



# Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad\*

## Children Voices and Experiences: A Comprehensive Travel about Childhood and Subjectivity

CRISTIAN ANDRÉS VERANO CAMAYO<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Verano, C. A. (2018). Voces y vivencias infantiles: recorrido comprensivo sobre la niñez y la subjetividad. *Infancias Imágenes*, 17(2), 133-146

**Recibido:** 28-abril-2018 / **Aprobado:** 13-agosto-2018

### Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación en la cual se propuso interpretar comprensivamente narraciones de niñas y niños en edad escolar alrededor de su experiencia vital. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo en el que el análisis de experiencias buscó revelar desde los relatos de los niños aspectos y significados entretreídos, reconocidos gracias a una especie de método de rodeo (Arfuch, 2013). El abordaje construido trató de dar cuenta de las visiones y posturas de los niños sobre la infancia, la niñez o la adultez a partir de su carácter singular y la especificidad que adquieren a la hora de comunicar las perspectivas sobre el mundo y sobre su mundo. Los hallazgos y las conclusiones se enfocan en estos aspectos y enfatizan la reivindicación de las posibilidades que brinda la palabra para reconocernos también a partir de lo otro y del Otro.

**Palabras clave:** experiencia, infancia, narrativas, comprensión.

### Abstract

This paper presents some results of a research which proposed to comprehensively interpret narratives of school-age girls and boys around their life experience. We opted for a qualitative methodological approach in which the analysis of experiences sought to reveal—from the children's stories—interwoven aspects and meanings, recognized by a kind of detour method (Arfuch, 2013). The constructed approach tried to account for visions and attitudes of children about childhood or adulthood based on their unique character and particularity they acquire when communicating perspectives about the world and their world. The findings and conclusions focus on these aspects and emphasize the vindication of possibilities offered by the word to also recognize ourselves from the other and the Other.

**Keywords:** experience, childhood, narratives, comprehension.

<sup>1</sup> Magíster en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del grupo de investigación Socialización y Crianza, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Docente, Secretaría de Educación de Fusagasugá. Correo electrónico: cristian.verano@gmail.com

## Introducción

El conjunto de definiciones *infantiles* que conforman el presente documento se plasmó en clave de cotidianidad. Fue así como, a partir del encuentro espontáneo con la palabra, de la imaginación, la creatividad y los sentires brotó toda una constelación de aproximaciones —y proximidades, ciertamente!— de las cuales se podría decir que más que palabras son reflexiones frente a la vida y sobre la vida. Conscientes de que los niños tienen una manera muy singular de habitar la realidad, esta suerte de *glosario* que ellos mismos construyeron no habla de grandes relatos ejemplarizantes, sino de la sencillez de su existencia y lo valioso de su experiencia.

Lejos de pretender traducir este ejercicio en términos de representatividad o en anticipar elementos comunes y en últimas generalizables en las narraciones expresadas y exploradas, lo que se buscó en este recorrido fue el carácter distintivo de cada horizonte vital puesto en expresión narrativa. Toda vez que “la autobiografía [...] es una reconstrucción particular de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido, nos permite desvelar y comprender las vidas de otros (Ricoeur, 1997, citado en Gaviria, 2012, p. 64).

En virtud de lo anterior, en este artículo se pretende brindar un escenario para escuchar a los niños y niñas que protagonizaron el estudio, ya que los espacios para su participación libre son socialmente estrechos y no estrechamente sociales como merecerían o deberían ser. Así pues, la pregunta que orientó este ejercicio fue la siguiente: ¿cuáles sentidos y significados le atribuyen los niños y las niñas a la infancia y qué relaciones se pueden establecer entre estos y sus vivencias? En última instancia, la tarea consistió en situarse de manera tal que podamos apreciar comprensivamente muy de cerca las distintas narraciones de los niños, en la medida en que pensamos que en cada una de ellas emerge su subjetividad y su consideración en el mundo académico, educativo y social resulta imprescindible para que escuchemos más y nos comprendamos mejor.

En fin, mirando un poco el inicio y el cierre de esta andadura conviene acotar que los aprendizajes vinieron todos de los niños hacía aquí, de su

desinterés y su inocencia, de su *parlache* aún infantil e inocente, de su complicidad terca, de su palabra viva y certera, del desengaño que implica vivir tantas cosas antes de tanto tiempo y de su sonrisa sincera. En fin, lo que brindaron a flor de palabra las niñas y los niños en esta investigación estuvo habitado por su humanidad *infantil*.

## Recorrido teórico: infancia y subjetividad

Como lo indican Herrera y Cárdenas (2013), el campo de estudios sobre la infancia, al menos en América Latina, se ha configurado alrededor de dos perspectivas que buscan caracterizarlo de manera problemática. La primera es una mirada teórica (matriz académica) en la cual la infancia se establece como un paradigma para las ciencias sociales. Por otra parte, Herrera y Cárdenas identifican lo que ellas denominan *matriz social*, en la cual el interés hacia la infancia como objeto de análisis viene dado por el aumento de distintas tensiones sobre las cuales discurre esta realidad: “la tensión de la visibilidad—invisibilidad de los niños como sujetos jurídicos, de la tensión inclusión—exclusión en el escenario social y político, así como de las transformaciones aceleradas de las condiciones de vida de los infantes” (Herrera y Cárdenas, 2013, pp. 282-283).

En este sentido, estas investigadoras elaboran una caracterización de las tendencias analíticas que han abordado el campo de estudios de la infancia en América Latina, básicamente desde su historicidad. De esta manera, proponen un recorrido partiendo de la conjunción de las siguientes categorías: instituciones y regímenes de crianza; vagancia, delincuencia y regímenes correctivos; escuela, civilidad y civismo; y, finalmente, la tendencia que más interesa en esta investigación y que las autoras llaman *infancia vivida*: otras pistas sobre el sujeto.

Ahora bien, al interior de los márgenes de esta producción historiográfica sobre la infancia, emerge una corriente más reducida, que se encuentra relacionada con “la cotidianidad y [centra su mirada] en la misma experiencia de los sujetos [...], cuyos abordajes sondan los sentidos de infancia, la cotidianidad y las vivencias [...] que, por lo general, han silenciado los registros oficiales” (Herrera

y Cárdenas, 2013, pp. 300-301). Esta vertiente es más reciente y tiene asidero en el psicoanálisis, la literatura, los estudios culturales, entre otros.

