas me motivó a inscribirme en la línea de investigación en niñez de la maestría y que estuvo de fondo en la formulación del proyecto de tesis. En el tercer mes tuve la oportunidad, gracias a un espacio que me abrieron los educadores dentro de sus actividades, de presentar a todos los niños el tema de investigación, así como de proponerles un ejercicio: grabar videos de los lugares que más les gustaran de la UPI. Algunos niños hablaron sobre el tema y participaron en la actividad y a otros aparentemente no les llamó la atención, aunque meses después algunos de ellos se animarían a colaborar. También los invité a participar en la investigación y a proponer temas, preguntas y actividades, pero no hubo mayor acogida.

Durante los primeros seis meses, a pesar de los intentos de vincular a los niños en la investigación, el trabajo de campo se enfocó principalmente en la observación participante. En

ese momento, los niños sabían quién era yo y qué hacía en el internado. Me invitaban a participar en sus actividades, enseñarme sus juegos y compartir los alimentos. También conversaban conmigo.

Luego decidí apoyarme en una cámara fotográfica y de video compacta para registrar su cotidianidad. Esto llamó su atención y cambió sustancialmente la forma como se relacionaban con la investigación. Empezaron a pedirme prestada la cámara para tomarse fotografías, inicialmente entre ellos y después a los elementos que se encontraban en el entorno. A partir de este gusto por la fotografía y de ideas aportadas en las asesorías del trabajo de tesis, surgió la idea de realizar un video sobre lo que los niños hacían en la UPI. En adelante, planteé esa propuesta a los niños que más se acercaban a solicitar la cámara. Tiempo después les compartí algunos trucos para el manejo de la cámara. También empecé a mostrarles las imágenes en la cámara y luego en los computadores de la sala de sistemas. Con el paso de las visitas, también exploramos el registro de audios con una grabadora de voz, primero sobre las cosas que los niños quisieran decir espontáneamente. Después realizamos entrevistas mutuamente y registramos conversaciones.

Allí, la colaboración de los niños en la investigación fue más clara. Ellos sabían que yo estaba investigando sobre lo que hacían en el internado y fuera de este. Las conversaciones empezaron a relacionarse más con este tema, a tener un propósito compartido. Algunos también colaboraron de forma más activa grabando desde su punto de vista lo que consideraban que yo quería o debía saber sobre lo que sucedía tanto en la UPI como en las salidas a sus casas y las salidas pedagógicas. Las situaciones que representaban mediante imágenes, en algunos casos hasta los mismos ángulos en las que las tomaban, así como las originales preguntas que realizaban durante conversaciones o entrevistas, dejaban conocer su perspectiva particular. Los registros

audiovisuales empezaron entonces a ser más acotados al tema de investigación, a cobrar un sentido más claro.

La investigación colaborativa con niños: puerta de entrada a las subjetividades infantiles y al espacio de lo público

Las relaciones que se fueron construyendo con los niños de la UPI San Francisco durante la investigación, a través de las conversaciones, los juegos y, en general, de compartir la cotidianidad, abrieron la ventana a la producción de subjetividades. Si partimos de entender este concepto como el proceso de atar a las personas a un espacio social, yo, primero en calidad de funcionario del IDIPRON y luego como investigador, empecé a ser imbuido por las normas, rutinas y prácticas del internado. También los niños, en mayor o menor medida, comenzaron a entrar en el proceso de investigación desde diferentes roles, incluso de forma involuntaria: personas desprevenidas que eran observadas, niños curiosos que se acercaban a saber qué estaba haciendo en el internado, informantes, colaboradores e investigadores. La investigación, así mismo, sirvió como un medio para observar este proceso de subjetivación en los niños y en mí. En otras palabras, la investigación produjo subjetividades y al mismo tiempo permitió adentrarse en estas e iniciar la identificación de otras relaciones de sujeción.

Desde el inicio del trabajo de campo fue posible encontrar relaciones que a la postre mostrarían formas de subjetividad y de experiencia de infancia, particularmente elementos que expresan qué es ser un niño y otros que diferencian a los niños de los adultos. Aunque también elementos que no los diferencian, sino que los representan como parte de lo mismo, por ejemplo, la idea de comunidad, anclada en la convivencia dentro de un internado.

Igualmente, emergieron ideas que ofrecen algunos sentidos sobre lo público en los niños, relacionados con demostrar cualidades ante los demás y diferenciar lo que se puede decir de lo que no. También lo que en apariencia sería su opuesto, lo íntimo, que no apareció como una idea

contrapuesta a lo público sino derivada de lo que se puede conocer o no de la vida de los niños en términos del daño que esto les puede provocar y del cuidado que tienen entre sí.

En este apartado nos interesa exponer cuatro elementos que permitieron desde el propio desarrollo de una investigación colaborativa con niños adentrarnos en sus formas de sujeción y de construcción del espacio público. En primer lugar, la emergencia del espacio de lo público en la definición de los límites entre los niños y el investigador, así como entre los propios niños. En segundo lugar, la identificación de la capacidad de agencia de los niños al buscar el establecimiento de relaciones más horizontales con ellos, es decir, subjetividades diferentes a las planteadas desde un lugar adultocéntrico. En tercer lugar, la subjetividad como un proceso que va desde la acción de los niños de dar sentido a determinadas situaciones a compartir con otros el sentido que le dan al mundo y a lo que sucede en los espacios que habitan. En cuarto lugar, la noción de intimidad derivada de la sensación de temor que produce recoger información personal sobre alguien y, posiblemente, difundirla.

En este sentido, planteamos que las subjetividades de los niños en el espacio público se configuran a través de los sentidos que le dan a lo que allí sucede y en el hecho de compartirlos con otros que entran a su esfera de relaciones, a partir tanto de la construcción de códigos comunes como de la definición de límites sobre lo que se puede hacer y lo que no durante las actividades de indagación.

El espacio de lo público en la definición de límites entre niños e investigadores

La inquietud que generó mi presencia y el rol que desempeñaría en la UPI San Francisco se vio tanto en los niños como en los educadores durante las primeras semanas del trabajo de campo. En ambas partes, lo más común fue identificarme como un profesor nuevo. Luego, en la

medida en que nos fuimos conociendo y me presentaba, mi rol tanto de funcionario del Área de Investigación del IDIPRON como de estudiante de maestría que estaba desarrollando una tesis generó algo de confusión, especialmente en los profesores del internado.

Yo, como algo desconocido, cuyo papel no era del todo claro para quienes estaban en el internado, generaba incertidumbre. Sin embargo, esto a la postre abrió la posibilidad de generar nuevas relaciones para los niños. Lo nuevo generó otros espacios en tanto abrió a los niños a otras relaciones. La novedad posiblemente estuvo en el rol indefinido que tuve en un principio (ni profesor ni funcionario del IDIPRON) y tal vez, con el paso del tiempo y la construcción de confianza, en la propuesta de hacer algo colaborativamente, por ejemplo, tomar fotos y grabar videos.

Este nuevo espacio relacional también lo experimenté como investigador al reconocer la necesidad que empecé a tener de sentirme reconocido por los niños como alguien que hacía parte de su entorno, de su cotidianidad, que no les era indiferente, especialmente con el paso del tiempo entre cada visita al internado. Esto se reflejó desde los primeros diarios de campo, sobre todo cuando me percaté de que no era solo yo quien hacía preguntas, sino que los niños también las hacían conmigo:

Luego me preguntó con quién vivía yo. Me agradó que tomara la iniciativa de hacerme preguntas, de hecho, las mismas que yo le hacía. Ese gesto me hizo sentir que estábamos o nos sentíamos en un plano de relativa igualdad. Me tranquilizó no sentirme como un fiscal en un interrogatorio, sentándolo en el banquillo a extraerle información (Diario de campo, 15 de febrero de 2019).

El reconocimiento mutuo y la gestación de un espacio en común llevaron a que en ocasiones las relaciones de poder que generalmente existen entre adultos y niños se invirtieran. Por ejemplo, en algunos momentos los niños más involucrados en la investigación me dieron instrucciones u órdenes, como leerles mis notas de campo. También, aunque ya conocía algunos de los lugares por los que pasamos en los recorridos que hicimos por los barrios donde viven los niños, estar con ellos y sus familias me generaba otro tipo de relación con el espacio, otras emociones: nervios, inseguridad y ansiedad.

En la medida en que fue avanzando el trabajo de campo, la confianza fue creciendo de la mano del conocimiento mutuo. Los almuerzos y los juegos se constituyeron en los principales momentos en los que compartimos y dialogamos, por medio de los cuales pude presentar poco a poco el propósito de mi estadía en la UPI y de la investigación. Debido a que los niños conocían más sobre la intención de las visitas y a que la investigación se hacía más notoria dentro del internado, por ejemplo, al verme escribir en mi libreta de notas, algunos empezaron a acercarse, escuchar, preguntar y participar en las conversaciones. Más adelante, después de que empezamos a registrar las actividades cotidianas del internado con una cámara fotográfica y de video, se hicieron más palpables algunos de los intereses que motivaron a los niños a involucrarse en la investigación:

Después de comer, reuní en la sala de sistemas a los niños que más han tenido la cámara en sus manos (...) y les mostré algunos de los videos que grabaron hasta el momento. Les propuse seguir grabando para hacer un video sobre las cosas que los niños hacían en la UPI. Al ver los videos, escucharon algunos apodos que se dicen entre ellos y rieron. Aunque los apodos que escuchaba en el audio eran

palabras ofensivas. Por ejemplo, al propio D² le decían “Dumbo”, o a otro niño le decían “Bembón”. Luego Steven preguntó: “¿Y si tenemos la misma idea?, haciendo referencia a grabar las mismas cosas. Me llamó la atención porque le preocupaba más el hecho de sobresalir, de ser diferente, que ponerse de acuerdo con otros en la grabación (Diario de campo, 24 de julio de 2019).

Recuerdo una discusión que tuvimos en la línea de investigación de niñez en la maestría y la idea de que la participación en la investigación no es del todo espontánea, sino que se fomenta, por lo menos desde nuestro lugar como adultos. Pero en este caso, del lado de los niños, parecía que tenía como motor el interés por destacar en algo. La investigación les representaba a algunos sobresalir en la cotidianidad del internado, tener un lugar de visibilidad, un elemento presente en las teorías sobre el espacio público. Desde Arendt (1958/2018),

Lo público como publicidad (ser visto y oído por otros) (...) significa dos fenómenos estrechamente relacionados, si bien no idénticos por completo. Significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros, la apariencia -algo que ven y oyen otros al igual que nosotros- constituye la realidad (p. 71).

Para los niños era importante saber quién estaba participando en la investigación. No obstante, además de relacionarse con la búsqueda de ser visibles o sobresalir, también implicaba excluir a aquellos con quienes no tenían una buena relación o a quienes consideraban que no contaban con las habilidades suficientes. En algunas oportunidades, este límite se estableció bajo argumentos

² El nombre de los niños ha sido cambiado para respetar el acuerdo de confidencialidad al que llegamos. La mayoría de ellos, sus familiares y educadores son nombrados con una letra y otros con el seudónimo que escogieron. Así mismo, en las citas de los diarios de campo se omitieron datos que puedan revelar la identidad de los niños y sus familias o información que permita reconocer los entornos que frecuentan.

dados por los propios acuerdos a los que llegamos durante la investigación, por ejemplo, el asentimiento informado y la garantía de la confidencialidad:

Me crucé nuevamente con M. Me preguntó cuáles niños estaban en la investigación. Le respondí que él junto a Steven, J y E. Se mostró de acuerdo, pero dijo que no quería más investigadores en el grupo porque con más gente no se podía tener “confidencialidad, lo que dice el papel que firmamos (Diario de campo, 22 de agosto de 2019).

Algunos niños no querían que participaran otros. Esto me planteó conflictos éticos, particularmente el dilema entre respetar la posición de quienes colaboraban más con la investigación y ampliar la participación a otros niños, en contra de la petición de los primeros. Esto nos remite a Arendt (1958/2018) cuando señala lo público como mundo común que agrupa, relaciona y al mismo tiempo separa a las personas, pues son las mismas relaciones que se dan en un mismo espacio las que jerarquizan y subordinan el encuentro de sujetos que cohabitan o hacen parte del mismo espacio.

Al estrecharse los lazos de confianza y de hacerse más frecuente el ejercicio de hacer preguntas durante las conversaciones, empezaron a producirse tensiones que condujeron a la definición de límites por parte de los niños frente a mis actividades como investigador, especialmente alrededor de lo que podía hacer o no en los espacios y momentos que compartíamos. El hecho de poner restricciones o de expresar molestia por alguna acción en el marco de la investigación, por ejemplo, preguntar constantemente, no implicó, sin embargo, que la relación se rompiera o que me excluyeran, sino fue una forma establecer hasta dónde podía llegar y en qué situaciones.

En la parte lateral del edificio central, que comunica con la cancha de micro, vi a E. Estaba con M. Me acerqué. Los vi con una especie de palo y les pregunté qué hacían. “¿Están buscando algo en una tubería?”, les pregunté. M me respondió: “investigando”. Le seguí preguntando: “¿Investigando qué?”. Volvió a responderme: “Algo. No sea entrometido”. Cerraron la conversación continuando su búsqueda en el tubo. Nuevamente, sentí que los niños me estaban poniendo límites. La palabra “investigar” ya estaba en el ambiente de la UPI, los niños la estaban apropiando, pero veía cierta incomodidad en ellos con mis conversaciones. Sin embargo, esos límites no significaban rechazo o exclusión, en la medida en que esos mismos niños después conversaron conmigo sobre otros temas, como sucedería unos minutos después con C (Diario de campo, 4 de julio de 2019).

Un ejercicio de investigación colaborativo implica entonces que se pongan límites entre las partes. Este fue un indicio de la construcción de una relación de confianza y de diálogo abierto que buscábamos al proponer la investigación bajo un enfoque hermenéutico y de etnografía colaborativa. Sin embargo, aquí resalto que también muestra la agencia de los niños en el proceso de investigación, ya sea como informantes, colaboradores o co-investigadores. La investigación se hace, hasta cierto punto, dentro de los cauces que definen los niños.

En otras palabras, el ejercicio de investigación permitió observar la construcción de un espacio relacional con los niños, dentro del cual la apuesta por la colaboración hizo posible, en el tránsito de unas relaciones verticales hacia unas más horizontales, ver su protagonismo estableciendo los límites de dicho espacio y decidiendo sobre lo que allí podía suceder. Sus formas de ejercicio de poder, en este contexto, estuvieron ligadas a la definición de los caminos

por donde se desarrolló la investigación, que dependieron del conocimiento mutuo, el diálogo y la construcción de confianza, así como de los frenos y la imposición de condiciones a su manera. Con ellos finalmente se construyó el espacio de relaciones en el que se enmarcó la investigación, tanto entre ellos como de ellos conmigo,

precisamente porque *es* la esfera de la yuxtaposición potencial de los distintos relatos, del forjamiento de relaciones nuevas, la espacialidad es también una fuente para la producción de *nuevas* trayectorias, *nuevas* historias. Es una fuente de producción de espacios nuevos, identidades nuevas, relaciones y diferencias nuevas (Massey, 2005, p. 121).

Aquí se expresa entonces una forma de subjetividad en la definición de espacio público. Los niños, en el contexto de su participación en la investigación, establecieron un marco en el que se desarrollarían nuestras relaciones en adelante, por medio de un ejercicio de poder: decirme qué podía hacer y qué no en varios actos de resistencia frente a lo que yo hacía, por ejemplo, las preguntas que les realizaba. Esto lo hicieron especialmente a través del uso del lenguaje y de las bromas pues, la construcción del espacio público, en tanto espacio de relaciones sociales y de poder, y los procesos de subjetivación van de la mano. La subjetividad se produce en la medida en que existe un espacio social al que se atan los sujetos y en él, estos atan a otros (Herrera y Garzón, 2014). Ese espacio se construye precisamente a través de procesos de sujeción.

La palabra investigar fue usada por los niños para ponerme límites, haciéndome entender que yo era un "chismoso", una persona entrometida. Sin embargo, también le daba otro significado a mi presencia en el internado: alguien que averigua o resuelve misterios. En ambos casos, de todas formas, se trataba de una burla hacia mí.

Al terminar el almuerzo, fui a entregar el plato. En ese momento, vi a R buscando algo. Pregunté qué pasaba. Parecía que se había perdido su celular en el comedor. V, quien también estaba allí entregando su plato me dijo: “investigue, ¿no está aquí para eso?” (Diario de campo, 17 de octubre de 2019).

Los niños hicieron bromas sobre investigar como una forma de poner límites a mis acciones, a mis preguntas. Tomarme del pelo simulando que estaban investigando fue una forma de establecer restricciones sobre los espacios o momentos en los que yo podía investigar. La paradoja aquí es que hacían bromas simulando que estaban investigando precisamente para mostrar que no era el momento para hacer cosas de la investigación o que ya había sido suficiente.

Durante la cena, M se acercó con un diccionario y me pidió que le leyera el significado de la letra eme. Después de hacerlo, le pregunté por qué llevaba un diccionario. Me respondió: “Es que soy curioso, me gusta investigar”, y se rio. Siento que sabe que sus intervenciones son importantes para la investigación y que tomo nota de estas, y que aprovecha esto de vez en cuando para tomarme del pelo. Creo que en el fondo es una forma de decirme que no les haga preguntas solamente con el propósito de investigar sobre ellos sino también para conocernos realmente, sin una segunda intención. En últimas, que me salga del rol de investigador en algunos momentos (Diario de campo, 15 de agosto de 2019).

Eventos que reflejaron la ética de investigación de los niños permitieron a su vez conocer la importancia de la intimidad para ellos, particularmente cuando adoptaron posiciones sobre los límites que tenían actividades como observar y preguntar, no solo para mí sino también para ellos. Lo público y lo íntimo para los niños estuvo en juego y en constante delimitación durante

el proceso investigativo. La pregunta de fondo que hicieron algunos a través de bromas, juegos de palabras y silencios se dirigió a criticar el sentido de la investigación y su intromisión en la intimidad de las personas.

Ya en el almuerzo, me senté con los niños. Le pregunté a F y a otro niño sobre los libros que iban a exponer al día siguiente en la feria literaria (esta se haría en la UPI Perdomo). Me dijeron que hablarían sobre El Libro del Zoro y El libro de la Matraca, pero no me quedó muy claro de qué trataban. Mientras les preguntaba intentando entender la historia de ambos libros, interrumpió C (...) Su intervención me dejó atónito:

C: ¿Qué es lo que hace usted? ¿Investigar?

Yo: Sí.

C: ¿Por eso pregunta tanto?

Yo: Sí.

C: ¿O sea que su trabajo es meterse en la vida de las personas?

