

Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia

Diana M. Bedoya-Ospitia, Mg.^a

Universidad de Manizales, Colombia

Diana Carolina Figueroa-Zamora, Mg.^b

Universidad de Sabaneta, Colombia

Lady Jazmín Liberato-Murcia, Mg.^c

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

María Camila Ospina-Alvarado, Ph. D.^d

Cinde, Colombia

✉ umz32mz_dmbedoya@cinde.org.co

Resumen (analítico)

El estudio tiene como propósito comprender la construcción de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia desde la participación genuina en el escenario comunitario del Resguardo Indígena Kurmadó, a partir de una investigación etnográfica que vinculó a una niña y dos niños, además de una madre y lideresa y un padre de familia de la comunidad embera chamí. Aunque históricamente las infancias han sido invisibilizadas, lo que imposibilita reconocerlas como actores sociales con capacidad de agencia, los resultados muestran el potencial político que generan las experiencias comunitarias, la lucha y la resistencia en las que participan las niñas y los niños desde temprana edad, al ser parte de un pueblo originario. Además, permiten comprender la participación genuina como el escenario donde acontece, se manifiesta y potencia su subjetividad política.

Palabras clave

Subjetividad política; participación; primera infancia; escenarios comunitarios.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Liberato-Murcia, L. J. & Ospina-Alvarado, M. C. (2024). Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.6178>

Historial

Recibido: 09.08.2023

Aceptado: 22.01.2023

Publicado: 19.04.2024

Información artículo

Se presentan resultados de la investigación «Comprender la construcción de subjetividades políticas en niñas y niños de primera infancia desde la participación genuina en escenarios comunitarios», presentada por las 3 primeras autoras para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Cinde, Magíster en Primera Infancia: Educación y Desarrollo, Universidad de Santander y Cinde, y Magíster en Desarrollo Social y Educativo, Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, con la dirección de la cuarta autora; desarrollada entre septiembre de 2021 y junio de 2023. **Área:** interdisciplinaria. **Subárea:** sociales y humanidades.

Participation that enhances the political subjectivity of early childhood

Abstract (analytical)

This study examines the construction of political subjectivities of girls and boys in early childhood through genuine participation with the community in the Kurmadó indigenous reserve. The author describes ethnographic research with a girl and two boys from Embera Chami community, as well as a mother who is a community leader and a father. Although historically children have been invisible in society, lacking recognition as social actors with agency, the results evidence the political potential generated by experiences of community, struggle, and resistance that indigenous children participate in from an early age. Genuine participation is understood as the scenario in which children's political subjectivity is generated and strengthened.

Keywords

Political subjectivity; stake; early childhood; community settings.

Participação como poder de subjetividade política de meninas e meninos na primeira infância


Resumo (analítico)


O objetivo deste artigo é compreender a construção da subjetividade política de crianças de primeira infância a partir da sua participação genuína no cenário comunitário do Resguardo (reserva) indígena Kurmadó. A metodologia empregada foi baseada na pesquisa etnográfica e teve como principais sujeitos uma menina e dois meninos, além de um pai e uma mãe que é também líderança da comunidade Embera Chami. Os resultados permitiram evidenciar a participação genuína como um cenário em que a subjetividade política das crianças pode acontecer, se manifestar e se fortalecer. Também identificou-se que as experiências de luta e resistência dos povos indígenas são um potencial político que pode enriquecer a participação desde o início da vida.


Palavras-chave


Subjetividade política; estaca; primeira infância; configurações da comunidade.

Información autoras

(a) Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Especialista en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad Católica de Pereira.  0009-0003-6983-7191. H5: 0. Correo electrónico: umz32mz_dmbedoya@cinde.org.co

(b) Magíster en Primera Infancia: Educación y Desarrollo, Universidad de Sabaneta.  0009-0003-3914-7464. H5: 0. Correo electrónico: dfigueroa@otraescuela.org

(c) Magíster en Desarrollo Social y Educativo, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Infantil de la misma universidad.  0009-0005-4244-072X. H5: 0. Correo electrónico: ljliberatom@upn.edu.co

(d) Doctora en Estudios de Medios y Comunicación, Taos Institute-Free University of Brussels; Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad de los Andes.  0000-0002-7271-151X. H5: 20. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Introducción

Este artículo presenta algunos resultados que emergen del trabajo con la comunidad indígena embera chamí, a partir de una investigación cualitativa realizada en tres comunidades, una campesina y dos comunidades indígenas del territorio colombiano: la Escuela Cultural Campesina en Usme (Bogotá), el Resguardo Indígena Toez Caloto (Cauca) y el Resguardo Indígena Kurmadó (Marsella, Risaralda); la presente investigación se plantea como objetivo comprender la construcción de la subjetividad política de niñas y niños de la primera infancia desde la participación genuina en el escenarios comunitarios.

La presente investigación se establece en el marco de participación en el macroproyecto *Convidarte para la Paz*, del grupo de investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad de Manizales.

Infancias en contexto, una apuesta disruptiva

A partir del reconocimiento del momento histórico que vive Colombia después de más de seis décadas de conflicto armado en el que han participado diversos actores, en el que se ha logrado avanzar para que el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo firmaran en el 2016 el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, surgen evidencias trascendentales para la sociedad acerca de la afectación de niñas, niños y jóvenes presentadas en el capítulo 1 «No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado», del *Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (2022).

El informe pone de manifiesto el impacto de la violencia y la victimización producto de la negación que, como sujetos políticos, han vivido las niñas y los niños. Todas estas adversidades han pasado inadvertidas, lo que genera la invisibilización de sus experiencias, sus voces y de las situaciones enfrentadas; situación que se agudiza en contextos in-

dígenas y rurales donde los flagelos de las múltiples violencias y la precariedad han tenido un mayor impacto.

A lo anterior, se suma la mirada adultocéntrica (Sosenski & Jackson, 2012) donde estos aspectos no representan una afectación significativa para las niñas y los niños. Por esta razón no han sido tenidos en cuenta en las decisiones que lleven no solo a su reparación; también se les ha negado el lugar para ser verdaderos actores en los escenarios para la construcción de paz, los cuales presentan la urgencia de ser plurivocales.

En este sentido, cuando es claro que en Colombia son tantas las generaciones que han vivido en el conflicto y las violencias asociadas, resulta imperativo preguntarse: ¿cuántas más tendrán que hacerlo?, o ¿es posible contribuir a la construcción de paz en un momento de esperanza? Pensar en esto conduce, además de contextualizar las infancias, a plantear su lugar y participación en la sociedad como verdaderos actores sociales de transformación de su realidad (Lay-Lisboa & Montañés-Serrano, 2018).