En el contexto latinoamericano resulta muy sugerente el llamado que hizo Eduardo Bustelo sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. Para el autor, estos derechos se corresponden con una responsabilidad ineludible de los adultos a la que él denomina *eleidad*, es decir, hacernos cargo definitivamente de ellos. Para Bustelo:

La *eleidad* de los niños, niñas y adolescentes demanda una responsabilidad sin amenazar con un castigo y más allá de prometer una recompensa. Es esa fragilidad que revela nuestra capacidad de actuar moralmente como pura responsabilidad sin esperar nada de ellos. (2005, p. 264)

La perspectiva de Bustelo es pertinente para comprender el campo de la infancia dentro de este trabajo de investigación. El pensador argentino indica que la infancia, al ser una suerte de inauguración de la vida, se encuentra asediada de modo colosal por el biopoder (control y sujeción de la vida en cuanto tal) y las fuerzas del mercado. Por ello, llama la atención sobre la necesidad de ejercer lo que él denomina solidaridad social, la cual implica “una dimensión profunda del ser orientado comunicacionalmente con ‘el otro’ y, por lo tanto, es un modo de coordinar la acción por medio de valores, normas y el empleo de un lenguaje que habilite el entendernos como ciudadanos” (2005, p. 270).

Justamente en este sentido se inscribe la reflexión de Bustelo en torno a la indefensión de la infancia. Una de las maneras más brutales en las que se hace manifiesta esta indefensión es la expropiación de la posibilidad comunicativa sobre los niños y las niñas. Se trata de producir una incomunicación intergeneracional en la cual el único lenguaje válido es el del mundo adulto (Bustelo, 2005, p. 272).

La interlocución generacional ilegítima pregunta para darse razón: los niños responden en el lenguaje ‘legítimo’ de los adultos. Se produce una inversión que coloca al niño solo con *zoé* e incompetente para el *bios* que lo habilita en el lenguaje. Los niños y

niñas hablan pero lo hacen desde la aceptación de un ‘deber’ impuesto por el adulto. Se produce una situación de heteronomía extrema en donde los adultos adulteran. (Bustelo, 2005, p. 272)

La cita anterior, como lo aclara incisivamente el propio Bustelo, se corresponde en buena medida con lo que él llama *minoridad*. El niño y la niña aparecen así en condiciones de reducción, enmarcados en categorías de menor, una minoría que no solo se refiere a su edad, sino que sobre todo desvirtúa sus capacidades, su lenguaje, su comprensión. Esto produjo que la noción de infancia tradicionalmente operara en asociación inmediata con la de incapacidad. “Por lo tanto niñas, niños y adolescentes en tanto que categoría social, están sujetos a una forma suprema de violencia simbólica: por ser ‘minorizados’ [...]” (Bustelo, 2012, p. 273).

Ahora bien, siguiendo a Traverso, podemos indicar que la Historia es un relato, una forma de escribir el pasado de acuerdo a los lineamientos y reglas de un oficio que, por tanto, procura responder a las cuestiones que plantea la memoria. Aquella nace de esta última, liberándose, no obstante, al tratar de poner el pasado dentro de una perspectiva objetiva, es decir, mediante un proceso reflexivo la memoria se convierte en un *objeto* de estudio (Traverso, 2007, p. 21).

Se puede decir, entonces, que la memoria posee un carácter subjetivo en la medida en que se aferra a los hechos que hemos presenciado y a las formas particulares en que los mismos han logrado impactarnos, a las huellas que han dejado y de las cuales es posible dar testimonio. En palabras del profesor italiano:

La memoria es una construcción, siempre filtrada por conocimientos adquiridos con posterioridad, por la reflexión que sigue al suceso, por otras experiencias que se superponen a la originaria y modifican el recuerdo [...] la memoria individual o colectiva es una visión del pasado siempre matizada por el presente. (Traverso, 2007, p. 22)

Justamente ser desde la alteridad significa construir la identidad a partir de la experiencia. El relato, por tanto, permite acoger al otro dentro del

propio universo simbólico, significativo y presente. La narración se convierte en un poderosísimo antídoto contra la amnesia individual y social, toda vez que se trata de un esfuerzo por poner sobre un tamiz comprensivo un pasado-presente colectivo.

En este punto resulta muy sugerente la excursión teórica que elabora Leonor Arfuch (2013) asociada a la reconfiguración subjetiva que se experimenta en la contemporaneidad. La autora argentina señala tres significantes, como ella misma los llama, que conforman esta suerte de *nueva subjetividad*, a saber: historicidad, simultaneidad y multiplicidad. Enseguida se expone en qué consiste cada uno.

En primer lugar, la autora vincula los géneros narrativos más intimistas (autobiografía, diario y epístola) con la invención del sujeto moderno. Es decir, Arfuch (2013) afirma que estos géneros tienen una historicidad precisa en clave de ruptura con un tiempo anterior, pues fueron consustanciales al sujeto que apenas despunta en el siglo XVIII. Esto se manifiesta en una nueva sensibilidad relacionada con una renovada conciencia histórica aparejada con el desarrollo capitalista y la marcada ruptura entre mundo público y mundo privado de la conciencia moderna.

Y, siguiendo a Arfuch, aunque estos géneros no perdieron su vigencia con el paso de los siglos y las transformaciones sociales, es con la veloz expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuando su impacto se hace global, masivo y pasan a ser reconocidos en una inédita simultaneidad que sobrepasa fronteras, tradiciones culturales y lingüísticas. De acuerdo con Arfuch “se trata de una extensión que no solo tiene que ver con los clásicos contenidos vivenciales, modulados por la complejidad de nuestro tiempo, sino que es también estética, estilística, plasmada en formas múltiples e innovadoras” (2013, p. 22).

Finalmente, ese volver una y otra vez sobre quien enuncia, sobre quien dice como fuente de conocimiento y reconocimiento, el rescate del yo que al pronunciarse revela detalles de su intimidad y su correlato representado en quien le escucha; estas condiciones revelan, pues, esa multiplicidad de la que habla Arfuch. La cual también está relacionada con el *movimiento*, en el sentido de que “hoy los tránsitos parecen prevalecer por sobre los

anclajes”. Se trata de una suerte de andar de modo físico y virtual.

Dentro del horizonte analítico conformado por la diada sujeto-memoria, resulta destacada la noción de *memoria actuante* utilizada por Makowski (2002) para indicar dos características importantes: en primer lugar, que no es posible concebir al sujeto por fuera de lo social y en este sentido aquel se encuentra siempre marcado por el devenir histórico. En segundo lugar, y siguiendo con el punto anterior, Makowski alude que el sujeto es continuamente portador de historias y, por lo tanto, de memoria; una memoria que es actualizada (y revitalizada) con el transcurrir de la vida individual. Por ello la autora habla de una memoria actuante en el lenguaje y la acción del sujeto (Makowski, 2002).

