



Manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niñas y niños en contextos educativos rurales

Denny Alejandra Agudelo Diaz
Angie Marcela Arroyave Rendón
María Camila Mendoza Pineda

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil

Asesora

Jeidy Alejandra Cardona Castrillón, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita	(Agudelo, Arroyave y Mendoza, 2024)
Referencia	Agudelo, D., Arroyave, A. y Mendoza, M. (2024). <i>Manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niñas y niños en contextos educativos rurales</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Maribel Barreto Mesa.

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

Para Dios por su inmenso amor. A David, mi mejor amigo y amor de mi vida. A mis queridos suegros por su apoyo incondicional. A Camilo y Allison por su presencia en los momentos difíciles; y a mis compañeras de la Universidad por su constante aliento. A todos, mi más profundo agradecimiento.

Denny

A mis padres, mi abuela Luz Mila y mi familia, por su incondicional apoyo. A mi hermana, Melisa, por su compañía y palabras alentadoras. A mis amigos y amigas, por estar siempre presentes. A mis compañeros y compañeras de lucha, por enseñarme el valor de la rebeldía y la fuerza de la colectividad.

Angie

A Dios, a la vida misma, a los sueños de la niña que fui, al corazón valiente, al cuerpo que sostiene. A quienes me dieron la vida, me han abrigado y nunca me han soltado; al amor incondicional, que alienta, cuida y llena de esperanza.

María Camila

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la Universidad de Antioquia y a la educación pública, por contribuir a nuestra formación profesional y brindarnos la oportunidad de crecer. A cada uno de los maestros y maestras cuyo saber, orientación y experiencia han enriquecido nuestro proceso de aprendizaje. También, nuestra gratitud a los jardines y escuelas que nos han acogido, permitiéndonos vivir la experiencia de formarnos como maestras. Finalmente, a las niñas y los niños del grupo Exploradores, por su tiempo, su presencia, por jugar con nosotras, por sus creaciones, sus gestos y palabras. Gracias por Rolear.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Planteamiento del problema	11
2 Antecedentes	17
2.1 Subjetividad Política infantil	17
2.2 Participación Infantil	23
3 Objetivos	33
3.1 Objetivo general	33
3.2 Objetivos específicos	33
4 Marco teórico	34
4.1 Infancia: Un asunto serio	34
4.2 Subjetividad política ¿infantil?	37
4.3 Participación infantil: un campo en tensión	46
5 Contexto de la investigación	49
6 Metodología	52
6.1 Estrategias de indagación e instrumentos para la recolección de la información	56
6.1.1 Observación participante y notas de campo	56
6.1.2 Diarios de campo y formato de diario de campo	58
6.1.3 Rolear	60
6.2 Consideraciones éticas	63
6.3 Caracterización del Centro Infantil Santa Elena y el grupo Exploradores	65
7 Camino al Centro Infantil Santa Elena	67
8 Análisis de la información y resultados	69

8.1 Dos gestos o acciones pedagógicas necesarias	71
8.1.1 Recibimiento y acogida.....	71
8.1.2 El con-tacto	73
8.1.2.1 Relación niño/a-adulto	73
8.1.2.2 Relación niño/a-par	76
8.1.2.3 Relación niño/a-entorno	82
8.2 Categorías de análisis emergentes.....	84
8.2.1 El cuerpo	85
8.2.2 El juego	87
8.2.3 La resistencia	92
8.2.4 Las palabras	98
8.3 Posible relación existente entre subjetividad política infantil y participación infantil.....	105
8.4 Propuestas pedagógicas.....	106
8.4.1 Dispongamos nuestra mirada para que sea atenta, pausada y sensible.....	107
8.4.2 Hagamos de la escucha un ejercicio activo, respetuoso y permanente.....	107
8.4.3 Preparemos el ambiente para que comunique, provoque y movilice.....	108
9 Conclusiones	109
10 Recomendaciones.....	113
Referencias	114
Anexos.....	124

Lista de figuras

Figura 1	69
Figura 2	70

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad comprender de qué forma se manifiesta la configuración de la subjetividad política de las niñas y los niños de 4 a 5 años de edad del grupo Exploradores del Centro Infantil Santa Elena, a través de una investigación cualitativa, con perspectiva interpretativa y enfoque etnográfico, que nos permite acercarnos a la cotidianidad del aula de educación inicial. La estrategia central de indagación es Rolear, que consiste en la generación de experiencias de encuentro a través del juego y la personificación de distintos roles; además de la observación participante y los diarios de campo.

Para el proceso de análisis organizamos la información en una matriz, identificando elementos recurrentes y, con ellos, los resultados de nuestra investigación: encontramos cuatro categorías de análisis emergentes, como lo son el cuerpo, el juego, la resistencia y las palabras; de las que se derivan las posibles manifestaciones de subjetividad política infantil, favorecidas por dos acciones o gestos pedagógicos que identificamos como necesarios en el aula de educación inicial: el recibimiento y la acogida, y el contacto.

Las manifestaciones anteriores se convierten en formas observables que nos permiten el reconocimiento de la dimensión política de niñas y niños, la cual les posibilita reafirmarse como sujetos singulares que aportan a la construcción del nosotros y del tejido común. En este sentido, concluimos que es importante disponernos como adultas y maestras para hacer del aula de educación inicial un espacio propicio para la configuración de la subjetividad política infantil.

Palabras clave: subjetividad política infantil, participación infantil, contextos educativos rurales, educación inicial

Abstract

The purpose of this research work is to understand how the configuration of the political subjectivity of the children from 4 to 5 years of age of the Explorers group of the Santa Elena childish Center is manifested, through qualitative research, with an interpretative perspective and ethnographic approach, which allows us to approach the daily life of the early education classroom. The central strategy of inquiry is Role-playing, which consists of the generation of encounter experiences through play and the personification of different roles, in addition to participant observation and field diaries.

For the analysis process, we organized the information in a matrix, identifying recurring elements and, with them, the results of our research: we found four emerging categories of analysis, such as the body, play, resistance and words; from which derive the possible manifestations of children's political subjectivity, favored by two pedagogical actions or gestures that we identify as necessary in the early education classroom: the welcoming and the contact.

The above manifestations become observable forms that allow us to recognize the political dimension of children, which enables them to reaffirm themselves as singular subjects that contribute to the construction of the "we" and the common tissue. In In this sense, we conclude that it is important to prepare ourselves as adults and teachers to make the early education classroom a space conducive to the configuration of children's political subjectivity.

Keywords: children's political subjectivity, child participation, rural educational contexts, children education

Introducción

En el presente trabajo de grado abordamos la investigación realizada en el Centro Infantil Santa Elena del corregimiento de Santa Elena, en torno a la pregunta ¿Cómo se manifiesta la configuración de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia en contextos educativos rurales? Es así como desarrollamos en el primer capítulo el planteamiento del problema, en el que realizamos una aproximación al marco legal sobre la participación infantil y el reconocimiento de niños y niñas como sujetos políticos, con la intención de indagar sobre la evolución histórica y la situación actual respecto a la subjetividad política infantil y la participación infantil.

En el segundo capítulo, presentamos el rastreo de antecedentes en torno a investigaciones que abordan nuestras categorías centrales de análisis: subjetividad política infantil y participación infantil, planteando los nuevos interrogantes que nos generó su lectura y posibles relaciones entre ambas categorías.

Posteriormente, en el tercer capítulo enunciamos el objetivo general y los objetivos específicos de nuestra investigación, que apuntan a comprender de qué forma se manifiesta la configuración de la subjetividad política en niños y niñas de educación inicial en contextos educativos rurales.

Por su parte, en el cuarto capítulo desarrollamos el marco teórico, organizado en tres apartados, en donde se aborda la noción de infancia, que orienta las construcciones del presente ejercicio de investigación; el concepto de subjetividad política infantil desde autores como Alvarado, Díaz, Ruiz y Prada; y el concepto de participación infantil abordado por Corona y Morfín, Cussiánovich y Márquez, y Bourdieu; los desarrollos teóricos de estos autores se convierten en el cimiento de nuestro trabajo de campo y posterior análisis de información.

En el quinto capítulo abordamos el contexto de la investigación resaltando el concepto de *nuevas ruralidades* y la escasa oferta de educación inicial en los territorios rurales, que inspira el desarrollo del presente trabajo.

Luego, en el sexto capítulo desarrollamos la metodología, en la que precisamos que nuestra investigación es de carácter cualitativo, con perspectiva interpretativa y enfoque etnográfico, la cual nos permite acercarnos a la cotidianidad del aula de educación inicial. Además, explicamos nuestra estrategia principal de indagación: *Rolear*, que consiste en la generación de experiencias de encuentro a través del juego y la personificación de distintos roles; además de la observación participante y los diarios de campo. Finalmente, en este apartado precisamos las consideraciones éticas del presente ejercicio de indagación y una breve caracterización del Centro Infantil Santa Elena y el grupo Exploradores.

Por su parte, en el séptimo capítulo compartimos la narración del recorrido que experimentamos tras nuestras visitas al Centro Infantil durante el proceso de trabajo de campo.

En el octavo capítulo, presentamos el proceso de análisis de información y los resultados a partir de cuatro apartados: gestos o acciones pedagógicas necesarias para promover la emergencia de la configuración de la subjetividad política infantil; las categorías de análisis a partir de las cuales se despliegan posibles manifestaciones de dicha configuración; la interrelación entre subjetividad política infantil y participación infantil; y algunas propuestas pedagógicas para favorecer en el aula de educación inicial el tema central de esta investigación.

Finalmente, en el noveno y décimo capítulo abordamos las conclusiones y las recomendaciones, respectivamente, de nuestro ejercicio investigativo. En las conclusiones planteamos cinco hallazgos de dicho ejercicio, a la luz de los objetivos propuestos. Por su parte, en las recomendaciones proponemos dos líneas posibles de indagación para futuros ejercicios investigativos.

1 Planteamiento del problema

Para la elección por el tema de investigación en torno a la subjetividad política de los niños y las niñas, fue preciso advertir un momento que se instaló en la memoria de nosotras, investigadoras, en los centros de práctica; una escena que nos interpeló y nos generó interrogantes y reflexiones insistentes: niñas y niños entre 3 y 4 años reunidos con su profesora en un espacio de asamblea, ritual mañanero del centro infantil, en el cual compartían sus ideas en torno a las preguntas que se les planteaban sobre diversos temas, en el que narraban sus experiencias de manera fluida, espontánea y genuina. Ellas y ellos eran generosos con sus palabras, relataban sus vivencias, daban respuesta a los interrogantes a partir de sus propios trayectos vitales y desde las relaciones que encontraban con sus juegos, con los paseos familiares o con las historias que les habían sido transmitidas de otros seres, sus familias.

Esta experiencia, movilizó nuestra sensibilidad hacia la voz de niñas y niños y nos llevó a reconocerla como una de las vías privilegiadas que tienen para apropiarse del mundo, comprenderlo y transformarlo. Aprender la asamblea nos permitió evidenciar la manera en la que se afirman como sujetos de derechos, sujetos activos, poseedores de saberes, con capacidades para incidir sobre el mundo, en la medida en que se vinculan consigo mismos, con quienes los rodean; miembros de su familia, sus pares y adultos significativos, y en los distintos entornos que habitan; la escuela, el barrio, la ciudad.

Además de aguzar nuestra sensibilidad ante la palabra, esta escena nos inspiró preguntas: ¿qué implica la participación infantil?, ¿qué la favorece?, ¿qué significa que niñas y niños sean sujetos de derechos?, ¿es posible nombrarlos como sujetos políticos?, ¿pueden construirse estrategias u orientaciones que apoyen el trabajo de maestras y maestros de primera infancia para movilizar espacios de participación?, ¿cómo acompañar y propiciar la circulación de la palabra?

Otro suceso, contrario al relatado, nos cuestionó frente a las maneras en las que aparece la voz y la participación infantil: niñas y niños entre 4 y 5 años, reunidos en el aula, tímidos y silenciosos frente a las preguntas que les planteaba su maestra, con voces que expresaban aparente duda, temor y ausencia de experiencias que quisieran compartir con los demás. A las preguntas anteriores se les sumaron otras: ¿qué obstaculiza la participación?, ¿existe relación entre la poca participación infantil y las enormes brechas de desigualdad social y económica de nuestro país?,

¿cómo podemos aportar a la reducción de las brechas sociales desde nuestro trabajo pedagógico?, ¿la participación de niñas y niños constituye un posible indicador de aprendizaje y de construcción de subjetividad política?

Las dos experiencias anteriores dan cuenta de cosmovisiones distintas en el acompañamiento a los niños y las niñas, lugares de posibilidad en los que se atenúa o se promueve su voz en los espacios educativos y en los cuales la disponibilidad, la escucha y los ambientes intencionados, se configuran en un artilugio para que se habilite la confianza o se creen barreras para la expresión de la primera infancia.

En consonancia con estos intereses y cuestionamientos, realizamos una aproximación al marco legal sobre la participación infantil y el reconocimiento de niñas y niños como sujetos políticos. En este sentido, la Convención de los Derechos del Niño (CDN), tratado internacional de las Naciones Unidas firmado el 20 de noviembre de 1989 por 196 países, pone en evidencia comprensiones sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos, cuyo bienestar y desarrollo integral se asume como una responsabilidad mundial inaplazable y compartida. La Convención movilizó un cambio de mirada que permitió dejar atrás la visión de las niñas y niños como objetos que requieren asistencia y control, para reconocerles como sujetos capaces, cuya voz debe ser escuchada, cuyas demandas deben ser atendidas, sujetos con derecho a expresar su opinión sobre aquello que les afecta, logrando su autonomía de manera progresiva. Como bien es anunciado en la introducción de la Convención “(...) a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF, 2006, p.6).

Colombia ratificó la Convención a través de la Ley 12 de 1991, en la que declaró su compromiso con la protección de las niñas y los niños, y su reconocimiento como sujetos activos en la sociedad. Los artículos 12, 13, 14, 15, 23 y 42 de la Convención, aún sin abordarlo explícitamente, pueden relacionarse con el derecho a la participación.

Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2) Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo

procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. (Art. 12, UNICEF, 2006, pp.13-14)

Los demás artículos hacen alusión, respectivamente, al derecho a la libre expresión y con ello, a la posibilidad de acceder y comunicar libremente cualquier idea e información, con ciertas restricciones; a la libertad de pensamiento, conciencia, religión; a la libertad de asociación y de celebración de reuniones pacíficas; al derecho de gozar de condiciones que aseguren la dignidad, el valerse por sí mismos, la participación activa de niñas y niños en situación de discapacidad; y el que se ponga en conocimiento los principios y disposiciones de la Convención tanto a niños y niñas, como a los adultos (UNICEF, 2006).

Además de ratificar la Convención de los Derechos del Niño (CDN), y como parte del marco normativo, Colombia expidió el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989), justamente el mismo año en que se firmó la Convención. Este código tenía por objeto reglamentar los derechos fundamentales del menor, como era nombrado anteriormente, definiendo “las situaciones irregulares bajo las cuales pueda encontrarse (...) origen, características y consecuencias de cada una de tales situaciones” (Código del Menor, 1989, Artículo 1); además, de determinar las medidas, procedimientos y servicios para garantizarle la protección y sus derechos.

Este panorama, visibiliza no sólo la implementación de la CDN, sino además que en Colombia se ha reflexionado desde hace varias décadas sobre el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, declarando al Estado como responsable de garantizar su protección y efectivo cumplimiento. El Código del Menor fue derogado por el Artículo 217 de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, que pretende garantizar el pleno y armonioso desarrollo de niñas, niños y adolescentes, para que crezcan en medio de amor, felicidad y comprensión, en sus familias y comunidades (Art. 1). En el documento, se hace alusión explícitamente al derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes:

Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad

propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia. (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006, Art. 31, p.18)

Algunos de los artículos del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 del 2006) fueron actualizados en el año 2018 por la Ley 1878.

Como parte del marco local, el Concejo de Medellín estableció en el año 2015 el Acuerdo 54, con el fin de regular a nivel municipal la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Uno de sus principios rectores es el de la participación, que busca promover la incidencia de niñas y niños en las decisiones que les afectan, procurando su reconocimiento efectivo como sujetos de derechos y sujetos políticos. En general, este acuerdo emitido en el ámbito local manifiesta comprender a niñas y niños como ciudadanos que participan, que generan ideas y propuestas en los contextos de los que hacen parte.

Durante el mismo año, la Asamblea Departamental de Antioquia estableció la Ordenanza 26 que legisla sobre la Política Pública Departamental Buen Comienzo Antioquia. En esta Ordenanza, al igual que en el Acuerdo 54, la participación se establece como uno de los principios, al tiempo que se nombra en el artículo 8 como una de las líneas estratégicas de la política.

Participación infantil: Es la garantía del libre desarrollo de la personalidad de niños y niñas y la realización de prácticas que motiven la expresión autónoma de sus emociones y su pensamiento, respetando y protegiendo la integridad de su opinión e intereses en torno a los asuntos que les interesan o sobre aquellos que los afectan. (Ordenanza 26, 2015, p.2)

Por su parte, la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre reglamentada en el año 2016 por la Ley 1804, asigna al Ministerio de Cultura la responsabilidad de dar directrices que favorezcan el fomento de las expresiones artísticas, la literatura y la participación infantil en el territorio nacional. Asimismo, el Plan decenal de la ciudad de Medellín 2016-2028, trazó como uno de sus propósitos el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes, desde la gestación, como sujetos políticos, a partir de una transformación en los discursos y las prácticas que los impliquen: “(...) disfrute y goce de la dignidad de niños, niñas y adolescentes; el reconocimiento como sujetos políticos, actores sociales y protagonistas de sus

propias vidas y como constructores y constructoras del presente y habitantes del futuro inmediato de Medellín” (p. 214).

Con este breve recorrido por el marco legal se ponen en evidencia elementos comunes presentes en los discursos que, desde la Convención de los Derechos del Niño, se instauran como aparentes verdades replicadas a nivel oficial, con los que la gran mayoría parece estar de acuerdo: Niñas y niños son sujetos de derechos, activos, con capacidad de opinar e incidir en aquello que les afecta. Si bien puede leerse entre líneas asuntos relacionados con la participación infantil en la CDN y el Código del Menor, es en el año 2006 con el Código de la Infancia y la Adolescencia cuando la participación se reconoce como derecho. A partir de la fecha, se enuncia con mayor claridad como principio y derecho inaplazable en el Acuerdo 54 y la Ordenanza 26 del año 2015, la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016) y el Plan Decenal: Medellín, ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes 2016-2028.

Lo anterior, pone de manifiesto el auge que ha tenido el tema de la participación infantil en los últimos tiempos, auge que también se ha evidenciado en múltiples investigaciones que se han ocupado de este tema. Algunas de ellas son: *La participación es un asunto de niños* (Flórez et al., 2015), *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso* (Herrera y Morales, 2018), *La participación infantil como constructora de sujetos sociales y políticos: Un análisis del caso Francisco Vera Manzanares* (Granados, 2021). Investigaciones que suelen estar inscritas en un marco democrático, en donde la voz parece ser, la mayoría de las veces, la protagonista y su indicador principal. Sin embargo, existe una enorme brecha entre lo expresado en las leyes y lo vivido en la cotidianidad, por lo que resulta insuficiente el avance legal si este no representa un efectivo cumplimiento por parte de la sociedad civil. ¿Qué le implica a la sociedad colombiana concebir a los niños y las niñas como sujetos de derechos y garantizar su participación activa en la vida social?, ¿qué implicaciones tiene para nosotras como maestras de educación inicial pensar la participación más allá de la voz?, ¿cómo entender y albergar la participación desde sus múltiples manifestaciones?

Por otra parte, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos políticos sólo aparece explícito en el Acuerdo 54/2015, y en el Plan Decenal 2016-2028 de Medellín. En las legislaciones

anteriores podrían rastrearse algunos elementos relacionados con la subjetividad política infantil; sin embargo, sólo es hasta el año 2015 que en nuestro país una ley local nombra a niñas y niños como sujetos políticos. Sin lugar a duda, el que esta nominación sea reciente, hace de la subjetividad política infantil un campo por explorar, que aún genera muchos interrogantes: ¿qué significa que niñas y niños sean nombrados como sujetos políticos?, ¿cómo se manifiesta la subjetividad política infantil?, ¿cómo se configura?, ¿tiene relación con la participación infantil?

Aparecieron nuevas preguntas como efecto de esta revisión documental: ¿qué implica reconocer al ser humano desde sus primeros años de vida como sujeto político? Valió la pena seguir pensando lo que significa comprender a niñas y niños de primera infancia como sujetos políticos, aproximándonos a la participación infantil y a la subjetividad política infantil como posibles categorías relacionales. Además, resultó necesario desplazar nuestra mirada de la ciudad y sus centralidades, contextos ampliamente estudiados, a la ruralidad, territorio olvidado históricamente, por lo que pretendimos reflexionar sobre lo que ocurre con la primera infancia en contextos rurales. Por lo anterior, la pregunta que situó el interés de esta investigación fue: *¿cómo se manifiesta la configuración de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia en contextos educativos rurales?*

2 Antecedentes

Para la construcción de antecedentes se desarrolló una exploración en diferentes bases de datos como CINDÉ, Scielo, repositorios universitarios: Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional, Universidad de Manizales, Universidad de Valladolid y Universidad Autónoma de Madrid, desde dos categorías que acotaron la búsqueda bibliográfica: subjetividad política infantil y participación infantil. Como producto referimos los siguientes trabajos de investigación, once correspondientes a trabajos de maestría y cinco de doctorado, desarrollados entre los años 2014-2021, que constituyeron el marco referencial en relación a las producciones previas sobre el tema que nos propusimos indagar: *Manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niñas y niños en contextos educativos rurales*.

Las investigaciones, en su mayoría, estuvieron inscritas en un marco nacional que nos permitió hacer un mapeo general de los estudios que se han llevado a cabo en distintos lugares del país sobre estas categorías. También abordamos algunas investigaciones internacionales que ampliaron el marco de referencia; sin embargo, durante nuestra búsqueda no encontramos abundantes estudios alusivos a estos temas en el ámbito internacional.

2.1 Subjetividad Política infantil

Reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos implica abandonar la perspectiva reduccionista que los considera objetos de cuidado y protección, y en su lugar, reconocerlos como ciudadanos y ciudadanas, protagonistas de sus propias vidas y constructores de presente. Lo anterior movilizó en nosotras preguntas sobre lo que implica nombrar a niñas y niños como sujetos políticos, ¿cómo se visibiliza y materializa en las prácticas cotidianas?, ¿cómo se hace efectivo en el día a día?, ¿qué significa la construcción de subjetividad política en la infancia?

El acercamiento a las siguientes investigaciones aportó caminos para acercarnos a la categoría de subjetividad política infantil y a su posible relación con la participación de niños y niñas.

Una de las investigaciones rastreadas fue la tesis de doctorado titulada *Las tramas de la violencia: construcción de subjetividad política en contexto de violencia armada* realizada por Niño (2017). El objetivo de esta investigación fue comprender los procesos de construcción de

subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad de Cúcuta a partir de la forma en que recrean los significados de la violencia armada. La metodología se enmarcó en el enfoque cualitativo, a partir de un análisis de caso con niños y niñas entre los 8 a 13 años y jóvenes entre los 14 a 18 años.

En el recorrido de este proceso se concluyó que la violencia armada se convierte en una categoría que puede incidir en la construcción de la subjetividad, y en formas particulares de construir comunidad, ya que rediseña las interacciones sociales, culturales e históricas de la ciudad fronteriza. En esta línea, resaltamos la importancia que da la autora a la comunidad, como parte fundamental de los procesos de configuración de subjetividad política, teniendo en cuenta que el sujeto se constituye en compañía de su comunidad; es decir, “se hace con otros”.

Otra investigación fue la realizada por Castro et al. (2020), titulada *Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas* que tuvo como objetivo comprender la relación entre los espacios de construcción de memoria histórica con niños y niñas sobre el conflicto armado interno y la configuración de la subjetividad política infantil. Para ello, contaron con la participación de cinco niños y niñas entre los 10 y 13 años de edad; familiares de líderes sociales provenientes de distintos grupos poblacionales y áreas del país, que, al momento de realizar la investigación, residían en la ciudad de Bogotá.

La metodología usada se enmarcó en un enfoque cualitativo a partir de un taller de co-creación. Se realizaron entrevistas, observación participante, cartografía social geográfica y cartografía social corporal, concluyendo que el espacio de construcción de memoria histórica permitió a los niños y niñas la manifestación de su subjetividad política desde su alteridad, territorialidad, emocionalidad y acción social, en donde se puso en evidencia sus posibles formas de expresar subjetividad a través de la estética y su inminente reclamo por espacios de socialización entre pares, donde se les permitiera dialogar, escuchar y crear; espacios donde se les considerara como sujetos portadores y creadores de conocimiento.

El abordaje de esta tesis nos permitió reflexionar en torno a cuatro asuntos fundamentales: En primer lugar, reconocer la existencia de una estrecha relación entre la configuración de la subjetividad política de niños y niñas y la necesidad de espacios de participación infantil; en segundo lugar, identificar posibles formas de configuración de subjetividad política infantil,

presentándonos como referentes las siguientes: alteridad, territorialidad, expresión de emociones políticas y acción política, estas dan lugar a las distintas formas que tienen niños y niñas de habitar el mundo; en tercer lugar, valorar la participación de niños y niñas como un asunto indispensable e inaplazable; y cuarto y último, pensar el rol del adulto, desde la sensibilidad, como facilitador de espacios que permitan la construcción de subjetividad política infantil desde lo estético y lo corpóreo.

De estas reflexiones nacieron en nosotras nuevos interrogantes como: ¿qué relación podemos tejer entre subjetividad política infantil y participación infantil?, ¿qué implica dicha relación en las comprensiones de nuestra investigación?, ¿qué manifestaciones infantiles darán lugar a la participación infantil y configuración de subjetividades políticas?

Vale destacar la investigación realizada por Barona (2016), *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* quien parte desde una comprensión de niños y niñas como sujetos que configuran discursos, siendo entonces objetivos de esta investigación el análisis de los discursos de niños y niñas en búsqueda de elementos de configuración política; así como problematizar el discurso del programa Buen Comienzo entorno a “(...) la triada primera infancia, ciudadanía y formación ciudadana” (Barona, 2016, p. 12). La población participante estuvo conformada por 12 niños y 13 niñas de la sala 3-2 del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado. Como metodología se apostó por la estrategia Enfoque de Mosaicos, a través del Análisis Político del Discurso y los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia.

Como resultados de la investigación se denotaron dos asuntos centrales: en primer lugar, una clara tensión entre la concepción del niño como sujeto político y la lógica discursiva de Buen comienzo respecto a él; comprendiéndolo como un sujeto objeto de protección, subordinado a causa de su edad, haciendo inexistente su incidencia política. En segundo lugar, en contraposición a dicho discurso adultocéntrico, se hallaron las manifestaciones de los niños y niñas respecto a sus concepciones de sujeto político: ser sujeto de primera infancia cobra sentido en el relacionamiento con los demás niños y niñas de su contexto; es necesario desbalancear la relación con los adultos en búsqueda de autonomía, y hay verdadera participación cuando son ellos mismos quienes pueden tomar decisiones y realizar acciones pese a la presencia cuidadora del adulto.

Resaltamos de esta investigación: la brecha existente entre el discurso del niño como sujeto de derechos y su ambigua materialización en el aula; y las percepciones que tienen los niños y niñas sobre sí mismos como sujetos capaces de realizar acciones políticas.

A su vez, Vergara y Arias (2018), en su tesis de maestría titulada *Formación de la subjetividad política en niños escolares desde las prácticas pedagógicas* buscaron comprender cómo las prácticas pedagógicas contribuyen a la formación de la subjetividad política en niños de 9 a 11 años. Los participantes fueron siete maestros de primaria y 14 niños y niñas provenientes de dos instituciones públicas del país: José María Córdoba e Institución Educativa Panebianco Americano ubicadas en el departamento del Cauca. Se enmarcó en una metodología cualitativa valiéndose de la entrevista semiestructurada, entrevista a profundidad y la observación directa como formas de recolección de información.

Como resultado los investigadores encontraron una serie de elementos que se identifican como desafíos respecto a la formación de subjetividad política de niños en la escuela. En la legislación educativa no se encuentra incluida la subjetividad política, dificultando el reconocimiento de esta por parte de los maestros que, si bien llevan a cabo acciones que contribuyen a la promoción de ejercicios políticos en el aula, no las intencionan con este propósito. Debido a esta falta de reconocimiento, los maestros tienden a ver a los estudiantes como sujetos que necesitan de cuidado, protección y dirección; negando así su capacidad de ser actores sociales.

En contraste con la visión de los docentes, se halló que los estudiantes se perciben a sí mismos como sujetos capaces de involucrarse en la construcción del mundo que les rodea. Los niños y las niñas participan, actúan y contribuyen; lo que llevó a los investigadores a concluir que existe potencial de subjetividad política en los niños participantes.

Las conclusiones de esta investigación las relacionamos con la tesis de Barona (2016); dicha relación enriqueció nuestro ejercicio de indagación al plantearnos dos posibles posturas que puede tener el adulto al momento de comprender a niños y niñas como configuradores de subjetividad política en el aula: 1) Desconociendo su potencial para desempeñarse como sujetos políticos. 2) Reconociendo su capacidad para incidir, participar, hacer y soñar con otro.