Este nuevo escenario es un llamado y un cuestionamiento ético y político que implica poder reconocer para, posteriormente, ayudar a reparar a través de una mirada amplia que abarque sus realidades contextuales, para que asuman su protagonismo en cada momento de la vida que los atraviesa. De allí la importancia histórica de situar a los niños y niñas de comunidades rurales e indígenas en este contexto en particular: entre el paso de la violencia armada a los anhelos de construcción de paz, para comprender su papel como sujetos políticos, capaces de realizar transformaciones en sus entornos, como son los escenarios comunitarios en los que acontece la vida de quienes pertenecen a los pueblos originarios, con trayectorias organizativas y prácticas políticas, comunitarias y de resistencia que han tenido gran importancia en la historia de los movimientos sociales y políticos de Colombia.

Esto resulta aún más relevante puesto que, pese a la existencia de la declaración que legitima a niñas y niños como sujetos de derecho a través de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006), aún existen barreras para su participación, mucho más cuando provienen de comunidades fuertemente impactadas por la violencia sociopolítica y la migración económica que han padecido la población afrodescendiente y los pueblos indígenas en el país, como es el caso de la comunidad embera chamí.

La participación genuina, un camino a la emancipación

Ser sujeto de derechos implica pensar la participación como despliegue para el acceso a un escenario verdaderamente democrático que permita la reconstrucción del tejido social. Sin embargo, parece que este derecho (el de participar) se ha sustraído de la vida de niñas y niños y, aún más, cuando se trata de la primera infancia y de miembros de comunidades indígenas, por lo que la posibilidad de ser tenidos en cuenta para tomar las decisiones que afectan y atraviesan su vida dista de lo esperado.

Así mismo, la limitación de la participación de niñas y niños en la esfera política está íntimamente ligada al sostenimiento, en la sociedad, de unas relaciones de poder existentes entre el adulto y el niño (Bustelo, 2011; Foucault, 1999); estas se enmascaran en discursos sobre la infancia y llevan a sostener una mirada tradicional de su papel en la sociedad que, por lo general, se asocia a la vulnerabilidad, la carencia y la necesidad de protección y cuidado, aspectos que limitan su accionar en el mundo.

Esta relación que pretende sujetar la vida y la participación de niñas y niños, en especial los que cursan la primera infancia, corresponde a lo que Bustelo (2011) ha denominado biopolítica, la cual «implica un estatuto regulador de la vida, pues en esta instancia de la edad temprana es donde se define quién accede a ella, quién no y quién permanece en ella reglamentando las condiciones de esa permanencia» (p. 34). Esto significa que, en las sociedades modernas, los adultos y aquellos que ostentan el poder buscan mantener el control social sobre las bases de una visión de desarrollo y sociedad esperada, que requiere el uso de distintos mecanismos de represión y castigo (Foucault, 1999), para mantener sobre niñas y niños un dominio que se desea continuar durante toda la existencia y que se ha legitimado mediante las relaciones que inician en la familia, continúan en la educación y se mantienen y alimentan en el entorno social.

En este sueño de sociedad que se construye sobre formas discursivas y prácticas hegemónicas, que pretenden la concreción de un mundo gobernado por un pensamiento racional, capitalista e individualista, es comprensible que se busque eliminar todo aquello que resulte diferente y muestre otras alternativas de visión y modelo de vida; por ejemplo, las que presentan los pueblos originarios con sus saberes, conocimientos y prácticas. Estas revelan otras formas de relación con el mundo, la naturaleza y sus semejantes, donde se privilegia lo relacional, lo colectivo y la comunión entre lo humano y lo no humano, así como la relación niño-comunidad. Todo esto representa fisuras ante la realidad establecida y pone en riesgo lo que dichos dispositivos persiguen: instalar, desde las edades más tempranas, formas de pensar y actuar que atraviesan el cuerpo y la subjetividad.

Por esta razón, la pregunta por la construcción de subjetividades políticas no pretende responder solo frente a un aspecto de identidad de niñas y niños de la primera infancia que pertenecen a un pueblo originario, sino que trata de develar el poder que atraviesa lo político y el potencial que representan para la sociedad. Al respecto, Bustelo (2011) sugiere señalarlas como «un nuevo comienzo», a través del cual «es vida abierta a la posibilidad de un nacer como principio emancipador» (p. 28), que abre caminos a la ruptura de órdenes hegemónicos; esto quiere decir que niñas y niños están abiertos a la no continuidad, al quiebre del poder que se ha establecido en el intercambio intergeneracional, como esperanza para el surgimiento de otras construcciones de sentido.

A este principio emancipador, como lo denomina Bustelo (2011), que llega con las infancias, se suman las rupturas con las que escapan a los órdenes establecidos las comunidades indígenas mediante sus saberes otros que tienen como base su propia historia, la sabiduría ancestral que llega con los mayores y la lucha por la autonomía y el territorio para la construcción y el sostenimiento del poder en lo colectivo del que hacen parte las niñas y los niños, desde edades muy tempranas, dando así un giro a lo que las sociedades hegemónicas y adultocéntricas han instituido. Según Escobar (2014), «estas perspectivas buscan hacer visible el hecho de que detrás de todas estas luchas hay toda una forma diferente de ver y organizar la vida, que aquí indexaremos como "ontologías relacionales" y como la "lógica de lo comunal"» (p. 51).

Se trata de dos surgimientos que ponen en el panorama del entramado social dos potenciales fisuras que atraviesan la subjetividad de quienes participaron en esta investigación, que se convierten en horizonte para la transformación y la comprensión de lo político en la vida de niñas y niños. Como señala Bustelo (2011): «la política existe cuando el orden natural de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte» (p. 33). Es decir que este orden puede ser interrumpido por las niñas y los niños, históricamente invisibilizados y que en realidad representan la posibilidad de un nuevo comienzo, así como por las comunidades indígenas, también inadvertidas, que con sus saberes otros irrumpen el orden hegemónico.

Ospina-Alvarado (2020) por su parte afirma que «es en el crisol de la multiplicidad de las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas en donde emerge el rompimiento de determinismos y esencialismos, así como la construcción de una vida propia» (p. 244). Es decir, es en la multiplicidad de subjetividades donde se juega el cambio de rumbo de cada sociedad, abriendo así un abanico de posibilidades de gestación de lo nuevo, que debe considerar la capacidad creadora que los caracteriza y mucho más cuando

son quienes pueden traer a la esfera de lo social y lo político saberes, sentidos y prácticas que se tejen en la vida en común de los pueblos originarios.