(Hubo un silencio. Apenas atiné a mirar a otra persona, que estaba sentada al lado escuchando la conversación, y a tratar de pensar la respuesta).

Yo: Sí, pero la pregunta es para qué (Diario de campo, 4 de julio de 2019).

Este niño se quedó pensando, pero no continuó con la conversación. Su interpelación también me dejó pensando, especialmente por el sentido que la investigación, o la falta de este, podría tener para algunos niños: ¿Para qué conocer algo? Pero, sobre todo, ¿es necesario escudriñar todo el tiempo en la vida de las personas? De alguna manera, su pregunta, además de la

satisfacción de la curiosidad, buscaba dejar en claro algunos límites que debía tener la investigación. En este contexto, actividades como observar y preguntar tienen límites y exigen la toma de posición por parte de los niños alrededor de preocupaciones que van surgiendo y que se hacen explícitas algunas veces, como en la conversación anterior: ¿Qué sentido tiene la investigación? ¿Hasta dónde puede o debe llegar la curiosidad y el estar hurgando en la vida de los niños? La intimidad surgió aquí como un espacio de resguardo frente a lo impertinente que puede llegar a ser la investigación.

La definición de límites, como expresé anteriormente, no fue solo de parte de los niños. En algunas ocasiones fui yo quien tuvo que establecer algunos frenos, pues la confianza construida con los niños a veces llevaba a que sobrepasaran lo que yo consideraba aceptable, por ejemplo, cuando empezó a molestarme que los niños ya no me pidieran prestada la cámara, la grabadora de voz y el celular, sino que las buscaran directamente en mis bolsillos. Esto no significó que se rompiera la relación o que excluyera a alguien, sino que hizo parte del proceso de conocimiento mutuo y de la construcción de confianza. Viéndolo en perspectiva, fueron los niños quienes inicialmente a través de sus gestos establecieron este código dentro de nuestra relación: poner límites no es cortar ni excluir.

... Luego quería que le prestara mi celular. Primero trató de meter su mano en mi bolsillo, pero cuando le dije que no me gustaba que hiciera eso, me pidió el favor. Dijo, tratando de persuadirme: “Demostrado que el 100% de los niños que tienen celular son más inteligentes”. Me pidió también que descargara juegos en el celular y siguió insistiendo en que se lo prestara. Le respondí que le prestaba la cámara y la grabadora de voz sin ningún problema, pero el celular no (Diario de campo, 13 de septiembre de 2019).

Así, en las relaciones establecidas entre los niños co-investigadores y el investigador, se generó un espacio de interacción que fluctuaba entre los planos de lo público y de lo íntimo, pues podría pensarse que por denominarse *público* cualquier sujeto puede transitar en este, pero se tejieron unos límites y acuerdos implícitos como no dejar ingresar a más niños para investigar y no divulgar información, reconociendo a los sujetos inmersos desde una perspectiva de cuidado y protección. No todo se puede contar, no todo se debe decir, hay momentos para alejarse y otros que pueden ser más cercanos.

La intimidad y el temor frente a lo público

La intimidad surgió durante la investigación como un espacio de resguardo frente a la acción de hacer algo público, lo que a su vez producía temor, intimidaba. La relación entre la intimidad vista como un espacio y la acción de intimidar adquirió un sentido particular durante la investigación, vinculado a la definición de lo público, especialmente a la idea de conocer o registrar algo y hacerlo visible. Hacemos referencia aquí a la noción de intimidad y no al concepto de lo privado, debido a que fue una idea y una expresión presente en las conversaciones con los niños (lo privado no era un término con el que se sintieran familiarizados), pero también porque desde algunas perspectivas teóricas, lo privado aparece como el ámbito de conservación y reproducción de la vida material sobre el cual se sostiene la participación de algunos en las actividades del mundo en común (Arendt, 1958/2018), algo que difiere sustancialmente de lo que identificamos en la investigación. Esta idea surgió en una conversación con un niño mientras esperábamos a su madre para salir con los dos a recorrer su barrio y visitar su casa:

Después de que llegó M, me preguntó qué películas me gustaban. Para mí fue difícil responderle porque no creía que tuviéramos películas en común. Le dije

que casi no veía películas “para niños”. Le dije un par de las que yo creía que conocía. Se puso entonces a contar la historia de la película “Emojis” con pelos y señales. Tiene muy buena memoria. Un rato más tarde, cuando saqué la libreta para anotar algunas de las cosas que había dicho antes de que las olvidara, la cogió y la guardó en la maleta. Me dijo: “nos intimida” (Diario de campo, 30 de agosto de 2019).

¿Estaba poniendo un límite a mis acciones como investigador? ¿En realidad sentía que sacar la libreta en medio de una conversación causaba incomodidad? ¿Sería una forma de decir que ya era suficiente, que me saliera del rol del investigador en algún momento? ¿Qué significados tuvo en esa situación particular su expresión “nos intimida”?

Si abordamos las palabras intimidad e intimidar desde su etimología, encontramos que la primera hace referencia a algo que está muy interior o a lo que está más adentro, mientras que la segunda se concibe como la producción de miedo, o de forma más precisa, “meter miedo”. El sentido de estos dos términos ofrece elementos para interpretar las acciones de los niños durante la investigación, pues fue a partir del ejercicio de preguntar, tanto mío como de ellos, que empezó a verse y a cobrar forma la idea de intimidad como un espacio inaccesible. También a tomar un sentido específico cuando, como gesto de resistencia a los intentos de adentrarse en dicho espacio, surgió el reclamo frente a la indagación como acción que intimidaba: en algunas situaciones, preguntar inhibe a las personas, lleva a impedir la conexión de su interior con el exterior, o si se quiere, que las cosas íntimas adquieran un carácter público.

Durante el trabajo de campo se fueron presentando situaciones que empezaron a mostrar el espacio de lo público, así como el espacio de la intimidad en los niños, y las relaciones y

características que los definían, de las cuales exponemos tres que consideramos que ofrecen estos elementos.

Las primeras dos revelan las diferencias que existen entre adultos y niños en las concepciones sobre lo público, sobre todo en términos de lo que se puede mostrar y lo que se debe ocultar, y en las emociones que genera el hecho de que otra persona se desvíe de esos regímenes de publicidad³:

Volví al otro lado de la cancha para seguir a F y ver qué cosas grababa. Se dio cuenta y caminó hacia donde yo estaba para grabarme. Me sentí incómodo.

Supongo que fue una respuesta a su incomodidad al darse cuenta de que lo estaba observando, una forma de decirme: “¿qué se siente ser observado?”. Al rato, E me pidió el favor de acompañarlo a la tienda a comprar algo, porque no los dejan ir solos. Tenía \$800 pesos, pero no sabía cuánto dinero tenía ni qué podía comprar con eso. Me dijo que quería un Bon Ice, un refresco congelado en barra. Nos fuimos grabando el camino a la tienda. Grabó durante un momento al tendero sin pedirle permiso ni explicarle lo que estábamos haciendo. El señor se molestó. La reacción del tendero y la mía minutos atrás me llevaron a pensar en que los niños no se incomodan tanto con la presencia de una cámara como los adultos. De hecho, les gusta grabarse y a veces ser grabados, como si quisieran mostrar lo que son, lo que hacen o lo que tienen (Diario de campo, 19 de mayo de 2019).

Tanto en mi caso como en el del tendero, la incomodidad frente a que los niños registraran lo que hacíamos hizo patente la existencia de un sentido de lo que se puede ver o mostrar diferente

³ Entendemos la publicidad como un concepto que hace referencia a hacer algo visible y no en el sentido de anuncio comercial.

del que tenían los niños. Posiblemente en su cotidianidad, por lo menos en la del internado, están acostumbrados a ser vigilados o supervisados constantemente, a ser vistos en términos de un control que se ejerce cara a cara, mientras que nosotros como adultos sabemos que esto sucede, pero no lo aceptamos cuando otros lo hacen directamente, y mucho menos un niño, al cual socialmente ubicamos en una posición de subordinación: nos sometemos de forma más dócil a mecanismos de control secundarios como redes sociales, circuitos cerrados de cámaras de seguridad que al registro directo de lo que hacemos.

Los niños, por su parte, reaccionaron de forma diferente en situaciones en las que se vieron expuestos ante otros, entre esos yo, y que probablemente pudieron avergonzarlos.

Unos segundos después, llegó a mí un papelito. Era una carta. Decía: “De: S. Para: M”. Posiblemente, era de una niña de La Arcadia e iba dirigida al hermano de un niño que yo conocía. También decía “Te amo” muchas veces. Me sorprendió. No veía algo así desde que estuve en el colegio (...) Algunos niños se dieron cuenta de que vi la carta. M reaccionó: “¡Ay, profe!”. Lo dijo con cara de pena, pero riendo al mismo tiempo. Después le mostró el contenido de la carta a los compañeros que tenía en las sillas a su alrededor. C le preguntó a M: “¿Qué le digo?”, supongo que haciendo referencia a la persona que le había enviado la carta. Después vi que C estaba en una fila que separaba las niñas de la UPI La Arcadia de los niños de la UPI San Francisco. Estaba llevando razones de un lado a otro. De repente, los niños empezaron a lanzarse papeles que parecían ser más cartas y a pasárselas entre ellos. M le hizo un gesto de corazón con las manos a su hermano (Diario de campo, 24 de abril de 2019).

A pesar de que el niño se sonrojó cuando leí la carta que iba dirigida a él, la compartió y también la dejó leer por parte de sus amigos. ¿Lo que provoca vergüenza frente a un adulto no genera ese mismo sentimiento con otro par? ¿Lo íntimo puede compartirse con los pares de una manera en que no se puede hacer con un adulto? Y de ser así, ¿qué me hacía diferente de los demás adultos en ese momento? Es posible entonces que los niños tengan esferas de publicidad de las cuales quedan excluidos los adultos, es decir, donde lo íntimo se vuelve público, pero solamente entre niños.

De aquí surge también la pregunta sobre en qué momento de la vida y de qué manera empezamos a establecer que hay cosas que deben ocultarse ante otros, que nos competen solo a nosotros. En otras palabras, ¿cuándo surge en los niños y se empieza a reconocer la existencia de algo interno que es y, sobre todo, que debería ser, inaccesible a otros? En una línea similar, ¿de qué forma se asienta en los niños la idea de lo privado y qué diferencias presenta esta noción frente al espacio de la intimidad?

Otra situación fue el momento en que algunos niños que se fugaron hablaron cara a cara con el responsable del internado para contar su versión de lo sucedido.

Me llamó la atención que M dijo cosas que cada uno de ellos hizo, incluidos golpes e insultos tanto a otros niños como a los educadores, y que sus compañeros de fuga lo tomaron con tranquilidad. Al parecer, no impera entre ellos la “ley del silencio” que caracteriza las relaciones en la calle y en instituciones de encierro. Ellos se limitaban a aclarar o ratificar lo que M decía. Ante la presencia de A, todo podía ser dicho, a menos que se faltara a la verdad. Esto me lleva a pensar en uno de los sentidos de lo público: lo visible/lo abierto en contraposición a lo secreto (Diario de campo, 19 de abril de 2019).

Este gesto del niño de contar la verdad sin temor a retaliaciones por parte de sus compañeros lleva a pensar en los sentidos que pueden tomar para ellos lo público, aunque no lo consideren como tal, particularmente lo abierto y lo visible en contraposición a lo secreto. ¿Cuáles son los regímenes de publicidad de los niños? ¿Son los mismos o se diferencian de los impuestos por los adultos y las instituciones? Específicamente, ¿qué puede ser revelado y qué debe mantenerse en secreto, desde su perspectiva?

La tercera situación concierne a la negativa de un niño a profundizar en las razones por las cuales no saldría del internado un fin de semana que le correspondía estar con su familia y la iniciativa de uno de sus compañeros de decirme lo que le sucedía con la intención de protegerlo.

Durante ese rato, le pregunté a M qué pensaba hacer ese fin de semana de salida familiar. Me dijo que ese fin de semana no saldría del internado. Le pregunte por qué y me dijo: “problemas familiares” y no quiso decir nada más. Más tarde, J me dijo que M no saldría porque a su mamá recientemente la sacaron de la casa, es decir, posiblemente no tendría donde alojarse. Entendí la reacción de M. También me llamó la atención que los niños conocen detalles de la intimidad de sus compañeros que tal vez otros adultos o educadores de la UPI no saben, y que esto puede generar cierta empatía, cuidado o protección entre ellos, así como “golpes bajos”, situaciones en que se aprovechen de este conocimiento para generar daño en momentos específicos, por ejemplo, peleas (Diario de campo, 1 de agosto de 2019).

Los niños conocían asuntos de la intimidad de sus compañeros incluso más que los educadores. Esta información era empleada por los niños tanto para cuidarse entre sí como para ofenderse o hacerse daño, como en el caso de otro niño al que le recordaban que no conocía a su

madre cuando querían ofenderlo o lastimarlo. En este caso, en la primera conversación, M se refugió en su espacio de intimidad frente a una pregunta que podía revelar una situación dolorosa por la que estaba pasando su familia, es decir, lo íntimo se estableció como límite por temor (intimidación) frente a lo que potencialmente sería público.

Sin embargo, en el diálogo que tuve a continuación con J, lo íntimo dejó de ser un secreto debido a la intención del niño de proteger a su compañero frente a más preguntas que pudieran causarle daño. Los niños, entonces, estaban sujetos a sus compañeros por medio de lo que conocían de sus espacios íntimos, pero en este caso, el revelar información obedeció, más a una motivación de cuidado que a la intención de dar a conocer la verdad sobre un acontecimiento.

Acciones similares relacionadas con la intimidad y el sentido de cuidado se produjeron durante el trabajo de campo y se hicieron más notorias cuando los niños me ayudaron en labores como funcionario del IDIPRON o colaboraron decididamente en actividades de indagación realizadas en el marco de la investigación. Por ejemplo, diligenciando encuestas que preguntaban por su grado de satisfacción con los servicios que les ofrecía la entidad o en conversaciones:

H siguió impresionándome. Llenó una parte de la encuesta de M antes de que este llegara. Le hice un comentario burlón, preguntándole por qué sabía tantos datos personales de M. Me dijo que dentro de tantas pilatunas que había hecho en el internado, había leído la “carpeta” de casi todos los niños de la UPI (haciendo referencia a las historias sociales que tienen información detallada sobre su situación familiar y sus condiciones de vida) y que conocía los problemas por los que han llegado al IDIPRON. Dijo que lo suyo no era nada en comparación a las cosas por las que pasaban otros niños. En su caso se trataba solamente de que su mamá no podía cuidarlo por su trabajo, pero que otros niños llegaban porque no

tenían casa donde dormir y por situaciones muy difíciles sobre las que no quiso profundizar. Aunque había husmeado los archivos de otros niños del internado, me pareció que tuvo un claro sentido ético al no divulgar con los demás que estábamos allí información íntima de sus compañeros (Diario de campo, 17 de octubre de 2019).

Aquí encontramos conexiones con la perspectiva de cuidado que expone Estupiñán (2018), particularmente con un sentido ético que se va construyendo en las relaciones cotidianas. Los niños

involucran diferentes facetas de cuidado [y autocuidado], lo que los aproxima a un sentido de pertenencia con otros humanos en la comunidad o la sociedad (...) transitan por sus vidas con una idea del cuidado que caracteriza sus formas de relación, actitudes, convicciones, creencias y conductas (p.118).

Los límites entre el espacio de intimidad y el espacio de lo público, como se puede observar, son más bien fluctuantes. Difieren entre los adultos y los niños en términos de los criterios sobre los que definen sus regímenes de publicidad: los linderos entre lo que puede ser visto y lo que debe ser oculto, entre lo que se puede decir y lo que se debe mantener en secreto. Se diferencian así mismo alrededor de lo que se acepta en el ejercicio del control por parte de otros y de las emociones que este produce. También pueden ser rígidos o flexibles en razón del sentido que adquieran las relaciones y las acciones de otros, si se perciben como daño o cuidado.

Aquí tiene un papel relevante el sentimiento de intimidación, del miedo que se puede incrustar en lo más profundo de los niños, que los puede apartar de la construcción de lo público con otros. Estos sentimientos y los efectos que pueden provocar en las relaciones de los niños con otros,

podrían ser un ejemplo de vetas de subjetividad inexploradas diferentes a las planteadas por Herrera y Garzón (2014), como el afecto, el deseo y la imaginación.

La horizontalidad y el reconocimiento de la agencia de los niños

Plantear el trabajo de campo desde colaboración de los niños con la investigación significó cambiar las relaciones entre los adultos y los niños que participamos, desde una lógica vertical hacia una más horizontal, es decir, desde el ejercicio unilateral de la autoridad hacia la cooperación, la negociación y el respeto de los acuerdos. Bajo este marco de relaciones, emergieron formas de relacionarse de los niños que tal vez pasan desapercibidas cuando se les trata desde una posición adultocéntrica.

Evitar relacionarme con los niños desde concepciones previas de protección o vulnerabilidad y no definirlos en términos de sus problemas, permitió no fijarles identidades desde las cuales los adultos solemos ponerlos en posición de inferioridad. Esto generó un marco que hizo posible observar su agencia y su protagonismo en los espacios que habitan, pero, sobre todo, apreciar sus subjetividades en marcha, es decir, verlos en sus transformaciones cotidianas e inmersos en el ejercicio del poder atando y condicionando a otros, por lo menos en el espacio relacional generado por la investigación, y no bajo identidades fijas asignadas previamente por los adultos.

Al respecto, quisiera plantear tres aspectos sobre la subjetividad que fue posible observar en el contexto de la colaboración de los niños en la investigación, que se constituyó en un espacio común para quienes participamos en esta.

Por un lado, los niños mostraron mayores niveles de autonomía en la medida que fue avanzando la investigación, empezando por el conocimiento de las condiciones del trabajo de campo y de indagación hasta la propuesta de actividades y la toma de decisiones.

A modo de ejemplo, aunque pareciera que no había quedado muy claro lo que estaba en el papel del asentimiento informado, los comentarios de algunos niños demostraron que comprendieron de lo que se trataba. Ayudó especialmente leer el formato con ellos y explicar cada cosa que decía. Este fue usado por los niños posteriormente como argumento para tomar ciertas decisiones en la investigación, como no incluir a más compañeros, lo cual quedó en evidencia arriba en una cita de un fragmento de diario de campo. En otro momento, motivado por la solicitud de algunos niños, tomé la decisión de leerles mis notas de campo. Esta les generaba curiosidad. Algunos querían saber lo que escribía sobre ellos, pero también les gustaba que yo les leyera. A veces intervenían para rectificar, precisar o para que yo escribiera lo que ellos me decían.

