

## Entre telescopios y milpas construimos resistencia Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra de Puebla

Lucas da Costa Maciel  
Patricia Medina Melgarejo

A partir de la reflexión sobre los giros epistémicos en el campo latinoamericano de los estudios de la infancia, especialmente a raíz de los paradigmas de investigación de co-labor y horizontalidad, este texto propone crear dispositivos de investigación/intervención que busquen inter-aprender en el diálogo con los niños y niñas, colocando como eje para adentrarse a los mundos-vida de las infancias los relatos que construyen sobre lo vivido y lo heredado, dando indicios de sus modos de subjetivación: las elaboraciones de sus experiencias que permiten que se afirmen como sujetos. En especial, nos interesa la niñez al interior de los movimientos sociales en resistencia, razón por la cual trataremos del encuentro con las niñas y niños nahuas, a partir de un contexto escolar y comunal determinado por la praxis resistente de la cooperativa *Tosepan Titataniske*, en la Sierra Norte de Puebla.

Palabras-clave: dispositivo, horizontalidad, resistencia, infancias.

### AMONG TELESCOPES AND CORNFIELDS WE BUILD RESISTANCE. METHODOLOGICAL HORIZONS IN DIALOGUE WITH NAHUA CHILDREN FROM SIERRA DE PUEBLA

From a reflection on the epistemological turnpoints in the Latin-American childhood studies, especially after the wake of co-work and horizontality paradigms on social research, we propose raising research/intervention devices to seek to inter-learn from the dialogue with children, placing the stories they build on what have been lived and inherited as the axis to enter their childhoods worlds of life, as they give evidence of the ways their subjectivity is constructed; the elaborations of their experiences that allow them to assert themselves as subjects. In particular, we are interested in children within social movements of resistance, reason why we present the encounter with organized Nahua children in a school and communal context determined by the resistant praxis of *Tosepan Titataniske* cooperative, located in Sierra Norte de Puebla.

Key words: devices, horizontality, resistance, childhoods.

En este texto proponemos repensar los giros epistémicos en torno a la producción de conocimiento en el campo de los estudios de la infancia en América Latina. Por tanto, centramos nuestra discusión en la necesidad de replantear sus alcances e imperativos éticos al encontrarse con las demandas de los pueblos indígenas y afroamericanos, así como con los principios de la interculturalidad crítica y la propuesta decolonial. Buscaremos replantear el debate latinoamericano desde dos ópticas: en cuanto a sus aportes sobre las maneras de entender a la niñez y a las infancias; y a partir de dos propuestas metodológicas de investigación con los niños que han marcado los años recientes, el co-labor y la horizontalidad. Luego, propondremos entender la investigación como dispositivo de intervención a fin de encontrarse con los modos de subjetivación infantil, brindando el análisis de un caso concreto, el encuentro con los niños y niñas nahuas de la organización *Tosepan Titataniske* (“Unidos venceremos”), para reflexionar sobre las formas activas de subjetivación infantiles en un contexto de autonomía en resistencia, en donde telescopios, ciempiés y milpas son elementos para dar vida a los relatos sobre su mundo.

## LOS ESTUDIOS DE LA INFANCIA

En las últimas décadas se ha asistido a la emergencia de un campo de estudio socioantropológico dedicado al tema de las infancias. Estos estudios argumentan que debemos deshacernos de imágenes preconcebidas sobre los mundos-vida de los niños y que se debe abandonar las pretensiones de universalismo alrededor de las nociones de infancia y niñez. Así, se defiende que la infancia debe ser vista como una construcción histórica culturalmente ubicada y que los niños deben ser entendidos como seres sociales plenos.

No obstante, las iniciativas del campo han sido transformadas por la misma presencia de los niños como actores: el reconocimiento de su papel activo en la construcción de los mundos que habitan ha implicado un giro epistémico en las propias prácticas de construcción de conocimiento, demandando la producción de nuevos recursos conceptuales, analíticos y metodológicos. Así, es la propia irrupción de las niñas y los niños como actores que cuestionan y se apropian del conocimiento lo que ha detonado la ampliación de la frontera de posibilidades teóricas y conceptuales para el acercamiento a las realidades sociales.