Por otro lado, para Arendt (2018) el sentido de la política se halla en la experiencia que procura la libertad, aquella que descubre su lugar en el nuevo comienzo que permite cada vida humana desde su nacimiento: «el milagro de la libertad yace en el poder comenzar, todo hombre en cuanto por nacimiento viene al mundo (...) es él mismo un nuevo comienzo» (p. 25).

Los planteamientos presentados hasta aquí consideran la vida de niñas y niños, desde el momento del nacimiento, como libertad para un nuevo comienzo y como subjetividades que rompen con determinismos. Esto convoca a la disrupción, a gestar el camino del no continuo y a actuar desde nuevas apuestas éticas y políticas que reconocen su valor para el mundo social, dejando de verles como seres carentes de capacidad de agencia (Ospina-Alvarado, 2020), para pasar a comprender las posibilidades que desde sus subjetividades políticas pueden emprender en escenarios como son las comunidades indígenas, donde se sitúan sus marcos afectivos y relacionales.

En estos marcos de referencia se vislumbra la participación genuina como eje potenciador para la emergencia de las subjetividades políticas de niñas y niños, así como el camino para la emancipación a la que están llamados al ser sujetos de derechos, como lo declara la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, la declaración por sí sola no ha logrado las grandes transformaciones que están en mora para las infancias, por lo cual se debe trascender el enfoque de derechos para pensar que la subjetividad política se construye, revela y potencia es en la praxis; es decir, en escenarios donde es posible la participación, entendida como un derecho sustantivo, que consiente a los niños desempeñar en su propia vida un papel protagónico, una actoría social de la que «participan en la construcción y determinación de su propia vida» (Herrera-González & Mora-Guerrero, 2023, p. 3), en vez de ser simplemente «beneficiarios pasivos del cuidado y la protección de los adultos» (Lansdown, 2005, p. 1).

Dicha participación es una práctica que cobra vida en el hacer inmediato y se construye en tiempo presente (es decir en el aquí y en el ahora), no en la moratoria que plantean algunas de las barreras generadas por la visión andultocéntrica; según esta última, se percibe a niñas y niños desde un potencial futuro, por lo que aplaza su participación en la esfera de lo público para cuando se alcance la adultez, desconociendo con ello la realidad de su tiempo presente y de su potencial para incidir y crear.

Urge —y es prioridad— que las participaciones estén libres de las limitantes generadas por la mediación de los adultos, razón por la cual se plantea enfáticamente la participación genuina de niñas y niños de la primera infancia, dado que muchos de los escenarios para la participación, según Lansdown (2005) «se caracterizan por ser: iniciados por adultos; dirigidos y administrados por adultos» (p. 15). Esto significa que existe un control que desdibuja la participación como parte de las formas cotidianas en que se relacionan. En este sentido, Novella (2008), retomando a Apple y Beane (1997), afirma que «los niños son fabricantes de iniciativas participativas» (p. 84).

No obstante, estas iniciativas de participación escapan a la mirada deficitaria construida desde el adultocentrismo, porque la mayoría de ellas están cargadas de códigos del lenguaje que atraviesan primero la corporalidad y la emoción para después volverse palabra. Estos múltiples lenguajes con los que participan las niñas y los niños de la primera infancia no suelen ser reconocidos como tales, porque sus vidas y capacidades son evaluadas en términos de evolución, pasando inadvertidas las sutiles formas —y a veces cargadas de fuerza— con las que realizan sus expresiones como sujetos políticos, que emergen de forma espontánea y auténtica para hablar de su capacidad creadora y, a la vez, disruptiva.

No se puede decir, entonces, que los niños y niñas en la primera infancia sean seres pasivos e indiferentes. Todo el tiempo están viviendo experiencias en las que ponen en juego el cuerpo, las emociones y códigos lingüísticos antes que la palabra para participar espontáneamente, constituyéndose esta en una experiencia subjetiva de carácter individual, pero también social. En relación con lo anterior, González-Rey (2012) define la subjetividad como «una producción simbólica emocional de las experiencias vividas que se configuran en un sistema que, desde sus inicios, se desarrollan en una relación recursiva con la experiencia» (p. 13). En este caso, la experiencia se trata de la posibilidad de participación genuina, de acción sobre la realidad que se construye con los otros, lo que tiene lugar en el escenario comunitario, como lo revelan los participantes y que abre el camino para la presentación de las comprensiones que se han construido en esta investigación.

Método

La investigación en la que se basa el presente artículo tiene como propósito comprender cómo se construye la subjetividad política de niñas y niños de la primera infancia desde la participación genuina en el escenario comunitario del Resguardo Indígena Kurmadó. Dicho problema se abordó en el marco de una investigación cualitativa por

medio de la etnografía (Guber, 2016), que se interesa por estudiar los fenómenos sociales desde su misma naturaleza, por lo que prevalecen los sentidos y significados que los mismos participantes atribuyeron a sus experiencias. Esto en consideración de que muchas investigaciones sobre la participación de las infancias se han realizado sin ellas, suplantando sus voces, siendo interpretaciones que surgen desde la mirada adulta (Esteban *et al.*, 2021).

Del mismo modo, cobró relevancia el trabajo en torno a un marco interpretativo de la información obtenida durante cinco meses y en el que, como investigadoras, se estuvo presente en distintos escenarios comunitarios en los que acontece la vida de los participantes. Mediante dichas experiencias se llevó a cabo una observación detallada y una descripción minuciosa de todo lo que acontecía durante los espacios propuestos por los niños y niñas. Además de las conversaciones que se fueron tejiendo de forma profunda y natural, que condujeron a momentos de reflexividad y comprensiones cada vez más significativas de cada encuentro, las cuales se consignaron en una matriz de temas y subtemas emergentes.

Tipo de estudio

Se estableció la etnografía como apuesta metodológica que permite el acercamiento a un conocimiento que emerge desde el otro; desde sus lugares de enunciación y perspectivas de vida de acuerdo con sus experiencias. De esta forma, se consiguió respetar ritmos, intereses, preguntas, expresiones y necesidades de quienes hicieron parte de la investigación. Al respecto, Guber (2016) señala que la etnografía «busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros» (p. 16). Por tanto, este estudio se centró en las prácticas cotidianas que propusieron la niña y los niños, en las que quisieron que las investigadoras hicieran parte, lo que permitió establecer un vínculo a través de una relación horizontal, de confianza y de respeto (López-Ordosgoitia *et al.*, 2023).