Los niños, ya avanzada la investigación, propusieron actividades y cuestionaron otras de forma argumentada, aludiendo precisamente a lo colaborativo y al sentido de la investigación, es decir, asumiéndose como pares en el trabajo de campo, como puede verse en algunos encuentros y conversaciones:

Le propuse [a un niño] que hicieran los mapas entre semana cuando tuvieran algún tiempo libre. Sin embargo, me dijo que no le parecía la idea de hacerlos así porque la gracia era que yo estuviera cuando los hicieran. Y agregé que era posible que los hicieran y que yo no supiera lo que ellos harían. Me sorprendió su reflexión, pues me estaba recordando de alguna forma el sentido que deben tener los ejercicios de investigación (Diario de campo, 22 de agosto de 2019).

También se apropiaron de tareas logísticas necesarias para la realización del trabajo de campo como reunir a compañeros, cuidar los instrumentos de investigación, velar porque los compartieran equitativamente y que se cumplieran los acuerdos a los que llegamos sobre su uso, entre estos, aceptar responsabilidades sobre los equipos y enseñar a manejarlos a sus compañeros. Parte de la colaboración estuvo en que los niños compartieron los materiales e instrumentos, o debieron aprender a compartirlos por medio de la negociación entre ellos. Esto implicó dialogar para establecer criterios medianamente aceptados y considerados justos, aunque era imposible poner a todos de acuerdo.

Un factor importante para que se haya podido dar la investigación fue no forzar las cosas, sino dejarse llevar por el curso de los acontecimientos y la convivencia.

Por otra parte, los niños expusieron principios que orientaban sus acciones desde antes de la investigación, pero que se hicieron manifiestos durante el trabajo de campo, entre estos la colaboración con otros niños y las ideas de justicia e igualdad. La colaboración de los niños no se produjo solo en actividades de propiamente de la investigación, sino también en el cuidado de otros niños y en facilitar su aprendizaje en actividades diferentes de las que realizaban conmigo. Sin embargo, ese trato se trasladaba por momentos cuando estábamos conversando, grabando videos o audios. La colaboración entonces es una forma de estar entre los niños que ya estaba presente y de la investigación se sirvió.

En esta misma línea, los reclamos de los niños por no prestarles la cámara fue algo recurrente. La investigación, parecía por momentos, traía obligaciones implícitas. Los niños entendían como su derecho, el uso de la cámara en igualdad de condiciones frente a otros. Sin embargo, este principio de justicia ya se encontraba inscrito en sus prácticas antes de que la relación de horizontalidad se construyera durante la investigación.

Finalmente, se tejieron relaciones de confianza y de cuidado en doble vía, es decir, de ellos hacia mí y de mi parte hacia ellos. De confianza, porque los niños me permitieron entrar y participar en sus espacios, actividades y su vida, y yo, en la medida en que se fueron haciendo más autónomos en sus acciones y en la toma de decisiones en el trabajo de campo, fui dejando de lado cierto temor a que fueran imprudentes o se equivocaran. Así las cosas, en la construcción de un espacio común, ambos cedimos en términos del control que teníamos sobre algunas cosas (la intimidad, por un lado, y de la investigación por el otro), pero también pudimos ser más genuinos en términos de mostrarnos tanto con las cosas que dominábamos como de las que nos condicionaban, mostrarnos sin los recaudos que tenemos generalmente al relacionarnos en público.

De cuidado, porque cuando los niños colaboraban por medio de diferentes actividades, por ejemplo, en recorridos por los diferentes lugares del internado o de sus barrios, además de describirlos y apuntar las cosas buenas que ofrecían, advertían sobre sus peligros, mientras yo me preocupaba por su seguridad y bienestar, aún bajo cierta idea de adulto “responsable”. La colaboración en este sentido, además de una forma de construcción de conocimiento, terminó por ser una posición ética que significó el cuidado mutuo.

Sin embargo, esto no quiere decir que la lógica vertical de las relaciones entre adultos y niños haya desaparecido y dejado su lugar a la colaboración. Las tensiones frente al intento de relacionarnos desde la horizontalidad estuvieron presentes tanto durante las actividades de investigación como en las actividades cotidianas, por ejemplo, el juego.

Vi a unos chicos en la cancha de micro y fui a jugar con ellos. Jugar “tiritos” en ese momento del día se ha vuelto un hábito también para mí. Boté el balón varias veces más allá de la malla y un chico salió y lo trajo en todas las ocasiones. El

reto era para mí hacer el gol y para ellos evitarlo. Uno de ellos tapaba muy bien y no podía hacerle el gol (...) Me pareció curioso que todos empezamos pateando el balón y turnándonos, pero después de dos o tres rondas, solo yo pateaba y los demás esperaban el rebote, tal y como juegan con C. ¿El privilegio de patear está reservado para los adultos? (Diario de campo, 17 de octubre de 2019).

Este relato, por ejemplo, muestra cómo en la cotidianidad, a pesar de haber construido unas relaciones tendientes a la horizontalidad, por lo menos en las actividades de la investigación, también terminé por asumir rutinas, prácticas y forma de relaciones que ya estaban presentes en el internado, en las que los adultos tienen una posición jerárquica, y que reproducimos con los niños. Esto se refleja en este caso en el gesto del niño de ir por el balón todas las veces que yo lo botaba fuera de la malla que encierra la cancha sin dejar de hacerlo, aunque parecía que ya estaba cansado, y en el hecho de dejarme patear solo a mí, cuando en general a los niños les gusta patear la pelota y lo piden con insistencia. Me dejaron hacer las veces de los educadores con los que juegan “tiritos”, a quienes se les reserva el privilegio de patear al arco. Podría afirmarse que se termina siendo atado a las formas de relaciones preexistentes (verticales), siguiendo a Herrera y Garzón (2014), a pesar de que se quieran cambiar (por unas horizontales), lo que demuestra la fuerza del espacio de lo público ya constituido cuando se quieren establecer otras lógicas de relación.

Otras tensiones surgieron cuando los niños pudieron llegar a ser impertinentes realizando actividades de investigación o a incomodar a otras personas, especialmente a los adultos. Esto sucedió dentro y fuera del internado, sobre todo cuando les presté la cámara para que registraran videos de lo que sucedía a su alrededor. Llama la atención que a los niños, en general, les guste

ser grabados y luego verse en las imágenes, mientras que a los adultos nos inquieta e incluso nos causa molestia. ¿Por qué a los adultos nos incomoda tanto ser grabados?

Cabe preguntarse, por un lado, si se debe a que sitúa a los niños en una posición más horizontal frente a adultos, quienes estamos acostumbrados a tener control sobre las situaciones y sobre los propios niños. Por el otro, aunque en relación con lo anterior, si esto corresponde al dominio que tradicionalmente los adultos hemos tenido sobre lo que se puede hacer visible y lo que se debe ocultar, y que este tipo de acciones de los niños alteran, así sea de forma momentánea, estos regímenes de publicidad. Pues han sido los adultos los que históricamente han definido los regímenes de publicidad, es decir, han decidido sobre lo que puede verse y lo que debe ocultarse, porque precisamente sobre en esas acciones u omisiones se sostiene su poder: la imposición de identidades subalternas y el ejercicio desnudo de la violencia (los niños como necesitados de protección, como seres fuera de control o vulnerables, el abuso, el maltrato).

En síntesis, propiciar condiciones, dinámicas y procesos colaborativos con los niños, permitió que potenciaran su capacidad de agencia en sus acciones cotidianas, reconociéndose como agentes y actores que también construyen su realidad social y mundos culturales a través de sus interacciones, como sujetos que tienen la capacidad de resistir a la dominación y exclusión (Duque-Páramo, 2013).

Compartir la cotidianidad para darle sentido

La colaboración de los niños no sucedió cuando propuse actividades sino de forma repentina, en momentos que los convocaron y los motivaron a participar, es decir, en las que encontraron un sentido en la investigación relacionado con sus actividades cotidianas. Esta podría abordarse

como una dinámica que generó procesos de configuración de subjetividad en los niños, entendiendo estos como producción de códigos y significados (De la Garza, 2000) alrededor de las situaciones que se fueron presentando con el desarrollo del trabajo de campo y que pasaron a ser parte de la cotidianidad del internado.

¿Cuáles fueron esos sentidos? ¿Cómo fue el proceso de configuración de subjetividades durante el desarrollo de la investigación? Planteamos aquí principalmente dos de sus manifestaciones: por un lado, los niños empezaron a dar sentidos a la investigación en términos de su significado como concepto, pero también en la comprensión del tema y los propósitos de la investigación, a partir de la cual realizaron acciones y tomaron decisiones autónomamente. Por otro lado, mientras nos conocíamos y conversábamos sobre cosas que consideraban relevantes respecto al tema de investigación, compartimos la cotidianidad, pero sobre todo, el sentido que le daban a su mundo y a los espacios que habitaban, siguiendo la línea de Pérez (2005) cuando plantea el espacio como un territorio en el que cambia su significación de acuerdo con las prácticas y representaciones que allí convergen.

Dar sentido fue preguntar y entender qué era una investigación, de qué trataba aquella a la que los estaba invitando a colaborar y, posteriormente, relacionarla con lugares, personas y sucesos de su mundo, los cuales me presentaron o sobre los cuales me hablaron en determinados momentos.

Uno de estos sentidos estaba relacionado con el acto de preguntar, con ser curioso y satisfacer dicha curiosidad, que se refleja este fragmento del diario de campo.

Durante la cena, M se acercó con un diccionario y me pidió que le leyera el significado de la letra eme. Después de hacerlo, le pregunté por qué llevaba un

diccionario. Me respondió: “Es que soy curioso, me gusta investigar”, y se rio.

Siento que sabe que sus intervenciones son importantes para la investigación, que tomo nota de estas, y aprovecha esto de vez en cuando para tomarme del pelo.

Creo que en el fondo es una forma de decirme que no les haga preguntas solamente con el propósito de investigar sobre ellos sino también para conocernos realmente, sin una segunda intención. En últimas, que me salga del rol de investigador en algunos momentos (Diario de campo, 15 de agosto de 2019).

Otro sentido se encontraba alrededor del conocimiento, pero ligado a la experiencia y encarnado en una persona “grande”, de mayor edad, que se puede encontrar en un fragmento de diario de campo ya citado en el que le preguntaba a un niño por qué me llamaba “cuchito” y me respondía que en chibcha significa sabio y que me llamaba así porque consideraba que yo sabía muchas cosas (Diario de campo, 30 de agosto de 2019).

Herramientas de investigación como la cámara de fotografía y video, la grabadora de voz y los mapas se convirtieron en elementos significativos en el proceso de subjetivación que se produjo en dos sentidos, fueron empleados por los niños para dar sentido a lo que acontecía en sus espacios de vida y por mí, como medios para conocer sus perspectivas sobre aquello. Los ángulos en los que grababan, los planos que hacían, las preguntas que le formulaban a sus compañeros y los elementos que dibujaban en los mapas ofrecían una forma particular de ver y vivir el mundo. Sin embargo, los niños también dieron un significado y una finalidad a estos instrumentos en el marco de la investigación, algo que sintetiza muy bien la expresión con la que un niño cerró uno de nuestros diálogos:

En ese momento se acercó D y me dijo: “Cuchito, venga le ayudo a grabar. Usted dígame qué hay que grabar”. Un rato después llegó M. Se pusieron a hablar de las

diferencias entre la cámara y la grabadora de voz. M concluyó: “La grabadora es una cámara de voces” (Diario de campo, 15 de agosto de 2019).

No fue muy claro para mí el sentido que quiso darle M a su expresión en ese momento, pero me pareció atinado pensando en que finalmente ambas herramientas captan situaciones, dejan un registro de una experiencia en un momento particular. ¿No es este una imagen clara de lo que significa la configuración de la subjetividad en los términos en que lo plantea De la Garza (2000)? En este caso, las fotografías, los videos y las grabaciones de voz de los niños fueron la huella de arreglos específicos en los que dieron un significado propio a su cotidianidad, un registro de los sentidos particulares que se le daban a situaciones concretas.

La colaboración de los niños durante el trabajo de campo también produjo acciones por iniciativa propia, es decir, les abrió por momentos espacios de autonomía, curiosidad y toma de decisiones, en los que partían de una concepción previa sobre el tema y los propósitos de la investigación.

Ya en la formación, F le pasó la cámara a un niño que vestía la camiseta de la selección Perú (...) Inmediatamente M y J, un niño nuevo, la pidieron prestada. Otro niño me pidió prestada la grabadora de voz y en seguida lo hizo M. Esa noche revisé rápidamente algunas de las grabaciones. Me impresionó que J en un audio que grabó a modo de entrevista se presentó como “investigadores junior” sin que yo nunca les hubiera llamado de esa manera, a duras penas los había invitado a ayudar en la investigación o a que fueran como investigadores (Diario de campo, 25 de septiembre).

El dar sentido por parte de los niños (y también de mi parte) fue posible en la medida en que fuimos compartiendo el sentido de un mundo en común, por eso iniciamos este capítulo planteando que la investigación generó un espacio de relaciones que en sí mismo se constituyó en un espacio de lo público y de configuración de subjetividades, por medio del cual pudimos conocer otros elementos que caracterizaban las subjetividades de los niños en términos de las relaciones que establecían con el espacio público. Pero este mundo en común no estaba dado de antemano, sino que lo fuimos construyendo por medio de las comprensiones que los niños hicieron sobre la investigación y lo que este proceso implicaba, así como de mis comprensiones sobre su espacio de vida, a través del acercamiento a su lenguaje, sus prácticas y su cotidianidad. Este espacio finalmente fue producto de la imbricación del proceso de investigación con el espacio de vida de los niños, como un espacio del que nos apropiamos, singularizamos y complejizamos a partir de los encuentros con los objetos y sujetos que coincidieron allí (Castillo 2011).

Compartiendo las cosas que sucedían en la vida cotidiana fuimos así mismo compartiendo sus sentidos. La mayoría de los niños sabía que estaba haciendo una investigación y de qué se trataba: las “cosas” que los niños hacen en el internado. Conversaron conmigo, me presentaron diferentes lugares de la UPI y me invitaron a hacer parte de sus juegos y de sus actividades diarias (algunos educadores también). Después de cierto tiempo empecé a percibir que no solo lo hacían para ayudarme a investigar sino también para integrarme.

De hecho, no actuaron de esa manera cuando propuse actividades de indagación medianamente planeadas. Fue de forma repentina, en el momento menos esperado, cuando una situación particular los convocó, los motivó a participar, como en el caso de una conversación sobre las palabras particulares y expresiones que los niños usaban en el internado. Supongo que

el tema les pareció interesante, que tenía que ver con su diario vivir en la UPI, que tenían algo que decir al respecto.

Empezaron a llegar más niños donde nosotros estábamos. También C. Sin preguntar qué hacíamos, se dieron cuenta de que estábamos hablando de expresiones frecuentes de los niños en el internado y empezaron a exponer las que se les venían a la mente (Diario de campo, 25 de septiembre de 2019).

Algo similar ocurrió con los recorridos por la UPI, que, aunque fueron concebidos al inicio de la investigación como parte de las actividades que pensábamos realizar con los niños, no se dieron de forma planeada sino espontánea o casual, más bien por iniciativa de los niños o por instrucciones dadas por los educadores para darle a conocer el internado a visitantes. A través de estos, los niños presentaron los espacios que parecían ser relevantes en su cotidianidad y los elementos que de allí resaltaban, y realizaron acciones por iniciativa propia, por ejemplo, grabar audios de las conversaciones que iban surgiendo y explicar algunos aspectos de su vida en la UPI con mayor detalle que otros: su forma de organización, sus rutinas, las relaciones que tenían con los animales y las plantas. Algunos de estos serán desarrollados en los siguientes aparte de este capítulo.

Volvimos a la cancha de micro. L con J (...) Él nos iba a hacer un recorrido por el internado y a contarnos lo que hacía. En ese momento llegó D, quien también nos acompañó. F me pidió prestada la grabadora de voz durante el recorrido. Primero nos llevaron a ver los conejos y el estanque. Contaron sobre la reciente muerte de un conejo (ahora solo quedaban dos) y de la desaparición de dos patos, que suponían estaban escondidos en el “monte” poniendo huevos. De ahí nos dirigimos a los dormitorios. Nos contaron que tenían dos dormitorios, uno para

los niños pequeños, de 6 a 9 años, y el otro para los más grandes, de 10 a 13 años. Ingresamos al de los pequeños. Fue la primera vez que entré hasta donde están las camas. Todo estaba muy ordenado, casi a la manera en que se muestran los regimientos militares, pero a la vez, con cobijas de diferentes colores, peluches encima de algunas camas, juguetes e instrumentos musicales en la entrada que le daban vida al espacio. Se veía agradable, acogedor.

Salimos hacia la huerta y a parte trasera del internado. Nos mostraron los cultivos que tenían. Los niños le llamaron la atención a J, un compañero de la oficina, por pisar una mata de café. Parece que están pendientes y cuidan bien de sus cultivos. Pasamos por la portería y el salón de música. Allí hablaron sobre los instrumentos musicales que tenían y la clase de capoeira (...). En seguida nos llevaron a un lugar, a pocos metros, donde preparan las plantas que siembran. H nos habló de algunas plantas, pero hizo énfasis en que allí tenían preparados para sembrar unos árboles que se usan para sacar madera (...).

De allí bajamos a la parte trasera de los dormitorios, que tampoco conocía. J nos contó que allí estaban pintando un mural y nos lo mostró. Luego caminamos por el pasillo del edificio de los salones y nos indicaron la distribución de los grupos allí, qué salón correspondía a cada curso. Al salir, nos dijeron que nos llevarían al río. Le pregunté a J si iríamos por el monte donde están la mayoría de los árboles frutales, que parecía el camino más directo, o si tendríamos que subir hasta el patio de la silla verde y bajar por las escaleras que quedan al lado de la lavandería. Lo pensó, pero siguió caminando. Optó por la segunda sin

responderme. Al bajar por las escaleras nos mostró otro lugar donde empezaron a cultivar café recientemente (Diario de campo, 10 de octubre de 2019).

Así como los niños me dieron a conocer lugares de la finca y me relataron lo que pasaba en sus barrios o en sus familias, también me presentaron personas y compañeros que consideraron que podían contribuir en la investigación. Entiendo estos como gestos que tenían una intención colaborativa. En este sentido, la colaboración a veces nace espontáneamente en los niños, incluso antes de plantearles su participación en la investigación. Ayudan porque saben que hay otra persona estudiando un tema que tiene relación con ellos y conocen cosas que le pueden servir. Algo similar sucedió con los educadores. Cuando tenían información que consideraban que podría ser importante para la investigación, conversaban conmigo.