Este análisis reveló una preocupación para nuestro trabajo de investigación respecto a las implicaciones de nombrar a niños y niñas como sujetos políticos. Identificamos la ausencia de un discurso común, que trascienda a la simple enunciación de niños y niñas como “sujetos políticos” y aborde las implicaciones que dicha noción tiene en la cotidianidad de escuelas y centros infantiles, con el objetivo de que pueda materializarse como un derecho.

Barona (2021), realizó su trabajo de tesis doctoral titulado *La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la primera infancia*, tejiendo relaciones importantes entre agencia, participación y subjetividad política infantil. La investigación se trazó como objetivo analizar la agencia infantil a partir de las experiencias espaciales que tienen niños y niñas de primera infancia en procesos de formación ciudadana en cuatro bibliotecas comunitarias, vinculando a la pedagogía, la sociología y la geografía. Metodológicamente la investigación estuvo orientada por el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, además del método de la cartografía social, desarrollándose con niñas y niños entre 2 y 5 años, participantes de los talleres *ParaMá* y *ParaPá* de las cuatro bibliotecas de la fundación Ratón de Biblioteca: Centro de lectura Villa de Guadalupe, Biblioteca El Raizal, Biblioteca Villa Tina y Biblioteca La Esperanza, todas ubicadas en la ciudad de Medellín. Los talleres *ParaMá* y *ParaPá* estaban dirigidos especialmente a los adultos que acompañaban a los niños y las niñas, compartiendo estrategias que podían replicar con sus hijos e hijas.

Respecto a las consideraciones finales, Barona situó a las bibliotecas como espacios de ciudad que han favorecido el reconocimiento de niñas y niños como sujetos políticos e históricos, el encuentro con los otros y sus palabras. Además, concluyó que la agencia infantil puede entenderse como la “capacidad que tienen niñas y niños para interpretar e interferir en el mundo, [que debe ser fortalecida] desde propuestas formativas con enfoque espacial” (2021, p.195). Además, relacionó directamente a la participación como “el desencadenante de la agencia infantil” (Barona, 2021, p.200), reconociendo tanto la palabra, como los silencios y gestos, como formas en que niñas y niños participan.

En este sentido, la investigadora reconoció a los adultos como posibles dinamizadores de la agencia infantil; o por el contrario, como los responsables de entorpecerla. Finalmente, afirmó

que mientras el respeto y el reconocimiento de niñas y niños como ciudadanos sea puesto en el centro de los procesos pedagógicos, se manifestará en la cotidianidad la agencia infantil.

La relación que planteó este estudio entre agencia y participación infantil fue significativa en la medida en que nos aportó elementos para analizar la relación subjetividad política infantil-participación infantil, que en la mayoría de las investigaciones consultadas resultó muy difusa. En este marco, empezamos a pensarnos una relación bidireccional: la subjetividad política infantil como un concepto más abarcador, que puede manifestarse a través de la participación infantil; y al mismo tiempo, esta última, con posibilidad de incidir en la configuración de la subjetividad política de niños y niñas.

Una investigación que permitió analizar los procesos de socialización política en la primera infancia, y que se tituló *Procesos de socialización política de la primera infancia en contextos de conflicto armado en cuatro generaciones de los corregimientos de: Pueblecito y San Rafael- Sucre y Mingueo- La Guajira*, fue realizada por Aragón et al. (2015). Los participantes fueron 34 personas de cuatro generaciones, pertenecientes a 9 familias. La metodología empleada fue el método cualitativo de historias de vida.

Las investigadoras concluyeron que para la construcción de la subjetividad política son fundamentales el tejido familiar, la educación religiosa y la vida en comunidad. Estas tres categorías se vieron afectadas por los escenarios de violencia, impidiendo así el desarrollo de la ciudadanía y la subjetividad política.

De la presente investigación resaltamos la tensión que presentaron las autoras entre la subjetividad colectiva, sujeta a las instituciones que la condicionan y, la subjetividad individual, donde el sujeto se construye y constituye su forma de ser, estar y actuar en el mundo.

Carmona (2019), en su investigación de doctorado *Paisajes de la niñez rural: posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de Caldas*, se planteó como objetivo comprender los *posicionamientos políticos* de niños y niñas que vivían en las áreas rurales del municipio de Marquetalia. Participaron 40 niños y niñas de una institución educativa del municipio, la cual estaba conformada por 6 sedes. Las edades de los sujetos se encontraban entre los 8 a 11 años y cursaban los grados tercero, cuarto y

quinto de primaria. La metodología implementada fue el análisis crítico del discurso y las técnicas usadas fueron: relatos de vida, cartografía social y política, taller pedagógico, entrevistas en profundidad, todas llevadas a cabo con los niños y niñas participantes; en algunos casos particulares se realizaron encuentros de grupos focales con madres.

Como resultado, la investigadora llegó a la conclusión de que el posicionamiento político de los niños y niñas es un constructo sobre su propia identidad política, que, si bien se encuentra influenciada por la tradición y la historia, dio luces de una capacidad de agenciamiento y reconstrucción de su propia historia de vida en el mundo; es decir, aunque existió una aceptación de la situación en la que se encontraban e internalizaron unas normas, saberes y roles, los niños y niñas que habitan contextos rurales mostraron una capacidad de resignificar su realidad y proponer un mundo en el que se sintieran vinculados y formasen parte de su construcción.

Esta investigación nos planteó interrogantes sobre nuestras comprensiones previas acerca de la subjetividad política infantil y el ser político, a partir de algunas pistas que nos proporcionó respecto a la configuración de la subjetividad política en niños y niñas, definiéndolos como sujetos insertos en una cultura que no los limita para pensarse otras formas de habitar y ser en el mundo.

2.2 Participación Infantil

El marco legal internacional y nacional se convirtió en el escenario propicio para iniciar la reflexión sobre el derecho que tienen niñas y niños de expresar su opinión libremente, de ser escuchados, de acceder a la información, de organizarse y reunirse; elementos que podemos relacionar con la participación infantil.

Sin embargo, la apertura de este horizonte no se convierte, necesariamente, en garantía de su cumplimiento; por lo que vale la pena destinar esfuerzos en investigaciones que aporten a la materialización de la participación infantil en los contextos donde se desenvuelve la vida cotidiana de los niños y las niñas.

En torno a este tema, Flórez et al. (2015), realizaron una tesis de maestría titulada *La participación es un asunto de niños*, que tenía por objetivo ampliar las comprensiones y el marco de discusión en relación con la participación infantil, especialmente desde la primera infancia. Para el logro de este objetivo, el trabajo se inscribió en la metodología de la investigación documental,

“caracterizada por la búsqueda, revisión, análisis y discusión de autores que han trabajado respecto a la participación infantil” (p. 5).

Los investigadores, tras realizar la revisión teórica de referentes como Hart (1993), Trilla y Novella (2001), Gaitán (1998) y Lansdown (2004), encontraron una serie de tendencias que caracterizan a la participación infantil y que reconocieron como *supuestos* o elementos que se dan por hecho frecuentemente en las investigaciones sobre este tema: el ideal democrático y la construcción de ciudadanía, el discurso del enfoque de derechos, la palabra como habilitante, el adulto generador de espacios, la autonomía y su relación con la toma de decisiones. Además, hallaron una serie de contradicciones que emergen entre lo que se da por sentado, lo puesto en papel y la práctica, concluyendo que promover la participación desde la primera infancia, implica despojarla de los *supuestos* y entenderla como “una apuesta legítima de los niños y niñas, de la infancia y que por tanto no admite más que sus propias maneras de hacerlo” (Flórez et al., 2015, p.119). Asimismo, afirmaron que es necesario considerar otras posturas, como las de Bourdieu (2002) con el concepto de campo, Foucault (1979, 1990, 1991, 1999, 2003, 2009) con las relaciones de poder, y Bustelo (2011) con el concepto de infancia, que habiliten otros debates y que pongan en evidencia los *olvidos*, elementos que, aunque ignorados, permiten entender la participación más allá del enfoque democrático y de derechos.

La lectura de esta investigación, generó en este proceso de indagación, un cambio de perspectiva frente a las preguntas que ocupaban nuestro interés y a las relaciones que establecíamos en torno a la participación infantil: a) relación directa, casi incuestionable, con los procesos democráticos; b) lugar protagónico de los adultos, a quienes les otorgábamos el deber de posibilitar la participación, o por el contrario, les atribuíamos la responsabilidad de generar barreras para que ésta tuviese lugar, ubicando, sin darnos cuenta, a niñas y niños en una posición pasiva a la espera de la autorización del adulto para compartir sus ideas y su voz; c) la circulación de la palabra como garantía fundamental de la participación infantil, a mayor presencia de la voz mayor participación; d) la participación infantil como un asunto deseable y demandado por todos los miembros de la sociedad; e) relación directa entre la participación y la toma de decisiones.

Los análisis hechos por Flórez et al. (2015), nos permitieron comprender la participación infantil como un campo de luchas y tensiones permanentes, en donde el poder circula en medio de

un sistema de fuerzas ejercidas tanto por los adultos como por las niñas y los niños. En este punto, se amplió nuestra mirada y logramos identificar varios de los *supuestos* referidos por los investigadores, anclados en nuestras propias concepciones para concebir la participación infantil; en este sentido, aparecieron nuevas preguntas: ¿por qué la participación infantil debe estar enmarcada en un enfoque democrático?, ¿a quiénes favorece?, ¿la participación infantil debería resistir las lógicas adultocéntricas?, ¿son los adultos los responsables de crear espacios, oportunidades y condiciones para la participación infantil?, ¿se reduce así a niñas y niños a simples sujetos pasivos, receptáculos de experiencias ajenas?, ¿por qué se considera que quien habilita los espacios de participación debe ser un adulto?, ¿por qué se circunscribe la participación únicamente a la presencia de la voz y a la toma de decisiones?, ¿cómo participarían quienes no han conquistado aún el lenguaje verbal?, ¿para quién resulta deseable la participación infantil?, ¿a quiénes favorece su ausencia?

Cabe resaltar de esta investigación, que se reconoció una relación difusa, entre subjetividad política infantil y participación infantil, asuntos que se abordaron indistintamente, por lo que se complejiza el reconocimiento de conceptualizaciones diferenciadas sobre estas dos categorías.

En las siguientes investigaciones logramos identificar que permanecen algunos de los *supuestos* propuestos por Flórez et al. (2015); a saber: la participación enmarcada en un enfoque democrático, vinculada únicamente a la circulación de la palabra y toma de decisiones; además de concebirse al adulto como facilitador de los espacios de participación infantil y el responsable de establecer los marcos de acción. En este sentido, consideramos pertinente analizar los siguientes estudios a la luz de aquello que suele darse por hecho cuando se habla de participación infantil.

En la tesis doctoral *La participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas* desarrollada por Lay (2015), se estudiaron las representaciones sociales y las posiciones discursivas que construye la infancia sobre la participación infantil. La investigación realizada en la ciudad de Valladolid, España, contó con la presencia de 10 grupos de niños y niñas entre los 10 y los 14 años; se inscribió bajo el enfoque cualitativo/estructural a partir de la realización de grupos de discusión.

En esta investigación la autora concluyó que existen dos posiciones que caracterizan los discursos de niños y niñas en torno a lo que significa la participación: una de ellas *adultocentrada*

y la otra de tipo *disidente*. La primera hace referencia a esa participación rígida y fragmentada en la cual el conocimiento del adulto es el único importante y la segunda se refiere a esos discursos alternativos que ponen en duda las narrativas preponderantes.

Esta investigación nos permitió reflexionar sobre posibles categorías que puedan influir en la participación de niños y niñas, tales como la edad, el sexo y la clase social. Resaltamos, además, las cualidades que atribuyó la autora a la participación de las *infancias menores* como más flexible y espontánea, libre de las estructuras adultas que la hacen rígida y lineal.

Por otro lado, en la tesis de doctorado titulada *Con voz: Derechos de participación y autonomía en la niñez* de la investigadora Seguro (2016), realizada en España, se desarrollaron dos estudios para indagar por las comprensiones que tienen niños, niñas y sus familias sobre la participación, para contrastar cada una de las nociones que se tejen alrededor de ella. El primer estudio estuvo dirigido a 314 niños y niñas entre los 5 y 12 años, de cuatro ciudades: Alcobendas, Leganés, Sevilla y Rivas Vaciamadrid; el segundo estudio contó con la participación de 73 madres y padres del municipio madrileño de Rivas Vaciamadrid. Para la recolección de la información se utilizaron dos cuestionarios, uno para los adultos y otro para niños y niñas.

La investigación concluyó en que la concepción de participación se construye en relación con la edad y las experiencias que atraviesan al sujeto, por lo que se logra mayor apropiación del concepto cuando los niños y niñas se vinculan a espacios participativos; asimismo, se evidenció que los adultos conviven entre la dualidad de reconocer a niños y niñas como sujetos vulnerables y dependientes; o considerarlos como sujetos con derechos que desarrollan sus capacidades para participar mientras crecen.

De esta investigación resaltamos el papel fundamental que se le atribuye a la familia, puesto que otorga un lugar privilegiado a la participación de niños y niñas, especialmente cuando hacen parte de otros espacios destinados a este fin, diferentes a la escuela.

Por su parte, Herrera y Morales (2018), realizaron un trabajo de maestría denominado *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso*, que se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Clemencia de Caycedo de Bogotá, a través de una investigación cualitativa. Este trabajo tuvo por objetivo caracterizar prácticas y estrategias

pedagógicas empleadas por maestras de primera infancia para comprender cómo desde la escuela se promueve la participación infantil, configurando al aula de educación inicial como un ambiente promotor de los procesos de participación. La investigación se realizó con 6 maestras de primera infancia y 51 estudiantes de los grados jardín y transición.

En la investigación, que partió de “la perspectiva de la participación como impulsora del desarrollo del niño y la niña” (p. 4), se concluyó que los niños y las niñas, sujetos de derechos y protagonistas en la construcción del conocimiento, poseen saberes y experiencias a las que debe darse el lugar fundamental que les corresponde. El adulto es considerado como un sujeto vital para que la participación infantil tenga lugar en las aulas de primera infancia; reconociendo que los roles intercambiables entre los miembros del grupo constituyen una buena estrategia para que la participación se haga efectiva. Además, los investigadores afirmaron que el juego y el arte, lenguajes propios de niños y niñas, les permiten comprender, apropiarse del mundo y transformarlo.

Resaltamos el reconocimiento que se le dio en este trabajo al aula de primera infancia como un escenario en donde emerge una tríada fundamental: voluntades-intenciones-estrategias (Herrera y Morales, 2018), en la que los componentes se articulan para favorecer la participación infantil. De igual manera, consideramos vital la afirmación que se hizo sobre el juego y el arte como lenguajes propios de niños y niñas, como elementos que les pertenecen y que amplían sus posibilidades para comunicarse y participar, lo que se reafirma en los referentes para la educación inicial propuestos por el MEN (2014), referidos al juego y al arte como lenguajes rectores de la primera infancia. Este último asunto, especialmente, nos permitió ampliar la relación que establecíamos, casi que, de manera exclusiva, entre la participación y la presencia de la voz.

En otra investigación realizada por López y Muñoz (2017), titulada *Lenguajes corporales como formas de participación en la primera infancia (gestación a dos años) reconocidas por los adultos*, se exploraron otras dimensiones de las formas de participación infantil. El estudio tuvo por objetivo indagar y comprender si los lenguajes corporales, canales de comunicación predilectos y cotidianos durante los primeros años de vida, son reconocidos por los adultos como formas de participación de niñas y niños de primera infancia. El enfoque metodológico cualitativo interpretativo, específicamente estudio de caso, se llevó a cabo con las familias, cuidadores y

mediadores de los bebés, niñas y niños entre los 6 y 24 meses del Jardín Infantil Jairo Aníbal Niño, a través de técnicas de recolección de información como la observación, la entrevista y el taller.

Las investigadoras plantearon la relación directa entre la concepción sobre los niños, las niñas y la participación infantil, y las relaciones y comprensiones que tejen los adultos sobre ellos. Además, afirmaron que “la participación de la primera infancia con un especial foco en los primeros 24 meses obedece a acciones compartidas con el adulto cuidador” (López y Muñoz, 2017, p. 100), lo que requiere de su sensibilidad y del vínculo afectivo que ha tejido con el niño y la niña, reconociéndolos como interlocutores válidos. La familia, los cuidadores y mediadores, como posibilitadores de la participación, deben trabajar de manera conjunta y reconocer los lenguajes corporales de niñas y niños para hacerla efectiva, agrupando dentro de las manifestaciones corporales a los lenguajes y sonidos no verbales (López y Muñoz, 2017).

Consideramos importante resaltar el campo de exploración que abrieron las investigadoras cuando señalaron la poca información existente sobre la participación durante los dos primeros años de vida; y, por lo tanto, la necesidad de desarrollar estudios que nutran las comprensiones sobre los lenguajes corporales y la participación en este rango de edad.

Por su parte, Hernández y Ríos (2014), en la investigación de maestría *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia*, indagaron por “prácticas pedagógicas en torno a la promoción y ejercicio de la participación de la primera infancia en el marco de la educación inicial” (p.19), específicamente en la Escuela Maternal, un escenario de educación no formal propuesto por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Los participantes fueron: la coordinadora de la institución, 5 docentes, 80 padres de familia y un grupo de niños y niñas entre los 9 meses y los 4 años.

La metodología usada fue de tipo mixto. Se realizó entrevista semiestructurada a las docentes y coordinadora; observación directa a cada docente durante las actividades con los niños y niñas; análisis documental al proyecto pedagógico de la institución y encuestas a los padres de familia.

Como resultados se destacaron tres elementos nodales para pensar la educación infantil en contextos de educación no formal: la lectura de señales como asunto que da pistas a la maestra

respecto a las particularidades de niños y niñas en sus formas expresivas; la consolidación de rutinas y hábitos cotidianos como formas de promocionar la autonomía de niños y niñas; y la interacción y reconocimiento del otro como formas de promover la convivencia. Adicionalmente, la institución pretendió que la participación infantil trascendiera hasta el hogar, tejiendo puentes entre las familias y la escuela.

Resaltamos como aporte a nuestra investigación las formas que tienen niños y niñas de participar a través de sus prácticas cotidianas, emergiendo en ellas lenguajes propios de la infancia. Este asunto, nos inspiró a recurrir a la cotidianidad de los contextos donde se desarrolla la educación inicial como el espacio que nos permitió encontrarnos con las manifestaciones en que emergió la subjetividad política infantil.

En otra investigación que quisimos referenciar, *titulada La participación infantil como constructora de sujetos sociales y políticos: un análisis del caso Francisco Vera Manzanares, Granados (2021)*, indagó sobre las tensiones y polémicas que se mantienen entorno a los discursos sobre participación infantil; y rastreó las diferentes formas en que ésta se manifestó en el estudio de caso concreto. La investigación, desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, se enmarcó en el enfoque cualitativo, analizando el caso específico del niño Francisco Javier Vera de 11 años de edad, líder ambiental y activista colombiano.

En esta indagación se confirmó que las subjetividades políticas no aparecen de la nada, pues son comprensiones de lo que los niños y las niñas son y hacen, concluyendo que no nacen líderes, sino que llegan a serlo gracias a la socialización política en sus primeros años de vida. En segundo lugar, se identificó cómo a partir de las nociones que tienen los adultos sobre los niños, estos son estigmatizados, infantilizados, interrogados y se les niega su derecho y capacidad para expresarse y participar libremente, de manera autónoma y fundamentada. Se concluyó que lo anterior, se traduce en la despolitización de la infancia y en un *desdibujamiento* de los niños como sujetos políticos.

De la investigación resaltamos dos asuntos en particular: en primera instancia, la relación que se tejió entre la infancia, el mercadeo y la publicidad, combinación que convierte a las niñas y los niños en protagonistas de las lógicas de consumo, instrumentalizando su participación en beneficio de estas dinámicas. En segunda instancia, la manera en que se caracterizó a la infancia

desde la dicotomía vulnerabilidad - poder. Ambos puntos nos permitieron identificar algunas de las tensiones que se generan alrededor de la participación de la primera infancia, y las resistencias generadas por los adultos ante la participación infantil, que los llevan a etiquetarlos como anormales, manipulables, moldeables, vulnerables e infantiles. En este sentido, emergió la participación como un asunto no necesariamente deseado, sino más bien enmarcado en un campo de disputas permanentes.

Otra investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, titulada *Análisis de experiencias de participación de niños y niñas en la toma de decisiones* publicada por Delgado y Rojas (2021), tuvo como objetivo identificar potencialidades y debilidades que se generan al involucrar a niños y niñas en la toma de decisiones sobre asuntos de interés público, con el propósito de construir estrategias y acciones que faciliten la participación de niños y niñas en espacios de decisión. Se llevó a cabo una propuesta de corte cualitativo, a partir de un análisis documental de 16 experiencias que dieron cuenta de la participación de niños y niñas en la toma de decisiones en aspectos de gobierno, comunidad y otros. Las experiencias seleccionadas se desarrollaron en países como Colombia, Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y España.

Como resultado de este análisis, las autoras identificaron tres prácticas comunes presentes en los ejercicios de participación: la participación como un contenido de enseñanza, pero no necesariamente como una práctica; la participación que genera incidencia momentánea y no representa un dispositivo pedagógico; las prácticas de participación como un medio para desarrollar propuestas y no como un contenido de enseñanza.

Para concluir, en este ejercicio de investigación se aludió a que las experiencias que están mediadas por metodologías alternativas generaron mayor incidencia en la participación de los niños y niñas; además, afirmaron que el rol del adulto debe ser el de mediador del proceso, siendo su intervención propositiva y motivadora, lo que habilitó nuevas preguntas ¿la participación es susceptible de ser enseñada?

Desde otra perspectiva, Duarte (2021), en su investigación *Participación y ciudadanía para la primera infancia en Colombia*, examinó los lineamientos de participación y ciudadanía incluidos

en la Política Pública de la Primera Infancia en Colombia en 2016, en conjunto con las perspectivas de los diferentes actores involucrados como formuladores, tomadores de decisión, maestros y cuidadores; a partir de la realización de entrevistas.

Este trabajo planteó las siguientes conclusiones: si bien la construcción de políticas públicas cuenta con expertos en los temas de infancia, se excluye a los niños y niñas de participar en estas construcciones, dado que no se dispone de espacios para escucharlos o tomar decisiones sobre los temas que les conciernen. Los escenarios de participación contribuyen al desarrollo de los niños y niñas, al reconocimiento de sus subjetividades, a la construcción de sus identidades y el fortalecimiento de los espacios democráticos. Los contextos riesgosos o vulnerables, como el colombiano, complejizan la construcción de ciudadanía, teniendo como consecuencia adultos con pocas herramientas de participación. Los entornos amorosos en los que niñas y niños son escuchados y tenidos en cuenta contribuyen a su desarrollo como futuros ciudadanos que cuestionarán las decisiones que les afecten y aportarán a la construcción de una democracia real.

Resaltamos la crítica que realizó la autora sobre cómo las leyes y políticas públicas que rigen a la infancia son construidas por adultos y a sus protagonistas no se les tiene en cuenta para su realización. El adulto desde su mirada es quien dictamina qué necesita la infancia. Ante esto nos surgieron las siguientes preguntas: ¿por qué no se tiene en cuenta a niños y niñas en la construcción de las políticas públicas que los implican?, ¿los escenarios de participación contribuyen a la construcción de subjetividades?, ¿el contexto se convierte en un factor determinante para el ejercicio de la participación?

Al finalizar la revisión de estos antecedentes pudimos concluir que existe una posible relación entre subjetividad política infantil y participación infantil, relación que quisimos explorar en el trabajo de campo, especialmente en contextos rurales. Aunque la voz apareció como forma privilegiada en relación con la participación de niños y niñas, y al mismo tiempo, como asunto protagónico en su configuración como sujetos políticos, quisimos indagar otras posibles manifestaciones de participación y subjetividad política infantil que emergieron en la cotidianidad de las aulas de primera infancia.

También es necesario destacar que las preguntas sobre participación infantil y subjetividad política infantil son temas de actualidad y preocupación, tanto para las maestras y los maestros,

como para profesionales de otras disciplinas; por lo que valió la pena que nosotras, como maestras en formación de educación infantil, indagáramos por estos asuntos.

Por último, es importante resaltar que la mayoría de las investigaciones rastreadas se llevaron a cabo en entornos urbanos, lo cual dejó un vacío sobre lo que ocurre con la primera infancia en contextos rurales en torno a las dos categorías que fueron nuestro objeto de indagación. Nos pareció importante comprender las experiencias y desafíos particulares que viven niñas y niños en la ruralidad, como un intento de aportar a la reducción de la brecha existente entre lo urbano y lo rural en materia de educación en nuestro país.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender de qué forma se manifiesta la configuración de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia en contextos educativos rurales.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las manifestaciones de los niños y las niñas que dan cuenta de la subjetividad política en los espacios educativos rurales.
- Analizar la posible relación existente entre subjetividad política infantil y participación infantil.
- Construir una serie de propuestas pedagógicas a partir del ejercicio reflexivo-investigativo que favorezcan la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas.

4 Marco teórico

4.1 Infancia: Un asunto serio

“La infancia es juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura. Es la anunciación del comienzo, particularmente de otro comienzo que convoca al tiempo de la emancipación”

Eduardo Bustelo (2011)

Para empezar, vale la pena preguntarnos... ¿por qué ocuparnos del tema de la infancia?, ¿por qué reflexionar sobre ella?... Abordar este tema cobra sentido porque como maestras en formación y de las nociones que tenemos sobre la infancia depende, en gran medida, la forma en que nos relacionamos con ella; los vínculos que tejemos con los sujetos que la transitan, y la manera, incluso, en que reconstruimos la nuestra, teniendo en cuenta que “ninguno de nosotros termina nunca de pasar cuentas con su infancia” (Meirieu, 2004, p.18), pues más que ser una etapa de la vida que llega a su fin de una vez por todas y para siempre, transcurrido un determinado número de años, es algo que está en nosotras, en nosotros, que permanece aún con el paso del tiempo y que reconstruimos una y otra vez. Vale la pena aclarar, que cuando afirmamos que la infancia nos habita siempre, no nos referimos a la fascinación por la infancia de la que nos habla Meirieu (2004), que podría llevarnos a un culto por lo infantil y a eximirnos de la responsabilidad que trae consigo ser adultos; sino el reconocimiento de la infancia como historia que nos constituye.

Nos ocupamos de pensar la infancia porque nos la tomamos en serio; es decir, porque nos resistimos a la mirada reduccionista que durante tanto tiempo consideró a niños y niñas como adultos en miniatura, y que aún con el paso de los años, lamentablemente, persiste en las relaciones que se tejen actualmente con ellos y ellas. Tomarse en serio a la infancia no supone una mirada sacrosanta, ni tampoco renunciar a la responsabilidad que tenemos de acompañar a los *recién llegados* (Arendt, 2009), puesto que, nosotros los adultos, hemos habitado el mundo más tiempo que ellos. Tomársela en serio implica “aceptar la especificidad de su estatuto” (Meirieu, 2004, p.8); es decir, reconocer que niñas y niños tienen unas características particulares; y que son, al igual que los adultos, “seres completos e inacabados al mismo tiempo” (Meirieu, 2004, p.20). Así mismo,

señalamos el deber que tenemos como maestras de educación infantil de reflexionar permanentemente acerca de la infancia, pues es la que otorga sentido a nuestra labor, y nos exige, por lo tanto, analizar qué pensamos y con qué principios nos acercamos a ella.

Las palabras utilizadas por Eduardo Galeano para referirse a la utopía nos sirven ahora para hablar de la infancia. Galeano decía que “La utopía está en el horizonte, camino dos pasos y se aleja dos pasos. Camino diez y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar” (2001, p.230). Podemos ajustar esta metáfora así: *La infancia está en el horizonte, camino dos pasos y se aleja dos pasos. Camino diez y la infancia se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué ocuparnos de pensar la infancia? Para caminar.* Con lo anterior queremos decir que pensar la infancia no admite respuestas totalizantes que pretendan abarcarla de una vez y para siempre, tampoco implica una búsqueda por descifrarla como si de un problema a resolver se tratara, ni tampoco supone creer que el fin último sea atraparla en una definición que en algún momento todos acepten como acuerdo general.

Hasta el momento hemos intentado poner de manifiesto el sentido que tuvo para nosotras ocuparnos de la infancia en este trabajo. Fue necesario preguntarnos entonces: ¿cómo pensamos a la infancia?, ¿en qué pensamos cuando decimos *infancia*?, ¿con qué principios nos acercamos a ella? Recurrimos a los aportes de Meirieu (2004), Arendt (2009) y Bustelo (2011) pues constituyen una aproximación teórica que tiene resonancias importantes para pensarla.

Hablamos de la “infancia como forma estructural permanente en la sociedad y, la distinción analítica entre infancia y el sujeto infantil considerando que sin la una no se puede pensar a los otros” (Barona, 2021, p.67); es decir, entendemos la infancia como estructura permanente, y a los niños y niñas como los sujetos que la transitan, reconociendo la estrecha relación entre infancia y sujeto infantil, hasta el punto de no poder pensar en una sin considerar la otra. La infancia es la palabra que nos permitió nombrar la vida de niñas y niños en el presente ejercicio, entendiéndola como las diferentes maneras de transitar este tiempo de la vida y, por lo tanto, como un concepto que alberga la pluralidad: infancias.