Para este proceso fue clave la descripción como elemento esencial de la etnografía, en cuanto el papel principal de las investigadoras fue el de ser observadoras de cada detalle, gesto, movimiento y acción realizados por los niños en su contexto, además de mantener una escucha atenta y sensible a cada sonido, risa, palabra, pregunta o frases que se fueron manifestando en la relación con su territorio, los pares, los adultos e, incluso, con ellas mismas.

De igual manera, las rutas dibujadas por la niña y los niños implicaron el involucramiento en su vida cotidiana, la cual se desarrolla en el territorio como espacio hogar

y espacio comunitario, donde se tejen importantes relaciones; en este sentido, se actuó desde una ignorancia metodológica (Guber, 2016), que requiere que quien investiga tenga que acercarse y tener un contacto directo con la realidad para conocerla. Así, se descolocan ideas, imaginarios, percepciones e incluso experiencias previas con las que se cuenta como investigadoras, atravesadas por una propia subjetividad política, para dar lugar a comprensiones desde lo más genuino que pudo emerger entre quienes participaron.

Este camino de aprendizaje en que se convirtió la investigación, dispuesto por los intereses de los propios niños, brindó la oportunidad de visibilizar su capacidad como actores sociales y políticos, es decir «como quienes pueden hacer una contribución relevante a la comprensión de nuestros mundos sociales y culturales» (Milstein, 2015, p. 193). De este modo se crean rupturas en un lugar que ha sido ocupado generalmente por adultos, sujetos que ostentan el saber, lo que abre un abanico de oportunidades colaborativas, constructivas y generadoras que surgen constantemente de sus iniciativas participativas.

Desde esta perspectiva se desarrolla un trabajo de campo que implica, como refiere Milstein (2015), un estar ahí y ese ahí fue el territorio, la casa, en el juego, en la escuela, en el camino, en la minga, en el posicionamiento del gobernador del resguardo, actuando con el mismo interés y deseo por aprender que caracteriza a las infancias. Al respecto expresa Milstein (2015): «los etnógrafos nos interesamos por todo aquello que consideramos, sospechamos que nos informa y nos despierta curiosidad y utilizamos sus mismos métodos —mirar, escuchar, tocar, preguntar, observar, probar, etc.—» (p. 197).

Participantes

Durante el proceso investigativo se contó con la participación de una niña de cuatro años y dos niños de cuatro y cinco años, vinculando además a una madre y lideresa y a un padre de familia, miembros de la comunidad embera chamí (tabla 1).

Tabla 1

Participantes de la investigación y codificación

Niñas, niños y códigos	Padres o lideresa comunitaria y códigos	Registro de diario de campo y código
Niñas # participante, edad en número (Ña1 (4))	Líder Comunitaria (LaC)	Notas del diario de campo (NDC)
Niños # participante, edad en número (Ño1 (5))	Padre (P) Madre (M)	

Técnicas que respetan sus múltiples lenguajes

Para este camino trazado desde la etnografía, donde se echa mano de las estrategias y herramientas propias que utilizan los niños para acercarse a los fenómenos de interés, se emplearon algunas técnicas para entrar en diálogo con sus sentires y necesidades, como la construcción de vínculos de confianza con los adultos con los que se relacionan, en la que prima el hecho de que se sientan seguros e interactuando como interlocutores válidos (Hernández & Ríos, 2015). Por tal razón, la observación participante fue la técnica empleada para contribuir en la construcción de esa relación, ya que facilita a las investigadoras desempeñar un papel más cercano, que responde a las interacciones que nacen y proponen la niña y los niños al ser parte de su cotidianidad y actuar según lo que se va creando en cada escenario en el que transcurren sus vidas.

En este ejercicio de observación participativa las investigadoras realizaron descubrimientos que conducen a comprensiones sobre sus subjetividades políticas identificadas y que fue imperioso registrar de manera cuidadosa en un diario de campo, en el que se captura con sutileza todo aquello que escapa al uso de las palabras, pues al respecto López-Ordosgoitia *et al.* (2023) refieren que generalmente en las investigaciones «la voz, desde una perspectiva occidental y liberal, ha sido el recurso comunicativo más valorado en los ejercicios investigativos con los niños, dejando otras expresiones infantiles en segundo nivel: silencios, gritos, lenguaje corporal, incomodidad o llanto» (p. 8). Y que para el caso de la presente investigación nos habla de sus múltiples lenguajes, que cobran mayor relevancia al pertenecer a un pueblo originario donde su lengua, costumbres, ritmos y expresiones pueden ser tan distintos y requieren mayor sensibilidad y agudeza para su comprensión, puesto que lo que revelan las comunidades indígenas con sus saberes otros representa a su vez otros marcos de comprensión que irrumpen en la realidad constituida.

Las conversaciones son una estrategia clave que permite dar continuidad a la línea que sigue esta investigación, y es dejar que emerja un conocimiento de la forma más espontánea posible por parte de quienes participaron. El estar ahí presente en la cotidianidad de la comunidad permitió que surgieran conversaciones que, por el grado de confianza que los participantes empiezan a experimentar, se hicieron cada vez más frecuentes y profundas y que revelaron aspectos más íntimos no solo de la vida personal, sino también comunitaria, siendo elementos enriquecedores para la construcción de sentido de la investigación.

Finalmente, el equipo de investigación realizó un análisis temático de narrativas, en el que se agruparon los relatos y algunos fragmentos del diario de campo en una matriz temática para organizar e interpretar la información que se recogió en el proceso de observación participante durante cada encuentro. Esto dio paso a un ordenamiento conceptual a partir de la agrupación de los datos basados en los relatos, expresiones, comportamientos y situaciones que surgieron en temas y subtemas (tabla 2), según las tendencias identificadas para establecer las relaciones más relevantes, que posteriormente se integran con la teoría y conducen a la escritura analítica e interpretativa de las comprensiones o resultados más reveladores.

