

# Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica

**Claudia María Rodríguez-Castrillón, Ph. D.<sup>a</sup>**

Universidad de Manizales-Cinde, Colombia

**Juan Carlos Amador-Baquiرو, Ph. D.<sup>b</sup>**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

✉ claudiarodriguezc07@gmail.com; jcamadorb@udistrital.edu.co

## Resumen (analítico)

Se presenta una reflexión teórico-metodológica derivada de una investigación sobre experiencias de participación y subjetividades en niños y niñas, ubicados en contextos institucionales y comunitarios de tres países de la región. En oposición a los enfoques que asumen a estas personas como sujetos receptores *per se*, la metodología de este estudio adoptó la investigación narrativa, dada su potencialidad para que los participantes logren narrar-se, conocer-se y transformarse. De esta manera, en la primera parte, se propone un acercamiento ontológico, epistémico y metodológico a la investigación narrativa con niños y niñas. Luego, basados en el trabajo de campo del estudio, se abordan técnicas de investigación que favorecen la interacción horizontal para la generación de conocimiento con estas personas, desde lo dialógico y lo estético. Al final, se presentan las conclusiones.

## Palabras clave

Niño; niña; infancia; investigación narrativa; relato; técnica.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

Rodríguez-Castrillón, C. M., & Amador-Baquiرو, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5514>

## Historial

**Recibido:** 09.1.2022

**Aceptado:** 12.07.2023

**Publicado:** 31.08.2023

## Información artículo

Este artículo corresponde a reflexiones metodológicas generadas a partir de la tesis doctoral «La participación como experiencia, una mirada desde subjetividades de niños y niñas», en la cual participaron niños y niñas de El Salvador, Perú y Colombia. La investigación se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el Cinde. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** sociología.

## Narrative research with boys and girls: a theoretical-methodological reflection

### Abstract (analytical)

The article presents a theoretical-methodological reflection derived from research on experiences of participation and subjectivities in boys and girls, located in institutional and community contexts in three countries of the region. In opposition to the approaches that assume these people as receiving subjects per se, methodology of this study adopted narrative research, given its potential for the participants to narrate themselves, to know themselves and to transform themselves. Thus, in the first part, an ontological, epistemic and methodological approach to narrative research with children is proposed. Then, based on the field work of the study, research techniques that favor horizontal interaction for the generation of knowledge with these people are addressed, through the dialogic and the aesthetic. Finally, the conclusions are presented.

### Keywords

Boy; Girl; Childhood; Narrative research; Narration; Technique.

## Pesquisa narrativa com meninos e meninas: uma reflexão teórico-metodológica

### Resumo (analítico)

O artigo apresenta uma reflexão teórico-metodológica derivada de pesquisas sobre experiências de participação e subjetividades em meninos e meninas, localizadas em contextos institucionais e comunitários em três países da região. Em oposição às abordagens que assumem essas pessoas como sujeitos receptores per se, a metodologia deste estudo adotou a pesquisa narrativa, dada a sua potencialidade de os participantes narrarem, conhecerem e se transformarem. Assim, na primeira parte, propõe-se uma abordagem ontológica, epistêmica e metodológica da pesquisa narrativa com crianças. Em seguida, com base no trabalho de campo do estudo, são abordadas técnicas de pesquisa que favorecem a interação horizontal para a geração de conhecimento com essas pessoas, a partir da dialógica e da estética. Ao final, são apresentadas as conclusões.

### Palavras-chave

Menino; menina; infância; pesquisa narrativa; história; técnica.

### Información autores

(a) Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Cinde. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y Cinde. Docente investigadora Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Cinde y Maestría en Primera Infancia: Educación y Desarrollo, Universidad de Santander y Cinde.  0000-0003-3221-9405. H5: 0. Correo electrónico: [claudiarodriguezc07@gmail.com](mailto:claudiarodriguezc07@gmail.com)

(b) Profesor e investigador, Doctorado en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Posdoctor, Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Clacso. Doctor en Educación, Universidad Distrital. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital.  0000-0002-5575-1755. H5: 16. Correo electrónico: [jcamadorb@udistrital.edu.co](mailto:jcamadorb@udistrital.edu.co)

## Introducción

El presente artículo de reflexión teórico-metodológica surge como deriva de la investigación *Infancias, subjetividades y experiencias de participación: narrativas de niñas y niños de El Salvador, Perú y Colombia*.<sup>1</sup> Esta buscó comprender las experiencias de participación de niños y niñas ubicados en contextos institucionales y comunitarios de estos países, en relación con la configuración de sus subjetividades. Dentro de las experiencias de los y las participantes se destacan quienes defienden su derecho al trabajo, quienes están vinculados a procesos comunitarios con pares y adultos, quienes participan en consejos de ciudad y quienes se encuentran privados de la libertad.

En relación con los resultados del estudio, se destacan tres grandes hallazgos: en primer lugar, los niños y las niñas narran los esfuerzos que implica abrir caminos, a través de sus acciones y palabra, con el fin de irrumpir posturas adultocéntricas que, además de negar sus puntos de vista frente a la realidad social, los continúa nombrando como «menores». En segundo lugar, desde sus experiencias de participación (en el trabajo digno, las organizaciones barriales, los consejos institucionales y los lugares de reclusión) reclaman la necesidad de ser reconocidos como personas con voz propia y capacidad de incidir en la transformación de entornos institucionales y comunitarios. Y, en tercer lugar, el estudio evidencia la necesidad de deconstruir discursos, saberes y prácticas que, incluso en nombre la protección, conminan a estas personas a aplazar su capacidad de agencia en la vida cotidiana; situación que inhibe sus posibilidades de acción en las esferas privada y pública.

Desde el punto de vista de los nuevos estudios de infancia, la investigación asumió la distinción analítica entre las categorías *infancia* y *niños y niñas*. La primera refiere al conjunto de discursos, prescripciones, conocimientos y representaciones producidos sobre estas personas, en el marco de proyectos de sociedad específicos (civilizatorios, modernizadores, desarrollistas, neoliberales). La segunda da cuenta de las prácticas, trayectorias y

---

<sup>1</sup> La investigación se realizó en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, línea Infancias y familias en la cultura.

saberes de estas personas, quienes se consideran agentes sociales. Además de estar situados en coordenadas de tiempo y espacio precisas, los niños y las niñas ocupan determinadas posiciones en la estructura social, condición que varía conforme a su lugar en los ordenamientos sociales, de género, raciales y generacionales (Amador-Baquirol & García, 2021).

A partir de estos presupuestos, la investigación también asumió que los conocimientos sobre las experiencias de participación de estas personas en su relación con la constitución de subjetividades pueden ser co-construidos a partir de prácticas horizontales y de intercambio continuo, desde sus sentidos vividos. Esto implicó considerar los aportes de la investigación narrativa, no solo como metodología, sino especialmente como estrategia dialógica para la activación de lenguajes de tipo gestual, oral, corporal, alfabético, sonoro y visual, que favorecen la participación, la negociación cultural y la toma de decisiones (Estupiñán, 2014; Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2022).

Desde finales del siglo pasado, tras la llamada crisis de la representación y el auge del giro cultural, la investigación narrativa ha cobrado una importancia evidente en las ciencias sociales y en otros campos de conocimiento. Sin embargo, como se observará más adelante, los estudios que emplean metodologías de este tipo sobre niños y niñas suelen evaluar sus desempeños —narrativos— con arreglo a normas sintáctico-gramaticales y estándares inscritos en posturas psicoevolutivas. También llaman la atención investigaciones que, empleando técnicas narrativas, clasifican y patologizan a estas personas a partir de correlaciones con la clase social.

En una perspectiva distinta, otras investigaciones han explorado la producción narrativa de niños y niñas en relación con situaciones de la vida cotidiana y problemáticas de tipo familiar, escolar y comunitario. Como se expondrá más adelante, varios de estos trabajos evidencian la capacidad de estas personas para narrar(se) y asumir posiciones y oposiciones frente al mundo adultocéntrico, así como fungir como co-investigadores en procesos de indagación de la vida social en territorios urbanos y rurales. Aunque estos estudios son escasos, develan cómo los niños y las niñas están habilitados para producir posicionamientos frente al mundo social, pero también frente a sus propias transformaciones existenciales y relacionales. Este panorama indica que la investigación narrativa con estas personas debe considerar, al menos, dos dimensiones para su debida estructuración e implementación: la ontológica y la epistémica.