Por tanto, es fundamental pensar a los niños no sólo como sujetos de investigación, sino como actores situados en contextos diversos cuyas diferencias étnicas (indígenas y afroamericanas), de género (condición sexual y roles de género), de situación de residencia (migrante, desplazamiento, permanencia), de clase (en cuanto a sus relaciones

con las prácticas productivas) y de organización (tratando de las redes de reciprocidad en el contexto de las movilizaciones y demandas sociales) se muestran imprescindibles para ubicarlos en la construcción de sus mundos de realidad y las formas cómo actúan frente a ellos. Reconocer cómo y dónde se forma el sujeto infancia nos permite, entonces, pensar formas críticas de acercarnos a él, ya que cada contexto demanda su propia contingencia; también así para la acción infantil en los espacios de resistencia y lucha política.

En este sentido, el reconocimiento de la pluralidad de contextos a partir de los cuales las infancias se configuran ha permitido reflexionar sobre las maneras de acercarse a ellas. A pesar de eso, por más de dos décadas, este proceso de renovación teórico-metodológica no ha transcurrido de manera fácil (Carli, 2010; Pavez, 2012a). El campo de los estudios de la infancia ha mostrado discontinuidades, pero también ha permitido esferas de diálogo entre los distintos contextos que conforman el pluriverso latinoamericano (Llobet, 2013).

## INFANCIAS EN LOS TERRITORIOS LATINOAMERICANOS

Producto de su configuración histórica, en América Latina la trayectoria del campo de los estudios de la infancia ha estado enmarcada por las diferentes fronteras geopolíticas, que condensan zonas de diálogos y de problematización social más acotadas. En este sentido, y aunque observemos procesos de colaboración más amplios, creemos que desde algunos países podemos ubicar contribuciones que se han sedimentado desde redes más cercanas de trabajo y reflexión. Así, quisiéramos presentar alguna líneas generales de discusión desde la producción de investigadores de diferentes contextos nacionales (Llobet, 2013).

En Argentina, los estudios de la infancia han sido fundamentales al demostrar la necesidad de ubicar los contextos de intersección social desde los cuales las infancias se construyen, con mención especial para aquellos trabajos que entrecruzan las condiciones étnicas y migrantes de los niños (Novaro *et al.*, 2008; Hecht y García, 2010; Novaro y Diez, 2011). Igualmente, han afirmado el fundamental rol de las diferentes formas de aprendizaje, que sobrepasan la realidad escolar, en su afirmación como actores y sujetos (Szulc, 2013).

En Brasil, las principales contribuciones vienen del campo de la etnología de la infancia, cuestionan las asunciones de universalidad y los vínculos inmediatos entre niñez e infancia a partir de criterios de edad (Cohn, 2005). Se señala, además, la necesidad de tener presentes las categorías nativas a fin de no incurrir en errores resultantes del traslado de nuestra propias concepciones sobre generación, infancia

y niñez hacia los contextos de alteridad (Nunes, 2002). Fundamental también es la propuesta de entender la “geografía de la infancia” (Lopes y Vasconcellos, 2006), es decir, la base espacial en que se ancla la producción de los mundos-vida de los niños: sus territorialidades infantiles.

Desde Colombia se ha aportado para la comprensión de la capacidad de agencia infantil en contextos de violencias y conflictos bélicos, discutiendo la habilidad de los niños para adaptarse, interactuar y planear modos de lidiar con la guerra (Lozano, 2005; Ospina *et al.*, 2013). El tema de la agencia también ha sido trabajado por investigaciones realizadas en Perú, Ecuador, Nicaragua y Bolivia, discutiendo el concepto de protagonismo infantil para comprender la organización gestada por las infancias trabajadoras.<sup>1</sup>

El racismo sufrido por la infancia migrante es tema de investigación en Chile, en especial el caso de los y las niñas peruanos en Santiago (Pavez, 2012b). Además, el trabajo de Pavez (2012a) es un importante ejercicio de reflexión crítica sobre la sociología de la infancia, proponiendo la distinción conceptual entre infancia y niñez. Para la autora, la infancia es un espacio socialmente construido, mientras que la niñez corresponde a un grupo de niñas y niños, en cuanto *sujetos-persona*.

En México, la temática de la interculturalidad ha conducido al análisis crítico de las relaciones entre las prácticas de aprendizaje comunitarias y los programas y políticas públicas enfocadas hacia la infancia (Núñez y Alba, 2011). Actualmente hay un endoso de las investigaciones en materia de las infancias en condiciones de múltiples violencias, así como de la participación infantil en organizaciones sociales (Torres, 2015), y movimientos indígenas, en especial entre los neozapatistas (Rico, 2013; Núñez, 2013).