Una de las ventajas de hacer la investigación de la manera como se realizó es que la participación de los niños fue espontánea, genuina; lo hicieron cuando realmente lo desearon y no porque debían o alguien los obligara a estar con el investigador y a hacer lo que este les indicara en un espacio y tiempo asignado. Sin embargo, lo fue todavía más el hecho de compartir la cotidianidad y a partir de esto contar con la perspectiva de los niños y su forma de significar los espacios que habitaban para dar sentido a las situaciones concretas que allí se presentaban. Como lo señala De la Garza (2000), “estos significados no solo se generan de alguna manera por los individuos en interacción sino que dentro de ciertos límites espaciales y temporales se vinculan con significados acumulados socialmente que los actores no escogieron (Habermas, 1988)” (p. 3-4).

El espacio entonces, como lo plantea Massey (2005), no es un lugar físico sino un producto de interrelaciones. En este caso, la investigación generó un conjunto de relaciones que se constituyeron en un espacio de lo público, en la medida en que creó un referente común,

delimitado por las propias tensiones surgidas durante el proceso alrededor de la intimidad de los niños, las prácticas de cuidado y el temor al daño, desde el cual se compartieron sentidos y significados sobre los sucesos de la vida cotidiana.

La definición del sujeto niño y la reproducción de la cultura infantil desde el lenguaje y las prácticas

Construir un mundo común y compartir la cotidianidad con los niños a través de la investigación colaborativa permitió identificar usos del lenguaje y prácticas que adquirieron sentido durante las conversaciones, los juegos y otras actividades propias de día a día en el internado, especialmente alrededor de dos situaciones que consideramos relevantes en la medida en que indican la forma como los niños se relacionan en ese espacio de lo público y configuran subjetividades.

Por un lado, el funcionamiento del reto como un mecanismo que asigna a los niños un lugar en el espacio público y los define socialmente en términos del sexo y la edad. El reto apareció como una práctica que marcaba límites sociales articulando la masculinidad y la edad en la configuración del sujeto niño en su doble acepción: como hombre y como persona “pequeña”. Su eficacia dependía de su visibilidad, de la existencia de un espacio en común para que pudiera ser vista por otros, es decir, de que se hiciera en público.

Por otro lado, la adopción de lenguajes y prácticas propias de los niños por parte de los adultos para relacionarnos con ellos y crear un espacio con un sentido compartido o, en otras palabras, la reproducción adulta de lo que pareciera ser una cultura infantil. Esto último plantea un interrogante en términos de las relaciones entre niños y adultos, particularmente si existe una diferenciación y subordinación de los primeros hacia los segundos (heteronomía), como se podría observar desde la perspectiva moderna de la infancia, o si se construyen y transforman de manera interdependiente, aunque desde diferentes roles, los elementos que componen el espacio en el que cohabitan, siguiendo la perspectiva poscolonial sobre la infancia.

El reto como marcador social del sexo y la edad

El reto como mecanismo de marcación social lo identificamos en la medida en que fuimos conociendo los términos particulares usados por los niños y sus prácticas, especialmente los juegos, pero, sobre todo, los sentidos que estos empezaron a adquirir en situaciones particulares. A través de estos dos elementos observamos una serie de clasificaciones sociales que los niños hacían por medio del lenguaje y la forma como nominaban a otros, así como un conjunto de situaciones que expresaban demostraciones públicas y formas de competencia que se extendían más allá del ámbito del juego y terminaban por abarcar gran parte de las interacciones cotidianas en internado.

Los términos empleados por los niños en situaciones en las que definían y clasificaban a otros, se pueden agrupar en cuatro ejes: la edad, el sexo, los códigos de conducta, las habilidades y la apariencia física.

La edad en la que los niños ubicaban a otros fue establecida en términos de la dicotomía “grande”/“pequeño”, rara vez lo hacían en una posición de igualdad. A través de expresiones como “gente grande”, “ser adúltero” o “chinche” (forma callejera de nominar a niño como pequeño), definían esta posición de acuerdo con criterios como la demostración de fuerza (el potencial de golpear y hacer daño físico) y la posibilidad hacer cosas que estaban reservadas a los adultos, por ejemplo tomar tinto. En otras palabras, la capacidad de sobresalir entre los demás.

Respecto al sexo, llamaba la atención que las palabras que hacían referencia a las mujeres o a lo femenino eran usadas como forma de insulto. “Hijo de perra” fue una de las expresiones más comunes en los niños, especialmente cuando peleaban entre ellos o buscaban ofender a otro.

“Hembra”, por ejemplo, fue la manera en que algunos niños descalificaron a otros por tener comportamientos que no eran los que, desde su punto de vista, correspondían a un niño.

Me fui a la sala de sistemas. Allí estaba M. Tejía mientras su profesora les daba la instrucción de representar gráficamente las fracciones impropias en Word. Un niño empezó a gritar cuando la profesora les explicaba el ejercicio. M reaccionó rápidamente gritándole también: “deje de gritar como hembra” (Diario de campo, 11 de julio de 2019).

Así mismo, “marica” fue la palabra propuesta por un niño a otro para que se refiriera a un niño venezolano que le disgustaba, en vez de decirle “veneco”.

Mientras conversábamos sobre cómo se decían algunos animales en inglés, R le dijo “veneco” a otro niño. Le pregunté por qué lo hacía y me dijo que era porque venía de Venezuela, pero no me pareció que lo hiciera de una manera despectiva sino como si usara esta palabra a manera de gentilicio. Le dije que no debía llamarlo así porque era una forma ofensiva de referirse a las personas que venían de Venezuela. Me preguntó entonces cuál era la palabra en inglés para decir que alguien era de Venezuela, y luego para decir colombiano. Después fue D quien empezó a llamarlo “veneco”. Le hice la misma pregunta que a R. Me dijo que lo hacía porque le “caía mal”. Le pregunté si también llamaba de esa forma a los otros niños venezolanos y me dijo que no, que lo hacía solo con él porque era un “fastidio” y el único de ellos que le “caía mal”. Le hice la misma invitación que a R, pero en vez de decirle “veneco”, le dijo “marica”.

Las ofensas reiteradas de los niños a través de estos apelativos fueron ejercicios de demostración de poder sobre otros, apelando a lo femenino como una identificación que los subordinaba. En contraste, expresiones que tenían un sentido relacionado con lo masculino, por ejemplo “chacho” o “pegar duro”, exaltaban atributos como la demostración de la fuerza y la habilidad de cortejo.

... recordé un gesto que frecuentemente hacen los niños: abren los dedos índice y pulgar alrededor de su mentón con los demás dedos encogidos y los cierran deslizándolos hacia abajo. Me dice que es porque se creen los “chachos”. Le pregunté qué significaba esa palabra. Me respondió: “Ser “chacho” es que se cree mucho, pero no es nada. Por ejemplo, los grandes que dicen que tienen fuerza pero que los cascan los más pequeños” (Diario de campo, 13 de septiembre de 2019).

Las palabras empleadas para identificar a una persona en razón de códigos de conducta o habilidades, en general, eran adjetivos que indicaban que esta actuaba en contra de lo valorado por ellos. Por ejemplo, “sapo” lo usaron para manifestarme que no interviniera en peleas de ellos con jóvenes de otras UPI del IDIPRON.

Me fijé en una discusión entre unos muchachos de otra UPI, ya grandes, que estaban en mi fila y unos niños que estaban en la fila de abajo. Les daban golpes, luego los de abajo reclamaban y los primeros les devolvían “calvazos” (...). Después de un rato, me molestó la actitud de los muchachos y les reclamé. Se calmaron un rato, pero luego siguieron, así que decidí hacerle un gesto a un educador para que interviniera. Me miró y me dijo: “Todo sapito”, reprobando

mi acción, como si me hubiera metido en un asunto que no era mío (Diario de campo, 24 de abril de 2019).

“Vendido” fue la forma de llamar al niño que realizaba actividades con un grupo al que no pertenecía o con el que no se identificaba, una suerte de traidor. “Poncio” significaba “sapo”, pero en el sentido de alguien que delata a otro. “Peíto” se lo decían al alguien que consideraban “lento” o “bobo”, especialmente después de jugarle una broma, como me sucedió a mí.

Me quedé viendo a los niños jugar fútbol. M se negaba a jugar en las olimpiadas. Le pregunté por qué. Me respondió: “No soy un vendido”. Le pregunté qué quería decir con eso. Me dijo que él pertenecía al equipo de R, no al de P, y que se negaba a jugar con ese último. (Diario de campo, 22 de agosto de 2019)

Los niños se llamaban principalmente por sus apellidos o apodos, aunque en ocasiones también lo hacían los adultos. Los apodos enfatizaban especialmente características del aspecto físico de los niños.

La mamá de S me preguntó si yo quería saber el apodo que le tenían a él en otro país. Él hizo gestos de no querer que lo contara, sin embargo, ella lo hizo. Le decían “Blancanieves”. En San Francisco, los niños se llaman por sus nombres, apellidos o apodos. A veces también lo hacen los profes. Por ejemplo, C llama a S “Pelusa”, porque tiene muchos vellos alrededor de su cara. En Ecuador, los otros niños lo llamaban “Blancanieves” porque era el único niño blanco, rubio y de ojos claros del salón. Los demás niños, según contaron su hermana y su mamá, eran más bajitos y con rasgos indígenas. Steven guardó silencio, con algo de pena, mientras narraban la anécdota (Diario de campo, 13 de septiembre de 2019).

Todos estos términos, frecuentes en el lenguaje cotidiano de los niños en el internado, requerían de la publicidad, es decir, de que fueran expuestos y vistos por otros, para que resultaran eficaces en términos de dar un lugar tanto a quienes los decían como a sus destinatarios, y de identificarlos de acuerdo con características relacionadas con la edad, el sexo, el seguimiento de unos códigos de comportamiento y la demostración de habilidades.

El lenguaje expresaba algo que igualmente sucedía en el terreno de las prácticas. En estas encontramos códigos establecidos tanto por los adultos como por los niños, por medio de los cuales se definían y reafirmaban sus roles dentro de la convivencia cotidiana, pero, sobre todo, los lugares de los niños en el espacio de lo público en términos de cualidades relacionadas con la edad y el sexo que se asignaban a sí mismos y a otros. Estos se constituyeron en elementos que definían simultáneamente la infancia ligada a la masculinidad y a la posición social de niño (en su doble acepción) y sus atributos: quién es, qué puede hacer y qué no.

Este sentido que cobraron las prácticas empezó a surgir compartiendo los juegos con los niños y comprendiendo sus reglas, especialmente uno llamado “tiritos”:

Al lado, en la cancha de micro, estaba un educador jugando fútbol con otros niños. Me acerqué para ver en qué consistía el juego. Él pateaba el balón detrás de una línea que demarcaba una cancha de volleyball. La distancia era más lejana que la línea de la “bomba” de micro y de baloncesto. Un niño tapaba en el arco, otro esperaba los rebotes que dejaba el arquero y los demás niños hacían fila en la línea que marcaba el límite de la cancha esperando a que le hicieran gol al arquero. Cuando esto sucedía, otro niño entraba a tapar y quien estaba de arquero salía a esperar los rebotes. El único que pateaba el balón era el educador (...). Dependiendo del niño que entrara de arquero, el educador pateaba más o menos

fuerte. Él me invitó a jugar y nos turnamos los lanzamientos. Tanto adultos como niños tenían roles específicos en este juego: quien pateaba tenía el control (Diario de campo, 7 de marzo de 2019).

Con el tiempo también fui conociendo sus gestos durante el juego, observándolos con más detenimiento e interpretándolos, hasta luego relacionarlos con otras prácticas que tenían como común denominador el demostrar algunas cualidades, como la fuerza, la habilidad y la resistencia ante el dolor:

Ya durante el juego, tuve la impresión de que a los niños les gusta que los adultos le peguen duro al balón. Me pregunto si es una forma de reto, de demostración de fuerza, de competencia, de mostrar a los demás que son buenos y que son capaces de aguantar el impacto o el dolor que este puede producir. Pienso que esto puede ser una forma de marcar su condición de niños, tanto en términos de la edad como del sexo. Por un lado, son siempre los adultos quienes patean desde lejos. Los niños solo pueden pegarle al balón si toman el rebote. Si otro niño llega a patear, no lo dejan: el arquero se quita del arco para que no tenga sentido el disparo en el marco del juego, lo regañan o lo insultan. Si un adulto llega, como en mi caso, no lo ponen a cazar los rebotes, sino que patea con los demás educadores, que además siempre son hombres. Por otro lado, pareciera que es una práctica que forma cierto tipo de masculinidad, que consiste en demostrarle a los demás quién es el mejor en términos de las habilidades tapando y de aguantar la fuerza de otro y el dolor. Es como una especie de ritual en el que se forja una masculinidad basada en mostrar a los demás la fuerza y el arrojo, una competencia que tiene sus propias reglas (Diario de campo, 4 de mayo de 2019).

Después de observar algunas peleas entre los niños e indagar con ellos la forma como iniciaron, me enteré de que había sido porque uno de ellos había retado al otro. A partir de allí, el reto se hizo más presente en mis observaciones sobre sus interacciones, particularmente como una acción recurrente de los niños, por medio de la cual convocaban a otros para demostrar atributos como la fuerza, la habilidad y la resistencia, y expresar y reafirmar así su masculinidad y su posición en términos de edad (no biológica sino social, definida desde la dicotomía “grande”/ “pequeño”), todo esto en el marco de una práctica de competencia.

En este contexto, expresiones y palabras como las expuestas anteriormente adquirieron un sentido más global: el lenguaje y las prácticas de los niños se alimentaban mutuamente en la delimitación de un espacio social tanto hacia afuera como hacia adentro. Por fuera de la cotidianidad del internado y del sentido compartido, el lenguaje y las prácticas de los niños posiblemente no eran más que la repetición de la jerga de calle y de juegos como los que pueden tener lugar en una institución educativa. Al interior de la UPI, ambas parecían ser elementos autorreferenciados (es decir, el lenguaje remitía a las prácticas y viceversa), a través de los cuales se concretaba el significado de ser niño en razón de atributos de masculinidad y edad, para lo cual era necesario demostrarlos, hacerlos visibles frente a los demás, y a partir de esto establecer posiciones en el espacio de lo público, expresadas por ejemplo en figuras como el líder, el “chacho” (presumido) o el “fastidio” (con quien nadie quiere estar).

Los juegos, en general, tenían implícitamente un sentido de competencia, de demostrar habilidades, eliminar a otros participantes, evaluar quién es mejor en qué; en últimas, de sobresalir.

Después empezaron a hablar de los nombres que le tenían a algunos juegos. Uno de estos era “Mini-bajas”, que es similar al juego de ponchados. Alguien lanza

una pelota contra el tubo de una cancha hasta pegarle. Al hacer el disparo debe decir el nombre de una persona y si acierta el golpe, esta persona debe ponchar a los demás. Otro era “Ratonera”, similar al juego “Mundialito” para las personas de mi generación. Con varias canchas pequeñas, marcadas con piedras o con objetos personales, los niños juegan de manera individual o por parejas a hacer goles en la cancha de otros niños. Si un niño o una pareja reciben dos o tres goles, queda eliminado. Les dije a los niños que durante mi infancia llamábamos “Mundialito” a este juego. Sin embargo, para ellos “Mundialito” es un juego de eliminación pateando penaltis (Diario de campo, 25 de septiembre de 2019).

De hecho, las peleas entre los niños, en su mayoría, iniciaban como un juego o, como lo señalamos arriba, como un reto. En algunos momentos los niños dieron a entender que buscaban peleas para divertirse, como en la siguiente situación:

Mientras buscaba dónde sentarme en el comedor, me llamó la atención una pelea entre M y J. Les pregunté por qué se peleaban. Uno le dijo al otro Magin Boo, como el personaje de Dragon Ball, y el otro lo llamó “pantuflas” (...). Steven me dijo que quería un “fighting” porque estaba aburrido. No sé qué tan en serio lo dijo, pero esta podría ser una de las razones por las que son tan frecuentes las peleas entre los niños, puede que las vean también como una forma de entretenimiento, de acción (Diario de campo, 1 de agosto de 2019).

Los retos, sin embargo, no se planteaban solo entre niños. También entre adultos, como cuando un educador animó a jugar ajedrez contra un niño, y de los niños a los adultos, como en el caso de otro niño incitándome a jugar una partida con él.

Un educador pitó para indicar el inicio de los centros de interés. Ese día eran ajedrez, natación, arte y manualidades. Decidí pasar por todos. Él dirigía el centro de interés de ajedrez. Me invitó a pasar y me animó a jugar con un niño, aunque en este contexto lo tomé también como un reto: el de un adulto enfrentando a un niño, que tiene poco que ganar y mucho que perder en términos de su “prestigio”. Jugué una partida con un niño que apenas estaba empezando a conocer el juego. Luego se acercó C, el mismo de la intervención durante el almuerzo, y me desafió a jugar una partida con él. Creo que en ambas situaciones buscaba conocerme, pero desafiándome, “midiéndome el aceite”, como se diría en la calle. Le gané la partida. Me desquité a mi modo, echándole en cara mi victoria, a manera de juego en respuesta a su desafío. Sentí que ya estábamos en la misma “onda”. Había un parte de aceptación, de reconocimiento entre ambos (Diario de campo, 4 de abril de 2019).

La competencia entonces no solo servía para que los niños se conocieran e integraran a otros niños y a sus grupos, o con los educadores y demás adultos. También delimitaba las jerarquías entre niños, y entre niños y adultos, y funcionaba como un mecanismo que marcaba las fronteras etarias en términos de “grande”/“pequeño” y niño/adulto. El contexto en el que se produjo la situación anterior (un torneo de ajedrez), ratifica que el reto debía ser visto por otros para que operara y cobrara sentido, para que se reconociera como tal, de ahí la importancia que estas prácticas fueran públicas.

Cabe aclarar respecto a la relación entre reto, juegos y peleas, que, por lo menos en lo que concierne a los juegos en computador, los niños “pequeños” no jugaban tanto juegos de pelea como los más “grandes” ni parecían interesados en demostrar su pericia. Igualmente, que los

retos no se generaban solo por medio de la pelea o el juego, ni consistían exclusivamente en la demostración de habilidades físicas o de cualidades relacionadas con la valentía, sino también, en algunos niños y situaciones específicas, a través de diálogos en los que los niños planteaban preguntas o acertijos que buscaban, entre otras cosas, evaluar las capacidades intelectuales del interlocutor:

Luego M empezó a hablar conmigo. Nuevamente me sorprendió. Me dijo:

“Imagine que el mundo explotara, que el Universo y todos hicieran “kaboom”.

