



**Infancia y cementeras: aporías del desarrollo en una zona rural del oriente de Antioquia**

Michel Dahiana Alzate Herrera

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancia

Tutoras

Sarah Flórez Atehortúa, Doctor (PhD) en Educación

Paola Andrea Soto Ossa, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancia

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

---

<b>Cita</b>	(Alzate Herrera, 2023)
<b>Referencia</b>	Alzate Herrera, M. D (2023). <i>Infancia y cementeras: aporías del desarrollo en una zona rural del oriente de Antioquia</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

*A los niños y las niñas del contexto rural por resistir sus realidades.*

## **Agradecimientos**

*A un corregimiento rural por interpelar mis concepciones.*

*A los niños y las niñas participantes por albergar mis preguntas.*

*A las personas adultas que con sus relatos avivaron mis exploraciones.*

*A mi familia por seguir acompañando y motivando mis caminos académicos.*

*A mi pareja por las largas conversaciones.*

*A Sarah y Paola por escuchar y sostener mis preocupaciones en cada pasaje de la investigación.*

*A la maestría, a mis compañeros y compañeras por el lazo construido a través de la virtualidad.*

## Tabla de contenido

Introducción	7
LA POSICIÓN	8
Planteamiento del problema	8
Contextualización	8
Acercamiento al problema de investigación	10
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Revisión de antecedentes	15
Paradojas de la modernización	16
La educación en tensión	19
La infancia, ¿entre sometimiento y emancipación?	22
Paradojas, tensiones y promesas acerca de la infancia en contextos rurales	26
Contexto teórico	27
Antropología de la infancia	29
Antropología pedagógica	31
Diseño metodológico	35
Métodos de generación del conocimiento	37
Entrevista semiestructurada	37
Fotografías:	39
Análisis	42
Consideraciones éticas	43
LO ENCONTRADO	45

Entre la empresa, la calle y el juego: la infancia y sus (no) lugares	45
Algunos rasgos que hacen a la historia y a la vida del corregimiento	45
La hegemonía de la empresa	49
Mapa del corregimiento	58
Otra vez, no lugares para la infancia	72
Una vez más, el juego y la calle	74
Perdida. Infancia envidiada, mal-pensada, individualizada y expuesta –a la ebriedad adulta–	77
Infancia y educación: entre el pasado y el pasado	77
Infancia	78
Educación	83
Relación entre pares: ¿huellas de la transmisión?	86
Función de los niños y las niñas en el vínculo con los/as adultos/as	89
¿Cómo interpretan los niños/as la vida adulta del corregimiento?	91
Comentarios para seguir pensando...	95
REFLEXIONES Y PERTURBACIONES ¿FINALES?	97
Referencias bibliográficas	101

## **Resumen**

Mediante un estudio de caso esta investigación analiza la configuración de la infancia en un contexto rural del oriente de Antioquia. En tal sentido, presenta dos determinantes que dan forma a esa configuración a saber, la empresa y las nostalgias, aspectos que abstraemos de las conversaciones sostenidas con niños, niñas y adultos/as del corregimiento que albergó la exploración, y que falsean con radicalidad cualquier intención de apertura al porvenir.

*Palabras claves:* infancia, ruralidad, aporía, desarrollo, empresa.

## Introducción

Este informe presenta una trayectoria que partió del interés por la configuración de la infancia en un escenario que por distintos indicios causaba nuestra inquietud y preocupación; en esa medida optó por aproximarse a la búsqueda de esa configuración a través de la exploración de los vínculos entre niños/as y adultos/as, no obstante, en el camino se tropezó con datos que si bien no desviaron la intención, la ampliaron. La ampliación consistió en albergar un determinante poderoso, esto es, la incidencia de *la empresa* en la vida de los/as habitantes del corregimiento –y por lo tanto en la configuración de la infancia–. A este determinante se le sumó aquél que buscábamos y que encontramos bajo la forma de unas *nostalgias*.

El itinerario que condujo a ese encuentro es el que presentamos aquí, y su recorrido se compone de la expresión de *la posición* con la que emprendimos el estudio –condensada en el planteamiento del problema, los objetivos de investigación, la revisión de antecedentes, el contexto teórico que nos sirvió de base y el diseño metodológico que proyectó los pasos anticipables del camino–, *lo encontrado* –que incluyó darle forma a lo no anticipado y a lo hallado que estaba en correspondencia con nuestras intenciones iniciales–, y las *reflexiones* y *perturbaciones* que nos quedan como resto y como desafío de esta experiencia.

Es importante aclarar que la decisión de no exponer el nombre del corregimiento, responde a una discusión que se sostuvo hasta el final. Al iniciar la investigación creíamos conveniente mencionarlo y dar visibilidad al territorio, su comunidad y sus problemáticas. Una vez empezamos a hacer las entrevistas y posteriormente a analizarlas nos dimos cuenta de que algunas versiones ofrecidas por los participantes hacían señalamientos y denuncias sobre experiencias en el territorio, referidas específicamente a las relaciones de poder, intereses privados, la llegada de las empresas y sus repercusiones, entre otros. Lo que en camino nos llevó a pensar en que el corregimiento al

ser un lugar pequeño podría ser identificable –al igual que los participantes– y no deseábamos ponerlos en riesgo; es así como por respeto a sus relatos decidimos solo nombrarlo como corregimiento.



## LA POSICIÓN

### Planteamiento del problema

#### *Contextualización*

Corregimiento<sup>1</sup> perteneciente a un municipio de Antioquia, en la jurisdicción de la región Oriente; actualmente cuenta con 1500 habitantes aproximadamente, su clima oscila entre 20 °C y 33 °C, siendo húmedo tropical. Su principal actividad económica se basa en el comercio, las cementeras, los hoteles, la minería con la extracción de calizas y la ganadería. Dos grandes industrias mineras generan la mayoría de empleos formales e informales en el territorio. Carece de puestos de salud por lo que sus pobladores deben dirigirse a municipios aledaños en busca de atención médica.

El aislamiento geográfico del corregimiento (...) con respecto a la cabecera del municipio (...) al cual pertenece, ha originado por años una ausencia del Estado y de los servicios institucionales que ofrece el municipio, los cuales se concentran en su zona urbana, lo que conduce a que sus pobladores busquen gran parte de estos servicios en instituciones de los municipios vecinos, estableciendo vínculos con estos, originando un bajo nivel organizativo ante la poca implementación de espacios y mecanismos de participación (Cornare, 2009, p. 69)

Para el tiempo en el que estamos produciendo el trabajo final algunos escenarios se han transformado en el corregimiento; anteriormente no existía infraestructura de saneamiento básico (alcantarillado) pero hace un año aproximadamente fue construido por una de las empresas que

---

<sup>1</sup> Los Corregimiento en Colombia son un tipo de división del área rural de los diferentes municipios del país; es una instancia intermedia de los núcleos de población (centros poblados) alejado o no aglomerado de la cabecera municipal con el municipio. El corregimiento engloba un conjunto de veredas, caseríos e incluso inspecciones de policía. Además, su cabecera puede contener barrios. Históricamente, un corregimiento ha sido la jurisdicción de un corregidor.

hace presencia en la región en alianza con la administración municipal. Es importante señalar que esta comunidad ha sido afectada por el conflicto armado colombiano en sus distintas expresiones: narcotráfico, desplazamiento, extorsión, entre otros.

Una persona<sup>2</sup> oriunda del corregimiento, que ha vivido allí desde los cinco años narra que alrededor de 1990 se vivió la época más violenta debido a la presencia de grupos armados como la guerrilla y las autodefensas, quienes tomaban los territorios dejando a las comunidades en medio del conflicto y obligándolos a desplazarse a lugares aledaños. Él cuenta que por simple sospecha mataban o secuestraban a todo aquel que transitara libremente por los municipios y corregimientos vecinos. Hacia el año 2000 se tomaron parte del territorio, asesinaron y se llevaron a varios habitantes; otras personas a raíz del temor decidieron desplazarse hacia municipios cercanos. Pasados tres meses decidieron volver en vista de que los hechos habían cesado y había mayor presencia del ejército.

Según el informe Cornare (2009), entre los años 2002 y 2003 en el municipio se presentaron situaciones de desplazamiento, estos hechos afectaron de manera directa a los habitantes de algunas veredas, quienes llegaron a este corregimiento expulsados por el conflicto; para este momento se registraron 96 personas desplazadas pertenecientes a 24 familias.

Por otra parte, al poseer un clima húmedo tropical, el corregimiento se caracteriza por sus espacios biodiversos, ríos, flora, fauna, cavernas, animales exóticos, caminos en mármol y piedras; es así como su alrededor se ha convertido en zona turística, encontrándose a pocos minutos de una de las reservas naturales más grandes del país. No posee calles que lo atraviesen, por lo que existe solo una vía de acceso que fue pavimentada y organizada por una de las empresas con la finalidad de mejorar el recorrido de sus carros de carga por el sector; no existe empresa pública o privada de

---

<sup>2</sup> Por medio de una entrevista vía Whatsapp, narra lo acontecido en la época de mayor violencia en el territorio.

transporte, solo el moto taxi<sup>3</sup> que se ha convertido en una fuente de trabajo informal para algunas personas del territorio. A cada lado de la única vía se encuentran las casas de los habitantes; actualmente viven allí alrededor de 300 familias. El corregimiento tiene dos supermercados, dos carnicerías, una capilla, una farmacia, un gimnasio, una discoteca, una piscina de agua natural, varios restaurantes, una caseta comunal y la institución educativa que anteriormente no solo cumplía la función de escolarizar, sino que también se constituía en un lugar de encuentro para la comunidad. En la actualidad se cuenta con una nueva infraestructura educativa construida por una de las empresas en correspondencia al programa “obras por impuestos”, sin embargo, en la antigua institución se siguen realizando eventos y algunas actividades deportivas programadas por la comunidad.

### ***Acercamiento al problema de investigación***

Esta investigación surge a partir de nuestra primera experiencia laboral en un contexto rural como docente del grado transición, en ella constatamos que la idea de ruralidad que nos habitaba poco tenía que ver con la realidad de este territorio. A saber, algunas dinámicas que llaman nuestra atención: aquí las relaciones de producción no dependen de la explotación agrícola sino principalmente de dos empresas privadas, las cuales adquieren un papel protagónico en la oferta educativa del corregimiento en tanto han intervenido en infraestructura educativa y procesos formativos<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Hay dos tipos: motocicleta de tres ruedas con techo que permite transportar mayor cantidad de personas y motocicletas comunes que permiten llevar solo una.

<sup>4</sup> Ambas empresas han realizado construcciones –desde cero– o remodelaciones de espacios educativos públicos, además en convenio con el SENA ofertan programas relacionados a las demandas de las empresas (estudios técnicos o tecnológicos) y en la actualidad tienen una alianza público – privada con instituciones educativas que apoyan el fortalecimiento de la calidad educativa en la única institución oficial que tiene el territorio.

Otro aspecto llamativo es que los niños y las niñas transitan libremente por el corregimiento, juegan en la calle con sus balones, bicicletas y demás; por esta calle también transitan los camiones y carros de carga. Las actividades de esparcimiento teniendo en cuenta la biodiversidad del territorio, evidencian formas poco convencionales de representar la infancia, siendo frecuente que las familias realicen paseos al río, donde los niños demuestran agilidad para nadar, trepar los árboles, usar sogas al lanzarse al agua y pescar. Pareciera que gozan de cierta libertad para desenvolverse en el territorio, recorren el río sin ayuda, se lanzan de las ramas de los árboles y hacen piruetas en el aire mientras caen al agua, caminan sobre las piedras lisas y no se resbalan, conocen los caminos de memoria y saben dónde pisar exactamente. La comida típica de estos paseos de río es el sancocho de gallina<sup>5</sup>, en cuya preparación los/as niños/as también intervienen: buscan la madera para hacer fuego, cortan las papas, las yucas y demás. En la vida nocturna durante los fines de semana, se observan otras dinámicas que también develan algunas características de las formas de vida de los habitantes: la discoteca y las cantinas con la música a todo volumen, las personas en las aceras con juegos de mesa, los restaurantes ofreciendo todo tipo de comidas y la cerveza como bebida preferida para mitigar el calor nocturno. Los niños y niñas frecuentan los mismos sitios de los adultos; están en medio del ruido, las conversaciones, el licor, la calle.

Estas particularidades de la vida en el corregimiento y la novedad que representan los modos de relación que construyen niños/as y adultos/as nos advierten sobre unas infancias cuya exploración suscita nuestro interés investigativo. La novedad que se configura a partir de la tensión que emerge entre estas experiencias pone en evidencia lo que podríamos llamar la infancia premoderna<sup>6</sup>—en un comienzo encarnada por quien escribe este proyecto—. Según Marín y León:

---

<sup>5</sup> Comida típica colombiana: sopa hecha con carnes, verduras y tubérculos.

<sup>6</sup> Hacemos referencia a los análisis propuestos a comienzos de la década de 1960 por Philippe Aries sobre la emergencia de sentimientos y prácticas específicas con los niños que sirvieron como referencia para una serie de trabajos con los que, en los últimos cincuenta años, se ha intentado entender, investigar, ampliar o contradecir su

la tensión que propone pensar la infancia hoy, remite a la necesidad de reconocer que se trata de una noción moderna que emergió bajo determinadas condiciones históricas, sociales y culturales, que cambiaron con el paso del tiempo, y transformaron tanto los modos de vida de los sujetos en sus primeros años de existencia como las prácticas sociales que definen sus formas de estar en el mundo, relacionarse consigo mismos y con los otros (2018, p. 18).

Podemos decir que, la infancia es una noción capaz de alterar modos de vida y prácticas sociales que tienen lugar con los niños y las niñas; al mismo tiempo estos modos de vida y prácticas sociales en contextos específicos tienen el poder de alterar dicha noción. Este hecho es el que nos interesa analizar a partir de *situaciones cotidianas* en el corregimiento, prestando especial atención a los rasgos de relación entre niños/as y adultos que en ellas se pueden apreciar.

Teniendo en cuenta que la infancia no es posible describirla como hecho natural o universalmente dado y que cada una está sujeta a unas realidades particulares; la infancia en un contexto rural –como al que hemos hecho referencia– constata la idea de que hay múltiples formas de ser niño/a y que su definición no puede efectuarse bajo los lentes de un mundo urbano idealizado. Al respecto, Brinkmann (1986) describe que: “la niñez se hace cada vez más niñez urbana, referida a la ciudad, vinculada con todos los estímulos y limitaciones de la migración del campo” (p. 15). No obstante, si bien es cierto que la migración del campo a la ciudad es una

---

perspectiva de que la infancia o, mejor aún, el "sentimiento de la infancia", es una invención moderna. Para el historiador francés, ese sentimiento tuvo una gestación progresiva en el entramado de un conjunto de prácticas comunitarias que aparecieron en la segunda parte de la Edad Media (siglos XII-XIII) y que solo comenzaron a difundirse a partir del siglo XVI, con la progresiva emergencia de una sensibilidad colectiva frente a los niños. El sentimiento de infancia marcó el reconocimiento claro y explícito de la debilidad como atributo infantil. Ternura, deseo de protección y cuidado fueron expresiones de ese sentimiento que definieron y justificaron muchas de las prácticas que se promovieron con relación a los nuevos en el transcurso de su historia moderna (Aries, 1987). De esa forma, por ejemplo, la debilidad de los niños pasó a leerse como la incapacidad para cuidar de sí mismos (Marín, 2018, p. 20-21).

realidad, también lo es el hecho de que la ruralidad se ve cada vez más permeada por rasgos de la cultura urbana a los cuales estaremos atentas a lo largo de este proceso de investigación.

En consecuencia, este estudio abordará las configuraciones de la infancia que surgen de algunos modos de relación entre niños/as y adultos en el corregimiento; a partir de allí, intentará reconocer algunas de las enseñanzas y desafíos que estas configuraciones le plantean al trabajo educativo. Recordemos de la mano de Brinkmann (1986) "que la niñez aldeano-rural es hoy en día fundamentalmente distinta de la niñez de las cosmópolis y aquí adquiere, según los barrios y sociotopos locales, en cada caso una forma, y una tradición distintas" (p. 15).

A partir del recorrido anterior este proyecto de investigación se propone dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura la posibilidad de la infancia en un corregimiento rural del oriente de Antioquia?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Comprender algunas configuraciones de la infancia en un corregimiento rural del oriente de Antioquia a través de las versiones de algunos actores del territorio y de las experiencias de niños y niñas.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar los sentidos atribuidos por los/as niños/as y adultos/as participantes a los principales lugares del corregimiento donde convergen cotidianamente.
- Reconocer algunos rasgos de las relaciones que construyen los/as niños/as y las generaciones adultas del corregimiento.
- Reflexionar acerca de las enseñanzas y desafíos que estas configuraciones le plantean al trabajo educativo.

## **Revisión de antecedentes**

Este apartado presenta los resultados de la revisión de las investigaciones que abordan la cuestión que nos interesa, a saber, qué configuraciones de la infancia emergen al aproximarse a las relaciones que se tejen entre niños/as y adultos en los contextos rurales: transformaciones, tensiones, problematizaciones, reflexiones e interrogantes que plantean los autores que hemos elegido leer.

La búsqueda se hizo en diferentes bases de datos especializadas: Dialnet, Redalyc, Ebsco, Scielo, Google académico y en el repositorio digital de la Universidad de Antioquia. Entre las fuentes consultadas se consideró la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE. La indagación se orientó a través de las siguientes conjugaciones de palabras: infancia y ruralidad, niños campesinos, niños indígenas, pautas de crianza y ruralidad, relaciones educativas en la ruralidad, relaciones intergeneracionales, educación rural y antropología de la infancia. Los resultados de este conjunto de búsquedas definieron como período de referencia para esta exploración los años comprendidos entre 2001 y 2019, es decir, casi dos décadas.

Se identificaron inicialmente treinta y cinco textos próximos a nuestro interés, entre ellos treinta y dos artículos derivados de investigaciones y tres de tesis de maestría. Como fruto de un proceso de lectura inicial se seleccionaron doce artículos de investigación que profundizan en algún aspecto de lo que hemos definido como objeto de interés. Los estudios restantes no se incluyeron para el análisis por diversas razones: no se desarrollan en contextos rurales, se centran en experiencias de adultos y maestros/as o sus análisis de los procesos educativos se inscriben solo en el ámbito escolar.



Los artículos de investigación que seleccionamos para esta revisión de antecedentes corresponden en su totalidad a estudios de corte cualitativo y en su mayoría fueron publicados en América Latina, en países como: Cuba, Argentina, Colombia, Brasil, Chile, Perú y México. Hallamos múltiples trabajos desarrollados en relación con comunidades indígenas, aspecto novedoso en tanto que desde nuestras inquietudes por la ruralidad poco se había anticipado la idea de que las comunidades indígenas también aparecerían asociadas a los estudios sobre ruralidad - dada la identidad que ya las caracteriza-. Por lo anterior, nos dimos a la tarea de ampliar nuestra mirada a investigaciones de tipo antropológico que se cuestionan y problematizan las infancias en estas comunidades.

Para registrar el resultado de la lectura de los textos seleccionados se utilizó una ficha de análisis intratextual<sup>7</sup> que permitió identificar recurrencias y diferencias en las posturas y hallazgos expresados por los textos revisados respecto a nuestro interés. Asimismo, pudimos aproximarnos a un panorama general acerca de cómo se estudia y qué resulta del abordaje de las relaciones entre adulto/a-niños/a en contextos rurales, y las concepciones de infancia que sostienen dichas relaciones. Presentaremos estos antecedentes a partir de tres tendencias que decidimos nombrar así: paradojas de la modernización, la educación en tensión y la infancia, ¿entre sometimiento y emancipación?

### **Paradojas de la modernización**

Esta primera tendencia contiene aportes de seis artículos de investigación y emerge a partir de las descripciones que estos hacen acerca de los contextos rurales, siendo recurrentes varios asuntos a partir de los cuales se destacan dos atributos que resultan importantes para examinar

---

<sup>7</sup> Basado en la propuesta de ficha intratextual utilizada en la investigación “La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia” (2010)

cómo se entienden allí estos territorios: inicialmente, ubicamos la ausencia del Estado como garante de condiciones básicas de vida para las comunidades; luego, las transformaciones de los territorios rurales referidas a las formas de trabajo.

Los estudios que se refieren al primer atributo, resaltan las situaciones de pobreza, falta de servicios, abandono estatal y vulneración. Autores como León y otros (2016), Peña y otros (2018), Leavy (2019), Aguirre y otros (2017), coinciden desde sus investigaciones en describir los contextos rurales como espacios que se caracterizan por su precariedad, pocas posibilidades educativas, económicas y de salud, donde los habitantes demandan mayor presencia del Estado con políticas en las que sus problemáticas sean prioridad.

La carencia y vulneración a la que se ven enfrentadas las poblaciones en los contextos rurales afecta de manera directa los procesos educativos de los/as niños/as y jóvenes -según lo dicho por los autores-; así lo relatan Peña y otros (2018) quienes en su investigación con comunidades indígenas muestran los limitantes existentes para asistir a una escuela, pues los habitantes deben cruzar largos caminos o vivir cerca del centro educativo, lo que implica a las familias mayores recursos económicos para poder sostener la vida de sus hijos allí. Como sabemos, estas dificultades no constituyen una novedad, pero su interpretación suele dejar a merced de las familias y los maestros la atención del problema, invisibilizando la responsabilidad del Estado.

Por otra parte, encontramos que varios autores se refieren a las transformaciones que sufren los contextos rurales en relación con el trabajo, específicamente el agrícola. Williamson y otros (2012) recogen en su estudio algunas percepciones de los habitantes respecto al territorio y el trabajo que desempeñan con la tierra como forma de sustento propio, expresando que la mano de obra necesitada para algunos trabajos es poca, pues “el uso de la tecnología ha facilitado enormemente las labores agrícolas proporcionando mejor calidad de los trabajos y optimización del tiempo de ejecución de ellos” (p. 86). Lo anterior permite pensar que una consecuencia de la

incorporación de esas tecnologías es la transformación de los contextos rurales y sus formas de trabajo agrícola; esta obedece también a procesos de industrialización donde se desplaza al campesino de su labor y de su autonomía para trabajar la tierra.