#### INFANCIA Y DE-COLONIALIDAD: PROTAGONISMO Y COAUTORÍA INFANTIL

En muchos sentidos, el incremento en las investigaciones sobre las infancias en América Latina es reflejo de dos referentes fundamentales. En primer lugar, se deriva de un posicionamiento político producto del encuentro *sobre y con* las miradas de las infancias afroamericanas y amerindias y su reconocimiento como espacio emergente en el contexto de las movilizaciones reivindicativas de estos pueblos. En segundo, se debe a la articulación de la perspectiva de-colonial y su mirada crítica sobre la

<sup>1</sup> Véanse los diferentes números de *NATs. Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores* (Ifejant).

interculturalidad, ya sea funcional desde las políticas públicas, o como acto crítico de (re)existencia (Walsh, 2009), que busca comprender los contextos y procedimientos educativos ubicándolos a partir de sus raíces históricas y de su papel en la reproducción y manutención de los esquemas coloniales (Ayora y Medina, 2016).

Este reposicionamiento, así como el esfuerzo de los investigadores por construir diálogos y repensar las formas de exclusión, se expresa en importantes redefiniciones de los imperativos éticos que rigen la investigación social, traducidos en las propuestas de investigaciones participativas, de colaboración epistémica y de horizontalidad. En otros términos, se asiste al impulso de diferentes caminos metodológicos con la finalidad de ampliar las posibilidades de acercamiento a la niñez, se busca que los y las niñas expresen sus miradas de realidad, reconociendo los contextos de asimetrías producto de las relaciones neocoloniales y de las contradicciones de los procesos de diferencia política y de alteridad histórica (Segato, 2007). El dibujo, la fotografía, el video y la construcción de mapas son ejemplos de herramientas de investigación utilizadas en este escenario, y que, al mismo tiempo, en cuanto a sus alcances, han dado lugar a reflexiones generadoras de nuevas potencialidades en la construcción de conocimientos.

En especial, quisiéramos destacar el espacio de la niñez indígena como importante protagonista en los diálogos de construcción de conocimiento, principalmente aquella vinculada con los procesos de resistencia y con los movimientos sociales, mismas que han permitido politizar críticamente los elementos guías de la práctica de investigación y de encuentro con las infancias.

En este contexto, la propia idea de agencia infantil ha ganado un contorno claramente reivindicativo; se habla de la infancia como lugar de politización del mundo (Restrepo, 2010): sujetos plenos en la construcción de alter/nativas. Quisiéramos proponer, entonces, la discusión de los modos de subjetivación infantil y el cómo se elaboran las experiencias vividas, heredadas e imaginadas con intención de no sólo afirmar la necesidad de reconocer a la niñez como actores de sus contextos, sino como sujetos de interlocución fundamentales en la construcción de inter/conocimiento, entendido como aquel que nace del diálogo y que tiene como función estratégica posibilitar espacios donde la politización de “yo” y del “otro” asume un lugar común, que permite mirar caminos compartidos, de problematización y de soluciones.

## **MIRAR EL MUNDO: EXPERIENCIA Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN**

Toda construcción discursiva sobre el mundo es una interlocución entre personas que se encuentran en lugares de intersección de la vida sociohistórica. En este sentido,

es necesario reconocer que no existe un modelo de locución que arroje el sentido único sobre el mundo, dado que éste nunca deja de ser el mundo-vida, el lugar de configuración contingente de la persona como elaboración de sus experiencias y de su enunciación.

En estos encuentros de miradas sobre el mundo, se movilizan los sentidos de las prácticas de conocimiento insertas en los significados sociales compartidos, conduciéndonos a los espacios simbólicos de la cultura, de las prácticas y formas de objetivación y aprehensión. Sin embargo, los procesos que desde ahí se constituyen nunca son lineales, únicos o cerrados, ya que es a través de *la condensación de espacios y zonas de experiencias* (Medina, 2013) que se configuran los referentes de estructuración de los mundos-vida. Se asume, entonces, “[...] la experiencia como acto de aprehensión atribución de sentido: facetas activas y pasivas de lo psíquico conjugadas en la imaginación, la memoria, en los distintos aspectos de la inteligibilidad y afecciones” (Mier, 2003:12-13).

Lo *potencial de la experiencia como acto* es lo que permite al imaginario producir inteligibilidad en las propias acciones sociales a las que se inscribe, así como en la transformación de vínculos y en las formas de aprehensión/configuración de realidades. A partir de su potencialidad epistémica, la experiencia no es fija, sino mutable; se encuentra en desplazamiento constante, proceso múltiple que conduce a transformaciones múltiples, narraciones y actos de contar con diversas facetas en las cuales la experiencia de lo temporal, lo afectivo y del sentido del estar en esos mundos-vida, nos constituye y; al mismo tiempo, se condensa incesantemente al traducirse en huellas/marcas, desde donde se ejerce el tránsito de la memoria como acción política en el reconocimiento de las opciones de futuro (Zemelman, 2012; Ricœur, 2006; 2008).