Algunos principios que nos permitieron aproximarnos a la noción de infancia fueron: el respeto, aunque decirlo puede sonar obvio e innecesario, resulta más que imprescindible, pues la historia se ha encargado de demostrar que, como decía Meirieu (2004), “Carecemos del respeto

más elemental respecto al que viene: respeto por hacerle un lugar, por dejarle un espacio libre, por permitirle existir y crecer sin que tenga que ser maltratado” (p. 16). Pusimos en el centro el respeto, porque quizá sea el único que pueda librarnos de repetir la historia en donde niñas y niños han sido subordinados a la voluntad adulta.

También pensamos la infancia como presente; es decir, afirmamos que tiene sentido por sí misma, su valor no recae en la adultez que le prosigue, ni en el futuro lejano sobre el que tanto se le proyecta. No tuvo lugar en este trabajo hablar, por ejemplo, de tasas de retorno, de preparación para la vida adulta, ni de la infancia como *etapa previa a*, ni “como un paréntesis entre la no vida y la evolución hacia la adultez” (Bustelo, 2011, 139); al contrario, tuvo todo el sentido referirnos a ella como una categoría que anuncia el presente del niño y la niña, lo que implicó

(...) imponerse como un deber de persona adulta el permitirle dotar de sentido a las actividades que se le proponen, y no en referencia permanente a ulteriores beneficios, sino porque somos capaces de mostrarle que dichas actividades lo ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo; debemos conseguir que entienda que aprender es, al mismo tiempo, aumentar su fuerza sobre todos aquellos y aquellas que quieren pensar en su lugar y encontrar placer en el hecho de adentrarse en la comprensión de las cosas. (Meirieu, 2004, p.17)

Por otro lado, reconocimos que los niños y las niñas son seres humanos de pleno derecho, encarnan plenamente la condición humana, no necesitan de un otro adulto que les complete y otorgue sentido a su existencia. Niñas y niños son sujetos de derechos, sujetos activos, poseedores de saberes, con capacidades para incidir sobre el mundo. La educación, como uno de sus derechos fundamentales, tiene la tarea de generar las condiciones necesarias para que tenga lugar un proceso de formación emancipador que evite su silenciamiento y vulneración.

Pensamos a la infancia recurriendo a las palabras que usa Bustelo (2011), como un “campo social e histórico” (p.15). Lo que quiere decir que la reconocemos como una construcción histórico-social, o mejor, en palabras del autor argentino: “una categoría social y esencialmente emancipatoria” (p.140). Nos aproximamos a la infancia reconociéndola como el comienzo de la vida, pero fundamentalmente como *otro comienzo*, que supone necesariamente una ruptura y resistencia al statu quo, oponiéndose a la lógica de la transmisión en donde la infancia sería

continuista (Bustelo, 2011); es decir, reproductora y no creadora. Hablar de infancia es hablar de novedad, fuerza transformadora que llega al mundo a interpelarlo y a cuidar en él lo que considera que es valioso conservar.

Meirieu (2004) y Bustelo (2011), parecen conversar perfectamente en el desarrollo de sus planteamientos, en general, y de manera particular en dos apartados de sus obras. Meirieu (2004), afirma que niñas y niños son seres humanos de pleno ejercicio, y por lo tanto radicalmente otros y radicalmente ellos mismos; lo que posibilitaría, parafraseando a Bustelo (2011), entender a la infancia como otro comienzo, principio de lo imposible, al representar una radical novedad.

Cuando decimos *infancia* nos referimos a una resistencia creadora del presente, puesto que el nacimiento de niñas y niños representa necesariamente una ruptura, y con ello, la apertura a un sinnúmero de posibilidades y al ejercicio de la libertad. Lo decía también Arendt (2009), “(...) el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar” (p.23).

Para finalizar y como elemento fundamental para nuestra investigación, afirmamos que reconocemos a niñas y niños como sujetos políticos; es decir, actores sociales, protagonistas, principales expertos de sus propias vidas y constructores de presente. En otras palabras, “sujetos políticos que interactúan desde su singularidad; con capacidad para crear, proponer, transformar e incidir en la toma de decisiones en los diferentes entornos donde transcurre su vida” (Plan decenal de Medellín, 2016-2018, p.219).

4.2 Subjetividad política ¿infantil?

*“Existe una cosa muy misteriosa,
pero muy cotidiana. Todo el mundo
participa de ella, todo el mundo la
conoce, pero muy pocos se paran a
pensar en ella. Casi todos se limitan*

*a tomarla como viene, sin hacer
preguntas”*

Michael Ende (2016)

Para comprender la categoría de subjetividad política infantil, analizamos detalladamente su contenido, por ello proponemos un análisis de sus componentes: subjetividad; subjetividad política; subjetividad política infantil. Además, es fundamental el reconocimiento de niños y niñas como sujetos políticos, actores principales que otorgan significado a esta categoría. Para este fin nos soportamos en los planteamientos de Alvarado (2008, 2012, 2014); Díaz (2003, 2012); Ruiz y Prada (2012).

La subjetividad es eso que nos hace diferente a los otros, (Alvarado et al., 2008) no de los otros, sino con los otros. La subjetividad es la posibilidad de una construcción propia de la realidad, cada subjetividad está enmarcada en un contexto histórico y cultural que promueve su configuración al tiempo que esta participa de dicho contexto; en ese orden de ideas, la subjetividad se construye y se ayuda a construir. En el libro, *La Formación de la Subjetividad Política. Propuestas y recursos para el aula* de Ruiz y Prada (2012), Siede afirma en el prólogo:

(...) la subjetividad política se construye y se transforma (...) Para convalidar los procesos históricos vigentes o para enfrentarlos, formar la subjetividad política es dar herramientas para el ejercicio del poder. Y es también construir puentes entre la vida propia y el contexto social. (p. 18)

Sin embargo, hablar de subjetividad nos enfrenta, al mismo tiempo, a dos perspectivas que se han vuelto cada vez más comunes y que pueden considerarse como antisubjetivistas. La primera, ha emparentado la subjetividad “con una idea particular de ser humano, de mundo social, político, y cultural, caracterizada por el excesivo énfasis en un tipo de racionalidad -llamada instrumental - que va en detrimento de otras dimensiones de la existencia” (Ruiz y Prada, 2012, p. 33). Ante este panorama, la subjetividad es instrumentalizada, y resultaría como una buena opción su prohibición. La segunda, que relaciona directamente la subjetividad con la conciencia, señala que ya no es necesario hablar de estos asuntos, puesto que carecen de autonomía, teniendo en cuenta que,

dependen de las condiciones materiales y de las estructuras sociales en las que se forman (Ruiz y Prada, 2012).

Consideramos que estas dos perspectivas desconocen el lugar fundamental que tiene la configuración de la subjetividad en la vida misma. Por el contrario, y como indican Ruiz y Prada (2012), aunque estamos permeados por las reglas sociales y económicas esto no determina nuestro destino, pues como señala Tugendhat (2001, como se citó en Ruiz y Prada, 2012) “(...) no somos de alambre rígido” (p. 34). Podemos distanciarnos de los órdenes sociales establecidos, pues tenemos capacidad de deliberación. En este sentido, pensar la subjetividad supuso en esta investigación “(...) reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos” (Ruiz y Prada, 2012, p. 35).

Si estableciéramos como objetivo de la subjetividad su despliegue en el ámbito público; es decir, el sujeto consciente de su trasegar histórico, de vivencias y experiencias, las cuales se ponen de manifiesto en espacios de intersubjetividad que buscan habitar el *nosotros* (Alvarado et al., 2008), entonces estaríamos hablando de subjetividad política. En palabras de Díaz y Alvarado (2012):

(...) la subjetividad política se puede entender como la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos. (p.115)

A este propósito, vale la pena aclarar la distinción que encontramos entre la política y lo político, pues fue esta última la que tomó mayor fuerza en este ejercicio de investigación. Lo político se refiere a la cotidianidad; a la humanidad, a una dimensión del sujeto que le implica relacionarse y convivir con otros, “el no ejercicio de lo político nos deshumaniza, nos cosifica” (Díaz, 2003, p.4); es entonces condición inherente a todas las relaciones humanas; nace en el encuentro con el otro; donde el sujeto se reconoce a sí mismo y reconoce al otro como alteridad, subjetividad y complemento. En el deseo de que dicha relación funcione, encontramos necesaria la búsqueda de convivencia a partir de consensos (Díaz, 2003).

Por otra parte, la política podría comprenderse como “expresión de lo político” (Díaz, 2003, p. 51), en tanto se ocupa de los asuntos estructurales y formales del ejercicio político, su materialización y estudio.

En esta investigación se destinaron los esfuerzos por el encuentro con lo político en la cotidianidad del aula de educación inicial, de tal manera que se reivindicaran las expresiones de lo político por parte de niños y niñas.

La categoría de subjetividad política reivindica la subjetividad en los procesos de construcción social; pone de manifiesto aquello que la integra: “autoproducirse histórica, social y culturalmente, al mismo tiempo que producen el mundo social y sus universos de sentido” (Alvarado et al., 2008, p.28), en un orden que confluya con otras subjetividades en ámbitos de construcción colectiva (Alvarado et al., 2008) donde la subjetividad y lo político no están distantes en su formación. En esta misma vía, Ruiz y Prada (2012), se refieren a la subjetividad política como “una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (p. 35).

Las investigaciones sobre subjetividad política han tenido gran auge en Colombia, principalmente enmarcadas en procesos antes, durante y después del conflicto armado con distintos tipos de población, en donde la primera infancia ha sido la gran olvidada (Pérez, 2018).

El ser sujeto político implica que el individuo se permita el “despliegue de su subjetividad” (Alvarado et al., 2008, p. 6) en ejercicios de lo político y la política. No es posible renunciar a hacer parte de dichos ejercicios, pues lo político “(...) es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana” (Díaz, 2003, p. 3) y la política “(...) se asume como un ejercicio innegociable que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo” (Alvarado, 2014, p. 44). Por lo tanto, cuando el sujeto hace parte de la cotidianidad de un contexto y cultura específicos, debe desarrollarse como sujeto político. Ante este panorama, si no es posible renunciar a los ejercicios que permiten el despliegue de la subjetividad, nos surgieron algunos interrogantes: ¿por qué hay grupos poblacionales a los que se les cohibe de ser parte de lo político y la política?, ¿quién impide su participación?, ¿puede impedirse el despliegue de la subjetividad política de niños y niñas?

La pregunta por la subjetividad política infantil implica conocer al sujeto que la encarna; es decir, al sujeto político, en este caso los niños y las niñas. Considerarlos como sujetos políticos llena de significado su forma de ser y estar en el mundo; han de ser comprendidos como parte activa del contexto sociocultural al cual pertenecen, capaces de imaginar otras realidades, de construir con otros; en palabras de Alvarado (2014), es necesaria una “(...) comprensión amplia y diversa de los modos en los cuales niños, niñas y jóvenes construyen de manera intersubjetiva múltiples maneras de ser, estar, de actuar, de decir, de sentir y de vivir en el mundo” (p.22).

La configuración de subjetividad política enmarcada en la primera infancia es “infantil”, de esta manera se puede comprender al sujeto que transita la infancia como parte de un colectivo en donde se da y cobra sentido su configuración de subjetividad política, esta relevancia identitaria es resaltada por Alvarado (2014): “La subjetividad política de niños, niñas y jóvenes está signada identitariamente por la condición infantil y juvenil, que supera la individualidad y obliga al nosotros colectivo que se piensa y se recrea” (p. 45).

¿Y qué configura la subjetividad política?

Fue necesario acercarnos a los planteamientos de Ruiz y Prada (2012), y Alvarado, et al. (2008, 2014) quienes proponen algunos componentes que configuran la subjetividad política y que se concretan en la relación del sujeto con otros y otras, convirtiéndose en una suerte de asuntos que pueden ser observados en la cotidianidad. Ruiz y Prada (2012), los enuncian como *los cinco elementos constitutivos de la subjetividad política*; por su parte, Alvarado, et al. (2008, 2014), los nombra como *tramas de la subjetividad política*. En este apartado desarrollamos brevemente estos componentes propuestos y retomamos de aquellos lo que nos permitiera nuevas reflexiones para nuestro ejercicio investigativo.

Elementos constitutivos de la subjetividad política según Ruiz y Prada

Cabe aclarar que, si bien estos elementos se abordan de manera diferenciada por los investigadores colombianos, componen una red interrelacional que le dan forma a la subjetividad política y otorgaron sentido a las reflexiones sobre ella desde nuestro lugar como investigadoras.

El primer elemento constitutivo es la *identidad*, que se construye dentro de un marco social, cultural e histórico particular, concepción que trasciende la idea de la identidad como un elemento natural que viene dado de una vez y para siempre y que está libre de cualquier injerencia que provenga del exterior. Por el contrario, según Ruiz y Prada (2012), esta no es inamovible, su construcción siempre está inscrita en un contexto cultural y social que se convierte en su marco de soporte, y al que no debe darle la espalda. En este sentido, “la identidad no es natural, depende siempre del nudo de relaciones intersubjetivas en los que esta se juega, es decir, que es un campo de batalla” (Ruiz y Prada, 2012, p.42).

La identidad le implica al sujeto político “la necesidad de pensarse en términos de proyecto mancomunado” (Ruiz y Prada, 2012, p. 46); esto es, poder desplegar su ser en sociedad al tiempo que le apuesta a la construcción de comunidades más justas, que luchan por su reconocimiento, teniendo en cuenta que históricamente han sido invisibilizadas y su historia ha sido negada. En este sentido lo que está detrás de la identidad es una lucha permanente por el reconocimiento de la propia historia y la historia colectiva (Ruiz y Prada, 2012).

El segundo elemento constitutivo es la *narración*, que compromete la identidad del sujeto, su pasado, presente y futuro, teniendo en cuenta que le implica poder contar su propia historia y la historia colectiva de la comunidad a la que pertenece; en palabras de Ruiz y Prada (2012):

En la recuperación de lo propio y lo extraño, como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, se descubre otra de las capacidades de los sujetos, que Ricoeur (1996) ha dado en llamar: poder contar y poder contarse. (p. 49)

Esa capacidad de contar y contarse que posee el sujeto se convierte en la posibilidad que tiene para comprenderse y configurarse como sujeto histórico, al tiempo que crea mundos posibles (Ruiz y Prada, 2012). Cuando narramos historias nos asumimos creadores, podemos inventar finales distintos, alterar el curso de las cosas que ya han ocurrido y que nos hubiese gustado que fuesen diferentes, ponemos en juego nuestra vida, nuestras posibilidades, nuestros deseos y sueños más profundos. Al igual que la identidad, la narración no puede prescindir de los demás, “se narra para alguien y se aprende a narrar de alguien” (Ruiz y Prada, 2012, p. 50), lo que la convierte en un acto intersubjetivo.

Ruiz y Prada (2012), reconocen a la narración como elemento constitutivo de la subjetividad política tejiendo la siguiente relación: “La subjetividad política sería, en todo caso, un universo discursivo-narrativo, un campo conceptual en permanente construcción” (p.52), en donde convergen para el sujeto relatos sobre sí mismo, sobre el colectivo del que hace parte, así como de las otras comunidades que integran la sociedad; relatos que ponen en evidencia sueños, luchas y prácticas cotidianas.

El tercer elemento constitutivo es la *memoria*, que nos permite ser conscientes de nuestro trasegar como sujetos históricos, con una biografía propia que se ha construido en medio de otros y con los otros; al igual que nos permite, examinar y reinterpretar nuestras vivencias para narrarnos y hacer frente al olvido.

La memoria emerge ante la necesidad de sortear el olvido, incitado por culturas hegemónicas que intentan dominar lo que se narra, recuerda y olvida, como afirman Ruiz y Prada (2012), “(...) gran parte de los recuerdos son tejidos con y por otros (...) justamente esto vuelve a evidenciar que existimos originariamente con otros y la memoria, como una de las dimensiones de la subjetividad política, lo hace patente” (p.62).

El cuarto elemento constitutivo es el *posicionamiento*, elemento que implica concebir al “yo” más allá del pronombre personal de la lengua castellana asignado para hablar de la primera persona singular, “sino que es manifestación de una toma de postura frente al mundo” (Ruiz y Prada, 2012, p. 74). Cuando hablamos de posicionamiento nos referimos a la capacidad que tienen los seres humanos de *autodesignarse*; es decir nombrarse a sí mismos, reconociéndose como parte de un lugar en el mundo desde el que contemplan lo nuevo, lo otro, lo diferente y que les permite comprenderse en medio de esta divergencia.

El posicionamiento es una forma de presentarse al otro en búsqueda de reconocimiento, lo que lo convierte en “un acontecer profundamente político, [que] implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de los otros” (Ruiz y Prada, 2012, p. 75). Este elemento constitutivo posibilita la construcción de la identidad y el entramado de relaciones que se tejen con los demás, lo que permite que el sujeto reconozca el pasado como historia y andamiaje para su toma de decisiones y su visión a futuro.

El quinto y último elemento es la *proyección*, que supone poner en el centro de la reflexión al futuro, como tiempo de lo posible; que trasciende el deseo de aquel que espera de brazos cruzados la llegada de tiempos mejores, sino la concepción del futuro como tiempo para la acción, que implica su inicio desde el presente; en palabras de Ruiz y Prada (2012), la proyección

(...) implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de construir un horizonte de expectativas; que saquen del olvido aquello que otros o nosotros mismos depositamos bajo el supuesto de que no era importante. (p. 80)

Hacer proyección implica ser conscientes de la necesidad de pensar otras posibilidades diferentes a las que impone la realidad presente, otorgando sentido a la configuración de subjetividades políticas que le apuesten a la identificación “del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar” (Ruiz y Prada, 2012, p.84).

Tramas de la subjetividad política según Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz

Las tramas propuestas por Alvarado et al. (2008), parten de una concepción del sujeto como un ser de la *enteridad*; es decir, un sujeto atravesado por múltiples dimensiones que se ponen en juego en la construcción de su subjetividad, identidad y por lo tanto en el relacionamiento con otros y otras. Estos autores se proponen *tematizar* la subjetividad política, lo que implica “tratar de poner en el lenguaje las tramas mismas que la definen” (Alvarado et al, 2008, p. 29). Es así como estas tramas se entrecruzan permanentemente en los procesos de constitución de la subjetividad política. Para fines de este trabajo las abordamos de manera diferenciada, pero estas mantienen siempre una relación estrecha e integral. Estas tramas son:

La *autonomía*, como dimensión a ser recuperada por el sujeto, se traduce en la capacidad de pensar por sí mismo, sin perder de vista la presencia del otro/a; con el propósito de orientar su vida e influir en la vida de su comunidad. La autonomía también favorece el reconocimiento que hace el sujeto del otro/a como igual, en términos de su dignidad; y como distinto, en sus expresiones identitarias y manifestaciones del yo.

La *reflexividad*, implica reconocer la subjetividad singular y, al mismo tiempo, reconocer que esta se construye en la interacción con otras subjetividades. La reflexividad, entendida como capacidad, permite el ejercicio político en los espacios públicos, teniendo en cuenta que las acciones singulares de cada sujeto inciden en quienes lo rodean, y a su vez, las acciones de los otros/as inciden indudablemente en la vida del sujeto.

La *experiencia vivida y narrada*, se traduce en “(...) prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, sentido común que siempre es plural” (Alvarado, et al., 2008, p. 31). En este orden de ideas, la acción y la narración tienen sentido en la medida en que ocurren con otros/as, implicando siempre su presencia; es decir, la acción y la narración no significan nada si no hay quien escuche, si no hay otro a quien se interpele; por el contrario, debe generar transformaciones en las relaciones y en el reparto del poder.

La *conciencia histórica*, tiene que ver con la necesidad de que el sujeto se reconozca histórico; es decir, atravesado por una biografía propia y colectiva, que lo ubica en el presente de una manera particular y lo impulsa a hacerse protagonista de su vida, pudiendo así imaginar, crear y llevar a cabo proyectos en colectivo para el bien común.

La *ampliación del círculo ético*, “se relaciona con la posibilidad de que otras personas, diferentes a las cercanas (...) quepan en [el] marco de preocupación y ocupación” (Alvarado, 2014, p. 47) del sujeto. Dicha ampliación del círculo ético no se limita a las personas del núcleo más cercano, sino que supone asumir el cuidado y la responsabilidad del bienestar de la comunidad humana, de los seres vivos y el entorno; en tanto se desarrolla una conciencia más amplia de cuidado y protección, premisas necesarias para los proyectos comunitarios que se emprendan. “Este concepto implica ampliar el círculo de personas, cuyas vidas importan y por quienes se está dispuesto a jugarse la existencia” (Alvarado, 2014, p. 36).

La *redistribución del poder*, como última trama propuesta, busca trascender el ejercicio del poder que se ejerce *sobre* los sujetos, al poder que se teje *con* y *entre* todos y todas, pues solo así se garantiza la posibilidad de tejer espacios en común y, por tanto, espacios públicos (Alvarado, 2014). Es precisamente esta redistribución la que permitirá la construcción de espacios para la configuración de subjetividad política.

Tanto los elementos constitutivos de Ruiz y Prada (2012), y las tramas de subjetividad de Alvarado et al. (2008, 2014), sitúan en el centro de la reflexión al sujeto desde su singularidad y desde su *hacerse con otros*, su hacerse colectivo. Se hace posible desde la reivindicación de la memoria, la autoafirmación, la conquista de la autonomía, la ampliación de los marcos de cuidado y búsqueda del bienestar, el reconocimiento de una historicidad que atraviesa “las maneras singulares de apropiación biográfica de los sentidos comunes” (Alvarado, 2014, p.48), y el tejido social. Estos elementos constitutivos y estas tramas logran entablar un diálogo directo en el que no se excluyen sino que se complementan y conversan permanentemente, inspirando nuestra observación de las dinámicas cotidianas en el aula de educación infantil.

4.3 Participación infantil: un campo en tensión

*“Pero lo más importante es que
expreses tus ideas para hacer un
mundo mejor”*

José Fragoso (2018)

Pretendimos poner en tensión la categoría de participación infantil, comprendiéndola más allá de los *supuestos* señalados por Flórez et al.(2015), que exponen el ideal democrático y la construcción de ciudadanía, el discurso del enfoque de derechos, la palabra como habilitante, el adulto generador de espacios, la autonomía y su relación con la toma de decisiones. Esta pretensión nos puso ante el reto de explorar, observar y escuchar esas otras formas en las cuales los niños y niñas participan. Por consiguiente, se hizo necesario rastrear otros autores como Corona y Morfín (2001), Cussiánovich y Márquez (2002) y Bourdieu (2002), quienes nos permitieron considerar otras perspectivas a la hora de hablar sobre participación infantil.

La palabra *participación* viene del latín *participatio* y significa “acción y efecto de formar parte de algo”¹, lo que implica que las personas se vinculen con los demás y con su entorno a través de la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan.

¹ Diccionario etimológico castellano en línea, etimologias.deChile.net

El acto de participar conlleva al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad, (...) la dignidad y la autodeterminación son características de la participación (Corona y Morfin, 2001, p.38)

En este sentido la participación infantil pudimos entenderla como la manera en que niñas y niños, a través de diferentes manifestaciones, buscan ser parte de los asuntos que les conciernen, permean y movilizan; dichas manifestaciones son múltiples, la expresión verbal es solo una de ellas (Corona y Morfin, 2001). Sin embargo, la participación de niñas y niños en la sociedad sigue estando invisibilizada y relegada por algunas personas, únicamente a la presencia y circulación de la palabra. Pese a este panorama los niños y niñas “buscan y tratan por todos los medios tomar parte en aquello que les importa y les afecta” (Corona y Morfin, 2001, p. 38), demostrando su voluntad permanente de involucrarse en el mundo y expresar las comprensiones que hacen de él.

Esta tensión que empieza a dilucidarse entre los intereses de los adultos y los de niños y niñas, nos permitió pensar en la participación infantil como un campo de tensiones y luchas permanentes. Retomamos el concepto de campo como lo propone Bourdieu (2002): “sistema de posiciones y oposiciones” (p.37); es decir, un conjunto de relaciones de fuerzas entre sujetos y/o instituciones sociales que convergen en una lucha de poder entre quien domina y los recién llegados.

Bourdieu (2002), utiliza el *campo magnético* como una metáfora para explicar por qué se refiere al *campo* como un sistema de líneas de fuerza: los sujetos y/o las instituciones sociales hacen las veces de las fuerzas que se repelen o se atraen. Lo que nos propone Bourdieu pudimos extrapolarlo a la participación infantil, entendiéndola como un campo de relaciones conflictivas entre unos, que quieren hacer parte, y otros, que quieren defender su posición de autoridad, así:

(...) en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia. (p.120)

Para que tal campo exista, “es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar (...)” (p.120). En el caso de la partición infantil, entendida como campo, nos surgieron las siguientes preguntas: ¿qué es lo que está en juego cuando se habla de participación?, ¿quiénes están dispuestos a jugar? Nos atrevimos a decir que lo que está en juego son las relaciones de poder y saber que se tejen entre niños, niñas, adultos, y en general, entre todos los agentes sociales. Cabe aclarar que para este ejercicio de indagación nos planteamos estas preguntas desde el contexto escolar y la educación inicial.

Bourdieu (2002), sostiene que “(...) la lucha presupone un acuerdo entre los antagonistas sobre aquello por lo cual merece la pena luchar” (p.121). Afirmación que pone en evidencia que, aunque la participación infantil es un campo complejo y en permanente tensión, hay una aparente preocupación por este tema desde diferentes disciplinas, preocupación que movilizó este ejercicio de investigación.

Otros autores que nutrieron nuestras reflexiones en torno a la participación infantil fueron Cussiánovich y Márquez (2002), quienes plantean el concepto de *participación protagónica* para reivindicar la participación de niños y niñas entendiéndolos “como actores sociales y no simples ejecutores y consentidores de algo” (p. 56); es decir, este concepto pretende trascender la noción de participación comprendida en un marco establecido por los adultos, quienes se limitan a consultar a niños y niñas ante opciones que ellos mismos establecen o a indicarles cómo deben vincularse en un determinado espacio o actividad.

La participación protagónica de niñas y niños implicaría, desde estos dos autores, un ejercicio activo, consciente y libre, que favorezca la construcción de identidad, y el reconocimiento propio y de los otros como sujetos dignos e iguales. En resumen, la participación infantil es entendida como “un ejercicio concreto de actoría social” (Cussiánovich y Márquez, 2002. p.57).

5 Contexto de la investigación

Nos planteamos como propósito desplazar nuestra mirada de la ciudad y sus centralidades, para reconocer a los niños y niñas de la ruralidad, teniendo en cuenta que el contexto urbano, como se evidencia en el rastreo de los antecedentes, es ampliamente estudiado.

Pretendimos indagar por las infancias que habitan la ruralidad, y contribuir al cierre de brechas existentes entre la ruralidad y la zona urbana, brechas que se manifiestan en la presencia de discursos hegemónicos que desconocen los saberes construidos por las comunidades rurales, y muy especialmente, por los niños y las niñas que viven en estas zonas. Gómez (2015), sirvió a nuestro propósito de desplazar la mirada de la ciudad al campo, a través del abordaje que hace del concepto de *nuevas ruralidades*.

El dinamismo propio de las sociedades humanas que ha llevado a permanentes transformaciones en sus estructuras sociales, políticas y económicas; la llegada de la modernidad, y con ella, el gran proceso de industrialización; el crecimiento demográfico; el fuerte posicionamiento de las políticas neoliberales y la globalización; entre otros, son factores que han influenciado la emergencia de una nueva concepción de lo rural, haciendo cada vez más difusa la línea que separa el campo y la ciudad (Gómez, 2015). La nueva concepción de lo rural pone en el centro a las *nuevas ruralidades*, entendidas como el

(...) conjunto de cambios operados en las áreas rurales latinoamericanas, caracterizados por el debilitamiento de la actividad primaria y por el surgimiento de nuevos modos de vida alternativos, con la consiguiente puesta en cuestión de los criterios que han venido siendo usados tradicionalmente para discernir lo rural y lo urbano. (Gómez, 2015, Introducción, párr. 3)

En este sentido, el concepto de *nuevas ruralidades* alude, en general, a actividades rurales no agropecuarias y al fortalecimiento de las actividades económicas secundarias y terciarias, lo que ha implicado cambios en la organización y en la comprensión de los espacios rurales tradicionales.

El capitalismo y el progreso de las “grandes explotaciones agropecuarias y el comercio agroexportador, (...) [ha significado] el retroceso de la actividad de los pequeños productores y de

los campesinos tradicionales” (Gómez, 2015, Introducción, párr.2), quienes no han logrado posicionarse como competencia para los grandes productores, por lo que se han visto en la obligación de emplearse en actividades económicas distintas o complementarias, que garanticen su sustento y el de sus familias. Hablar de *nuevas ruralidades* implica reconocer las múltiples maneras de habitar el campo y relacionarse con él, lo que pone en evidencia que no hay solo un modo de vivir la ruralidad y que esta debe abordarse como un fenómeno complejo, atravesado por múltiples factores.