Al respecto, Bautista & Maestre (2013) argumentan que como consecuencia de lo anterior las formas de relación entre los pobladores y el territorio han cambiado “quedando atrás una concepción ecológica en donde la tierra era parte de la vida del hombre y las acciones que realizaba el campesino era para bien de la tierra y de él mismo” (p.74). Esta pérdida de autonomía para trabajar la tierra y generar los propios ingresos, implica que se piense e interrogue el lugar de los habitantes de estas comunidades de modo que no queden a la intemperie. Sin embargo, nos preguntamos: ¿existe acaso una preocupación de los Estados por esta situación?

Este panorama general que se presenta en los textos leídos nos muestra que ambas concepciones de la ruralidad –como ausencia del Estado y como modernización de las formas de trabajo agrícola – conviven de manera simultánea y paradójica. Por una parte, se describen contextos rurales abandonados y empobrecidos a causa de unas dinámicas sociales y políticas; y por otra, se muestra que la modernidad trae consigo procesos de industrialización y con ellos una idea empobrecedora del habitante y de su relación con la tierra: la llegada de la tecnología a estos territorios no garantiza una mejora en la calidad de vida de los habitantes pues no son ellos los beneficiados en estos procesos; lo anterior se traduce en mayores desigualdades sociales.

Las ideas presentadas en esta tendencia nos permiten empezar a evidenciar algunas relaciones con el contexto en el que se inscribe nuestra investigación, pues como se mencionó, allí la industria minera representa la mayor fuente de empleo en el territorio. Como producto de conversaciones sostenidas con algunos habitantes del corregimiento, se identifica una relación de explotación del sector minero hacia la comunidad, pues las tierras de estos últimos -que han padecido pobreza y múltiples necesidades- fueron compradas por cifras irrisorias que no estaban

acordes con los valores reales. La llegada de las empresas fue transformando el territorio, hecho notable en el aumento de la población y la expansión de la infraestructura -empresas, viviendas, comercio, etc-; esta transformación ha tenido como correlato despojos de la tierra y privación a los campesinos de su relación con ella.

Esta tendencia y su verificación en el contexto que nos ocupa, nos plantea inquietudes respecto a la responsabilidad de los Estados como garantes de derechos, especialmente en su intervención referida a los efectos de la llegada de las empresas privadas a los territorios que enmascaran con “desarrollo” el empobrecimiento de la vida de sus pobladores. También nos interroga la responsabilidad social de las grandes industrias respecto a los territorios a los que llegan y las comunidades que los habitan. Permaneceremos atentos a los efectos apreciables que estas dinámicas paradójicas tienen en la configuración de la infancia en estos territorios.

### **La educación en tensión**

Esta tendencia reúne los aportes de siete artículos de investigación y surge a partir de las concepciones de educación que se hacen visibles en las comunidades y contextos rurales, desde la mirada de los autores: aparecen ideas sobre prácticas de crianza, ritos y educación propia -entendida como aquella que se va configurando según tradiciones históricas y generacionales-. Sobresale aquí una tensión sobre el papel de la escuela en estos contextos que posiciona la idea de educación en clave cultural y no solo escolar.

Peña y otros (2018), exploraron las prácticas de crianza en una comunidad indígena de México y encontraron que las costumbres y conocimientos en estos contextos por lo general pasan de generación en generación y hacen parte fundamental de la identidad de los pobladores:

durante muchos años han transmitido esta memoria colectiva de ascendientes a descendientes; por ejemplo, en la comunidad tselal de Saklumilja, cuando los padres y madres saben algún oficio, lo transmiten hacia los niños y niñas, como en el caso de los procesos de la curandería y la utilización de las plantas herbolarias para curar (p. 160).

En esta misma línea, Ames (2013) muestra cómo a través de los rituales realizados en comunidades indígenas se observan procesos educativos que hacen parte de la crianza y en general de la vida de los/as niños/as. Una forma de evidenciar las relaciones afectivas que se crean entre madre e hijo después del nacimiento, es aquella donde los bebés pasan sus primeros días envueltos y fajados a espaldas de su madre hasta que sean capaces de sentarse o pararse por sí solos. “Dar de lactar es común por los primeros 12 a 24 meses, o hasta que llega un nuevo bebé, y se cuida mucho a los niños durante este tiempo quienes se mantienen muy cerca de su madre” (p. 397). Luego, alrededor de los tres años se produce lo que en la comunidad llaman “el primer corte de cabello” que simboliza cierta separación de la madre respecto a sus hijos, para que así los/as niños/as puedan iniciar procesos de socialización con otros -familiares o miembros de la comunidad-. En gran medida, estos rituales por los que los/as niños/as transitan van perfilando sus habilidades para desempeñarse posteriormente en labores de la comunidad siendo adultos.

Vemos entonces cómo los llamados procesos de educación propia van instalando una identidad en las comunidades. Alrededor de esta hipótesis se reúnen varios autores como Padawer & Enriz (2009) y Tassinari & Codonho (2015), quienes a través de sus estudios exponen la manera cotidiana en que circulan saberes y conocimientos en todo el contexto comunitario, donde son los adultos los encargados de transmitirlo; enfatizan en que la educación en estos contextos no obedece exclusivamente al ámbito escolar y “alertan sobre el peligro de que la escuela los vuelva «presos», o sea, encerrados en conocimientos desvinculados de su realidad y apartados de su convivencia con sus familiares y de las oportunidades de aprendizaje que esa convivencia ofrece” (Tassinari &

Codonho, 2015, p. 198). Como también lo afirma Pérez (2001), el proceso educativo escolar es importante para la comunidad rural participante en el estudio, pero no es una prioridad en las dinámicas culturales del contexto: “Diferencian «educación» de «la adquisición de conocimientos, saberes» y entienden que de esta última se encarga la escuela” (p. 129). Szulc (2015) en su investigación con comunidades mapuche asentadas en Argentina, aborda la tensión entre docentes y familias respecto a la educación de los/as niños/as y prácticas de crianza en los siguientes términos: por un lado, los docentes manifiestan que la niñez que habita la comunidad no debería estar expuesta a situaciones, tareas y prácticas de adultos, y que todas las ideas que poseen los/as niños/as son producto del pensamiento que ronda en las familias de estas comunidades. Mientras tanto, los padres de familia argumentan que los/as niños/as como sujetos pertenecientes a la comunidad deben involucrarse en todos los asuntos cotidianos como forma de vida propia. Señalan a la escuela por prácticas hegemónicas que no incluyen saberes propios.

Szulc (2015) resalta el rol que vienen desempeñando los habitantes al reafirmar su cultura, costumbres, saberes y prácticas. Son los/as niños/as quienes desde la cotidianidad escolar “ponen en práctica su autorreconocimiento y su capacidad de argumentación, reconfigurando la escuela e interactuando tensamente con sus docentes” (p. 245). La educación según las ideas presentadas hasta ahora tiene lugar en la familia y en las experiencias con el campo; así también lo señala Pérez (2001) quien al cuestionarse por las prácticas de crianza en contextos rurales concluye que la comunidad concibe la educación “como un proceso compartido de experiencias de aprendizaje entre sus miembros” (p. 132).

Por otra parte, Leavy (2019) analiza la organización social y cultural del cuidado infantil en contextos rurales y muestra cómo la comunidad nombra otros espacios educativos -no escolares- como “escuelas”. Es el caso de la “escuelita policial” como lugar de actividades recreativas que ofertaba a las niñas clases de gimnasia y a los niños de fútbol, bajo la dirección de policías adjuntos

a los territorios o por mujeres no necesariamente policías. Así mismo, la “escuelita bíblica” como un espacio donde eventualmente niños y niñas se reunían a participar de actividades religiosas, juegos y relatos en torno a la biblia, en ocasiones acompañados por adultos que aprovechaban para reunirse y conversar con otros miembros de la comunidad. Estas “escuelas” indiscutiblemente cumplen una función educativa al promover el encuentro, la participación y el sentido de pertenencia de la comunidad.

A través de unas tensiones en las que se discute y destituye la exclusividad de la institución escolar como institución que educa, esta tendencia propone el desafío de pensar una escuela capaz de abrir al diálogo los contenidos culturales que selecciona y oferta, con los saberes que circulan en cada comunidad; a la vez, invita a admitir que los procesos educativos no acontecen en un solo lugar, sin renunciar por ello a la responsabilidad de ser garantes del cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas, es decir, a invocar siempre los deberes del Estado. En particular, la investigación que nos proponemos llevar a cabo, parte del reconocimiento de vínculos con efectos educativos que acontecen por fuera de la institución escolar -nos referimos a las configuraciones de infancia que resultan de los modos de relación entre adultos y niños-, y pretende aprender de ello para seguir pensando y resignificando el trabajo que se sostiene desde la institución escolar, en la perspectiva de una oferta respetuosa y habilitadora de las libertades de la comunidad.

### **La infancia, ¿entre sometimiento y emancipación?**

Esta tendencia desarrolla concepciones, ideas y formas en las que se describe en los artículos seleccionados la infancia en relación con los contextos rurales; su producción emerge de los análisis realizados por los autores en sus investigaciones, y tiene entre sus efectos el de alterar nuestros sistemas de representación organizados por una visión moderna de esta categoría, en tanto el contexto rural devela formas de ser niño/a que conmueven las miradas hegemónicas. Es el caso

del fenómeno del “trabajo infantil” y de descripciones de una infancia productiva, independiente y autónoma -entre otros atributos que denotan siempre capacidad-, abordajes que definen en gran medida las dinámicas de configuración de la infancia en los contextos a los que estamos haciendo referencia, y que al ser contrastados -como veremos- reflejan tensión.

En cuanto al *trabajo infantil*, Molina (2018) en su investigación analiza las representaciones acerca de este fenómeno desde sus propios actores –niños y niñas–; allí precisa que la relación que existe entre infancia y trabajo es histórica en los contextos rurales y que son actividades generacionales que se adquieren a temprana edad. Relata situaciones de los/as niños/as que día a día se ven enfrentados a largas jornadas laborales, trabajos pesados al sol y al agua, y donde no es posible negarse a los mismos, pues los argumentos de los adultos parecen estar por encima de aquellos expresados por los/as niños/as. De esta manera, cuando “se establece un diálogo entre niños/as sobre el trabajo, van apareciendo experiencias laborales, de trabajo familiar por cuenta propia que se enmascara bajo la noción de “ayuda” o en un trabajo asalariado de ejecución familiar, que invisibiliza la participación infantil en el trabajo” (p. 188).

Por su parte, Aguirre y otros (2017) al referirse al trabajo infantil sostienen que si bien se trata de una vulneración de sus derechos, “es relevante visibilizar una realidad donde los niños y niñas participan en este tipo de actividades en un contexto global excluyente y que, de no hacerlo, se niega la complejidad de la estructura social” (p. 907). Desde nuestra comprensión estos autores aportan un elemento de reflexión importante: no alcanza con censurar o prohibir el trabajo infantil; para abordarlo es necesario comprender su existencia dentro de unas coordenadas sociales, históricas y económicas. Los autores advierten sobre la naturalización de estas prácticas que se sustentan como parte de las tradiciones o de la crianza; los/as niños/as pueden ser invisibilizados y violentados, lo que los ubica en una situación de desprotección mayor.



En relación con lo anterior, Williamson y otros (2012) al desarrollar una investigación con docentes rurales, exploraron sus percepciones respecto al trabajo infantil, concluyendo que si bien es una práctica cotidiana de la comunidad y en la cual participan todos los miembros de la familia sin distinción específica, el rendimiento escolar se ve afectado por estas actividades en tanto “siempre será necesario que los niños repasen los contenidos en la casa en algún momento, pues esta sería base para los aprendizajes futuros” (p. 86).

En lo que se refiere a las descripciones de una infancia *capaz, responsable, participativa e indispensable* en la comunidad, Ames (2013) analiza la integración de los/as niños/as andinos a su sociedad y advierte que en este contexto se considera que el niño/a a la edad de 5 años está listo para realizar actividades cotidianas a partir de la observación de los adultos. Por lo anterior le permiten interactuar con el ganado, la cocina, la venta de alimentos y artesanías y el cuidado de sus hermanos o familiares menores. Para el autor referido, “en efecto, los niños fueron asumiendo más responsabilidad en sus tareas domésticas y productivas, así como desarrollaron habilidades que los preparaban para ser miembros productivos de sus hogares” (p. 399). En esta misma línea, Padawer & Enriz (2009) en su interés por analizar las experiencias de los/as niños/as indígenas en relación con la familia, la escuela y las labores productivas, argumentan que “si bien los niños consideran que la caza es una tarea que “hay que hacer”, a la vez constituye una actividad de aprendizaje, permitiendo que los niños asuman ciertas responsabilidades” (p. 9). Niños y niñas se relacionan con su contexto a partir de las responsabilidades, pues desde temprana edad poseen conocimientos particulares que contribuyen al desarrollo y subsistencia de las comunidades que habitan.

De esta manera, se considera que, si los/as niños/as asumen ciertos compromisos en sus comunidades, esto desencadena cierto grado de autonomía, libertad e independencia. Szulc (2015) centra su atención en las experiencias de niños/as mapuche y cómo al estar vinculados en

actividades cotidianas de la comunidad poseen una “autonomía considerable, sin una estricta separación entre las esferas de acción de niños y adultos” (p. 242). Igualmente, Tassinari y otros (2015) y Peña y otros (2018) coinciden en describir una infancia que se configura en un contexto natural, permeado por costumbres, saberes y experiencias, donde los/as niños/as participan en actividades de caza y pesca, manipulando instrumentos “peligrosos” como cuchillos o herramientas pesadas y que no necesariamente representan un trabajo.

Una infancia que, está relacionada con la independencia del movimiento de los niños y niñas, donde se encuentran inmersos jugando solos en un contexto libre que les permite explorar su exterior, como, por ejemplo: jugando en los cafetales, arriba de las piedras, subiendo arriba de los árboles, jugando con ramitas y botes (Peña y otros, 2018, p. 161).

Finalmente, Leavy (2019) en su interés por las prácticas de cuidado y la construcción de la infancia en contextos rurales, concluye que “ser niña y/o niño en estos contextos sociales implica tener un mayor grado de autonomía que en sectores de clase media urbana y asumir responsabilidades que pueden ser vistas como riesgosas desde otros parámetros culturales” (p. 83). Ciertamente lo observado a través de estos estudios posibilita afirmar que:

la autonomía de los niños del ámbito rural se traduce en una mayor capacidad de decisión y en la circulación permanente por diversos espacios, privados y públicos. Los niños circulan sin compañía de adultos, caminando y/o corriendo por cultivos, terrenos de fincas y las viviendas de sus vecinos (Leavy, 2019, p. 83).

¿Qué elementos permiten distinguir entre una actividad que forma parte de un proceso de socialización con efectos educativos y el trabajo infantil como una actividad que vulnera los derechos de los niños y las niñas? Lo expuesto nos muestra que la estructura social -en especial sus amenazas de exclusión- y los intereses de los/as adultos que median en esa relación entre los/as

niños/as y las actividades que realizan, constituyen una clave para comprender cuándo se habilitan posibilidades de emancipación y cuándo se impone el sometimiento -que niega los derechos-.

### **Paradojas, tensiones y promesas acerca de la infancia en contextos rurales**

El panorama que nos ofrece este recorrido por algunos antecedentes de investigación, evidencia situaciones paradójales, tensiones y promesas que se manifiestan en unas *fragilidades* y *corajes* que anidan en las comunidades rurales en las que la infancia está siempre presente como parte viva de sus devenires -porque nos enseña que no es posible pensar de forma aislada sus condiciones-. Estas fragilidades y corajes se presentan bajo la forma de *amenazas* -relacionadas con el empobrecimiento de la vida, la exclusión y el sometimiento- que invocan la necesidad de un Estado que garantice los derechos humanos; de *resistencias* -que interpelan los saberes que circulan por un sistema educativo poco hospitalario con las diferencias culturales-; y de *desafíos* que para nuestra sorpresa están referidos a la idea de una institución escolar posible -en la apertura a saberes otros, en el respeto y la habilitación de libertades-. Esperamos con esta investigación extraer todas las consecuencias posibles de las enseñanzas de esta revisión.

## Contexto teórico

Hemos elegido nombrar este apartado "contexto teórico" en lugar de marco conceptual o marco teórico en razón de los siguientes criterios: primero, los fundamentos teóricos que nos acompañan hasta ahora y que se irán ampliando a lo largo del recorrido de investigación, no tienen como finalidad el de ser aplicados a los resultados de la investigación. Segundo, las categorías que se hallan en la base de este estudio, funcionan no como conceptos con unas definiciones unívocas, sino como analizadores que adquieren significación según sus contextos de uso y de producción, que siempre son específicos.

En ese sentido, la conjugación "contexto teórico" se refiere más al reconocimiento de unas perspectivas cuyas trayectorias dan cuenta de unos modos particulares de acercarse al fenómeno que nos interesa, y con las cuales nos identificamos en nuestras preguntas. Es decir, hemos elegido desarrollos teóricos que nos abren al encuentro con la singularidad y diversidad de maneras en las que se presenta ese fenómeno que llamamos "infancia", en esta ocasión, en "contextos rurales".

Ese *tejido de ideas* construido por otros que se han hecho preguntas análogas o próximas a las nuestras, y que dan forma a las perspectivas que les acompañan en la interpretación de sus hallazgos, componen nuestro contexto teórico, esto es, definen, parafraseando a Giraldo (2012), los elementos que conforman el escenario de nuestra búsqueda y "los términos en los cuales podemos entenderlos". Por lo anterior, este contexto teórico se configura a partir de un conjunto de perspectivas que cuentan al presente con una trayectoria de investigación amplia y que permiten el reconocimiento de dimensiones del fenómeno elegido relevantes y de interés para nuestro estudio.

Como se recordará, los antecedentes de investigación nos permitieron reconocer unos modos de aproximación a la infancia que resuenan de manera importante con la pregunta que está en las raíces de esta investigación: este encuentro sucedió inicialmente a través de aquellos estudios

que profundizan en la situación de la niñez<sup>8</sup> en las comunidades indígenas. Nos referimos a la *antropología de la infancia* o de la niñez, perspectiva que pretendemos poner en diálogo con los aportes de la *antropología pedagógica*, dado nuestro interés por el papel de la educación en la configuración de la infancia. La primera se enmarca en los estudios culturales con y sobre niños y niñas, y la segunda, da cuenta de una forma de aproximación a los fenómenos que interroga los modos de devenir seres humanos de acuerdo con dinámicas históricas, culturales y educativas. Son estos dos escenarios los que dan forma a nuestro contexto teórico, y de acuerdo con la revisión de la literatura disponible y la construcción del problema de investigación, permiten establecer un diálogo fecundo alrededor de lo que hemos delimitado para este estudio.

La antropología es pues la base común de las perspectivas que hemos elegido para acompañar nuestro recorrido. Sabemos que esta es una ciencia social que se ha ocupado de pensar el ser humano en diferentes dimensiones de la vida, pero siempre como parte de la sociedad; al respecto, Lévi Strauss (1958) citado por Roldán (2012) argumenta que “la antropología debe buscar las estructuras que hay tras los hechos socioculturales, los fundamentos inconscientes de la vida social. Las estructuras no son realidades empíricas, sino inteligibles, modelos” (párr. 1). Es así como los aportes de la antropología han dado lugar a múltiples líneas de investigación; en las últimas décadas algunas de ellas han tratado de comprender experiencias y realidades de los grupos humanos, no solo desde las voces de los adultos sino también desde lo que tienen para contar niños y niñas.

De esta manera, expondremos algunos elementos claves de cada perspectiva teniendo en cuenta algunos rasgos de su historicidad: ¿cuáles son las concepciones de infancia que –hasta

---

<sup>8</sup> Sabemos que múltiples trabajos sostienen una distinción entre la categoría de niñez y la categoría de infancia, sin embargo, estos no son límites que están claros en otras perspectivas. En el caso de este proyecto no se trabajará con dicha distinción, aunque permaneceremos atentas en caso de encontrar alguna elaboración que muestre necesario el sostenimiento de la misma.

ahora— aporta cada una? y ¿qué consecuencias extraemos de este contexto teórico para la puesta en marcha de nuestra investigación?

### **Antropología de la infancia**

A través de múltiples investigaciones referidas a la familia, la sociedad, la transmisión y la continuidad de la cultura, la antropología ha contribuido a la comprensión de las dinámicas sociales en múltiples aspectos. Es entonces como los estudios antropológicos en los que la infancia tiene lugar, aparecen alrededor de 1928 con Margaret Mead, quien “observó las diferencias entre los niños de Samoa y de Estados Unidos; describiendo que los primeros no poseen juguetes, pero que participan en la vida de los adultos” (Calderón, 2015, p. 126). En consecuencia, pensar en una perspectiva antropológica de la infancia es poner la mirada en las formas en que ésta se configura en el mundo, y en nuestro caso, nos inspiramos en los trabajos de autoras como Andrea Szulc y María Adelaida Colángelo, quienes han realizado múltiples investigaciones alrededor de la infancia en contextos específicos, cuestionando y analizando el lugar del/a niño/a en la sociedad y las formas de concebirlo/a según las culturas.