Es en estos espacios de experiencias que los sujetos nos preguntamos sobre el mundo y sobre nuestro lugar en él, estableciendo los *sentidos del yo*. En estos cruces de sentidos, las experiencias se constituyen como modos de subjetivación: “[...] a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos” (Foucault, 2001:241). Esto significa que la experiencia configura los marcos que instauran las formas de aprehensión/compreensión del mundo y del sí mismo, implicando un constante repliegue en los cuales *la socio/génesis* y los procesos estructurantes de lo social se ponen en juego, en la configuración de *un yo y de otro* en continua transformación. Estos modos de constituirse como sujetos se producen mediante la objetivación de prácticas de relación, de conocimiento y saber que se establecen de forma sobrepuesta y compleja como entramados estructurantes de los mundos de vida. Así, la subjetividad y el sujeto se inter/producen y en estallidos de acontecimientos y experiencias se reconfiguran constantemente.

Partiendo de eso, no buscamos preestablecer al sujeto infancia, sino comprender el proceso de configuración de prácticas y significaciones que dan sentido a sus modos de subjetividad, repensándolos como *sujetos situados*. Este lugar de la comprensión nos permite romper con las formas que naturalizan los procesos sociales y les atribuyen caracteres esencialistas, evitando conducirnos a recreaciones dicotómicas entre lo colectivo y lo individual, lo interior y lo exterior; traduciéndose en formas de pensamiento de escisión y opuesto entre ser adulto y ser infante. Se comprende el carácter contingente de los procesos sociales en tránsito y en trayectos de configuración y emergencia.

### INFANCIAS Y MODOS DE SUBJETIVACIÓN INFANTIL

A partir de su característica de historicidad, la idea predeterminada de la infancia se cuestiona como entidad fija vinculada a parámetros de edad. En cambio, como proceso y fenómeno social, como espacio y condición, la infancia adquiere un sentido múltiple y político, señalando que se deben comprender los efectos de su formación como proceso histórico-social, problematizado en una condición plural y contextualizada, en territorios y temporalidades: en territorialidades infantiles (Lopes y Vasconcellos, 2006). Al abandonar la idea de un sujeto infancia uniforme, emergen dos niveles de configuración de las subjetividades infantiles: *a)* el reconocimiento de las prácticas concretas que dan lugar a los procesos de subjetivación; *b)* el reconocimiento de las experiencias infantiles y sus potencialidades al articular los sujetos sociales a contextos particulares de existencia.

Dado que la constitución de las infancias no implica datos esencializados, en cambio, proponer la comprensión de las prácticas como modos de actuar y de pensar, en el eje de las relaciones que producen acciones sociales significativas de (re)configuración de las posibilidades de la constitución del sujeto social, ubicado en el terreno de las experiencias y de los modos de subjetivación, constituye, a nuestro entender, un importante giro.

A partir de estas ideas, se hace urgente preguntarnos por los modos de subjetivación infantil: las manifestaciones de los procesos por los cuales los niños se constituyen como sujetos sociales de sus contextos y como actores que producen formas de (re) existir y resistir, demandando sus territorialidades infantiles como eje de articulación de sus subjetividades. Hablar de modos de subjetivación infantil corresponde, entonces, a reconocer la infancia como lugar de producción de experiencias, aceptando que los sentidos del yo que se construyen desde sus mundos contienen un importante

elemento de significación de lo vivido y de lo heredado y de demanda en cuanto posibilidad de mundo.

En términos de Loponte (2008), ser niño/a implica una idea de ser y de porvenir, de tal modo que contiene una apertura de sentido en el mundo de lo dado, el horizonte de un relato de potencialidad de lo no dado, de lo posible (Zemelman, 2012). En este sentido, la infancia es la presencia de lo no instituido, es lo culturalmente potencial como posibilidad de *de-venir*: lo que se vive pero que no se dice, y lo que no se vive, pero que deviene en vivir y re-existir. Hablamos, entonces, de una niñez-umbral, ubicada en la frontera de sentidos que negocia el sentido de la cultura (Bhabha, 2013) y que se afirma como continua posibilidad de traducir experiencias desde subjetividades otras.