En relación con la ontológica, además de lo expuesto sobre los nuevos estudios de infancia, es importante indicar que los niños y las niñas construyen sus subjetividades a partir de la reproducción de discursos y prácticas dominantes, procedentes de los condi-

cionamientos de la estructura social, pero también como consecuencia de sus interacciones con los pares, los adultos, los lenguajes y las experiencias del mundo social. Por esta razón, no se les puede considerar seres presociales, ni mucho menos propiedad privada de los adultos (Cussiánovich, 2010; James *et al.*, 2014).

En lo que concierne a la dimensión epistémica, la investigación planteó la necesidad de articular los enfoques hermenéutico e investigación-acción. Las hermenéuticas de la acción y diatópica ofrecen criterios para interpretar las tramas vitales de las personas en medio de adversidades, transformaciones existenciales y confrontaciones, desde la diferencia y la disidencia (Ricoeur, 2006; Panikkar, 2007). Por su parte, la investigación-acción ofrece herramientas para identificar problemáticas y construir alternativas de mejora, transformación y emancipación, a partir del saber de las prácticas sociales y culturales (Ghiso, 2017). Desde este horizonte interepistémico, los niños y niñas pueden tener un lugar importante como productores de conocimiento y cogestores de alternativas para su visibilización.

Tanto la dimensión ontológica como la epistémica pueden encontrar opciones de realización a través de la investigación narrativa con niños y niñas. En esta línea de reflexión, el presente artículo tiene como propósito exponer algunos presupuestos ontológicos y epistémicos de la investigación narrativa con niños y niñas, así como las particularidades de algunas técnicas colaborativas y horizontales de producción de conocimiento que favorecen los alcances de esta apuesta. En consecuencia, se trata de una reflexión teórica y metodológica originada en la experiencia vivida en la investigación mencionada al inicio.

Vale señalar que la técnica no es un procedimiento instrumental, sino un dispositivo cultural que busca ofrecer alternativas para que las personas puedan narrar(se), conocer(se) y transformar(se) con otros. También se trata de prácticas colectivas que activan la palabra y la acción a partir de estrategias estéticas y performativas que abordan corporalidades, recuerdos, temporalidades, espacialidades, objetos e imágenes para la reconstrucción de la propia historia.<sup>2</sup>

En lo que sigue del artículo, se presentarán algunas consideraciones sobre la investigación narrativa en ciencias sociales y un sucinto debate sobre el uso de esta metodología

---

<sup>2</sup> En el marco de la investigación que dio origen a este artículo, el desarrollo de estas técnicas se efectuó en encuentros conversacionales que favorecieron la producción de textos y materialidades que, posteriormente, fueron sistematizados y analizados.

en estudios sobre y con niños y niñas. Posteriormente, se analizarán las dimensiones ontológica y epistémica de la investigación narrativa con estas personas, subrayando la importancia de la articulación entre hermenéutica e investigación-acción. Luego se expondrán las técnicas narrativas diseñadas e implementadas en el marco del estudio. Por último, se presentarán las conclusiones.

## Desarrollo teórico-metodológico

### Investigación narrativa

Desde los albores del siglo XX, la escritura de tipo narrativo adquirió un lugar importante en la producción de conocimiento sobre lo social. Aunque el estructuralismo y el funcionalismo asumieron los hechos sociales como cosas, tomando distancia de interpretaciones subjetivas que pudieran afectar la supuesta objetivación de la realidad, las influencias del llamado «giro hermenéutico» y de la fenomenología en la sociología y la antropología evidenciaron el valor de los conocimientos sobre el mundo social; ello a partir del punto de vista de las personas, sus marcos de comprensión sobre lo que les ocurre, así como de los sentidos que le atribuyen a estas situaciones.

A modo de ejemplo, investigadores de la Escuela de Chicago —en el marco del interaccionismo simbólico y la ecología humana— analizaron asuntos de la vida urbana, la delincuencia juvenil y la vida de los inmigrantes, empleando la observación, la entrevista y el estudio de documentos personales (Anderson & Park, 1923/2011; Thomas & Znaniecki, 1920/2004).<sup>3</sup> Al tiempo, la antropología, a partir de lo que se denominó trabajo de campo y observación participante, especialmente desde los estudios de Malinowski (1967), demostró el valor de instrumentos (como el diario de campo) que permitieron registrar, a partir de particulares narraciones, experiencias de personas y comunidades situadas en el tiempo y el espacio.<sup>4</sup>

Luego de la popularización de este tipo de técnicas en las ciencias sociales, especialmente tras la publicación de *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana* (Lewis, 1961/2012), fueron recurrentes investigaciones sobre grupos marginados, desde

<sup>3</sup> En su obra *Los campesinos polacos en Norteamérica* (1920/2004), Thomas y Znaniecki abordaron historias de inmigrantes polacos en Estados Unidos, utilizando documentos personales que incluían cartas, postales, diarios, documentos parroquiales y judiciales y prensa.

<sup>4</sup> Una primera aproximación a esta forma de registrar la experiencia de los nativos se encuentra en el trabajo de grado de Malinowski, titulado *Los argonautas del Pacífico* (1922, como es citado por Malinowski, 1967).

relatos y microhistorias. Un ejemplo de esta influencia fue el estudio de Ferrarotti (2007) sobre los obreros en la ciudad de Roma. Además de incursionar en la historia de vida, esta investigación utilizó la fotografía como activador del habla en los participantes, convirtiéndose en un recurso valioso para el proceso de biografización.

Años después, con base en estas aproximaciones, los aportes de la sociología fenomenológica y el auge del construccionismo social, así como las influencias del giro lingüístico, los estudios de inspiración biográfica o narrativa fueron incorporados en la investigación cualitativa. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), desde años sesenta se incrementó el volumen de estudios cualitativos que buscaron producir conocimientos sobre el mundo empírico a partir de la producción de datos descriptivos, desde las propias palabras de las personas —habladas y escritas— y las conductas observables. En esta creciente producción de conocimiento cualitativo, el uso de las narrativas fue evidente.

En las últimas décadas del siglo XX, los estudios basados en la narrativa adquirieron densidad gracias a los planteamientos de la sociología empírica, la hermenéutica de la acción en la filosofía, la tercera generación de la Escuela de los Annales, el pensamiento narrativo en la psicología social, los estudios de recepción en la comunicación y los trabajos sobre la memoria del pasado reciente. Durante las décadas de 1980 y 1990, tras el debate sobre los llamados «géneros borrosos» (Denzin & Lincoln, 2011), la denominada «crisis de la representación» y el viraje hacia el giro narrativo, se produjeron y divulgaron textos reflexivos y experimentales que se alejaron de leyes generales y universales. Estas perspectivas se complementaron con abundantes productos narrativos inscritos en el arte conceptual, el cine independiente, la literatura y la comunicación digital.

En este contexto de reflexión, sobresalen dos tipos de debates: por un lado, desde la sociología empírica, Bertaux (1988) planteó la necesidad de diferenciar entre *life story* y *life history*. Mientras que la primera refiere a estudios de una persona determinada, acudiendo a diversas fuentes (informe médico, expediente judicial, pruebas psicológicas, testimonios de sus allegados), la segunda comprende un relato de vida denso, contado por su protagonista. Además de esta puntualización, Bertaux (1988) afirmó que en este tipo de investigaciones está en juego no solo la adopción de una nueva técnica, sino la construcción progresiva de una nueva práctica sociológica que reconcilia la observación

y la reflexión, así como la historia personal y las condiciones socioestructurales y socio-simbólicas que legitiman cierto ordenamiento social.<sup>5</sup>

Por su parte, Ricoeur (2006) propuso una hermenéutica de la acción que se constituye en una especie de conquista reflexiva de la identidad (narrativa), a partir de tres momentos: reconocer los hechos pretéritos que han marcado la vida de la persona (prefiguración), organizar los relatos a partir de coordenadas específicas de tiempo y espacio (configuración) y producir interpretaciones reflexivas con miras a resignificar la historia y la vida. Este modelo de análisis también se conoce como «triple mimesis».

La influencia de estas dos vertientes ha hecho posible que, recientemente, la narrativa, la biografía y el relato, sin que sean sinónimos en sentido estricto, funjan como dispositivos efectivos para la producción de conocimiento en ciencias sociales y otras disciplinas que emplean métodos inscritos en la investigación cualitativa. Estos estudios buscan comprender la construcción de sentidos de personas, históricamente situadas, sobre la base de la interpretación que estas hacen de sus creencias, aspiraciones, saberes y prácticas (Connelly & Clandinin, 1995).