### Ruta metodológica: sendas para comprender

En este trabajo la ruta metodológica se puede traducir como una especie de *caja de herramientas* provista de un conocimiento epistemológico, histórico, narrativo y hermenéutico que sustenta la comprensión interpretativa de una realidad específica. Los rasgos distintivos de dicho conocimiento consideran que esta realidad es cambiante, subjetiva y está habitada por múltiples voces y referencias. Por ello, para comprenderla es necesario emplear diferentes *estrategias* orientadas a ampliar el horizonte para enriquecer la mirada, permitiendo surcar un terreno reflexivo cuyo asidero sea la vigilancia y el cuidado de la propia acción investigativa sobre *lo investigado*, teniendo siempre presentes los límites y las condiciones del ejercicio mismo de investigar (Verano-Camayo, 2017).

Definir la narrativa como apuesta metodológica nos conduce a valorar lo que señalaba Arendt: “[...] quizás a la pregunta ‘¿quién eres?’ habría que ‘responderle en la forma clásica y contar una historia’” (Arendt, 1997, p. 23). El acto narrativo transmite aspectos colectivos, incluso universales de la vida y a la vez contribuye en la comprensión de la experiencia individual. No solo pone las cosas, sobre todo a los sujetos en perspectiva de sí y con otros. Se trata de una recuperación de las vivencias a través de la oralidad. En este sentido se privilegió la utilización de talleres buscando con

ello complementariedad y visibilidad en la perspectiva del trabajo. La idea fue ir hilando y tejiendo de manera dialógica esta construcción investigativa, es decir, propiciar escenarios que permitieran la participación de los niños y las niñas dirigida a la puesta en común de sus puntos de vista, reflexiones y sentires sobre lo que para ellos significa la infancia.

Al asumir el taller como un ejercicio de construcción de conocimiento conjunto, emergen necesidades y retos en el momento de comprender cómo configuran los niños un horizonte enunciativo desde las narraciones asociadas con su experiencia vivida. Resulta evidente que se debe establecer una serie de orientaciones que permitan reconstruir, mediante un esfuerzo basado en la comprensión interpretativa, los sentidos, significados, trayectos y matices que recorren estas narraciones y la relación que guardan con la construcción de la subjetividad de los niños y niñas.

La interpretación de los hallazgos dentro de este estudio estuvo marcada por la consideración de la sensibilidad de los niños y niñas protagonistas. Fue así como se adelantó la caracterización, sistematización e interpretación comprensiva de las unidades de sentido que habitaron las narrativas. En términos de Ramírez:

Vale la pena definir las unidades de sentido como los elementos que organizan y delimitan las proximidades del discurso, con el fin de dar una mayor lucidez de esas vastas regiones que abren los contornos de análisis e interpretación de las narrativas propias de los niños y las niñas en cada categoría. (2008, p. 67)

El escenario donde tuvo lugar la investigación fue el colegio John F. Kennedy Institución Educativa Distrital (IED), ubicado en la ciudad de Bogotá. Los participantes fueron 114 niñas y niños de grado sexto que se encontraban entre los 11 y los 14 años. Consideramos que el intercambio conjunto conlleva a “poner en escena” múltiples maneras de relacionarse con el mundo, tales como las interacciones y reacciones propias del contacto físico, o las objeciones mutuas, o los esfuerzos que se hacen para lograr ser entendido por un grupo (y quizá también para alcanzar su aceptación).

El interés de la investigación en cuanto a la mirada y la acción estuvo orientado por la comprensión, para lo cual fue necesario transitar en medio de esos *lugares de frontera* donde el espacio social, pero también la postura investigativa, puede que sean más fructíferos, o, cuando menos, más sorprendentes en términos analíticos. Así mismo, tratamos de dar cuenta de las visiones y posturas de los niños y las niñas sobre ciertos temas a partir de su carácter singular y la especificidad que pueden tener al momento de comunicar sus apreciaciones sobre el mundo, ese entramado complejo y significativo denominado aquí *horizonte enunciativo*.

Se trata de acudir a lo que Leonor Arfuch (2013) denominó *exploraciones en los límites*, para referirse a una postura que concibe la investigación social de modo ético al menos en dos sentidos: el primero como posibilidad de transitar por un camino que se resiste conscientemente al encuadre dentro de límites prefijados y que en cambio se preocupa por abrir diálogos en los que el devenir de la conversación y la experiencia es inesperado, como la vida misma. Y segundo, procura comprender en clave interpretativa una *subjetividad situada* (Arfuch, 2013) atendiendo a términos éticos, políticos, podríamos decir plurales o sencillamente (¡más bien complejamente!) humanos. Es decir, tratar de ir tras esas huellas que se inscriben en la experiencia vital individual y las tramas que se logran conformar con lo social.

## Hallazgos

El interés particular de esta investigación residió en hacer visible todo un conjunto de percepciones que poseen diferentes niños sobre nociones que hacen parte de su realidad y que a menudo son dejadas de lado por el mundo adulto. En este caso, reivindicar las posibilidades que brinda la palabra para reconocernos también a partir de lo otro y del Otro significa aceptar y reafirmar que los niños tienen cosas muy valiosas para decir y que basta con disponernos a escucharlas para que se despliegue lo que aquí se ha llamado su horizonte enunciativo (Verano-Camayo, 2016).

Como lo señala Javier Naranjo (2015), la mayoría de los profesores no sabemos hacer las preguntas *correctas*. Naranjo se refiere a que, en ocasiones,

se hacen preguntas para que las respuestas confirmen lo que se desea escuchar. Sin embargo, este trabajo tuvo condiciones distintas, toda vez que los niños pudieron plasmar sus percepciones libremente y todo el tiempo se les animó a que acudieran a sus sentires y evocaran así experiencias que consideraran vitales dentro de su trayectoria. Siguiendo estas premisas, los talleres concluían con algunas reflexiones de los niños orientadas a valorar cada uno de sus distintos momentos.

### Interpelaciones y auto-representaciones

Ya se ha hablado sobre la importancia de hacer visibles prácticas y lenguajes que tradicionalmente han sido marginalizados, invistiéndolos así por un aura de ilegitimidad e incapacidad. La reivindicación de aquellos, materializados en las percepciones de los niños, tiene aquí al menos dos propósitos. El primero es reconocer que son voces totalmente válidas (¡casi una redundancia!) y que al ser pronunciadas conducen a pensar-nos y a actuar de otro modo. El segundo, delinear trayectorias que evidencian, además de la marginalidad tradicional, un conjunto de cuestionamientos y críticas frente y sobre lo establecido, desde donde emergen posibilidades tanto discursivas como de acción.