De acuerdo con los aportes de Szulc (2009), con anterioridad a la década de 1990, la niñez fue abordada a través de investigaciones sobre socialización, vida familiar y doméstica, “textos etnográficos donde los niños hacen su aparición, pero no desde su propia voz, quizá mudos e incapaces de enseñar algo significativo acerca de la sociedad y su cultura” (párr. 4). Fue solo hasta después de la Convención Internacional de los derechos del niño en 1990 —cuando se reconoce al niño como sujeto de derechos— que los estudios sociales centraron su interés en la infancia y que los/as niños/as reaparecen en el campo de la antropología; “en esta reconceptualización los niños constituyen sujetos sociales que —aunque condicionados como todos por las relaciones asimétricas

en que viven- despliegan estrategias e interpretaciones diversas en y sobre el entorno social” (párr. 6).

Para Colángelo (2003), la antropología en su interés por las relaciones humanas, analiza aquello que circunda en las cotidianidades de los grupos sociales y que puede ser observado bajo el lente de la diversidad, además procura entender los fenómenos desde la perspectiva del otro, ósea a partir de los propios actores sociales, lo que nos desafía como investigadores a tomar distancia de nuestros propios sistemas simbólicos. Como lo propone la autora mencionada, “de este modo, las miradas hacia otros sistemas socioculturales producen una nueva forma de ver la propia sociedad, en un constante juego de aproximación y distanciamiento, del que resulta una inevitable desnaturalización de categorías y de prácticas” (p. 2).

Como se ha dicho, la infancia tiene lugar en la antropología gracias a estudios etnográficos en los que la escucha atenta “del otro” juega un papel fundamental cuando se busca comprender su realidad; al respecto, Colángelo (2003) en el marco de una experiencia investigativa, narra lo siguiente:

para entender los modos de criar a los niños/as propios de la comunidad, tuve que verlos a la vez como producto de la construcción de saberes y prácticas de un grupo étnico particular (por ejemplo, el lugar que ocupaba la lengua materna en las primeras etapas de la socialización, o la utilización de ciertas plantas medicinales para tratar las enfermedades infantiles) y de la situación estructural en que se encontraba el grupo en un momento histórico de una sociedad dada (es decir, eran chicos indígenas, pero además eran pobres, migrantes urbanos, con dificultades económicas de acceso a la salud y a la educación formal) (p. 3).

Colángelo (2003) propone tres dimensiones sociales que se conjugan alrededor del campo de la niñez y que están presentes en cualquier estudio que la incluya como su interés: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género. Se trata de entender que las culturas determinan formas de ser, que problemáticas como la pobreza y la violencia están latentes en muchos territorios y que no es lo mismo ser niño que niña en una sociedad culturalmente patriarcal. Las premisas anteriores posibilitan observar las diferentes formas de transitar la infancia, los vínculos que los niños y las niñas establecen con adultos y pares, y considerar las situaciones del contexto.

El interés por recuperar el punto de vista del “otro” en el enfoque antropológico de la infancia, supone, en palabras de Szulc (1999),

un niño concebido como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad, frente a las nociones de sentido común que lo definen a partir de sus carencias - de madurez sexual, de autonomía, de responsabilidad, de ciertas facultades cognitivas- y le atribuyen el papel de receptor pasivo de educación y protección (párr. 12)

### **Antropología pedagógica**

Presentados los aportes que la antropología de la infancia ofrece a este proyecto, es necesario aclarar que esta investigación si bien se inspira en dicha perspectiva no se inscribe en ella: el lugar de enunciación de quien lleva a cabo este estudio es el de una educadora de oficio y de profesión que ha decidido transformar algunas de las preguntas derivadas de la *lectura* de su contexto y de su tiempo -vinculadas a la infancia y la educación- en la ocasión de una investigación. En razón de lo anterior, no aspiramos a llevar adelante un estudio de carácter estrictamente antropológico. En consecuencia, identificamos en un territorio que trabaja las relaciones entre antropología y pedagogía, el espacio más idóneo para situar nuestra indagación. Elegimos la antropología pedagógica y no la antropología educacional, porque ubicamos en la tradición



alemana que fundamenta la primera, un modo de comprender la pedagogía en el cual nos reconocemos: “un campo disciplinar, plural y abierto que obedece, precisamente, a la complejidad de su asunto tratado: la educación. (...) un campo disciplinar teórico y práctico” (Runge, 2008, p. 30 - 31) que reflexiona sistemáticamente acerca de las prácticas educativas.

¿Cómo se vincula la pregunta por las configuraciones de la infancia en un contexto rural con la antropología pedagógica así entendida? Un concepto fundamental de esta perspectiva es el de formación; la singularidad de su abordaje es que no es el nombre de un ideal sino de un pasaje, un tránsito, un devenir, o, en otras palabras, una construcción, indiscutiblemente afectada o influenciada por lo que hemos llamado prácticas educativas, pero también por otros fenómenos sociales, subjetivos y culturales que no llevan explícita esa intención. Los problemas asociados a la formación han sido estudiados en la llamada tradición germánica a partir del concepto de la *Bildung*<sup>9</sup>, enfocado en el ser humano y su proceso de realización.

Tres presupuestos antropológicos básicos mencionados por Runge y Garcés (2011), reflejan la importancia de los problemas que aborda la antropología pedagógica, es decir, de pensar, investigar y reflexionar sobre la educación y la formación humana: el primero se refiere al ser humano como carente en su constitución corporal y sus instintos, y que “sólo mediante el acceso a la cultura puede sobrevivir y devenir ser humano” (p. 21). El segundo alude a los atributos de no especializado y formable<sup>10</sup> que caracterizan al ser humano, los cuales manifiestan su necesidad de “la educación para constituirse en humano” (p. 21). Y en ese mismo sentido, el tercer supuesto insiste en que “por no venir al mundo listo, el ser humano tiene que aprender y por ello se ve

---

<sup>9</sup> Enfatiza en el proceso de constantes transformaciones (conversiones) que atraviesan las personas durante su existencia, en el encuentro y la apropiación de lo extraño del mundo, de lo otro y los otros, para abrirse a sí mismos, en aras de su propia proyección (Saavedra & Saavedra, 2020, p. 58).

<sup>10</sup> Dúctil y maleable (p. 21).

remitido a la educación durante un amplio transcurso de su vida –por no decir, durante toda su vida–” (p. 21).

Investigar tomando en consideración dichos presupuestos, es decir, asumiendo la formación, la infancia y la educación como construcciones y procesos en devenir en un contexto rural cuyas prácticas desafían la imagen moderna -aún hegemónica- de la infancia, avivan la invitación que en esencia guarda la antropología pedagógica: la de reconstruir y someter a crítica las imágenes de hombre -y en nuestro caso de infancia- latentes o explícitas en diversos registros y sujetos de la cultura, la sociedad y la época, “reflexionando sobre los procesos de formación a partir de los cuales los seres humanos se constituyen como tales según contextos culturales e históricos específicos” (Runge & Garcés, 2011, p. 22).

### **Consecuencias de una aproximación antropológico-pedagógica a la infancia**

Las ideas expuestas proponen a esta investigación desafíos en dos sentidos: cómo pensar la infancia y desde qué lugar nos haremos presentes. En cuanto al primero, este contexto teórico nos recuerda la complejidad de dicha categoría y su vínculo con las vidas concretas de los niños y niñas: el papel que cumplen en su configuración los momentos y las situaciones sociales que atraviesan los contextos que habitan, los saberes y prácticas de las instituciones, familias y culturas a los que pertenecen, sus modos de leer y responder -en el marco de unas relaciones asimétricas- a esas situaciones, saberes y prácticas.

Entendemos este como una invitación a pensar la infancia desde el “enigma”, como diría Diker (2009), a recordar -de la mano de Antelo- que “nadie nace siendo niño, niño se hace” (2014, p. 100-101), a prestar atención a Langeveld (2005) y la necesidad de una antropología del niño frente a la preocupación por miradas desarrollistas que intentan dar respuesta sobre el ser niño olvidando pensar en los inicios del ser humano y sus posibilidades de habitar el mundo. Para este

último autor, la perspectiva pedagógica es “aquella que se desarrolla a partir de los hechos fundamentales de la existencia humana y que se deja formular en una frase simple: el hombre comienza pequeño y sin educación nunca se puede constituir como hombre” (p. 74).

En cuanto las consecuencias de este contexto teórico para pensar desde qué lugar nos haremos presentes, acogemos el lente de la diversidad como un desafío a habilitar la participación de los niños, las niñas y demás personas que nos aporten sus testimonios, es decir, tomar en serio sus relatos. Aceptamos también, la invitación a prestar atención a las maneras de nombrar la infancia, y a sostener la tensión entre aproximación y distanciamiento –mediante la interrogación de nuestras propias significaciones e interpretaciones y las de los participantes– requerida para desnaturalizar situaciones, saberes y prácticas.

La antropología de la infancia y la antropología pedagógica nos introducen pues en esta *preocupación* por el ser humano siendo niño y por el niño como ser formable. En ella, no hay lugar para definiciones universales, su clave de lectura es la singularidad como forma de comprender la diversidad humana, lo que nos orienta hacia las formas en que la infancia se construye en las relaciones que niños/as y adultos/as narran desde la cotidianidad de un contexto rural.

En palabras de Runge & Garcés (2011), las consecuencias de una aproximación antropológico-pedagógica a la infancia pueden condensarse así:

resulta que, más allá de la pregunta por “el ser humano”, lo que está en juego ahora es la pregunta por “los seres humanos y por sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos” (p. 24).

## **Diseño metodológico**

En este apartado presentamos el encuadre metodológico elegido para el recorrido de la investigación. Si bien constituye un diseño que ofreció coordenadas generales para la toma de decisiones durante su trayectoria de realización, las derivas que tuvo fueron variadas -como corresponde en un estudio de esta naturaleza-.

Teniendo en cuenta el carácter comprensivo de la pregunta de investigación que nos propusimos trabajar, este proyecto se sitúa en el campo de los estudios cualitativos, en la perspectiva de hacer lectura del fenómeno en función de los significados que las personas le atribuyen. Para nuestro caso específicamente, conocer de manera directa experiencias, reflexiones, descripciones, visiones y sentidos atribuidos a la infancia, versiones que emergen de las narraciones de los/as niños/as y adultos/as participantes; lo anterior prestando especial atención a la singularidad del contexto en el cual el fenómeno descrito –en el planteamiento de problema– acontece.

Las investigaciones de corte cualitativo permiten a los investigadores “una amplia gama de prácticas interpretativas interconectadas con la esperanza de obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio que tienen entre manos. Se entiende, sin embargo, que cada práctica hace visible el mundo a su manera” (Denzin & Lincoln, 2015, p. 49). Esta perspectiva nos invita a pensar el mundo sin presupuestos o preconcepciones, lo que habilita la disponibilidad a lo emergente e inesperado: hacernos preguntas, reformular criterios, atender a las complejidades y suspender algunos prejuicios durante el camino.

La investigación se inscribe en la perspectiva analítica y metodológica del estudio de caso desarrollada por Stake (2010). Este autor argumenta que estudiamos un caso cuando hay un interés

específico y cuando buscamos el detalle de la interacción en sus contextos; asimismo precisa que “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Así, pensar nuestro interés investigativo como un caso, implicó poner atención a la especificidad, a la singularidad de lo que acontece en ese contexto y a las formas en que se configura la infancia según lo narrado por niños/as y adultos/as a propósito de los vínculos que construyen. Como bien lo afirma Stake (2010), “se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (p. 20).

Esta elección metodológica nos permitió interrogar y abrir nuevos caminos como investigadores: “formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Stake, 2010, p. 23). Asumimos como caso el corregimiento y algunas características que ubicamos en él como punto de partida: la presencia hegemónica de una industria minera que define patrones de consumo, posibilidades de ocupación laboral y organiza en gran medida las formas de vida de los habitantes; la ausencia estatal y falta de bienes básicos; y unas infancias que conmueven nuestras representaciones y cuya singularidad queremos pensar.

Estas circunstancias del “caso” actúan impidiendo la aplicación mecánica de lo ya sabido, interrumpen formas habituales de nombrar y pensar la infancia y la ruralidad; en consecuencia, exhortan a la producción de nuevos marcos de comprensión y abordaje de los problemas que se presentan. Insistimos, acompañados de Hellen Simons, en que un estudio como este tiene como tarea fundamental “entender la naturaleza distintiva del caso particular” (2012, p. 18).

Para atender a esa “tarea” llevamos a cabo la investigación con un grupo heterogéneo de *participantes*, nos propusimos escuchar niños/as y adultos/as del corregimiento que estuviesen vinculados a las situaciones mencionadas en nuestra problematización. También los adultos/as próximos a estos niños y niñas fueron una referencia importante para ser consultados: familias, docentes de la institución educativa, líderes comunitarios entre otros.

### **Métodos de generación del conocimiento**

*Entrevista semiestructurada:* entendida como una conversación que permite hacer un acercamiento a las realidades y experiencias cotidianas de los otros y que utiliza casi siempre el lenguaje verbal. Retomando a Fontana & Frey (2015), “las entrevistas no son herramientas neutrales para la recolección de datos, sino que se trata de interacciones activas entre dos (o más) personas, conducentes a resultados negociados a partir de un contexto” (p. 145). Álvarez & Jurgenson (2003) al referirse a los modos en que se desarrollan este tipo de entrevistas plantean que “tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (p. 111).

A través del uso de este método se realizaron algunas preguntas que provocaron la conversación y donde los/as participantes describían –desde los elementos para ellos privilegiados– aspectos de la infancia en el corregimiento, entre los que surgieron: formas de vida, prácticas de crianza, procesos educativos, relaciones entre niños, niñas y personas adultas, lugares que frecuentan o en los que concurren unos y otros, sentires en relación con el contexto –las empresas–, contrastes en los desenvolvimientos de los niños y las niñas según las generaciones a las que pertenecen, entre otros.

Decidimos escuchar ocho adultos, cuatro niños y cuatro niñas, cuidando los datos obtenidos para su posterior análisis. Las entrevistas con los adultos se hicieron de forma individual, entre ellos/as madres y padres de familia, docentes, líderes comunitarios y comerciantes. La primera persona contactada fue una docente de primaria de la Institución Educativa a la que le presentamos algunas generalidades del proyecto de investigación y quien se mostró interesada por compartir sobre sus experiencias y algunas apreciaciones del corregimiento. Este día del encuentro –con algo de ansiedad– dimos inicio a la conversación; allí empezaron a surgir relatos acerca de la historia del corregimiento, de las empresas, del crecimiento poblacional en el territorio, de sus sentires en su oficio de maestra y de las experiencias con los niños y las niñas.

Así mismo, fuimos contactando y generando encuentros con otras personas, reconociendo otros espacios que habita la comunidad y recorriendo la calle de arriba abajo con el cuaderno de notas bajo el brazo; para la gente era extraño vernos pasar en repetidas ocasiones y les era inevitable preguntar qué era lo que tanto hacíamos, lo que generaba a su vez otras conversaciones fuera de nuestra intención investigativa pero que también nos enseñaban sobre la vida de otros en este contexto.

A medida que avanzábamos en las entrevistas con los adultos, se apreciaba lo mucho que tenían por decir y para nosotros era fascinante reconocer en sus relatos historias del corregimiento un tanto particulares y desconocidas, lugares que son difíciles imaginar –referidos al pasado–, además era recurrente poner sobre la mesa la tensión existente entre las formas de habitar el territorio y el papel que juegan las empresas dentro de la comunidad –cuestión que nos generaba bastante interés y que en ocasiones alargaba los tiempos de dichas conversaciones–.

Durante este proceso de entrevistas los participantes describían –con nostalgia– algunas situaciones del pasado y de su propia infancia; otros recordaban con tristeza algunos eventos

trágicos, como la pérdida de algún ser querido. En ocasiones, conversaciones que continuaban una vez se apagaba la grabación –cuando se recordaba algo no dicho o innombrable–. Así mismo tuvimos de manera particular una anécdota con los consentimientos informados pues varios adultos preferían no firmar “un papel”; para ellos ya era suficiente con su disposición para dialogar, así que fue un *consentimiento de palabra*.

**Fotografías:** se entienden como fuente para generar conocimiento, pues a partir de las imágenes se pueden conocer ideas y pensamientos que develan subjetividades de los participantes. Decidimos acogernos a la foto voz no como método estricto sino como excusa para generar la conversación con los niños y las niñas a través de las fotografías. La *fotovoz*, parafraseando a Butschi & Hedderich (2021), es un método de investigación cualitativo y participativo que permite incluir otras formas de expresión junto a la verbal, además son los participantes los que toman fotografías de cosas significativas para ellos. Las fotografías se eligen, se comparten y se discuten en grupo con ayuda de un facilitador guía.

Integrar la foto voz y la entrevista semiestructurada nos permitió crear diálogos con los/as niños/as de los lugares y personas que ellos fotografiaban, pero también hacer algunas preguntas que guiaban nuestro interés por comprender sus relaciones con otros, sus experiencias y vida cotidiana en el corregimiento. Identificamos los posibles participantes centrando el interés en lo descrito en la problematización: niños y niñas que parecen gozar de cierta libertad para transitar solos por distintos lugares del corregimiento y que habitan espacios socialmente concebidos para las personas adultas.

De esta manera, pertenecer a la Institución Educativa por varios años, nos ha permitido reconocer los/as niños/as desde que cursan el grado transición y crear vínculos que van más allá de



lo escolar—. Fue así como les contamos sobre el proceso de investigación y el interés por escucharlos, a lo que todos aceptaron y se mostraron emocionados al poder participar. La tarea en ese punto era tener el consentimiento de sus familias o cuidadores, con quienes se sostuvo un diálogo de manera personal, poniendo en consideración los deseos de los/as niño/as. Finalmente, todos accedieron y firmaron dicho consentimiento.

Los participantes tenían edades entre los 8 y 9 años, para ese entonces se encontraban cursando el grado tercero y cuarto; algunos han vivido en el corregimiento desde el nacimiento, otros que cuentan que han llegado a causa del trabajo de sus padres o por otras situaciones familiares. La mayoría de los encuentros se hicieron por parejas y entre ellos elegían su par, con previo conocimiento de los demás participantes. Una vez llegábamos al lugar pactado<sup>11</sup>, se le facilitaba a cada niño/a una Tablet, guiando la manera de utilizarla y comentando nuestro propósito: “realizar un recorrido por el corregimiento visitando aquellos lugares –para ellos– más representativos –o no–, haciendo uso de la cámara y tomando fotografías en el momento deseado”.

El primer encuentro se hizo con uno de los niños, considerando que esta experiencia inicial nos iba advertir sobre algunas situaciones de este universo –para nosotros– poco explorado: *investigación con niños y niñas*. Él nos llevó a recorrer varios lugares del corregimiento, entre los que estaban su casa, zonas verdes y la calle, esta última –según sus relatos– se vuelve cancha de fútbol en la noche, aprovechando el poco tránsito de carros y camiones de carga. Así mismo nos alertaba sobre lugares peligrosos y comentaba –con cierto orgullo– sus habilidades para manipular animales: “por el puente es muy peligroso jugar, porque hay mucho rastrojo y mucha culebra, ¡ja! yo sé matar culebras y ganado, el padrino de mi hermano me enseñó”. Una vez terminado el

---

<sup>11</sup> De acuerdo a lo conversado con los adultos responsables y las posibilidades para el encuentro se pone como condición a la investigadora, recoger a los niños/as en sus casas y regresarlos nuevamente.

recorrido nos sentamos cerca de su casa a observar y conversar sobre las fotografías; si bien éstas fueron el hilo conductor durante el diálogo; en esta instancia del proyecto creímos necesario reformular y establecer nuevas preguntas orientadas a comprender especificidades de la vida de los/as niños/as en el corregimiento de acuerdo a los objetivos trazados para el proyecto.

En estos encuentros tuvimos situaciones un tanto particulares; algunos niños/as dejaban ver el compromiso adquirido respecto a su participación en el proyecto; uno de ellos comentaba: “hoy tenía que ir a entrenar, pero no quise ir, ya me había comprometido con usted”; otro por el contrario olvidó el día y hora pactada del encuentro. En ese caso en particular, en compañía del niño que iba a ser parte del recorrido salimos a buscar a su compañero de acuerdo a los posibles lugares donde lo podríamos encontrar; caminamos por el corregimiento alrededor de media hora tratando de hacer un rastreo de su posible ubicación. Por fin logramos encontrarlo por toda la vía principal; su compañero empieza a llamarlo por su nombre hasta obtener su atención y efectivamente nos cuenta que había olvidado la hora del encuentro.

Les resultaba llamativo utilizar las tablets, tomar las fotografías<sup>12</sup>, al tiempo que nos contaban historias sobre los lugares, personas, experiencias vividas por ellos o por otros, nos llevaban a los diferentes espacios en los que jugaban, retrataban y hablaban de la calle como escenario de encuentro –en ocasiones decidían también hacer videos–. Escucharlos conversar entre ellos mientras hacíamos el recorrido, nos permitía pensar en la cuestión que hizo surgir esta investigación, desde sus relatos reconocíamos otras formas de vivir y transitar la infancia en este contexto, de relacionarse y significar algunos lugares que seguían enfrentándonos a esas ideas de infancia con las que llegamos a la elaboración de esta investigación.

---

<sup>12</sup> Nos acogemos a la idea de que las fotografías pueden ser de gran utilidad en tanto proporcionan a los investigadores “el registro de un momento que puede ser objeto de reflexión permanente y que puede ser sometido a múltiples lecturas” (Barreto, 2011, p. 642).

Cada encuentro con los/as niños/as finalizaba con la observación de las fotografías y con una entrevista guiada por algunas preguntas; se conversaba en torno a lo que les gustaba –o no– de esos espacios fotografiados, de las relaciones entre adultos/as y niños/as, entre pares, sus rutinas cotidianas, su contexto familiar y demás temas que iban surgiendo. Allí era propicio el intercambio de palabras entre pares y no solo con la investigadora, al tiempo debíamos garantizar la palabra de ambos participantes por lo que las preguntas eran dirigidas hacia cada niño/a; entre ellos reafirmaban comentarios del otro, le daban aprobación a lo contado, otras veces se acogían a la misma respuesta como en una especie de complicidad.