En este marco de reflexión, este campo emergente ha propiciado durante los últimos años, al menos, cinco grandes ejes de trabajo:

1. Las narraciones como alternativa para acceder al conocimiento en ciencias sociales y otros campos interdisciplinarios, que toman distancia de leyes universales, dualismos y determinismos (Connelly & Clandinin, 1995; Domínguez & Herrera, 2013).
2. La función de la narrativa en la construcción de empatía hacia el otro y la comprensión de las vivencias de los participantes (Murillo-Arango, 2016).
3. La narrativa como forma de acceder al conocimiento de lo social y como modalidad para la escritura de resultados de investigación (Blanco, 2011).

---

<sup>5</sup> Bertaux (1988) afirma que, influidos por el interaccionismo simbólico, los estudios biográficos de las décadas de 1970 y 1980 se enfocaron en inmigrantes, jóvenes delincuentes, trabajadoras sexuales, vagabundos, ladrones, entre otros. Desde su punto de vista, el objeto sociológico de esta corriente viró hacia la desviación, asunto que resulta problemático. Luego de esta tendencia, abundaron objetos de estudio que analizaron estructuras de producción, modos de vida y medios sociales determinados (socioestructura), así como valores, representaciones y subjetividades (socio-simbólico). Más de allá de ser entendidos como dicotomías, estos trabajos se complementaron de manera relacional.

4. El carácter intersubjetivo y polifónico de la investigación narrativa, atributo que puede favorecer la creación colectiva y horizontal de conocimiento (Aguilera *et al.*, 2012; Delory-Momberger, 2015; Nieto-Bravo *et al.*, 2022).<sup>6</sup>
5. El despliegue de subjetividades y performatividades en actores sociales que, desde la narrativa, transforman sus formas de ver el mundo y adquieren capacidades para deconstruir prácticas, discursos y representaciones dominantes (Porta, 2021; Suárez, 2021).

Como se puede observar, existen varios posicionamientos de investigadores, desde este horizonte metodológico, en torno al rol de los participantes en la producción de conocimiento. Mientras que algunos lo asumen como informante, otros proponen que este pueda cumplir funciones valiosas en la producción colectiva y horizontal de conocimiento. También es posible evidenciar que determinados estudios efectúan procesos de interpretación de las narrativas sin preguntarse sobre los efectos de estas prácticas de escritura de sí en las personas. Y, por el contrario, existen trabajos que, inspirados en la hermenéutica de la acción y algunos enfoques críticos, hacen énfasis en el carácter performativo y transformador de las narrativas en sus protagonistas y grupos relacionales.

Al respecto, es necesario preguntar: ¿qué lugar han tenido los niños y las niñas en la investigación narrativa? Además de proveer información, ¿es posible que estas personas tengan un rol activo en la producción colectiva y horizontal de conocimiento, a partir de investigaciones de tipo narrativo?, ¿existen herramientas metodológicas que evidencien transformaciones en los procesos de subjetivación de niños y niñas, a partir de estrategias de biografización o narrativización de sus experiencias?, ¿el trabajo con niños y niñas, a partir de investigaciones narrativas, permitiría develar particularidades de sus posiciones y oposiciones en relación con determinados órdenes generacionales, de género, de etnia o de clase?

### Investigación narrativa con niños y niñas

La revisión documental permite afirmar que la investigación narrativa con niños y niñas es escasa y que, en varios casos, busca explorar la desviación o el déficit de estas personas a partir de estudios que tienden a su diagnóstico y patologización por la vía de

---

<sup>6</sup> En relación con este último eje, se destaca la propuesta de Porta (2021) sobre las biografías de los profesores memorables, a partir de la descomposición de las pedagogías, la performatividad y la expansión geográfica. También sobresale el trabajo de Suárez (2021), quien propone que la investigación narrativa y los relatos de experiencias de los docentes contribuyen a la revitalización del saber pedagógico.

entrevistas o de pruebas conducentes a evaluar su desempeño narrativo. No obstante, también se encuentran estudios que privilegian relatos de niños y niñas frente a problemáticas de la realidad social, incluso algunos que valoran su rol como co-constructores de conocimiento, desde sus narrativas.

Frente a la primera tendencia, sobresalen investigaciones que afirman que las tipologías de relatos que los niños y las niñas producen dependen de su desempeño cognitivo, en sintonía con las particularidades de las etapas psicoevolutivas de su desarrollo. Estas miradas también sostienen que estas personas, en los primeros grados de la educación primaria, privilegian las emociones; esta situación resulta problemática a juicio de los investigadores, pues este énfasis supuestamente afecta otras dimensiones de la producción narrativa (Gutiérrez & Fernández, 2020; Jiménez, 2006). En esta misma línea de trabajo, Aranda y Martínez (2012) plantean la necesidad de evaluar el desarrollo de habilidades narrativas en estas personas, a partir de recursos cohesivos del texto como la organización, la ilación y la progresión temática.

En esta primera tendencia también llaman la atención trabajos que, además de evaluar el desempeño narrativo de los niños y niñas, buscan establecer relaciones entre los resultados de estos y su procedencia social. Particularmente, Borzone y Granato (2017) afirman que, mientras que los niños y niñas de estrato alto respondieron adecuadamente a la tarea narrativa, los de estratos bajos no lo hicieron, aduciendo que no conocían ningún cuento. De forma análoga, Bizama *et al.*, (2017) concluyeron que la conciencia sintáctica y la comprensión de lectura es deficiente en estudiantes de primaria de dos escuelas oficiales de Santiago de Chile, situación que coincide con su clase social. En el caso de niños y niñas en situación de discapacidad, Crespo y Figueroa (2016) diseñaron perfiles narrativos de personas con estas características. Aseguraron que, de acuerdo con el tipo de discapacidad, los participantes desarrollaron distintas expresiones narrativas que asocian narración con acción, y que muy pocos elaboran esquemas causales, personajes y eventos.

En relación con la segunda tendencia, se encontró un reducido grupo de estudios que analiza narrativas de niños y niñas frente a situaciones de la vida escolar, familiar y social que les afectan. A modo de ejemplo, Gil y Jover (2000) evidencian que niños y niñas de una escuela pública de una pequeña ciudad de España, de estrato bajo, son capaces de narrar cómo viven, así como de responder cómo les gustaría habitar el mundo, a partir de experiencias autobiográficas. De forma similar, Serrano *et al.*, (2019) propiciaron la producción de relatos en niños y niñas de La Paz (Bolivia), a través de la indagación de

sus percepciones y experiencias en el espacio urbano. El uso de cartografías sociales fue fundamental.

Por su parte, Milstein (2008), luego de iniciar una investigación convencional sobre la familia, la escuela y el barrio en Quilmes (Buenos Aires, Argentina), en la que los niños y niñas seleccionados fungieron como informantes, descubrió que estos se convirtieron en coinvestigadores en la práctica. Este giro transformó la metodología e instó a la investigadora a privilegiar observaciones y narrativas que se enriquecieron con entrevistas, registros fotográficos, diseño de planos de barrio y conversaciones grupales. De manera paralela, Ames y Rojas (2011) abordaron significaciones de niños y niñas en un municipio rural del Perú, empleando observaciones, entrevistas y ejercicios de expresión gráfica. Por último, Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2022) diseñaron e implementaron técnicas narrativas a partir de lenguajes artísticos, simbólicos y metafóricos de manera simbiótica con niños y niñas que viven con enfermedades crónicas en contextos de vulnerabilidad social.

Como se observa, la investigación narrativa con niños y niñas, además de ser escasa, se ha concentrado en evaluar la producción de los relatos de estos en el contexto escolar, con arreglo al cumplimiento de normas gramaticales, diagnósticos y clasificaciones de tipo patológico. En lugar de explorar el potencial narrativo y performativo en los niños y niñas por medio de sus narrativas, este tipo de estudios ancla este atributo humano a lógicas formales e instrumentales del lenguaje, que se solapan con las narrativas del aprendizaje en el marco del capital humano. Adicionalmente, llaman la atención los estudios que buscan correlacionar la producción narrativa de estas personas con su clase social. En lugar de preguntar qué posiciones tienen los niños y las niñas en estos ordenamientos sociales, raciales y de género, estos estudios buscan (des)calificar y ofrecer respuestas estandarizadas a estas diferencias, en el marco de la educación bancaria.