Es de anotar que las formas de interpelar lo Otro en los niños son sutiles y casi todas ellas se revelan en clave sensible. Así, apelando a las emociones y los sentimientos, ellos manifiestan a veces con disimulo y otras con arrojo sus desacuerdos. Porque es claro que a ellos también los habitan temores, miedos, deseos, dudas, culpas y todo un sinnúmero de circunstancias que a menudo por su condición de pequeños o *menores* les son minimizadas.

Justamente Herrera y Cárdenas resaltan la importancia de una corriente historiográfica más bien reciente sobre la infancia relacionada con la experiencia. Se trata de una línea que centra su mirada en las vivencias de los niños y los sentidos y significados que pueden llegar a atribuírseles. Por tanto, aquí perviven aspectos cotidianos que buscan ser rescatados no solamente porque significan volcar el interés sobre el sujeto, sino porque además han sido históricamente silenciados e invisibilizados por los registros oficiales (Herrera y Cárdenas, 2013, pp. 300-301).

En este sentido, los niños suelen concebirse a sí mismos como pequeños, como menores de edad, pero no como incapaces. Ellos son conscientes de su diferencia de cara a los adultos e incluso a los jóvenes, con quienes también conviven permanentemente; pero esto no se traduce en que se asuman a sí mismos como menos que estos. Por el contrario, en sus percepciones emergen lenguajes en los cuales se consideran seres libres para decir, para opinar y para actuar. En ocasiones sus palabras llaman la atención de modo abierto sobre la pérdida de las posibilidades (de expresión, por ejemplo) que puede tener un niño a medida que va creciendo.

Estas posiciones dan cuenta del argumento de Iskra Pavez según el cual la vida social es un acontecimiento humano y, por lo tanto, no escapa a la influencia del contexto y de los demás. A pesar de esto, el individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y, así, puede construir una subjetividad propia (Rodríguez, 2007, p. 40, citado en Pavez, 2012, p. 90).

**Niño:** es una persona que es más pequeña que un adulto, y el niño o niña puede opinar las cosas que él quiere. (Juan, 12 años)

**Adulto:** es cuando uno ya va creciendo por edad. Primero por los primeros años, 10 años después 11, 20 y de los 20 a los 50, 60, 70, 80 años. Eso es ser adulto. (Diana, 13 años)

**Adulto:** ser mayor de edad, ir perdiendo las fuerzas para hacer todo. (Kevin, 11 años)

Llama la atención que los niños conciban la adultez no tanto como un proceso de crecimiento vital necesario, sino especialmente como un estado en el que hay una pérdida de vitalidad. Y aunque en sus miradas existen nociones que relacionan eso de ser adulto con el paso inexorable del tiempo, lo que definitivamente resulta ser más sugerente es que vean el mundo adulto como un agotamiento de la energía. Interesa señalar con esto que los niños a menudo ven en los adultos a un Otro diferente y hasta distante, con el que resulta difícil intercambiar y sobre todo compartir intereses comunes.

Estos indicios que reflejan incertidumbre frente a la adultez muestran la presión generacional que recae sobre la infancia a la que se refiere Norbert

Elias (1989). El autor alude al proceso civilizatorio que las sociedades modernas ejercen a través de la educación, las normas, la familia o el trabajo, configurando por medio de este una realidad infantil inscrita dentro de ámbitos relegados a la privacidad y la intimidad, con el objetivo fundamental de crear condiciones preparatorias para la vida adulta y pública, en la que se espera cierto grado de manejo y apropiación de rutinas, hábitos y obediencias (Pavez, 2012, p. 90). Da la impresión, entonces, de que en la niñez y la juventud siempre se habla de una suerte de pre-vida, una especie de: todavía no, hace falta prepararse. Los niños dirían: hace falta cansarse un poco.

Lo que revelan las palabras de Kevin, el niño que recién define la palabra *adulto*, no se reduce a rotular a un grupo de personas. Su afirmación nos habla de un convencimiento frente a la vitalidad que implica ser niño. Y aunque muy a menudo tanto los discursos políticos como los medios de comunicación muestran a niños ansiosos por dejar de serlo a como dé lugar, los sentidos que emergen a partir de estas definiciones muestran todo lo contrario. Los niños son conscientes de que crecer tiene unos costos que ellos no quisieran pagar. Sus formas de interpelar-nos también dejan ver que ellos buscan resquicios de expresión para ser libres.

Sin embargo, los niños son conscientes de que su niñez va a terminar. Naturalmente, no es un gran descubrimiento que lo sepan, son conscientes que también se trata de un momento que con el tiempo y la experiencia se va *superando*. Así como es apenas lógico que consideren su vida actual como algo extraordinario. Esto, empero, no debe hacer perder de vista que existen experiencias de dolor y sufrimiento en la infancia producto del ejercicio de todo tipo de violencias (armada, intrafamiliar, sexual, étnica, simbólica, entre otras) sobre los niños.

Tal como lo demuestra Eduardo Bustelo, por ser la infancia una especie de inauguración de la vida es asediada permanentemente por un cerco de control en el que se intenta sujetar la vida misma también haciendo uso de las fuerzas del mercado. Por ello, Bustelo muestra la necesidad de ejercer lo que él llama solidaridad social, la cual implica «una

dimensión profunda del ser orientado comunicacionalmente con ‘el otro’, lo que implica entendernos mutuamente como ciudadanos” (Bustelo, 2005, p. 270).

En las narrativas de los niños es común ver que se caracterice la niñez como espectacular. Y los acercamientos que hacen ellos frente a esa suerte de auto-examen que resulta ser el hablar de la niñez, de su niñez, hacen notar formas de representarse a sí mismos como seres felices, con capacidad para sorprenderse, para jugar y de este modo habitar la realidad de un modo especial, el cual, sin embargo, se va agotando.

**Niñez:** son momentos espectaculares e inolvidables que nunca volverán a pasar. (Ronald, 12 años)

**Infancia:** cuando estas chiquito y juegas con todo, pero vas creciendo y vas madurando y esa infancia se va acabando. (Camila, 11 años)

**Niñez:** es una etapa que debo aprovecharla, porque cuando sea grande no tendré tanta vida como en la niñez. (Arnol, 11 años)

**Infancia:** es cuando alguien nace y la infancia le llega por aproximadamente 10 u 11 años. (Jhoan, 11 años)

139

Incluso en ciertas narrativas se puede notar un dejo nostálgico por la infancia como vivencia cotidiana, como experiencia. Se trata de un presente-pasado cuya característica es que está sucediendo y ese suceder implica que, algunos de los niños, lo encuentren próximo a concluir. Así, se ve que los niños no se llaman a engaños, ellos saben perfectamente —a veces incluso con crudeza— que transitan por un momento y, como lo señala Jhoan en su narración, hasta se atreven a ponerle fecha de vencimiento.