Tabla 2

Temas y subtemas emergentes para el análisis de la construcción de subjetividades políticas

Temas	1. Infancias en contexto	2. Participación genuina-emancipación
Subtemas	1.1 Prácticas políticas de resistencia	2.1 Expresiones de libertad
	1.2 Afirmaciones de identidad y cultura comunitaria	2.2 Mediación entre el poder y la autonomía

Consideraciones éticas

Desde la dimensión metodológica se propuso como eje y manifiesto ético el reconocimiento de cada niña y niño participante como sujeto político, para generar comprensiones que los sitúan desde su realidad histórica y contextual. Para ello se dio a conocer el propósito de la investigación inicialmente en una reunión formal con las autoridades del cabildo (gobernador del cabildo, coordinador político) así como con el coordinador pedagógico y las profesoras, posteriormente, con su autorización se presentó el objetivo y la metodología propuesta a las familias, con quienes se contó y del consentimiento informado de los adultos como representantes legales, mediante la firma de un documento. En paralelo, la maestra presentó el proyecto a los niños y las niñas, con palabras adaptadas a su edad y lengua explicando que el equipo de investigación estaba conformado por profesoras que les estarían acompañando y jugando con ellos y ellas, después de lo cual se contó con el asentimiento informado de los infantes que participaron en la investigación. De igual manera, a través del proceso de trabajo de campo se buscó mantener una disrupción en las hegemonías que se pudieran establecer entre adultas investigadoras, portadoras de imaginarios propios sobre las infancias, y la comunidad, las cuales podrían constituirse en barreras para una participación genuina. En este sentido, se mantuvo un respeto y un reconocimiento continuo de los sentires, necesidades, ritmos que la niña y los niños establecieron, partiendo de la base de que cada uno de ellos fue

reconocido «como alguien capaz de producir conocimiento sobre su propia realidad» (Bertoli, 2020, pp. 11-12).

Resultados

De los resultados más relevantes del trabajo que se realizó con la niña y los niños de la comunidad embera chamí en el Resguardo Indígena Kurmadó se tomaron en consideración los temas y subtemas emergentes; estos permiten concentrar la información obtenida para llegar a comprensiones sobre la construcción de la subjetividad política de niñas y niños de la primera infancia desde la participación genuina en el escenario comunitario.

Infancias en contexto

Situar a los niños en su contexto implica hablar de *prácticas políticas de resistencia* y, para este caso, es preciso reconocer que sobrevivir a la violencia sociopolítica de la que fueron víctimas en su zona de origen (Pueblo Rico, Risaralda) es el primer acto de resistencia de la comunidad embera chamí, que tuvo como consecuencia el desarraigo de sus territorios ancestrales, pero que permitió escapar de la barbarie para poder continuar con el lazo de la existencia.

Esta lucha se mantuvo luego de la llegada a Pereira como ciudad receptora; allí se asentó la comunidad en uno de los barrios con mayor vulnerabilidad socioeconómica, donde el bienestar, la seguridad alimentaria y la existencia como pueblo étnico estuvo en riesgo. Todas estas tensiones que debieron afrontar para su subsistencia y readaptación cultural, en medio de un nuevo contexto, se convirtieron en una amenaza constante para la continuidad de sus tradiciones, saberes y cultura. Al respecto, un padre participante afirma: «En la ciudad vivíamos muy mal, no alcanza la plata para todo lo que hay que pagar. Acá estamos mejor, los niños no tienen que ver tantas cosas». Decisiones de desplazarse que implican el cuidado de la vida y que, en palabras de Ospina-Alvarado (2020), «se re-existe en el marco de una "nueva vida"» (p. 161), que la comunidad espera pueda trascender en la existencia de las nuevas generaciones.

Actualmente, hacer referencia al territorio que habitan, el Resguardo Indígena Kurmadó, reviste gran trascendencia para la comunidad, pues este espacio es producto de un ejercicio histórico de luchas y movilizaciones que se realizaron continuamente, hasta lograr la restitución de sus tierras por parte del Estado colombiano, como un se-

gundo momento que denota «la defensa del territorio como espacio que sustenta el proyecto de vida» (Escobar, 2014, p. 78), lo que significa una perspectiva que va más allá de la tierra, porque el territorio representa la posibilidad de la construcción del entramado colectivo.

Con la llegada al resguardo de aproximadamente doscientas familias, estas retoman sus prácticas ancestrales, las cuales se tejen en el territorio como vínculo sagrado que convoca al trabajo colaborativo donde los saberes, la cultura y la lengua propia vuelven a ser el centro, el interés y la fuerza que como comunidad los sostiene, para «garantizar su condición cultural y social como pueblo ancestral, pese a procesos de aculturación» (Ibáñez-Pacheco, 2021, p. 359) a los que se vieron expuestos. En este proceso, cobran gran importancia la crianza y la educación que reciben niños y jóvenes para que la cultura propia y los aprendizajes prevalezcan, como se sostiene durante algunas de las conversaciones con los adultos participantes:

«Lo que queremos es que los niños se sientan orgullosos de su cultura; que crezcan acá y que aprendan la lengua, que no se pierda lo que sabemos. Acá están más protegidos, nos ayudamos todos, ellos pueden caminar por todos lados». (P)

«Ellos son la noche y el día, todo el mundo los respeta por ser nietos del jaibaná, los tratan como unos sabios, como médicos tradicionales, mandados por el cacique, legado, enseñanza, serán ese líder de poder y sabiduría». (M y LaC).

En las reuniones de la comunidad, que son una práctica continua y en la que participan todos, incluidos los niños, se fortalecen las iniciativas comunitarias orientadas por la sabiduría del jaibaná y del gobierno indígena para lograr la organización social, la distribución del espacio para el levantamiento y mejoramiento de las viviendas, así como la seguridad alimentaria, la educación, las prácticas económicas y todo aquello que va surgiendo en la cotidianidad y que requiere la reflexión y el consenso colectivo.

En estas prácticas, la comunidad identificó como una de sus grandes necesidades mejorar las condiciones actuales para brindar una educación de calidad a sus hijos; aunque cuentan con un espacio adaptado como escuela, su infraestructura es precaria y destaca la falta de recursos materiales y económicos para atenderlos, así como para remunerar dignamente a quienes asumen la labor educativa.

En estos procesos se vinculan a niñas y niños, como actores y miembros de la comunidad, permitiendo que estos vivan y apropien, desde muy corta edad, las prácticas de resistencia de la minga indígena para reclamar por sus derechos. Al respecto, la líder

participante señala: «necesitamos que toda la comunidad y todas las familias se movilizan; todos tenemos que estar acá, porque necesitamos una educación mejor para los niños, es muy duro traerlos a ellos, pero acá debemos estar». Como lo expresa Escobar (2014): «Son un tipo de luchas que no aspiran a tomar el poder; sino a reorganizar la sociedad sobre la base de las autonomías locales» (p. 53), en las que se aspira a un mejor vivir y al desarrollo de la comunidad, desde el derecho a la educación.