¿Qué quedaría?”. Le dije que quedaría la nada. Me dijo: “No hay nada, ni siquiera

la nada. ¿Entonces qué quedaría?”. Me quedé pensando, sin responderle. Y

agregó: “Es que esa pregunta me la hicieron hace mucho tiempo y todavía me

tiene pensando”. Y a mí que quedó retumbando en la cabeza. Me alegró su

ocurrencia, su pregunta a manera de reto, pero también de invitación a reflexionar

sobre la vida, sobre el Universo, sobre conceptos que aparentemente serían muy

abstractos para un niño (Diario de campo, 2 de agosto de 2019).

Adopción de la cultura infantil por parte de los adultos

Jugar “tiritos” se hizo un hábito también para mí. Al salir de cada almuerzo me dirigía a cumplir con el ritual de patear el balón. Después de varias semanas de asistir al internado y de escribir los respectivos diarios de campo, me percaté de que estaba usando las mismas expresiones de los niños y realizando algunas de sus prácticas, y que esto no me sucedía solamente a mí, sino también a la mayoría de educadores de la UPI que veía compartiendo más tiempo con ellos fuera de los espacios escolares.

La pregunta sobre las razones de esta situación nos llevó a considerar que los adultos adoptamos la cultura de los niños al asumir e imitar sus lenguajes y prácticas cuando tratamos de establecer una relación con ellos.

Después de un tiempo, no eran solo los niños quienes se retaban entre sí ni a mí. Yo terminé adoptando esta práctica para relacionarme con los niños, así como los educadores, como la vez en que uno de ellos me retó a jugar una partida de ajedrez contra un niño. También terminé haciéndoles bromas. ¿Por qué? Los adultos empezamos a realizar prácticas propias de los niños para relacionarnos con ellos. Estas, a su vez, son una de las formas en que los niños construyen la realidad social: relacionarnos con los niños implica que los adultos adoptemos de cierta manera su cultura a través de la imitación de sus prácticas y lenguajes.

Esto parece no ser algo premeditado o consciente, sino que se va produciendo en la cotidianidad con la fuerza de la convivencia. No es unilateral, pues, así como los niños aprenden la cultura y son subjetivados por estructuras y fenómenos sociales que se producen tanto en su espacio más cercano como en otros que están más lejos de su alcance, como el desplazamiento forzado y la migración, los adultos aprendemos y adoptamos el lenguaje y las prácticas de los niños. Tampoco es algo novedoso, pero la diferencia está en que solemos fijarnos y explicar las acciones de los niños desde la forma como son socializados en un mundo ordenado por los adultos, sin reconocer su participación en construcción de este y de su cultura (códigos, símbolos y significados) a partir del lenguaje, las prácticas y los sentidos que le dan estas.

Algunos educadores, por ejemplo, explicaban acciones de los niños, entre estas, salir al río sin permiso ni compañía de adultos, como consecuencia de su contexto familiar. En la situación particular que relata el siguiente fragmento de diario de campo, el educador consideraba que la acción del niño se debía a que estaba creciendo con su madre en la cárcel y a conflictos al

interior de su familia. Sin desconocer estos factores, que son relevantes para comprender el suceso, cabe preguntarse, no obstante, cuáles son las motivaciones de los niños. ¿Se pueden explicar sin remitirse únicamente a las determinaciones de otros adultos? ¿Por qué quebrar las reglas y salir sin adultos? ¿Estaban buscando su propio espacio dentro de la UPI o estar en otros lugares sin la permanente supervisión de los adultos?

Cinco niños se “evadieron” durante el autocuidado (esa fue la palabra que usaron otros niños), entre estos J (...), quien había estado trabajando conmigo grabando entrevistas. Me dijo un educador que su madre estaba en la cárcel y que parecía que estaba pasando por una situación familiar complicada. En su opinión, esto había derivado en la “evasión”. Se fueron solos a bañarse al río, sin autorización. No se sabía por qué razón. J no estuvo allí como parte del grupo de “evadidos” sino que fue a buscarlos y regresó con ellos. Esta era, al parecer, su misión como líder (Diario de campo, 15 de agosto de 2019)

Así las cosas, la idea de que la infancia se ha construido desde la diferenciación entre adultos y niños y a partir del establecimiento de relaciones heterónomas, propia de lo que llamamos la perspectiva moderna, se desdibuja en estos contextos en la actualidad. Por otra parte, la noción de infancia como una subjetividad social que expresa una identidad y una cultura propia, si se quiere una cultura infantil en los términos de algunos autores que ubicamos en la perspectiva poscolonial, reconoce que esta se produce en las relaciones de interdependencia entre adultos y niños, pero pierde de vista que estas se encuentran condicionadas por estructuras sociales que están generalmente lejos de su alcance.

La adopción del lenguaje y las prácticas por parte de los adultos, particularmente el reto en el marco del internado, también indica que tenemos algo en común, que en contextos específicos

pertenecemos a un mismo espacio social, a un mismo espacio público, aunque nos relacionamos allí desde diferentes regímenes de publicidad.

Al terminar el almuerzo, me fui a ver en qué consistían las olimpiadas. Me dirigí a los salones de clase, donde vi a C con otros niños organizando los juegos de ajedrez. C me propuso jugar con Y. Me gustó la idea para retarlo, porque es un niño que suele mostrarse y presumir un poco su talento, aunque también me previno porque hacía mucho tiempo no jugaba ajedrez y me daba miedo hacer el ridículo. Empecé muy mal el juego. Estaba desconcentrado, Y me quitó varias fichas importantes, entre estas la reina. Me puso en aprietos y me dio una dosis de humildad. Ya había dado el juego por perdido, pero quise resistir y esperar a ver cómo Y se comportaba. C vio la situación y dio el juego ganado por el niño, pero le advirtió que debía ser cauteloso para no ahogar a mi rey. Finalmente, esto fue lo que sucedió. Molesté un poco al niño por no haberme ganado después de haber tenido una situación tan favorable para él (Diario de campo, 22 de agosto de 2019).

Como lo expusimos anteriormente, así como las prácticas se significan mediante expresiones, los términos tan variados de los niños remiten a sus prácticas dentro del internado y a los sentidos que les dan. Entre estos, la forma como se ofenden o califican entre sí, se quitan objetos, nombran las partes de sus cuerpos y su vestuario habitual, o llaman las actividades rutinarias como los juegos, el intercambio de tareas y los quehaceres de corresponsabilidad con la comunidad de la UPI, como el "cívico".

Los niños se subjetivan en la medida en que a través de las expresiones dan significado y sentido a sus prácticas cotidianas en el espacio que habitan, en este caso, el internado. Estas son

importantes dentro de la socialización en el internado y en la adaptación de los niños a este, pero también para la integración de los adultos a ese espacio de relaciones y símbolos que ya existe. No fue casual que entre los educadores y los niños, en cuestión de segundos, me ofrecieran un glosario de los términos que más emplean los niños en su diario vivir. Compartir este lenguaje, como me sucedió a mí durante la “inmersión” en campo, era necesario para comprender las acciones de los niños y los sentidos que les daban:

Sus expresiones empezaron a aparecer. “Gambito” significa “túmbilis”, es la manera en la que un niño le dice al otro que le va a quitar o le está quitando algo. En ese momento dije que había otra expresión mucho más común en la UPI. Los profes me miraron intuyendo que se trataba de la misma: “hijo de perra”. Un educador aclaró que esta no era frecuente solo en San Francisco sino en la mayoría de los lugares donde hay niños. Para mí no era así. Otro educador y los niños siguieron. “Turra” significa cola. “Michi” significa pene. “Yiyos” son los pantaloncillos, “tillas” son los tenis o zapatillas y “neta” es la pantaloneta. “Coco” es coscorrón y “tirilín” es un “calvazo”. Hay una expresión que usa un educador para jugar con los niños. Les da a escoger entre “fostorito, tribilín o triqui-traqui”. La primera palabra hace referencia a raspar el cuero cabelludo, la segunda a dar golpes cortos a los lados de la cabeza y la última a dos coscorrones. Si dicen que ninguna de estas, les toca “macetazo”, que es un golpe con el revés de un puño cerrado que se da en la parte superior de la cabeza. También dijeron: “¿Coco o patilla?”, una pregunta que se hacen para saber si la otra persona escoge entre un coscorrón y una halada de patillas. Luego las expresiones “peíto”, que significa “lento” o bobo; “me lo mafieron”, que significa “me lo robaron”; y “solapa”, que

hace referencia a solapado, que en sus términos es “alguien que hace las cosas y luego se hace el bobito”, o en los del educador es “quien tira la piedra y esconde la mano”. Más adelante los niños me compartieron otras expresiones. “Cheme por mí”, que significa “trabaje por mí”, y “lo tengo mansito”, que la utilizan para manifestar que tienen haciendo a otro niño lo que ellos quieren.

Ese mundo rico en prácticas y significados se ha ido alimentando con el paso del tiempo, especialmente por una situación llamativa que encontré durante el desarrollo de la investigación: la herencia de palabras y objetos entre los niños.

Algunos de ellos llevan palabras o expresiones nuevas a la UPI y son vistos o recordados entre sus pares y educadores por esto. Estas palabras puede que desaparezcan de forma rápida como también que se repitan frecuentemente y perduren en el tiempo dentro del internado. Los niños heredan expresiones que, en determinado momento, les significa un reconocimiento por parte de la comunidad.

Fue difícil establecer si los niños aprendían las palabras en sus barrios o en los espacios que frecuentaban y las llevaban a la UPI cuando regresaban de sus salidas familiares, o si las inventaban ya en el internado. De todas formas, la UPI es un nodo por donde llegan, se reproducen, se instalan y pasan palabras de unos niños a otros. Los adultos terminamos aprendiéndolas y usándolas para lograr más familiaridad, confianza e influencia sobre los niños.

Pasamos al comedor a almorzar. Me quedé conversando con algunos profes. R, una educadora, me dijo que tenía la idea de hacer un glosario de los chicos, porque veía que llegaban frecuentemente con palabras y expresiones nuevas. Le parecía que había un lenguaje muy rico y cambiante en los niños de la UPI que

valía la pena registrar. C me dio el ejemplo de la palabra “selpa”, que usan para decir que alguien es glotón, o de “barrito”, que la emplean como sinónimo de favor (Diario de campo, 4 de mayo de 2019).

Estos son códigos y significados que finalmente son impuestos por los niños a las personas que estamos el internado. Podrían ser un ejemplo de cómo los niños participan efectivamente en la construcción de la cultura, de significados, uno de los temas discutidos en la línea de niñez de la maestría que dejaron más preguntas abiertas que certezas.

Siguiendo la concepción de De la Garza (2000) sobre la configuración de la subjetividad, encontramos múltiples sentidos que le pueden dar los niños a acciones, objetos y situaciones, a través de las palabras, dependiendo de quién las diga, en qué contexto lo haga y con qué intención. Así mismo, la forma con que los niños pueden jugar con el lenguaje y con el significado de las palabras, aun cuando les cueste escribirlas o leerlas, lo que muestra la centralidad que adquiere el habla en los procesos de subjetivación.

A través de palabras como “limpieza”, “transferencia” o “veneco”, los niños llevaban al internado significados sobre problemáticas que sucedían de puertas para afuera, pero que en algún momento de sus vidas los tocaron, como el conflicto armado o la reciente migración de ciudadanos venezolanos hacia Colombia. La primera fue la forma de nombrar las oleadas de asesinatos de personas en zonas rurales; la segunda fue la manera de llamar el desplazamiento forzado en las zonas rurales; la tercera fue la forma de expresar su relación con los niños provenientes de Venezuela que llegaron al internado, a veces de integración y otras de subordinación. Por medio de otros términos, representaban elementos de la cotidianidad del internado, por ejemplo, para llamar al niño que respondía por el orden de cada fila de niños

durante las formaciones (“guía”) o para designar los archivos con las historias sociales y la documentación de niños que se encontraban en el internado (“carpetas”).

En síntesis, el internado era un espacio de configuración de subjetividades, un nodo por donde circulaba el lenguaje y se resignificaban las palabras y expresiones que llevaban los niños desde los diferentes espacios por los que pasaban. Allí adquirirían múltiples sentidos tanto lo que sucedía de puertas para afuera como lo que acontecía adentro, tanto lo estructural como lo cotidiano.

De igual manera, algunos niños antes de ser trasladados de UPI dejaban objetos personales como regalo a sus compañeros que se quedaban en San Francisco. En la construcción de la cultura, los niños no solo heredan prácticas y palabras sino también objetos. Estas son huellas, marcas que van dejando los niños a su paso por el internado, que dotan su cotidianidad de significado, pero que también son resignificadas por los niños que continúan allí y por los que llegan.

Les pregunté a A y a C qué de nuevo había pasado en la UPI durante esa semana. Me dijeron que los profes vieron a algunos niños con navajas suizas (multiusos). Les pregunté si había sido durante una pelea. Me dijeron que no. Solo las mostraban a otros niños y probaban las diferentes herramientas que tenían, pero que esto les había llamado la atención. Les preguntaron a los niños sobre esas navajas y les respondieron que las había llevado y dejado N antes de irse a la UPI La Florida junto a J. ¿Sería un regalo de despedida que les hizo a sus amigos?

(Diario de campo, 13 de septiembre de 2019)

Los niños de la UPI intercambiaban objetos sin tener en cuenta su valor comercial (precio), sino más bien orientados por el gusto que les generaban o por el gusto que creían que iban a

generar en las personas a quienes se los regalarían después, por ejemplo, sus hermanos. Esto, como adulto, fue algo que me desconcertó. ¿En qué momento de la vida dejamos de valorar las cosas por el placer que nos producen y más por el precio de mercado? Creo que esto está ligado también al proceso de subjetivación que se va dando durante la infancia, a la formación de los niños como sujetos de consumo. ¿Qué hay de diferente en estos niños, quienes también han sido expuestos a la publicidad, los medios masivos de comunicación y las redes? ¿El hecho de que estén en un internado los hace exponerse menos a estos flujos de información y a valorar más otro tipo de experiencias?

Posiblemente la oportunidad de tener experiencias en el internado como subirse al árbol de guanábanas, recoger mandarinas, visitar a los conejos o incluso ir a la piscina si hace sol, les permite fugarse del lugar de consumo; a diferencia de otros niños y niñas que constantemente están expuestos a comerciales en televisión, vallas publicitarias, vitrinas y centros comerciales, presentes en su cotidianidad y que en ocasiones son los únicos referentes de ocio que tienen.

Sentidos de lo público y lo íntimo en la relación de los niños con los espacios

La circulación y resignificación del lenguaje en el internado se produjo en un marco más amplio de relaciones. Este era un espacio de encuentro de saberes adquiridos por los niños en medio de sus experiencias en la calle, el campo, la escuela y procesos de institucionalización. Esta concurrencia era la que impulsaba la reproducción y transformación de la cultura, del lenguaje, los conocimientos y los códigos que los niños aprendían en sus trayectorias por los diferentes espacios que habitaron.

Trayectorias espaciales de los niños y encuentros de saberes

Una de las primeras sorpresas que me llevé al ir conociendo a los niños del internado fue que no todos los niños eran “callejeros” ni urbanos. Llevaba esto en mente por la experiencia previa que había tenido en el IDIPRON trabajando con jóvenes que permanecían la mayor parte del tiempo en la calle y por la tradición de la entidad, que históricamente había enfocado sus acciones hacia los niños en situación de calle.

Algunos de los que encontré en la UPI vivieron antes en zonas rurales de diferentes lugares de Colombia (Cundinamarca, Santander, Caquetá, entre otros departamentos) y afuera del país (Ecuador). Los niños tenían trayectorias por diferentes espacios, en las que podían coincidir experiencias en la calle, el campo y en otros internados, y que al coincidir en el internado generaban una cultura particular. Esto se hizo patente en las primeras salidas que realicé con ellos:

Me fui en uno de los grupos que iba atrás. Empecé a conversar con Steven, después de que él y sus compañeros me pidieran que les tomara fotos con moritas

y flores que sacaban de los arbustos. Le pregunté por qué conocían tantas cosas del campo. Me dijo que en su caso era porque había vivido un tiempo en Caquetá, pero que había tenido que hacer “transferencia” porque empezaron a hacer “limpieza” en el pueblo donde vivía. Le pedí el favor de explicarme esas dos palabras, porque no las entendía. Me dijo que la “transferencia” era que había tenido que salir del pueblo hacia la ciudad (supongo que quería decir “desplazado”) porque empezaron a hacer “limpieza”, que era matar personas. Después había vivido un tiempo en Ecuador (Diario de campo, 19 de mayo de 2019).

En este encuentro de saberes también participaban aquellos niños que pasaron por experiencias de institucionalización, es decir, que fueron de un internado a otro. Al conversar con ellos encontré que las instituciones, particularmente los internados, operan de forma similar, como nodos en las redes de experiencias y saberes que los niños van tejiendo. La cultura de los niños se expande por una amplia red de espacios por donde transitan, allí generan formas particulares de cultura cuando exponen sus saberes. Nuevamente, estos procesos requieren de espacios donde estos saberes se pongan de manifiesto y adquieran visibilidad, sin importar que se trate de evento que convoque a todos los niños o una interacción cotidiana en una sala de sistemas:

Me fui a sala de sistemas. Todos los niños estaban jugando en los computadores. Los acompañaba un educador. Él estaba en un computador aparte, haciendo tareas administrativas. Me quedé al lado de M y J. Les pregunté qué jugaban. Me dijeron que se llamaba “Crazy Zombie” (creo que cada dos semanas cambia el juego de moda). M me dijo: “Cuchito, si no mira el juego, no sigo escribiendo en la

libreta”, haciendo referencia al cuaderno que le regalé cuando fui a su casa para que escribiera e hiciera dibujos a manera de notas de campo. Les pregunté qué les gustaba de ese juego. Me respondieron que había personas de diferentes juegos y dibujos animados: Freezer, Iori y otros cuantos. Luego les pregunté cómo conocieron ese juego, porque no había visto que lo jugaran antes. Me dijeron que unos niños de la UPI lo conocieron antes, cuando estuvieron en el ICBF (lo dijeron así, por sus siglas) [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar], y que lo encontraron en la sala de sistemas un día que buscaron juegos para dos (para que dos niños jugaran simultáneamente en el mismo teclado) (Diario de campo, 3 de septiembre de 2019).

Los niños, aunque son subjetivados y subjetivan a otros en este encuentro de trayectorias y saberes relacionados con los espacios que habitan, no tienen una identidad definida exclusivamente por la pertenencia a una comunidad (indígenas, campesinos, educativa) o a un lugar en particular (ser de la calle, del campo, de la ciudad, de una institución etc.). Aquí, resaltamos un punto de encuentro con el planteamiento de Unda y Llanos (2011) que rescata la diversa, plural y contradictoria configuración de infancias en el mismo espacio social, es decir, pertenecer a una comunidad indígena, campesina o rural no implica reconocerse identitariamente como tal. Como en el caso de los niños y jóvenes con quienes realizó su investigación en donde el tránsito por dos espacios (rurales y urbanos) produjo una subjetividad rurbana, entendida como una mixtura de prácticas y comunitarias en constante circulación.