Pero esto sin duda también da cuenta de la visión que tienen sobre el hecho mismo de crecer, pues, si la niñez la asocian con juego y con momentos espectaculares de diversión, el hecho de *madurar*, de hacerse grande tendría entonces que ver con la ruptura de estas condiciones. Es a lo que se refiere Arnol cuando dice que crecer significa “no tener tanta vida” como ahora que es niño. Se vuelve nuevamente sobre la percepción de encontrar el mundo adulto como carente. Pero,

¿carente de qué?, ya se ha dicho y las palabras de los niños son contundentes: de vida.

Aquí se puede evidenciar resistencias a pronunciarse desde el deber que impone el adulto. Hablamos de interpelar la interlocución generacional que menciona Bustelo (2005), según la cual los adultos preguntan para darse la razón y los niños responden acomodándose al lenguaje legítimo de los adultos. En este sentido las narrativas de los niños revelan cuestionamientos y disensos sobre o con lo adulto; es así como se habilitan y se reconocen autónomos para hablar en nombre de sí mismos. Claro que este ejercicio tuvo unos marcos especiales que en todo momento promovían la comunicación libre, acudiendo a la sensibilidad y las emociones.

Así pues, en esta investigación no se encontró que los niños quisieran ser grandes y pertenecer al mundo adulto. Por el contrario, los sentidos que toman sus palabras apuntan a reconocer eso de la adultez como algo más bien indeseable. Por eso, si frente a la infancia persiste una nostalgia se podría decir que frente a la adultez existe incertidumbre y resistencia. Se cree que esta manifestación no se reduce simplemente a una expresión de rebeldía generacional, sino que ella habla de una forma especial de auto representación cuyas características tienen que ver con un desencanto frente a valores inculcados social, histórica y culturalmente.

Los niños están mostrando muy sutilmente su escepticismo frente a lo que implica ser adulto. Y como ven que pertenecer a ese mundo implica no jugar, tener menos vitalidad, acumular pérdidas, no poder opinar lo que se quiera, en fin, quisieran no hacer parte de él, lo cual constituye un serio cuestionamiento a la fundación y aspiración de establecer y repetir instancias modélicas y normalizadas asentadas en el deber ser, que no es otra cosa que el poder ejercido desde una lógica *adultocéntrica*.

Del mismo modo, estas interpelaciones dejan ver que la infancia no es una sustancia física sino principalmente una manera de ser discursivamente (Agamben, 2007), porque en las narrativas de los niños emergen significados y sentidos que brotan desde la apropiación de sus propias experiencias, pero que a la vez hacen referencia a la experiencia de los otros, en este caso particular de los adultos. Según este autor italiano, el mundo moderno se

caracteriza por el fin de la experiencia, la existencia está permanentemente configurada por elementos que no se cristalizan, todo ello debe conducir a reconsiderar la infancia (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014).

Así, se ha visto que los niños aparecen en el mundo concibiéndose como seres singulares y diferentes a los adultos, de quienes se perciben distantes. Y se podría agregar que se asumen como personas críticas que pueden y logran recomponer mediante ejercicios narrativos y dialógicos mediados por la oralidad y el arte; aspectos que hacen parte de su experiencia. Se trata de un entramado constituido por sus vivencias y el lenguaje que se va hilvanando para habitar la realidad de maneras singulares, a partir de las cuales dotan de sentido su horizonte enunciativo, su memoria.

### Estancias afectivas y subjetividades

En esta investigación se encontró que la constelación afectiva de los niños es muy amplia. Se proyecta sobre espacios cotidianos y a menudo sencillos que, sin embargo, significan mucho para ellos. Así, se notó que sus emociones y sentires con frecuencia se hallan arraigados en experiencias comunes —y corrientes—, las cuales son revividas de un modo paradigmático. Aparecen, por tanto, una serie de rastros de lo emblemático que los niños rememoran imprimiéndole un carácter extraordinario, porque para sus vidas así fue y así lo recuerdan o lo quieren recordar.

En su pasado los niños encuentran recuerdos que figuran como catalizadores de emociones. Esto es obvio; así mismo, el pasado trae al presente sentimientos y hasta reacciones que incluso determinan el actuar aquí y ahora. Y recordar abre la posibilidad de que los niños hagan una evaluación de ese pasado, permitiéndoles valorarlo de cara al presente que viven, identificando cómo y por qué han cambiado, pero también denotando que hay aspectos de su vida que aún permanecen, ya no inalterados, porque sería insensato, sino más bien albergados, acogidos.

Pese a que, como señalan Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita (2014), la sociología tradicional (y desde luego también la concepción *adultocéntrica* de la vida) le ha negado al niño su capacidad



actancial; la teoría del actor red de Latour (2005, 2006) aplicada a la infancia propone ver un poder de acción propia en el niño, que debe llevar a considerarlo como un mundo irreductible a una edad o etapa definida de la vida. Con ello, la edad pasa a ser un criterio inadecuado para comprender la infancia, porque esta es una “figura de la vida nómada, móvil y en continua emergencia” (Latour, 2006, citado en Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014, p. 81). Y estas *características* que no son estáticas y que aparecen de distintos modos y mediante múltiples manifestaciones tuvieron lugar en las narraciones de los niños, evidenciando así elaboraciones sobre el pasado y poniéndolo en diálogo con su presente.

**Niñez:** *es cuando era pequeño y no sabía algunas cosas y cuando tenía un salón pequeño y recuerdos de felicidad.* (Andrés, 12 años)

[Mi objeto] *Es una foto de mí cuando era bebe me significa mucho porque es un momento que no puedo revivir.* (Anónimo. Foto)

**Niña:** *es una persona común y corriente.* (Ana María, 11 años)

[...] *yo pienso que el futuro de mi muñeca es que cuando yo este grande y tenga una hija se la voy a dar a ella y me gustaría que también la cuidara mucho.* (Yeimy, 12 años. Muñeca)

Los niños participan del conjunto de valoraciones que posee la cultura hegemónica que les ha sido inculcada y han aprehendido a través de diferentes dispositivos, como las normas o las instituciones (familia, escuela). En este sentido, la exaltación al *yo* propio como forma que genera significados importantes al momento de auto-reconocerse y de presentarse ante los demás, acudiendo a figuras que la cultura avala o que en todo caso forman parte de su corpus —y *modus operandi*, diría Bourdieu (2007)— establecido, quizá, esta trama, además de buscar aceptación acude a mecanismos que se anclan en paradigmas culturales. Piénsese en la asociación del ser bebé con la ternura, es decir, como ejemplo insuperable, como modelo histórico y social que encarna lo tierno.