Finalmente pensar en lo escuchado hasta este punto nos permitía reconocer algunas diferencias en los discursos de adultos/as y niños/as; los primeros hablan sobre el pasado con cierta nostalgia y les es inevitable pensar la infancia sin mencionar la propia: sus experiencias, sus formas de vida, sus recuerdos, describen el corregimiento desde su historia, la empresa y las posibilidades e imposibilidades para habitar este territorio. Los/as niños/as por su parte, nos cuentan sobre sus experiencias en el corregimiento, sobre sus amigos, sus lugares preferidos –o los que no–, sobre sus familias y actividades cotidianas, además de que describen las generaciones adultas en relación a las dinámicas del corregimiento.

## **Análisis**

Consideramos el análisis como un proceso constante, lo que supone una mirada continua a la información construida en el proceso investigativo. Las conversaciones, relatos e historias que se desarrollaron en las entrevistas, demandaban otras tareas, entre esas, leer, escuchar y recordar el *camino* recorrido con los participantes en cada encuentro. Por tanto, nuestra propuesta fue realizar el análisis como “un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos

de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso” (Hellen Simons, 2012, p. 194).

El *análisis* implicó un proceso de lectura exhaustivo y de interpretación sobre el material generado. Se analizó cada texto derivado de las entrevistas en sí mismo y se codificó teniendo como unidad de análisis el párrafo. Con los códigos que emergieron, iniciamos un ejercicio de contraste y enlace entre cada material hasta arribar a unos conjuntos de categorías que son los que organizan los dos capítulos de hallazgos. Estos desbordaron nuestro plan inicial, pues con lo emergente se puso en evidencia una dimensión política de la construcción de la infancia en el corregimiento, de enorme trascendencia. En este proceso siempre se trabajó sobre lo emergente, aunque en el camino sufrimos algunas tensiones –no por el valor que tiene esta aproximación– sino porque en el ambiente investigativo prevalece lo a priori o también llamadas categorías previas –no deseábamos “acomodar” la información–, y esto suponía hacer otros esfuerzos por *escuchar la novedad y dejar hablar los datos*.

Luego de varias lecturas sobre la información, encontramos aspectos generales, comunes y recurrentes que permitían una mejor organización e interpretación del caso, como lo plantean Coffey & Atkinson (2003) la segmentación de los datos no debe implicar simples recortes de la conversación, sino que debe guardar el contexto en que surgió cada comentario, frase o palabra, retener cada significado o sentido del relato, en lo posible identificando diferencias, haciéndonos preguntas o en encontrando relaciones entre los datos generados.

Cabe resaltar, que todo este proceso estuvo guiado y acompañado por las asesoras de tesis, lo que nos dio la posibilidad de confrontar y discutir sobre nuestras percepciones acerca de la información, y así enriquecer el análisis. Durante el camino notábamos lo extenso que sería observar en detalle cada conversación, pero no renunciamos a esta aspiración. Analizamos cada texto y volvíamos a ellos cuantas veces fuese necesario; con frecuencia nos sentimos perdidos y

cuestionados, pues era recurrente pensar, en palabras de (Flórez, 2018) ¿qué lugar darle a lo encontrado que incluye el esfuerzo por alojar lo incomprensible y lo inesperado en lugar de desecharlo? (p. 39). Mientras estábamos en este proceso, era imposible suspender la cotidianidad de la vida, por lo que en ocasiones conversar con colegas y personas de la comunidad (adultos/as y niños/as) nos ofrecía también la posibilidad de seguir pensando lo que íbamos construyendo en esta etapa de la investigación.

Igualmente, hacemos énfasis en que el tratamiento de los relatos de los/as niños/as y de los/as participantes, no buscan ser entendidos como verdades o falsedades, nuestro propósito fue comprender el tejido que se constituye entre esas versiones y que nos permite aproximarnos hacia algunos elementos acerca del lugar de la infancia en este corregimiento. La veracidad de los testimonios no fue verificada y asumimos como vía de acceso a ello la escucha de las representaciones presentes en las descripciones, experiencias, profecías, preocupaciones.

Dada la riqueza de la información obtenida y de la valoración que le otorgamos, la investigación tiene un alcance principalmente descriptivo –de lo que narran los participantes y de sus relaciones–, decisión que desplazó las aspiraciones de teorización sin renunciar completamente a ellas.

### **Consideraciones éticas**

La presente investigación se puso en marcha una vez se tuvo el aval por parte de la universidad, igualmente se diligenciaron los consentimientos y asentimientos informados por parte de los/as niños/as y adultos/as; a través de estos documentos –que se materializan en un formato escrito y firmado– aceptaron su participación en este proceso. Se respetó la identidad y la integridad

subjetiva de cada uno/a de los/as participantes entre los que algunos decidieron no firmar los consentimientos sino desde su *palabra* aceptar cada encuentro al dialogo, sus nombres fueron reemplazados y la información que se deriva de la investigación se utilizó únicamente con fines académicos (Barreto, 2011). Nos acogimos a las condiciones propuestas por los/las participantes y se respetaron sus preferencias respecto a dónde y cuándo deseaban reunirse para propiciar la conversación. Así mismo, creemos importante compartir la información relevante con las personas que hicieron parte de la investigación y con la comunidad en general, para hacerlos partícipes de los análisis o dialogar sobre los hallazgos.

Las fotografías tomadas por los niños y las niñas serán el medio para conversar, compartir y seguir pensando los hallazgos. Respecto a la comunidad se realizaran encuentros en la JAC<sup>13</sup> en los que socialicemos lo encontrado pero también donde sea posible reflexionar junto con ellos y escuchar sus apreciaciones. En aras de abrir la difusión y debate público de los hallazgos, conviene incluir algunas previsiones de publicación de este trabajo en eventos académicos.

---

<sup>13</sup> Junta de acción comunal

## LO ENCONTRADO

### **Entre la empresa, la calle y el juego: la infancia y sus (no) lugares**

Este capítulo recorre algunos detalles que hacen al contexto en el que hemos elegido hospedar nuestra pregunta de investigación; en tal sentido, proyectan aspectos y relaciones que participan en fundar posibilidades o en clausurarlas para la construcción de la infancia allí. De la mano de las palabras y versiones proporcionadas por los y las participantes, nos aproximaremos en primer lugar a *algunos rasgos que hacen a la historia y a la vida del corregimiento* -mencionados por los y las participantes-, posteriormente presentaremos la evidencia de un hallazgo que nos resulta sombrío a saber, la determinación de la presencia de *La Empresa* en la vida presente y por venir de los/as habitantes y de sus infancias. En tercer lugar, recorreremos *el mapa* del corregimiento, composición que resulta de los escenarios relevantes señalados por los niños y las niñas y en los que acontece su dinámica y vida cotidiana, para detenernos luego en las referencias a los *no lugares* para la infancia allí. Por último, abordaremos de qué modo los niños y las niñas frente a la clausura de posibilidades de experiencia, *juegan*, como expresión de resistencia que persevera en hacer existir la infancia.

### **Algunos rasgos que hacen a la historia y a la vida del corregimiento**

En este apartado pondremos en común detalles relacionados con aquello que singulariza la ruralidad en la que anida el corregimiento: formas de producción y fuentes de empleo presentes, aspectos asociados a los y las habitantes y a sus modos de habitar el corregimiento y, “presencia” de la institucionalidad estatal.

El corregimiento en cuestión -según los testimonios reunidos- es “pequeño” pero con muchos habitantes, “casi 1500”. Los y las participantes describen un lugar que interrumpe las representaciones más usuales para imaginar un contexto rural, reconociendo en él atributos de lo urbano y formas de producción en las que, por ejemplo, la agricultura no goza de protagonismo. Así lo comenta una participante:

no es tan campo, pero tampoco es tan ciudad (...). Por ejemplo, uno tiene acceso a muchas cosas que no tiene cuando es campo: (...) acá hay un colegio muy bueno, usted sale a [lugares vecinos] y encuentra muchas cosas –además de ser muy cerquita–.

Por lo anterior, no depende entonces de la producción agrícola y, si bien hay zonas donde los habitantes cultivan la tierra, por lo general lo hacen para el sustento propio. Los testimonios señalan que en la parte alta hay una sola persona que posee ganado y siembra yuca y plátano que en ocasiones vende a la comunidad. Otra habitante relata que anteriormente los cultivos existían de forma mayoritaria y las familias dependían de esta producción; recuerda que en su infancia tenían en su casa sembrado de varios vegetales, tubérculos y frutas que utilizaban para el sustento propio, regalaban a los vecinos y vendían, pero subraya que el sembrado se acabó “porque ya comenzaron los químicos [de las empresas] a perjudicar la tierra (...), entonces usted ya siembra una mata de yuca, se da bien poquito y amarga, o como lo llaman, toda vidriosa”.

Las formas de producción en el corregimiento se centran entonces en dos actividades fundamentalmente: la minería y el turismo, de ahí que las grandes empresas mineras sean la principal fuente de empleo del lugar. Una de las entrevistas lo describe en los siguientes términos:

del corregimiento yo rescato varias cosas: estamos en una zona de riqueza, tenemos (...) lo que es arcilla, lo que es la minería, la piedra, las cuencas, lo turístico, las empresas, lo industrial. Anteriormente eran pocas las empresas que había porque en ese tiempo no había



casi caleras (...), ahorita ya se ha crecido, ya está llegando otra cementera—, que (...) son parte de distribución de trabajo para mucha gente. También tenemos (...) lo que es la zona turística, lo que llamamos la reserva ecológica.

El protagonismo de las empresas en el territorio en algunos casos parece tan indiscutible como la interpretación según la cual esto se traduce en mejores oportunidades para la comunidad; así lo afirma un comerciante de la zona para quien el corregimiento “tiene mucha forma de generar ingresos económicos debido a la minería, o sea el mármol y pues lo podemos ver (...) en el turismo o en la misma empresa”. Otra participante agrega: “el que llega [aquí] se amaña (ríe), es un corregimiento muy bueno, hay mucha fuente de trabajo, hay turismo, (...) llega mucho camionero a las empresas —pues esto ya es una zona industrial—”.

Pese a las particularidades indicadas, este corregimiento no ha estado a salvo de sufrir los efectos del conflicto armado que ha marcado la historia de nuestro país afectando especialmente los territorios rurales, cruda realidad que en esta ocasión no es leída en los libros sino contada por algunos de sus protagonistas; veamos: un comerciante recuerda una época en la que “nadie podía moverse de cierto sector a cierto sector debido a que por un lado era un grupo y por el otro el otro”. En 2001 las/os habitantes tuvieron que desplazarse, refugiándose en los pueblos aledaños y abandonando todo lo que tenían; dice uno de ellos: “se perdió mucha gallina, los gatos se remontaron”. Luego de un mes fueron retornando poco a poco, y lo hacían temiendo por nuevos enfrentamientos, pero con la ilusión de volver a casa. Estos episodios están vivos en la memoria de algunos/as niños/as, como puede constatarse en este diálogo que inicia con las palabras de una de las niñas participantes:

yo nací en mi casa, (...) mi mamá (...) vivía por allá, (...) como la guerrilla estaba molestando tanto entonces ellos se vinieron, (...) es muy lejos, toca que ir en bestia. [De la

guerrilla] mi mamá dice que peleaban y pues mataban gente, y entonces ellos se vinieron para no provocar que los mataran a ellos.

Interviene otro niño preguntando: “¿para sobrevivir?”

Responde la niña: “sí, porque allá porque uno (...) le dijera a la policía que uno los había visto ellos los mataban (...), entonces (...) se hacían los que no los veían y se metían para la casa”.

Por otro lado, en lo que se refiere a los atributos de las personas que habitan el corregimiento y a las relaciones entre ellos y ellas, un participante resalta que pese al tamaño y la ausencia de policía, viven “lo más de bien, en familia, pues digamos que en comunidad; digamos que hay unos que sí apoyamos, hay otros que todavía no están en la vibra de ayudar”. Otra participante confirma que “la gente es muy amigable, colaboradora, (...) son gente bien, trabajadora”. Un integrante de la comunidad que oficia como auxiliar de inspector de policía, plantea que el hecho de ser todos conocidos permite la solución de conflictos en conjunto: “si hay algún inconveniente o problema hay ayuda mutua entre las partes cuando se requiere (...); las familias se han afianzado entre sí”.

Los desacuerdos que algunas personas manifiestan respecto a los modos de convivir versan sobre el maltrato animal y el manejo de las basuras. Es uno de los niños participantes quien denuncia que a los animales “les pegan, les dan patadas”, afirma que “cambiaría eso porque los animales también sienten dolor”; otra niña opina que “lo más feo” del corregimiento “es la basura que se ve”, indicios de los vínculos que las personas del corregimiento construyen con lo frágil y lo indefenso, y con el cuidado de lo que les es común. Además, las promesas incumplidas son la marca de los dirigentes públicos o de quienes pretenden llegar a serlo; de esto testimonia también un comerciante del lugar:

el ambiente del corregimiento es muy bueno, el clima excelente (...), lo que no me gusta son las mentiras de los políticos que cada vez que se van a montar a la alcaldía prometen y

prometen y nunca cumplen nada: alcantarillado tenemos uno que supuestamente quedó hecho y nunca lo hicieron, ahora están haciendo otro que lamentablemente tampoco va a servir para nada –otra platica que se perdió–.

En estos rasgos que sirven también como complemento a la contextualización de lo que es el corregimiento, empiezan a delinearse algunos detalles que nos interesa subrayar dado sus efectos sobre lo que es nuestro interés: las habilitaciones o clausuras de posibilidades para la infancia. El balance por momentos parece positivo en empleabilidad y amabilidad, no obstante, importantes descuidos se manifiestan también, encarnados por distintos agentes: descuido de la tierra -de sus posibilidades de permanecer fértil por el abuso de químicos que permiten la extracción de materiales por parte de las empresas-, descuido de los animales -por los malos tratos que les proporcionan algunos habitantes-, descuido en el tratamiento de los residuos -en los que se ausentan tanto la responsabilidad de los habitantes como de las autoridades de la institucionalidad estatal-, y de las promesas de los gobernantes.

### **La hegemonía de la empresa**

Esta subcategoría sustenta el lugar de la empresa<sup>14</sup> como *determinante* en la vida de los habitantes del corregimiento, y en consecuencia, de la construcción de la infancia. No parece haber circunstancia que no esté atravesada por esa presencia: las historias familiares, el vínculo de los y las habitantes con el territorio, el poblamiento del lugar, el empleo, la oferta educativa, la gobernabilidad de los líderes democráticamente elegidos y la percepción de los y las habitantes en relación con sus derechos, entre otros detalles que describiremos a continuación.

---

<sup>14</sup> Se utiliza la empresa en singular como metáfora de la presencia de varias organizaciones análogas y equivalentes - sobre todo- en sus consecuencias para el corregimiento.

Las versiones ofrecidas por los y las participantes nos hicieron notar que la mayor parte de ellos y ellas han pasado un trayecto importante de sus vidas en el corregimiento, relatos que pusieron en evidencia la llegada de las empresas como un hito que divide en dos la historia del lugar. Una participante que ofició por un tiempo como madre comunitaria del corregimiento, relata que los primeros pobladores llegaban de veredas lejanas y lugares aledaños: “se venían por desplazamiento, por la violencia. (...) A mí me trajeron al corregimiento desde la edad de los 8 años, (...) por acá eran 3 finquitas no más, no había carretera ni nada y acá me terminaron de levantar”. Otras personas llegaron buscando mejores oportunidades, como es el caso de un participante líder comunitario del lugar, quien dice: “nos vinimos para acá debido a factores del trabajo de mis padres, eran motosierristas, a pesar de que eran de Medellín se desplazaron (...) por el tema económico y fueron colonizando estas tierras”. Fueron esas dos o tres familias quienes al llegar decidieron cómo bautizar la zona.

En la memoria de algunas personas permanecen detalles de un antes que trazó un destino de precarización progresiva del vínculo de los y las habitantes con el territorio, y de colonización de las empresas extractivistas. Una participante así lo narra:

a ver, estas montañas de mármol eran de un familiar antiguo, de ahí lo cogió otra gente y luego la abuela compró una parte –lo que era toda la mina de la escuela– (...). Entonces la abuela le dejó una parte que era para mi papá. Papá vendió lotecitos baratos a la gente y ya luego la abuela vendió la mina, le dieron una chichigua<sup>15</sup> porque la gente no conocía el valor de las cosas. Mi papá quedó con un pedacito y le vendió la mina a [quienes luego] (...) les compró [una de las empresas]–. (...) la abuela vendió esa mina como en 11 millones

---

<sup>15</sup> de poco precio - barato

cuando eso (...), ya cuando el señor murió eso le quedó a los hijos y ellos también prácticamente lo regalaron porque tampoco les dieron lo que realmente valía.

Algunos/as participantes cuentan cómo la construcción de la carretera expandió la presencia y el poder de la empresa –que para entonces era solo una– facilitando el transporte del material extraído y poblando con mayor rapidez el corregimiento. En palabras de un participante, “fue llegando (...) mucha gente (...) de las veredas, (...) ya fueron 30, 40 casas, después fueron 50, 60 y en el año 97-98 se pavimentó la carretera y ahí fue donde más creció”.

Del aumento de los habitantes generado por la creciente demanda de mano de obra y de la necesidad de un empleo de los habitantes locales y externos para el sostenimiento de sus familias, habla una participante –madre de familia– cuando se vincula con un recuerdo de su infancia: “mi papá se murió y ya mi mamá se vino a trabajar por acá cuando yo tenía 2 años, (...) nosotros no teníamos quien nos ayudara, (...) [entonces] le tocó dejarnos con mi abuela y ya ella venirse a trabajar [a la empresa]”. El relato de llegada de un comerciante al corregimiento sostiene lo siguiente:

yo llegué por acá por un caso: mis padres se separaron y cada uno se fue por su lado, y al ver que yo ya quedé así a la deriva me vine para acá (...) de 16 años. (...) aquí ya estaba mi mamá (...). Ya cuando cumplí la mayoría de edad empecé a trabajar en la empresa con unos contratistas, terminé el bachillerato (...) pues necesitaba el cartón para poder entrar directamente a la empresa.

El empleo ofertado por “la empresa” sigue siendo lo que atrae nuevos habitantes al corregimiento, pues resulta ser la única oportunidad de un trabajo formal; deciden establecerse con sus familias como lo muestra una participante proveniente de Venezuela: “hace 6 años que estoy acá (...) pues trabajo en el casino (cocina) de [una de las empresas]”. Esta mujer, quien llegó con

sus hijos, no solo trabaja en la empresa sino que también es propietaria de una de las cantinas<sup>16</sup>. A través de las conversaciones, los niños y las niñas reflejan el protagonismo de la empresa en las decisiones vitales de sus familias, como es el caso de uno cuyos abuelos fueron desplazados por el conflicto armado en un municipio de Antioquia y arribaron al corregimiento por la posibilidad de tener un empleo en la empresa: “yo nací en Medellín y entonces... yo me vine para acá por una razón: porque mi abuela vivía por acá entonces ella –no sé– como que necesitaba compañía porque ella vivía sola en una casita ahí de tablas”. En el caso de otro niño cuyo padre trabaja como conductor de los buses que transportan a los trabajadores de una de las empresas, él relata: “yo nací en Bogotá y mi mamá y mi papá se pasaron a vivir acá porque estaba mi abuelita y por el trabajo de mi papá”.

La repetición de las razones de llegada y permanencia al corregimiento entre distintas generaciones nos lleva a preguntarnos: ¿qué les espera a los recién llegados y a los que vendrán?, ¿qué ofertas preparan las generaciones adultas del contexto para ampliar el espectro de las posibilidades a las nuevas generaciones?, ¿puede haber un destino más allá de la empresa en este territorio?, ¿de qué manera las nuevas generaciones resisten a esta oferta única?

Una pregunta más a modo de paréntesis: ¿qué hay de quienes no han llegado al corregimiento en razón de la empresa?, ¿cuáles son los resortes de su elección? Una docente que permaneció -al parecer contra su voluntad- doce años en el corregimiento, narra el itinerario que la llevó a vivir allí. Pasado ese tiempo, consigue el traslado largamente esperado a una zona urbana:

¿Qué me trajo por acá? Pues la vinculación [al magisterio], tenía muchas opciones y sería que Dios me mandó para esta, y pues aquí estoy. Cuando uno se presenta y pasa el concurso le presentan unas plazas, tenía muchas opciones y después de ir eligiendo y no estar ya esa

---

<sup>16</sup> Llamamos “cantina” al establecimiento comercial donde venden licores, bebidas, comida y se escucha música tradicional de la zona.

plaza que quería, la última opción que tenía era esta y ya me vine para acá, sin conocer el contexto, ni saber nada de acá.

Cerramos el paréntesis y retomamos la cuestión de la empresa. Otro aspecto en el que se hace notablemente visible el papel de esta en el corregimiento, está en relación con lo que algunos llaman “la calle” o “la vía”. Para contextualizar, es necesario recordar que esta vía es la única que atraviesa el corregimiento de extremo a extremo, por ella circulan de manera constante carros y camiones de carga que solo tienen disponible un carril en cada dirección, siendo pequeña para los vehículos tan grandes que la transitan. Una participante describe la situación en los siguientes términos:

*si esta vía la quitan [el corregimiento] queda muerto<sup>17</sup>*, entonces hay dos visiones: (...) que esa carretera pasara por otro lado pero sin perjudicarnos a nosotros, y (...) que si nos quitan esa carretera –como a veces han dicho– esto no vale nada, esto vale es por las empresas.