Si los modos de subjetivación infantil son constituidos por los procesos de *reconstrucción de las experiencias vividas y heredadas* por los niños a fin de implicar sentido al mundo en que viven y a las acciones que toman al encontrarse con él, hablamos, entonces, de la necesidad de entender a la niñez a partir de sus experiencias infantiles (Lopes y Vasconcellos, 2006): a partir del conocimiento que se entrevera en las elaboraciones de sus experiencias cotidianas. Así, hablamos de la experiencia, del proceso y de la memoria que se articulan con y desde el presente en distintos juegos de temporalidades, donde las experiencias no son algo tangible, sino procesos/ acontecimientos que, desde el tejido de su trama, se articulan en distintas temporalidades (Cruz, 1996). Por esta razón afirmamos la necesidad de profundizar la fisura en los intersticios de la crítica sobre la función epistémica de las experiencias, buscando comprender los sentidos de la acción político-social de los sujetos infantiles a partir de sus lugares de experiencia y subjetivación.

Es por medio de los resultados de las acciones que los niños emprenden sobre el mundo que podemos encontrar las líneas de sus modos de subjetivación. Acciones que, sin embargo, pueden concretarse de distintas maneras: la forma en que narran, producen imágenes, juegan, teatralizan la vida y demás maneras de verter su subjetividad sobre el mundo; elementos que se revelan, por ejemplo, por medio de los mecanismos de investigación que los estudios de la niñez ya utilizan.

Entonces, más que de una renovación en los mecanismos de investigación, hablamos de una forma distinta de encontrarse con ellos. Proponemos pensar cómo los modos de subjetivación infantil pueden ser encontrados en las acciones que los niños realizan a partir de las prácticas sociales de sí, junto con otros, y como sujetos situados: cómo dan apertura a su “yo” en la intersección con el otro sobre los pliegues del espacio-tiempo en que se expresa lo social. En especial, nos preguntamos por las formas en que la infancia se afirma como lugar de emergencia de sujetos en el interior de los procesos de organización social vinculados con las demandas de los movimientos de resistencia



y descolonización; en donde los propios niños generan demandas con improntas múltiples, trasladando sobre el mundo sus horizontes de posibilidad y de alternativas.

#### **DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN Y CO-LABOR CON LA INFANCIA: HORIZONTALIDAD Y ZONAS DE EXPERIENCIA**

Como hemos argumentado, el reconocimiento de los niños como sujetos ha implicado un giro epistémico en el interior del campo de estudios de la infancia. Dicho proceso significa también el desarrollo de nuevas perspectivas de investigación social, permitiendo el traslado desde perspectivas de investigación participativa y etnográfica hacia las concepciones de “inter/aprendizaje y coautoría infantil” (Podestá, 2004; 2007), de investigaciones o “etnografías colaborativas” (Rappaport, 2007) o “de co-labor” (Leyva y Speed, 2008) y de las denominadas como “doblemente reflexivas” (Dietz, 2011).

En primer lugar están aquellas que han tratado de reconocer la validez epistémica de otras prácticas de conocimiento, mostrándose fructíferas en sus esfuerzos por generar posibilidades de diálogo y de “inter/aprendizaje” (Podestá, 2007a; 2007b). Estas propuestas plantean la construcción de espacios de inter/aprendizaje polifónicos, que reconozcan distintas voces y puntos de enunciación desde el campo de lo social; son las investigaciones de co-labor epistémica, que asumen el inter-aprendizaje como un ejercicio de co-actoría y co-autoría (Gasché *et al.*, 2008). En segundo lugar, el término “co-labor” (Leyva y Speed, 2008) viene a denominar los trabajos que se insertan en dinámicas de activismo y compromiso académico con los procesos sociales, reconociendo la postura decolonial y la comprensión de los elementos de la antropología socialmente comprometida.

Las metodologías colaborativas son fruto de una potenciación de las posibilidades investigativas que se fundan en enfoques comunicativos y antropológicos, preocupados por la problematización de cómo hacer visible lo propio y lo ajeno que se construyen reflejándose mutuamente, construyendo un “tercer” espacio inter/cultural y entrecultural de acción y diálogo (Corona, 2007). Los acercamientos que de ahí emergen son afirmaciones de las múltiples posibilidades de construcción de las realidades.