Durante la minga realizada en la Gobernación de Risaralda fue posible observar la naturalidad con la que niñas y niños asumen este escenario: mientras los adultos arman e improvisan carpas para alojarse, ellos juegan con elementos de la casa como sábanas y cobijas para recrear, en la parte trasera de un Jeep, su propio hogar. En esta ocasión, la niña comenta de forma espontánea: «Estamos viviendo allí», y recogiendo algunas sábanas se dirige a la carpa que ya levantaron su mamá y su hermano mayor para continuar jugando. De esta manera, se evidencia que el juego como acto simbólico puede estar indicando una apropiación y construcción de sentido de lo que acontece durante la minga, como realidad que no pasa inadvertida para los niños, sino que es experimentada de otras formas. Esto da cuenta de una «producción de subjetividad en situación, que enseña cierto modo de hacer propio del movimiento social que puede habilitar un espacio-tiempo alternativo y la dimensión de lo político» (Figuroa-Grenett, 2018, p. 203). Lo anterior se evidenció en las expresiones de los niños cuando en el siguiente encuentro se indagó con ellos sobre lo que aconteció en este espacio:

Ño 1(4): «Habían muchos carros».

Ño 2(5): «La minga que se van a marchar, pelear con los policías».

Ña (4): «Es de la escuela».

Ño 2(5): «Pa que los niños lean».

Dichas respuestas ponen de manifiesto los sentidos propios a partir de lo que vivieron en un escenario que no suele pertenecer a las infancias, esto es, el ámbito público. En este orden de ideas, la vinculación temprana de las infancias a escenarios donde acontece lo político puede adquirir varios significados: primero, las visibiliza y, segundo, puede aportar a la constitución de la subjetividad para el sentido de la vida en lo colectivo. Al respecto Díaz (2012) sugiere que

la subjetividad política se puede entender como la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación

sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos. (p. 17)

Ahora bien, ¿qué manifiestan la niña y los niños con respecto a estas experiencias? Sus comprensiones llevan a la definición del subtema *afirmaciones de identidad y cultura comunitaria*, en la que se incluye la experiencia de libertad y la participación genuina que la niña y los niños expresan al poder desplazarse por el resguardo, con la seguridad que les brinda su territorio como espacio vital y de comunión con el todo, que marca una diferencia de lo que sucede en la ciudad, donde deben estar acompañados y, si se quiere, vigilados en la relación con su entorno, y donde no es viable que sean parte de las prácticas políticas en las que participan los adultos, pues consideran que estos no son escenarios para ellos, postergando así su participación en la esfera de lo político.

Por el contrario, en el resguardo la niña y los niños participan de todos los escenarios comunales, que reflejan un tejido social fuerte y conectado con el cuidado de la vida, la reciprocidad y la autonomía donde su territorio, en palabras de Ruiz-Morales (2021), puede ser considerado como

«un aula viva», en la que ellos podían entrelazar las sendas propias con las de sus mayores, las de los recién llegados y las de los desconocidos (...), para descubrir, crear, comunicar y dar valor, desde adentro, a la densidad simbólica presente en las formas de pensar, sentir y actuar de los habitantes de aquel lugar. (p. 22)

Lo que de forma significativa puede ser identificado en el siguiente fragmento, que sigue presentando formas diversas de involucramiento y de participación genuina de la niña y los niños en lo que acontece en el territorio como «aula viva»:

Mientras los adultos trabajan coordinadamente en la extracción del jugo de caña en el trapiche artesanal que construyeron, dado que la panela es un alimento esencial, observo cómo los niños en una imagen alterna a lo que acontece empiezan a girar alrededor de un palo, de una manera sincronizada en la que se respeta el paso del otro para no ir a tropezar; el juego es girar y girar acompasados lo que les produce mucha risa y diversión. (NDC)

Esta imagen del cuerpo de los niños, acompasados y articulados en una lúdica del movimiento, como imagen alterna a la que se ofrece en la acción del trabajo en torno al trapiche, no es muy distinta de la que procuran los mayores. Ambas siguen la misma lógica de unión, articulación y sincronización de movimientos, incluso de complicidad

que tiene que darse con otros, lo que recuerda que niñas y niños están dando significado propio a lo que acontece y experimentan. Como señalan Núñez y Baronnet (2017): «Al participar en la producción de sus propias tradiciones culturales, los niños despliegan singulares herramientas conceptuales que constriñen y moldean de manera significativa, no solo sus propias producciones culturales, sino también la de los adultos» (p. 19).

En cuanto a las afirmaciones de identidad, destaca que la niña participante siempre porta los vestidos y el collar tradicionales de las mujeres embera. Su mamá lo expresa así: «Ella se siente muy orgullosa de su cultura; le gusta bailar, siempre quiere llevar sus vestidos, me acosa para que se los ponga». Situación que se evidencia durante cada encuentro, cuando la familia comenta sobre las expresiones de la niña que muestran «afán» frente a la llegada de las investigadoras, para ser «bañada y vestida, con su ropa típica y collar». Así, la niña es quien recibe y, de alguna manera, establece el primer contacto de una forma sutil, pero segura. Estas expresiones de identidad también se reflejan en el siguiente fragmento:

Le pregunté cómo se ve con su collar puesto; la mamá le traduce en su lengua originaria y ella, aunque se muestra un poco tímida, le da una respuesta en su lengua y la mamá la invita a que me responda en español, traduciendo «bonita». Luego le pregunto: «¿Cómo se ve la mamá con sus collares?», y responde: «Muy bonita». La mamá le vuelve a decir algo en su lengua para que me lo refiera y ella me dice: «Cultura». (NDC)

En este sentido, se confirma como «los símbolos y significaciones inscritos en los objetos y las costumbres cobran valor ético-político cuando se reclaman como propios» (Ibáñez-Pacheco, 2021, p. 36): destaca especialmente para esta comunidad la importancia que ha tenido para el grupo de mujeres, como lo ha hecho saber la lideresa, volver a hacer uso de sus trajes y collares como una forma de enaltecer su cultura, mantenerla viva en el tiempo a través de ellas y de sus hijas; como aporte desde lo femenino al sostenimiento del legado y en el que se identifica una clara disposición y seguridad por parte de la niña participante de la investigación.

Este tipo de actitudes que reflejan la construcción de sentido de pertenencia surgieron también cuando las investigadoras, al mostrar interés en conocer la escuela: un día lluvioso, la niña al percatarse de la situación, tomó la iniciativa de coger una sombrilla y brindarla para su uso a las investigadoras. Posteriormente, ella con sombrilla también en mano y los niños siguiéndola (entre risas y juegos de zapateos sobre los charcos), iniciaron el camino delante, para mostrar no solo el recorrido, sino también para hacer énfasis

en los detalles que quieren resaltar de su territorio y de un lugar tan importante para ellos como lo es su escuela, recorrido en el que se mostraron alegres, expresivos, seguros y con capacidad de agencia frente al adulto, como expertos que abren el camino a quienes son ignorantes y a los que quieren compartir su saber.