El uso de la vía denota, una vez más, la dominancia de los intereses de la empresa sobre los de los pobladores del lugar. Dadas las circunstancias descritas, los conflictos entre la empresa y los habitantes han estado presentes desde tiempo atrás. Varias/os participantes lo reflejan así en sus relatos en torno a un proyecto de *reubicación* que les propusieron. Una vez el corregimiento se empezó a poblar y la empresa a crecer, los primeros habitantes de la zona fueron vendiendo terrenos para la construcción de viviendas y locales comerciales que respondieran a las nuevas demandas. Una participante comparte su versión de lo sucedido cuando la primera empresa minera que hubo le vendió a una gran empresa y “ahí ya fue donde empezó todo”. La nueva empresa quería desocupar la zona habitada del corregimiento para construir una vía de doble calzada, pero la gente se resistió y el efecto de “venganza” fue “que no contrataban a nadie de acá”. Ella dice:

---

<sup>17</sup> El resaltado nos pertenece

esto lo querían reubicar, lo dividieron en dos (...) pero entonces la gente no accedió porque dijeron: “no, se pierde lo que es (...), se desintegra, si van a hacer algo debe quedar todo”. (...) no era que iban a comprar, iban a reubicar, o sea ellos las construían (...) entonces la gente también pedía una indemnización (...), ellos se pusieron en contra de la comunidad porque no colaboraban para nada. Allá [cuando estaba la primera empresa antes] les hacían fiestas a los niños cada año (...), era una fiesta grandísima y ya cogió [la nueva] y (...) ya no era lo mismo (...); y ya al otro año nos quitó eso y empezó fue a irse en contra de la comunidad. (...) empezaron (...) a comprar las casas, la gente dio unas muy baratas, 20, 25, 30 millones y así, pero uno no sabía, (...) nosotros teníamos conocimiento que debajo de las casas eso era mina, mármol y todo, porque eso hacían las explosiones ahí, eso vibraban las casas, (...) lo que no sabíamos era que teníamos el derecho de pedir lo que nosotros quisiéramos. (...) nos decían que lo que teníamos construido era nuestro, pero que de ahí para abajo no era nuestro, o sea como metiéndole cosas a la gente y así empezó todo. (...) ellos tienen gente estudiada que sabe cómo entrarles la psicología a las personas.

Entre los pobladores no había sin embargo un consenso respecto a este conflicto<sup>18</sup>; algunos participantes recuerdan reuniones y eventos realizados por la JAC<sup>19</sup> y en el marco de las cuales se discutía quiénes estaban dispuestos a ser reubicados y quiénes no. Una de las participantes cuenta que su mamá pertenecía a la JAC y

fue una de las que más peleó eso y dijo: “de acá lo que es a mí me sacan con todas las garantías y mi casa hecha, porque yo no voy a dejar un lugar donde yo vivo tranquila, donde puedo levantar mis hijos con toda la libertad, a irme a vivir a un terrenito que usted me va

---

<sup>18</sup> Para ese entonces eran unas 130 familias según relata un padre de familia

<sup>19</sup> JAC: Junta de acción comunal



a dar, un espacio bien pequeño, solamente lo que cabe una casa y donde mis hijos no pueden estar con libertad”.

Desde otra orilla, dos participantes sostienen que el argumento de las empresas para la reubicación era poder ampliar la carretera por donde circulaban los carros que extraían el material, pero les prometían a cambio mejores viviendas, espacios recreativos y culturales. Una docente expresa: “pero, ¿qué hicieron? La ignorancia de la mayoría no lo permitió y se dejaron convencer de los comerciantes. (...) [ellos] como tienen el monopolio económico viven de la gente entonces creían que si nos ubicaban en otro lado ellos perdían el poder”. Según otro participante estas discusiones generaron una división en la comunidad:

las últimas veces que estuvimos en esa reunión éramos 92 personas muy bien asesorados – que era lo que la gente quería–. Sí queríamos salir de una parte para una mejor calidad de vida y lo otro era que no era como pensaban [en la comunidad]: si el suelo es suyo pues no el subsuelo, eso es del Estado y uno decía: “vea, mi casa vale 40 millones de pesos” pero (...) a uno le decían [los asesores]: “vea, a usted le tienen que dar generación de ingresos, los egresos, lo que vale su casa, lo de su trabajo y la indemnización del tiempo que usted lleva acá”. (...) mucha gente que se opuso (...) porque son dueños de muchas tierras y ellos no van a perder. (...) ya peleas entre la misma comunidad; los otros peleando con los de [la empresa], “que mire que los carros nos están estorbando”. ¿Pero por qué son así si los carros son los que están dando aquí el sustento?, ¿si me entiende? [Sustento para] el comercio, el hotel, la monta llantas, el mecánico (...). Muchos queríamos que nos reasentaran pero ya después de (...) [tanta controversia el dueño de esos terrenos] no quiso vender el lote allá, entonces quedamos nosotros sin nada.

En adelante algunos de los habitantes que poseían predios decidieron vender a otra empresa minera, al parecer por la incertidumbre que causó tal situación. Retorna así la situación inicial de relación de los pobladores con la primera empresa, al vender por cifras irrisorias sus propiedades. Una participante –cuya familia vendió su predio a la nueva empresa– comparte esta reflexión al respecto: “la gente que maneja tanta plata y sabe cuánto le va a producir esa mina, debiera de ser justa, siquiera para que la persona compre una casa digna en otro lugar”.

Este monopolio sobre la tierra ha dificultado en gran medida la construcción de nuevas viviendas y de espacios públicos, como lo narra uno de los participantes –líder comunitario–:

las mismas empresas por ser grandes latifundistas (...) han comprado a la mayoría de pequeños parceleros (...) y se han ampliado al modo (...) que las tierras por acá son de unas cuantas empresas y muy poco de las mismas personas del sector; y los pocos que tienen (...) no tienen cómo construir.

Esta hegemonía y sus derivas transformaron el lugar en una zona alto riesgo por ser mayoritariamente zona minera, de ahí que según la interpretación de un participante, el municipio al cual pertenece el corregimiento considere que este:

no puede prosperar, salir adelante en espacio, en urbanización, en casas. (...) el Estado no va a dejar de ganar unas regalías que dan las empresas [por] un impuesto que paga una casa porque es que las regalías son grandes. (...) a nosotros siempre nos mata la miniatura y nunca vamos a tener algo, (...) no pueden decir que aquí se hizo algo en grande [en materia de inversión estatal], (...) son las empresas las que mandan.

Todo lo anterior se traduce en un empobrecimiento de lo público en el corregimiento que afecta especialmente la oferta educativa y las posibilidades de que los y las habitantes construyan expectativas realizables que transformen el presente del lugar. De acuerdo con varios testimonios,

es difícil acceder a una Universidad pues implica trasladarse y solventar los gastos que ello implica. El SENA<sup>20</sup> ofrece algunas técnicas que apuntan a labores relacionadas con la actividad de las empresas y que no son del gusto de todos los habitantes. Una participante –quien se desempeñó en otro momento como madre comunitaria– testimonia:

al municipio le falta todo, por muy buen alcalde que tenga, las empresas cogen y los bloquean –como se dice–, ¡los aplastan!, no pueden tomar decisiones, se dejan comprar o tienen algún obstáculo para hacerlo; usted sabe que el que tiene plata todo lo puede.

Esta paradoja según la cual las empresas ofrecen empleo en el territorio a costa de limitar el desarrollo humano –entendido como el acceso a derechos que permita a los y las habitantes construir posibilidades de realización de sus expectativas vitales– se constata en la metáfora de encierro referida por uno de los participantes: “se está creciendo, pero estamos (...) encerrados” entre las empresas y sus minas. Una docente agrega que, por ejemplo, las zonas donde se encuentra el río ahora

son muy alejadas porque los lugares más públicos, más cercanos, ya todo es de la empresa privada (...) entonces no es fácil acceder a esos lugares. (...) y con ese proceso de construcción que hacíamos reuniones [para definir lo de la reubicación], uno preguntaba qué iba a pasar con esos espacios [y una de las empresas] (...) se comprometió que iba a hacer unos espacios públicos, con banquitas, con caseticas para que la familia no se sintiera vulnerada y tuviera sus derechos y sus espacios de recreación; mire: ¿cuánto llevan ya explotando? Y no, yo nunca he visto

Emprendimos esta investigación acompañadas de la preocupación por las configuraciones emergentes de la infancia en los vínculos que construyen adultas/os y niñas/os en el corregimiento,

---

<sup>20</sup> Servicio Nacional de Aprendizaje

sin embargo, lo presentado en este apartado es contundente y transforma irremediamente el destino de nuestras reflexiones. Más allá de las relaciones entre adultos/as y niños/as, se impone un régimen de intereses fundamentalmente económicos que no dan tregua y son inmunes al conocido y descuidado “interés superior del niño”. Sabemos que más que una excepcionalidad, se trata de una situación emblemática que representa buena parte del estado de las cosas en el país y en gran parte del mundo. El desequilibrio de esos intereses respecto de los intereses públicos en los que están concernidos los derechos es absoluto, hasta tal punto en que se halla naturalizado – como lo refleja el discurso de algunos/as participantes–.

La demanda de justicia en uno de los testimonios con relación al uso del saber por parte de quienes ostentan el poder es conmovedora, así como el “sacrificio” que representó para una de las maestras de la escuela ejercer su profesión en contra de su voluntad y en la que era su última opción –lugar que con los años parece no haberse transformado–. Lo anterior, pese a ocupar en el corregimiento una de las escasas posiciones públicas y con rango constitucional –porque está en juego el derecho a la educación–, y pronosticando en consecuencia, una precarización de la función emancipadora de la educación escolar. A pesar de la tentación fatalista que incita el panorama descrito, nuestro propósito es posicionar una perspectiva acerca de la educación y de la infancia que no eluda los elementos que se vuelven inteligibles cuando atendemos a una dimensión de lo educativo que afecta vidas concretas; se trata de la política o de su ausencia, como parece ser el caso en cuestión y como lo discutiremos más adelante.

### **Mapa del corregimiento**

Este apartado delinea un mapa del corregimiento derivado de los lugares más significativos para los niños y niñas participantes –especialmente–. Una parte de su configuración responde a los lugares visitados durante los recorridos y conversaciones con ellos y ellas. A cada espacio descrito

o mencionado, asocian experiencias e interpretaciones del acontecer del corregimiento, y de su lugar dentro de este. A estos sitios podemos vincular las siguientes funciones: consumo de alimentos y bebidas alcohólicas, entretenimiento de las personas adultas, esparcimiento para las familias y la comunidad, prácticas religiosas, educación y cultura, vivienda, nostalgias, y aporéticos –ahí donde con mayor intensidad viven su infancia, poniéndola en peligro–.

Comenzaremos el recorrido por el *kiosko*, lugar del que nos habla una de las niñas participantes pues es el lugar de trabajo de su mamá. Dice: “yo mantengo mucho allá ayudando a mi mamá (...) a ordenar las botellas o a poner música (...) que pidan los que están tomando o la que mi mamá me diga”. Agrega que allí venden variedad de licores como cerveza y aguardiente y que es frecuentado por “personas (...) de muchas partes. [Ellos] toman, se toman fotos como para recordar y también toman y hacen muchas cosas”

La segunda estación la sitúa otra niña participante en *El negocio de las empanadas* –como se conoce tradicionalmente allí– que sirve de sustento económico a su familia. Nos cuenta que el lugar siempre le ha pertenecido a su abuela; allí “venden empanadas, chuzos, gaseosas [y yo] le ayudo (...) a vender, a empacar las empanadas –cuando le piden encargos– y también a hacer cosas en la casa”. Cuenta que el lugar es visitado por gente de municipios aledaños, especialmente en temporada de campeonatos de fútbol. Sus rutinas durante los fines de semana, así como los horarios de juego aparecen asociados a la dinámica del negocio de la abuela y a las representaciones de lo que constituye ser niña y mujer de cara a un escenario como ese:

mi mamá me dice que las niñas no son para jugar por ahí a las 10 de la noche, que las niñas deben estar en la casa después de las 8 o me entra a las 9, lo más tarde que me dejan es hasta las 5:30 de la mañana los sábados que me quedo acompañando a mi abuela. [Le ayudo] a asar los chuzos, los chorizos; (...) [a esa hora hay muchos borrachos] pero yo soy al pie de

mi abuela y máximo mi mamá me deja el celular; cuando me da sueño me entro y veo un ratico el celular y luego me duermo.

Para otros/as niños/as es inevitable pasar por lugares como *el restaurante* o *la panadería* sin fotografiarlos, recuerdan celebraciones de fechas especiales con algunos familiares y destacan la oferta gastronómica de ambos lugares: respecto al restaurante comenta un niño que “ahí es muy rica la comida”. Otra niña añade: “nos gusta ir a la panadería porque allá venden ¡un pan más rico!”.



Imagen 1, *la panadería*, tomada por un niño participante, 2021.

*La discoteca*, a pesar de lo impensable que nos resulta –como lo manifestamos en el planteamiento del problema–, constituye sin duda otra importante estación para los niños y las niñas. Una de ellas narra que estuvo allí por su cumpleaños y dice:

fue de unicornio, bailamos con las luces todas apagadas en la noche. Fueron niños de allá arriba, muchos [y también adultos que] ayudaban a repartir cosas o sino también nos decían qué baile íbamos hacer o qué vamos hacer, porque también hacíamos actividades.

En contraste con la versión anterior otro niño vincula *la discoteca* a una sensación de molestia: “no me gusta el ruido porque en mi casa hay una discoteca arriba y una cantina al lado”. Otra niña participante sugiere que el consumo de licor forma parte de las causas del ruido en el corregimiento; según ella, los sábados “ponen bulla de las discotecas, en cambio en el día como ven que la gente no toma casi de día, ellos aprovechan y ponen eso en la noche –tipo 6–.”

Se trata de un mapa de percepciones que pone en evidencia una interpretación acerca de los adultos y sus vidas, como lo ratifica el juicio de disgusto de uno los niños respecto a *el billar*, “porque toman mucho allá”. Ya en función de otras razones, *la barbería* es también fuente de disgustos como lo muestra el siguiente fragmento de conversación con dos niños: “le tomé foto a *la barbería* porque cuando uno se va a motilar uno se demora mucho y cuando uno tiene prisa le toca siempre esperar”. Este argumento es ratificado por otro niño que dice:

por ejemplo yo quiero salir a jugar un rato o acostarme a ver anime –como a mí me gusta– pero mi mamá me manda a motilar que porque mañana es el cumpleaños de mi hermano, que mañana hay colegio, entonces me demoro más por allá y no tengo tanto tiempo.



Imagen 2, *el billar*, tomada por un niño participante, 2021.

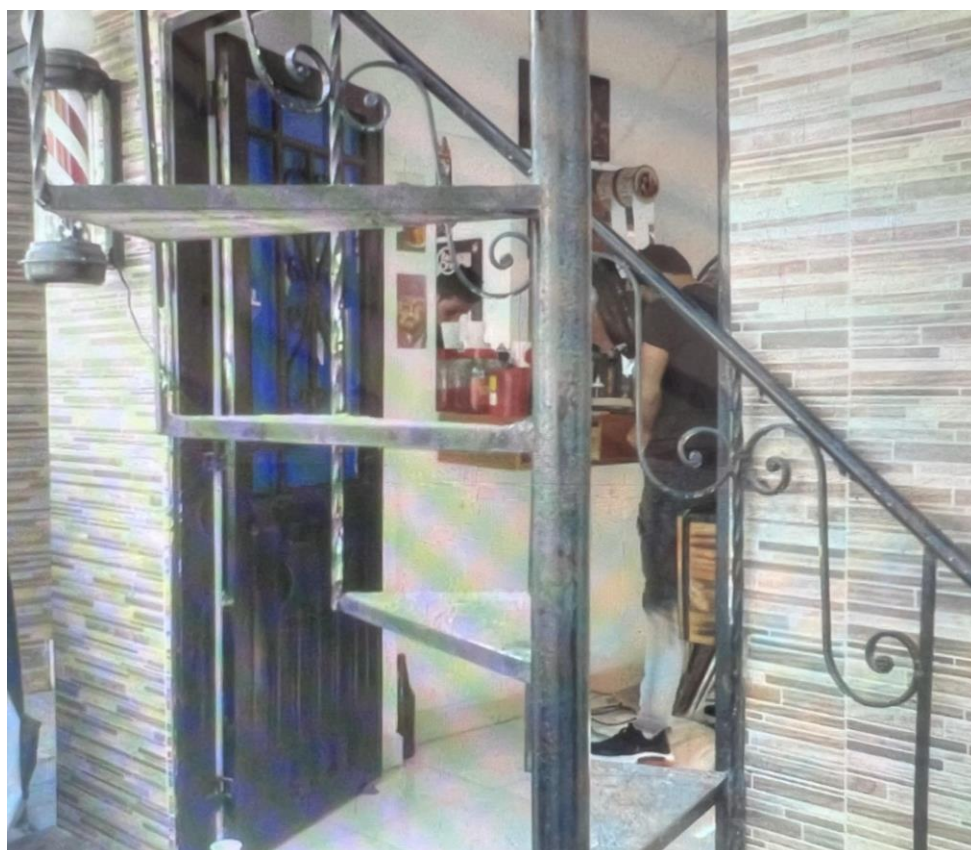


Imagen 3, *la barbería*, tomada por un niño participante, 2021.



Pasamos de largo algunos espacios pero conversamos sobre otros que aunque relevantes son menos visibles debido a su lejanía: *el río y la piscina*. De acuerdo con los relatos, estos se convierten en los lugares preferidos por los/as niños/as, pues cuando van al río “hacen asado, hacen sancocho”. Continúa una de las niñas: “un día fuimos al río y por ahí donde se tiran los embarcaderos –la corriente– yo me tiré la primera vez y yo pensaba que me iba a ir por allá”, y se ríen. Otro niño lo amplía aún más, al detallar que le gusta ir al río

a tirar baño, a pasear o sino a pescar. Nos vamos en moto o yo tengo una tía que vive (...) allá (...). Llevamos cosas para hacer un sancocho [y yo ayudo] a coger madera. [Hemos pescado en el río] con mi papá, mi hermano o sino cuando voy con mi mamá me llevo un anzuelo y pesco.

*La piscina* forma parte del inventario de lugares favoritos de un niño que, en contraste con la experiencia de haber vivido en la ciudad, destaca que en el corregimiento sí pueden salir a jugar porque en Bogotá “había mucho carro por lo que no me dejaban salir tanto en la noche. (...) En cambio acá sí, acá uno sí va a las tiendas solo”. Pese a que resalta la independencia como una virtud de habitar en ese lugar, considera que la ciudad es mejor porque hay “centro comercial, hay juegos, ascensores. (...) me encantaba subirme (...) por las escaleras –esas que se movían, eléctricas se llaman–”.

Así pues, además de ser una fuente de empleo por el turismo, *el río* es un escenario de entretenimiento fundamental para los habitantes del corregimiento, en especial para sus niños y niñas; sin embargo, como lo advierte otra participante, visitar el río es cada vez más complicado en tanto las empresas han comprado muchas tierras por las que pasan los senderos que conducen a él y que eran utilizados por la comunidad.

*La iglesia* suma como un lugar más en este mapa trazado por los niños y las niñas, y su destinación es la de ser un espacio para la catequesis<sup>21</sup> y para rezar en familia. Lo contemplan como un lugar sagrado, de ahí que uno de ellos ironice: “no juego cerca de la iglesia porque de pronto daño algo y ahí si me meto es en problemas con Dios”. Igualmente mencionan *la escuelita dominical*<sup>22</sup>, iglesia cristiana donde, según las niñas participantes, les enseñan sobre la palabra de Dios; allí también pintan, bailan y cantan, y “una cosa muy importante es que allá nos dan dulces y refrigerio”.



Imagen 4, *la iglesia*, tomada por un niño participante, 2021.

*La escuela y el colegio* constituyen también un lugar de referencia para los niños y las niñas. La primera aparece asociada a la infraestructura más antigua que por años albergó los procesos educativos escolares en el corregimiento, y el segundo se refiere a la nueva infraestructura – inaugurada en 2021–. Un participante recuerda que la primera empresa cementera que se instaló en el sector donó a la junta de acción comunal una parte de los recursos para hacer la escuela y la comunidad

---

<sup>21</sup> Preparación para la primera comunión

<sup>22</sup> Lugar del corregimiento que pertenece a una comunidad cristiana

con los convites, reinados de belleza y (...) retenes con los lazos y todo, se recogió para construirla. (...) todos los espacios han sido comunitarios, ya últimamente fue que empezó como las entidades públicas a colaborar un poco más.

De forma más reciente otra empresa construyó *el colegio* –nuevo–; para las niñas y los niños este acontecimiento ha transformado ese escenario, por lo que no faltaron registros fotográficos de él. Un niño afirmó: “ahí es donde yo estudio y me gusta todo eso y por lo que allá es el colegio más nuevo”, y otro expresó en su momento: “a mí lo que más me gusta del corregimiento es el colegio y la biblioteca porque ahí uno puede leer”.



Imagen 5, *el colegio*, tomada por un niño participante, 2021.

Como lo hemos visto, la significatividad de los lugares marcados no siempre responde a un vínculo de disfrute para los niños y las niñas; es el caso de *La propia casa*, poco mencionada pero objeto de disgusto para uno de los niños participantes quien mientras caminábamos se detiene

frente a la suya y afirma que es el lugar que menos le gusta del corregimiento, argumentando lo siguiente: “no me gusta estar encerrado”. Inmediatamente toma una foto a la fachada de su casa – a la reja–. El niño conserva llaves de ese lugar pues nos cuenta que una vez sale del colegio debe cuidar de su hermano mientras llegan sus padres de trabajar.



Imagen 6, *la propia casa*, tomada por un niño participante, 2021.