Las *nuevas ruralidades* ponen en tensión los criterios con los que históricamente se han establecido las diferencias entre lo urbano y lo rural. Estas tensiones, encuentros y desencuentros, han permeado también el contexto escolar y lo que se conoce como educación rural, reconociendo que esta es reflejo en buena medida de la realidad de nuestra ruralidad colombiana, caracterizada por la injusta distribución y tenencia de la tierra y el empobrecimiento de los pequeños productores y campesinos tradicionales. La escuela ha sido uno de los espacios claves para promover posibilidades que favorezcan un desarrollo social justo, y con ello, la reducción de los niveles de pobreza en el país. La relación entre la educación rural y el desarrollo de los territorios se hace evidente, y exige una apuesta educativa que considere la heterogeneidad del contexto en que se inscribe y el reconocimiento de los procesos locales que emprende la comunidad.

Pese a esto, es destacable que en el contexto rural la educación no parece desempeñar el papel relevante que hemos mencionado; un claro ejemplo de ello es la escasa oferta de educación inicial en estas áreas. La escolarización en los sectores rurales abarca desde transición hasta la primaria, y se lleva a cabo en diversas modalidades, ya sea en escuelas nuevas multigrado o escuelas graduadas. En las zonas consideradas "privilegiadas", se pueden encontrar instituciones de educación secundaria, lo que deja a la educación inicial en segundo plano. Creemos que se ignora que la educación inicial tiene sentido en sí misma, y se niega el derecho a niños y niñas menores de seis años a acceder a estos procesos educativos (Ley 1804, 2016, Art. 5), viéndose incrementada las brechas sociales existentes entre la zona rural y la zona urbana. A propósito, Cadavid, et al. (2019), invitan a reflexionar sobre las preguntas que pueden surgir respecto a la educación inicial en contexto rural

Pensar en clave de infancias o de subjetividades infantiles en la ruralidad nos pone de cara a las ideas con las que se funda la educación rural y la concepción de sujeto que hay de fondo, abriendo preguntas como ¿cuáles son los modos de configurar un sujeto infantil en la ruralidad? ¿Se piensa en los modos particulares y diversos de vivir la infancia en la ruralidad para generar propuestas educativas o políticas que tengan efectos para con los niños y las niñas? ¿Se llega con los mismos patrones urbanos de escolarización para las infancias de los territorios rurales? (p. 410)

Estas cuestiones no han sido abordadas con amplitud ni propiedad, lo que nos movilizó a cuestionarnos por ellas durante nuestro ejercicio de investigación.

6 Metodología

En este apartado desarrollamos la elección metodológica que orientó nuestro proceso de investigación, inscrito en la línea Vínculos, Participación e Infancias; además, mencionamos las estrategias de indagación e instrumentos que sirvieron para la recolección de información y posterior análisis. Los participantes de este estudio fueron niños y niñas entre 4 a 5 años de edad, del grupo Exploradores del Centro Infantil Santa Elena, ubicado en la vereda El Placer, del corregimiento de Santa Elena.

Partimos del concepto de metodología planteado por Galeano (2004), que “designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas” (p.3). Dadas las características de nuestro ejercicio de indagación, la presente fue una investigación cualitativa, entendida como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (Galeano, 2004, p. 16), en tanto que nos propusimos comprender de qué forma se manifiesta la configuración de subjetividad política en niñas y niños de primera infancia en contextos educativos rurales; es decir, comprender “la realidad desde las múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad” (Galeano, 2004, p, 21).

Consideramos que la investigación cualitativa favoreció el reconocimiento de niños y niñas como sujetos políticos, apuesta fundamental de este trabajo, teniendo en cuenta que los estudios de corte cualitativo “se convierten en procesos de encuentro entre sujetos movidos y conmovidos por el tema de investigación” (Gómez, 2015, p.166). En este sentido, nos permitió ubicar en el centro de nuestra indagación la pregunta por los niños y niñas, por sus construcciones de mundo y manifestaciones de subjetividad política; al tiempo que tejimos junto a ellas y ellos nuevos sentidos y comprensiones del tema de estudio a partir de su propia experiencia vital.

La cotidianidad del aula de educación inicial fue privilegiada para la búsqueda y reflexión en torno a las manifestaciones de subjetividad política infantil, teniendo en cuenta que “La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (Galeano, 2004, p. 19).

En este sentido, nos posamos desde una perspectiva interpretativa (Vain, 2012), que nos invitó a ser conscientes de las dos miradas y/o relatos que entran en juego a la hora de llevar a cabo una investigación: por un lado, la mirada del sujeto participante, que se refiere a su comprensión y construcción del mundo social; por otra parte, la mirada del investigador, desde la cual intenta comprender las construcciones del sujeto a investigar. Así, a lo largo de nuestro proceso investigativo-reflexivo, tratamos de comprender las manifestaciones de los niños y niñas con respecto a su subjetividad política, siendo conscientes de nuestra limitación para captar plenamente sus pensamientos.

En la investigación cualitativa con perspectiva interpretativa tuvo lugar la etnografía, que orientó nuestro proceder metodológico y que entendimos, siguiendo a Rockwell (2009), como un enfoque investigativo que se pregunta por las “realidades sociales y culturales particulares, delimitadas en el tiempo y el espacio” (p. 19), en búsqueda de nuevas comprensiones del mundo, a partir de la mirada sensible y situada del investigador/a de territorios y comunidades, en donde se tejen relaciones, se construyen significados y se generan transformaciones particulares.

La etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas (...) que incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, complementan el instrumento clásico del diario de campo (...) Las combinaciones técnicas varían según los problemas estudiados y las perspectivas teóricas de cada investigador. (Rockwell, 2009, p. 20)

Aún en medio del eclecticismo y la diversidad de concepciones que se han construido en torno a la etnografía, Rockwell (2009), plantea “algunos rasgos comunes que la definen en contraste con otras formas de investigar, algunas características sin las cuales una investigación no sería etnográfica” (p. 20). Como primer rasgo común, es importante remitirse al significado etimológico de la palabra *Ethnos*, que quiere decir *los otros*, y que implicó que el etnógrafo/a reconociera a esos otros como ajenos y extranjeros, ubicándose como un observador y narrador externo que se asume escritor en nombre de otros. A finales del siglo XX se presentó una profunda transformación que dio paso hacia el *nosotros*, en donde la tarea del etnógrafo/a “es *documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), lo cotidiano, lo que suele naturalizarse y darse por hecho, pero que posee una enorme riqueza al develar las interacciones

humanas, los sentidos y significados construidos, las rutinas, los rituales; en pocas palabras, el diario vivir. La etnografía pone en el centro a las actividades habituales, a lo que parece trivial, para acercarse a las realidades humanas. En nuestro caso particular, fue la etnografía la que nos permitió acercarnos a la cotidianidad del aula de educación inicial para ir en búsqueda de aquello que nos sugirió manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niñas y niños.

En las sociedades modernas lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos. Pero también es el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito. (Rockwell, 2009, p. 21)

Como segundo rasgo común, otra de las características del enfoque etnográfico es la descripción. Esta característica permite retratar a través de las palabras, escenas, momentos y situaciones importantes para el proceso investigativo, conservando detalles y particularidades, que de otra manera podrían pasar por alto. Para nuestros propósitos, la descripción favoreció el reconocimiento de las múltiples maneras que tuvieron niñas y niños para relacionarse consigo mismos, con los demás y con su entorno, sin privilegiar unas u otras formas. Es necesario señalar, que un buen proceso descriptivo requiere trabajo teórico previo, y un buen desarrollo reflexivo y analítico posterior, que nutra los momentos descritos y se aproxime a nuevas comprensiones sobre el tema de estudio. Por lo anterior, en el presente trabajo la descripción estuvo acompañada por la reflexión y el análisis, a la luz de los referentes teóricos.

Un tercer rasgo común, indica Rockwell (2009), es que los etnógrafos/as son reconocidos como *sujetos sociales*, lo que implica que dentro de la investigación sus experiencias, sentires y saberes ocupan un lugar central, y entran en diálogo directo con los significados y sentidos construidos por los sujetos participantes del estudio. Debido a lo anterior, es necesaria una presencia frecuente en el territorio delimitado para tejer vínculos de cercanía y reconocimiento con el contexto y sus habitantes, que redunden en análisis más profundos y en mejores comprensiones del tema de estudio. Es necesario mencionar que “(...) la delimitación del lugar en que se hace un trabajo etnográfico no reduce necesariamente el alcance de los resultados del estudio, pues los procesos descritos pueden ser observados en otras localidades, donde asumen formas y significados

propios” (Rockwell, 2009, p. 22). En nuestro caso, el territorio delimitado fue el Centro Infantil Santa Elena, específicamente el grupo de Exploradores, y la temporalidad correspondió a dos días a la semana en los que acompañamos a niñas y niños en el desarrollo de su jornada, haciendo parte de sus rutinas de bienvenida, alimentación, trabajo pedagógico, actividades de juego y movimiento, y momento de descanso.

Lo tradicional es que el etnógrafo/a habitara en el territorio en el que desarrollaba su investigación por lo menos durante un año; sin embargo, el enfoque etnográfico no plantea métodos preestablecidos e invariables, y en relación a la duración del trabajo de campo y la intensidad temporal del mismo, los criterios han variado en los últimos tiempos, atendiendo a la diversidad de los contextos, posibilidades de los investigadores/as en relación a sus condiciones laborales y de vida, las características de los estudios y los temas que se investigan, lo que supone algunas limitaciones temporales y por lo tanto, ajustes necesarios que implican que cada investigación se acompañe de una manera particular de desarrollar una etnografía (Rockwell, 2009).

Un cuarto rasgo común, corresponde a la atención que se le da en una etnografía, a los significados construidos por los sujetos de la investigación y que coinciden con aquello que se reconoce como el conocimiento de un territorio en particular. “La integración de ese conocimiento local es posible solo mediante una perspectiva teórica que lo reconozca y lo valore como saber válido en el proceso de investigación” (Rockwell, 2009, p. 23), dicha integración es permanente, no debe relegarse a la etapa final del proceso de indagación; además, debe reflejar la valoración real que se le da a los conocimientos de la comunidad y al lugar protagónico que ocupa en el desarrollo de la investigación. Sin lugar a dudas, en el presente trabajo, los significados y sentidos construidos por los niños, las niñas y la maestra que les acompaña, fueron vitales para el cumplimiento de los objetivos trazados.

Finalmente, como quinto rasgo común, se plantea que el etnógrafo/a es reconocido como un sujeto portador de conocimiento, que lo sigue construyendo y afinando a partir del trabajo de campo y el desarrollo de la investigación. Es decir, quien investiga tiene algo por decir, pues su experiencia, sus reflexiones y trabajo permanente construye conocimiento, aportando al campo de las ciencias sociales, y particularmente en nuestro caso, al educativo.

La etnografía, como enfoque metodológico tiene cabida en el campo educativo aportando

(...) las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (Rockwell, 2009, pp. 26-27)

Recurrir a las experiencias vividas por los protagonistas en su vida diaria, desde un contexto situado, fueron premisas fundamentales que orientaron nuestro proceder metodológico. Por lo anterior, la etnografía resultó pertinente a nuestro estudio, pues favoreció la reivindicación de los sentidos y relaciones que tejen niñas y niños, y que manifestaron de múltiples formas en su día a día.

6.1 Estrategias de indagación e instrumentos para la recolección de la información

Teniendo en cuenta las características de los participantes de esta investigación y los objetivos propuestos, las estrategias de indagación e instrumentos elegidos para la recolección de la información fueron las siguientes.

6.1.1 Observación participante y notas de campo

Según Díaz (2011), la observación participante se da “cuando para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información desde adentro” (p. 8). Se reconoce como una estrategia privilegiada en investigaciones cualitativas por posibilitar la inmersión del investigador en el contexto que lo convoca y a través de ella, obtener descripciones detalladas de eventos y situaciones, así como una profunda comprensión de la experiencia del investigador (Díaz, 2011).

Galeano (2012), por su parte expresa que “(...) la observación participante es el eje articulador del trabajo de campo” (p. 30). Esta requiere la construcción de una relación de confianza permanente entre el investigador y el grupo de estudio, teniendo en cuenta que permite recolectar información, sistematizarla y analizarla para así, comprender los fenómenos observables de un contexto singular, sus comportamientos, ritmos y realidades.

Por consiguiente, la observación participante se convierte en una estrategia aliada de la etnografía, ya que le permite al investigador/a realizar el registro de las maneras en que se desenvuelven y se relacionan en su día a día los sujetos participantes, desde las lógicas propias de su contexto. “El proceso central del trabajo de campo, la constante observación e interacción en una localidad, es la fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo” (Rockwell, 2009, p. 48).

Esta estrategia de indagación nos permitió acercarnos a las múltiples maneras que tienen los niños y las niñas para relacionarse consigo mismos, comunicarse con los otros y lo otro, y resolver los problemas cotidianos; acontecimientos que se desarrollaron en un espacio situado e intencionado, como lo fue el aula de educación inicial. Pretendimos que la observación participante se nutriera, especialmente, de la implementación de la estrategia *Rolear*.

La etnografía reconoce a la observación como un proceso vital, para aproximarse a lo vivido dentro del territorio y a las relaciones que tejen quienes lo habitan. Rockwell (2009), señala que

en la tradición etnográfica se insiste en observar todo, aunque de hecho esto sea imposible. La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ve “todo” a otro en que se definen cosas específicas para observar, sino al revés. Inicialmente, la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para ver más. Esto se logra, en principio, mediante la apertura a detalles que aún no encajan en ningún esquema y también atendiendo a las señales que proporcionan las personas de la localidad y que indican nuevas relaciones significativas (...) Así paulatinamente, la experiencia nos lleva a abrir la mirada”. (p. 54)

El instrumento en el que se consignó el proceso de observación participante fueron las notas de campo, que permitieron el registro permanente y detallado de la experiencia vivida durante el desarrollo de las estrategias investigativas. Según Galeano (2012), las notas de campo deben ser tan literales y explícitas como sea posible, evitando realizar conjeturas tempranas. Por su parte, Rockwell (2009), señala que, dentro del proceso de escritura, fundamental para el etnógrafo/a, se puede partir de la toma de notas esporádicas, actividad que pone su atención en lo que este escucha u observa.

Durante el desarrollo de las sesiones con los niños y las niñas observamos atentamente y registramos como notas de campo expresiones, situaciones, preguntas y sensaciones que surgieron en el transcurso de los momentos del día. Estas notas que tuvieron un carácter esporádico e informal no les fue asignado un formato definido y se consignaron por cada una de nosotras, en una libreta de bolsillo. Posteriormente, estas fueron pasadas a limpio una vez finalizadas nuestras visitas al centro de práctica. Las notas de campo fueron puestas en común y consolidadas en los diarios de campo, que a diferencia de las primeras, contaron con un formato definido, se construyeron posterior al trabajo de campo, y su contenido fue el resultado de un proceso reflexivo, analítico y planeado, que requirió mayor pausa para su desarrollo. Las notas de campo se sistematizaron y ordenaron en los diarios de campo, con la intención de que emergieran posibles categorías que dieran cuenta de las manifestaciones de la configuración de la subjetividad política de niños y niñas.

Es importante señalar, que las notas de campo no implican un registro de tiempo completo, ya que no es posible sostener un ejercicio de este tipo. Por el contrario, este se alterna todo el tiempo con “simplemente convivir, estar en el lugar, familiarizarse con las maneras locales de hablar y comportarse: procesos indispensables para comprender lo que pasa y lo que se dice” (Rockwell, 2009, p. 52). Estar presente, lo más presente que sea posible, procurando una observación sensible, una escucha atenta, que signifiquen algo más que la presencia de nuestro cuerpo, y nos implique con todos nuestros sentidos, vinculándonos activamente a la cotidianidad de niños y niñas, aprendiendo a relacionarnos y comprender las formas que tienen sus gestos, palabras y cuerpos de aparecer, de relacionarse, de tejer colectividad; y con ello, presenciar la emergencia de lo público y por tanto lo político, en sus manifestaciones particulares.

6.1.2 Diarios de campo y formato de diario de campo

Parafraseando a Galeano (2004), el diario de campo permite sistematizar los acontecimientos durante el desarrollo de la investigación, el registro que se lleva a cabo es permanente por lo que permite a quien investiga reconstruir los sucesos significativos y confrontar sus primeras ideas con la de los sujetos participantes. En este sentido, el diario de campo posibilita “captar la cotidianidad de escenarios y participantes, y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas” (p. 49); así

como las aproximaciones a las comprensiones que tienen los niños y niñas de su realidad. Por consiguiente, se espera que este sea abierto y flexible, que facilite la interpretación de los fenómenos observados desde sus lógicas singulares. En este orden de ideas, reconocimos al diario de campo como “el fundamento más sólido del conocimiento logrado, [ya] que permite interpretar todo lo demás. Comprender hasta donde alcancemos a ver” (Rockwell, 2009, p. 191).

Para la etnografía, el diario de campo constituye la herramienta de registro principal, que se nutre a partir de otros instrumentos, y que, en medio de su eclecticismo, ha tomado de otras disciplinas. En palabras de Rockwell (2009),

La escritura etnográfica se apoya en múltiples formas de registro, pero llevar un diario de campo es todavía la actividad central del trabajo, pues ahí se registra la transformación. El diario puede ser una simple bitácora, un mapa de los encuentros y los desencuentros de cada día. A la vez, puede ser mucho más: sirve para anotar, en la relativa privacidad, las impresiones y los recuerdos del día; es necesario para registrar, cuando el momento lo permite, los detalles no verbales de un acontecimiento, que no siempre son accesibles a la grabación. Además, en el diario se llevan anotaciones reflexivas sobre el proceso propio de transformar paulatinamente las maneras de pensar, de observar y de relacionarse con las personas de la localidad. (pp. 196-197)

Finalizados los encuentros con los niños y las niñas del grupo Exploradores, compartimos las notas registradas por cada una de nosotras, con el propósito de poner en común aquellos momentos, escenas y palabras que nos resultaron significativas. Tres miradas diferentes nos permitieron encontrar elementos comunes, pero también elementos distintos, que pasaron desapercibidos para algunas, pero que fueron reconocidos por las otras. El compartir de experiencias y la relectura en conjunto de las notas de campo, posibilitó la construcción colectiva, rigurosa y sensible de los diarios, cuyo formato se elaboró previamente (ver anexo A). Este formato fue la hoja de ruta para precisar y consignar la descripción de las escenas, conversaciones y/o expresiones de los niños, las niñas y la maestra cooperadora; las observaciones que hicimos al respecto; las categorías emergentes y las reflexiones finales de cada encuentro.

6.1.3 Rolear

Rolear es el nombre de nuestra estrategia central de indagación, que pretendió fundamentalmente generar experiencias de encuentro para las niñas y los niños consigo mismos, con los otros y lo otro, a través del juego y la personificación de distintos roles; personificación que implicó encarnar a un otro diferente a ellos/as mismos, pero con el que de alguna manera se habían relacionado y sobre el que habían construido una serie de nociones, significados y características.

El Ministerio de Educación Nacional reconoce al juego como una de las actividades rectoras de la primera infancia:

Mientras los niños y niñas juegan y exploran van apropiándose del mundo, desplegando sus capacidades y creando formas propias de transformar su realidad. Ahí se ponen de manifiesto las mil maneras con las que cuentan para crear, expresarse, ser y mostrar al mundo sus preguntas, sentimientos, ideas y propuestas. (MEN, 2017, p.38)

Comprender al juego como actividad fundamental en la vida cotidiana de niños y niñas, nos permitió pensarlo como la manera privilegiada para acercarnos a sus formas de habitar y comprender el mundo.

Con la estrategia *Rolear* propusimos dar especial énfasis al juego, concibiéndolo como “un medio natural de expresión de la niñez en complemento a otras técnicas, convencidas de que todo juego significa algo y que estos significados conectan a los seres humanos, de una forma u otra” (Gómez, 2015, p. 166). Fueron precisamente estos significados que emergieron en los juegos los que pusieron de manifiesto las construcciones que niñas y niños han venido haciendo sobre las prácticas sociales, las relaciones interpersonales, los roles y papeles sociales, el funcionamiento de la sociedad; es decir, las construcciones sobre el mundo que habitan y su lugar en él.

El juego trasciende el momento de ocio para convertirse durante los primeros años de vida en parte vital de la cotidianidad de niñas y niños, por lo que situarlo como estrategia fundamental en el trabajo con ellas y ellos permitió un relacionamiento menos invasivo y cercano, reivindicando la cotidianidad como el momento privilegiado para comprender sus intereses, su historia personal,

y sus manifestaciones de subjetividad política. Todo lo anterior, en consonancia con nuestra elección metodológica: la etnografía, que ubica en el centro la pregunta por lo cotidiano.

Finalmente, esta estrategia, respondió a otra de las premisas esenciales de la investigación: indagar por las distintas manifestaciones posibles en que puede evidenciarse la configuración de la subjetividad política de niñas y niños, que no se reducen a la voz como forma exclusiva de expresión. Consideramos que el juego pudo facilitar la emergencia de otras manifestaciones, en las que el cuerpo, los gestos y la comunicación no verbal fueron protagonistas.

El juego es una vía de expresión humana y natural del niño y la niña, y restringirlo a una expresión de tipo verbal en situaciones principalmente diseñadas para y por los adultos limita la intervención y la investigación, ya que establece automáticamente una barrera a la comunicación entre los niños y niñas y nosotros, los facilitadores. Esto implica transmitirle a un niño: ‘Tú debes ponerte a mi nivel y comunicarte a través de palabras y en las circunstancias que yo establezco’, desconociendo que el juego debe ser fundamentalmente controlado por el jugador. (Gómez, 2015, p. 172,173)

La estrategia *Rolear* estuvo orientada a partir de tres ejes que nombramos como *lo singular, el entre nos y el territorio común*. Estos ejes estuvieron inspirados en los elementos constitutivos de la subjetividad política (Ruiz y Prada, 2012) y las tramas de la subjetividad política (Alvarado, et al., 2008, 2014), desarrolladas en el marco teórico, teniendo en cuenta que reúnen los asuntos principales que estos autores destacan cuando ponen en palabras los temas y/o elementos que definen y dan forma a la subjetividad política.

El orden que planteamos para el desarrollo de los ejes es deliberado, obedece a nuestro saber y experiencia como maestras que nos permite reconocer que niñas y niños se configuran como sujetos políticos relacionándose inicialmente con los entornos que les son más cercanos y familiares, y vinculándose progresivamente a colectivos humanos más amplios y diversos.

Cada uno de los ejes contó con cinco sesiones; a su vez, cada sesión se desarrolló en tres momentos: ritual de inicio², momento central y ritual de cierre³, en donde pretendimos que fueran los niños y las niñas los protagonistas de cada encuentro. Para la presente investigación el concepto de ritual, lo entendimos desde Han (2020), quien afirma que

(...) de los rituales es constitutiva la percepción simbólica. El símbolo, palabra que viene del griego *symbolon*, significaba originalmente un signo de reconocimiento o una «contraseña» entre gente hospitalaria (...) de este modo, el símbolo sirve para reconocerse. Esta es una forma peculiar de repetición (...) al ser una forma de reconocimiento, la percepción simbólica percibe lo duradero. (p. 6)

Para los encuentros con las niñas y los niños, el ritual tuvo el propósito de marcar el inicio y el cierre de cada sesión, por lo que su desarrollo siempre fue el mismo, favoreciendo asociaciones temporales y la disposición de los niños y las niñas para las actividades. Por su parte, cuando nos referimos al momento central, hacemos alusión al desarrollo de las actividades que fueron distintas para cada una de las sesiones, teniendo en cuenta el eje orientador y los objetivos que nos trazamos.

La estrategia *Rolear* se materializó a través de las actividades de cada uno de los ejes (ver anexo B). Las actividades del eje de *lo singular*⁴, tuvieron como propósito generar experiencias que implicaran que los niños y niñas se relacionaran consigo mismos, se identificaran como sujetos únicos, reconocieran su cuerpo, sus posibilidades de expresión, sus emociones y las comunicaran a los demás; tomaran decisiones teniendo en cuenta las circunstancias a las que se veían enfrentados, y acudieran a sus recuerdos para identificarse como protagonistas, que hicieron parte de un tiempo y lugar determinado.

² Durante el ritual de inicio presentamos opciones de saludo (ver anexo C) para dar la bienvenida al espacio de encuentro; y, además, les compartimos a las niñas y los niños las insignias alusivas al proyecto.

³ Durante el ritual de cierre narramos un verso en movimiento (ver anexo D) a manera de despedida.

⁴ *Reciclartistas*, en la que niñas y niños personificaron artistas que trabajaron con materiales reciclables para construir sus retratos; *buscadores de sombras*, en donde tuvieron la misión de descubrirla, mientras jugaban y se reconocían en ella; *creadores de disfraces*, donde escogieron de una variedad de elementos, aquellos que necesitaban para personificar lo que deseaban; *mural de situaciones*, que les permitió visibilizar situaciones que evocaban determinadas emociones, representadas a través de dibujos; *recuerdos y memorias*, actividad que pretendió evocar a partir de algunos objetos las sesiones anteriores para traer al presente aquellos recuerdos significativos.

Las actividades del momento central para el eje *el entre nos*⁵ buscaron favorecer el reconocimiento del otro; un sujeto con sus propias necesidades y deseos, que requiere cuidado, atención y respeto; otro con quien se habita y comparte un espacio común, lo que supone la emergencia del conflicto, la necesidad de construir acuerdos y cooperar para el logro de fines colectivos. Este eje pretendió que niñas y niños se encontraran con aquello que les resultaba familiar y conocido, por lo que pudieron sentirse reconocidos fácilmente; pero también con lo que era diferente, que irrumpía con lo habitual, que representara novedad y que pudiera provocar disenso.

Las actividades del eje *el territorio común*⁶, tuvieron por objetivo aproximarnos a las nociones y relaciones que los niños y las niñas habían construido sobre sus familias, sobre el centro infantil y su corregimiento, reconociendo estos espacios como territorios que se entrecruzaban, que eran habitados por ellos y ellas, y que podían incidir en la construcción de su singularidad.

6.2 Consideraciones éticas

Fueron entendidas desde lo propuesto por Barreto (2011), como “las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica” (p. 643). Esta investigación estuvo orientada por las siguientes consideraciones éticas:

⁵ *Cartografías corporales*, en la que, convertidos en artistas, trazaron la silueta de uno de sus compañeros/as y plasmaron con pintura aquellos detalles que daban forma a su apariencia; *la casita*, en donde dispusimos distintos juguetes alusivos al hogar para favorecer un espacio de juego libre; *constructores de fuertes*, actividad en donde niñas y niños tuvieron la misión de trabajar juntos para construir un castillo y protegerse; *sala de emergencias*, en la que dispusimos juguetes y elementos alusivos a un hospital que permitieron el juego libre; *galería de arte*, que pretendió evocar el recuerdo de las sesiones anteriores y un compartir de vivencias a partir de fotografías tomadas en los encuentros.

⁶ *Guías-arquitectos*, en donde niños y niñas tuvieron la misión de orientarnos por el centro infantil, guiando el recorrido, tomando fotos o videos, personificando guías turísticos, que luego se convirtieron también en arquitectos al diseñar en equipo una maqueta de este lugar con materiales variados; *museo familiar*, buscó reunir elementos significativos que evocaran a las familias de los niños y las niñas, y que al mismo tiempo generaran relaciones con su territorio, Santa Elena; *escultores del territorio*, actividad en la que a través del uso de la arcilla modelaron animales, plantas, o algún elemento relacionado con Santa Elena, a partir de la provocación que pudo generar la lectura de un cuento a propósito de la localidad; *creadores de cotidiáfonos*, en la que utilizando materiales caseros construyeron un instrumento que evocara un sonido de la cotidianidad; *cartografía del territorio*, que fue construida a partir de los recuerdos que emergieron con la visualización de un video en el que se compiló momentos de actividades del eje de territorio común.

- *Participación*: está relacionada con el derecho que tienen niños y niñas de formar parte de la investigación, así como la garantía de poder retirarse cuando lo deseen. Esto se tradujo en un consentimiento y un asentimiento informados para padres de familia, acudientes, y niños y niñas.

- *Respeto*: implica el reconocimiento de la libertad de niños y niñas, y recibir de manera oportuna y precisa la información respecto al desarrollo y resultados de la investigación. Este principio atravesó nuestra mirada y postura como investigadoras durante el desarrollo de toda la investigación.

- *Rendición de cuentas*: es necesario comunicar el desarrollo de la investigación y dar la devolución de los resultados a los participantes de la misma.

Estos principios se materializaron en las estrategias usadas para el consentimiento informado, el asentimiento informado y devolución de resultados. Vale la pena aclarar la relevancia de nuestra postura como investigadoras ante este proceso, y es que, de conformidad con el carácter de nuestra investigación (investigación cualitativa, perspectiva interpretativa, enfoque etnográfico), nuestra mirada y escucha se caracterizaron por su sensibilidad y respeto ante las construcciones y manifestaciones cotidianas de los niños y niñas participantes; por ello se pretendió tomar en consideración sus expresiones y decisiones frente al proyecto.

Asentimiento informado: presentamos a los niños y niñas una obra de títeres (ver anexo E) en la que les contamos de manera general el proyecto, las actividades que se llevarían a cabo y lo que podían realizar si formaban parte de este, dejando en claro que su participación era voluntaria y que, en el momento en que desearan, podían retirarse del mismo. Luego, les ofrecimos un pliego de papel Kraft, así como lápices y colores para que, en caso de querer participar, realizaran sobre el papel un dibujo de ellos mismos. Mientras dibujaban, registramos sus nombres al lado de su dibujo. Al finalizar, como acto simbólico, les entregamos una insignia con la consigna “Vamos a rolear”, las cuales los identificaron como parte del proyecto.