Participación genuina-emancipación

Este tema presenta la participación genuina de la niña y los niños como aquella que encuentra fisuras para la emancipación, permitiendo comprender este proceso a través de actos de libertad, mediación entre el poder y la autonomía, es decir, acciones que movilizan a otros.

Los *actos de libertad* abarcan iniciativas, acciones espontáneas e inesperadas —que incluso sorprenden—, donde prueban toda su capacidad creadora, su autonomía y el disfrute que experimentan como actores sociales que pueden incidir en su entorno. De esta manera, algunas de las situaciones descritas en el diario de campo, revelan este potencial de actuar en libertad:

Durante el posicionamiento del gobernador se observa que la líder le dice a su hija que no puede estar en la mesa principal con el equipo líder y que debe ir con el papá; sin embargo, ella con un gesto de seguridad insiste en quedarse en sus piernas y lo hace durante todo el evento, con una postura erguida y una actitud siempre interesada, como si con esta actitud dijera: «veo desde lo alto, desde mi lugar seguro, desde donde puedo ver mejor y situarme en el mundo de un modo seguro, pero a la vez abierto».

La seguridad con la que actúan sobre el mundo genera también fisuras en las relaciones con los adultos, lo que modifica las dinámicas de poder y da cuenta de una capacidad de agencia de la niña y los niños a la que también se abre el adulto, como se identificó en el fragmento anterior, en el que la mamá termina accediendo a que su hija se quedé en sus piernas y haga parte de la mesa de líderes durante todo el acto político. Dicha capacidad de agencia también se encuentra en el siguiente fragmento:

El niño interrumpe diciendo que quiere ir al baño; su hermana con mucha seguridad e inmediatez señala: «yo lo llevo». Aunque tiene la misma edad por ser mellizos, la veo pasar muy segura en un lugar nuevo a acompañar a su hermano al baño y desde la distancia veo que lo lleva y espera hasta llegar juntos nuevamente a la mesa. (NDC)

Estos actos de libertad se juegan en la relación con los otros, donde una acción de cuidado muestra que la subjetividad está hecha de alteridad, de conciencia sobre la capacidad de sí mismo y de la necesidad o limitación de otro a la que se puede aportar, sobrepasando así las barreras de la individualidad, como lo transmiten las diversas experiencias colectivas que se viven al interior de la comunidad étnica.

Por otro lado, en los actos de libertad la subjetividad se refleja en el orgullo de sí mismo que se aprecia por el logro de metas que responden a un esfuerzo individual, sin la mediación del adulto, más que para validar y reconocer lo conseguido. Esto se ejemplifica en el diario de campo: «Ño1 (4) me mira [señalando los *stickers*] y cuenta "1, 2 3, 4, 5..., lo saqué entero" [refiriéndose a que no se habían dañado los *stickers* mientras los sacaba]», como celebración por la conquista que se realiza sin la participación de los adultos.

Finalmente, en este tema se encuentra lo que se denomina la *mediación entre el poder y la autonomía*. Una autonomía que, como refiere Szulc (2019), «no debe entenderse como absoluta ni como individual, pues se articula con un profundo sentido de la responsabilidad por su familia y su comunidad, que se adquiere también a edad temprana» (p. 56). Esta no solo se da en la relación con los adultos, sino también con los pares en los momentos de interacción y juego y presenta pequeñas tensiones por el poder que denota la búsqueda de la autonomía, cambiando así el rumbo de ciertas situaciones, como se reconoce cuando la niña logra que su madre la deje en sus piernas durante el acto de posesión del gobernador, o cuando para ganar la atención de los adultos, porque su voz no ha sido escuchada, los infantes utilizan el cuerpo y el contacto físico como medios para hacerse visibles y audibles ante el adulto, como se identifica a continuación: «Ño 1(4) y Ña 1(5), interrumpen constantemente para lograr la atención del papá y ahora la mía, siempre buscando cercanía física» (NDC). Lo anterior genera cambios en la posición del adulto, que validan y posibilitan la participación genuina:

Ña 1 (4) sale sola a la tienda y, cuando regresa con la compra, trae además un chicle que compró con el dinero restante, frente a lo cual la mamá en su lengua al parecer le hace referencia sobre lo que compró y no fue autorizado, señalando entre sonrisas que eso no le había encargado. (NDC)

Vergara (2020) describe que «a través de acciones espontáneas de los niños y las niñas se instauran microfisuras que tienen todo el potencial de generar cambios propiciados por y para ellos» (p. 108), como se muestra en situaciones como la anteriormente referida. Es decir, con la autonomía llega el poder de incidir, lo que demuestra la determi-

nación para actuar y movilizar a otros, cambiando una situación a su favor que sitúa el carácter relacional que tiene la subjetividad política y con ello la participación genuina, donde la niña y los niños son protagonistas de acciones que convocan y vinculan a otros para vivir experiencias compartidas de complicidad e interacción: «Ño1 (4) empieza a trazar con sus pies las huellas sobre uno de los charcos de lodo, prueba metiendo el pie en el charco, su compañero lo ve y se une con una sonrisa a hacer lo mismo» (NDC).

Estas acciones que convocan hablan de la fuerza de construcción intersubjetiva que se gesta como intención que nace del niño y que tiene efectos sobre el otro y sobre lo otro, como cuando la niña participante «toma la mano de la investigadora para llevarla con ellos» o

cuando los niños solicitan la cámara fotográfica —reconociendo que las investigadoras registran aspectos de la comunidad con las fotografías— y deciden ser ellos quienes toman las fotografías de lo que acontece en su entorno, centrando su interés en las escenas de los adultos en el trapiche y de sus amigos en la hamaca. (NDC)

De igual manera, estas acciones que convocan suelen darse en el compartir entre pares: «Ño1 (4): decide pegarse *stickers* en sus mejillas; su hermana al verlo dice: "Yo también lo voy a pegar"». Acción que no solo les resultó muy divertida, sino que les permitió encontrar nuevos usos para los objetos, transgrediendo su uso habitual para transformarlo, como sucede con muchas cosas de su entorno y que muestran su gran capacidad creadora y disruptiva de realidades.

Discusión

A partir de esta investigación se comprende que, como aporte en un momento de coyuntura histórica para el Estado colombiano, se necesita dar lugar a la emergencia de mundos posibles y polivocales, que trasciendan los modelos que la sociedad capitalista, con sus órdenes hegemónicos, implanta desde las infancias (Ospina-Alvarado *et al.*, 2018) para abrir las fronteras que separan a las niñas y los niños de una participación genuina con la que pueden incidir en todos los escenarios donde transcurre su vida.