No obstante, es importante destacar aportes de investigaciones de tipo narrativo que reconocen a los niños y las niñas como actores sociales y sujetos con agencia, destacando las capacidades de estos en la apropiación de lenguajes que favorecen su sensibilización y performatividad. Por esta razón, aunque este tipo de trabajos son pocos, sus apuestas dialógicas y de co-creación resultan valiosas. Más allá de ser asumidos como recetas metodológicas, estos trabajos muestran, al menos, dos aristas de esta problemática: por un lado, la narrativa en los niños y niñas es una expresión de sus dimensiones ontológica e histórica; y, por otro, en sintonía con lo expuesto inicialmente, es necesario considerar una dimensión (inter)epistémica de la narrativa en niños y niñas que establezca

puntos de contacto entre el (inter) conocimiento, la experiencia y la (co)creación, en un horizonte transformador.

## Dimensión ontológica: una mirada desde los nuevos estudios de infancia

De acuerdo con los nuevos estudios de infancia (Corvera, 2014; Mundaca & Flores, 2014; Torres, 2015), la infancia puede ser entendida como construcción social, hecho social o producto social. Para James y Prout (2014) y Qvortrup (2005), la infancia se configura en la sociedad a partir de discursos, saberes expertos, sistemas de valores y prescripciones que han sido reproducidos y transformados desde la temprana modernidad.<sup>7</sup> De esta manera, los discursos sobre los niños y las niñas que se han ido reconociendo social y políticamente, en el contexto de ciertas relaciones de poder, también se han convertido en objeto de transformación a partir de los sistemas de saber, las prácticas culturales y los sistemas de valores.

En relación con los niños y las niñas, los nuevos estudios de infancia afirman que estos son agentes sociales, portadores de experiencias, conocimientos e intereses propios. Para Corsaro (2011), los niños y las niñas asumen los discursos hegemónicos de la sociedad y se adaptan estratégicamente a las pautas sociales, estereotipos y roles dominantes. Como parte del orden social, se incorporan en rutinas culturales de su comunidad, por lo que apropian y reinterpretan tanto las prácticas sociales como los códigos culturales de su entorno. Este proceso hace posible que, desde temprano, sean productores de experiencias que pueden llegar a ser contadas mediante relatos, especialmente entre pares, las cuales suelen estar influidos por representaciones originadas en la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación.

Esto indica que las interrelaciones entre la infancia y los niños y niñas son complejas, dado que los enunciados dominantes sobre ellos y ellas, que pretenden instaurar realidades a modo de discursos de verdad (Foucault, 2002), pueden influir en las prácticas sociales y los vínculos intergeneracionales. No obstante, las experiencias de los niños y

---

<sup>7</sup> De acuerdo con Ariès (1987), a partir del siglo XIV fue surgiendo progresivamente en el mundo europeo una nueva representación en la sociedad en torno a la existencia y los modos de vida de estos individuos. Dicho descubrimiento fue posible no solo por la presencia de una especie de inusitada forma de racionalidad de la sociedad, sino especialmente por la emergencia de un sentimiento compartido hacia los niños. Según dicho autor, este proceso de objetivación, a la vez que sensible al mundo adulto (el cual tendrá importantes efectos a partir de la temprana modernidad), se asoció con la felicidad y se concretó a través del cuidado otorgado por las nodrizas y el amor maternal.

las niñas, a su vez, pueden llegar a transformar discursos de verdad que constituyen aquello que es la infancia en determinada época. En esta dirección, se destaca el debate formulado por James *et al.* (2014), quienes admiten que la infancia es una institución social e histórica, la cual adquiere reconocimiento a partir de la circulación y adquisición de significados en torno a los niños y niñas, por parte de la sociedad. Estos significados suelen estar asociados con relaciones de poder, estereotipos de género, así como prejuicios sobre la diversidad y la diferencia. En consecuencia, la infancia, comprendida como institución social, adquiere un estatuto público que debe ser problematizado.

De manera complementaria, James y Prout (2014) dan relevancia a la dimensión privada y cotidiana de la infancia, que se objetiva a partir de las interacciones y formas de socialización que surgen en la familia y entre pares. Así, esta condición público-privada de los niños y las niñas, al parecer, está íntimamente relacionada con la configuración de identidades infantiles. Por esta razón, plantean que la infancia es una especie de meta-discurso diferente de las niñas y los niños concretos, quienes, desde una dimensión ontológica, se entienden como sujetos históricos y actores sociales que habitan el espacio social de la infancia de manera particular.

### **Dimensión epistémica: una perspectiva relacional entre hermenéutica e investigación-acción**

La dimensión ontológica planteada por este campo emergente tiene implicaciones importantes frente a la producción de conocimiento sobre la infancia y con los y las niñas. Al respecto surgen algunas preguntas: ¿qué lugar tienen las experiencias y saberes de estas personas en la investigación social?, ¿es posible indagar problemas relativos a las relaciones de poder en la sociedad, a partir del punto de vista de los niños y las niñas?, ¿de qué modo articular las subjetividades de niños y niñas con aspectos estructurales que condicionan su realidad? En esta dirección, desde los nuevos estudios de infancia se ha propuesto que las investigaciones en este campo pueden ser abordadas desde tres enfoques: estructural, construccionista y relacional (Gaitán, 2006).

El enfoque estructural plantea que la infancia es un grupo social que ocupa una posición de subordinación en la estructura social. De acuerdo con las condiciones del momento histórico, la infancia también puede ser entendida como un grupo etario que, dados los referentes construidos socialmente en torno a las edades de la vida, será objeto de sacrificio (infanticidio) (DeMause, 1982), mano de obra (Elias, 1998), civilización (Elias, 1998), educación o cuidado (Varela, 1995).

El enfoque construccionista plantea que la producción social de la infancia se configura a partir de enunciados, los cuales se legitiman a partir de determinadas condiciones de producción, circulación y recepción, y que generalmente están influidos por determinadas relaciones de saber-poder (Jenks, 1982). Este enfoque también afirma que los niños y las niñas son agentes sociales y, como tal, deben ser tratados en las diversas esferas de la vida pública y privada (James & Prout, 2014). Y el enfoque relacional plantea la necesidad de reconocer el carácter activo y productivo de los niños, a la par de los aspectos de la estructura que condicionan sus vidas. En esta perspectiva, Mayall (2002) plantea que, además de asumir a los niños y las niñas como agentes sociales, es importante analizar cómo estos son constituidos a partir de cierto orden de clase social, de género o de etnia.

Las investigaciones de tipo estructural y construccionista son importantes, dada la necesidad de hacer visibles, por un lado, los aspectos que condicionan la vida de estas personas a partir de ciertos ordenamientos sociales, raciales, generacionales o de género; y, por otro, las formas como determinados discursos y representaciones modulan la construcción de la infancia, influidos por proyectos de sociedad específicos (civilizatorios, desarrollistas, imperialistas, neoliberales). Sin embargo, además de coincidir con los dos primeros frente a determinadas formas de objetivar estas realidades, el enfoque relacional hace posible problematizar las posiciones y oposiciones de estas personas en el espacio social desde la reflexión de sus trayectorias y mundos de vida (Amador-Baquiro & García, 2021).

Desde una perspectiva latinoamericana que coincide con los presupuestos del enfoque relacional, Cussiánovich (2010) plantea la necesidad de construir una teoría crítica de las culturas de infancia que haga posible configurar una matriz epistemológica, que supere las representaciones dominantes sobre el niño de la modernidad y de la posmodernidad celebratoria. En sus palabras: «Una teoría crítica (...) llamada a contribuir a la refundación de las relaciones intergeneracionales, habría que encararlas como una variable de las relaciones interculturales» (p. 14).

Aunque el enfoque relacional sugiere varias posibilidades interepistémicas y el llamado de Cussiánovich (2010) a construir una teoría crítica de las culturas de infancia invita a explorar sistemas de conocimiento no eurocéntricos, a partir de las consideraciones iniciales sobre investigación narrativa e infancias, en este apartado se propone un diálogo entre hermenéutica e investigación-acción. Esta articulación permitiría no solo reconocer a los niños y las niñas como sujetos narrativos y epistémicos, sino también

auscultar su lugar en las relaciones de poder que legitima la sociedad, desde el clasismo, el racismo, el patriarcado y el adultocentrismo.