Una nueva ampliación de la frontera de posibilidades metodológicas está actualmente en curso, enmarcada en la discusión decolonial que conduce a la expresión y reconocimiento de los procesos de “horizontalidad investigativa” (Corona y Kaltmeier, 2012). Asumiendo que se pretende incidir/intervenir sobre contextos sociales marcados por encuentros y desencuentros entre sujetos-personas y sujetos sociales, en donde esta condición interactiva es el fundamento de la construcción de conocimientos en el

propio juego de la vida cotidiana, dicha perspectiva afirma la necesidad de posicionarse desde un lugar común que es *inter*, una región de entre-cultura (Corona, 2007) fruto del diálogo entre los *sujetos situados* al “[...] habitar un lugar como lugar de existencia y expresión de historicidades y memorias que se constituyen en los terrenos de lucha por los espacios y los modos de re-producción social, donde se construyen formas y procesos de resistencias igualmente activas, que a su vez originan experiencias en configuración” (Medina, 2015:25).

Construir conocimiento desde una interculturalidad polifónica corresponde, por consiguiente, a instalarse en la problematización de las relaciones de poder y coloniales para, desde ahí, visibilizar cómo nos percibimos mutuamente en la alteridad (Corona y Kaltmeier, 2012). Así, el resultado de la construcción de conocimiento no es el acuerdo armónico y lineal, sino la superación provisoria del conflicto; el tercer-espacio contingente que nace de la negociación un instante antes de volver a ser negociado (Corona, 2012). Frente a lo decolonial, inter-aprender implica necesariamente reconocer y denunciar la violencia epistémica que (auto)ejerecemos, dando cuenta del enlace entre el saber y el dominio, la forma en que la colonialidad se reproduce a partir del saber, y repudiando el desperdicio de la experiencia que la subalternización de los otros modos de conocer generan (Santos, 2003). El ejercicio de la colaboración y del diálogo crítico nos brinda la posibilidad de superar los procesos uni-versales y mono-epistémicos de producción de conocimiento para reemplazarlos por prácticas pluri-versales y multi-epistémicas, en las que todos participan activamente en la construcción de lógicas de enunciación.

Lo que argumentamos es que la niñez y la infancia deben ser reconocidas y tomadas en cuenta como parte de la pluralización crítica del mundo. Además de centrar las percepciones en los mundos de vida infantiles, la intención de las metodologías horizontales con niños es buscar un diálogo que dé lugar a una creación de doble sentido, construir conocimiento *con* ellos, en oposición al tradicional conocimiento *sobre* ellos. Para eso, necesitaremos pensar dispositivos de intervención/investigación que permitan paradigmas de encuentro y construcción con la alteridad en resistencia.

Al replantear las nociones de dispositivo desde Foucault (1983) y de los referentes de Deleuze (1990) y Agamben (2015) con la intención de desplazar su sentido de instrumento hacia la comprensión de las prácticas y de las relaciones sociales en contextos determinados, ya han sido registrados en los campos de la psicología social y la pedagogía, de tal forma que lo que haremos es reactualizar esta discusión para potenciarla tanto frente a nuestras intenciones de investigación, como al considerar el dispositivo como la “[...] construcción intencional de una singular máquina para hacer ver, en el marco de un proceso de reflexión sobre lo social, lo cual implica una estrategia para la acción” (Salazar, 2004:292) y para la investigación. Se propone la noción de

dispositivo como *analizador* social (Reygadas y Robles, 2006:60), presentándolo como espacio de intervención/investigación en el encuentro con “el otro”: en un ejercicio mutuo de deconstrucción y co-labor epistémica.

Así, planteamos que a partir de la construcción de dispositivos metodológicos se abren espacios de encuentro que nos permitan dialogar con el otro, niño/niña indígena, posibilitando la comprensión de los mundos de sentido y en tensión, a partir de los cuales se configuran procesos de subjetivación, elucidando apropiaciones, adaptaciones y resistencias que se manifiestan en los distintos espacios sociales. Aunque, como señala Corona (2012:43), se busca potenciar el diálogo y las “expresiones que son propias, que no corresponden al indígena esencial sino al actual”, por lo que no se busca por medio de la construcción de “artefactos” de investigación, como los recursos gráficos, dar cuenta de supuestos híbridos o mezclas, o bien, identificar elementos como únicos y esenciales que pueden racializar las interpretaciones.

Partiendo de la experiencia de diálogo con niños y niñas nahuas organizados y en resistencia, quisiéramos argumentar cómo el análisis del encuentro con el sujeto infancia nos permite reflexionar sobre la manera en que se construyen los modos de subjetivación infantil. Creemos necesario replantear críticamente las propuestas metodológicas y sus alcances en cuanto a capacidad de generar dispositivos que pongan en cuestión los imaginarios y subjetivaciones que se manifiestan sobre el mundo, reflexionando los procesos de formación y producción contingente.