Consentimiento informado: el consentimiento informado (ver anexo F)⁷ fue enviado a las familias, con ayuda de la maestra cooperadora. En este se explicó brevemente quiénes éramos; cuál

⁷ No se tuvo en consideración el uso de fotografías para la realización de esta investigación, dado que el Centro infantil contaba con políticas estrictas al respecto.

era el objetivo de nuestra investigación; aquellos permisos que se nos otorgarían durante el proceso tales como: uso de datos personales de los niños y niñas y grabaciones de audio; derecho a la participación voluntaria, a realizar preguntas al respecto y a retirarse del proyecto en cualquier momento.

Devolución de resultados: realizamos la devolución de resultados en dos momentos. El primero se llevó a cabo al finalizar los encuentros programados con los niños y niñas del grupo exploradores; para este último encuentro invitamos a las familias a acompañar el evento de cierre, que constó de una presentación multimedia del recorrido realizado durante el proyecto, así como la entrega de menciones de agradecimiento a cada niño y niña participante.

El segundo momento consistió en la presentación de los resultados de nuestra investigación en torno a las manifestaciones de subjetividad política de niños y niñas, y las estrategias pedagógicas que las favorecían. Esta presentación se llevó a cabo en un encuentro en el Centro Infantil Santa Elena, en el que presentamos los resultados de la investigación y las estrategias pedagógicas construidas y plasmadas por medio de fanzines (ver anexo G).

6.3 Caracterización del Centro Infantil Santa Elena y el grupo Exploradores

Para iniciar con nuestro trabajo de campo, rastreamos corregimientos y veredas rurales pertenecientes al área metropolitana del Valle de Aburrá, lugar donde habitamos, con la intención de encontrar un Centro Infantil rural, esta búsqueda no fue sencilla; sin embargo, logramos encontrar en el corregimiento de Santa Elena, un Centro Infantil que se ajustaba a las características de nuestra investigación.

Santa Elena, es uno de los cinco corregimientos que componen a la ciudad de Medellín. Su territorio limita con municipios como Copacabana, Guarne, Rionegro, El Retiro, Medellín y Envigado. Este corregimiento está compuesto por diecisiete veredas, entre ellas se encuentra la vereda El Placer, localizada a diez minutos del parque principal (Alcaldía de Medellín, s.f.), en esta vereda se encuentra ubicado el Centro Infantil Santa Elena, operado por la Corporación Corlatina.

El grupo Exploradores, fue elegido como foco de nuestra investigación, su aula estaba ubicada en un salón compartido con la Junta de Acción Comunal del corregimiento, en la primera planta del Centro Infantil. El grupo Exploradores estaba conformado por 20 niñas y niños entre los

4 y 5 años de edad y una maestra licenciada en educación infantil. Las familias de este grupo se caracterizaban por ser nucleares, extensas, monoparentales o reconstituidas, pertenecientes a diferentes contextos económicos.

7 Camino al Centro Infantil Santa Elena

El Centro Infantil Santa Elena se alzaba en la lejanía; un espacio rural de aprendizaje, que ignora el trajín urbano de Medellín. Para nosotras, investigadoras, su ubicación representaba un viaje de compromiso que comenzaba cada mañana desde nuestros hogares, ubicados en los recodos del área metropolitana. Al tomar el primer autobús hacia las estaciones del Metro nos adentrábamos en la mañana, cuando la ciudad despertaba y el sol apenas asomaba tímidamente entre las construcciones de ladrillo rojo cenizo. Luego, el Metro, ritual cotidiano que nos conectaba con los latidos de la urbe. En cada parada, recogíamos fragmentos de historias, rostros anónimos que se entrelazaban brevemente con los nuestros antes de desaparecer en la marea de cotidianidad.

Llegábamos entonces a la estación San Antonio, donde nos aguardaba el tranvía. Sus rieles nos conducían suavemente por las calles del corazón de la ciudad, desvelando ante nuestros ojos el baile de la metrópoli, el cual, por vientos imprevistos, se pisaba los talones cada tanto. Con algo de suerte, llegábamos a nuestra próxima parada, La placita de Flores. El espacio se erigía como un escenario bullicioso, un microcosmos de la vida citadina en pleno apogeo, en donde los olores se mezclaban en una coreografía entrópica. En ese mar de diversidad, éramos una isla de propósito, cargadas hasta las palmeras, de diversos materiales para nuestro encuentro. Nos fundíamos con la multitud, pero en nuestro interior resonaba el eco de un compromiso compartido: el de la disposición para acompañar aquellos corazones que aguardaban ansiosos nuestra llegada.

Una vez dentro del autobús, nos alegrábamos al encontrar un asiento confortable junto a la ventana, y así comenzaba el tramo final de nuestro trayecto. A medida que nos alejábamos de la urbanidad, las curvas se sucedían, revelando pequeños fragmentos de vida: casas diminutas y negocios que advertían el frío que se avecinaba, todo ascendiendo hacia lo más alto. La montaña se alzaba majestuosa, envuelta en frío y neblina, con sus curvas interminables y contratiempos ocasionales por el clima. Nos sorprendían los niños y niñas solitarios en el autobús que esperaban con especial atención la parada de su escuela; mientras la sensación de vértigo nos embargaba ante el bamboleo del vehículo, que parecía desafiarnos a abandonar nuestros asientos en cada curva. Pese al constante trajín, una chaqueta tibia nos arropaba mientras nuestros ojos, apesadumbrados por la rutina diaria, se cerraban sobre nosotras, entrando en un estado de ensoñación. A pesar de

nuestros esfuerzos por mantener la atención en el camino, el mundo parecía desvanecerse en un simple sueño. Y entonces, en medio de ese sueño, bellas fincas anticipaban nuestra llegada a Santa Elena, con su césped meticulosamente cortado y la profusión de flores que divisábamos desde la ventanilla, como un preludio de la serenidad que nos aguardaba en el Centro Infantil.

Finalmente, llegábamos al Parque de Santa Elena, una parada bulliciosa donde los pasajeros se intercambiaban sin cesar: unos descendían mientras otros ascendían en igual medida. Desde el parque, el autobús retomaba su curso hacia un punto de inflexión, una calle estrecha que susurraba en silencio: “Chicas, están cerca de su destino”. Entonces, apagábamos la música de nuestros celulares, estirábamos nuestros cuerpos adormilados por el largo viaje, y preparábamos nuestros corazones para el descenso. El Centro Infantil nos aguardaba con los brazos abiertos y helados por el frío de las nubes que se arremolinaban a su alrededor.

8 Análisis de la información y resultados

El proceso de análisis de la información inició con la construcción colectiva de los diarios de campo (ver anexo H), a la luz de las notas de campo y las grabaciones de voz registradas. Posteriormente, se organizó la información en una matriz de análisis (ver anexo I), agrupando por categorías elementos recurrentes. En esta matriz también fueron registrados fragmentos extraídos de dos entrevistas, realizadas a Sara Victoria Alvarado Salgado⁸ y Luz Teresila Barona Villamizar⁹.

Figura 1

Formato de la matriz de análisis

Matriz			
Manifestaciones de la subjetividad política de niñas y niños en contextos rurales.			
Expresiones de la participación infantil			
Posibles categorías emergencia/descripciones	Diarios	Entrevistas	
		Teresila E.T	Sara E.S
		Escenas/Voces	
Amarillo claro 2: -Saberes/nociones sobre el mundo desde la construcción de significados sobre palabras o conceptos y experiencia directa. -Saberes y experiencias propias para responder a preguntas. -Lo que antecede a la educación infantil, reconocer la vida con la que el niño viene. -Sensibilidad de maestra para reconocer experiencia con la que llega cada niño a la escuela, al centro infantil. -Interés por el mundo. -Encuentro de imaginación con nociones del mundo. -Intereses movilizados de construcciones que se hacen sobre el mundo. -Relación imaginación-nociones ya construidas. -Punto de partida de esta categoría (construcción nociones del mundo) es el interés o deseo de saber del niño. -Darle significado al mundo a través de experiencias sensoriales. -Compartir de hallazgos con el adulto o par. -Asociación y compartir de saberes con el adulto. -Asombro frente a los descubrimientos, asombro punto de partida de construcciones sobre el mundo. -Dilema entre el uso de la imaginación para explicar fenómenos científicos y la relación en el	D1 ¿Qué significa Rolear? —“Es como una rueda”(Isaías) —“Una rueda de la fortuna”. —“Un zoológico, animales”. Los niños y las niñas utilizan sus saberes previos para realizar asociaciones/aproximaciones para encontrar significados a nuevas palabras		
	D1 Alan y Emanuel sostienen una conversación en el comedor en torno al uso del hielo: —“El hielo sirve para los pies cuando están cansados” (Alan). —“También se come” (Emanuel Oviedo).		
	-El momento de la comida detona algo de qué hablar. La comida como mediador/pretexto para que ocurra algo. D1 Thaliana sostiene un diálogo breve con Camila respecto al botón/insignia del proyecto: “Se lo voy a mostrar a unas primas. Les voy a decir		

Nota. La imagen muestra un pantallazo de la matriz de análisis, con sus correspondientes componentes. Fuente: elaboración propia (2024).

Dichos elementos recurrentes nos permitieron identificar posibles categorías emergentes en relación con las manifestaciones¹⁰ de subjetividad política de niños y niñas. Los hallazgos que describimos a continuación se fundamentan en la concurrencia con la que aparecieron ciertos temas y elementos a lo largo del proceso investigativo.

⁸ Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales-CINDE; y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

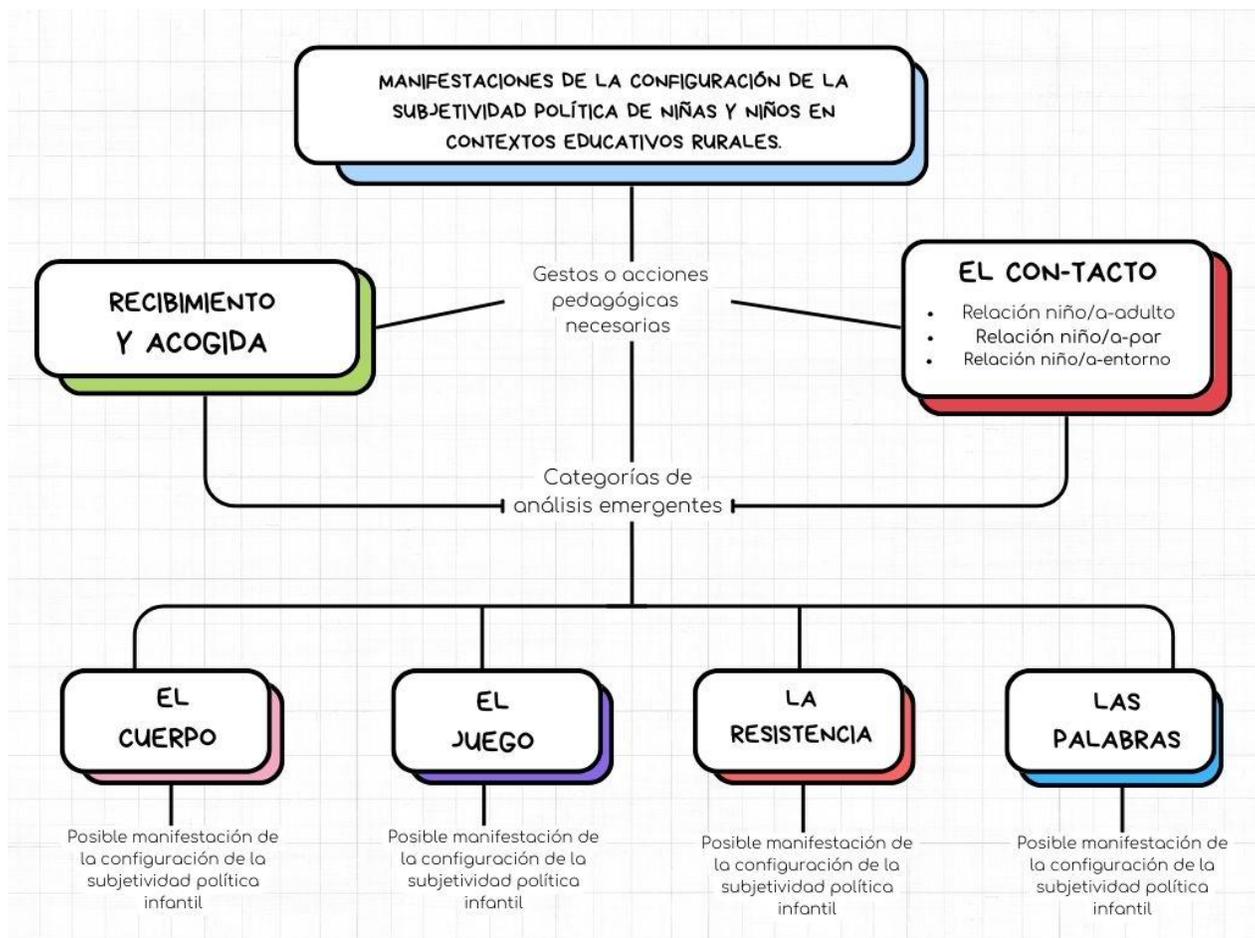
⁹ Doctora en Educación y docente investigadora de la Universidad de Antioquia.

¹⁰ La palabra *manifestación* es entendida como aquellas formas observables que pueden ser encontradas en la interacción cotidiana. Siendo así, las manifestaciones de configuración de la subjetividad política, aquellas maneras en las que se hace visible y se concreta en la vida de los sujetos su proceso de configuración de la subjetividad política.

Este análisis presenta, en primer lugar, dos gestos o acciones pedagógicas que se mostraron necesarias y transversales para pensar la subjetividad política infantil desde la educación inicial: 1) recibimiento y acogida, 2) el con-tacto. En segundo lugar, planteamos cuatro categorías de análisis emergentes: el cuerpo, el juego, la resistencia y las palabras; de las que se derivan posibles manifestaciones de subjetividad política infantil.

Figura 2

Esquema mental de análisis de resultados



Nota. En esta imagen se representa la estructura a partir de la cual se desarrolla el análisis de resultados referente a los gestos o acciones pedagógicas necesarias y a las categorías emergentes y sus correspondientes manifestaciones de la configuración de la subjetividad política.

A continuación, se describen cada uno de los hallazgos desde un ejercicio interpretativo en el cual la cotidianidad del aula de educación inicial, y con ella, las experiencias de los niños y las niñas fueron medulares para hilar comprensiones sobre un concepto que puede resultar abstracto y ajeno como lo es la subjetividad política en clave de niñas y niños de primera infancia.

8.1 Dos gestos o acciones pedagógicas necesarias

Entendemos el concepto de *gestos* desde los planteamientos de Murillo (2015), como acciones performativas que involucran al cuerpo, que se aprenden de manera mimética y que favorecen los procesos de comunicación e interacción con los otros. Los gestos son caracterizados como acciones espontáneas, ligadas al lenguaje y al pensamiento, que resultan significativos pues favorecen procesos como la acogida, las relaciones humanas, los procesos de comunicación y cooperación.

En este sentido, durante el trabajo de campo, los gestos o acciones pedagógicas emergieron como elementos que se hacen necesarios y transversales para pensar la configuración de la subjetividad política infantil en la educación inicial.

8.1.1 Recibimiento y acogida

Nos sentíamos expectantes y entusiasmadas por nuestro primer día en el centro infantil, sabíamos que acompañaríamos al grupo Exploradores, conformado por niños y niñas de 4 y 5 años de edad, pero aún no conocíamos sus nombres, ni sus rostros; sería este el día de nuestro encuentro. Al ingresar al salón muchos ojos atentos posaron sobre nosotras su mirada curiosa, nos siguieron alrededor del aula, expectantes a lo que ocurriría a continuación. Este suceso nos dio pistas para pensar en aquellos gestos que habilitan bienvenidas, vínculos e interrogantes.

Una de las formas que tenemos para interactuar con los demás, es la mirada. Especialmente durante los primeros años de vida, cuando se está desarrollando el lenguaje verbal, niñas y niños se valen del contacto visual para relacionarse con los otros. Davis (1993), expone que en algunos estudios con recién nacidos se ha revelado que su primera respuesta visual suele ser hacia la representación de un par de ojos, lo que ha llevado a algunos investigadores a sugerir que la reacción humana ante la mirada podría ser innata.

En este sentido, comprender la mirada como un primer acercamiento comunicativo nos permite reflexionar sobre aquellos gestos que favorecen los procesos de acogida; es decir, que habilitan el tejido inicial del vínculo, y que por lo tanto deberían ser tenidos en cuenta por los maestros y las maestras, al recibir a quienes llegan por primera vez a la escuela.

Otra escena que nos evocó el proceso de recibimiento y acogida fue aquella en donde Guadalupe, una de las niñas del grupo, se aproximó a nosotras y sin utilizar sus palabras, convirtió sus dedos índice y pulgar en la gran boca de un cocodrilo, indicando con sus gestos que esperaba que esta acción también fuera replicada. Guadalupe, en silencio, movía sus dedos; decidimos imitarla, pasado algún tiempo ella se alejó.

El juego que se propone con los dedos, convertidos en cocodrilos, es el gesto que media la posibilidad de un primer contacto, de un primer encuentro con el otro, quien representa novedad. La escena anterior nos permite entrever una de las posibilidades que tienen los niños y las niñas para aproximarse a aquel que les resulta extraño, pero a quien desean reconocer y acoger. Este gesto de Guadalupe nos permitió reconocernos por primera vez y sentirnos acogidas.

En esta perspectiva, Quiceno (2020), plantea que

(...) encontrarse significa percatarse de la presencia del otro en su alteridad, advertir lo que dicen sus gestos, sus miradas y es precisamente ese primer encuentro, en el primer día de escuela, el que marcará el destino del proceso de hospitalidad en la escuela. (p. 25)

Para la autora la hospitalidad emerge en el encuentro con el otro, ya sea en el lugar de recién llegados o de quién hace las veces de anfitrión. Estas experiencias compartidas contribuyen a crear un sentido de acogida, tanto al recibir como al ser recibidos. Dicho intercambio fortalece nuestras relaciones con los demás.

Es así como logramos identificar al proceso de recibimiento y acogida como uno de los gestos pedagógicos que puede cimentar la emergencia de posibles manifestaciones de subjetividad política de niños y niñas, teniendo en cuenta que acompañan “(...) el proceso de la llegada, estableciendo dinámicas con el otro, en un lugar y un tiempo siendo orientador y guía, reconociendo al otro desde su diferencia” (Quiceno, 2020, p. 24).

8.1.2 El con-tacto

El contacto, entendido como el encuentro con los otros y con lo otro, estuvo presente todo el tiempo en los intercambios sostenidos por las niñas, los niños, las maestras y nosotras como investigadoras. La experiencia de habitar el mundo con otros observada en la cotidianidad del aula de educación inicial nos permitió observar fundamentalmente tres tipos de relaciones: niño/a-adulto, niño/a-par y niño/a-entorno. Vale la pena volver sobre ellas para dilucidar de qué manera dichas relaciones favorecieron un contacto cercano y confiable, que podemos entender como un gesto o acción pedagógica necesaria para el proceso de configuración de subjetividad política, en tanto implica un diálogo y relacionamiento que puede favorecer la construcción del *nosotros*.

A propósito, Duch y Mélich (2005), abordan un concepto que nombran como *relacionalidad* y que definen como “el intercambio efectivo y afectivo de ideas, de acciones y de sentimientos en el marco de unas historias y de unas peripecias siempre móviles y fluctuantes” (p. 13). La relacionalidad como característica fundamental del ser humano, constituye el fundamento de todo contacto, en donde las acciones, las ideas y los sentimientos se nutren y se transforman en el encuentro con los otros.

8.1.2.1 Relación niño/a-adulto

Respecto a la relación niño/a-adulto, algunas escenas presenciadas en el Centro Infantil Santa Elena con el grupo Exploradores nos permitieron entrever que dicha relación está mediada por las consideraciones que tienen los niños y las niñas sobre nosotras, como adultas y maestras. A continuación, presentaremos estas escenas:

Durante una actividad de dibujo, Gabriela le enseñó su dibujo a la maestra; recibiendo un elogio de parte de ella, lo que causó aparentemente una reacción de alegría en la niña, manifestada a través de los gestos de su cuerpo (D2)¹¹. En una escena similar, Guadalupe parecía indecisa por participar de la pista de obstáculos propuesta por las maestras del Centro Infantil; acudiendo a una de nosotras, para solicitar su consejo:

¹¹ Las voces aquí citadas de los niños y niñas del grupo Exploradores fueron compiladas en los diarios de campo. Para codificar esta información aparecerá la fórmula: letra D (diario) y el número de diario correspondiente.

— “No sé hacer la vuelta canela. Hay unos niños que me molestan”. (Guadalupe, 2023, D16).

Luego de conversar con la investigadora sobre algunas opciones para vincularse a la actividad, Guadalupe se aventuró a participar de ella. Luego regresó para compartirle su logro, recibiendo de ella un elogio.

En ambas escenas vemos que niños y niñas tejen una relación con los adultos al acudir a ellos en búsqueda del reconocimiento de sus procesos y logros. En este sentido, parece que perciben en ellos a personas a las que pueden recurrir en busca de validación.

En otros momentos, los niños y las niñas durante sus juegos y actividades se acercaban a nosotras con peticiones como “*necesito más bloques*”, “*necesito lana*”, “*necesito más pintura*”. En ocasiones, ellos mismos intentaban dar solución a su necesidad, pero generalmente esperaban a que el adulto les brindara su apoyo. Lo anterior puede ilustrarse con la siguiente escena: durante la construcción de unos títeres, Samuel lloraba desconsolado, pues no tenía ojitos locos para completarlo. La maestra que tenía ojitos extra se negó a darle otros, pues ya había pasado el momento de entregarlos. Ante esto, optamos por pedir ayuda a uno de los Exploradores, con la intención de que compartiera con su compañero algunos de los que tenía: —“Valentín, Samu no tiene ojitos, ¿qué podemos hacer?”. Sin embargo, la respuesta de Valentín fue acudir inmediatamente a la maestra para intentar solucionar la necesidad de su compañero (D6).

Las anteriores descripciones pueden sugerir otra de las posibles consideraciones que tejen niños y niñas respecto a los adultos, reconociéndolos como quienes pueden darles soluciones y resolver sus necesidades y requerimientos.

Finalmente, en las siguientes escenas podemos observar cómo aparentemente los Exploradores, identificaban a los adultos como sujetos con la capacidad de exigir el cumplimiento de la norma:

—“Profe me pegó” (José, 2023, D9).

—“Yo no le pegué” (Alan, 2023, D9).

—“Fue José” (Ilán, 2023, D9).

—“Profe, José me dijo que mis zapatos son feos” (Juan, 2023, D10).

—“Dígale que los de él son peores” (Maestra, 2023, D10).

Al mismo tiempo, niños y niñas reconocían a los adultos como sujetos sobre los que también recae alguna sanción si transgreden la norma. Lo anterior pudimos observarlo durante la finalización de una actividad de pintura en la que una de nosotras, acompañó a los Exploradores a lavarse las manos. El baño era un lugar reducido, niños y niñas se chocaban constantemente entre ellos durante el lavado de manos y cepillado de dientes. Marianyeli tuvo un desencuentro con Valentina y la golpeó en la cabeza, llamamos su atención, pero esto la disgustó y se escondió debajo del lavamanos. Cuando intentó salir de allí, sin intención una de nosotras la empujó con su cadera; lo que la enojó aún más. Nos encontrábamos ocupadas ayudando a otros niños así que no prestó atención a su molestia; entonces Marianyeli divisó a su maestra y decidió contarle:

— “Profe, mire que ella me pegó” (Marianyeli, 2023, D17).

La maestra procedió a explicarle que esto había ocurrido sin intención (D17).

En este sentido, los adultos parecen ser reconocidos por los Exploradores como sujetos que sancionan y pueden ser sancionados, teniendo en cuenta las normas del Centro Infantil.

Las valoraciones que han construido los niños y las niñas respecto a los adultos nos sugieren que es fundamental que los recién llegados cuenten con un otro que los acompañe en su proceso de interacción y apropiación del mundo. En palabras de Arendt (2018),

En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad. La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y en ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos, que le muestra los detalles y le dice: ‘Éste es nuestro mundo’. (p. 241)

El adulto, quien ha venido construyendo su experiencia del mundo, debería ser quién acoja al recién llegado y lo acompañe durante la construcción de su propia experiencia. Este gesto habilita la construcción de un vínculo que puede favorecer la emergencia de manifestaciones de subjetividad política en el aula de educación inicial.

8.1.2.2 Relación niño/a-par

Las relaciones entre niños y niñas estuvieron presentes todo el tiempo en los distintos momentos de la rutina del grupo Exploradores. Pudimos observar que entablar relaciones y construir vínculos con aquellos de su misma edad, les resultó fundamental, mostrándose interesados por acercarse a sus compañeros, entablar conversaciones, iniciar juegos y resolver conflictos.

En estos encuentros entre pares presenciamos acciones como cooperar, compartir y empatizar; así como situaciones de desencuentro y conflictos. Estas acciones permitieron el despliegue de sus capacidades, la confrontación de sus ideas, el fortalecimiento de sus procesos de autorreconocimiento y la identificación de intereses comunes.

El establecimiento de relaciones entre pares se relaciona directamente con el reconocimiento de niñas y niños como sujetos políticos, pues siguiendo a Barona (ET, 2023), la subjetividad política infantil implica el diálogo y relacionamiento con los otros, en donde el lugar del par es protagónico, por su incidencia en las actuaciones y decisiones del otro par.

A continuación, describiremos algunas escenas que nos permiten reflexionar en torno a posibles actitudes prosociales, que Garaigordobil (2005), define como “(...) toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar” (p. 44).

Durante un momento de juego con fichas, Juan Sebastián observaba el trabajo de Martín Elías quien encajaba algunas piezas para construir un vehículo de juguete. Juan Sebastián se encargaba de buscar las fichas y entregárselas a su compañero para que lograra finalizar su construcción. A su vez, lo observaba atentamente, sin decirle nada, sin apresurar su ritmo, sólo mostrándose expectante ante la creación de su amigo, atento a cuando pudiera requerir su ayuda (D6).

También ocurrió una situación semejante entre Gabriela e Isabella luego del almuerzo, al momento del lavado de manos:

—“¿Te ayudo con el jabón y con la canilla?” (Gabriela a Isabella, D14).

—“¡Sí! (Isabella, 2023, D14).

Las descripciones anteriores nos permiten ver cómo, los niños y las niñas de este grupo se mostraban atentos a apoyar a sus compañeros a través de gestos y acciones para favorecer su bienestar, lo que nos permite entrever su capacidad para hacer lectura de las necesidades de sus pares, incluso, sin requerir que ellos las expresaran verbalmente. Estas situaciones sugieren posibilidades para la construcción de un *nosotros* desde actos cotidianos y aparentemente simples como conseguir fichas y acompañar la construcción de un juguete, ofrecerse para aplicar el jabón y abrir la canilla.

Además de situaciones en donde se evidenciaba el apoyo hacia un par, también vivimos momentos en donde entre todos cooperaban para el logro de un objetivo común. Durante el desarrollo de un juego, se les planteó el reto de construir un fuerte para no dejarse atrapar por los ogros. Logramos identificar que cuando todos buscaban alcanzar el mismo propósito, acciones como compartir y trabajar en equipo se facilitaban:

—“¡Corran, nos van atrapar los invasores!” (Guadalupe, 2023, D10).

—“Cierren la puerta que nos atrapan” (Marianyeli, 2023, D10).

Ahora, no sólo les ocupaba apoyar a uno de sus compañeros, sino cooperar para que todos pudieran estar a salvo. Al mismo tiempo, durante situaciones en las que parecían encontrarse los intereses particulares y ser un obstáculo, niñas y niños proponían opciones para resolverlas, procurando el beneficio colectivo a través de acciones como compartir:

Alan se acerca a una de nosotras, para comentarle que Ilán le quitó una ficha. Ilán, llorando, se defiende diciendo que la necesitaba para construir su juguete:

—“¿Qué pueden hacer para que todos logren construir?”

—“¿Qué tal si compartimos?” (Miguel, 2023, D17).

Ninguno tenía que renunciar a su propio interés, nadie debía dejar de jugar; si compartían las fichas que tenían, todos podían construir lo que querían. En este caso, es un tercero, que sin estar involucrado directamente en la situación, propone una solución en la que se hace necesario cooperar, haciendo las veces de mediador entre sus compañeros.

Por otra parte, asuntos como la empatía, también se vieron reflejados en algunos momentos vividos en el grupo Exploradores. La empatía se hizo presente fundamentalmente para acompañar a algún compañero en el tránsito de su emoción.

Una mañana, durante el momento de llegada al Centro Infantil, Samuel se mostró movilizado por alguna situación que detonó llanto en él. Emanuel se acercó a su compañero, y de manera serena le dijo

—“Cálmate, respira” (Samuel, 2023, D7).

Sus palabras y el gesto de secar sus lágrimas, nos permitimos leerlo en clave de empatía, como una muestra de ponerse en el lugar del otro, validando su emoción y acompañándola.