En relación con la hermenéutica, como se indicó, Ricoeur (2006), concede un estatus epistemológico a la narratividad y propone una hermenéutica de la conciencia histórica, subrayando el valor productivo (*poiético*) del relato para representar (*mímesis*) la acción, transformándola mediante una puesta en orden o sentido. De esta manera, la identidad del personaje de la narración no es diferente de sus experiencias; por el contrario, hace parte de la identidad de la historia contada. La identidad del personaje es construida en el relato (identidad narrativa), pues esta es producida por la identidad de la historia.

Desde esta perspectiva, la hermenéutica representa una posibilidad de interpretaciones situadas y reivindicatorias de las narraciones de los niños y las niñas, sobre sus biografías en contexto (Hernández *et al.*, 2011). Esto implica, a su vez, un reto metodológico que interpela miradas dualistas y estructurales, y que invita a dialogar con nuevas perspectivas. Al respecto, Panikkar (2007) propone una hermenéutica diatópica, frente a la cual sostiene que esta «parte de la consideración temática de que es necesario comprender al otro sin presuponer que este tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí» (p. 24). De esta manera, se resalta la importancia de poner la voz del otro en contexto y construir una relación entre quien investiga y quien narra (Hernández *et al.*, 2011), así estos sean extremadamente diferentes.

Por esta razón, aproximarse a la hermenéutica como posibilidad de percibir y abordar la realidad hace posible concebir los mundos de vida de los niños y las niñas desde el cambio y la multirreferencialidad. Este giro en la investigación formal implica asumir a estas personas como productoras de prácticas, significados e historias que retornan en la cotidianidad hacia otros; esto indica también que son constructores y dadores de vida (Romo, 1999). Asimismo, las preguntas por la realidad de los niños y las niñas, en sus relaciones con las condiciones estructurales que los constriñen, deben partir de la interrogación de la realidad y el reconocimiento de estos como sujetos de historia.

Este reconocimiento exige también develar las subjetividades que los constituyen, situación que implica problematizar no solo los contenidos de las narrativas que estas personas producen, sino también los lenguajes (gestuales, kinestésicos, orales, alfabéticos, visuales, multimodales) que emplean para mirar(se), narrar(se) y conocer(se), a partir de tramas de existencia e interconocimiento. Estos procesos de subjetivación acontecen en

coordenadas de tiempo y espacio específicas, pero también a partir de prácticas relacionales, que pueden hacer posible transformar(se).

En el marco de este horizonte epistémico, Vasilachis (1992) argumenta que el investigador debe resistirse a mirar como objetos a quienes participan del proceso, asunto que se sintetiza en su propuesta sobre la epistemología del sujeto conocido: «no en el hecho de postular una diversa concepción acerca de la naturaleza ontológica de la realidad social, sino en la circunstancia de postular características ontológicas distintas respecto de la identidad del ser humano» (p. 6). En el mismo sentido, la autora plantea la necesidad de replantear miradas hegemónicas que ponderan la supremacía en la investigación de voces dominantes que callan, mutilan, coartan y limitan las otras voces.

La investigación narrativa es una implicación metodológica tanto de las hermenéuticas de la acción y diatópica como de la epistemología del sujeto conocido. Como se ha indicado, este tipo de investigación cuenta con un acumulado importante de fundamentos teóricos y metodológicos. De acuerdo con Bolívar *et al.* (2001), la narratividad permite entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión, cuya metáfora —procedente de la literatura y la hermenéutica— es asumir a las personas como escritores y lectores de su propio vivir. Parafraseando a Emilio Lledó, estos mismos autores reafirman la función constitutiva del lenguaje en la construcción de la identidad: «Somos no solo lo que hacemos, sino originariamente lo que decimos; de la misma manera autores como Charles Taylor han afirmado que somos esencialmente unos *self-interpreting animals*» (Bolívar *et al.*, 2001, p. 90).

Desde esta perspectiva, investigar con y para los niños y las niñas ratifica la necesidad de nombrarles y reconocerles como sujetos de experiencia. Se trata de un lugar de enunciación que interpela las dicotomías teoría/práctica, sujeto/objeto, adulto/niño que, desde la emergencia de los saberes modernos sobre la infancia, han orientado la investigación en torno a estas personas y a este fenómeno social, político y cultural (Contreras & Pérez, 2010). Este planteamiento también muestra posibilidades de co-construcción, a partir de ejercicios interpretativos, que reconozcan las particulares formas de las experiencias, que van a su vez perfilando convenciones múltiples de la vida y de la propia historia de los niños y las niñas en sus contextos sociales.

En relación con la investigación-acción, se puede afirmar que esta práctica de producción de conocimiento parte de la identificación de un problema de una comunidad u organización con el propósito de encontrar alternativas colectivas para su resolución. De acuerdo con Hernández *et al.* (2011), el ciclo que orienta un proceso de investigación de

este tipo contiene cuatro momentos: detección y diagnóstico del problema de investigación; elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio; implementación del plan y evaluación de resultados; y realimentación, proceso que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Según Creswell (2012), es posible distinguir dos formas de investigación-acción: práctica y participativa. Mientras que la primera privilegia el estudio de prácticas locales e indaga las experiencias de los participantes para diseñar acciones conducentes a dar solución a la situación, la segunda examina problemáticas sociales, políticas y territoriales que constriñen las vidas del colectivo o comunidad, y que hacen posible reconocer prácticas y saberes que contribuyan a asegurar la dignidad de los involucrados. Esta segunda vertiente se enfoca en procesos de transformación conducentes a la emancipación social, en el marco de relaciones de poder que están instaladas en la estructura social.

Tanto la investigación-acción de tipo praxiológico como la de carácter participativo dan valor a las prácticas. De hecho, los conocimientos producidos a partir de esta forma de investigar surgen de las prácticas de las personas involucradas, quienes fungen como coinvestigadores y construyen relaciones horizontales para el desarrollo del proceso y la toma de decisiones. Aunque existe una persona o equipo facilitador (cuya función es orientar y acompañar), el grupo o comunidad es autogestor del proyecto y transformador de su propia realidad.

La investigación-acción también propone ejercicios de memoria que permiten reelaborar situaciones, experiencias y eventos vividos, que dejaron huellas en los participantes. Son las versiones que cada uno tiene de la realidad, del contexto, de lo que transcurre a su alrededor y de lo que da sentido a su existencia, lo que va configurando la propia historia y los posicionamientos que se asumen en los espacios que las personas habitan (Ghiso, 2017). Estos acumulados se constituyen en prácticas-saberes y saberes prácticos (Carr, 2007) para los procesos de mejora, transformación y emancipación.<sup>8</sup>

En esta línea de discusión, se puede señalar que la investigación-acción no puede hallar soluciones a problemáticas colectivas sin el reconocimiento y la valoración de los saberes comunitarios, situación que evidencia otro modo de investigar desde lugares de enunciación no hegemónicos (Torres, 2009). Por esta razón, la investigación-acción se

---

<sup>8</sup> Es importante reconocer dentro de la investigación-acción dos grandes tendencias: la primera, que comprende desarrollos sociológicos a través de los trabajos de autores como Lewin, Tax y Fals-Borda; y la segunda, especialmente desarrollada desde la educación, se apoya en las perspectivas de Freire, Stenhouse, Elliott y Kemmis (Carr, 2007).

encuentra anclada críticamente a los contextos en los que se desenvuelve y se constituye en una apuesta investigativa en territorio; además, reconoce el diálogo de saberes, la formación de referentes críticos, la producción de conocimiento de forma participativa y el aprendizaje permanente de los investigadores (Torres, 2009).

A partir de estos presupuestos, es importante llamar la atención sobre el lugar que pueden ocupar los niños y las niñas en la producción de conocimiento, desde la investigación-acción. Por un lado, si bien estos reproducen discursos y prácticas dominantes del mundo adultocéntrico, también ejercen reinterpretaciones de la realidad social a partir de procesos colectivos entre pares y de manera intergeneracional, los cuales activan el habla y la creatividad (Corsaro, 2011). Por otro lado, desde las experiencias de los pueblos originarios, las evidencias indican que los niños y las niñas son incorporados en prácticas comunitarias que dan sentido a cosmovisiones y tradiciones, como las mingas de pensamiento, los círculos de la palabra y la construcción de planes de vida. Esto muestra que están habilitados culturalmente para participar no solo en la construcción y redefinición de sus identidades colectivas, sino también en la solución de problemáticas comunitarias, desde sus saberes y prácticas.