A partir de esta idea de dispositivo, pretendemos encontrar elementos de intervención de distintos actores sociales, que ofrecen recursos para recrear los procesos culturales a partir de los cuales las prácticas, las concepciones y los contextos sociales son constituidos y nos afirmamos como sujetos sociales ubicados en un tiempo-espacio determinado, es decir, damos cuenta de la materialidad y orden simbólico en que nos subjetivamos.

La propuesta es reconocer las zonas de experiencias (Medina, 2013), entendidas como espacios de entrecruzamiento entre prácticas sociales y sus sentidos históricos. Es en este mismo lugar que se lleva a cabo el proceso de afirmación del sujeto y su inclusión en las redes de interlocución y construcción de identificaciones diferenciadas; mismas que dan pie para el actuar subjetivo y la forma de reconstruir el mundo-vida. En este sentido, las zonas de experiencia son también formas de exigir presencias frente a las realidades, traducidas en apropiaciones y transformaciones de los esquemas que nos permiten dar sentido al mundo. En las dimensiones espacio-temporales se crean las diferentes formas prácticas de estructurar y concebir el mundo que, como diagramas de creación de sentidos y modos del accionar de los sujetos, permiten el desarrollo de acercamientos histórico-culturales, concibiéndolos como dispositivos en “la producción de subjetividad en territorios” (Grinberg, 2009), en la capacidad de comprender mutuamente los espacios y mapas del actuar infantil (Lopes y Vasconcellos, 2006).

El objetivo que guía la creación de instrumentos es propiciar la co-autoría/co-actoría al mismo tiempo en que permite existir los núcleos de experiencias que fundamentan el conflicto fundador de diferentes narrativas. El encuentro de relatos de los co-actores y la participación de los co-autores es lo que permite la existencia de diálogos mediados, mismos que dan lugar a la elaboración de otras formas de narrar sus propias experiencias, reconstruyendo continuamente la imagen de sí mismos ante los otros, siempre contingentes.

### CONSTRUYENDO AUTONOMÍA EN RESISTENCIA: ENCUENTRO CON NIÑOS/AS NAHUAS

En este espacio, quisiéramos discutir los argumentos antes desarrollados a partir de un contexto etnográfico concreto, el diálogo con niños y niñas nahuas de la Sierra Norte de Puebla. En especial, creemos que el encuentro con ellos nos da pie para argumentar cómo se construye el diálogo, inducido y espontáneo, así como las experiencias y memorias del ser/estar que se traducen a partir de un contexto escolar y comunal determinado por la cosmovisión nahua y por la praxis resistente de la cooperativa *Tosepan Titataniske*.

La cooperativa es expresión de la lucha del pueblo nahua por su derecho a una determinación propia, combatiendo el continuo empobrecimiento del campesinado indígena impulsado por el deterioro de los términos de intercambio de sus productos y la transferencia de valor hacia los intermediarios, lo que marca una suerte de colonialismo interno, así como los procesos de despojo patrimonial que se dan por medio de instituciones estatales (como la escuela), de los medios de comunicación en masa (como la televisión y la radio), por las concesiones de explotación de recursos hídricos y minerales y por las prácticas de exclusión (como el racismo, el machismo y el clasismo). Después de más de tres décadas de construcción de proyectos de intervención, la *Tosepan* incide actualmente sobre una amplia gama de sectores de la vida social con la intención de transformar las condiciones de vida de los socios; ha gestionado la creación de organizaciones productivas, de cajas de ahorro, de centros de salud y prevención de enfermedad, así como de proyectos culturales de corte comunicacional, como la radio comunitaria, y de formación, como la escuela autónoma *Tosepan Kalnemachtilyan*, cuyo mandato social parte de la necesidad de no desindianizar o romper con las bases de la producción campesina, sino que, al contrario, actúe formando sujetos radicales, niños y niñas-umbral que participan en el cotidiano organizativo y en resistencia de la cooperativa, tomando decisiones y aplicándolas en colectivo al mismo tiempo en que trabajan la tierra y viven lo que significa ser un

cooperativista; se trata de un proyecto político de infancia que pretende, así, resistir a la violencia epistémico-colonial (Maciel, 2015).

La capacidad del movimiento cooperativista de concretar políticas de transformación de las condiciones de vida de las familias se debe, en parte, a la articulación de un modelo de política participativa en asamblea y de una lucha por adquirir autonomía de forma progresiva y gradual, de una esfera a otra de la vida social. El diseño de sus políticas no puede ser pensado desvinculado de las prácticas socioculturales de las comunidades nahuas. Es el profundo sentido de pertenencia étnica el que guía la acción de la organización. Así, el ser indígena nahua aparece como eje de resistencia política no porque ésta sea intrínseca a lo que significa ser nahua, sino porque ella da pie para proponerse otras formas de sociabilidad y de ser/estar en el mundo desde las cuales es posible construir alter/nativas. En este sentido, las familias nahuas han hecho de la cooperativa *Tosepan* una trinchera para la construcción de alternativas a las violencias múltiples que el orden nacional y capitalista trata de reproducir sobre su vida cotidiana.