Días después, mientras elaboraban un dibujo de sus familias, ocurrió una situación similar de la que fueron protagonistas Emiliano y José:

*¹²José se irritó y dañó su dibujo.

—“¿Por qué dibujaste rayas?” (Emiliano, 2023, D9).

*Segundo intento: José sin querer rasgó un poco su hoja, mostrándose nuevamente frustrado.

—“Mira, a mí también se me rompió” (Emiliano, 2023, D9).

¹² (*) Este símbolo lo empleamos para indicar el contexto en el que se desarrollan y aparecen las voces de niñas y niños.

*Tercer intento: José logró realizar su dibujo. Emiliano lo acompañó y abiertamente le ofreció prestarle sus colores.

Emiliano acompañó pacientemente a su compañero, vinculándose y apoyándolo en los retos que se le presentaron en el desarrollo de su dibujo y la frustración que esto le generó. Le mostró a José que él también estaba teniendo algunos problemas, pero procuraba continuar y finalizar la actividad propuesta.

El concepto de actitudes prosociales nos permite ampliar nuestras reflexiones y entender las escenas y diálogos anteriormente narrados, en clave de conductas que favorecen los tejidos sociales, motivadas por el deseo de beneficiar a otros. Garaigordobil (2005), retoma la clasificación que hace Strayer, de las conductas prosociales:

Strayer (1981) plantea una clasificación en la que incorpora dentro de la categoría de comportamientos prosociales 4 tipos de actividades: (a) actividades con objetos en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; (b) actividades cooperativas dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; (c) tareas y juegos de ayuda, en los que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles no son igualitarios como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe; y (d) actividades empáticas como mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias. (p. 44)

Esta clasificación nos permite validar que las escenas anteriores son distintas formas en las que la conducta prosocial aparece en la relación entre pares.

No sólo presenciamos situaciones en las que el encuentro entre pares era motivo para compartir, cooperar y mostrarse empático, sino también como espacio para el desencuentro y los conflictos, tan propios de todas las relaciones humanas. Y es que cuando pensamos en subjetividad política, no podemos dejar a un lado aquellas situaciones en las que no es tan evidente la construcción del *nosotros*, sino que es necesario observar con detenimiento aquellos momentos en los que es el conflicto el que impulsa preguntas, inconformidades y desencuentros que pueden dar

lugar a transformaciones, y que visibilizan una vez más que las relaciones humanas se configuran entre campos de tensión permanente. A continuación, describiremos algunas escenas que nos permiten pensar en torno a la aparición de conflictos y desencuentros en la relación entre pares:

*Durante un momento de desayuno, se desarrolló el siguiente diálogo:

—“Samuel nos está persiguiendo” (Thaliana, 2023, D7).

—“No queremos, porque él no es amigo ni de Maxi, ni de Thaliana, ni mío” (Valentina, 2023, D7).

En esta conversación, los deseos parecen contraponerse, pues el anhelo de Samuel por iniciar un juego se encuentra con la negativa de sus compañeras, quienes no lo reconocieron como su amigo. Por lo que son los propios pares quienes establecen límites a sus compañeros, autorizando o no el desarrollo de determinadas acciones y juegos.

En la siguiente escena el establecimiento de límites entre pares también aparece al sancionar a un compañero verbalmente en público, reprobando sus conductas:

—“Hay que tratarnos con respeto y amor” (Samuel, 2023, D8).

—“Tú no haces eso, porque tú nos pegas” (Miguel, 2023, D8).

*Samuel pone cara triste, los demás le señalan y se ríen.

—“Me mordió” (Emanuel a Samuel, D8).

*Samuel se muestra avergonzado.

Es así como, las niñas y los niños del grupo Exploradores confrontaban a sus compañeros, enunciando aquellos comportamientos reiterativos que parecían incomodarles y desaprobando entre ellos mismos sus conductas y el incumplimiento de los acuerdos y normas.

En otra ocasión, durante la elaboración de unas cartografías corporales, ocurrieron algunas situaciones en las que la autoimagen que había construido cada uno sobre sí mismo, no correspondía con la manera en que los demás les habían plasmado en el papel:

—“¿Cómo te pareció el dibujo?”

—“Fea, porque me rayó toda y yo lo hice tan hermoso” (*Marianyeli sobre el dibujo que hizo Emiliano de ella, D8).

—“Él me está haciendo una nariz muy grande” (*Maximiliano le reclama a Samuel, D8).

—“No me gusta como dibuja él, dibuja muy feo” (*expresa Alan disgustado por el dibujo que hizo Juan Sebastián de él, D8).

—“Yo lo dibujé mal porque soy amigo de otro amigo” (Juan Sebastián, 2023, D8).

Vemos como algunos de los niños y las niñas interpelaban a sus pares sobre las creaciones que estaban haciendo, ya que no se sentían representados con dicha elaboración y los confrontaban expresando que así no lucían verdaderamente, aludiendo a términos como bello y feo. La discrepancia entre la percepción sobre sí mismos y las que tienen los demás sobre ellos, era, aparentemente, un motivo de conflicto.

En otra oportunidad, durante una actividad de construcción de una maqueta del Centro Infantil, se presentó la siguiente situación:

—“Ana Gabriela me das... ¡ANA GABRIELA!” (*Grita Valentina solicitando un elemento para seguir construyendo la maqueta, D13).

—“Vale, no tienes que ser grosera, ¿por qué no le pides así? ella te da” (Guadalupe, 2023, D13).

Valentina que se encontraba exaltada al no poder satisfacer su necesidad, recibió un llamado de atención de su compañera Guadalupe, quien le indicó que había otra manera posible de solicitar lo que requería, haciendo las veces de mediadora al establecer límites.

Con relación al conflicto que puede aparecer en las relaciones humanas, Alvarado (2014), indica que los niños y las niñas sostienen una relación dialéctica con el mundo; es decir,

(...) se autoproducen en procesos de interacción y lenguaje y producen el mundo social y cultural que habitan, al mismo tiempo que son producidos por dicho mundo (...) ese proceso dialéctico de autoproducción y producción de su mundo solo puede darse en espacios de intersubjetividad mediados por el conflicto. (p. 26)

La autora pone de relieve la importancia del conflicto para que dicha autoproducción de los sujetos y producción del mundo que habitan sea posible. Reflexión que sitúa al conflicto como un elemento propio y necesario en el desarrollo humano y social.

Finalmente, nos permitimos reflexionar en torno a las implicaciones que tiene la presencia e interacción con el par durante los primeros años de vida, en donde se presentan desencuentros y situaciones conflictivas. Esto podríamos leerlo en clave de subjetividad política infantil, partiendo de la idea de que las relaciones entre pares pueden propiciar espacios para resolver conflictos y en esta medida, asumir retos que implican la construcción de acuerdos y soluciones conjuntas. Barona (ET, 2023)¹³, nos recuerda que cuando hablamos de subjetividad política debemos pensar en relaciones intersubjetivas; es decir, entre subjetividades; dicha intersubjetividad siempre es conflictiva y está inscrita en un campo de tensión permanente. Lo anterior, nos permite pensar a la educación inicial como posibilidad para acompañar a niños y niñas en el fortalecimiento de las actitudes prosociales, que pueden emerger del conflicto.

8.1.2.3 Relación niño/a-entorno

En las interacciones con los Exploradores advertimos miradas curiosas, preguntas de tipo ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, las cuales surgían en cualquier momento de la jornada. Ante algún elemento nuevo que encontraran en el espacio, se percibía en el ambiente una sensación de asombro y expectativa, deseos constantes de tocar, agarrar y jugar; estas acciones nos sugieren que niños y niñas tienen un interés genuino por los otros y su contexto; desean saber, acercarse al mundo y entender lo que les rodea. El MEN (2014), también destaca esta cualidad al afirmar que “Las niñas y los niños exploran el medio de forma permanente” (p. 24), teniendo en cuenta que la interacción entre el espacio y los sujetos no es pasiva ni estática, sino que se produce

¹³ La letra (E) hace referencia a las entrevistas llevadas a cabo con las maestras Sara Alvarado y Teresila Barona; apareciendo (ES) y (ET) respectivamente.

una relación de intercambio permanente en doble vía: el entorno incide en el sujeto y el sujeto en el entorno.

Esas búsquedas y preguntas de los Exploradores nos permiten pensar a la exploración sensorial como una de sus formas predilectas para acercarse al mundo; Abad (2008), menciona al respecto “(...) procesos perceptivos, visuales, auditivos y kinestésicos que son los canales privilegiados en nuestra especie para establecer el contacto con el mundo y elaborar distintas representaciones de éste” (p. 172). Esta exploración sensorial fue protagonista en las conversaciones con otros, en el acercamiento a la comida durante las situaciones de alimentación y en las experiencias propuestas tanto por la maestra como por nosotras.

Algunas escenas que nos permiten reflexionar en torno a la relación que tejen niños y niñas con su entorno, mediada por los sentidos, son las siguientes:

Durante la creación con arcilla, los Exploradores pudieron sentir la textura húmeda de este material entre sus dedos. Mientras modelaban y creaban, compartían ideas y observaciones sobre dicho material:

— “¿Qué creen qué es esto?”

— “Una piedra” (Maximiliano, 2023, D14).

— “Parece una plastilina” (Guadalupe, 2023, D14)

— “Profe, Miguel y yo nos ensuciamos poquito” (*Expresa Ilán, mientras mira a sus otros compañeros que se ensuciaron al explorar la arcilla con agua, D14).

La imagen común era de manos llenas de arcilla pantanosa, mientras había un esfuerzo y concentración por dar vida a una creación. Sumado a la exploración sensorial la imaginación se convirtió en aliada para dotar de sentido sus producciones.

Un lugar que pareció ser predilecto para la vivencia de exploraciones sensoriales fue el comedor, allí los niños y niñas no solo comían, también jugaban y sostenían conversaciones:

— “El hielo sirve para los pies cuando están cansados” (Alan, 2023, D1).

—“También se come” (Emanuel O, 2023, D1).

—“Es sangre, sabe dulce” (*Valentina sobre la mermelada de mora, D4).

— “Esto es una medicina de gato, ¡Puaj!” (*dice Emanuel mientras toma un pedazo de huevo, D5).

—“Estas son culebras” (*Valentín hablando de los espaguetis, D9).

—“Me le voy a comer la cabeza” (*Juan Sebastián hablándole a una galleta e imaginando que es un animal, D9).

En este sentido, resaltamos que niños y niñas en sus primeros años de vida, motivados por su interés por explorar el mundo, realizan constantemente exploraciones sensoriales que les permiten enriquecer y construir nuevos saberes y relaciones. El MEN (2017), menciona sobre esto:

(...) los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo mismos, con los demás y con el medio que los rodea. (p. 25)

Es así como la exploración que hacen los niños y las niñas del espacio que habitan, en este caso el Centro Infantil, está mediada permanentemente por sus sentidos y su capacidad para imaginar y crear. Dicha exploración les permitirá reconocer su entorno e identificarse como parte de él, lo que podemos leer como una acción pedagógica necesaria para habilitar la emergencia de la subjetividad política en tanto favorece el reconocimiento y apropiación del mundo, asunto fundamental para la formación de un *nosotros*.

8.2 Categorías de análisis emergentes

Luego de presentar dos posibles gestos o acciones pedagógicas que aparecieron en la investigación como necesarias y transversales para pensar la subjetividad política infantil en la educación inicial, presentamos a continuación cinco categorías emergentes de las que se derivan posibles manifestaciones de la configuración de la subjetividad política infantil.

8.2.1 El cuerpo

La configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse en los encuentros corporales intencionales que posibilitan el reconocimiento de la existencia del otro.

El cuerpo y sus posibilidades para el relacionamiento y la comunicación, se mostró protagonista del día a día en el Centro Infantil Santa Elena. Nuestra presencia en este lugar nos permitió observar cómo los niños y las niñas hacían de sus cuerpos medios privilegiados para aproximarse y reconocer a los demás; para establecer relaciones y construir vínculos con sus pares y maestras.

Indicaba Merleau-Ponty (1964), que para los seres humanos “(...) el cuerpo es mucho más que un instrumento o un medio; es nuestra expresión en el mundo, la forma visible de nuestras intenciones” (p. 5). En este sentido, logramos observar que los cuerpos de niñas y niños encarnaron y expresaron permanentemente sus deseos e intenciones de reconocer al otro, de aproximarse a él, de generar vínculos, de jugar y crear.

En conversaciones cotidianas hemos podido reconocer que circulan distintas perspectivas en torno al cuerpo. En algunas de ellas se le contempla como un simple receptor de estímulos externos, sobre los que responde como si fuese una máquina programada. En otras, el cuerpo es concebido como un recipiente de la conciencia, a la que se le da un lugar preponderante sobre el cuerpo, siendo este último relegado al servicio de la razón. Incluso, desde otras comprensiones, se considera al cuerpo como objeto débil, vulnerable y pasional, propenso al vicio, al error y a la tentación. Por el contrario, durante nuestro proceso de análisis de la información, el cuerpo y sus posibilidades cobraron un sentido especial, al ubicarse como protagonista de las interacciones, los juegos y las exploraciones vividas por los Exploradores, lo que nos dio pistas para pensar al cuerpo como medio que favorece una posible manifestación de la subjetividad política.

Respecto a lo anterior, observamos como el encuentro de los niños y las niñas con los otros, suponía en muchas ocasiones un contacto piel a piel, traducido en el intercambio de abrazos, en tomarse de las manos, acariciar el rostro del otro y, en general, contactos corporales que se consienten o no, de acuerdo a la confianza que se establece con otros y que pueden habilitar

procesos de acogida y vínculos. En este sentido, vale la pena volver sobre las descripciones de las siguientes escenas:

Valentina almorzaba, y al mismo tiempo con cautela, daba de comer a su amiga, quien es un año menor que ella (D2).

En repetidas ocasiones pudimos evidenciar que la acción de hacerse caricias y tomarse de las manos al ir al comedor, acompañarse al baño o salir al patio sucedía entre niños y niñas que se reconocían como “amigos” (D3).

Durante su llegada al Jardín, Samuel lloraba desconsolado, Emanuel se acercó para intentar calmarlo y limpiarle sus lágrimas (D7).

En la mañana, los Exploradores al vernos llegar corrían a darnos abrazos, también durante el momento de despedida se acercaban corriendo en grupo sobre nosotras y nos rodeaban con sus brazos (D9).

En algunos momentos del día, en donde se desarrollaban juegos libres, era común que niños y niñas se nos aproximaran para peinarnos, “tinturarnos” y planchar nuestro cabello (D11).

Cuando algún compañero tenía problemas para vestirse otro acudía a brindarle su ayuda (D14).

Al momento de sentarnos en el suelo para el desarrollo de alguna actividad, varios de los Exploradores se acercaban para apoyarse en nuestras piernas o ser cargados en ellas, incluso, sin la necesidad de solicitarlo (D16).

Observamos que las interacciones descritas anteriormente están impulsadas por unas intenciones específicas: comunicar agrado, ternura o empatía. Es así cómo podemos reconocer que los encuentros corporales no son fortuitos, sino que están cargados de sentidos particulares. Estos contactos que suelen naturalizarse, nos permitimos pensarlos en clave de subjetividad política infantil, en la medida en que estas manifestaciones corporales posibilitan el reconocimiento de la existencia corpórea del otro, como sujeto diferente a mí, pero que comparte conmigo un mismo tiempo y espacio. Es así como podemos decir que la configuración de la subjetividad política en

este grupo de niños y niñas pudo manifestarse en los encuentros corporales intencionales que posibilitaron el reconocimiento de la existencia del otro. Estos contactos físicos pueden habilitar la construcción colectiva del *nosotros*, en tanto, sean consentidos, favorezcan el tejido común y procuren el cuidado de quienes nos rodean. Como lo indica Alvarado (2014), podemos entender por subjetividad política aquellas “(...) actitudes, sentidos y prácticas favorables a la equidad y a la justicia como reconocimiento y redistribución” (p. 18).

8.2.2 El juego

La configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse cuando se asumen y representan en los juegos determinados papeles o roles sociales, que han sido aprendidos en el contacto con la cultura.

El juego fue protagonista en la cotidianidad del Centro Infantil, y de manera especial, en el grupo de los Exploradores. Aunque consideramos que los espacios para el juego eran escasos en la rutina, nuestra estrategia central de indagación, *Rolear*, buscó propiciar permanentemente experiencias de encuentro para las niñas y los niños consigo mismos, con los otros y lo otro, a través del juego y la personificación de distintos roles; personificación que implicaba encarnar a un otro diferente a ellos/as mismos, pero con el que de alguna manera se han relacionado y sobre el que han construido una serie de nociones, significados y características. Además de nuestras propuestas, los Exploradores siempre encontraban la manera de construir juegos y desplegar todo su potencial lúdico, pues como es mencionado por el MEN (2014), el juego “se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación” (p. 14).

En el juego se hacen tangibles las creaciones imaginativas, las cuales, contrario a algunas percepciones adultas, dan cuenta constantemente de las construcciones que hacen niños y niñas de la realidad. Al respecto Ruiz y Abad (2012), dicen que el juego “(...) es una manera de asimilar la cultura y de conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que el niño tiene que aprender a vivir” (p. 30); ellas y ellos están en la capacidad de representar y transformar la cultura de la que hacen parte.

A continuación, presentaremos algunos momentos que nos permiten pensar en torno al lugar protagónico que ocupa el juego en la vida de los niños y las niñas. Durante la actividad de *La casita* presenciamos la siguiente escena:

—“Mira mi bebé, se llama Flor. Tiene apenas un añito. Yo le doy el chocolate porque él está pequeño. El papá de mi hija está trabajando” (*dice Marianyeli mientras carga a la bebé con delicadeza y ternura, D9).

*Mientras tanto Emiliano hace una cuna con cojines para que duerman los tres juntos (D9).

*Marianyeli mete al muñeco en un sitio apartado (D9).

—“¡No!, ¡no puede dormir tan solo!” (Emiliano, 2023, D9).

*Emiliano le hace forma de corazón con las manos a Marianyeli y busca objetos para darle de comer al bebé (D9).

Este juego, nos permite aproximarnos a posibles ideas e imaginarios de los niños y las niñas respecto a las dinámicas familiares, los roles de cada miembro y las responsabilidades que asumen; nociones que no son ajenas a ellos y ellas; por el contrario, las apropian y evidencian en sus propios relatos y construcciones.

Otra escena llamó nuestra atención, durante el juego de *sala de emergencias*, Marianyeli, en su papel de doctora representó con la ayuda de Thaliana el momento de un parto: “Primero le puse una inyección y después le saqué el bebé” (Thaliana, 2023, D11). Marianyeli había colocado debajo de su ropa un bebé de juguete, y cuando Thaliana mencionó que ya era el momento, lo sacó de allí. Marianyeli expresó con su rostro felicidad y ternura; puso en sus brazos al bebé y lo besó.

Lo anterior nos permite pensar en el juego, y especialmente en el juego de roles, como parte fundamental de la vida de los Exploradores. Desde el MEN (2014), el juego de roles también ha sido nombrado juego dramático y es entendido como una práctica espontánea donde aparecen actos comunicativos como gestos, voces, movimientos, entre otros; que permiten representar distintos personajes o roles. Niños y niñas destinan esfuerzos a este juego, tomándolo en serio e intentando que los otros hagan lectura del papel que están representando.

Presenciar estas escenas de juego nos ayuda, como adultas y maestras, a acercarnos poco a poco al mundo infantil; con respeto, con sensibilidad, agudizando nuestros sentidos para poder tomarlo en serio, como se lo merece. En este sentido, Tonucci (1997), reconoce el juego como *la más significativa actividad de los primeros años* de vida, planteando la siguiente reflexión

El niño vive en el juego una experiencia inusual en la vida del adulto: la de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo con todos sus estímulos, sus novedades, su fascinación (...) El juego del niño, antes y fuera de la escuela, es “perder tiempo”, es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante llena de misterio, de riesgo, de aventura. Y el motor es de lo más poderoso que el hombre conozca: el placer. (p. 43-44)

Otro momento vivido durante el juego de *sala de emergencias*, captó nuestra atención. El espacio y la disposición del material parecía hacerles una invitación: “juguemos al doctor, juguemos al dentista”:

—¿Para qué necesitas guantes?

— Para curar a alguien (José, 2023, D11).

—“¿Dónde están los medicamentos?” (Marianyeli, 2023, D11).

—“¿Dónde están mis guantes?” (Juan 2023, D11).

— “Yo soy médica, tiene tos” (Marianyeli, 2023, D11).

—“Abre los dientes, te voy a revisar” (Samuel, 2023, D11).

— “Tienes una caries” (Samuel, 2023, D11).

—“Le puse la inyección en el ojo” (Thaliana, 2023, D11).

—“¡No!, se muere” (Samuel, 2023, D11).

Ellos y ellas no escatimaron esfuerzos para cumplir los roles que el espacio les permitió imaginar, se unieron para atender peluches y compañeros; fueron pacientes y médicos. Las interacciones verbales anteriormente descritas nos permiten entrever la riqueza de su imaginación y su capacidad para construir un escenario común. En medio del juego había charlas, en donde se hacían diagnósticos médicos y se sugerían procedimientos, mostrando cómo las palabras y las acciones se entrelazaban para dar vida a un hospital; el juego puede aparecer aquí como “(...) un marco en el que poner a prueba las cosas, un ‘invernadero’ en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía” (Ruiz y Abad, 2012, p. 31).

Nuevamente el juego de roles en estas escenas parece ocupar un lugar privilegiado en el desarrollo de las actividades, lo que les implica a niñas y niños asumir distintos papeles y funciones. Esto da paso a la construcción de escenarios creativos en donde la imaginación es protagonista y en donde se pone en evidencia, una y otra vez, los saberes que han construido respecto al mundo y las posibilidades que encuentran en los materiales que se disponen.

Por otra parte, en los juegos de los Exploradores también pudimos observar cómo asumían papeles que podemos asociar con situaciones de violencia:

*Durante un momento de juego libre, Marianyeli “le dispara” a una de nosotras con un banano (D4):

— “¿Qué es eso?, ¿Qué es ¡bam!?”

— “Plomo, por que roba a las personas” (Marianyeli, 2023, D4).

*En el juego de *la casita* se dispusieron cuchillos de juguete (D9):

—“Cuchillo para matarlo. Es de mentiras” (Valentín, 2023, D9).

—“Tenemos unos cuchillos para matarnos” (Valentina, 2023, D9).

* En un momento de juego libre con bloques Juan Sebastián apunta a una de nosotras con una pistola de juguete (D11):

—“Profe te voy a disparar” (Juan Sebastián, 2023, D11).

Estas situaciones nos permiten reflexionar sobre la imposibilidad que tenemos como adultos de prever hasta qué punto y de qué manera las circunstancias violentas que atraviesan la realidad social pueden permear a niños y niñas, estas pueden terminar viéndose reflejadas en sus juegos. Aunque en muchas ocasiones queramos ocultarles dicha realidad, es importante reconocer que ellos y ellas no son ajenos a dichas circunstancias, pues pretender mantenerlos al margen, podría entenderse como la negación de su capacidad para comprender, construir y relacionarse con el mundo que les es propio. Considerar a niños y niñas como seres sociales implica reconocer que no son sujetos a-políticos, ni mucho menos ajenos a asuntos como la guerra y la violencia.

Nos servimos de las palabras de Ruiz y Abad (2012), para ampliar nuestras reflexiones:

En términos generales [en el juego] se explora la vida, lo que acontece en ella y lo que afecta al niño como ser humano, que es el comportamiento de los adultos, situaciones cotidianas o extraordinarias que necesita aprender o que llaman su atención, etc. Mediante la recreación del juego, el niño reproduce e interpreta actitudes, modelos y comportamientos captados de un mundo que no es fácil de comprender y asimilar, pero que es indispensable conocer. (p. 31).

En este sentido, el juego representa una de las posibilidades que tienen los niños y las niñas para tramitar las situaciones que les permean y que inevitablemente inciden en las construcciones que hacen del mundo y de la sociedad a la que pertenecen. En el juego recrean, reproducen y reinterpretan situaciones que pueden ser difíciles de asimilar pero que han hecho —y hacen parte— de la historia de la sociedad.

El juego trae consigo retos que necesariamente implican al otro: compartir objetos y espacios, llegar a acuerdos, tomar decisiones y buscar soluciones en conjunto, trabajar en equipo, velar por el bienestar y cuidado de todos. En estos casos, la pregunta por el otro parece ser inevitable, elemento que nos da pistas para reflexionar sobre el juego en clave de subjetividad política infantil.

Podemos decir entonces que la configuración de la subjetividad política de este grupo de niñas y niños pudo manifestarse cuando en los juegos que desarrollaron en la cotidianidad y, muy especialmente, en los juegos de roles, representaron o asumieron determinados papeles o roles

sociales que han aprendido en su contacto con la cultura y, por tanto, con los otros. Lo anterior es posible gracias al intercambio de las construcciones que cada uno ha hecho del mundo y de lo público, es decir, de lo que es común a todos (Díaz y Alvarado, 2012).

8.2.3 La resistencia

La configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse en los momentos en que se asume una posible posición de resistencia frente a la norma a favor del bienestar común.

Al llegar al Centro Infantil Santa Elena, nos recibió la siguiente escena que llamó nuestra atención: los niños y las niñas estaban sentados, en silencio, distribuidos en sillas alrededor de mesas. Justo al lado de la puerta de ingreso había una cámara de seguridad ¹⁴que según la maestra se utilizaba para que las familias pudieran observar el comportamiento de los niños y las niñas. También durante el desarrollo de la jornada, escuchamos que la maestra con frecuencia les recordaba el cumplimiento de acuerdos y normas establecidas. Lo anterior nos motivó a preguntarnos por el posible relacionamiento de los Exploradores con las normas del Centro Infantil.

En este sentido, nos aproximamos a la norma desde la perspectiva de Urmeneta (2009), como “(...) una regla, un patrón de medida o una pauta de acción (...). Las normas sociales son reglas de conducta que representan una definición cultural del comportamiento socialmente deseable” (p.3). Son los adultos quienes históricamente han asumido la responsabilidad de compartir con los recién llegados las normas que hasta ahora han sido construidas socialmente, con la intención de favorecer la vida en comunidad. El conocimiento de estas normas incide en las representaciones y construcciones que las niñas y los niños hacen del mundo; dichas representaciones y construcciones no solo se restringen a la etapa inicial de la vida, sino que “Durante toda nuestra existencia tenemos la capacidad de aprender, y de hecho seguimos aprendiendo normas u otros roles sociales, y esto porque nuestras habilidades cognitivas y sociales siempre están en desarrollo” (Pavez, 2012 p. 88). Los Exploradores evidenciaron en distintos momentos de su cotidianidad el reconocimiento de las normas establecidas en el Centro Infantil

¹⁴ Para el año 2022, el programa Buen Comienzo dotó el 60% de sus jardines infantiles con cámaras de vigilancia, buscando que sus centros de educación inicial sean entornos de protección y confianza para niños y niñas, cuidadores y agentes educativos (Alcaldía de Medellín, 2022).

Santa Elena, que utilizaban incluso para orientar a sus pares. El comedor era un espacio donde estaban establecidas unas normas muy específicas, a continuación, presentaremos algunas escenas al respecto:

Una regla era que niños y niñas solo tenían permitido dejar en sus platos una determinada cantidad del almuerzo sin consumir. Uno de los Exploradores le dice a su compañero:

—“No puedes dejar 2 cosas, ni 3, solo 1” (Emanuel, 2023, D1).

Así mismo, era una práctica frecuente que las maestras del Centro Infantil intentaran negociar con ellos, insistiéndoles en consumir la mayor cantidad de alimentos posibles, hasta que el momento del almuerzo se acababa y debía desecharse el alimento. Emanuel intentó hacer una mediación similar con su compañero Ilán:

—“¡Tómatelo!” (Emanuel S, 2023, D3).

—“¿Por qué?, no me gusta” (Ilán, 2023, D3).

—“Toma un poquito y lo botas” (Emanuel S, 2023, D3).

Además, en el comedor no estaba permitido jugar con la comida; debía ser destinado únicamente para el consumo de alimentos. En este sentido, durante otra escena, Maximiliano fue el encargado de establecer un límite al juego de su compañero Martín quién, durante el desayuno, convirtió al pan en un auto: — “¡Martín, coma!” (le dice Maximiliano interrumpiendo su juego), Martín obedece (D4).

En esta última escena, la orden de Maximiliano es justificada en las normas del comedor, están allí para comer, no para jugar; adicional, no se debe jugar con la comida.

Nuestra presencia en el Centro Infantil Santa Elena nos permitió observar cómo el comedor representaba un espacio en donde las interacciones estaban constantemente reguladas por las normas establecidas por las maestras. El cuerpo, las voces y los juegos de niñas y niños debían ponerse en pausa, quedando supeditados a una única premisa: “el comedor es un espacio para comer”.

Por otra parte, otras escenas nos permitieron acercarnos a posibles distinciones que empezaban a hacer los niños y las niñas de los espacios que podían habitar en relación con aquellos que solo correspondían a *los grandes* (Emiliano, 2023). Es así como durante la actividad de la casita Jhana comenta lo siguiente:

—“Cuando la mamá está cocinando los niños no se acercan” (Jhana, 2023, D9).