Pensar entonces la investigación narrativa con niños y niñas entre la hermenéutica y la investigación-acción, implica desmarcarse de posiciones hegemónicas que perpetúan formas únicas de construir y validar conocimiento. Implica asumir posturas de horizontalidad que, reconociendo perspectivas ontológicas y epistemológicas relacionales, asuman a los niños y las niñas como sujetos plenos de saber, que construyen conocimiento a partir de sus propias narraciones y experiencias, en clave de acciones que devienen en transformaciones de múltiples órdenes. Como se ha expuesto, la investigación que dio lugar a esta reflexión reconoce a los niños y las niñas como sujetos de palabra, da legitimidad a sus voces y a la posibilidad de historiar sus propias vidas, y valora la capacidad que estos tienen para pensarse a sí mismos (Hernández *et al.*, 2011).

## Técnicas para fomentar la investigación narrativa con niños y niñas

La investigación que hizo posible las reflexiones plasmadas en este artículo asumió el concepto de técnica como un mecanismo activador de la expresión de las personas (Creswell, 2012); esta condición facilita el hacer-ver, hacer-hablar, hacer-recuperar, hacer-recrear, hacer-análisis. Se trata de un dispositivo cultural que permite visibilizar sentimientos, vivencias, formas de ser, pensar, actuar, creer, sentir y relacionar de las personas

con el fin de construir y deconstruir representaciones dominantes, lo que a su vez genera procesos interactivos que promueven el reconocimiento y el encuentro entre sujetos. También hace posible la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva (Quirós *et al.*, 2002).

Como se ha mencionado, estas reflexiones metodológicas parten del reconocimiento de las capacidades de los niños y las niñas para interrogar(se) sobre la realidad que habitan. De esta manera, la construcción de conocimiento como práctica investigativa horizontal, desde la investigación narrativa, halló en el diseño de este tipo de técnicas una estrategia clave para recuperar historias de estas personas en relación con sus experiencias de participación. Así, la ubicación de los niños y niñas en su contexto temporal y espacial permitió pensar e interrogar su pasado, presente y futuro, en un horizonte ontológico y político que los asume como sujetos históricos (Quirós *et al.*, 2002).

Estas técnicas buscan también que los niños y las niñas construyan sus propias narrativas y representaciones potenciando la memoria; ello a partir de estrategias estéticas y performativas que indagan los recuerdos individuales, en tiempos y espacios, en los objetos, en las fotografías y en el cuerpo, como alternativas de reconstrucción de la propia historia. Como se observará, las técnicas propuestas fueron diseñadas desde perspectivas interactivas y colaborativas que potencian conversaciones permanentes, como posibilidad de reflexión y co-construcción de conocimiento.<sup>9</sup>

### *Colcha de retazos*

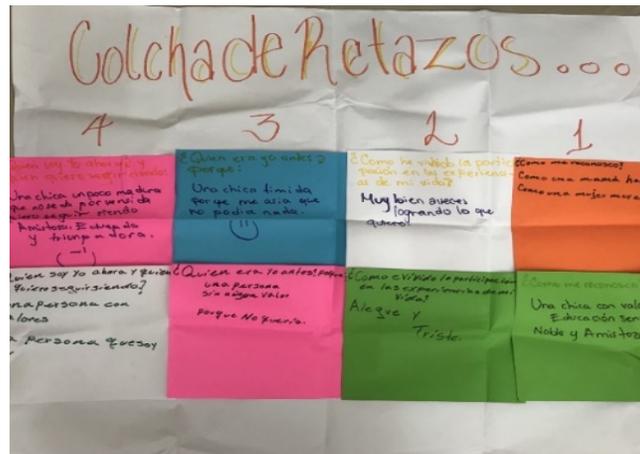
El objetivo de esta técnica es develar las vivencias, sentimientos y expresiones de las personas, relacionadas con sus formas de interacción en la vida social. Según Quirós *et al.* (2002), se fundamenta en representaciones de la vida cotidiana para reconocer y exteriorizar las experiencias y expectativas. Esta técnica permite descubrir diversas maneras en que las personas apropian su realidad y cotidianidad. Es una colcha de retazos tejida de percepciones, representaciones y emociones vividas de las personas, enfrentadas a situaciones específicas.

---

<sup>9</sup> Se puntualiza que algunas de estas técnicas han sido derivadas de las propuestas de Ghiso (2017) y Torres (2009) en diálogo con investigaciones narrativas con niños y niñas, relativas a las denominadas «prácticas interactivas» para la investigación social, que incluyen, entre otras, técnicas de la animación sociocultural (Quirós *et al.*, 2002). Las experiencias con los niños y niñas fueron grabadas y posteriormente transcritas para la construcción de nuevos horizontes de sentido. Estos procedimientos estuvieron respaldados por los consentimientos informados que fueron consignados en las consideraciones éticas de la investigación.

El trabajo de campo se inició con un momento de reflexión individual en el que los niños y las niñas expresaron por escrito sus percepciones sobre el tema en cuestión (participación). Cuando se finalizó la elaboración individual, es decir, su *retazo*, se ubicó cada fragmento a partir del orden que los participantes consideraron, creando la colcha. Simbólicamente, cada fragmento se unió con otro a través de puntadas ejecutadas con hilo y aguja (figura 1).

**Figura 1**  
*Colcha de retazos*



Posteriormente, se propuso un momento narrativo en el que los participantes expresaron puntos de vista acerca de lo observado en la colcha. Se procuró que cada participante compartiera un mensaje sobre aquello que quiso expresar en su retazo, situación que implicó generar un ambiente de confianza para propiciar el diálogo y la deliberación. El ejercicio se acompañó de preguntas permanentes de la investigadora que propiciaron la reflexión y que se constituyeron en tópicos importantes en relación con los objetivos de la investigación.

Dentro del estudio, esta técnica contribuyó a analizar los sentidos que atribuyen los niños y las niñas a sus experiencias de participación, en el marco de los procesos de configuración de sus subjetividades. La experiencia vivida en el marco de esta técnica coincide con lo expuesto por Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2022), quienes afirman que los niños y las niñas cuentan con otros recursos narrativos que no siempre coinciden con la visión adulta, y que orientan otros modos de comunicarse y expresarse. Las preguntas generativas que motivaron la construcción de los retazos fueron: ¿qué ha significado para mí la participación?, ¿qué sentido tiene esto en mi vida?

## Fotopalabra

El objetivo de esta técnica es narrar, a partir de fotografías o álbumes de las mismas, situaciones y vivencias de la cotidianidad de personas, grupos y comunidades (figura 2). Como lo plantea Silva (1998), las fotografías producen imágenes que se muestran para generar diálogos aplazados por quienes las relatan. El relato es la condición verbal y literaria de la imagen; así, la fotografía no posee significación en sí misma, pues esta es exterior a ella, esencialmente determinada por la afectividad con su objeto, o sea, lo que muestra, así como con su enunciación. De aquí entonces que la foto no muestra un objeto o una persona, sino su huella, lo cual motiva a ir más allá de lo evidente. Con estas imágenes se logra identificar no solo lo que muestran, sino también lo que ocultan.

### Figura 2

#### Fotopalabra



En el trabajo de campo se asumió que las personas pueden compartir sentimientos, vivencias, relaciones, significados y comprensiones por medio de fotografías y sus correspondientes relatos. También se reconoció que estos ejercicios develan huellas y marcas surgidas en las tramas de la vida cotidiana, con sus signos, símbolos y modos de existir. Particularmente, esta técnica contribuyó a representar los nudos de las historias, así como lograr acercamientos a la vida de los niños y las niñas a los procesos que han vivido y que se encuentran inmersos en su actualidad existencial. Para ello, se propusieron algunas preguntas en el espacio del taller: ¿qué dicen las fotos?, ¿qué no dicen?, ¿qué callan las fotos?, ¿qué vemos de nuestras vidas en las fotos?, ¿cuáles son los sucesos de nuestras

vidas que no se han logrado registrar?, ¿sobre qué no tenemos relatos?, ¿cuáles fotos preservamos?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿para quién?

Como se infiere, esta técnica aportó a la interpretación de las vivencias de las niñas y los niños en el contexto de sus experiencias de participación. De acuerdo con Ovalle-Parra y Amador-Baquiro (2023), estrategias como la fotoelicitación hacen posible que los niños y las niñas narren de manera visual acontecimientos fundamentales de su vida cotidiana, situación que habilita otros repertorios de interacción y socialización. Las preguntas generativas de esta técnica fueron: ¿cuáles son las vivencias de la participación que considero más relevantes para mí?, ¿cuáles son las que más recuerdo?, ¿por qué?, ¿qué ha representado esto en mi vida?