El establecimiento de relaciones con diferentes espacios y con otros niños hace que sean atravesados por diferentes saberes que llevan consigo y que ponen en juego en los lugares a los

que llegan. La interacción entre todos estos elementos se cristaliza en la transformación de los códigos preexistentes o en la creación de unos nuevos, si se quiere, de otra cultura.

En este sentido, coincidimos con la perspectiva poscolonial en sostener que en contextos como el nuestro el espacio tiene un contenido específico generado por las relaciones particulares que se producen en lo local, y que en esta medida la relación de los niños con espacio público no puede ser vista desde concepciones abstractas y con pretensión de universalidad. Sin embargo, cuestionamos cierto esencialismo desde el cual algunos autores abordan la relación de los niños con su territorio y con los grupos sociales donde interactúan, partiendo de identidades preestablecidas que les asignamos desde la academia (Guerrero, 2017): niños indígenas, niños campesinos, niños trabajadores, niños de la calle. Lo que demostraron los niños durante el trabajo de campo es que han sido atravesados por experiencias en diferentes espacios y que en tal medida sus procesos de subjetivación no están circunscritos a un único espacio. Sus relaciones, si bien se localizan y generan formas particulares de cultura, se tejen desde lenguajes, prácticas y saberes que provienen de diferentes espacios y que representan códigos y significados tanto de su vida cotidiana como de estructuras sociales lejos de su alcance, siguiendo la línea de De la Garza (2000).

El encuentro de saberes, sin embargo, no estaba exento de discriminaciones y burlas que se generaban por medio de gestos muy rápidos que solían pasar desapercibidos en lo cotidiano, pero que expresaban lo que los niños pensaban o sentían sobre lo que era diferente, lo que ocupaba un lugar subordinado en las jerarquías y posiciones delimitadas en el espacio de lo público a través de mecanismos como el reto. Por ejemplo, llamar a otros niños "venecos" o burlarse de niños que provenían de zonas rurales por no saber cosas que ellos ya conocían por su experiencia en la

escuela o en la calle, como lo manifestó una educadora que desarrollaba trabajos específicos con algunos de los niños:

Me dijo que los procesos que desarrollaba con los niños se rompían o dañaban cuando ellos iban con sus familias. Según ella, sus padres son muy permisivos. Cuando los niños tienen salida familiar, a veces quedan solos en la calle o deben acompañar a sus padres al trabajo. También hizo énfasis en los niños que vienen del campo, porque algunos compañeros se burlan de sus saberes, que son diferentes (Diario de campo, 24 de julio de 2019).

En términos de los espacios en los que se desarrollaron los niños durante la investigación, destacamos aquí la manera en que tanto lo público como lo íntimo cobraron sentidos particulares en dos contextos, por un lado, en lugares con los que se relacionaban cotidianamente dentro del internado, y por el otro, en espacios y situaciones experimentadas por ellos fuera del internado, así como eventos, salidas pedagógicas y salidas familiares que, aunque programadas por la UPI, se desarrollaban fuera de esta.

Encontramos, en contraste con algunas posturas teóricas sobre el espacio público en las que este se concibe como un ámbito de ejercicio de la libertad en la discusión sobre los asuntos comunes (Arendt, 1958/2018), que los lugares dentro del internado donde los niños realizaban actividades y tomaban decisiones de forma más autónoma eran aquellos que escapaban a la supervisión por parte de los adultos, donde sus acciones podían permanecer en la intimidad. Así mismo, en los espacios en los que los niños interactuaron por fuera del internado, y que en apariencia eran públicos, les imponían límites y controles que, hasta cierto punto, evitaba que participaran en estos en sus propios términos, es decir, que ejercieran su libertad interviniendo sobre estos.

Adentro del internado: Lo íntimo como espacio para el ejercicio de la libertad

Durante una conversación con uno de los niños que más se involucró en la investigación, mientras esperábamos a que llegara su madre en una de las salidas familiares de los viernes, de forma repentina ofreció su concepto sobre lo público.

Resignado ante mi negativa [de prestarle el celular], me pidió que le leyera mis notas de campo. Había un pasaje en el que me había preguntado por el sentido de lo público en los niños sobre los lugares que frecuentan. Me interrumpió y me dijo: “el internado es público porque vienen personas de diferentes lados y no tenemos que pagar para que nos cuiden”. También me dijo que no conocía la diferencia entre público y privado que aparecía en algunas notas. Dejamos de leer, pero seguimos conversando. Hablamos sobre juegos, creo que sobre su interés por el celular y sobre su preferencia por jugar en los computadores y en el Xbox. De repente, dijo otra frase que me llamó la atención: “lo virtual es una realidad que no es realidad, es una realidad creada por el hombre”. No sé de dónde surgió esta idea (Diario de campo, 30 de agosto de 2019).

Me sorprendió. Estaba dando una definición que involucraba la accesibilidad, la gratuidad y el cuidado. Es el encuentro de personas diferentes y un cuidado que reciben sin tener que dar algo a cambio, ser cuidados por otros. Aunque considerada desde una perspectiva más global sobre lo que identificamos durante el trabajo de campo, allí estaban implícitas las trayectorias espaciales de los niños y su concurrencia en el internado.

Quise seguir indagando sobre esa definición de lo público en encuentros posteriores, pero su significado se fue perdiendo en los diálogos e interacciones que tuvimos. No obstante, su otra

frase sobre lo virtual y la realidad, vista desde la concepción del espacio que hemos abordado en esta investigación, expresa cabalmente lo que se fue confirmando durante el trabajo de campo: el espacio como una relación social, una creación de los seres humanos más que un elemento físico que ya está dado, cuyo carácter público radica en su función de dar visibilidad a las prácticas, en este caso, de los niños.

Esta idea, sin embargo, fue adquiriendo matices en la medida en que emergieron sentidos particulares, no tanto desde el discurso, sino en las actividades que compartimos con los niños, que revelaron la importancia que tenía para ellos prescindir por momentos de los escenarios de visibilidad frente a sus educadores y sus pares, así como de expresarse y realizar acciones de manera más libre en la intimidad. La exposición de las personas de forma continua era algo intolerable. En este sentido, el espacio público no tenía un carácter permanente, sino que surgía cuando en sus interacciones los niños convocaban a otros para hacer algo visible.

Retomando la perspectiva relacional del espacio, es importante dejar de concebirlos como secciones separadas y distantes, esto implica tensionar la relación con estos desde otros lugares de saber y trasgredir la noción del espacio como un lugar con una ubicación y características geográficas específicas, para comprenderlo en sus formas de interconexión con otros y desde allí dar cuenta de las múltiples transformaciones culturales contemporáneas,

Por ello, hay un flujo permanente entre distintos espacios públicos o íntimos dentro del internado, en donde niños y adultos transitan de uno al otro sin darse cuenta, esa trayectoria espacial genera dinámicas, prácticas y ritos subjetivantes, múltiples y distintos.

Compartiendo la cotidianidad con los niños, encontré que espacios como el aula múltiple, la cancha de microfútbol y el patio de la "silla verde" eran centrales dentro de las rutinas del

internado. Solían ser lugares donde los educadores reunían a los niños y hacían públicos los asuntos de la comunidad educativa (instrucciones, celebraciones, etc.). Estos también eran lugares donde los niños socializaban a través de los juegos y las conversaciones, lo que pone en entredicho o relativiza la diferenciación tajante de espacios entre adultos y niños que caracterizó el surgimiento del concepto de infancia durante la modernidad occidental.

El silencio era algo excepcional allí. Cuando todos los niños se encontraban en clase, extrañaba el sonido de sus gritos, sus pisadas al correr y de objetos chocando con el piso (balones, bolas de “piquis”, trompos). Sin embargo, no eran los únicos sitios que frecuentaban. De allí surgió la pregunta sobre cuáles eran los lugares donde los niños hacían públicos sus asuntos y, sobre todo, cuáles eran aquellos donde se sentían más libres del control de los adultos. Es decir, dónde se expresaban los regímenes de publicidad de los niños, algo sobre lo que llamamos la atención anteriormente.

En cierta medida, parecía que más que una distinción categórica de espacios entre adultos y niños, lo que se veía era una diferenciación de regímenes de publicidad, de criterios alrededor de qué asuntos se podían hacer visibles, con quiénes, en qué lugares y en qué momentos, que en el caso de los niños tenían relación especialmente con conservar un espacio de intimidad y de ejercicio de libertad.

Los recorridos eran una de las formas en la que los niños mostraban el internado a quienes no lo conocían, algunas veces por indicación de sus educadores, otras por iniciativa propia. En estos, me llamaban la atención los puntos a los que me llevaban y las cosas que me enseñaban. ¿Por qué los niños mostraban lo que mostraban? ¿Mostraban lo que era importante para ellos por lo que allí hacían o porque creían que podían ser importantes para quienes los visitaban, en mi caso, para la investigación? ¿Qué significaban esos lugares para ellos?

Uno de los primeros sitios al que los niños llevaban a las personas nuevas en la UPI era el estanque, especialmente para enseñar los animales que estaban allí: los conejos, los patos y los peces. Como se narró en un diario de campo anterior, en ese lugar hablaban a los adultos sobre los últimos acontecimientos relacionados con los animales y daban sus explicaciones de estos. En otras zonas, interactuaban y hablaban más sobre los árboles, las frutas y las plantas que cultivaban, y mostraban las cosas que hacían allí.

En los recorridos y en los momentos que compartí con los niños en el estanque y otros sectores de la finca, sobre todo en una zona de árboles frutales, encontré que la relación de ellos con los animales y las plantas estaba atravesada por la imaginación, el conocimiento y el juego, así como por el encuentro y la mezcla de saberes de la calle, el campo y la escuela.

De repente, me invitaron a acompañarlos a caminar por ahí. Este fue, creo, el segundo recorrido que hice con los niños por el internado, pero el primero que hacía por iniciativa de ellos. Nos fuimos por el “monte”, como llaman ellos a una zona boscosa, llena de arbustos, un poco intrincada en comparación con el resto de la finca, que queda en la parte alta que da hacia la reja que es el límite entre la UPI y la trocha de la vereda. Pasando un obstáculo, Steven dijo: “así bajan los cracks”. Le pregunté qué significaba esa última palabra y me dijo: “es hacer las cosas chimba. Son los niños valientes que los demás ven”. Luego, al llegar a una zona con árboles más grandes, V dijo: “este es nuestro mundo, podemos pelear contra los guerreros”. Steven contestó: “¡Silencio! Nos puede escuchar B”. Supongo que lo dijo porque los otros niños estaban pegándole con palos a los arbustos y a los troncos de los árboles. M empezó a pegarle con un palo a algo. No fue muy claro para mí en ese momento. Luego vi que se trataba de una colonia

de hormigas. Primero dijo: “estamos entrenando para el juicio final”, y después, cuando destruyó la estructura de la colonia, agregó: “el infierno se abrió”.

Empezaron a salir todas las hormigas (1 de agosto de 2019).

Esta es una característica que podría ser propia de las infancias latinoamericanas si consideramos la convivencia que se presenta en nuestros contextos entre diferentes elementos, incompatible con una concepción colonial de la infancia que suele ser dicotómica: la idea de una “cultura infantil” en la que conviven el juego, el estudio y el trabajo (Punch, como se citó en Liebel, 2016). También era muestra de la manera como los niños construyen culturas particulares, como agentes, como sujetos que no eran solo constituidos, sino que también constituían y configuraban (daban sentido) a través de lo que hacían, decían, pensaban y creaban. Siguiendo a Torres (2017), la subjetividad implica una praxis que no solo reproduce lo dado, sino que produce nuevas prácticas y relaciones, en este caso, desde los sentidos que los niños otorgaban a sus experiencias cotidianas, de acuerdo con unos intereses e intencionalidades en los cuales no solemos detenernos.

Los niños también mostraron su preferencia por algunos lugares del internado derivada del entretenimiento y el placer que les producía jugar, como la sala de sistemas y la piscina. Estos eran los dos lugares de la UPI por los que pedían de forma más frecuente autorización a sus educadores para estar. También era donde los niños querían que se hicieran las clases:

Caminé por la UPI. Todo estaba en silencio. Solo se escuchaban el viento, las ramas de los árboles y los pájaros, algo poco habitual cuando están los niños transitando por los diferentes espacios del internado. Bajé hacia los salones y allí estaban, en clase. Había dos grupos. Me encontré con E en el pasillo. Me saludó con un abrazo. Le pregunté dónde estaban los demás niños y me dijo que unos en

sala de sistemas, que allí podrían estar M y J, y otros en biblioteca viendo un video (...). E se despidió y caminó hacia el salón, pero regresó y me pidió prestada la cámara. También me dijo que quería que se acabara rápido la clase para salir a sistemas. Definitivamente, este, junto a la piscina, es uno de los espacios en los que quieren estar los niños la mayor parte del tiempo (Diario de campo, 3 de septiembre de 2019).

La UPI, si bien es un lugar que ofrece un ambiente acogedor, sigue siendo un internado, y aunque cuenta con actividades y espacios que realmente disfrutaban los niños y los saca de la monotonía, algunos sienten de forma más intensa el encierro. Para mí fue sorpresiva la primera vez que un niño me dijo que no le gustaba estar en el IDIPRON, en el internado. Las conversaciones casi siempre giraban alrededor de los lugares donde les gustaba estar. A mi entender hasta ese momento, todo les gustaba. En ese diálogo, me llamó la atención que, a pesar de ser una finca relativamente grande, con muchos lugares donde estar, este niño se enfocó en las rejas y su carácter de internado.

Me separé de ellos y alcancé a F, que estaba más adelante. Le pregunté por qué a veces permanecía aislado de las actividades. Me dijo que no le gustaba estar en el IDIPRON. Al pasar por una finca que tenía muros y rejas altas, dijo que no le gustaba porque tenía rejas, como los colegios. Creo que no le gustan los colegios y que el IDIPRON se le parece cada vez más a uno (Diario de campo, 19 de mayo de 2019).

El gusto de los niños por ciertos espacios, sin embargo, tenía relación con la forma como se sentían en estos, que iba más allá de la diversión. Además de la sala de sistemas y la piscina, donde jugaban, sobresalían la zona de los árboles frutales y otro lugar al que llamaban el

"monte", lugares que se caracterizaban por no tener las mismas condiciones de visibilidad desde los puntos donde solían estar los educadores respecto a los mencionados anteriormente. En estos realizaban actividades que no tenían tanto control por parte de los adultos. Estos espacios eran frecuentados por los niños porque allí actuaban de forma más libres.

En la zona de los árboles frutales, interactuaban de otra manera con otros niños y con los elementos de su entorno, como animales y plantas, así como expresaban emociones que en otros contextos no.

Después de la entrega de comunidad, fuimos con C caminando hacia el edificio de los salones y vimos unos niños en unos árboles bajando frutas. Les pregunté a los niños por qué estaban allí. Uno de ellos me respondió: “este es mi lugar feliz”. Le seguí preguntando y me dijo que ese era un árbol de “pinta diente” porque al masticar sus hojas dejaba los dientes teñidos. Me mostraron también una ardilla que trepaba un árbol a lo lejos. Me sorprendió su visión aguda y el conocimiento que tienen del campo. También me contaron que tuviera cuidado con las hormigas, porque a S hace unos días se le metieron en la camiseta y le provocaron varias heridas. Me mostraron, finalmente, otras frutas que yo no había visto en los árboles de la UPI, como feijoas, guanábanas y zapotes. Algunos niños, casi como un reto o con la intención de mostrarse o de enseñarnos, se treparon a diferentes árboles a bajar esos frutos. Con C nos asustamos un poco porque éramos los únicos adultos que estábamos ahí (Diario de campo, 5 de octubre de 2019).

En el "monte", un terreno lleno de árboles y vegetación alta que se encontraba entre la cancha de microfútbol y las rejas que delimitaban la finca, parecía ser un lugar destinado a esconder objetos y a esconderse, una zona para aislarse tanto de otros niños como de los educadores. Era

un lugar donde lograban experimentar la soledad, tener intimidad, que cobraba especial importancia en un contexto donde escaseaban los tiempos y espacios al margen de la supervisión de los adultos y de los pares. Si bien era una finca, seguía siendo un internado.

Caminé por el sendero que va del patio de la silla verde a los dormitorios. Los niños subían con canecas y tulas grandes donde llevaban su ropa desde la lavandería hacia los dormitorios. Mientras acompañaba a algunos niños, me contaron que el día anterior un par de niños se orinaron en la cama y que mientras todos se bañaban, aprovecharon para esconder las cobijas en el monte. J, H y D en ese momento se encontraban jugando con pintura en el pasillo de entrada dormitorio, aprovechando el material que había en el lugar debido a unos trabajos de mantenimiento que estaban haciendo sobre los estantes de las cómodas donde los niños guardan la ropa. Luego salieron corriendo hacia el monte. Los demás niños les dijeron a los profes que ellos estaban evadidos del autocuidado (Diario de campo, 15 de agosto de 2019).

El “monte” era el lugar para ocultar acciones, para aislarse del sofoco de lo público en un contexto de encierro, para escapar cuando se hacía algo contra las normas: un lugar para ser libres.

Aquí la diferencia entre lo íntimo y lo privado, delineado anteriormente, adquiere un contenido más concreto. La conservación y reproducción de la vida en contextos como el nuestro no diferencia espacios, en contraposición a lo señala Arendt (1958/2018), pues los lugares donde se realizan actividades para garantizarla materialmente, también pueden llegar a ser donde se discuten los asuntos comunes, como las ventas callejeras o informales, la huerta y el “monte” del internado o los cultivos en los que los niños que provenían de zonas rurales apoyaban a sus

familias. Tampoco diferencia grupos sociales. En este caso, los niños participaban tanto de las actividades para la reproducción material de la vida como de aquellas que construían y transformaban el espacio de lo público, por lo menos al interior del internado, a través de mecanismos como el reto o la circulación y resignificación de los códigos del lenguaje y de las prácticas. Coincidimos así con el planteamiento de la perspectiva poscolonial de la infancia según el cual, en contextos como el latinoamericano, los niños no se restringen a actividades específicas aisladas de las necesidades que existen al interior de sus comunidades (Liebel, 2016).