Un lugar, quizás perdido, fue recuperado por los niños y las niñas para el mapa del corregimiento, con un tono de nostalgia: *La montaña* donde hacían picnic, elevaban cometas y plantaban árboles, la misma que hoy también pertenece a una de las empresas y es inaccesible para la comunidad, además de ser peligrosa por la continua explosión de material minero. Para una de las niñas, lo mejor del corregimiento es “que hay mucha naturaleza. Había veces que yo iba por allá para arriba (señala la montaña) a comer cosas. Ya no [voy porque] como están explotando tanta cosa por allá”.

*El caño*, sitio al que llegan todo tipo de desechos generados en el corregimiento, emergió sorpresivamente, como un lugar de referencia para los niños y las niñas, durante uno de los recorridos. Nos llevaron a conocerlo, le tomaron algunas fotos y nos contaron sobre sus experiencias en él:

- “[Es] donde más estoy, donde juego con mis amigos”.
- “Jugamos en el caño, cogemos limones”
- “Nosotros nos metíamos por allá y jugábamos también al escondite, jugábamos con los bebés a que veníamos a visitar a una amiga”.

En la otra orilla, una madre participante de este estudio, expresó lo contrario:

veo que es riesgoso, veo que puede pasar una cosa terrible, tanto que hay gente que se montó sobre el caño con las casas, tiran bases y pasa el caño por debajo, (...) y la contaminación, por ejemplo, ahora con el alcantarillado es como algo, pero uno no sabe si eso va a funcionar (...) porque cada vez que el caño se crece se lleva 4 o 5 tubos, tumba 3 o 4 torres, (...) ese caño es el que hace que pierda hermosura la comunidad.



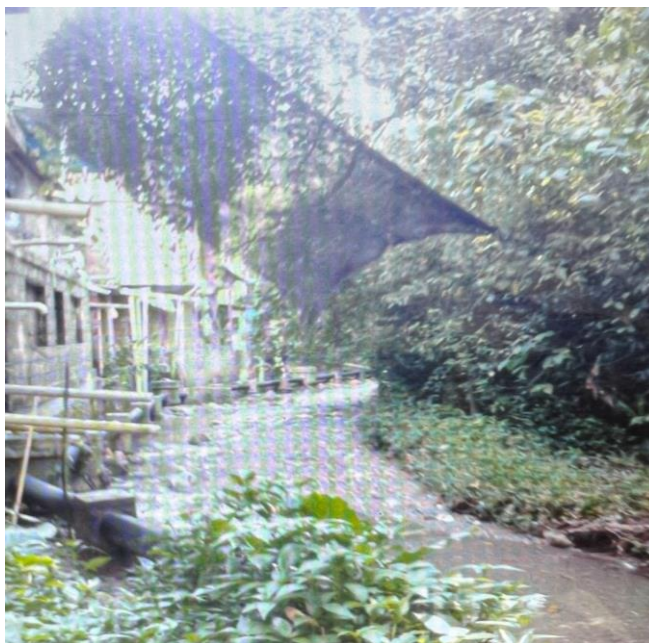


Imagen 7, *el caño*, tomada por una niña participante, 2021

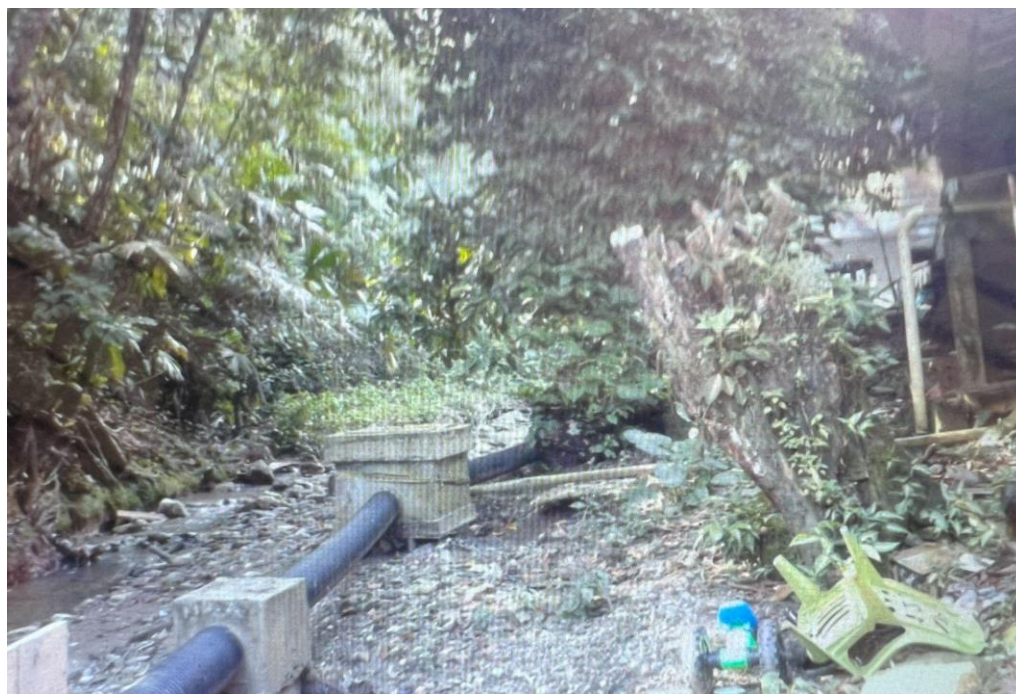


Imagen 8, *el caño*, tomada por una niña participante, 2021.

Arribamos al final de este recorrido en un lugar fundamental y polémico: *la calle, carretera o vía*. Frente a su papel no hay consenso pero resulta indiscutible que es un lugar de referencia

hegemónico en el corregimiento. Para una de las niñas, la actividad favorita de una de sus amigas “es andar la calle”. En contraste, algunos padres de familia coinciden al manifestar que los niños/as están en riesgo cada que salen a jugar a la calle, que han tenido que privarlos de utilizar objetos como la bicicleta o hacerles acompañamiento en horarios nocturnos donde la circulación de carros es menor. De acuerdo con un conjunto de testimonios de personas adultas, es la falta de espacios específicos la causa de esta problemática:

a los niños les gusta una infancia libre, les gusta jugar, sino que en sí el corregimiento no se presta para eso porque (...) si ellos quieren montar cicla no hay como y si lo hacen arriesgan su vida por ahí en la vía. (...) es que en todo lugar debe de haber un lugar para los niños (...) sin arriesgar la vida con las mulas, porque una caída, un repelón, eso lo pueden tener y es normal, pero en cuanto a la vía si hay mucho peligro.

La calle... yo he visto que han jugado fútbol callejero –sobre todo aquí en la parte de abajo– (...), entonces pasa el carro, esperan que pase y vuelven y ponen el zapato [que delimita el arco] exponiéndose al peligro, pero es por la falta de escenarios.

(...) por la falta de espacios mantienen para arriba y para abajo jugando; las casas son muy pequeñas como para que los niños digan: “vamos a jugar dentro de la casa de tal amiguito”, (...) entonces la mayoría juegan es en la carretera –por ahí donde se pueda–. (...) gracias a Dios no ocurren accidentes y también por lo que están esos resaltos, (...) los carros... tienen que mermar la velocidad y también yo soy una que cuando a (...) [mi hija] la pongo a patinar (...) es en la noche –tipo 9–.

En los registros fotográficos realizados por los/as niños/as, la mayor parte de ellos tenía registro de al menos una foto en *la calle*; uno comenta: “yo mantengo jugando con mis amiguitos. [Ahí] jugamos, andamos, corremos. [Cuando pasan los carros] ponemos mucho cuidado”. Otro añade que los conductores de los carros “a veces cuando alguien va pasando ellos paran o si no uno

espera a que ellos pasen”. Sin embargo, las posiciones respecto al vínculo con los carros que transitan por la calle, divergen entre ellos; una niña señala su disgusto por el hecho de que “esas mulas pasen y no lo dejen jugar a uno”, y otra se queja de “que a veces pasan muy duro”. Otro niño, si bien aclara que no se ha sentido en peligro en la calle, recuerda un acto temerario que realizó otro: “hace mucho cuando jugábamos con un amigo, unos pelados decían que venía un carro y él se le puso al frente y se alzó la camiseta”.



Imagen 9, *la calle*, tomada por una niña participante, 2021.

La *clausura* del tiempo y del espacio –de la infancia– parece un atributo justo para definir la vida de este corregimiento. Podemos representarlo con la sencillez del aquel ejemplo de un niño que experimenta perder su tiempo en largas esperas en la barbería –porque estar peinado parece una regla irrenunciable en ese contexto–, cuando otro reivindica una aparente independencia de la que se goza allí –en contraste con la ciudad– acompañada de una pérdida en el acceso a lugares para hacer otra cosa con el tiempo, cuando otro refiere que el lugar que menos prefiere en el



corregimiento es su casa porque no le gusta estar encerrado –dando cuenta con ello de la estrechez que caracteriza a los espacios en los que residen–, o cuando varios nos cuentan que uno de sus lugares favoritos para el juego es el caño –donde se sumergen en aguas mezcladas con las que se desechan en las casas, representando un enorme riesgo sanitario–.

Cuando decimos clausura del tiempo y del espacio de la infancia no nos referimos solo a los niños y las niñas; la instrumentalización de la vida parece un fenómeno generalizado allí donde todo parece “organizado” para la funcionalidad de las empresas y de sus rendimientos; quizás esto esté emparentado con el hecho de que el mundo “adulto” esté signado por la embriaguez –considerando el alto consumo de bebidas alcohólicas retratado en las anteriores descripciones–. Lo que aparenta ser un régimen adultocéntrico, si tenemos en cuenta la ampliamente denunciada falta de espacios para los niños y las niñas –especialmente por parte de los adultos–, es más bien la respuesta a un orden que desprecia la vida en general y lo común –o lo colectivo– como escenario que la dota de sentido.

El interés privado –tanto el de las empresas como el de los gobernantes que administran las ganancias que le corresponden al Estado– prevalece de forma aplastante para toda la comunidad. El poder vivificante del patrimonio natural de la zona halla cada vez nuevas fronteras y explosiones. En este corregimiento que no se “presta” para la infancia, las iglesias parecen ser de las pocas instituciones interesadas más en su “salvación” que en sus derechos –como se registra en el otro capítulo de resultados–. En asocio con esto, curiosamente una participante expresa que es Dios el que ha salvado –hasta el momento– a los niños y a las niñas de una tragedia derivada de su exposición permanente en la calle.

Este régimen que actúa contra la vida de la comunidad –y de sus infancias–, es agujereado por el juego de los niños y las niñas, mientras se juegan la vida. Lo que resta de este capítulo, podemos decir, es pura metonimia.

### **Otra vez, no lugares para la infancia**

Madres de familia participantes comparten una preocupación porque el corregimiento perdió la oferta institucional dirigida a la primera infancia, la cual se desarrollaba bajo la figura de hogares comunitarios. Para entonces,

las madres comunitarias estaban pendientes de los niños, de la nutrición, de todo eso pero ahorita veo que nadie, pues si hay un niño obeso, si hay un niño desnutrido, no veo programas (...), orientación psicológica, de todo eso, (...) no cuenta con nada de eso, porque acá no hay una primera infancia. [Esto se debe a la] falta de gestión del municipio, de tener un poquito más en cuenta a los niños. (...) no hay nada para una recreación infantil porque después de que un corregimiento no tenga un parque, un lisadero, un columpio para un niño, no hay nada.

Algunas admiten que lo que está en juego son los derechos de esos niños y niñas, a la libre expresión, al juego, a la recreación y que están en riesgo por la poca voluntad política, pues el territorio recibe recursos económicos que llegan al municipio por medio de las regalías que dejan las empresas mineras. Una madre de familia comenta:

Por ejemplo, el niño mío tiene una cicla pero no ha aprendido a montar porque ¿dónde lo va hacer?, las únicas placas que hay que pueda utilizar están el colegio viejo y se mantiene cerrado, o sea no hay un espacio público donde ellos se puedan divertir; (...) de por sí los niños son muy juguetones, es que en todo lugar debe de haber un lugar para los niños – pienso yo–: un parque, una cancha para ellos patinar o montar cicla.

Se trata de un conjunto de señalamientos incisivos e insistentes, entre los que se resalta también la necesidad de “sitios culturales donde ellos se puedan llevar y tener la mente ocupada en algo”. Dos niñas refuerzan esta visión diciendo que en el corregimiento faltan “como parques” “y también una canchita para que los niños jueguen”.

Pero no son solo los espacios físicos lo que habilitan un lugar para la infancia. La disponibilidad de personas formadas y pensando esos procesos como parte de las manifestaciones de preocupación por el cuidado y la educación de los niños y las niñas, es decir por sus derechos. Retomando el tema de la atención a lo que hoy se conoce como primera infancia, una madre comunitaria enfatiza en lo difícil que fue formarse para fortalecer la atención debido también a la poca oferta para ellas; dice que llevaba 3 o 4 años oficiando

cuando nosotros pida el estudio, la técnica, hasta que ya salió por el Sena y comenzamos a estudiar; mejoramos la atención porque a veces la ignorancia, la falta del estudio –que es bien brutico uno para atender a los niños–... y ya seguimos; luego renuncié.

De acuerdo con la versión de un líder comunitario participante,

inicialmente había tres, cuatro guarderías o jardines infantiles, ahora a fuerza de lidias hay una sola guardería y el volumen de niños ha crecido, (...) hay mucho vacío institucional. [Los demás se acabaron porque a] las madres (...) les exigen que estén mínimamente preparadas y realmente el salario es muy irrisorio para todo lo que tienen que hacer. (...) ahorita se está viendo el hecho de que el alcalde está pensando en montar una institución o un hogar con el bienestar familiar donde se pueda recibir a esos niños para que algunas madres cabeza de hogar o algunos padres –que son madre y padre a la vez– pues los puedan dejar y ellos poder seguir y realizar sus labores, como trabajar y poder darles lo que ellos necesitan.

Anotamos que si bien para el momento de la entrevista existía un solo hogar infantil del ICBF<sup>23</sup> en el corregimiento, pasados dos meses este se acabó debido a la renuncia de la única madre

---

<sup>23</sup> Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

comunitaria que quedaba. Diferentes personas han realizado las gestiones para dar solución a esta problemática pero hasta el momento los tomadores de decisiones no se han pronunciado.

Ahora bien, como nos lo recuerda Philippe Meirieu y como lo han demostrado nuestros/as participantes, “si el niño existe, también resiste” (2004, p. 23); estos niños y niñas, habitantes de la noche y de la calle, perseveran en jugar y en transgredir los sentidos del tiempo y el espacio. Veamos...

### **Una vez más, el juego y la calle**

Si bien para algunos adultos participantes los juegos preferidos de los niños y las niñas del corregimiento son montar bicicleta y jugar con un balón, en las palabras de los niños y las niñas persisten referencias a nombres de *juegos tradicionales callejeros* del país, tales como escondite, la lleva, bote tarro, tintin corre corre, chucha televisión, entre otros. Una de las modalidades del escondite la desplegaron así: “con los trapos que nos dieron en la escuela, unos niños se esconden y ya los otros cogen los trapos y les pegan”.

En las descripciones precisan sus preferencias por algunos juegos y detallan con quiénes los realizan. Entre niñas participantes comentan: “a veces jugamos fútbol o a las escondidas. [Yo prefiero] a las escondidas, al bote tarro, la lleva, a mí no me gusta el fútbol”, y otra añade: “a mí a veces me gusta pero yo lo juego abajo con un amigo mío (...) o a veces que juego con un tío mío ahí donde mi abuela”.

Nos tomó por sorpresa encontrar juegos que los/as niños/as han inventado y que son reconocidos por la mayoría de chicos/as en el corregimiento; es el caso de uno que responde a “una serie que nos gusta mucho, se llama Naruto. (...) entonces hay personajes que tienen poderes, como por ejemplo unas poses de manos para invocar cosas o para contener fuerza”. Otras niñas

mencionan “el infectado”, este es “como si fuese una lleva: alguien es el infectado y ya uno se agacha y ellos pasan de largo y no lo pueden tocar a uno”. Otra niña amplía: “digamos que ella me va a tocar a mí y yo me agacho y ya ella no me puede tocar a mí ni estar cerca de mí porque es trampa”.

Se hacen visibles también las distintas formas que utilizan para nombrar un juego: escondite-escondidijo-escondidas, fútbol-balón, bicicleta-cicla. Solo dos niños mencionaron dispositivos un poco más actuales como los “videojuegos y la scooter<sup>24</sup>”. Aunque la mayoría de niños y niñas del corregimiento tiene acceso a los aparatos electrónicos, en sus versiones dan mayor sentido a eso que ocurre estando en la calle mientras juegan.

La calle pues, deviene como el lugar de resistencia de los niños y las niñas del corregimiento. Si bien para algunas personas esto se traduce en una situación de peligro, las respuestas de los niños y las niñas expresan que no son ajenos a la situación y que se han inventado mecanismos de protección frente a la circulación permanente de carros de carga. Dice una profesora:

los ve uno jugando en la calle, a veces las mulas<sup>25</sup> y los carros pasan y ellos tiran el balón y al carro hasta le toca parar para no irlos a atropellar o también en ciclas uno los ve mucho montando (...) pero todo tiene que ser en la misma vía donde están expuestos al peligro.

Dicen los niños y las niñas a propósito del paso de los carros mientras juegan:

(...) paramos y ahí cuando pasan seguimos jugando, (...) ellos pasan por el lado de uno, uno se pone en el andén y ya. [Mi mamá] no dice nada, ella me dice: juegue pero ojo con un carro.

[Los carros] pasan por el otro lado porque ellos nos ven.

---

<sup>24</sup> Patineta eléctrica

<sup>25</sup> Es otra forma de nombrar los carros de carga de las empresas

Cuando pasa un carro decimos “tapo” y esperamos a que pase el carro para liberarnos o para despedir.

La calle, la única, es el lugar de juego, y en su extensión han identificado los segmentos de su preferencia: “no nos gusta jugar por aquí (centro del corregimiento) porque hay muchas casas a los lados y carros, nos gusta más arriba donde mi abuela y mi papá que es más despejado y solo”. Otro relato nos ilustra sobre lo que pasa una vez los carros están estacionados al lado de la vía: “en el parqueadero de ese carro nos la pasamos colgándonos de unas varillitas y jugamos mucho; cuando no está ese carro nos la pasamos jugando a un barco”.

El lugar es la calle y la noche es el momento favorito para jugar:

(...) de noche cuando jugamos el escondite hay más cosas para esconderse y no se ve tanto, es muy oscuro. (...) Y de día hace mucho más calor, imagínese uno en un escondite y que dure harto tiempo y con ese calor.

[Nos gusta jugar] el tintin corre corre; pasamos por las calles y por ahí a las nueve o nueve y media [de la noche] jugamos a tocar todas las puertas.

Esperar la noche se convierte en parte de su rutina cotidiana: “en el día mantenemos caminando (...) pa’arriba y pa’ abajo y si estamos aburridos nos quedamos en la casa esperando que se haga de noche y ya casi todos salen a jugar”.

Haciendo el recorrido por los lugares que ellos privilegiaban una de las niñas nos iba presentando espacios que han sido clausurados para el juego debido a actividades que los adultos empezaron a realizar allí; “cerraron el camino porque se entraban a tirar vicio<sup>26</sup>”, camino por el cual jugaban escondite.

---

<sup>26</sup> Cuando habla de “vicio” se refiere a drogas, alucinógenos y sus derivados.

## **Perdida. Infancia envidiada, mal-pensada, individualizada y expuesta –a la ebriedad adulta–**

Este capítulo centra su atención en describir el resultado de lo que se hizo presente como curiosidad y preocupación en el origen de esta investigación: cómo se construye la infancia en el corregimiento en cuestión, a partir del vínculo que establecen las generaciones “adultas” y los niños y las niñas. En tal sentido aborda las *concepciones de infancia y educación* en el corregimiento – desde la perspectiva adulta– poniendo acento en la nostalgia como núcleo de esas construcciones; posteriormente realiza un paréntesis que se detiene en el análisis de los *vínculos entre niños/as*, interrogando el carácter ausente de la educación –como productora de igualdades– en algunas de sus interacciones; luego explora las *funciones* que cumple para algunos/as adultos/as la construcción de un vínculo de cuidado y educación con los niños y las niñas, alertando acerca de la primacía del interés por la satisfacción personal del adulto/a sobre la inscripción en una red cultural que los constituye como sujetos de derechos; y por último, recupera algunas *interpretaciones* que los niños y las niñas hacen del mundo adulto en el corregimiento, interpelando –se puede decir– su responsabilidad de educar.

### **Infancia y educación: entre el pasado y el pasado**

Este apartado, el primero y más robusto del capítulo, describe la encrucijada que atraviesa la construcción de la infancia y de la educación en el corregimiento, prisioneras de los deseos de pasado. La nostalgia –por no decir la amargura y la envidia– es la posición que comanda todo esfuerzo por definir las. Colmada de ambigüedades, la referencia al pasado –y sobre todo al propio pasado– siempre se rescata a sí misma y desecha lo por venir. La concepción de *infancia* que componen los prejuicios, experiencias, recuerdos y temores pretende la restitución de un orden

perdido –el orden familiar y el de la sumisión de los niños y las niñas hacia los/as adultos/as, anhela el retorno de la supuesta y antigua separación del mundo infantil y el mundo adulto–, valoriza la dureza del pasado –aunque en algunos casos se atreve a atribuirle mayor tranquilidad, libertad, diversión y menos peligrosidad– y descalifica las comodidades del presente, y se siente amenazada por la diferencia –la extranjería– y el futuro. En correspondencia con esta concepción de infancia, la concepción de *educación* se ofrece como medio para enderezar el camino restituyendo la obediencia, la “desigualdad” –que no la asimetría– entre adultos/as y niños/as y ocupando sus mentes. No resulta difícil inferir de esa pretensión de salvar la infancia –que encarna el propósito de prevenir que se desarrolle su peligrosidad potencial– que nos hallamos frente a una concepción mesiánica y eugenésica de la educación.