### *Mural de situaciones*

Mediante esta técnica se identifican objetos, sujetos, situaciones, problemáticas y potencialidades que muestran lo acontecido en la vida diaria de personas, grupos, comunidades y organizaciones sociales. También permite describir situaciones, develar causas de acontecimientos y evidenciar procesos que involucran a las personas y los grupos en su realidad comunitaria. El carácter público y colectivo del mural favorece la expresión de modos de vida y situaciones en tiempos y espacios diversos (Quirós *et al.*, 2002).

Para llevar a cabo este ejercicio en el marco de la investigación, se ubicó un muro para la realización de la experiencia (figura 3). Al tiempo, se invitó a cada participante a escribir, graficar o dibujar en una hoja de papel su punto de vista frente al tema en cuestión. Posteriormente, cada niño o niña ubicó su producción escrita o gráfica en el muro. Cuando se finalizó la publicación de los textos, se procedió a realizar una conversación que fomentó las interpretaciones de las expresiones publicadas, así como el análisis colectivo de los aspectos comunes y diferentes plasmados.

Para motivar la conversación, se sugirieron algunas preguntas: ¿qué se ve?, ¿cómo se distribuyen los elementos en el espacio (adentro-afuera, grande-pequeño, personas-objetos-animales, relaciones-tensiones, vínculos-conflictos)?, ¿qué percepciones genera lo que se observa?, ¿qué le falta al mural?, ¿qué les gustaría agregar?, ¿qué está expresando el mural?, ¿por qué?

Según Arbeláez y González (2020), los dibujos de los niños y las niñas en este tipo de investigaciones no operan como objetos de análisis semiótico, sino como mediaciones que les permiten narrar lo que expresan gráficamente. Según estas autoras, esta estrate-

gia hace posible identificar experiencias significativas de estas personas, al tiempo que permite relacionar sus emociones con acciones específicas.

### Figura 3

#### *Mural de situaciones*



### *Cartografías sociales*

Esta técnica (procedente de la educación popular, la geografía humana y la ecología política) busca que los participantes representen aspectos de su vida individual y colectiva, así como de su identidad, cultura e historia, en relación con el espacio y el territorio. En consecuencia, casi siempre se buscan identificar los lugares habitados y no habitados, los espacios que contienen marcas como consecuencia de acontecimientos ocurridos, los espacios de tránsito y las proyecciones comunitarias, entre otros aspectos. Se trata de manifestaciones semióticas del espacio que no siempre coinciden con las representaciones institucionales, y que contienen potencialidades para objetivar sistemas de significados de las personas frente al espacio por medio del entrecruce de imágenes, palabras y relatos (Carrasco-Segovia, & Hernández-Hernández, 2020).

La investigación consideró que esta técnica ofrece alternativas para reconocer y expresar dónde viven los niños y niñas, cómo entienden el territorio y qué conexiones establecen entre sus cosmovisiones y experiencias con el espacio. Esta aproximación hizo posible la creación de mapas, utilizando puntos de referencia con base en el interés de los participantes (figura 4). De este modo, se localizaron y visualizaron los objetos, las personas y las interacciones en relación con problemáticas y potencialidades de los territorios (Barragán & Amador-Baqui, 2014).

Se sugirieron algunas preguntas para motivar la producción de estas representaciones: ¿qué se observa?, ¿cómo se distribuyen los elementos que aparecen en las cartografías? En cuanto a lo que no se presenta y lo que queda afuera: ¿qué expresa la cartografía?, ¿desde dónde se expresa?, ¿qué lugar es?, ¿a quiénes les gusta utilizar este lugar?, ¿qué actividades se desarrollan allí?, ¿qué tipo de encuentros se dan en este lugar?, ¿qué tipo de problemas se presentan allí?, ¿qué reglas existen para estar en este lugar?

**Figura 4**  
*Cartografía*



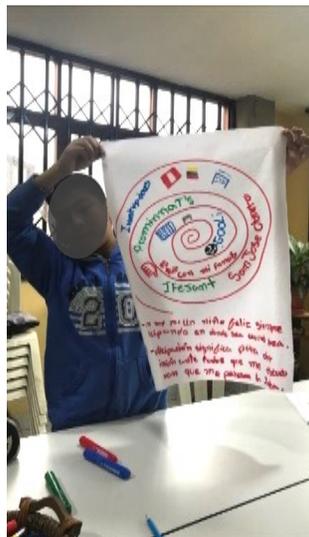
Dentro de la investigación, esta técnica aportó a la interpretación de los procesos de configuración de subjetividades de los niños y niñas, a partir de sus experiencias de participación. Las preguntas generativas fueron: ¿cuáles son los principales lugares que han sido importantes para mi participación?, ¿qué han significado estos lugares para mí?

### *Espiral del tiempo*

Esta técnica tiene como objetivo representar, a manera de espiral del tiempo, las coordenadas temporales en las que acontecieron determinados eventos en los participantes. En el contexto del trabajo de campo, con el acompañamiento de la facilitadora, los niños y las niñas construyeron su propia espiral del tiempo, evocando a largo de su vida momentos relacionados con sus experiencias (en este caso de participación) en diversos espacios. Con este instrumento se identificaron, inicialmente, las prácticas vividas en relación con personas, grupos e instituciones. Luego, se analizaron los cambios y permanencias experimentados en el marco de su curso de vida. Al final, las espirales se regis-

traron por medio de fotografías y su explicación fue grabada para proceder con la transcripción y el análisis respectivo (figura 5).

**Figura 5**  
*Espiral del tiempo*



Esta técnica favoreció la problematización de los procesos de configuración de subjetividades de los niños y niñas, a partir de sus experiencias de participación. Para Estupiñán (2014), dimensiones como el espacio y el tiempo en los niños y niñas cumplen funciones fundamentales en la construcción de perspectivas propias. Esta condición contribuye no solo a su ubicación en coordenadas existenciales específicas, sino también a ampliar repertorios de acción que favorecen la capacidad de cuestionar e interpelar el orden social. Las preguntas generativas fueron: ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi experiencia de participación?, ¿qué papel ha jugado la participación en mi vida?, ¿encuentro relaciones entre lo que yo soy ahora y mis experiencias de participación?, ¿por qué?

### *Círculos de la palabra*

Esta técnica tiene como propósito proponer conversaciones generativas en torno a las experiencias vividas que se pueden llevar a cabo en pequeños grupos o con todos los participantes. Lo importante es que se propicien interacciones dialógicas y polifónicas que, en el caso de los niños y las niñas, contribuyan a deconstruir el imaginario de sujeto observable y posicionar el rol de agente constructor de sentido (Estupiñán, 2014).

Con la información recolectada, una vez se implementó esta técnica en el trabajo de campo, se convocó a la ejecución de un círculo de la palabra que propuso, desde la horizontalidad y la circulación de la palabra, visiones de la realidad, experiencias vividas y expectativas frente a sus realidades individuales y colectivas (figura 6). Durante el ejercicio se promovió la discusión, el análisis de puntos de vista, la ampliación, complementación y priorización de ideas y la construcción de lo común. Dado que los niños y las niñas participantes estaban ubicados en diferentes países, se acudió al uso de medios digitales como alternativa para la ejecución de este ejercicio.

## Figura 6

### *Círculo de la palabra*



En el marco de esta adaptación, cada participante escribió una carta dirigida a otro participante, a partir de las siguientes preguntas: ¿qué es para mí la participación y que ha significado en mi vida?, ¿qué ha significado para mí la experiencia de participar y compartir en esta investigación? Las cartas fueron intercambiadas entre los participantes, favoreciendo el dialogismo y la polifonía de voces, situación que fomentó nuevas reflexiones e interrogantes.

### *Diarios de experiencia*

El diario de la experiencia se constituye en una bitácora de registro fundamental en investigaciones que abordan asuntos como las experiencias de participación y las subjetividades. En el trabajo de campo estos diarios se entregaron a cada participante como parte de un kit de coinvestigación que se convirtió en una suerte de caja de herramientas

para registrar las experiencias vividas. Particularmente, dicho diario se utilizó desde el primero hasta el último encuentro. Asimismo, la investigadora registró la experiencia en el suyo propio (figura 7).