La existencia de un espacio de intimidad no se daba como la condición para sostener materialmente el espacio de lo público. Tampoco eran dos ámbitos “ontológicamente diferenciados”, como señala Rabotnikof (2005) en su interpretación de Arendt. De hecho, lo que sucedía era un flujo permanente entre asuntos que pasaban de lo íntimo a lo público, pero que en ocasiones no se daba por la acción de intimidar, de “meter miedo” planteando preguntas o temas que llegaban a tocar “lo más interior” de los niños, su lugar inaccesible, ese que nos abre otra veta de subjetividad por explorar. En este sentido, los sujetos no se fragmentan espacialmente sino que son atravesados por las experiencias que tienen en todos los espacios que transitan y por las significaciones que hacen de estas. Lo que no quiere decir que sean unitarios o, en otros términos, transparentes a sí mismos (Herrera y Garzón, 2014). Tampoco autoconscientes.

En lo que coincidimos con Arendt (1958/2018) al considerar la intimidad de los niños es que en ese flujo existen cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para existir. El ocultar cosas y ocultarse, como lo que sucedía en el “monte”, es indispensable para que el espacio de lo público no se convierta en algo intolerable.

Afuera del internado: Lo público como espacio de control

El trabajo de campo no se restringió a acompañar las actividades de los niños dentro del internado. Siguiendo la premisa de la etnografía multisituada, nos propusimos rastrear el problema de investigación en diferentes contextos, en este caso, las subjetividades que configuraban los niños al relacionarse con el espacio público fuera del internado. Estuve con los niños en las salidas pedagógicas que hicieron a salas de cine, museos y a otras instituciones educativas, y en eventos culturales programados por el equipo de educadores, como encuentros de niñas y niños de todo el IDIPRON y conciertos. También acompañé a algunos en sus salidas familiares, que tenían lugar cada dos semanas. Cuando no tuve la oportunidad de hacerlo, de todas formas, conversamos sobre esos acontecimientos.

Encontramos que el espacio que normalmente llamamos público realmente es restrictivo para los niños. La participación de los niños en la construcción de este muchas veces se reduce al cumplimiento de unas normas de comportamiento socialmente establecidas o, para decirlo de forma más clara, impuestas por los adultos. También se caracteriza por su sometimiento a mecanismos de control cuyo sentido es precisamente velar por el acatamiento de dichas reglas, aunque los niños generalmente resistan y se las arreglen para evadirlas. No obstante, en las niñas, familiares y amigas de los niños del internado, no se producía este efecto de restricción en espacios llamados “públicos” sino que, por el contrario, allí se desenvolvían de forma mucho más autónoma que ellos.

Un ejemplo llamativo de esta relación de los niños con espacios fuera del internado, lo ofreció una niña, hermana de uno de los niños a los que acompañé en una salida familiar, al manifestar que en algunos parques les establecían “límites de edad”. Con esta expresión, ella indicó los

límites que les ponen a los niños en espacios “públicos” y “privados” (conjuntos cerrados) para realizar ciertas actividades o entrar a lugares determinados, por ser niños "grandes" o por ser muy "pequeños".

A dijo que el parque de este conjunto era mejor que el del conjunto donde vivían antes porque en el otro los niños mayores de siete años no podían montar en los columpios. Tampoco podían jugar fútbol en el parque porque multaban a los padres. “Lo chévere de este parque es que para jugar no hay límite de edad”, dijo. Y luego insistió, aunque con un juego de palabras: “la edad no tiene límite de edad”. A estaba hablando incluso más que durante el almuerzo. Le propuse a ella y a Steven grabar las conversaciones en audio, pero a A no le gustó la idea. De hecho se contuvo de hablar. Parecía estar incómoda. Desistí y les propuse entonces grabar o tomar fotos del parque y de las cosas que allí hacían los niños, pero tampoco se animaron. Decidimos simplemente jugar y conversar (Diario de campo, 13 de septiembre de 2019).

Las líneas divisorias en términos de la edad socialmente consideradas, que identificamos en el internado, se encontraban de igual forma afuera de este como criterios de inclusión/exclusión espacial, aunque en este caso el problema consistía en que los niños quedaban en los intersticios de la clasificación etaria, sin ocupar un lugar dentro de dicha distinción dicotómica, no eran ni grandes ni pequeños.

Un cuestionamiento que puede surgir hacia la perspectiva poscolonial sobre la infancia a partir de esta situación consiste en que la diferenciación y clasificación de los niños, propia de las prácticas coloniales, no se produce tanto por la edad cronológica (que termina siendo abstracta) o el conocimiento (Canella y Viruru, como se citó en Liebel, 2016), sino por la edad

socialmente considerada, que se circunscribe a un contexto específico (el internado, los conjuntos residenciales, etc.) y se define desde atributos que dan sentido a distinciones como adulto/niño o “grande”/“pequeño”, entre los cuales se encuentran la fuerza, las habilidades o los tipos prácticas que se realizan (por ejemplo, el tipo de juegos). Así mismo, dichas distinciones establecen realmente dos órdenes que se articulan: arriba/intersticios/abajo y adentro/afuera, pues no solo ubican a las personas en términos de jerarquía y subordinación, sino que también excluyen o dejan sin un lugar o posición específica en el orden social a determinados sujetos.

Lo que sucedió al final de este relato muestra también las resistencias y las acciones que realizan frente a los intentos de los adultos por decidir qué hacer y qué no en los espacios que habitan. También, como en una investigación en su búsqueda por ser colaborativa, y en relaciones que pretenden construirse desde la horizontalidad, las actividades deben ser dialogadas y concertadas.

En otras situaciones se hicieron notorias las formas de control y de establecimiento de normas de comportamiento en un espacio considerado público. En un concierto en el Teatro Jorge Eliécer Gaitán, uno de los más emblemáticos de Bogotá, los niños de la UPI San Francisco, junto a los de diferentes colegios públicos, aplaudieron y chiflaron a la orquesta sinfónica al finalizar su interpretación, a manera de felicitación. Sin embargo, la cantante tomó el micrófono para decirles que no debían hacer eso. También fue llamativa la forma como los niños salieron a los baños durante la presentación.

Pocos minutos después de iniciada la obra musical, los niños empezaron alzar la mano y a salir al baño, como hicieron en la salida a cine en el centro comercial Portal 80, pero esta vez uno a uno con los educadores. Al finalizar la interpretación de la orquesta, se escucharon palmas y chiflidos, que en ese

contexto parecieron de felicitación. Sin embargo, la cantante tomó el micrófono y dirigiéndose al público dijo: “Eso no se hace”, y agregó que ese tipo de gestos eran para conciertos de rock, pero no para una orquesta sinfónica (Diario de campo, 24 de abril de 2019).

El control sobre los niños se ejercía allí a través de la modelación de sus acciones, la censura de algunos de sus gestos y la orientación de otros, que, desde la perspectiva de los adultos, no se ajustaban a los parámetros de comportamiento en un espacio o evento público. Allí fue notorio que a pesar de que niños y adultos compartían un espacio, sus formas de relacionarse en este eran diferentes en términos de la visibilidad y de las normas de conducta que seguían. Sin embargo, los regímenes de publicidad de los adultos no diferenciaban criterios de interacción con otros adultos respecto a los niños, sino que buscaban imponerse sobre estos, a diferencia de lo que sucedía con los regímenes de publicidad de los niños en el internado.

Esto, junto a lo sucedido durante la visita al Museo Nacional, otro de los lugares más representativos de la ciudad, me llevó a preguntarme qué acceso tienen los niños a la oferta cultural y sitios de esa naturaleza, pero, sobre todo, qué tanto ese acceso (o falta de acceso) tiene efectos en su forma de comportarse en este tipo de escenarios. ¿Qué tanto salen de sus casas, sus barrios y las zonas aledañas? ¿Qué tanto pueden permitirse conocer otros lugares de la ciudad o asistir a eventos culturales? ¿Qué tanto asumirían las normas de comportamiento de espacios así si los visitaran de manera más frecuente?

Los dejé y me fui hacia la zona del comedor y la oficina. Me quedé conversando un rato con C sobre la visita que hicieron en esos días al Museo Nacional. Me dijo, avergonzada, que los sacaron del lugar. C ya me había dicho algo al respecto, pero yo quería conocer detalles. Según ella, algunos niños estaban muy

inquietos, tocando las cosas. Uno de ellos incluso apuntó con un láser a los cuadros que estaban en exposición. A manera aclaratoria o de contextualización, me dijo que esto fue un lunes de “retorno”, así llaman a los días que regresan de salida familiar. También que creía que esto sucedió, a pesar de que los prepararon y les mostraron un video sobre el museo, porque nunca fueron a uno de estos (Diario de campo, 5 de octubre de 2019).

Algo interesante respecto a la relación de los niños con el espacio exterior al internado fue la forma como comprendían el control que ejercían los adultos no solo sobre sus acciones y su comportamiento, sino sobre sus vidas encarnadas en sus cuerpos, a través de las instituciones. Durante una conversación sobre las actividades que pensábamos hacer juntos, me sorprendió la forma en que un niño nombró al ICBF hablando sobre lo que podía pasar si se evadían del internado. Aunque jocoso, al revisar los diálogos que había tenido con otros niños, encontré que representaba la percepción que muchos de ellos tenían de esa entidad y, en general, de las instituciones: son entidades represivas, persiguen, investigan, controlan y encierran a los niños.

Luego seguí conversando con Steven. Le dije que ese día tenía pensado hacer con ellos el mapa de la UPI o de sus barrios (...). Me dijo: “¿El mapa que hizo M, el que decía cómo escapar de la Unidad?”. Recordaba la forma como M me explicó el mapa cuando me lo mostró. Y continuó: “Si uno se escapa, se lo lleva el FBI”. Me causó gracia. Lo miré con cara de extrañeza y le pregunté si se refería al ICBF. Me dijo que sí. Le repetí la sigla y le expliqué qué significaban esas letras. Me dijo luego: “A un niño se lo entregaron al ICBF porque el papá ya no lo recogía en las salidas” (Diario de campo, 22 de agosto de 2019).

Me llamó la atención su intervención porque indicaba que los niños del internado conocían hasta cierto punto las cosas que sucedían con sus compañeros y sus familias, así como las decisiones que se tomaban sobre ellos. Pero sobre todo por la idea que pueden llegar a tener del ICBF como una institución que se lleva a los niños, que extrae a los niños de sus espacios y se los apropia, especialmente cuando evaden el control de los adultos o están sin su supervisión en la calle, como cuando escapan del internado o de sus casas. Es una institución que genera miedo, de manera similar a la idea que nos instalaban cuando éramos niños: si nos comportábamos mal, nos llevaría un “loco” en un costal.

Por otra parte, los niños se comportaban de manera diferente cuando estaban en el campo (internado y alrededores) respecto a cuando estaban en la ciudad. El conocimiento de los espacios tenía efectos en su autonomía. Cuando estaban en zonas cercanas al internado caminaban con mayor libertad, mientras que cuando estaban en salidas pedagógicas en lugares de Bogotá como los ya mencionados, se aseguraban de estar acompañados por sus pares y educadores.

Hablamos también sobre las salidas pedagógicas. Me dijo que, en términos generales, los niños se portan bien, pero cambian su comportamiento afuera de la UPI. Son curiosos, por todo el camino van preguntando, tienen más empatía con los profes, se ven felices, saludan, son más agradecidos. Con ellos, siempre están sucediendo cosas nuevas. También llevan información de sus casas y la pasan a los demás niños que están en el programa. Señaló lo que para ella son algunas diferencias entre su forma de ser en el campo respecto a la ciudad. Aunque son felices cuando van a algún lugar que no conocen (esto pasa más en la ciudad), se sienten más seguros y autónomos en lugares que ya conocen (esto pasa más en el

campo, alrededor de la UPI) (me pregunto si conocen más las veredas de San Francisco que sus propios barrios). Incluso, los más pequeños conocen los caminos veredales por donde se sienten seguros. Ya han estado en el ancianato, donde han compartido comida con los abuelos, los termales, que se llaman Aguas Calientes, el Alto de la Virgen, el polideportivo, la cancha de pasto, el parque del pueblo y el parque “Chicos” o “Cajagua”. En los espacios urbanos que no conocen son más prevenidos, permanecen más juntos a los profes y suelen pedir permiso para hacer alguna cosa. Al respecto dijo: “los niños tienen más experiencia que uno”, en el sentido en que saben diferenciar lo que está bien de lo que está mal (Diario de campo, 11 de julio de 2019).

Así las cosas, la libertad de acción de los niños en espacios diferentes del internado dependía no solamente de la supervisión y el establecimiento de reglas de comportamiento por parte de los adultos, sino también del conocimiento que tuvieran de estos lugares. Visto desde lo que denominamos perspectiva moderna de la infancia, en este tipo de espacios, el ejercicio limitado de los niños obedecía en alguna medida a una relación de saber-poder amparada en el (des)conocimiento del espacio llamado “público”. El terreno sobre el que se jugaban las interacciones, en esos casos, era de dominio de los adultos, también en una doble acepción: como conocimiento y como control de lo que allí sucedía.

A partir de esta idea, cuestionamos que la autonomía y el ejercicio de la libertad en los niños en la actualidad signifiquen una suerte de muerte de la infancia (Corea y Lewkowicz, 1999) o una emancipación respecto a los adultos, y que esta última se derive especialmente de su mayor acceso al conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,

en el caso de la infancia hiperrealizada, y la falta de cuidado o protección por parte de los adultos, que identifica la infancia desrealizada (Narodowski, 2013).

Consideramos que, además del posicionamiento de los niños en el espacio de lo público por medio de la demostración de atributos de masculinidad, etarios y del encuentro de espacios de intimidad (ambos abordados anteriormente desde el internado), su autonomía sí depende del conocimiento, pero no del acceso a uno abstracto que es mediado por la tecnología, sino uno concreto que se obtiene de la experiencia directa en un contexto específico y que reúne saberes tanto de sus características físicas como de los actores y las relaciones que allí predominan. También, que no existe una reparación radical de espacios entre adultos y niños ni una ruptura en sus relaciones jerárquicas, en tanto tienen un espacio en común, pero sí una diferencia en sus regímenes de publicidad: hay asuntos que no los niños no discuten o dan a conocer a los adultos, pero sí a otros niños.

Las diferencias de las acciones de los niños en las zonas rurales se expresaban también en otras situaciones. Según un educador, los niños de la UPI que iban a la escuela rural cambiaban su comportamiento debido a que estaban en otro espacio, pero sobre todo porque allí compartían con niñas rurales. Según él, se regulaban más en el sentido de no pelear ni insultarse tanto como cuando estaban en el internado. Sin embargo, los niños también se “regulaban” en ese mismo sentido cuando estaban con las niñas de la UPI La Arcadia, un internado del IDIPRON en el que se encuentran niñas de la misma edad, algunas de las cuales son hermanas de los niños que se encuentran en la UPI San Francisco.

Mientras nos alistábamos para ir hacia el comedor, pasó un educador con los niños que venían de la escuela rural. Aproveché para irme conversando con él. Le pregunté qué diferencias notaba entre los niños que van a la escuela rural y los

que se quedan en la UPI. Me dijo que relacionarse con las niñas del campo los hace regularse más en su comportamiento, sobre todo, no ser tan agresivos al relacionarse con los demás, como sucede con los niños que se quedan en el internado. También me dijo que tanto de ida como de vuelta de la escuela rural, los niños cantan canciones (...) y recogen o bajan frutas de los árboles, especialmente guayabas y mandarinas. Otra diferencia es que a veces tienen un tiempo extra en la sala de sistemas o en la piscina porque no tienen nada de esto en la escuela rural (Diario de campo, 11 de julio de 2019).

Las niñas de esa UPI con quienes compartí tanto en sus visitas a San Francisco, como en eventos culturales y salidas con sus familias, me dejaron abierta la pregunta sobre si ellas tenían más voz o si tomaban más la palabra afuera de la UPI, y si los niños de se volvían más introvertidos al volver a sus casas. Lo pensé por la forma como se comportaron dos de los niños que más se involucraron en la investigación cuando estuvieron presentes sus madres durante las salidas familiares, tanto en la UPI Perdomo donde los recogían como en el trayecto a sus casas.

Como lo expusimos anteriormente, los niños usaban dentro del internado palabras haciendo referencia a lo femenino como un insulto y como una manera de subordinar a otros niños, que era eficaz en la medida en que se hiciera delante de otros. Paradójicamente, afuera del internado, las niñas adquirirían mayor protagonismo tomándose el uso de la palabra frente a los adultos, mientras que los niños se retraían, en parte por los límites y los controles ya descritos a los que eran sometidos. Queda abierta la pregunta: ¿por qué este tipo de restricciones no funcionaban de la misma manera en las niñas?

Conclusiones

Durante la narración de la experiencia que tuvimos con los niños a lo largo de la investigación, se puede observar que, en general, no tienen una definición del espacio público como concepto desde sus discursos. Sin embargo, sus concepciones alrededor de esta noción se empezaron a hacer notorias principalmente desde la definición de límites con nosotros en el trabajo de campo. Consideramos que su carácter colaborativo permitió generar e identificar relaciones y prácticas que posiblemente desde otra perspectiva metodológica no se producirían.

La investigación introdujo un espacio relacional nuevo, a través de la construcción de vínculos desde la colaboración, la confianza y el reconocimiento, un mundo común. Este se caracterizó por la colaboración y el reconocimiento mutuo, pero sobre todo por la intención de los niños de mostrarse ante los demás, de sobresalir, aunque en ocasiones, también de excluir a otros.

Los límites que definieron los niños respecto a nosotros como investigadores, particularmente frente a nuestra práctica de preguntar, se establecieron a través de gestos como bromas, juegos de palabras, sarcasmos y silencios, que indicaban con claridad un mensaje sobre lo que se podía hacer y lo que no dentro del trabajo de campo y al mismo tiempo establecían un código: poner límites no es cortar la relación ni excluir al interlocutor.

Estos linderos revelaron un espacio de intimidad que hizo las veces de resguardo frente a los ejercicios de indagación, un espacio interior de los niños, inaccesible y diferente de lo que se ha definido teóricamente como el espacio privado (Arendt, 1958/2018), ligado con el temor (la intimidación) de llevar sus asuntos al espacio de lo público. Esto no significa que

fueran dos ámbitos separados. Por el contrario, lo que hacía la intimidación, el “meter miedo”, era inhibir el flujo que normalmente se daba entre la intimidad de los niños y su espacio de visibilidad.

El espacio público adquirió entonces un sentido particular: ser un espacio de visibilidad. Este tenía sus propios regímenes, criterios diferentes a los de los adultos sobre qué se podía mostrar y qué no, en qué momentos, dónde y a quiénes. De hecho, en algunas ocasiones lo íntimo podía volverse público entre los niños, pero no con los adultos. Teníamos un mundo en común, pero diferentes regímenes de publicidad. El espacio apareció entonces como una relación social, una creación de los seres humanos más que un elemento físico que ya estaba dado, cuyo carácter público radicaba en su función de dar visibilidad a las prácticas, en este caso, de los niños, pero no tenía un carácter permanente, sino que surgía cuando en sus interacciones los niños convocaban a otros para hacer algo manifiesto.