Esta construcción de mundos posibles o de mundos otros se puede identificar en la comunidad embera chamí, localizada en el Resguardo Indígena Kurmadó que con sus saberes ancestrales, cultura, lengua y prácticas comunitarias, presenta formas distintas de percibir el mundo, donde lo colectivo y lo relacional que atraviesan lo humano y lo

no humano desempeñan un papel trascendental en la construcción del tejido vital que se recrea en el territorio, espacio en el que las niñas y los niños son actores fundamentales de todo el proceso. Esto presenta otra realidad diferente de la que se plantea comúnmente a nivel teórico, en la que las niñas y los niños son invisibilizados y no se les reconoce su lugar como seres políticos y con capacidad de agencia.

De acuerdo con los hallazgos de la investigación, las formas de ubicar a los niños y las niñas desde el inicio de su vida en todo el transcurrir del entramado comunitario, que incluyen las experiencias de lucha y resistencia, ha sido el ámbito en el que ha acontecido y se sigue potenciando la participación genuina de niños y niñas de la comunidad embera chamí, que conduce a las manifestaciones más sutiles y a la vez más fuertes de su subjetividad política a partir de las cuales también pueden entrar a resignificar y dotar de nuevos sentidos su propia cultura. Aspecto que a su vez se constituye en novedad del presente estudio.

Estas comprensiones del escenario comunitario como el lugar de praxis, donde acontece la participación genuina que constituye la subjetividad política en la niña y los niños participantes, recuerdan el potencial político que poseen y al que se abren como un nuevo comienzo y como un mar de posibilidades para lo humano. Potencial que se puede vislumbrar en los niños participantes en las afirmaciones de identidad comunitaria que sostienen y con las que se presentan al mundo, así como los actos de libertad con los que muestran su capacidad de agencia, liderazgo, seguridad, pero también de alteridad, donde existen tensiones entre el poder y la autonomía que la niña y los niños logran sortear, generando movilizaciones en los otros y cambios de posición especialmente en los adultos que abre nuevas posibilidades, como se constató en las relaciones que crean y recrean con los otros y con el territorio. La fuerza de la relación con el territorio se constituye en un aporte diferencial del presente estudio.

Por tanto, a partir de esta investigación se concluye que toda comprensión que se espere alcanzar sobre niñas y niños de primera infancia deberá considerar su contexto histórico, social y cultural, debido a que su subjetividad política se juega en el campo relacional, donde especialmente se ha podido constatar la riqueza de la participación desde muy temprana edad en escenarios comunitarios como en el caso del Resguardo Indígena Kurmadó.

Este caso presenta otros sentidos a través de los cuales se puede leer la relación niño-comunidad, al romper con la imagen exclusiva que se genera en las sociedades hegemónicas, pues en la vida en comunidad se busca el equilibrio entre lo ancestral y las memo-

rias, así como conservar las prácticas históricas de la comunidad indígena y sus saberes. Así, el potencial de transformación, de creación de presente y futuro que emerge con la participación genuina de los niños y las niñas en sus relaciones con sus familias, con la comunidad en su conjunto y con el territorio que habitan y a la vez recrean, en una relación espaciotemporal que está atravesada por prácticas culturales, posibilita el crisol de diversidades presentes en las subjetividades, en momentos políticos, múltiples y divergentes de cada niño o niña y de sus agentes relacionales. Las diversidades en cuestión se constituyen en otro elemento diferencial del presente estudio en lectura interseccional.

Dicho aspecto debe seguir siendo estudiado, dado que la mayor parte de las disertaciones académicas se centran en los entornos familiar y educativo, desconociendo la riqueza de lo comunitario y de las particularidades que representan las experiencias de niñas y niños que provienen de pueblos originarios, que revelan otras construcciones de sentido y otras formas de tejer lo colectivo para entender que, como señala Rodríguez-Castrillón y Amador-Baquiroy (2023), «los niños y las niñas pueden llegar a transformar discursos de verdad que constituyen aquello que es la infancia en determinada época» (pp. 12-13). Otro aspecto que es importante abordar es la diferencia que puede emerger sobre la participación genuina y la construcción de subjetividades políticas en relación con el género.

Finalmente, como lo demuestran algunas investigaciones (Bertoli, 2020; Herrera-González & Mora-Guerrero, 2023; Ibáñez-Pacheco, 2021; Rodríguez-Castrillón & Amador-Baquiroy, 2023), el trabajo con niñas y niños debe conducir a nuevas búsquedas de sentido centradas, en principio, en la lectura de los contextos reales en los que acontecen sus vidas, para aportar a que los Estados puedan orientar sus acciones de forma pertinente en los territorios. De allí que cada vez sea más urgente la búsqueda reflexiva y práctica de relaciones de horizontalidad en las investigaciones con las niñas y los niños en las que afloren sus voces, construcciones y transformaciones en la realidad.

Referencias

- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arendt, H. (2018). *¿Qué es la política?: comprensión y política*. Partido de la Revolución Democrática.
- Bertoli, A. (2020). Etnografía en colaboración y representaciones sociales sobre infancia: entre lo dicho y lo hecho. *Diálogos sobre Educación*, 11(20), 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v120.594>

- Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo. Siglo XXI.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: informe final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Manizales-Cinde.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A., & Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias: corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Figueroa-Grenett, C. (2018). La acción política de niños, niñas y jóvenes en Chile: cuerpos, performatividad y producción de subjetividad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 199-212. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16111>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Paidós.
- González-Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahíta-Echandía, Á. Díaz-Gómez, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Guber, R. (2016). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Hernández, L., & Ríos, J. (2015). *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Cinde]. Repositorio Institucional Cinde. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1393>
- Herrera-González, F., & Mora-Guerrero, G. (2023). Interculturalidad e infancia rural: trabajo y cuidado en La Araucanía, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5058>
- Ibáñez-Pacheco, M. (2021). La primera infancia indígena: entre la escolarización y la familia. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 357-372. <https://doi.org/mrwp>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.

- Lay-Lisboa, S., & Montañés-Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M., & Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA: una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-38. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5893>
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25(1), 193-211.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, (38), 77-93.
- Núñez, K., & Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), pp. 17-36.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4963>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), pp. 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Rodríguez-Castrillón, C. M., & Amador-Baquiro, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5514>
- Ruiz-Morales, M. M. (2021). «Nos convidamos solos en un cuento que no era nuestro»: encuentros con niños investigadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ncsc>
- Sosenski, S., & Jackson, E. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>
- Vergara, A. (2020). *Imaginario infantil sobre participación y su incidencia en la construcción de derechos desde la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José]

de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/25157>