Por otra parte, y casi en una dirección contraria a lo anterior, se encuentra el lugar de saberse a sí

mismo como “*una persona común y corriente*”. Se trata del rastro de una matriz cultural en la cual la construcción subjetiva se asume como *normal*. Esto es muy interesante porque nos permite resaltar que los niños son capaces de generar formas de aparecer en el mundo desde el lenguaje, que con frecuencia para ello no necesitan recurrir a estereotipos o prejuicios y que, por el contrario, desde su niñez misma, y haciendo uso de un lenguaje sencillo, pueden reconocerse más allá —quizá más acá— de aquellos.

De igual forma, es posible notar que los niños otorgan sentido a sus trayectorias vitales; ellos generan interpretaciones que buscan comprender lo vivido y también hacérselo comprender a los Otros. El niño es autor de su propia subjetivación a través de múltiples experiencias y relaciones, y de las distintas maneras en que las tramita y las apropia. Tal como indicara Alan Prout (2008) el niño es autor de su individualización, toda vez que es él mismo quien da sentido a sus múltiples vivencias. “La infancia no se trata de un paraíso que nos quitaron definitivamente para ponernos a hablar sobre ella; coexiste originalmente con el lenguaje” (Agamben, 2007, citado en Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahita, 2014, p. 81).

Pero como ya se ha dicho los niños son portadores de las creencias que conforman la cultura en la que están inmersos. Y de estas creencias también se encuentran cargados los objetos que forman parte de su trayectoria vital y a los cuales pueden llegar a atribuirle un matiz significativo dentro de su existencia. Así, los objetos pueden remitir a sentimientos o emociones que se evocan cuando se tiene contacto con ellos. Sirven como medio para recordar sucesos de la vida pasada y en ocasiones tienen un valor simbólico muy representativo que trasciende la materialidad y se inscribe en el orden de lo afectivo.

Es sabido que:

Algunos objetos juegan un papel particular y poderoso en darle forma al pasado y manteniendo las memorias de un pasado colectivo (los objetos que guardamos como ‘recuerdo de’). Así, ciertos objetos son significativos para evocar creencias culturales (una vela, los emblemas) y sentimientos, lo que le da

a estos objetos un carácter político. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 90)

Precisamente por ello, cuando recién Yeimy se permite pensar en cuál puede ser el futuro de su objeto, piensa en lo que más quiere para este. Pero esto le sirve de excusa para, del mismo modo, imaginar el futuro de su propia vida y planteársela, al menos en un aspecto provisional, de modo ejemplarizante. Con la expresión “y me gustaría que también la cuidara mucho”, Yeimy da cuenta de sus acciones y el cuidado que ha tenido hacia este objeto, lo cual denota un gran aprecio por el mismo y, simultáneamente, refleja una actitud ejemplar que quiere que su futura —hipotética— hija continúe. Se trata de una suerte de legado material que deviene del objeto pero que se encuentra asociado con una actitud, con un comportamiento considerado como correcto. Una suerte de herencia que se atesora y que desea que en el futuro sea igualmente atesorada.

142 Como señalan los investigadores del CNMH en su informe *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica* (2013), cuando los participantes de los talleres que buscan avivar la memoria por medio de objetos hacen una selección de los mismos, esto conduce a reconocer el pasado, pero también:

[...] lleva a adelantar un proceso de evaluación de la importancia de ciertos eventos y personas y del para qué del objeto que se preserva. El propósito es el de explorar los objetos como formas y huellas de memoria y su potencial para reconstruir el pasado. (CNMH, 2013, p. 90)

Uno de los sentidos recurrentes dentro de las trayectorias que recorren las narraciones de los niños es el criterio de definir la infancia como un acontecimiento no tan excepcional en el trascurso de la vida, sino más bien contingente, transitorio. Los niños revelan en sus palabras el carácter significativo de la niñez y esto también muestra que ellos son conscientes de sus propios tránsitos, en la medida en que incluso ponen distancia sobre las experiencias que están viviendo, para valorarlas en términos de hitos dentro de su construcción subjetiva.

**Infancia:** momentos inolvidables que pasarán solo una vez y cuando quieras volverlos a hacer solo podrás recordarlos y contarlos. (Ana, 11 años)

**Niñez:** es algo muy importante porque somos niños una vez y nunca volveremos a vivirla. (Leidy, 11 años)

[A] toda niña chiquita le gusta ese color [...] Y antes que me lo diera mi papi se lo había dado a mi mamá de aniversario. Su color me recuerda a mi infancia, es suave como un algodón de azúcar. (Laura, 11 años. Peluche)

Mi medalla es una de las cosas más importantes para mí porque de pequeña yo no encajaba en nada y me metí a un curso de baloncesto. (Lindsay, 11 años. Medalla)

Los rasgos de la infancia que se pueden observar, de acuerdo a las narrativas de los niños, giran alrededor de considerarla momentánea, significativa y susceptible de ser recordada. Así, aunque se presentan caracterizaciones de brevedad asociadas a la niñez, también existen trazos que delinean los niños, los cuales permiten pensarla como relevante y valiosa, hasta el punto de merecer ya no solo ser rememorada, sino además contada, narrada y transmitida.

Se encontró entonces la valoración de la niñez como potencia y como fuga. En primer lugar, el conjunto de los niños no se acerca siquiera a asumir la infancia como carencia ni como imposibilidad para hacer o para pensar. Por el contrario, como ya se ha señalado, estas son características que suelen atribuirle a la adultez, es decir, a lo Otro; a su correlato vital, dijéramos. En segundo lugar, llama la atención que si bien los niños son conscientes de la condición de presente (del aquí y del ahora) de su niñez, en sus relatos se puede reconocer que ser niños les permite fugarse de múltiples modos de esos esquemas que los han sujetado, o *sujecionado* al decir de Foucault (2013), dentro de una lógica de la *minorización* que busca verlos y encausarlos por sendas discursivas y prácticas dominantes.