### ***Infancia***

*Las nostalgias* respecto del pasado empiezan a colarse como un factor permanente y decisivo en los modos de concebir y de interpretar la infancia, especialmente la de los niños y las niñas del corregimiento. Iniciamos el recorrido por algunas percepciones de los/as adultos/as, para quienes es inevitable remitirse a la propia infancia como lo refleja este fragmento:

en mi infancia no hubo (...) espacio para la tristeza, (...) porque en esa época que nos levantaron a nosotros fue como algo muy a lo antiguo y cuando uno no es de ciudad la mente no es tan despierta, no se tiene uno que defender de nada, sino en cambio una mente muy cerrada, tanto en los papás que nos levantaban a nosotros como nosotros cuando estábamos en la casa; por ejemplo, nosotros nos levantaron era a trabajar y trabajar. ¿Jugar?, el juego era muy poquito. (...) cuando eso no había agua, era recogida en balde, uno tenía que llenar las canecas, organizar cocina, barrer esos patios inmensos, cuidar gallinas,



echarle agua a ese montón de matas que teníamos sembradas, cuidar los cerdos, cuando eso había de todo en una casa. (...) Los hombres se ocupaban en lo que era de hombres y la mujer lo que era de mujer, a los hombres había que recogerles hasta los “yiyos” donde se los quitaban –porque así era– y lo de los hombres era: la leña, el sembrado, cargar la yuca para la casa, el frijol, el maíz y rozar y sembrar. (...) todo esto era puro sembrado, entonces que la yuca, había muchos trabajadores porque habían motosierristas: los que sacaban la madera. En mi casa siempre fueron 12, 13 trabajadores, en mi casa había que hacer las ollas grandes de cocina porque imagínese de 12 a 13 trabajadores más 16 hermanos que éramos, completábamos 13 niñas; mi mamá adoptó a otro entonces éramos 14 y el espacio era de 1 a 2 años (...) que nos llevábamos de diferencia.

Un participante que con insistencia compara su infancia –de algún modo su pasado– con el tiempo actual, intenta demostrar que su infancia fue muy dura, pero en cierto sentido “mejor”:

la infancia de ahora no es como la que le tocó a uno, los niños ahora tienen mucha libertad, uno era muy cohibido, a uno le tocaba trabajar siendo niño; en el caso mío pues me tocó una infancia muy dura, yo ahora que veo estos muchachos son muy relajados, la verdad las facilidades del estudio, ahora ya no quieren vivir sino pegados del teléfono. Ellos no trabajan, a ellos nunca les tocó lo duro (...) y son muy entretenidos, no les duele nada. (...) la época de nosotros fue muy diferente a la de ellos, ellos tienen muchas comodidades, muchas libertades y tienen mucho en qué ocuparse. (...) aquí al menos les dan esa libertad de jugar, a nosotros no (...); nosotros salíamos del colegio: “vaya a traer leña”, “vaya a traer lo otro” (ríe), bueno y así.

En esa línea, la idea de una infancia mejor y más sana en el pasado, hace parte de lo que algunas madres ponen en común cuando describen elementos acerca del juego y la calle asociados

a la inexistencia del peligro en ese entonces, o cuando otra participante recuerda las fiestas realizadas por la primera empresa que hizo presencia en el territorio:

de la infancia lo que más uno recuerda (...) –que sea alegre–, son las fiestas de (...) [de la empresa], yo creo que a todos los que estamos en esta etapa eso jamás se nos olvida porque era algo bonito, a usted allá le daban un regalo y no era un regalo chiquito, a usted le daban un regalo bueno y eso era lo que marcaba la diferencia; (...) daban de todo: dulces, gaseosas, refrigerio, almuerzo, le ponían payasos, hacían brinca brinca, o sea algo muy significativo para los niños.

El riesgo –o juicio que para algunos tiene la estructura de una certeza– de una *infancia perdida* por efecto de su fijación a las pantallas y al consumo de drogas es ilustrada en estos términos:

anteriormente uno acá vivía como más libre, más tranquilo, al menos en la infancia mía no sabíamos qué eran las drogas, no se hablaba de ningún alucinógeno o sustancia psicotrópica, (...) ahora son pegados con el celular y demás, [anteriormente] eran juegos que la golosa, que la lleva, o sea cosas muy sanas y uno no estaba preocupado de que estaba el ladrón, el vicioso, no; ya es muy diferente, hoy en día los jóvenes están (...) como a la merced de que en cualquier momento los induzcan a ser consumidores o algunos que no son consumidores se encierran a jugar con su celular o jugar otros juegos que realmente no les permiten como la libre movilidad y desarrollarse como mentalmente en algunos otros temas.

Algunas prácticas de crianza aparecen también comandadas por esa nostalgia del pasado: “con mis hijos yo trato que la infancia sea como muy a la antigua, muy a lo de juegos, de no tenerlos tanto con el celular, porque eso enseña muchas cosas a los niños” que estos no deberían saber. El diagnóstico de pérdida insiste:

hay unos que moderadamente pueden tener infancia, pero hay otros que no la pueden tener, ¿por qué? Porque es que usted sabe que aquí como no hay policía, no hay nada, la infancia se está perdiendo tanto en los jóvenes, por la cuestión de esos alucinógenos, sustancias psicoactivas y las drogas, eso es lo que verdaderamente afecta aquí.

La idea de infancia perdida se tensiona al explorar qué hacen las personas adultas y cómo se relacionan con los/as niños/as, en tanto es recurrente el señalamiento según el cual los espacios que unos/as y otros/as comparten son inconvenientemente indiferenciados. En ese plano aparece la discoteca –uno de los espacios más mencionados en las entrevistas–, respecto a la cual refiere un participante que se observa con frecuencia a los/as niños/as “con un vasito de cerveza en la mano o una gaseosa –que es lo mínimo–; pero en esas partes así –esas discotecas– son zonas de mala influencia porque se van a ver de todo”. Otra participante, asegura que cuando los/as niños/as van a la discoteca,

hacen lo mismo que los papás (...), se ponen a bailar, se ponen a jugar, se ponen a brincar; por ejemplo, uno ve niños de 4 o 5 años bailando champeta mejor que una persona de 30 o 35 años (ríe), entonces ahí es donde yo digo que no es una educación buena para los niños porque qué futuro van a tener esos niños, los ponen de adultos también.

La pérdida de la infancia representada en la “convivencia” de niños/as y adultos/as en espacios con una oferta destinada solo a los últimos, parece justificarse en la precariedad de los espacios:

se crían en un ambiente como de adultos, van perdiendo la niñez –pienso yo– porque ya por lo menos a los 14 o 15 años van a la discoteca –aquí eso es normal–, no hay más nada en qué recrearse, aquí la mayoría (...) sino juegan fútbol juegan ping pong, es lo que hacen en semana, y los fines de semana (...) asisten a los sitios de los adultos –normalmente así pasa–

. La mayoría [de los padres] se los llevan [a la discoteca y allá] bailan y chismosean con los otros niños (ríe).

Pero no faltan los negacionistas. Un comerciante de la zona asegura:

como esto es una sola calle y los negocios de cantina pues están también prácticamente en el centro del pueblito (...), yo nunca (...) veo que [los niños/as] (...) entren así a esos lugares donde hay mucho borracho, ellos pasan porque tienen que pasar por el frente, pero decir que se van a parar a mirar o algo, no, para nada.

La libertad y la extranjería constituyen otros indicios de la pérdida de la infancia: “ya ahora se ve mucho niño en peligro porque ya hay muchos venezolanos y con los niños son muy relajados, los niños andan para arriba y para abajo; ya los otros niños también han tomado mucha libertad”.

Desde otras orillas aparecen nuevas hipótesis sobre la pérdida de la infancia. Una docente señala: “para mí hay mucha despreocupación de los papás, entonces son niños que prácticamente tienen una infancia solos, desprotegidos, expuestos al peligro de la calle por donde pasan tantos carros, expuestos al peligro de gente que viene de otro lado”. Una madre de familia continúa esta línea de argumentación, enfatizando en la responsabilidad de las madres:

uno trata de educar a los hijos referente a lo que uno siente y es (...) pero yo digo que eso sucede en todo lugar, hay papás que son relajados y el almuerzo de esos niños son un paquete de chitos y un refresco por estar jugando cartas o por estar por ahí porque se ven muchas madres que por el juego los niños son por ahí en la calle, sucios, pero hay otras que sí son muy responsables, muy cuidadosas, entonces relativamente es como en cada familia, es como uno los cría.

Constatamos que este modo de juzgar la situación de la infancia está sostenido por prejuicios compartidos que no se detienen. Una madre de familia atribuye el riesgo de pérdida de

la infancia a las circunstancias según las cuales los/as niños/as acceden a un saber que no corresponde a su edad: “tienen un mundo y una experiencia que uno piensa que eso no lo debería vivir, entonces yo trato como de cohibir mucho (...) [para que] no estén aprendiendo cosas que no son acordes a la edad de ellos”. El acceso a información privativa del mundo adulto trae como consecuencia “niños que se crían solos”, como lo describe –con terror– una madre. Llegadas a este punto hacemos un paréntesis para preguntarnos: ¿cuál es la naturaleza de esa peligrosa información?

La descomposición familiar en la actualidad suma un nuevo elemento a las causas del peligro, esta vez por la “desgracia” que representa no pertenecer a una familia “bien constituida”. El “análisis” ejecutado por una docente la conduce a concluir que:

hay pocas familias que son verdaderamente una familia bien constituida, esos niños que están bien constituidos por un papá, una mamá, que tienen una vivienda, son niños felices porque así no lo tengan todo (...) –todos los recursos materiales– pero tienen el amor de un papá, una mamá que se preocupa, que los acompaña y que les resuelve todas necesidades. Pero la mayoría de los niños, de los infantes de acá, pienso que son niños aburridos que tienen pocas oportunidades porque muchos son hijos de madres solteras que no están preparadas, que no tienen ni siquiera con qué brindarles la alimentación adecuada; vemos niños descalzos, niños que todo el día se la pasan en la calle y la mamá ni siquiera sabe en dónde están; entonces están expuestos a la vulneración de derechos y a veces son niños abusados y ni siquiera la mamá se da cuenta.

### ***Educación***

Como respuesta a la mirada –apocalíptica– de los fenómenos que afectan y ponen en riesgo a la infancia en el corregimiento, la salvación se halla en la educación. ¿Y cuál es la oferta en ese

sentido? Veamos: una de las participantes relata cómo ha dedicado gran parte de su vida a la evangelización, a la enseñanza de la biblia en respuesta al riesgo. A la iglesia asiste cualquier niño/a –no es necesario que pertenezca a esta religión–. El trabajo se realiza cada domingo y en ocasiones las “maestras”<sup>27</sup> van a buscarlos a sus casas:

hay versículos muy bonitos que uno les enseña a los niños: “hijos obedecer en el señor a vuestros padres porque esto es justo”, y eso está en la biblia. Al niño se le va a hablar de la obediencia y sobre consecuencias si uno no es obediente, (...) un castigo, un dolor, entonces todo se lo expresa uno a los niños; (...) a ellos se les va quedando en la mente que ellos deben de ser obedientes, que se debe respetar, se deben amar, todo eso, aunque hay niños que son más hiperactivos que otros.

El diagnóstico de esta participante es que “en general hay muchos niños que no conocen de respeto hacia el mayor, hacia el profesor, (...) se nota que el respeto ha tenido una decadencia muy grande a tiempos antiguos”. La *obediencia*, parece configurarse así en el valor que organiza las expectativas en relación con los procesos educativos de los niños y las niñas, habilitando posibilidades como la de un supuesto consenso de “cuidado colectivo”:

aquí casi todo el mundo les pone cuidado a los niños, uno está pendiente de todos los niños, por ejemplo, yo veo el de (...) [la vecina] que cruza la carretera y de una vez lo regaña, o sea todos estamos como pendientes, la mayoría de la gente aquí regañan a los niños así no sean de ellos para que no se pasen por los carros.

Continúa un padre de familia:

yo veo que [a los niños en las familias] los educan bien porque si es que un niño va en malos pasos lo van corrigiendo, porque si un niño está en malos vicios o tiene malas mañas de una

---

<sup>27</sup> Así se reconocen a aquellas mujeres que predicán la palabra de Dios en ese espacio llamado “la escuelita dominical”

vez la gente se acerca y les dice a los padres que ponga cuidado con el muchacho, que no se vayan a perder y sí los corrigen y los enderezan porque yo he visto mucho niño que ha estado muy descarriado y lo aprietan y ya.

Regañar, corregir, enderezar y apretar son las acciones que estimulan la obediencia. Una participante aporta su percepción:

yo creo que a los niños hay que ponerles reglas, hay que ponerles límites y hay que saberlos educar, o sea si usted a sus hijos no les ponen reglas, ni les pone límites, va a ser un niño que se va a criar como por igual, no hay como autoridad o sea no hay respeto para nada.

En correspondencia con la definición según la cual educar es enseñar a obedecer, niños y niñas nos presentan sus apropiaciones: “no podemos decirles groserías a los padres”, “he visto que algunos [niños] son muy groseros [con los adultos] pero la mayoría los tratan bien, con respeto porque eso es lo principal, muy amables”.

En conexión con la obediencia, *mantener la mente ocupada* es otro “principio” que protagoniza la concepción de educación en algunos/as adultos/as del corregimiento. Desde esa visión es que sustentan la necesidad de espacios educativos, deportivos y culturales, por lo que ponen como ejemplo la infraestructura del nuevo colegio y las clases presenciales –que para el momento de las entrevistas se estaban retomando tras el final de los cierres generados por la pandemia–. La educación adquiere así una significación que no atribuye al otro potencial sino peligros a prevenir:

yo considero que hay un vacío institucional (...) aparte de eso, no hay espacios para que ellos realicen actividades que les permitan estar ocupados en otras cosas y he visto que muchos de ellos se están entrando al tema de las drogas y demás, porque uno ya los ve como induciéndose en ese tema al ver que no tienen como en que más ocuparse. (...) entonces si desde que está pequeñito no lo orientamos para que él siga patrones de conducta y

convivencia pues lógicamente cuando esté más grande ya él no va tener ese autocontrol, para saber qué debe hacer o qué no debe hacer, ¿cierto?; entonces llega la escuela y llega un poco desorientado, ¿cierto?, y ahí es donde ya le dejan la responsabilidad al docente, yo pensaría, acá se requiere de todo un poco porque hay mucho vacío institucional.

Frente el imperativo de salvación de la infancia, queremos situar una posición que interrumpe ese consenso casi absoluto, habilitando otras hipótesis para pensar; un participante señala –paradójicamente– que los adultos del corregimiento son mal-educados y pone este ejemplo: “me disgusta el hecho de que a veces [los habitantes] son muy desordenados digamos en el tema (...) cultural, a veces arrojan las basuras en cualquier lugar, son muy difíciles de controlar en el tema de tránsito y demás”. Recordamos aquí la fotografía tomada por uno de los niños participantes durante el recorrido; lugar que nos dio a conocer ese día:



Imagen 10, *callejón entre dos casas*, tomada por un niño participante, 2021

### **Relación entre pares: ¿huellas de la transmisión?**

Este apartado constituye más que nada un paréntesis de los resultados de investigación, en tanto atiende un eje que no está en directa relación con los objetivos; no obstante, hallamos en los breves contenidos que ofrece pistas interesantes para pensar si lo que enseñan a propósito de la textura de relaciones que construyen entre los/as niños/as del corregimiento, es un efecto de lo que



transmiten las generaciones adultas en sus actos, en sus modos de vincularse entre ellos/as y con los niños y las niñas.

En contraste con la aversión de los/as adultos/as al uso de dispositivos tecnológicos, lo que aparece en el relato de al menos uno de los niños es que estos constituyen un medio para hacer vínculo con sus pares. Ahora bien, pese a que las solidaridades y complicidades se asoman, inquieta la solidez de algunos rasgos de estos vínculos que promueven la división y el desconocimiento del otro como semejante; nos referimos a la naturalización de acciones como discriminar y humillar – por ejemplo–, las cuales están totalmente ausentes del inventario de preocupaciones educativas de los/as adultos/as.

En la versión de algunos niños, los dispositivos tecnológicos, lejos de la carga maléfica que le atribuyen los/as adultos, constituyen un medio para hacer vínculo con sus pares. Al respecto, uno de los niños participantes cuenta que entre sus lugares favoritos del corregimiento está la casa de un vecino que “sabe harto de tecnología y a veces me arregla el celular cuando se me daña”. Al tratarse de vínculos, también se está expuesto a las decepciones: por tener una edad inferior a la de su hermano y su vecino, se lamenta de ya no ser convocado para jugar play, pues su vecino “se la pasa es invitando a mi hermano al play y yo digo: “¿por qué no me invitan a mí?” y dicen: “que no”, porque no sé jugar, ya no puedo jugar por allá”.

Hallamos fragmentos en los que la interacción está atravesada por comparaciones que desembocan en posiciones de superioridad que inferiorizan otras respecto a experiencias vividas en contextos específicos. Dos niños conversan sobre lo que quisieran para los/as niños/as del futuro del corregimiento; el primero dice:

- “[que] los traten bien, por ejemplo [que tengan] lo que yo no he tenido, que ellos tengan la oportunidad estrenar patinetas eléctricas y también (...) he querido ir al cine, que ellos sí tengan la oportunidad”.
- el segundo responde: “yo he ido hartas veces al cine. En Bogotá yo me he visto los pitufos, una que otra película, me vi mi gran dinosaurio y otras películas; siempre me he querido ver Toy story 4 en cine”.

La conversación se amplía haciendo referencia a personas o personajes de su preferencia; una vez más habla el primer niño:

- “a mí me gustaría parecerme a alguien que es un jugador de fútbol, [también] me gustaría parecerme a Juan (el segundo niño) por lo inteligente”.
- Juan<sup>28</sup>, el segundo niño le responde: “lamentablemente no es a usted [a quien me gustaría parecerme]. Me gustaría parecerme a un profesor o profesora, me gustaría ser de grande profesor o profesora”.

Transcurridas estas interacciones, se refirieron –para nuestra sorpresa– a un juego llamado “humillar”, el que al parecer se trata de una competencia donde gana el que a través de las palabras haga sentir peor al otro, así lo describen:

una vez mi hermano me hizo unos huevos casi crudos, estaba enojado conmigo porque se acuerda cuando nos humillamos por la noche andando, dizque humillándose que quién humilla más, entonces yo lo humillé ese día y él me hizo el huevo crudo. [Humillar] es un juego de quien humilla más, entonces el otro se calla.

---

<sup>28</sup> Los nombres han sido modificados.

Volviendo a las comparaciones, durante la conversación con una de las niñas ella describe la realidad de una familia del corregimiento y juzga la posición de otra niña que por azar del destino nació ahí; dice:

a mí no me gustaría parecerme a Martina porque a ella la mamá la mal enseñó muy mal, porque la mamá tomaba, se prostituía; ella le enseñaba todo porque Martina era con ella ahí y Martina uno dice algo en la escuela y ella todo lo mal piensa, a la profesora le da mucha rabia porque ella todo lo mal piensa.

Concluimos este apartado con la conversación entre dos niñas que visibilizan un vínculo de mayor solidaridad y complicidad, a la vez que permiten apreciar, una vez más, la singularidad de la relación de los/as niños/as del corregimiento con el tiempo de jugar:

- Inicia una de las niñas: “yo a veces me entro a las 9 que mi mamá se va [a trabajar] o sino a más tardar a las 11 porque yo me quedé en casa de amiguitas, o a las 10. A veces (...) empezamos a jugar un rato, ya cuando ellos se van a acostar me vengo, cuando ella va a mi casa hacemos comida (ríen), salchipapas”.
- Continúa la otra niña: “a veces cuando no hay salchichas, nosotras llegamos y cogemos como jamón (...), yo frito y ella pela [las papas]. Un día pusimos un tiktok y cuando estábamos bailando se quemaron las papas (ríen). (...) [ese día] me quedé hasta las 11 de la noche ayudándole a organizar cocina y ese sartén quemado y no sabíamos cómo quitar ese quemado (ríen); yo cogí una esponja de esas de brillo y le eché hartó jabón con límpido y yo le estregaba duro, hasta que por fin blanqueó.

### **Función de los niños y las niñas en el vínculo con los/as adultos/as**

Frente al panorama de amplia desimplicación de las personas adultas del corregimiento, de las empresas y de las instituciones, en la relación con los niños y las niñas, algunos fragmentos de

las entrevistas llamaron nuestra atención: estos, provenientes de quienes han tenido la responsabilidad de acompañarlos en algunas instancias, nos llevan a preguntarnos ¿qué función cumple el vínculo con los niños y las niñas para estas personas? El afecto y el reconocimiento dirigido a las personas adultas que se ocupan del cuidado, recreación y educación de los niños y las niñas son sin duda un aporte notable que ellos/as donan a esa relación, y con frecuencia este constituye una respuesta a una valoración de la cual también se sienten destinatarios. Sin la pretensión de interrogar estos efectos, nos interroga el más allá de esas satisfacciones individuales y en las que se juegan procesos y responsabilidades colectivas como la de garantizar unos derechos.

El testimonio de un “ex” promotor de deportes y una “ex” madre comunitaria en el corregimiento permite evidenciar varios detalles que hablan sobre la función por la que nos estamos preguntando. Refiriéndose a la experiencia de haber liderado un semillero de fútbol, él recuerda el encuentro de despedida:

(...) ya no iba a ser el promotor de deportes –ya venía otra muchacha–; en la piscina lo hicimos con torta; mejor dicho, me conseguí unos recursos, mecató, (...) gaseosa, tomamos, entramos a piscina (...), uno también suelta la lágrima, con ellos compartí muchas cosas, ellos conmigo.