Por su parte durante el recorrido que orientaron los Exploradores por el Centro Infantil ocurrió la siguiente conversación:

—“Emiliano, cuéntenos, ¿cuál es este lugar del jardín infantil?, ¿qué nos quieres contar de este espacio?”

—“Quiero contarle que está muy bonito el jardín” (Emiliano, 2023, D13).

—“¿Qué es eso del jardín infantil?”

—“Son los baños. Ahí no pueden entrar porque ahí entran los grandes y acá los chiquitos” (*dice Emiliano mientras señala los baños enunciados, D13).

Tanto en las expresiones de Jhana como en las de Emiliano, podemos notar que reconocieron la existencia de espacios socialmente asignados para los *chiquitos* y para los *grandes* (Emiliano, 2023). Lo anterior nos permite reflexionar en torno a posibles construcciones que los niños y las niñas hacen a partir de normas o convenciones sociales que regulan aquellos espacios que habitan, como el Centro Infantil o sus propias casas.

A partir de las descripciones anteriores, podemos entrever que los niños y las niñas como sujetos sociales, van interiorizando poco a poco las normas que han sido establecidas en los contextos de los que también hacen parte y que por ende les competen. Vivir con otros implica de alguna manera asumir reglas construidas histórica y socialmente, las cuales se han instaurado con la intención de favorecer la convivencia en comunidad. Es así como, durante los primeros años de vida “la adquisición de las normas es relativamente pasiva ya que los sujetos las reciben en gran medida hechas” (Delval, 2007, p.17). En clave de subjetividad política, Peña (2017), propone que la formación del sujeto político debe necesariamente pasar por acciones que le permitan conocer y

asumir las normas y reconocerse parte de la sociedad. Sin embargo, el sujeto en su permanente configuración como sujeto político, no se agota en la reproducción y aceptación obediente de dichas normas, sino que poco a poco empieza a confrontarlas. Es el caso de los niños y las niñas del grupo Exploradores, quienes las pusieron en tensión en momentos particulares.

Las cámaras de seguridad ubicadas en distintos espacios del Centro Infantil Santa Elena cumplían la función, según las maestras, de vigilar el comportamiento de niños y niñas para luego comunicarlo a sus padres. Esta idea era reforzada permanentemente por ellas cuando los niños y niñas parecían no acatar las normas o indicaciones planteadas por los adultos. Al preguntarles a los Exploradores por las cámaras de seguridad, aparecieron las siguientes frases:

—“¿Para qué la cámara?”.

—“Nos mira” (Miguel, 2023, D3).

—“Por si regamos la comida” (Ana, 2023, D3).

—“Por si peleamos” (Valentín, 2023, D3).

—“Esta es una televisión para ver a los niños malos” (Emanuel, 2023, D13).

Sus comentarios nos sugirieron que reconocían la intención que tiene la presencia de las cámaras en el Centro Infantil. A pesar de esto, los niños y niñas no variaron mucho su comportamiento; quizás en los primeros minutos después de que las maestras les recordaban su presencia, intentaban adoptar las posturas indicadas, pero no pasaba mucho tiempo antes de que volvieran a sus acciones cotidianas.

En relación con lo anterior, recordamos otra escena que llamó nuestra atención: José, miró fijamente a la cámara durante el almuerzo y le dedicó una morisqueta (D17). Ante esta acción, nos surgieron varios interrogantes: si aparentemente niñas y niños reconocían la intención de las cámaras como un instrumento de vigilancia, ¿por qué su comportamiento no se veía permanentemente condicionado?, ¿podríamos leer esto en clave de una posible manifestación de resistencia emergente ante la norma en los primeros años de vida?, o ¿es simplemente un olvido no intencionado?

Estas preguntas sensibilizaron nuestra mirada frente a momentos vividos con los Exploradores en donde aparecieron posibles manifestaciones de resistencias¹⁵ —que parecieran ser intencionadas— ante la norma. Pudimos observar especialmente tres escenas que nos permiten pensar sobre este asunto:

Una mañana durante el desayuno, la maestra dio una indicación que nos incluía “hoy no vamos a hablar”. El comedor se inundó de silencio, nosotras nos sentamos en distintas esquinas para tener un panorama más amplio del entorno. Desde nuestras posiciones observamos distintos gestos comunicativos por parte de niños y niñas: fruncir el ceño, reírse, sacar la lengua, agitar las manos, sostener la mirada. La indicación era clara, no hablar, pero eso no implicaba no comunicarse (D4).

En otra escena, durante una actividad de recorrido por el Centro Infantil, Samuel y Sebastián guiaron a una de nosotras hacia el parque. Allí mencionaron que ese era un espacio para jugar con los amigos. Estuvieron un rato en este lugar y cuando la investigadora consideró que era momento de continuar con el recorrido, Sebastián y Samuel no quisieron escucharla, ninguno de los dos quiso dejar de columpiarse. La investigadora fue insistente en la necesidad de continuar, pero ambos se resistieron a hacerlo. No buscaron excusas ni le dirigieron palabras, simplemente se negaron a moverse de su sitio (D13).

Estas descripciones pueden sugerirnos que los Exploradores no solo interiorizan pasivamente las normas que su contexto y cultura le transmiten, a veces, parecen resistirse a ellas procurando la satisfacción de sus intereses particulares. Poner en tensión las normas aparece como un elemento fundamental en el camino que recorre cada uno de los sujetos en su proceso de configuración como sujetos políticos. Al respecto Urmeneta (2009), expresa que

La conformidad a la norma no es un acto pasivo. Si bien la conformidad supone la aceptación del orden social por parte del sujeto, no implica una relación inmediata entre éste y dicho orden. La relación entre individuo y sociedad se halla siempre mediada por la interpretación que el individuo hace del orden social en el que se inserta. (p.6)

¹⁵ Entendemos la palabra *resistencias*, como aquellos gestos o acciones que ponen en tensión el aparente poder del adulto y las normas establecidas.

Finalmente, compartimos otra escena que nos permite reflexionar sobre posibles manifestaciones de resistencias ante la norma que parecen ser intencionadas, en esta aparentemente ya no sólo se pretende la satisfacción de un interés particular, sino que parece emerger el deseo de favorecer a un par:

Si bien, en el comedor del Centro Infantil estaba prohibido que niños y niñas compartieran la comida, logramos observar, el siguiente momento: Alan no quería comer torta de pescado, sus compañeros Valentín y Maximiliano estaban a la expectativa de que se la diera a alguno de ellos. Las reglas del comedor implicaban que la comida no debía ser compartida. Una de nosotras, al percatarse de la situación se alejó unos pasos de allí para observar, de lejos, el desenlace del momento. Alan mirándola fijamente deslizó sus manos debajo de la mesa, dividiendo la torta en dos para darle a cada uno de sus compañeros un trozo; Valentín y Maximiliano, atentos a sus movimientos, los recibieron (D2).

La descripción anterior nos permitió pensar en que las niñas y los niños reconocían que compartir su comida con otro, no estaba permitido y podía ser sancionado por el adulto. Pese a ello, la acción se lleva a cabo encontrando maneras para que los adultos, quienes representan la autoridad, no se enteraran.

Nos permitimos reflexionar en torno a un posible camino que poco a poco recorren los sujetos, en este caso, los niños y las niñas, para configurarse como sujetos políticos; dicho camino que está en permanente construcción y transformación, podría iniciar con la interiorización de la norma, pasando por la oposición a ella para satisfacer sus necesidades particulares, hasta la puesta en marcha de procesos de resistencia intencionados, en donde lo relevante es velar por el *nosotros*, que no necesariamente está garantizado por el cumplimiento de la norma. Arias y Villota (2007), nos dan luces al plantear que la condición política de un sujeto está constantemente en proceso de construcción, dicho sujeto empieza a reflexionar sobre sus propios intereses y los de los demás, estableciendo correspondencias entre unos y otros, lo que le permite asumir un papel activo en la transformación de la realidad.

Al pensarnos los momentos descritos anteriormente en clave de subjetividad política, podemos reflexionar que los niños y las niñas del grupo Exploradores interactuaban con la norma, la apropiaban y la ponían en tensión, acciones que reconocemos como necesarias para la

constitución de un sujeto político. Es así como podemos decir que la configuración de la subjetividad política en este grupo de niños y niñas pudo manifestarse en los momentos en que asumieron una posible posición de resistencia frente a la norma a favor del bienestar común. Respecto a lo anterior Díaz (2014), afirma que “(...) el sujeto político es una expresión del ejercicio de la subjetividad política y esta se despliega en cuanto más se pueda ser sujeto político” (p. 140). Es por ello que, en los niños y las niñas, hacerse sujeto político puede entenderse como un proceso en permanente construcción, que se expresa en sus iniciativas por construir el *nosotros*.

8.2.4 Las palabras

La configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse en el compartir de la palabra para explicar el mundo, dar a conocer sus saberes y, en general, narrar para otros.

Los momentos de llegada al Centro Infantil se caracterizaban por los tirones de ropa para llamar nuestra atención, cuando respondíamos a este llamado aparecían expresiones como, “*profe, imagínate que...*”, “*profe, cómo te parece...*”, “*profe, ayer estuve en...*”, acompañados por rostros a la expectativa de ser escuchados; de poder contar lo que vieron, de poder narrar sus experiencias. Esto nos sugirió el deseo que tenían los niños y las niñas por compartir con nosotras aquello que sabían, aquello que vivían, lo que habían aprendido, lo que les gustaba; apareciendo su voz como protagonista. Este acto de contar, de poner en palabras sus experiencias y saberes nos remite al concepto de *empalabramiento* propuesto por Duch, que implica “(...) el acto de ‘poner en palabras’ a la realidad realizado por el individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de esa realidad” (Castellanos, 2014, p. 150). Los Exploradores empalabraban el mundo permanentemente, sus palabras daban cuenta de sus propias reflexiones, experiencias e historias que probablemente habían vivido en compañía de otros y que, a su vez, deseaban compartir con los demás.

Nuestras interacciones con los niños y las niñas nos permitieron presenciar algunas escenas en donde empalabraron su mundo. A continuación, describiremos algunas de ellas:

Tras la lectura del cuento “Choco encuentra una mamá” (un pájaro, aparentemente huérfano, indaga con distintas especies de animales en búsqueda de su madre), les propusimos a los Exploradores algunas preguntas:

- “¿Será que la jirafa es la mamá de Choco?”
- “No, porque ella es una jirafa y él es un pajarito” (Guadalupe, 2023, D9).
- “Tiene una mamá como un pollo” (Saray, 2023, D9).
- “No es la mamá porque vive en el hielo” (Alan, 2023, D9).
- “Tiene pico diferente” (José, 2023, D9).
- “No, él tiene una mamá pájaro” (Saray, 2023, D9).

Los Exploradores tomaron elementos físicos de los animales del cuento y los compararon con sus ideas sobre cómo debía lucir la mamá de Choco, recurriendo a sus palabras para compartir con nosotras los saberes que han construido en torno a posibles similitudes físicas que deben existir entre una mamá y su hijo. Luego, indagamos por ¿cómo reconocerían a sus mamás?:

- “Mi mamá es humana” (Guadalupe, 2023, D9).
- “Se llama Rosario” (Saray, 2023, D9).
- “Yo reconozco a mi mamá que tiene una cara bonita y me cuida” (Samuel, 2023, D9).
- “Me da mucha comida, me da dulces. La quiero mucho” (Emiliano, 2023, D9).
- “Si se pierde yo la encontraría y le daría un abrazo” (Alan, 2023, D9).
- “Reconocería a mi mamá porque la quiero mucho” (Jhana, 2023, D9).

Podemos entrever que los Exploradores construyeron una representación de sus madres basados en las relaciones que tejían con ellas y lo expresaron con sus palabras. El cuidado y el cariño aparecieron como elementos relevantes al momento de identificar a sus madres.

Por otra parte, durante el inicio de algunas actividades desarrolladas en clave de nuestra estrategia Rolear, procurábamos indagar por sus conocimientos previos en torno a los roles, elementos o situaciones que serían relevantes para el encuentro:

— “¿Qué es un guía turístico?”.

— “Cuando me picaron los ojos y me enfermé” (Valentina, 2023, D13).

— “Pintan y juegan” (Samuel, 2023, D13).

— “Cantan” (Emiliano, 2023, D13).

— “Viajan a un mundo” (Guadalupe, 2023, D13).

— “Exploran” (Emanuel, 2023, D13).

— “¿Qué harían si un día se levantan y hay muchos animales?”.

— “Los meteríamos a unas cárceles” (Samuel, 2023, D14).

— “No bastarían las jaulas, ellas se saldrían [serpientes]. Los llevan a la selva y los tiran” (Emanuel, 2023, D13).

— “Los llevamos a mi casa” (Valentín, 2023, D13).

— “Los llevaría a un bosque” (Emiliano, 2023, D13).

— “Haría una corona de lagartijas” (Marianyeli, 2023, D13)

— “¿Qué es un cotidiáfono?”.

— “Cuando uno se cae le ayudan” (Emiliano, 2023, D16).

— “Se quema, se viene la sangre” (Valentín, 2023, D16).

— “Es algo que permite escuchar algo desde lejos” (Guadalupe, 2023, D16).

— “Toda la ciudad se movía muy suavcito” (Marianyeli, 2023, D16).

—“Es algo que empuja las olas por detrás y se escucha con los oídos” (Ilán, 2023, D16).

—“Es algo que puede escuchar. Un tractor”. (Miguel, 2023, D16).

—“Se escucha en videojuego. Eso se llama audífono” (Emanuel S, 2023, D16)

Ante nuestros interrogantes los niños y las niñas recurrieron a sus palabras para explicar conceptos que quizás les resultaban desconocidos, dar solución a determinadas situaciones planteadas y, en general, para compartir sus saberes.

Las palabras y expresiones utilizadas por los niños y las niñas dieron cuenta de sus trayectorias de vida. Al respecto el MEN (2017), comenta que “En ocasiones sus respuestas no son comprensibles para los adultos; sin embargo, el proceso mediante el cual responden ante las situaciones refleja las maneras cómo entienden el mundo” (p.15). Observamos que, pese a que la comunicación entre adultos, niños y niñas no es siempre efectiva, estos últimos insisten en dar lugar a sus palabras para darse a entender a los otros.

Durante otra escena, les planteamos otro interrogante:

— “¿Qué es un escultor?”

— “Pueden escuchar, pintar” (Samuel, 2023, D14).

— “Esculta” (Valentín, 2023, D14).

Esta escena en particular llamó nuestra atención porque los Exploradores recurrieron a la invención de palabras (*escultar, esculta*) para explicar otra que probablemente no conocían. Tonucci (2019), tras vivir una experiencia similar, comenta que:

(...) Stefano, mi primer hijo. Todavía no había cumplido los tres años cuando un día dijo “He descubierto”. (...) me entró curiosidad por saber de dónde podía haber sacado esa forma verbal extraña e incorrecta. Así que, de nuevo sorprendido y un poco asustado, tuve que reconocer que la había construido por su cuenta. (p. 11-12)

En este sentido, podemos decir que las niñas y los niños en su proceso de *empalabrar* el mundo, pueden construir expresiones o nuevas palabras para satisfacer su necesidad de comunicarse con los demás.

Por otra parte, también los Exploradores nos compartieron narraciones espontáneas sobre alguna de sus vivencias:

—“Había una vez una cosa muy miedosa. Una bola así muy oscura, entonces no nos dejaban salir. Nos encerraron todo el día y no nos dejaron salir” (Thaliana, 2023, D11).

—“¿Cuándo fue eso?”.

—“En estos días” (Thaliana, 2023, D11).

—“¿Y por qué había esa bola oscura?, ¿qué pasaba?”.

—“No se había acabado eso. No podíamos mirar para arriba, solo para abajo, porque íbamos en la moto de mi papi” (Thaliana, 2023, D11).

En este caso, Thaliana nos estaba narrando su experiencia tras la vivencia de un eclipse. Las palabras se hicieron protagonistas permitiéndole compartir con nosotras su recuerdo sobre un fenómeno natural.

En otra escena, Thaliana y Maximiliano sostuvieron la siguiente conversación, con la participación de una de nosotras:

—“Una amiga de mi mamá va a tener un bebé” (Thaliana, 2023, D15).

—“Mañana yo voy a tener un bebé” (Maximiliano, 2023, D15).

—“¿Los niños pueden tener bebés?”.

—“No, sólo las mamás, los papás y los grandes” (Thaliana, 2023, D15).

—“Mañana yo voy a dormir para ser grande y tener un bebé” (Maximiliano, 2023, D15).

En este fragmento Thaliana compartió una narración que escuchó en su entorno, tejiendo a través de las palabras una conversación con otros. Parece que las palabras les posibilitan a los niños y las niñas aludir tanto a recuerdos de momentos ya vividos, como a narraciones de posibilidades futuras.

Por otra parte, presenciamos dos momentos que nos permiten pensar la influencia de los otros en los procesos de *empalabramiento*:

Durante una actividad en torno a las sombras, les propusimos a los Exploradores preguntarse por “ese fantasma” que parecía seguirnos, que se reflejaba en el suelo y que necesitaba de la luz para aparecer. Parecían expectantes, confundidos pero intrigados antes estas descripciones. Intentamos indagar por sus saberes sobre la sombra, pero sus respuestas fueron muy precisas y dubitativas. Después de este momento de indagación, los invitamos a un espacio dispuesto con luces de colores, celofán, siluetas de cartulina, crayolas y papeles, con la intención de que pudieran experimentar con el reflejo de las sombras. Al finalizar esta experiencia, les planteamos nuevamente algunos interrogantes:

—“¿Dónde aparece la sombra?”.

—“En la oscuridad” (Emanuel, 2023, D3).

—“No aparece sin luz” (Alan, 2023, D3).

—“Con el sol” (Ilán, 2023, D3).

—“La sombra está por debajo, aparece con el sol” (Ilán, 2023, D3).

—“¿Qué partes tiene la sombra?”.

—“Se le ve todo el cuerpo” (Ilán, 2023, D3)

—“No tiene ojos” (Guadalupe, 2023, D3).

—“Orejas y boca” (Alan, 2023, D3).

Luego de vivir la experiencia en torno a la sombra, parecían tener más claridades en torno a las preguntas que les planteamos, pues se expresaban con mayor seguridad y fluidez; además había muchas más voces deseosas de ser escuchadas.

De manera similar, durante uno de nuestros primeros encuentros, en los que realizaron sus retratos, indagamos por la pregunta ¿qué es un artista?, solo uno de los niños se atrevió a dar respuesta: “Cantar, bailar” (Alan, 2023, D2). Pasadas varias sesiones, retomamos dicha pregunta en una actividad en la que plasmaron la cartografía corporal de sus compañeros:

— “¿Qué son los artistas?”

— “Una cosa que pinta” (Alan, 2023, D8).

— “Los que canta y hace pinturas y pinta” (Emmanuel, 2023, D8).

— “Pinta con colores” (José, 2023, D8).

— “Se pone una cosa blanca” (Sebastián, 2023, D8).

— “Pinta pinceles y muchos colores” (Emmanuel S, 2023, D8).

— “¡Ay!, me ensució. Pero no importa, los artistas también se ensucian” (Guadalupe, 2023, D8).

Aparentemente, las experiencias en donde los invitamos a convertirse en artistas pudieron incidir sobre las ideas que poco a poco fueron tejiendo sobre lo que esto podría significar y que dieron a conocer a través de sus palabras una vez retomamos este tema. Duch (citado por Castellanos, 2014), afirma que “(...) cada mundo con sentido que se construye tarde o temprano se torna revisable, abierto a la novedad y al cambio. Esto es así porque en el ámbito humano nunca habrá respuestas definitivas” (p.152). Podemos intuir que las experiencias y vivencias que les presentamos a los Exploradores contribuyeron a que construyeran nuevas relaciones sobre el mundo y a que tejieran nuevos significados. En este sentido, su capacidad para *empalabrar* se vio permanentemente enriquecida y transformada por las interacciones con los otros.

Para concluir, podemos decir que la configuración de la subjetividad política en el grupo Exploradores pudo manifestarse cuando los niños y las niñas se valieron de sus palabras para explicar el mundo, dar a conocer sus saberes y, en general, narrar para otros. Pensamos lo anterior en clave de subjetividad política pues, en palabras de Ruiz y Prada (2012) “(...) la narración tiene vocación de ser un acto intersubjetivo: se narra para alguien, se aprende a narrar de alguien” (p. 50). El ámbito político de los niños y las niñas se despliega en la posibilidad que tienen de *empalabrar* su propia experiencia, manifestando sus maneras particulares de ser y estar en el mundo en compañía de quienes les rodean.

8.3 Posible relación existente entre subjetividad política infantil y participación infantil

“(...) porque recuerden que esto de la participación es por donde uno empieza a entrarse por este mundo de la subjetividad política”

(ET, 2023)

Los resultados descritos anteriormente y, en general, nuestra permanencia en el Centro Infantil Santa Elena nos permitió identificar una relación estrecha entre subjetividad política infantil y participación infantil que enunciaremos a continuación. No es nuestro propósito afirmar que esta sea la única relación posible o jerarquizarla como la más relevante entre las demás, ya que, si algo pudimos notar durante nuestro rastreo de antecedentes, es que puede ser tan estrecha que en ocasiones sus límites son muy difusos y se emplean indistintamente. La relación que logramos tejer aquí parte de nuestras observaciones de la cotidianidad del aula de educación inicial y pretende ser una entre otras posibles, que permita ampliar los marcos de comprensión y considerar otra manera de vincular ambos conceptos.

La participación comprendida etimológicamente como *la acción y el efecto de formar parte de algo*, implica un deseo implícito del sujeto por vincularse con otros; en este sentido, el deseo de ser parte; es decir, de participar, podemos reconocerlo como uno de los impulsos que origina el despliegue de la subjetividad política de niños y niñas. Es así como identificamos a la participación infantil como movilizadora del proceso en el que niñas y niños se reafirman como sujetos políticos, proceso que no finaliza en un momento en particular, pues supone un camino que cada individuo recorre de manera permanente hasta el final de sus días.

El deseo de participar apareció en la cotidianidad de los Exploradores, asunto que pudimos notar en su disposición para vincularse a los rituales de bienvenida y despedida; en su interés por implicarse en las experiencias que les propusimos, interactuando y permaneciendo hasta el final de cada una de ellas; en la construcción de juegos con sus pares sin la necesidad de la mediación adulta. Pudimos observar que, en cada uno de los momentos vividos, el espacio y la experiencia dispuesta, fueron elementos provocadores y les permitieron a los niños y las niñas vincularse, proponer, actuar y cooperar. Lo anterior nos sugirió su deseo por participar, elemento que incide en la configuración de su subjetividad política.

Dicho lo anterior, nos permitimos pensar en que no es necesario aspirar a la construcción de proyectos muy elaborados en búsqueda del favorecimiento de la participación de niños y niñas, sino disponernos como adultas y maestras, para propiciar y acompañar espacios en donde, su deseo de ser parte, tenga lugar. Es así como “(...) más que la capacidad de participación es que los niños puedan tener espacios para participar” (ET, 2023).

En la medida en que niñas y niños se configuran como sujetos políticos, se reafirman como “(...) actores sociales y no simples ejecutores y consentidores de algo” (Cussiánovich y Márquez, 2002. p.56), adoptando poco a poco una posición activa y consciente que permitirá que su participación en los contextos sociales que habitan pueda ser *protagónica*. Partiendo de lo anterior, sospechamos que entre la participación infantil y la subjetividad política infantil se teje una relación en doble vía, en la que una se enriquece con el fortalecimiento de la otra.

8.4 Propuestas pedagógicas

“La maestra está presente desde la observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente”

(MEN, 2017, p. 33)

En el presente apartado queremos plantear tres propuestas pedagógicas que hemos construido a partir de nuestras vivencias en el Centro Infantil Santa Elena, con la intención de aportar a la reflexión que nos compete como maestras en formación sobre las maneras en que acompañamos a las niñas y los niños de primera infancia. Vale la pena mencionar que la importancia de estas propuestas no radica en su novedad, pues han sido ampliamente desarrolladas

a nivel teórico en el campo educativo; sino en el hecho de que están pensadas en clave de favorecer la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas en la educación inicial.

8.4.1 Dispongamos nuestra mirada para que sea atenta, pausada y sensible.

La observación, como una de las maneras principales para acompañar a los niños y las niñas, podría describirse como un primer paso para acercarnos a sus formas particulares de ser y estar en el mundo, permitiéndonos como maestras reconocer sus intereses, sus miedos y sus necesidades singulares con la intención de brindarles un acompañamiento respetuoso y sensible que vele por su desarrollo integral (MEN, 2017). En este sentido, reconocemos a la observación como un elemento fundamental que le permite a la maestra sensibilizarse y hacer una pausa para reconocer los detalles que emergen en la cotidianidad del aula de educación inicial, desnaturalizando lo que, debido a la rutina y a las exigencias externas permanentes, puede estar pasando por alto.

Sostener una mirada atenta, pausada y sensible le posibilitará a la maestra reconocer a las niñas y los niños como sujetos políticos, con capacidad de vincularse activamente a los procesos pedagógicos del aula, y a partir de ellos, habilitar un ambiente dispuesto para la construcción del *nosotros*.

Observa con atención y haz una pausa, como si pudieras detener el tiempo. Contempla la cotidianidad del aula, para que tu mirada encuentre en lo simple su fuente de inspiración y se deje maravillado por los niños y las niñas que acompañas.

8.4.2 Hagamos de la escucha un ejercicio activo, respetuoso y permanente.

Escuchar, un ejercicio aparentemente simple, resulta ser más complejo de lo que parece, pues implica que nos dispongamos a guardar silencio ante las palabras de los niños y las niñas, como un verdadero gesto que tiene la intención “(...) de acoger, legitimar y dar importancia” (MEN, 2014, p. 28), a aquello que tienen por decirnos. Como maestras y maestros solemos adueñarnos de la palabra, posicionándonos desde el lugar del saber y el poder; sin embargo, es menester reconocer el valor del silencio para que sean los niños y las niñas quienes hagan protagonista a su voz en el aula de educación inicial.

Hacer de la escucha un ejercicio activo, respetuoso y permanente nos implica a maestras y maestros involucrarnos, interesarnos y tomar en cuenta las expresiones y manifestaciones de niños y niñas, para la construcción conjunta de las propuestas pedagógicas que llevamos a cabo en el aula y no como un aparente ejercicio de participación que resulta instrumentalizando sus voces e intereses. Por ende, el ejercicio de la escucha puede facilitar la configuración de la subjetividad infantil, en tanto le da valor a los aportes, ideas y cuestionamientos de los niños y las niñas reconociéndoles como sujetos políticos.

*Cierra tus ojos y activa tu capacidad para escuchar aquello que ocurre a tu alrededor.
Guarda silencio para que sean las palabras de los niños y las niñas las que acompañen tu hacer pedagógico.*

8.4.3 Preparemos el ambiente para que comunique, provoque y movilice.

El ambiente comprendido como “una elección consciente de espacios, formas relacionales, (...) materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores” (Eslava, et al., 2005, p. 173), debe convertirse en un aliado para nosotras como maestras y maestros, que nos permita pensar y hacer del aula un espacio provocador que pueda movilizar acciones, juegos, construcciones y verificaciones de hipótesis, establecimiento de relaciones y planteamiento de preguntas.

Es fundamental entender el aula de educación inicial no solo como un espacio físico, sino como un entorno que puede estimular la exploración de los niños y las niñas. Debemos reconocer nuestro rol de maestros y maestras como constructores “(...) de ambientes enriquecidos en el entorno educativo mediante la selección y preparación de los materiales, y la creación y disposición de condiciones enriquecidas” (MEN, 2014, p. 23). Nuestros propios cuerpos y gestos deben también disponerse ante las diversas oportunidades que pueda favorecer dicho ambiente.

Consideramos que un ambiente enriquecido puede favorecer la construcción de vínculos y el establecimiento de relaciones con los otros y lo otro, y, por lo tanto, posibilitar la configuración de la subjetividad política infantil.

Observa tu aula con detenimiento, elige conscientemente sus materiales, olores, colores y texturas. Pregúntate, ¿cómo puedo hacer de este espacio un entorno provocador, que movilice e invite al juego y la acción?

9 Conclusiones

El presente ejercicio de investigación nos permitió acercarnos a la cotidianidad del aula de educación inicial, reconociendo en ella elementos que nos permiten ampliar las comprensiones en torno al proceso de configuración de la subjetividad política, específicamente de los niños y las niñas del grupo Exploradores del Centro Infantil Santa Elena. A continuación, enunciaremos nuestros hallazgos a partir de los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación:

- Identificamos dos gestos o acciones pedagógicas que son necesarias para pensar la subjetividad política infantil desde la educación inicial. La primera de ellas es el recibimiento y la acogida de los diferentes actores que hacen parte del acto educativo, lo que posibilita un primer contacto y encuentro con los otros que puede habilitar el tejido de posibles vínculos. Una segunda acción o gesto pedagógico es el contacto, entendido como el encuentro con los otros y lo otro, que favorece el establecimiento de interacciones e intercambios. A partir de esto, pudimos observar fundamentalmente tres tipos de relaciones que se tejían en el grupo Exploradores: en la relación entre el niño/a y el adulto se hace fundamental que este último acompañe de manera cercana y respetuosa al recién llegado para que construya su propia experiencia del mundo. En la relación entre el niño/a y su par, emergen permanentemente múltiples intercambios en los que se acercan, conversan, juegan, y resuelven conflictos. Durante estos momentos pueden aparecer actitudes prosociales como la ayuda, la cooperación y la empatía que contribuyen al desarrollo de sus habilidades sociales, autoconocimiento e identificación de intereses comunes. Finalmente, la relación que establece el niño/a con su entorno, está mediada por su interés por explorarlo a través de sus sentidos; dicha exploración le permitirá comprenderlo y formar parte de él.