A pesar de que, como se ha visto, los niños se conciben así mismos como sujetos creativos que son plenamente capaces de reconocer, apropiarse y poner en clave enunciativa sus experiencias vitales, ellos siguen apareciendo en los discursos y

prácticas pedagógicas; y aún más en los medios de comunicación e incluso en las políticas públicas, en condiciones de reducción, rotulados bajo categorías de *minorización*. Una minoría que no solo se refiere a su edad, sino que sobre todo falsea, desconoce sus capacidades, su lenguaje y su comprensión. Justamente por estas marcaciones que cobran vida en prácticas cotidianas que no solo pretenden comprender la infancia, sino que además la encausan dentro de parámetros obtusos que no recogen los pensamientos y sentires de los propios niños, es por lo que Eduardo Bustelo habla de una violencia simbólica hacia la infancia (Bustelo, 2012, p. 273).

Por el contrario, los niños están en plenas condiciones de reconocerse como sujetos capaces de recomponer los recuerdos de su experiencia pasada para revivirlos y transmitirlos, esto deja ver cómo su pluralidad humana pasa por el tamiz que implica tejer la vida a partir de la expresión de la palabra que se comparte, que es puesta en común desde su propia cotidianidad. Se trata de habitarse desde las posibilidades que brinda la comprensión de sí mismo y de los demás.

Sin embargo, se tiene presente el dinamismo que atraviesa las formaciones conceptuales y la cultura misma. Se trata de cambios que surgen a partir de la interacción con el mundo y que tienen un impacto sobre las categorías con las cuales este es percibido. Como es apenas lógico el universo simbólico de los niños también está habitado por aspectos de la cultura hegemónica. En este sentido, relacionar determinadas disposiciones y características con uno u otro género devela maneras de comprender lo social, apelando también a clasificaciones que han sido forjadas en la experiencia y en el intercambio social, cuya impronta se manifiesta también en las apropiaciones de la experiencia.

Además, esta comprensión vincula a lo Otro a la vez que permite generar apropiaciones para interpretar la vida. Así, la expresión: “*de pequeña yo no encajaba en nada*” de Lindsay, revela rastros sobre su auto-representación que puede indicar justamente formas de aparecer en el mundo asociadas con la necesidad de admiración y el apelar a la distinción (rasgos particulares, cierta excepcionalidad) frente a los demás al momento de intentar hacerse ver o hacerse comprender.

### Trayectos del lenguaje: construcciones y transmisiones

Las narraciones de los niños expresadas a través de definiciones propias, desde sus palabras *infantiles* y acudiendo a su experiencia para conformar esta suerte de pequeño diccionario que hasta ahora se ha presentado, reflejan sus modos de trasegar por el lenguaje apropiándose para sí en clave de experiencia. También, los recuerdos que lograron revivir identificando emociones y sucesos relacionados con diversos objetos muestran continuas resignificaciones de su propia vida.

En torno a realidades simbólicas y materiales emparentadas con la cotidianidad infantil se comprobó que desde su reconocimiento es posible analizar los sentidos que habitan la construcción de la subjetividad infantil. Así como los objetos que atesoran pueden dar luces que están allende la materialidad y cuyo valor reside en lograr un acercamiento a la exploración de su memoria considerando sus prácticas y nociones particulares.

Este es, pues, uno de los valores fundamentales que despunta en las narrativas de los niños, el cual consiste en hacer pensar que el ámbito de la comunicación, el diálogo, la expresión encarnada en las palabras y asociada con la experiencia; la escucha atenta que permite transformar el indiferenciado *qué* en un subjetivo e identificable *quién*; la voz de los Otros que interpela y lleva a cuestionar-nos y a confrontar las maneras en que se construye una lectura sobre lo Otro, y frente al Otro. Todos estos elementos —y sin duda muchos más— dibujan la pluralidad humana.

Recordemos que Cristina Sánchez, retomando las elaboraciones de Hanna Arendt sobre la importancia del relato que reaviva el recuerdo, señala cómo este brinda estabilidad en el tiempo porque se convierte en un modo que posibilita transformar esa masa indiferenciada del *qué* en el reconocible y subjetivo *quién* que es narrado (Sánchez, 2012, p. 88). Así, en Arendt la pluralidad tiene que ver con la posibilidad de iluminar la experiencia humana, soportando espacios de visibilidad en los que, en este caso, los niños pudieron ser vistos y escuchados, y de este modo revelaron quiénes son a través de lo que llegaron a decir, la manera como lo pronunciaron y, claro, aquello que pudieron hacer (Arendt, 1997).

Por esto son recurrentes las definiciones de niñez o infancia que manifestaron los niños participantes a lo largo de este informe. Es una presencia constante que aparece una y otra vez, porque a partir de la posibilidad que implicó su reflexión sobre estas realidades que les incumben, que las habitan (o los habitan, podríamos decir) fue posible incitar en ellos su capacidad expresiva, imaginativa, sensible; en suma, sus maneras de estar en el mundo y para el mundo.

Estas configuraciones de sentido hicieron brotar formas *interpelativas* y de auto-representación, así como también estancias afectivas y trazos de construcciones subjetivas. Todas ellas a partir de excursiones por el lenguaje, esa suerte de intersticios según la profesora Ana Brizet Ramírez desde los cuales “se orienta la arquitectura de procesos que los subjetivan y por ende [constituyen] la actuación como sujetos dentro de la cadena de acontecimientos en el lenguaje” (2008, p. 109). Y reconocer que es la vivencia cotidiana la que alberga y hace emerger toda esta constelación de sentidos y significados.

**Niñez:** *la primera etapa de crecimiento muy importante y muy divertida. También donde se cometen más errores, pero es divertida.* (Oscar, 12 años)

**Ternura:** *es una característica física que casi siempre todas las niñas y unos pocos niños tienen. Es cuando la gente es dulce, cariñosa con los demás.* (Laura, 11 años)

**Niñez:** *es algo sumamente importante y único en la vida porque ahí están los recuerdos más valiosos de la vida.* (Jorge Luis)

[...] *ya sé que crecí, pero no me importa que me digan que ya estoy grande para peluches [...] somos él y yo contra el mundo.* (Deisy, 11 años. Peluche)

**Niña:** *es una persona desconocida o conocida que te ayuda en los momentos difíciles.* (Santiago, 13 años)

Este conjunto de reflexiones que podrían denominarse periféricas, por cuanto tradicionalmente han sido invisibilizadas y que a menudo logran alejarse de los rótulos puestos y hasta autoimpuestos, también conforman la cultura y percibimos con gran notoriedad cómo claman por reconocimiento.

Pero su validez no es una condescendencia solicitada apelando a la compasión o a guiños de aprobación. Se trata de escenarios que se luchan día a día en los rincones de la cotidianidad y a partir de la construcción y transmisión de complejas formas de leerse de otros modos, para así leer el mundo a partir de otros lenguajes, habitados por sentidos y significados emergentes en los cuales hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes reclaman espacios de visibilidad con pequeñas acciones, juntando palabras e imaginando otro mundo posible.