En cuanto a ella, ofrece estas anécdotas e impresiones:

(...) lo lindo del hogar es que usted va por la calle y ellos son: “¡ayy profe! ¿cómo estás?”, un beso, un abrazo y como la mirada de cariño, alegría cuando lo ven a uno. Por ejemplo, algo bonito que siempre pasaba cuando iba la psicóloga a trabajar con ellos para mirar cómo era el proceso, es que ellos siempre me dibujaban a mí en vez de la mamá y ella les decía: “¿Quién es esta?” Y ellos decían: “¡ahh mi profe!” y la psicóloga decía: “¿Y dónde está su

familia?” Entonces decían: “¡ahhh yo dibujé mi profe!” Entonces eso como que lo impacta a uno.

(...) esos niños son como hijos de uno, uno se apega tanto a ellos que por ejemplo hace 3 años que iba a dejar el hogar y yo decía que iba a renunciar (...) pero resulta que el apego a ellos, por decir: “tengo aquí un grupito que me sale este año (...) pero es que resulta que a este niño le falta 1 año para salir, ¡ayy no! ¿yo cómo lo voy a dejar?”, entonces vuelvo otra vez y comienzo y (...) me apego a los otros, entonces yo dije: “no, yo tengo que dejar”. ¿Sabe qué me ayudó y qué me marcó a mí en la vida para dejar de trabajar con los niños? Cuando me faltó mi hijo Andrés [que fue asesinado], después de eso trabajé un mes o mes y medio y no fui capaz de trabajar con ellos como antes. (...) ya la verdad no me sentía capaz, no era lo mismo, (...) las mamás me decían: “¿usted cómo va a dejar mi niña sabiendo que apenas le falta un año?” Y las mamás se pusieron muy tristes a pesar de que ya estábamos trabajando virtual, incluso ahorita cumplí años y me dieron (...) demasiados regalos, mejor dicho, me pusieron a estrenar bastante.

De las interacciones descritas nos interesa subrayar que, en correspondencia con la pregunta que orienta nuestra investigación y la que la recontextualiza en este apartado –aquella que interroga la función mencionada–, la individualización de los vínculos con los niños y las niñas que se deriva del acento en las satisfacciones personales que nos traen su reconocimiento y su afecto, puede interrumpir la necesaria atención al funcionamiento de la red que los convierte en ciudadanos.

### **¿Cómo interpretan los niños/as la vida adulta del corregimiento?**

Frente al juicio inmovible que etiqueta como perdida –no como sinónimo de desaparecida sino de moralmente extraviada– la infancia del corregimiento, parece que niños, niñas y jóvenes tienen

un escaso margen de reacción. Registramos aquí elementos elaborados por ellos/as que pueden acompañarnos a imaginar una respuesta posible ante ese juicio. Para tal fin, acudimos a una serie de segmentos en los que interpretan la “condición adulta” en el corregimiento.

Entre los aspectos que marcan la distinción entre niños/as y adultos/as se hallan por ejemplo el trabajo –destino de los/as adultos–, el juego y el estudio –destino de los/as niños/as–, según algunos testimonios. Luego, aparecen “los mandados” tarea de niños/as que parece disponer en su interior un sistema de clasificación:

mi mamá manda a mi hermano a hacer otros mandados más importantes que a mí, por ejemplo a mí solo me manda a hacer unos mandados que quedan cerca mientras que a mi hermano lo manda por allá arriba en mi cicla (...) que porque no tiene y por eso lo tienen que mandar en mi cicla; y pues yo le dije que porque a mí no me manda a hacer mandados por allá arriba y dice que porque yo no soy independiente, que le da miedo que me pase algo por allá arriba, que haga el mandado mal y que porque al menos mi hermano sabe cocinar [porque] disque mi abuela [le enseñó]. Yo sé hacer el sánduche.

También aparecen la dominación y la molestia de los/as adultos/as en el ámbito doméstico; la primera, como cuando se trata de ver televisión y solo hay un televisor –generalmente–; un niño dice: “uno quiere ver anime por ahí u otra serie que a uno le guste (...) [y] mi mamá siempre a las dos se acuesta es a ver novelas que ni conoce y se enoja porque se perdió un capítulo”. La segunda, emerge como respuesta a algunas demandas de los/as niños/as; es el caso de una participante que cuenta que su madre le enseñó a cocinar porque ella siempre le decía: «“mami tengo hambre, mami tengo hambre, mami tengo hambre”», entonces a ella como que le daba rabia y me decía: “esto es para tal cosa, esto puede hacer esto”».

No obstante, un rasgo que hace serie para describir al “mundo adulto” del corregimiento tiene una localización precisa: “la taberna” y los lugares con funciones análogas en el corregimiento como la discoteca y las cantinas. Un participante relata que su padre y su madre los dejan a él y a su hermano cuando visitan el lugar donde “hartas veces se han ido a bailar”, lo hacen por la confianza que les da que el otro hijo “sabe hacer huevo con arroz y pues no necesitan estar”. Otro participante avanza en detallar que lo que distingue a las personas adultas es que ellas se dedican a “tomar”, refiriéndose al consumo de bebidas alcohólicas, o a “beber”, como interpreta otro niño presente en la conversación. Dos niñas profundizan, agregando fenómenos “adultos” que se enlazan al “tomar”, esto es, los accidentes, el maltrato físico y psicológico a las mujeres y a los hijos, las peleas y el consumo de drogas:

yo le cambiaría a la gente que no tomara tanto, que solo tomen a veces, porque es que son todos los días tomando; una cosa es porque se ponen a tomar y la bulla no deja dormir y otra cosa es que se ponen a tomar y borrachos ocurren muchos accidentes, se atropellan en las motos, se caen, se chocan entre ellos. (...) mi mamá dice que cuando yo sea grande, que tenga cuidado porque hay muchos hombres que primero comienzan buenos y después lo maltratan a uno, quieren que todo se lo hagan así rápido, ¡y no! porque hay muchos hombres que les pegan a las mujeres porque no les hacen la comida, yo he visto en la rosa de Guadalupe<sup>29</sup> que eso les pegan, le dan con todo, por drogas.

toman ahí, se vuelven borrachos a veces y cuando llegan a las casas tratan mal a los hijos, [les dicen] que dejen de joder, también se ponen a pelear los padres.

---

<sup>29</sup> Programa de televisión

Con ocasión de la referencia a los malos tratos, hallamos oportuno integrar aquí elementos que demuestran la naturalización de la cual gozan entre los/as adultos/as –principalmente– y en menor medida entre los/as niños/as quienes como vemos toman posición. En referencia a las relaciones familiares un participante nos interpela: “¿necesita sinceridad? A veces me gusta mucho estar con mi mamá y con mi papá, pues a veces que estamos hablando y eso que empiezan a regañarlo a uno”. Otra participante sostiene que los malos tratos y en especial los regaños y castigos, sobrevienen “cuando uno se porta mal”; “a veces no me dejan salir, a veces no me dejan coger el celular”. Reivindicando el regaño y el castigo físico como gesto de amor y medio de transmisión para que los/as niños/as entiendan unas cosas, un participante considera que en ocasiones hay excesos:

a veces lo que no me gusta es que les peguen con cables, lo original es chancla o correa, pero malo que les peguen con cables. ¿Cierto (...) que la última vez llegó una niña allá con un morado por acá? [Lo original es con chancla o correa] pues para enseñarles a los niños, enseñarles que eso está mal hecho.

Para concluir este apartado nos permitimos introducir una referencia que si bien no corresponde a la interpretación que los/as niños/as hacen de los/as adultos/as, sí hace posible verificar la naturalización de los castigos físicos y la consistencia que ello le brinda a dicha transmisión. En este caso, golpear a un niño aparece como una solución legítima que no da lugar a interrogación alguna, mientras que las mentiras en las que incurren los/as niños/as haciendo quedar mal a los padres ante otros sí parecen causar vergüenza e inquietud:

(...) el hijo mío en ese entonces tenía unos 9 años. Los niños jugando, el niño mío era muy fastidioso y uno a los hijos no los ve así y era fastidiando a otro niño, ¿y el niño qué hizo? Se defendió: cogió un pedazo de carbón, se lo tiró y lo rompió en el labio; y el niño mío llega a la casa chorreando sangre, entonces yo salí enojado a ponerle la queja al padre sin



escuchar primero la versión [del otro niño]; ellos le cuentan a uno lo que les conviene, él dijo que era que le habían pegado; yo fui y le dije al papá y a la mamá y lo castigaron, cuando realmente averigüé lo que pasó; el cansón era el hijo mío y ahí se ganó la pela el otro niño.

### **Comentarios para seguir pensando...**

Las configuraciones de infancia que emergen de los sistemas de representación que nos hemos esforzado por volver inteligibles –al menos en algunos de sus segmentos y rasgos, y a sabiendas de que probablemente hay muchos que no pudimos ver–, nos permiten formular las siguientes condensaciones: en primer lugar y aunque parezca obvio –si recordamos las lecciones del historiador Philippe Ariès–, que la red de significaciones que llevan a afirmar que la infancia está perdida, en lugar de describirla la construyen, clausurando unas posibilidades, sobre todo unas confianzas destinadas a los niños y niñas que la “encarnan”.

En segundo lugar –aunque de forma simultánea–, nos preguntamos por qué el juicio según el cual la infancia del corregimiento está perdida parece contener la certeza de que la generación adulta del lugar se encuentra a salvo. En suma, ¿qué es una persona adulta?, ironizando, ¿hay ejemplares de esos aquí? En otras palabras, la interpelación que resulta no encuentra como destinatarios/as a los niños y a las niñas ni halla dificultades en la coexistencia inevitable del mundo adulto con el mundo infantil, sino que interroga a qué destinan sus vidas las personas adultas. Es decir, ¿al menos hay margen posible para que dicha pregunta tenga lugar en un escenario que – como lo vimos en el capítulo anterior– con frecuencia es aplastante para la imaginación –una que les posibilite crear una vida que valga la pena ser vivida– de sus habitantes? ¿Cómo abrir esos agujeros?

Por último, una hipótesis: del recorrido realizado en este capítulo puede inferirse fácilmente que nos hallamos frente al fenómeno del adultocentrismo; no obstante, si nos atenemos a los datos, el fenómeno adquiere otra significación. Aquí, no es adultocentrismo la suposición de superioridad de las generaciones adultas, sino el temor a la novedad de las nuevas generaciones, quizás envidia, pues la novedad erosiona los narcisismos que se alimentan del déficit del otro, de su dependencia, de sus reconocimientos, o de la certeza en que la experiencia individual con el pasado siempre fue, ironizando una vez más, la “más peor”.

## REFLEXIONES Y PERTURBACIONES ¿FINALES?

No lo vamos a negar, el escenario descrito es apocalíptico, es el de una infancia a la intemperie, y no nos hemos esforzado por disimularlo; sin embargo, ese pesimismo, ese escepticismo, ese sin salida que ponemos en evidencia no nos hace suscribir la tesis según la cuál la infancia del corregimiento en cuestión está perdida. En el reverso de esa tesis, esta investigación permite otra aproximación: no se trata de una infancia perdida sino de unas responsabilidades ausentes, la del Estado y la de los/as adultos/as; y decir esto indica que nuestra búsqueda no es de culpables. Ahora bien, ¿puede el interés privado asumir una responsabilidad con la infancia? Claramente no, ni debemos esperararlo. Lo que sí es esperable es que el Estado interrumpa con políticas esa privatización masiva de los territorios y de las vidas que los habitan; no somos optimistas pero es un margen de intervención que no queremos dejar de señalar –por lo pronto–.

El síntoma fundamental de la ausencia de responsabilidad estatal es la clausura de lo público, que como sabemos, se corresponde con los efectos de implementación de un modelo de desarrollo que trabaja contra la infancia, aunque finja lo contrario. Un caso llamativo es la ausencia de la escuela “pública” en los relatos de los niños y las niñas, cuya infraestructura fue “donada” por una de las empresas, y refleja hasta ahora insignificantes efectos que interrumpan la subjetividad obediente y humillante que promueven las nostalgias y la sumisión al poder económico.

Por su parte, el síntoma fundamental de la ausencia de la responsabilidad adulta es la clausura de la confianza, manifiesta en el temor a la novedad que representa la infancia; de ahí la consistencia y naturalización del castigo como forma de vínculo con los niños y las niñas.

Como es evidente, nuestra aproximación a los datos presentados en esta investigación contiene, aunque implícito, un sistema de categorías que acompaña el análisis, permitiéndonos

volver inteligibles distintos detalles y enunciar interpretaciones. En razón del tiempo – principalmente–, optamos por priorizar el cuidado de los datos proporcionados por el grupo de participantes e inaugurar un diálogo con ellos que permanece quizás más en un plano descriptivo que de teorización de los resultados. Fue una decisión, sin embargo, consideramos oportuno en este punto invitar a la conversación a esas voces que han estado detrás del telón.

Empecemos por los aportes que nos acercan a una comprensión sobre la ausencia de la responsabilidad estatal. Rodríguez (2013) nos recuerda la amenaza que el sistema neoliberal y sus políticas desarrollistas representan para los pueblos al someter a “los trabajadores que, por necesidad o por falta de alternativas, invierten su fuerza laboral en un sistema de producción y de mercado que no les pertenece” (p. 891), deteriorando su proyección humana. El neoliberalismo causa el abandono de los niños y las niñas por los estados nacionales, desentendiéndose “de su papel de protección social” (p. 892) y de los límites que debe imponer al “poder del mercado” cuando amenaza el bienestar de los niños y las niñas con “su restringida definición de la libertad como bien privado” (Giroux, 2003, p. 13).

La clausura de lo público representada en la privatización absoluta del espacio forcluye al mismo tiempo la posibilidad de la política en tanto “conflicto acerca de la existencia de un escenario común, la existencia y la calidad de quienes están presentes en él” (Carli, 2004, p. 3). El espacio público de la infancia supone una interrupción de la hegemonía de lo privado –para este caso la empresa y la institución familiar– “en tanto acción libre en su forma y en su contenido que crea un espacio y un tiempo (Feldfeber, 2003: 124) en este caso para la infancia” (Carli, 2004, p. 6).

En lo que respecta a la ausencia de la responsabilidad adulta o la clausura de *la confianza*, partimos de señalar que la confianza trata de una “apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (Cornu, 1999, p.1); su sustento es la ineludible asimetría derivada de

la incertidumbre en la que nacemos, esa que transforma al ser humano en dependiente de “las palabras que lo reciben y preparan el futuro de sus relaciones” (p. 5). En este punto Cornu recuerda que “Brickenstange decía que el niño aprende creyendo en el adulto” (p. 5).

Así pues, la confianza como asunción de la responsabilidad educativa consiste en “la protección de un nacimiento y no de una falta, de un nacimiento decisivo para la continuidad misma del mundo” (Cornu y Frigerio 2002, p. 57). Siguiendo a Hannah Arendt, esta autora sostiene que las consecuencias de esta posición son dobles: “proteger al mundo –antiguo y frágil, como todos los asuntos humanos– de la novedad que constituyen los recién llegados, (...) e inversamente, proteger la novedad aún frágil de los recién llegados de la dureza de la vida” (p. 57).

La responsabilidad así entendida plantea un vínculo con el tiempo mediante la consideración “de las generaciones y de su sucesión” (p. 58). Débora Kantor nos recuerda en ese sentido, que si no nos dejamos conmover por las perplejidades y novedades que nos acechan, «“solo acusaremos a los protagonistas y los portadores de las novedades o solo los pensaremos como víctimas de estos cambios y las frases que se escucharán son: “que desastres los chicos de ahora o pobrecitos los niños de hoy”» (2015).

Este estudio ha mostrado que toda política incide en la configuración de la infancia, y que si la protección de esta no es considerada “ningún desarrollo puede ser pensado como sostenible” (Frigerio y Diker, 2008, p. 7).

Politizar la mirada sobre la infancia y sobre su educación es una acción frecuentemente desconsiderada en el ámbito de la educación infantil; sin embargo las realidades presentadas solicitan, lejos de respuestas solucionistas que conlleven a la formulación de estrategias pedagógicas que pretendan ingenuamente resolver problemas como este, nuestra responsabilidad, es decir, una toma de posición que interrumpa el curso de las naturalizaciones en juego que desprecian la vida de los niños y de las niñas y su papel en la construcción de lo común, porque

cuando todo está en venta estamos condenados “al abandono y la soledad” (González, 2005, p. 4). Nuestra responsabilidad es no aceptar ningún destino como inexorable, aceptando que “hay un matiz entre futuro y porvenir” que consiste “ni más ni menos que en la acción política” (Frigerio y Diker, 2008, p. 7).

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, B., Gajardo, A. & Muñoz, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893-911. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a08.pdf>
- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología* (1.a ed.). Paidós educador.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3), 389-409. <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>
- Antelo, E. (2014). El niño de la pedagogía, Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos (págs. 100-101). Argentina: Homosapiens.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9) 635 - 648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Bautista, C. & Maestre, R. (2013). Significado de crianza, pautas y prácticas: un estudio de cinco familias en el área rural. *Infancias Imágenes*, 7 (1), 71 - 74. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4519>
- Brinkmann, W. (1986). *La niñez en proceso de transformación. consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía*. Alemania.

- Butschi, C. & Hedderich, I. (2021, enero). How to Involve Young Children in a Photovoice Project. Experiences and Results. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3457/4674>
- Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología*, 28(82), 125-140. <https://bit.ly/3h1E9aB>
- Carli, S. (2004). Las políticas de infancia como espacios polémicos. UBA/CONICET.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Los conceptos y la codificación. Vincular los conceptos y los datos. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación (1.a ed., pp. 32–63). Universidad de Antioquia.
- Colángelo, M. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje [ponencia]. Universidad nacional de la Plata, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Poggi, M., & Centro de Estudios Multidisciplinarios. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Cornu L. & Frigerio G. (2002). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad* (1a ed.). Santillana.
- Corregimiento. (31 de enero de 2023). En Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Corregimientos\\_de\\_Colombia](https://es.wikipedia.org/wiki/Corregimientos_de_Colombia)



Corporación autónoma regional de las cuencas de los ríos negro y nare CORNARE. (2009, mayo). Plan de ordenación y manejo de la microcuenca Jerusalén, municipio de Sonsón (N.º 1). Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Instituto de estudios ambientales (Idea UN).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2017). Manual de investigación cualitativa. Vol. 1: *El campo de la investigación cualitativa* (1.a ed., Vol. 1). Gedisa Mexicana.

Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las infancias? 1ª ed. – Los polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Argentina: Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Fontana, A. & Frey, J. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa. Volumen IV. Gedisa, S.A. *La entrevista de una posición neutral al compromiso político* (pp. 140-202). Barcelona.

Flórez, S. (2018). La educación de la infancia como problema político. El caso De Cero a Siempre [tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Frigerio, G., & Diker. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad: Aportes para un porvenir* (Luciano Amor).

Giraldo, Gil. E. (2012). Transversalidad y escuela: aproximaciones pedagógicas y didácticas. *La lectura de contexto*. (pp 11-17). Universidad de Antioquia.

Giraldo, L (2020). Historia del corregimiento. (Alzate, M, entrevistadora) [vía WhatsApp].

Giroux, H. A. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.

- Gómez, R. (2020). Fotorrelatos: Un método de investigación visual de elicitación fotográfica participativa en Ciencia de la Información. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 9(1), 47-63, <http://www.qqml.net/index.php/qqml/article/view/588/551>
- González, M. (2005). Políticas de Infancia. El paisaje de la ciudadanía. [sesión de conferencia]. *II congreso internacional master de educación editorial master libros "educando en tiempos de cambio"*. Rosario-Argentina.
- Kantor D. (2015). *Entrevista a Debora Kantor* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V7ynBkzGgGY>
- Langeveld, M. (2005). La necesidad de una antropología del niño. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 69-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238755>
- Leavy, P. (2019). Entre las fincas y la escolita bíblica... o policial. Un análisis etnográfico sobre el cuidado infantil en contextos rurales de Orán, Salta. *Runa*, 40(2),75-91. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1808/180862611005/index.html>
- Marín, D. & León, A. (2018). *Infancia balance de un campo discursivo* (1.a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Octaedro S.L. España.
- Molina, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34),169-191. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/459/45959602011/index.html>

- Padawer, A. & Enriz, N. Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. Avá. *Revista de Antropología* (15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169016753017>
- Peña, M., Vera, J. & Santiz, J. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3179>
- Pérez, P. M. (2009). Valores y pautas de crianza familiar en los montes del Pas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 13(1), 115-136. <https://doi.org/10.14201/2925>
- Rodríguez Rodríguez, A. V. (2013). La infancia latinoamericana y caribeña en medio de la crisis neoliberal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 891-897.
- Roldán, A. Á. (2012). Lévi-Strauss: la estructura como modelo. *Teoría e historia antropológica*. <http://teoriaehistoriaantropologica.blogspot.com/2012/04/levi-strauss-la-estructura-como-modelo.html>
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (upn).
- Runge, A. & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105322389002>
- Saavedra Rey, L. & Saavedra Rey, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53). <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Seguí León, G. C, García Román, M. & Hernández Arencibia, L. (2016). El desarrollo de la infancia en la comunidad rural Vivero: ¿Un fenómeno cultural? *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y*

*América Latina*, 4(3), 52-59. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322016000300005&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322016000300005&lng=es&tlng=es)

Szulc, A. (1999). “La construcción social de la infancia en Chacabuco”. *VI Congreso Argentino de Antropología Social*, Mar del Plata, 1999.

Szulc, A. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, Argentina.

Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica*, 33(35), 235-253.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92122015000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200010&lng=es&tlng=es)

Simons, H., & Escolá, F. R. (2012). El estudio de caso: Teoría y práctica (1.a ed.). *Investigación*.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (2010.a ed.). Morata.

Tassinari, A. & Codonho, C. (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, XXXIII (35),173-203. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92122015000200008](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200008)

Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F., Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5371151>

Vereda. (2020). En Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Vereda\\_\(Colombia\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Vereda_(Colombia))