**Figura 7**  
*Diarios de experiencia*



Además de ser un ejercicio que favorece la recuperación de los saberes y prácticas producidos en el proceso, el uso del diario de experiencias promovió el desarrollo de capacidades de observación y reflexividad en los participantes. A la vez que describieron lo que se dice, lo que se hace y lo que se dice que hace. Desde la experiencia (Milstein, 2008), los niños y las niñas adquirieron habilidades para objetivar aspectos de su realidad, que contribuyeron a identificar alternativas e, incluso, a deconstruir y desaprender prácticas que afectan la vida en comunidad.

## Conclusiones

Asumir a los niños y las niñas como agentes sociales, en el marco de los nuevos estudios de infancia, implica trascender miradas adultocéntricas que, además de legitimar el paradigma de la minoridad, suelen asumirlos como objetos de diagnóstico, clasificación y patologización (Amador-Baquiro & García, 2021). Implica reconocerlos como personas con voz, saber y experiencia, capaces de ver(se), narrar(se) y conocer(se) en un horizonte de transformación existencial, social y cultural permanente. Se trata de gestores de transformaciones propias y colectivas en el aquí y el ahora, situación que interpela la representación dominante que asume a estas personas como individuos en moratoria social (Cussiánovich, 2010; James & Prout, 2014).

Investigar con los niños y las niñas exige adoptar un lugar de enunciación que articula la dimensión ontológica y epistémica de estas personas y de la infancia como constructo social. En oposición a perspectivas teóricas y metodológicas que conminan a los niños y las niñas como receptores *per se*, esta mirada se inscribe en un giro que exhorta a nombrarles y reconocerles como actores sociales. Ellos y ellas van aconteciendo en el mundo como consecuencia de complejos procesos de subjetivación y que van (inter)conociendo la realidad con sus pares y de manera intergeneracional. Por esta razón, la investigación narrativa, desde un horizonte epistémico que articula las hermenéuticas de la acción y diatópica (Ricoeur, 2006; Panikkar, 2007) con elementos de la investigación-acción, permite no solo activar el habla, sino configurar condiciones para la co-construcción horizontal y polifónica de conocimiento (Ghiso, 2017) con los niños y las niñas.

Mientras que la perspectiva hermenéutica favorece procesos que posicionan a estas personas como sujetos de discurso y de acción, desde el valor de las diferencias y las disidencias, la investigación-acción estimula formas de agencia en la tramitación de alternativas colectivas a problemáticas comunitarias, desde la potencialidad de las prácticas. En ambos casos, la posibilidad de narrar(se) y visibilizar(se) produce transformaciones subjetivas que develan el lugar que ellos y ellas ocupan en el orden social, racial, de género o generacional. Esto también los conmina a construir posiciones y oposiciones en el campo social.

Dado lo anterior, es fundamental reconocer a los niños y las niñas como sujetos constructores de conocimiento y con capacidad para interrogarse acerca de las realidades que habitan. Para esto es imprescindible proponer la construcción de conocimiento a partir de prácticas horizontales, mediante un intercambio continuo de sentidos y significados acerca de sus acciones, proyectos y maneras de experimentar, construir y transformar la realidad social. Las técnicas narrativas propuestas en este artículo fueron la colcha de retazos, la fotalabra, el mural de situaciones, la cartografía social, la espiral del tiempo, los círculos de la palabra y los diarios de experiencia.

Mientras la colcha de retazos y el mural de situaciones tienen en cuenta recursos narrativos de tipo simbólico y performativo que no siempre coinciden con la visión adulta (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2022), la fotalabra hace posible la activación de la narración en los niños y las niñas a partir de su componente gráfico, situación que funge como estrategia de narrativa visual (Ovalle-Parra & Amador-Baquiro, 2023). Por su parte, la espiral del tiempo hace posible no solo que el niño y la niña pueden ubicarse en el mundo, junto a la coordenada espacial, sino que contribuyen a que

estos construyan puntos de vista situados y contextualizados, tal como lo plantea Estupiñán (2014) desde el perspectivismo. Por último, los diarios de experiencia y los círculos de la palabra fomentan habilidades en estas personas para objetivar aspectos de su realidad que pueden contribuir a identificar alternativas e, incluso, a deconstruir y des-aprender prácticas que afectan la vida en comunidad (Milstein, 2008).

## Referencias

- Aguilera, A., González, M., & Torres, A. (2012). Investigar subjetividades y formación de sujetos con organizaciones y movimientos sociales. En C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Clacso.
- Amador-Baquiroy, J. C., & García, C. (Eds.) (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre; Universidad de Manizales.
- Ames, P., & Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Anderson, N., & Park, R. (2011). *The hobo: The sociology of the homeless man*. Martino Fine Books. (Obra original publicada en 1923).
- Aranda, O., & Martínez, O. (2012). La cohesión: sugerencia para su tratamiento. *EduSol*, 12(41), 94-103.
- Arbeláez, D., & González, D. (2020). Narrativas de las emociones: estudio con niños y niñas de primera infancia. En D. González (Comp.), *El arte de investigar con niños, niñas y familias: el valor de los relatos cotidianos en la investigación social* (pp. 90-132). Sello Editorial TdeA.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Barragán, D., & Amador-Baquiroy, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1-23.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimiento. *Argumentos*, 24(67), 135-156.

- Bolívar, A., Segovia, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Borzone, A., & Granato, L. (2017). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. *Lenguas Modernas*, (22), 137-166.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Inicach.
- Carrasco-Segovia, S., & Hernández-Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado. *Movimiento*, 26, 1-14. <https://doi.org/kqt3>
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Contreras, J., & Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. Sage.
- Corvera, N. (2014). Niñas y niños de Rosario y Montevideo: la voz de una nueva ciudadana. *EURE*, 40(119), 193-216. <https://doi.org/kqt4>
- Crespo, N., & Figueroa, A. (2016). Los diferentes perfiles narrativos de niños con condiciones lingüísticas y cognitivas distintas. *Literatura y Lingüística*, (33), 443-464. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112016000100021>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cussiánovich, A. (2010). *Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder*. Infant.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- DeMause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Domínguez, E., & Herrera, J. D. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma.
- Estupiñán, M. R. (2014). Perspectiva de niños y niñas en la investigación sobre familia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 154-167.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15-40.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia: aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 225-264. <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Gil, F., & Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*, 31, 107-122. <https://doi.org/kqt6>
- Gutiérrez, A. T., & Fernández, M. F. (2020). Análisis de la producción narrativa en niños desde las propuestas de Karmiloff, Karmiloff y Owens. *Sophia*, 16(1), 110-119. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1008>
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Rivas, J. I. (Coords.).(2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrinal.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2014). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.) (2014). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press. <https://doi.org/gn9hjk>
- Jenks, C. (1982). *The sociology of childhood: Essential readings*. Beastford.
- Jiménez, T. (2006). La narración infantil: un estudio en niños de educación básica. *Revista de Investigación*, (60), 157-174.
- Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Malinowski, B. (1967). *Una teoría científica de la cultura*. Sudamericana.
- Mayall, B. (2002). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259. <https://doi.org/dnq4kp>
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e Cultura*, 11(1), 33-40. <https://doi.org/10.5216/sec.v11i1.4470>
- Mundaca, R., & Flores, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de Educación*, 20(1), 12-32.
- Murillo-Arango, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/4555>
- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., & Moncada-Guzmán, C. J. (2022). La investigación en contextos sociales y educativos desde métodos narrativos. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 22(42). E20220110. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/20220110>
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2022). Narrativa sensible y creativa: propuesta metodológica para la investigación con niños, niñas y jóvenes que viven

- con enfermedades crónicas. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 18(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.6741>
- Ovalle-Parra, A. A., & Amador-Baquiro, J. C. (2023). Gobernando la crianza en familias pobres: ONG y gestión durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-26. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.1.5322>
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Quirós, A., Velázquez, Á., García, B., & González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Qvortrup, J. (2005). *Formas de acercarse a las vidas y actividades de los niños*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Romo, R. (1999). *Currículum, cultura académica y producción magisterial* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano, J., Chavira, L., & Ramos, J. (2019). Entre la gestión y la circulación de ideas pedagógicas: un acercamiento desde la perspectiva biográfico-narrativa. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 10(18), 1-22.
- Silva, A. (1998). *Álbum de familia: la imagen de nosotros mismos*. Norma.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa: relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 365-379.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thomas, W., & Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y América*. Centro de Investigaciones Sociológicas; Boletín Oficial del Estado. (Obra original publicada en 1920).
- Torres, A. (2009) Educación popular y paradigmas. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Torres, E. (2015). *Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio XOOC. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/633>
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 7-29). La Piqueta.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.