En este orden de ideas, reconocemos que tanto el recibimiento y la acogida, como el contacto, son gestos o acciones pedagógicas que emergieron como necesarias para cimentar la emergencia de posibles manifestaciones de subjetividad política infantil en el aula de educación inicial, en tanto favorecen encuentros e intercambios cercanos con los otros y lo otro, y la construcción paulatina del *nosotros*.

- Encontramos cuatro categorías de análisis emergentes: el cuerpo, el juego, la resistencia y las palabras, de las que se derivan, a su vez, cuatro posibles manifestaciones de subjetividad política infantil:

-Respecto a la categoría cuerpo, encontramos que la configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse en los encuentros corporales intencionales que posibilitan el reconocimiento de la existencia del otro. Estos contactos físicos pueden habilitar la construcción colectiva del *nosotros*, en tanto, sean consentidos, favorezcan el tejido común y procuren el cuidado de quienes nos rodean.

-Respecto a la categoría juego, hallamos que dicha configuración puede manifestarse cuando en los juegos que desarrollan las niñas y los niños en la cotidianidad y, muy especialmente, en los juegos de roles, representan o asumen determinados papeles sociales que han aprendido en su contacto con la cultura y, por tanto, con los otros.

-Respecto a la categoría resistencia, encontramos que la configuración de la subjetividad política infantil puede manifestarse en los momentos en que se asume una posible posición de resistencia frente a la norma a favor del bienestar común.

-Respecto a la categoría de las palabras, hallamos que dicha configuración puede manifestarse cuando los niños y las niñas se valen de las palabras para explicar el mundo, dar a conocer sus saberes y, en general, narrar para otros.

Las manifestaciones anteriores posibilitan que niños y niñas sean asumidos como sujetos políticos, pues estas se convierten en formas observables que nos permiten, como adultas y maestras, reconocer la dimensión política de los niños y las niñas, la cual les permite reafirmarse y reconocerse como sujetos singulares y al mismo tiempo aportar a la construcción del tejido común.

- Nuestra experiencia en el Centro Infantil Santa Elena reveló una estrecha relación entre la participación infantil y la subjetividad política infantil. Sospechamos que se teje entre ambas, una relación en doble vía, en la cual, una se enriquece con el fortalecimiento de la otra. La participación implica un deseo implícito por vincularse con los otros, dicho

deseo de ser parte, es decir, de participar, podemos reconocerlo como uno de los impulsos y movilizadores que originan el despliegue de la subjetividad política de niños y niñas. A su vez, en la medida en que se configuran como sujetos políticos, adoptan una posición activa y consciente que les permitirá asumir una participación protagónica en los contextos sociales que habitan.

- A partir de nuestros hallazgos, construimos tres propuestas pedagógicas con la intención de aportar a la reflexión sobre las maneras en que acompañamos a las niñas y los niños de primera infancia, desde nuestro lugar como maestras y maestros. Las siguientes propuestas buscan aportar a la configuración de la subjetividad política de los niños y las niñas en la educación inicial: la importancia de disponer la mirada para que sea atenta, pausada y sensible; la necesidad de que la escucha sea un ejercicio activo, respetuoso y permanente; y la relevancia del ambiente, como un espacio que debe ser preparado e intencionado para que comunique, provoque y movilice.

- Nuestra pretensión inicial era desplazar nuestra mirada de la ciudad y sus centralidades, a la ruralidad, con el objetivo de identificar posibles características particulares de los centros infantiles ubicados en la ruralidad, que pudieran incidir en la configuración de las subjetividades políticas de los niños y las niñas que habitan estos territorios. Por nuestras experiencias en torno a la ruralidad y el imaginario común sobre el corregimiento de Santa Elena, esperábamos encontrarnos con un Centro Infantil que reflejara sus tradiciones silletteras, sus procesos de siembra y su riqueza cultural campesina. Sin embargo, durante nuestra estancia en el Centro Infantil Santa Elena nos encontramos con una realidad distinta a esta, que Gómez (2015), ya advertía al hablarnos de su concepto de *nuevas ruralidades*, en el que propone una tensión que se presenta entre los criterios con los que históricamente se han establecido las diferencias entre lo urbano y lo rural.

La estructura física, la disposición del espacio y las propuestas pedagógicas que se desarrollaban en el Centro Infantil Santa Elena, nos resultaron similares a las de otros Centros de Educación Inicial de la ciudad, en los que habíamos estado antes. Esto hizo que nos preguntáramos por el lugar que tenía el contexto tanto en las vivencias del Centro Infantil como en las propuestas pedagógicas de las maestras.

Si bien el concepto de *nuevas ruralidades* nos habla de las transformaciones que se han producido en las estructuras sociales, políticas y económicas con la llegada de la modernidad y las políticas neoliberales, haciendo cada vez más difusa la línea que separa el campo de la ciudad; vemos necesario reivindicar la riqueza cultural, las prácticas y los saberes propios de este territorio, que aún en medio de las transformaciones han logrado permanecer en el tiempo. Consideramos que la educación inicial puede aportar a esta reivindicación en tanto logre recuperar el legado cultural e histórico en las prácticas cotidianas con los niños y niñas, que, a su vez, podrá verse reflejado en sus procesos de configuración de la subjetividad política.

10 Recomendaciones

A lo largo del presente trabajo hemos planteado distintos interrogantes que se han tejido en cada uno de los momentos del proceso investigativo. A algunos de ellos nos hemos aproximado encontrando elementos que aportan a sus comprensiones; otros interrogantes siguen a la espera de ser abordados y desarrollados en otras investigaciones. Nos gustaría plantear en este apartado dos temas que podrían ser desarrollados en ejercicios de indagación futuros:

En primer lugar, proponemos la importancia de seguir pensando la educación inicial en los contextos rurales de Colombia, teniendo en cuenta que la ruralidad ha sido un territorio olvidado históricamente, caracterizado por la poca oferta en relación a la educación para la primera infancia. Para pensar estos asuntos, planteamos una posible pregunta: ¿Cuál es la situación actual de la oferta de educación inicial en los contextos rurales de Colombia?

En segundo lugar, consideramos fundamental continuar ampliando las reflexiones en torno al reconocimiento de niños y niñas como sujetos políticos, más allá de lo dispuesto a nivel normativo y de documentación oficial. En este sentido, proponemos la siguiente pregunta: ¿Qué les implica a las instituciones educativas de Colombia reconocer a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos políticos?

Referencias

- Abad, J. (2008). El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 3, 167-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0808110167A/8877>
- Acuerdo 54 de 2015 [Concejo de Medellín]. Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. 2015.
- Alcaldía de Medellín. Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022). *Buen comienzo aumenta seguridad con la instalación de cámaras en el 60% de las sedes de atención*. <https://www.medellin.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/buen-comienzo-aumenta-seguridad-con-la-instalacion-de-camaras-en-el-60-de-las-sedes-de-atencion/>
- Alcaldía de Medellín Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación. (s.f.) .*Corregimiento de Santa Elena*. <https://www.medellin.gov.co/es/corregimientos/gerencia/santa-elena/>
- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de sociología*, (11), 19-43. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En. Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (Eds.). *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. (pp. 17-54). Siglo del Hombre Editores.
- Arango, A., Castellanos, H. y Vital, L. (2015) *Procesos de socialización política de la primera infancia en contextos de conflicto armado en cuatro generaciones de los corregimientos de: Pueblecito y San Rafael- Sucre y Mingueo – La Guajira*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Pedagógica. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/662/TO-17769.pdf?sequence=1>

- Arendt, H. (2009). *La condición humana* (1° ed. 5° reimp.). Paidós.
<https://ezequielssingman.files.wordpress.com/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Partido de la Revolución Democrática.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 - 648.
- Barona, L. (2016). *El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
<https://hdl.handle.net/10495/5231>
- Barona-Villamizar, L. T. (2021). *La agencia infantil como un proceso de formación ciudadana: aportes desde la experiencia espacial de niños y niñas en la primera infancia* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia] Repositorio institucional.
<https://hdl.handle.net/10495/24166>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo* (2° ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Carmona, D. (2019). *Paisajes de la niñez rural: posicionamientos políticos de niñas y niños habitantes de contextos rurales de una municipalidad del departamento de Caldas* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. RIDUM.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4032>
- Castellanos, R. (2014). La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. *Revista ciencias de la educación*, 24(43). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art09.pdf>

- Castro, A., Forigua, G. y Pereira, R. (2020). *Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2696>
- Código de la Infancia y la Adolescencia [Código]. Ley 1098 del 2006. Art. 1. 24. 41. 53 de 2006 (Colombia). <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Convención Sobre los Derechos de los Niños, 20 de noviembre de 1989, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes-1.pdf>
- Cussiánovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Save the Children. <https://www.sename.cl/wsename/otros/Hacia%20una%20participacion%20protagonica-savethechildren.pdf>
- Davis, F. (1993). *El lenguaje de los gestos*. Emecé.
- de Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Editorial Antropos. http://dharmachile.org/wp-content/uploads/2020/06/Una_etnografia_de_la_etnografia._Aproxim.pdf
- Decreto 2737 de 1989 [Congreso de la República de Colombia]. Por el cual se expide el Código del Menor. 27 de noviembre de 1989. https://www.oas.org/dil/esp/decreto_2737_de_1989_colombia.pdf
- Delgado, R., y Rojas, J. (2014). *Análisis de Experiencias de Participación de niños y niñas en la toma de decisiones* [Tesis de maestría, Universidad de Pedagógica Nacional]. Repositorio Cinde.

- <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1572/DelgadoBurbanoRojaLeon2014.pdf>
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educación*, (30), 45-64. <https://www.scielo.br/j/er/a/5sCLcRz3DnqN6ZsTGSr56fg/?format=pdf&lang=es>
- Díaz, A. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, 5(9), 49-60. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11000904.pdf>
- Díaz, A. (2014). Algunos trazos de subjetividad política desde una narrativa autobiográfica. En Alvarado, S. y Ospina, H. (Eds.), *Socialización política y configuración de subjetividades*. (pp. 139-180). CINDE.
- Díaz, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111-128. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635256007.pdf>
- Díaz, L. (2011). *La Observación*. Facultad de Psicología UNAM.
- Diccionario Castellano En línea. (s.f.). *Radicación de la palabra PARTICIPACIÓN*. <https://etimologias.dechile.net/?participacion>
- Duarte, N. (2021). *Participación y ciudadanía para la primera infancia en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81145/1032446806.2022.pdf?>
- Duch, L. y Mélich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Trotta.
- Eslava, C., Cabanellas, I., Tejada, M. y Hoyuelos, A. (2005). Los territorios vitales de la infancia. En Eslava, C. y Cabanellas, I (Coord.) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. (pp. 143-180). GRAÓ.

- Esquivel, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 135-146. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/193/848>
- Flórez-Díaz, Y. M., García-Munévar, N. C. y Parales Girón, J. D. (2015). *La participación es un asunto de niños* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1358/FlorezDiazGarciaMunearParalesGiron2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes* (5° ed.). Editorial Catálogos. http://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Cide. https://www.researchgate.net/profile/Maite-Garaigordobil/publication/39217428_Disenio_y_Evaluacion_de_un_programa_de_intervencion_socioemocional_para_promover_la_conducta_prosocial_y_prevenir_la_violencia/links/55898b5e08ae9076016f9b15/Diseno-y-Evaluacion-de-un-programa-de-intervencion-socioemocional-para-promover-la-conducta-prosocial-y-prevenir-la-violencia.pdf
- García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. FUNLAM. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. (H. Pérez, Trad.). Anthropos Editorial. (Trabajo original publicado en 1967). <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf>

- Granados, N. (2021). *La participación infantil como constructora de sujetos sociales y políticos: un análisis del caso de Francisco Vera Manzanares* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13389>
- Gómez, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31(1). <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4770>
- Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas*, (26), 163-175.
- Han, B. C. (2020). *La desaparición de los rituales. Una tipología del presente*. Herder Editorial. <https://www.studocu.com/es-mx/document/aliat-universidades/filosofia/han-byung-chul-la-desaparicion-de-los-rituales/40264051>
- Hernández, L. y Ríos, J. (2014). *Prácticas pedagógicas que promueven y permiten el ejercicio de la participación de la primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1393>
- Herrena-Lozano, B.H. y Morales-Sánchez, J. (2018). *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2243/RAE%20El%20aula%20de%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. 22 de enero de 1991. D.O. No. 39640. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf

- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016.D.O. No. 49953. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Ley 1878 de 2018. Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, y se dictan otras disposiciones. 9 de enero de 2018. D.O. No. 50471. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1878_2018.htm
- Lin, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia. La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15450/TESIS735-160120.pdf?sequence=1>
- López-Ospina, L. S. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2017). *Lenguajes corporales como formas de participación en la primera infancia (gestación a dos años) reconocidas por los adultos* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2566/lenguajescorporales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Editorial Octaedro.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception. Another Essays On Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics*. Northwestern University Press. <https://books.google.com.ec/books?id=CMk4mUpjdosC&printsec=frontcover#v=onepage&q=instrument&f=false>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *El juego en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341835:Documento-N-22-El-juego-en-la-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/341842:Documento-N-24-La-exploracion-del-medio-en-la-educacion-inicial>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la facultad de filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.

Niño, N. (2017). *Las tramas de la violencia: construcción de subjetividad política en contexto de violencia armada* [Tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica México]. Biblioteca Flacso México. https://flacso-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/1k89irb/52FLA_Aleph000086527

Ordenanza 26 de 2015 [Asamblea Departamental de Antioquia]. Por medio de la cual se crea la política pública departamental Buen Comienzo Antioquia, para el pleno desarrollo de las capacidades de los niños y niñas desde la gestación y durante su primera infancia en el Departamento de Antioquia. 21 de diciembre de 2015. <https://cursodevida.antioquia.gov.co/doc/PP%20BCA.pdf>

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*. (27), 81-102. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>

Peña, N. C. (2017). *Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: Construcciones posibles desde la escuela y el aula*. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.

Pérez, J. (2018). *Estado del arte sobre emociones políticas, subjetividad política y socialización política: Un acercamiento a la producción en Iberoamérica* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19580/1/PerezJonathan_2018_EstadoArteEmociones.pdf

- Plan docenal: Medellín, ciudad y ruralidad de niños, niñas y adolescentes (2016-2028). Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/InclusionSocial/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2018/PLANDOCENALDENINEZ2016-2028.pdf>
- Quiceno, M. (2020). *La escuela como espacio de acogida y hospitalidad: un compromiso ético y político en la educación preescolar* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Ruiz, A. y Abad, J. (2012). El juego simbólico. *Aula de infantil*. (65), 30-33. <https://masteratenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/04/El-juego-simbolico-javier-abad.pdf>
- Ruiz, S. y Prada, L. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Seguro, V. (2016). *Con voz: derechos de participación y autonomía en la niñez* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo Repositorio UAM. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676769>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. GRAÓ.
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Planeta.
- Urmeneta, A. (2009). Nosotros y los otros. ¿cómo se representan los niños y las niñas las normas sociales? *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9501/17916>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación* 3(4), 37- 46. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83

Vergara, A. y Arias, L. (2018). *Formación de la subjetividad política en niños escolares desde las prácticas pedagógicas* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. RI-UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2161/1/Alejandra%20Vergara%20Mart%C3%ADnez.pdf>

Zavala, A. (s.f). Saludos para entrar en clase. [Fotografía]. <https://www.orientacionandujar.es/2019/05/07/saludos-para-entrar-en-clase/>

Anexos**Anexo A**

Formato de diario de campo

Descripción de escenas, registro de conversaciones y/o expresiones de los niños, las niñas y la maestra cooperadora	Observaciones de las maestras investigadoras	Categorías emergentes
Reflexiones generales del encuentro		

Anexo B

Planeaciones de ejes

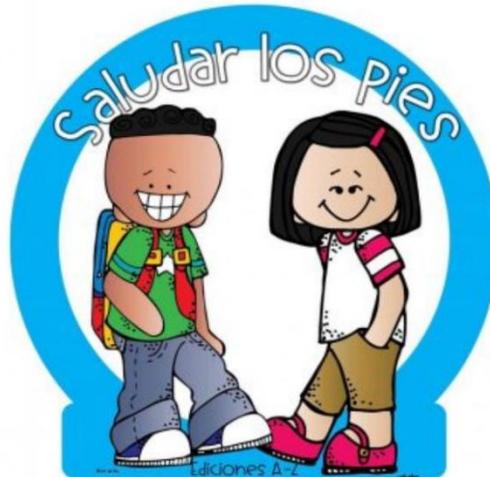
Desarrollo de actividades

Objetivo	Fecha del encuentro	Duración	Materiales/Recursos
Presentar a niñas y niños la propuesta educativa y las actividades que realizaremos con ellos y ellas; además, indagar por su deseo o no, de participar. A las familias será enviado el consentimiento informado.	Martes, 12 de septiembre	2 horas aproximadamente	-Títeres, telas, mesa -Botones -Papel kraft, crayolas, colores y lapiceros
Desarrollo de actividades			
Momento de inicio	Para presentar la propuesta a niños y niñas se realizará un breve show de títeres en el que les contaremos de manera general las actividades que se llevarán a cabo.		
Momento central	Para confirmar su deseo de participar se les pedirá que hagan un dibujo de sí mismos/as. Registraremos el nombre de los niños y niñas al lado de su dibujo.		
Momento de cierre	Entregaremos a todos los niños y niñas un botón, como símbolo de bienvenida al proyecto. Quienes hayan decidido no hacer parte, les dejaremos la invitación abierta para que puedan vincularse cuando deseen. A las familias les compartiremos el consentimiento informado.		

Enlace: [https://docs.google.com/document/d/1fQ_rLUHku9XaJ9_-t7J-](https://docs.google.com/document/d/1fQ_rLUHku9XaJ9_-t7J-GwYwhfO_TkNS/edit?usp=sharing&oid=103048245096249027567&rtpof=true&sd=true)[GwYwhfO_TkNS/edit?usp=sharing&oid=103048245096249027567&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1fQ_rLUHku9XaJ9_-t7J-GwYwhfO_TkNS/edit?usp=sharing&oid=103048245096249027567&rtpof=true&sd=true)

Anexo C

Opciones de saludo del ritual de inicio



Anexo D

Verso en movimiento del ritual de cierre

Llegó el momento de abrazarnos,
darnos las gracias y mimarnos.

Llegó el momento de respirar
profundo, abrir bien los ojos y
contemplar el mundo.

Llegó el momento de tomarnos de
las manos, regalarnos sonrisas y
abrazarnos.

Llegó el momento de decir adiós,
nos vemos pronto, gracias por hoy.



Anexo E

Asentimiento informado: obra de títeres

Personajes:

- B: Bobby
- M: Mila
- A: Angie.

(Aparece en escena B, todo adormilado)

B: ¡Brrr! Parece que hace frío aquí. Claro, está uno acostado, tan calentito y de repente - ¡boom, vamos a conocer a unos nuevos amigos! (dice medio aburrido y mira al público)

¡Hola, hola, bienvenidos! Mi nombre es B, que frío hace acá, voy a llamar a mi amiga MILA estoy seguro de que les encantará conocerlos también.

MILA, milaaaaaaaa, (se desespera) ¡ehh!, ¿dónde estará?, mínimo se quedó estudiando hasta tarde y ahora está bien dormidota. (sigue llamando a mila) (le pide a los niños y niñas del público que llamen a Mila)

M: Holiii, ¿qué pasa? (llega apresurada) ¿por qué tanto alboroto? Ay, (mira al público) ¿dónde estamos? (se asusta) ¿Quiénes son estos amiguitos tan lindos? Hola, holaaaa, ¿hablan español? (mira a P)

B: Siii, ellos hablan español, y son unos amiguitos muy chéveres que quieren conocerte. Ellos son los niños y niñas del grupo ¿de qué grupos son ustedes? (El público responde) - aaaah ¿y cuántos años tienen?

M: ¡Ohhhh! ¿Son a ellos a quienes les contaremos sobre la aventura que iniciarán nuestras amigas? (le pregunta B)

B: Estás en lo correcto, ¿Quieren conocer sobre la aventura que 3 profesoras Angie (la señala), Denny y Camila comenzarán en este salón con los niños y niñas que quieran participar en ella? (Le pregunta al público)

M: Mientras ustedes piensan si les gustaría participar en la aventura les contaremos la historia sobre ella.

B: Yo conozco esta historia por mi amiga, que también es amiga de mi amiga, pero, sobre todo, es una de las profes que estará con ustedes en el salón. (Mira a Angie)

(Dice esto medio riéndose, señalándola)

M: Bueno, ya lo verán, ya lo verán, voy a empezar por el principio: Todo comienza una fría mañana de abril. Angie, M. Camila y Denny estaban en la universidad decidiendo donde ir hacer su trabajo de investigación para graduarse de la universidad.

B: (continúa hablando) Ellas querían ir a un jardín infantil rural y conocer cómo se manifiesta la subjetividad política en niños y niñas.

M: (mira confundida a B). - ¿B, y qué es subjetividad política? (Pregunta mirando a los niños y niñas)

B: La subjetividad política es como los niños y niñas construyen su conocimiento sobre el mundo en el que viven y a partir de ahí toman decisiones para cambiarlo.

Angie: hmmm, yo creo Bobby, que sería bueno que explicaras mejor o ¿quieres que lo haga yo?

B: Noooo, yo lo hago, mi amiga, amiga de la amiga de mi amiga me explico. Las profesoras Angie (la señala), Denny y Camila quieren conocer cómo los niños y niñas del centro infantil habitan el jardín, cómo están acá, qué cosas hacen, cómo se sienten acá y cómo viven, cómo juegan, cómo se relacionan con sus amigos y amigas y cómo deciden sobre su infancia.

M: ¡Ahhhh! Entiendo, o sea que ellas quieren venir a compartir con los amiguitos en su día a día en el jardín para así hacer su investigación.

B: Siiiiii, eso es, además ellas harán unas actividades muy divertidas como juegos, obras de teatro, dibujos con los amiguitos. (mira a los niños y niñas)

M: ¡Que chévere! Eso suena muy divertido. ¿A ustedes les gustaría participar? (les pregunta a los niños y niñas)

A mí me gustaría mucho que ustedes hicieran parte de este proyecto ¿Bobby qué te parece si invitamos a las profes para que las conozcan?

B: ¿Ah, entonces ya me voy? ¡Bueno, llamemos a las profes!!! Dennyyy, Camiilaaa.

Anexo F

Consentimiento informado

Apreciado acudiente, el presente consentimiento tiene como propósito informarles sobre el proyecto de investigación que estamos llevando a cabo Denny Alejandra Agudelo Díaz, Angie Marcela Arroyave Rendón y María Camila Mendoza Pineda, estudiantes de licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de Antioquia en el Centro Infantil Santa Elena y del cual el/la niño/a que usted acompaña puede formar parte.

El proyecto de investigación lleva por nombre "**Manifestaciones de la subjetividad política de niñas y niños en contextos rurales. Expresiones de la participación infantil**". El objetivo principal de esta investigación es comprender de qué forma se manifiesta la configuración de la subjetividad política en niños y niñas de primera infancia en contextos educativos rurales.

De estar interesado/a lo invitamos a rellenar los siguientes campos:

Yo _____ identificada/do con C.C _____, en calidad de madre __, padre __, tutor legal __ __ o cuidador/a __; autorizo, para que el/la niño/a _____ participe en la investigación "Manifestaciones de la subjetividad política de niñas y niños en contextos rurales. Expresiones de la participación infantil". De igual manera manifiesto que se me ha informado sobre los siguientes aspectos:

Participación voluntaria:

Entiendo que la participación del niño/a a mi cargo en este proyecto es completamente voluntaria. La no aceptación de este no acarreará ningún tipo de problema para él/ella ni para su situación en el Centro Infantil Santa Elena.

Derecho a preguntar y retirarse:

Se me ha informado que puedo realizar preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que la niña/o a mi cargo se puede retirar de él si lo desea, sin ninguna consecuencia negativa. Además, comprendo que los registros realizados sobre él/ella también serán retirados y no se utilizarán en el proyecto.

Uso de datos personales:

Autorizo que los datos personales del niño/a a mi cargo, como nombres y edades, sean recabados, guardados, analizados y compartidos con fines únicamente investigativos y educativos relacionados con el proyecto mencionado.

Grabaciones de audio:

Autorizo la grabación de audio de las interacciones del niño/a a mi cargo en el proyecto con el mismo propósito investigativo y educativo. Entiendo que los datos y las grabaciones de audio serán tratados con confidencialidad y se mantendrán en un entorno seguro.

De tener preguntas sobre la participación del niño/a, puedo contactar con la maestra en formación: Denny Alejandra Agudelo, en el siguiente número telefónico: 3016979102. Por último, he sido notificado que puedo pedir acceso a la información del proyecto investigativo cuando este haya sido avalado y publicado por la Universidad de Antioquia.

Firma representante legal (Acudiente) _____

Documento representante legal _____

Fecha _____

Anexo G

Fanzines



Enlace: https://drive.google.com/file/d/19HgG1JkL0XNuzKXB7cRp0MjiMDh_6g_-/_view?usp=sharing

Anexo H

Diarios de campo

Martes septiembre 19**D3**

Contexto	Descripción de escenas, registro de conversaciones y/o expresiones de los niños, las niñas y la maestra cooperadora	Observaciones de las maestras investigadoras	Categorías emergentes
Momento inicial actividad de sombras	<p>Ante la pregunta "¿qué es un detective?":</p> <p>—"Es algo que busca algo" (Emanuel S).</p> <p>—"Son unos humanos que buscan cosas" (Emanuel O).</p>	<p>Asociación saberes previos.</p> <p>Construcción sobre nociones/significados del mundo.</p>	
	<p>—"Cuando tengamos la insignia podemos jugar a los detectives. ¿Listo? ¿Estamos de acuerdo?" (Denny).</p> <p>—"¡Siiii!" (Exploradores)</p> <p>—"Trato hecho" (Profe).</p> <p>—"Tenemos un trato, entonces vamos a</p>	<p>Intención del adulto de establecimiento de acuerdos. Se realizan acuerdos en el intento de respetar a</p>	

Enlace: <https://docs.google.com/document/d/1HgsK6DIYEpip6g-BS6Ip0dv4nIW5PTQclyEV9u-Tsu0/edit?usp=sharing>

Anexo I

Matriz de análisis

Matriz			
Manifestaciones de la subjetividad política de niñas y niños en contextos rurales.			
Expresiones de la participación infantil			
	Diarios	Entrevistas	
		Teresila E.T	Sara E.S
Posibles categorías emergencia/descripciones	Escenas/Voces		
Amarillo claro 2. -Saberes/nociones sobre el mundo desde la construcción de significados sobre palabras o conceptos y experiencia directa. -Saberes y experiencias propias para responder a preguntas. -Lo que antecede a la educación infantil, reconocer la vida con la que el niño viene. -Sensibilidad de maestra para reconocer experiencia con la que llega cada niño a la escuela, al centro infantil. -Interés por el mundo. -Encuentro de imaginación con nociones del mundo. -Intereses movilizadores de construcciones que se hacen sobre el mundo. -Relación imaginación-nociones ya construidas. -Punto de partida de esta categoría (construcción nociones del mundo) es el interés o deseo de saber del niño. -Darle significado al mundo a través de experiencias sensoriales. -Compartir de hallazgos con el adulto o par. -Asociación y compartir de saberes con el adulto. -Asombro frente a los descubrimientos, asombro punto de partida de construcciones sobre el mundo. -Dilema entre el uso de la imaginación para explicar fenómenos científicos y la relación en el desarrollo de conceptos errados sobre la realidad. -Nociones del mundo. -Guerra/violencia. -Nociones del mundo reveladas a partir del juego. -Los niños también construyen ideas, nociones sobre asuntos que pueden considerarse ajenos a ellos como guerra, violencia. -Adulto cree que niño no diferencia fantasía y realidad, pero también se sirve de ella para cumplir	D1 ¿Qué significa Rolear? —"Es como una rueda"(Isaías) —"Una rueda de la fortuna". —"Un zoológico, animales". Los niños y las niñas utilizan sus saberes previos para realizar asociaciones/aproximaciones para encontrar significados a nuevas palabras		
	D1 Alan y Emanuel sostienen una conversación en el comedor en torno al uso del hielo. —"El hielo sirve para los pies cuando están cansados" (Alan). —"También se come" (Emanuel Oviedo).		
	D1 Thalana sostiene un diálogo breve con Camila respecto al botón/insignia del proyecto. —"Se lo voy a mostrar a unas primas. Les voy a decir que me lo dió unas profes para hacer un proyecto con ellas". -El botón/insignia permite el reconocimiento del proyecto y de la razón de nuestra presencia como maestras investigadoras en el Centro Infantil. Además, el botón se convierte en un elemento que les hace sentirse parte		

Enlace: https://docs.google.com/spreadsheets/d/16M8JdrGW-CpYVA7q6dj2kHTDWfUGwytG8JUL_WgoJZ0/edit?usp=sharing