Destacamos aquí la manera en que tanto lo público como lo íntimo cobraron sentidos particulares en dos contextos, por un lado, en lugares con los que se relacionaban cotidianamente dentro del internado, y por el otro, en espacios y situaciones experimentadas por ellos fuera de este.

Encontramos, en contraste con algunas posturas teóricas sobre el espacio público en las que este se concibe como un ámbito de ejercicio de la libertad en la discusión sobre los asuntos comunes (Arendt, 1958), que los lugares dentro del internado donde los niños realizaban actividades y tomaban decisiones de forma más autónoma eran aquellos que escapaban a la supervisión por parte de los adultos, donde sus acciones podían permanecer en la intimidad. Así mismo, en los espacios en los que los niños interactuaron por fuera del internado, y que en apariencia eran públicos, les imponían límites y controles que, hasta

cierto punto, evitaba que participaran en estos en sus propios términos, es decir, que ejercieran su libertad interviniendo sobre estos.

El gusto de los niños por ciertos espacios tenía relación con la forma como se sentían en estos, que iba más allá de la diversión. Además de las zonas donde más interactuaban, sobresalieron lugares que se caracterizaban por no tener las mismas condiciones de visibilidad desde los puntos donde solían estar los adultos, donde realizaban actividades que no tenían tanto control por parte de estos y que eran frecuentados por los niños porque allí actuaban de forma más libres.

Aquí la diferencia entre lo íntimo y lo privado adquiere un contenido más concreto. La conservación y reproducción de la vida en contextos como el nuestro no diferencia espacios, en contraposición a lo que señala Arendt (1958), pues los lugares donde se realizan actividades para garantizarla materialmente, también pueden llegar a ser aquellos donde se discuten los asuntos comunes. Tampoco diferencia grupos sociales. En este caso, los niños participaban tanto de las actividades para la reproducción material de la vida como de las que construían y transformaban el espacio de lo público, por lo menos al interior del internado, a través de mecanismos como el reto o la circulación y resignificación de los códigos del lenguaje y de las prácticas. Coincidimos así con el planteamiento de la perspectiva poscolonial de la infancia según el cual, en contextos como el latinoamericano, los niños no se restringen a actividades específicas aisladas de las necesidades que existen al interior de sus comunidades (Liebel, 2016).

La existencia de un espacio de intimidad no se daba como la condición para sostener materialmente el espacio de lo público. Tampoco eran dos ámbitos “ontológicamente diferenciados”, como señala Rabotnikof (2005) en su interpretación de Arendt. De hecho, lo

que sucedía era un flujo permanente entre asuntos que pasaban de lo íntimo a lo público, pero que en ocasiones no se daba por la acción de intimidar, de “meter miedo” planteando preguntas o temas que llegaban a tocar “lo más interior” de los niños, su lugar inaccesible, ese que nos abre otra veta de subjetividad por explorar. En este sentido, los sujetos no se fragmentan espacialmente sino que son atravesados por las experiencias que tienen en todos los espacios que transitan y por las significaciones que hacen de estas. Lo que no quiere decir que sean unitarios o, en otros términos, transparentes a sí mismos (Herrera y Garzón, 2014). Tampoco autoconscientes. No obstante, reconocemos que en los niños existen cosas que requieren ocultarse y otros que necesitan exhibirse públicamente para existir, como lo señaló Arendt (1958/2018) respecto a la diferencia entre espacio público y espacio privado, y que son indispensable para que el espacio de lo público no se convierta en algo intolerable.

En contraste, identificamos que el espacio que normalmente llamamos público realmente es restrictivo para los niños. La participación de ellos en la construcción de este muchas veces se reduce al cumplimiento de unas normas de comportamiento socialmente establecidas o, para decirlo de forma más clara, impuestas por los adultos. También se caracteriza por su sometimiento a mecanismos de control cuyo sentido es precisamente velar por el acatamiento de dichas reglas, aunque los niños generalmente resistan y se las arreglen para evadirlas. No obstante, en las niñas con quienes los niños se relacionaban encontramos que no se producía este efecto de restricción en espacios llamados “públicos” sino que, por el contrario, allí se desenvolvían de forma mucho más autónoma que ellos. La explicación a esta diferencia queda como una pregunta abierta.

Las líneas divisorias en términos de la edad socialmente consideradas, que identificamos en el internado, se encontraban de igual forma afuera de este como criterios de

inclusión/exclusión espacial, aunque en este caso el problema consistía en que los niños quedaban en los intersticios de la clasificación etaria, sin ocupar un lugar dentro de dicha distinción dicotómica: no eran ni “grandes” ni “pequeños”.

Un cuestionamiento que puede surgir hacia la perspectiva poscolonial sobre la infancia a partir de esta situación consiste en que la diferenciación y clasificación de los niños, propia de las prácticas coloniales, no se produce tanto por la edad cronológica (que termina siendo abstracta) o el conocimiento (Canella y Viruru, como se citó en Liebel, 2016), sino por la edad socialmente considerada, que se circunscribe a un contexto específico (el internado, los conjuntos residenciales, etc.) y se define desde atributos que dan sentido a distinciones como adulto/niño o “grande”/”pequeño”, entre los cuales se encuentran la fuerza, las habilidades o los tipos prácticas que se realizan (por ejemplo, el tipo de juegos). Así mismo, dichas distinciones establecen realmente dos órdenes que se articulan en los contextos: arriba/intersticios/abajo y adentro/afuera, pues no solo ubican a las personas en términos de jerarquía y subordinación, sino que también incluyen, excluyen o dejan sin un lugar o posición específica en el orden social a determinados sujetos.

Respecto a las relaciones de heteronomía y autonomía, la construcción de vínculos con los niños buscando generar unas relaciones más horizontales, siguiendo la premisa de la etnografía colaborativa, replanteó nuestras relaciones de poder. Estas nos permitieron ver y que emergieran formas de relacionarse de los niños desde la agencia y el protagonismo, que suelen pasar desapercibidas bajo la mirada adultocéntrica, así como sus procesos de subjetivación en su ejercicio del poder y de producción de significados.

Su autonomía se tradujo en tomar por momentos el control de las actividades de investigación; expresar códigos y principios presentes desde antes en sus formas de

relacionarse, ligados a las ideas de colaboración, igualdad y justicia; y generar confianza y vínculos de cuidado recíprocos. Esto no significó que dejáramos de reproducir formas verticales de relacionamiento al compartir la cotidianidad, que demostraban que tanto los niños como nosotros de igual forma estábamos atados a un espacio social más amplio, que estaba lejos de nuestro alcance. La colaboración de los niños en la investigación también develó la incomodidad de los adultos con acciones enmarcadas en relaciones más horizontales, en tanto alteraban o se contraponían a sus regímenes de publicidad.

De igual manera encontramos que los adultos adoptamos el lenguaje y las prácticas que los niños circulan y significan en los espacios que habitan, es decir, reproducimos la cultura infantil, y que compartiendo el espacio de lo público, compartimos así mismo el sentido. Esto último plantea un interrogante en términos de las relaciones entre niños y adultos, particularmente si existe una diferenciación y subordinación de los primeros hacia los segundos (heteronomía), como se podría observar desde la perspectiva moderna de la infancia, o si se construyen y transforman de manera interdependiente (aunque desde diferentes roles) los elementos que componen el espacio en el que cohabitan, siguiendo la perspectiva poscolonial sobre la infancia.

En lo que refiere a las prácticas de los niños en los espacios públicos (en tanto espacios relacionales más que lugares físicos) y los significados que les otorgaban, fue fundamental acompañar su cotidianidad para compartir el sentido de que daban a situaciones concretas que se presentaban.

La colaboración de los niños durante el trabajo de campo no sucedió cuando planteamos actividades concebidas previamente sino de forma repentina, en momentos que los convocaron y los motivaron a participar, es decir, en las que encontraron un sentido en la

investigación relacionado con sus actividades cotidianas. Esta podría abordarse como una dinámica que generó procesos de configuración de subjetividad en los niños, entendiendo estos como producción de códigos y significados (De la Garza, 2000) alrededor de las situaciones que se fueron presentando con el desarrollo del trabajo de campo y que pasaron a ser parte de la cotidianidad del internado.

¿Cuáles fueron esos sentidos? ¿Cómo fue el proceso de configuración de subjetividades durante el desarrollo de la investigación? Planteamos aquí principalmente dos de sus manifestaciones: por un lado, los niños empezaron a dar sentidos a la investigación en términos de su significado como concepto, pero también en la comprensión del tema y los propósitos de la investigación, a partir de la cual realizaron acciones y tomaron decisiones autónomamente. Por otro lado, mientras nos conocíamos y conversábamos sobre cosas que consideraban relevantes respecto al tema de investigación, compartimos la cotidianidad, pero sobre todo, el sentido que le daban a su mundo y a los espacios que habitaban, siguiendo la línea de Pérez (2005) cuando plantea el espacio como un territorio en el que cambia su significación de acuerdo con las prácticas y representaciones que allí convergen.

Finalmente, la configuración de subjetividades de los niños en su relación con el espacio de lo público se hizo manifiesta principalmente desde dos fenómenos.

Por un lado, la emergencia del reto como mecanismo por medio del cual la demostración de atributos relacionados socialmente con el sexo y la edad se definía al sujeto niño en un doble sentido: como hombre y como persona “pequeña”. Este lo identificamos en la medida en que fuimos conociendo los términos particulares usados por los niños y sus prácticas, especialmente los juegos, pero, sobre todo, los sentidos que estos empezaron a adquirir en situaciones particulares. A través la de la exposición de características vinculadas con el sexo

y la edad observamos una serie de clasificaciones sociales que los niños hacían por medio del lenguaje y la forma como nominaban a otros, así como un conjunto de situaciones que expresaban demostraciones públicas y formas de competencia que se extendían más allá del ámbito del juego y terminaban por abarcar gran parte de las interacciones cotidianas en internado.

Los términos, frecuentes en el lenguaje cotidiano de los niños en el internado, requerían de la publicidad, es decir, de que fueran expuestos y vistos por otros, para que resultaran eficaces en términos de dar un lugar tanto a quienes los decían como a sus destinatarios, y de identificarlos de acuerdo con características relacionadas con la edad, el sexo, el seguimiento de unos códigos de comportamiento y la demostración de habilidades.

El lenguaje expresaba algo que igualmente sucedía en el terreno de las prácticas. En estas encontramos códigos establecidos tanto por los adultos como por los niños, por medio de los cuales se definían y reafirmaban sus roles dentro de la convivencia cotidiana, pero, sobre todo, los lugares de los niños en el espacio de lo público en términos de cualidades relacionadas con la edad y el sexo que se asignaban a sí mismos y a otros. Estos se constituyeron en elementos que definían simultáneamente la infancia ligada a la masculinidad y a la posición social de niño (en su doble acepción) y sus atributos: quién es, qué puede hacer y qué no.

Por el otro, el papel del internado como un espacio de configuración de subjetividades, un nodo por donde circulaba el lenguaje y se resignificaban las palabras y expresiones que llevaban desde sus trayectorias espaciales, sus experiencias por los diferentes contextos por los que pasaban. Allí se entrelazaba lo que sucedía de puertas para afuera con lo que acontecía adentro, adquirían múltiples sentidos y se resignificaban códigos de la cultura

articulados tanto con lo estructural como con lo cotidiano, que se cristalizaban en ese contexto y creaban una cultura particular. La cultura de los niños entonces se construye y expande por una amplia red de espacios por donde ellos transitan. Allí generan formas específicas de cultura cuando exponen sus saberes. Nuevamente, estos procesos requieren de espacios donde estos saberes se pongan de manifiesto y adquieran visibilidad.

Como señalamos anteriormente, los adultos empezamos a realizar prácticas propias de los niños para relacionarnos con ellos. Estas, a su vez, son una de las formas en que los niños construyen la realidad social: relacionarnos con los niños implica que los adultos adoptemos de cierta manera su cultura a través de la imitación de sus prácticas y lenguajes. Esto parece no ser algo premeditado o consciente, sino que se va produciendo en la cotidianidad con la fuerza de la convivencia. No es unilateral, pues, así como los niños aprenden la cultura y son subjetivados por estructuras y fenómenos sociales que se producen tanto en su espacio más cercano como en otros que están más lejos de su alcance, como el desplazamiento forzado y la migración, los adultos aprendemos y adoptamos el lenguaje y las prácticas de los niños.

Esto no es algo novedoso. El problema radica en que solemos fijarnos y explicar las acciones de los niños desde la forma como son socializados en un mundo ordenado por los adultos, sin reconocer su participación en la construcción de este y de su cultura (códigos, símbolos y significados) a partir del lenguaje, las prácticas y los sentidos que le dan estas.

Así las cosas, la idea de que la infancia se ha construido desde la diferenciación entre adultos y niños y a partir del establecimiento de relaciones heterónomas, propia de lo que llamamos la perspectiva moderna, se desdibuja en estos contextos en la actualidad. Por otra parte, la noción de infancia como una subjetividad social que expresa una identidad y una cultura propia, si se quiere una cultura infantil en los términos de algunos autores que

ubicamos en la perspectiva poscolonial, reconoce que esta se produce en las relaciones de interdependencia entre adultos y niños, pero pierde de vista que estas se encuentran condicionadas por estructuras sociales que están generalmente lejos de su alcance.

Referencias

- Arendt, H. (1958/2018). *La condición humana*. 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Paidós.
- Ariès, P. (1979). La infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Aries_Unidad_3.pdf
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4, 61-66. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Narodowski_Unidad_1.pdf
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Baylina, M, Ortiz, A, y Prats, M. (2007). Geografía de la infancia: Espacios de juego en ciudades medias de Cataluña, *Geographicalia* (50), 5-26.
- Baylina, M., Ortíz, A. y Prats, M. (2008). Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12(270). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm>
- Bertoli, A. y Barbosa, A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes en movimiento: la configuración de la subjetividad política en la experiencia educativa y de participación política del movimiento Gestores de Paz* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Castillo, P. (2011). Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. *Revista de Psicología*, 20(1), 7-32.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Humanitas.
- Corrales, K. (2018). *Vivencias de “niñas” en situación de calle en la ciudad de Bogotá: Cartografías sociales y corporales desde el marco institucional* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Cussiánovich, A. (2017). *Ensayos sobre infancia III. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, cultura y estructura* (Documento de trabajo). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Duque-Páramo, M.C. (2013). Investigación con niños sobre sus voces y experiencias. Intencionalidades, conceptos, aspectos éticos y métodos. En Lozano, D. y Castellanos, F. (ed.). *Salud colectiva. Perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 99-186). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Espinosa, A. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Infancias Imágenes*, 12(2), 18-28. <https://doi.org/10.14483/16579089.5446>
- Estupiñán, M. R. (2018). *Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental* (tesis doctoral). Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.

- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3540551>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767>
- Gandulfo, C. (2016). “Hablan poco Guaraní, saben mucho”. Una investigación en colaboración con niños y niñas y maestros en un contexto bilingüe de Corrientes, Argentina. *Signo y Seña*, 29, 79-102.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Guerrero, P. (Coord.) (2017). *Catzuquí de Velasco. Cultura, identidad y memorias vivas. Etnografía con niñas y niños*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, 7, 233-256. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda7.2008.10>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Innocenti.
- Henn, E., Amorim, F. y Sommer, L. (2011). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía* 23(60), 89-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157758>
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: CINDE.

- Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Sujeto, subjetividad y ciencias sociales. En Alvarado, S. y Ospina, H. (ed.) *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de Manizales y CINDE.
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2, 59-70. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/26/21>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/0>
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326122835/art.LeandroLuciani.pdf>
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111-127.

- Marín-Díaz, D. y León-Palencia, A. (2018). *Infancia. Balance de un campo discursivo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Arfuch, L. (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-127). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Milstein, D. (2006). Y los niños y niñas, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños y niñas. *Avá*, 9, 49-59.
- Mitjans, A (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*, 6(2), 235-244.
- Moscoso, M. (2008). Subjetividades infantiles, migración y escuela. *Revista de Ciencias Sociales*, (31), 131-144.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302138514_Hacia_un_mundo_sin_adultos_Infancias_hiper_y_desrealizadas_en_la_era_de_los_derechos_del_nino

- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (6), 80-90.
- Pérez, A. (2005). *Maniobras de la sobrevivencia en la ciudad. Territorios de trabajo informal infantil y juvenil en los espacios públicos del centro de Medellín*. Medellín, Colombia: Escuela Nacional Sindical.
- Pizzo, M. E., Chardon, M. C., Krauth, K. E., Grippo, L., Cattaneo, M., Kalejman, C., ... y Biotti, F. (2012). Infancia y producción de subjetividades en la niñez: el estudio de la "relación adulto-niño" como dimensión de las representaciones de la infancia. *Anuario de investigaciones*, 19, 255-262.
- Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México, México D.F: SEP.
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México D.F., México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *ICONOS. Revista de Ciencias Sociales*, 37-48. <https://doi.org/10.17141/iconos.32.2008.288>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277007.pdf>

- Rappaport, J. (2017). Prólogo. En Guerrero, A., Clemente, A., Milstein, D. y Dantas-Whitney, M. (Eds.), *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes* (pp. 11-12). Bogotá, Colombia: Pontifica Universidad Javeriana.
- Rausky, M. E. (2011). La calle y los niños: estrategias laborales en espacios públicos. *Avá*, (19), 319-346.
- Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes. (2018). *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Buenos Aires, Argentina.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). *La construcción escolar de la infancia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Externado.
- Saucedo, I. y Taracena, B. E. (2011). Habitar la calle: pasos hacia Una ciudadanía a partir de este espacio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 269-285.
- Schibotto, G. (2015). Saber colonial, giro decolonial e infancias múltiples en América Latina. *Revista Internacional NATS*, 19(25), 52-69. Recuperado de <https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2018/04/Revista-Internacional-desde-los-NATs-n%C2%BA-25-IFEJANT.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

Torres, A. (2017). El sujeto como desafío político, ángulo de conocimiento y campo problemático. Una aproximación desde el pensamiento de Hugo Zemelman. En Ruiz, A. y Quintero, M. (Coord.). *Cátedra doctoral. Educación, política y subjetividad* (pp. 187-206). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Unda, R., y Llanos, D. (2013). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones “rurbanas”. En V. Llobet (Comp), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 61-77). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Vasco, C. E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón, I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Anthropos-El Colegio de México.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México D.F., México: El Colegio de México.