Por ello, los dominios de la experiencia hablan de una memoria viva, que es narrada y que al ser expresada revela los vastos sentidos de la que es portadora. En este sentido:

El testimonio es capaz de romper con el relato consistente, con la explicación fácil y unidimensional, con la pretendida aprehensión de lo inconcebible, reclamando un nuevo ángulo cada vez, mostrando la fisura, señalando la contradicción que reclaman una y otra y otra mirada posible y que nos imponen actualizaciones interminables. (Calveiro, 2001, p. 22, citado en Mendoza, 2004, p. 8)

Además, cuando hablamos de memoria viva se retoma la noción de *fuentes vivas* del profesor Carlos Jilmar Díaz, aludiendo el protagonismo que cobra la oralidad en la exploración de la memoria y el interés por la constitución de distintas subjetividades. Esto nos lleva a reconocer las narraciones como procesos que visibilizan el pasado de un modo individual y colectivo, convirtiéndose así en maneras de interpelar a la historia oficial (Jilmar, 2009). Las fuentes vivas y la memoria viva tratan, pues, de reconocer voces tradicionalmente excluidas o silenciadas y en este sentido nuestro trabajo procura tener esta ambición.

Por último, a través de este recorrido se puede comprender los sentidos y significados que los niños atribuyen a nociones-realidades como niñez, ternura o infancia y que dan cuenta de un horizonte enunciativo que cobra vida en sus relatos y en las múltiples formas de concebirse a sí mismos. También hemos trasegado por sendas llenas de materialidad, en las cuales se ha podido reconocer diversos usos y facultades designadas a distintos objetos que

se hallan emparentados con caminar en torno a lo significativo y rescatar la sencillez y lo cotidiano como estelas que proyectan experiencia y vida.

### A manera de conclusión

Las voces de los niños son totalmente válidas; su expresión y la escucha de lo que ellos manifiestan llevan a pensar-nos y quizá a actuar de otro modo. Esto permite tender puentes comprensivos acerca de cuestionamientos y críticas de cara al mundo establecido, especialmente frente al universo de lo adulto. Y aunque quizás sus reclamos no tengan el estrépito de los gritos o la contundencia de la fuerza, sus interpelaciones sutiles revelan desacuerdos que se hallan atravesados por lo afectivo y lo sensible.

En este sentido, los niños que participaron en esta investigación ven *eso de ser adulto* como un devenir más bien problemático. En sus narraciones emergen nociones que asocian lo adulto con pérdida, con carencia. Estas formas de caracterizar el mundo adulto hacen ver que ellos se asumen a sí mismos como seres que gozan de mayor libertad frente a los más grandes, hasta afirmar que crecer significa un desgaste de sus posibilidades.

Estas manifestaciones sobre lo adulto no se reducen simplemente a una expresión de rebeldía generacional, sino que ellas expresan una forma especial de auto-representación cuyas características tienen que ver con un desencanto frente a valores inculcados social, histórica y culturalmente. Los niños se reconocen autónomos para hablar en nombre de sí mismos y sus voces reflejan incertidumbres, dudas e interpelaciones, a menudo todas ellas inadvertidas o silenciadas, sobre lo que en realidad significa ser adulto; según sus palabras, se trata de tener menos vida.

El conjunto de los niños participantes no se acerca siquiera a asumir la infancia como carencia ni como límite para pensar o para actuar. Son conscientes de que ser niños les implica posibilidades para ser y aparecer en el mundo de un modo particular. En sus relatos se puede reconocer que ser niños les permite fugarse de múltiples modos de esos esquemas que los han sujetado dentro de una lógica de *minorización* que busca verlos y encausarlos

por determinadas líneas discursivas y ciertas prácticas dominantes.

Hace falta adelantar muchos más ejercicios que permitan explorar el universo infantil desde diversas miradas teóricas, prácticas pedagógicas y metodológicas que traten de jugársela no por hablar en nombre del otro, sino más que nada por permitirse reconocer y comprender esas estancias mínimas que habitan la cotidianidad humana. Es necesario que la escuela y los maestros estimule(mos) la expresión de emociones y sentimientos a través de diversas modalidades, no es un secreto que tradicionalmente el escenario escolar y el académico han intentado opacar y silenciar aquello que tiene que ver con lo sensible y lo afectivo, dejando por fuera de sus paredes y prácticas elementos constitutivos de lo humano que vinculados al quehacer pedagógico pueden forjar otras lecturas y acciones en el mundo.

Los niños son poseedores de una capacidad poética cargada de valor literario. A los niños les resulta muy fácil conjugar el espacio imaginario con su devenir biográfico; se trata de verdaderos y asombrosos rastreos en los límites, creando con ello mundos repletos de significado en los que continuamente plantan su subjetividad y hacen brotar así universos semánticos asociados con su vida. Los niños hacen verdadera literatura, ¡claro que sí!

### Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1851-82652005000300002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1851-82652005000300002)  
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1851-82652012000400006>

- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-82652012000400006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006)
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaviria, M. B. (2012). *Pluralidad humana en el destierro. Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales-Cinde.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahita, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Herrera, M. C. y Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(2), 279-311. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127130037010>
- Jilmar, C. (2009). Fuentes vivas, memoria y pesquisas sociales a propósito de niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados en Colombia. En A. Jiménez Becerra y L. Guerra García (comps.), *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Ipazud.
- Makowski, S. (2002). Entre la bruma de la memoria. Trauma, sujeto y narración. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), 143-158. Recuperado de <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/297>
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700616> DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n6.158>
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Bogotá: Banco de la República.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/download/27479/29152/0>
- Prout, A. (2008). *Participation, Policy and Changing Conditions of Childhood in Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. Londres: Continuum Press.
- Ramírez, A. B. (2008). *La mentira y el secreto en los procesos de subjetivación de la infancia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sánchez, C. (2012). Memorias en conflicto en sociedades posttotalitarias. En L. Q. Vargas (ed.), *Hanna Arendt. Política, violencia, memoria* (pp. 85-99). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.
- Verano-Camayo, C. A. (2016). Tener las fuerzas para hacerlo todo: los niños y su horizonte enunciativo. *Revista Internacional Magisterio*, 82, 63-67.
- Verano-Camayo, C. A. (2017). Memorias y narraciones: una aproximación a la experiencia biográfica de niñas y niños en Colombia. *Aletheia*, 9(2), 16-35. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/418>