Los dibujos de los niños nahuas aquí presentados son parte de una colección más amplia que se construyó por medio del trabajo metodológico co-laborativo con niños y niñas en una investigación en la que los recursos plásticos permitieron un acercamiento a la mirada de la niñez nahua que se encuentra estudiando en la escuela autónoma *Tosepan Kalnemachtilyan*, que es, en el sentido ya argumentado, fruto de la acción resistente y organizada de la cooperativa *Tosepan* (Maciel, 2015). Dicho acercamiento investigativo se dio a partir de un compromiso con la participación y con el acompañamiento, la intervención y la reflexión constante sobre la praxis de la organización. En este sentido, se planteó una investigación en co-labor con los niños cuyas premisas básicas eran: por una parte, la necesidad de negociar los objetivos y los procedimientos metodológicos con los órganos de la cooperativa responsables por las prácticas de formación y escolarización; por otra, mediante los dibujos y expresiones gráficas como artefactos y dispositivos metodológicos, acercarnos a la comprensión en diálogo de los mundos de vida, las significaciones como procesos de subjetivación social y política de las y los niños de su experiencia en la escuela propuesta y sostenida por el movimiento cooperativista.

Se llevó a cabo un proceso de inmersión y convivencia diaria con las y los niños por cerca de dos años, entre 2013 y 2015, a lo largo de los cuales se realizaron talleres de dibujos temáticos: se pedía a los niños que dibujaran su escuela y, en otros casos, su organización, la cooperativa *Tosepan*. La participación efectiva como apoyo de dirección, asesor pedagógico y maestro permitió el acceso privilegiado al espacio escolar al cual atendían los niños, pero el hecho de residir en la comunidad de procedencia de la mayoría de los niños, así como el de participar en las actividades rituales, productivas

y políticas de la comunidad, permitió un acercamiento desde múltiples niveles de referencia.

Los autores de los dibujos que presentamos son Beto y Carlos, ambos de 5 años, quienes son hijos de socios de la cooperativa. Además, son vecinos de comunidad, situación y contexto lo que permitía que los encuentros extra-escolares fueran cotidianos. La niña de 12 años, autora del dibujo anónimo que también presentamos y que decidió que su nombre no apareciera, es hija de un cooperativista, y trabaja en los huertos productivos de su familia, que incluyen el cultivo del maíz, práctica indígena campesina que representa el eje central de su dibujo.

Adelantamos que los dibujos realizados por Beto, Carlos y de la autora anónima, una vez concebidos en el seno del ejercicio de intervención como dispositivos, nos permiten hablar de contextos de apropiación y de impresión de subjetividad. Así, se producen diálogos y emergen importantes referentes en la construcción de distintas formas de comprensión y construcción de las territorialidades infantiles. Los dibujos suscitan maneras en que versiones del mundo son producidas y cómo ofrecen elementos para cuestionarnos sobre los modos de subjetivación infantil: como la experiencia, los procesos y elementos constitutivos de su contexto y marco de posibilidad; un proyecto de infancia que se establece y se desarrolla en el interior de un movimiento indígena en búsqueda de esferas de autonomía a partir de su escuela y de los procesos de subjetivación infantil que la tienen como marco contextual y plataformas para emerger como sujetos sociales, políticos y con horizontes de demandas y expectativas.

### BETO MIRA LAS ESTRELLAS

En su dibujo de la escuela, Beto incluye un telescopio. Él se enteró del telescopio por la televisión, pero al subjetivar su espacio escolar, vierte una experiencia apropiada sobre ella, es decir, la escuela de Beto incluye un telescopio y su interacción con el aparato para ver las estrellas. Las demás realidades, sin telescopio, no son sino versiones distintas de una misma escuela. Adicionalmente, el acto de jugar, que gana plasticidad en su auto-representación sobre un columpio, así como la posibilidad de juego marcado por el reloj que indica el horario de salida, señalan momentos apropiados por Beto para significar su espacio. Al igual que con el edificio desde el cual él se dibuja enviando señal de internet a la escuela y con la transmisión de la radio desde el espacio escolar.



Dibujo de Beto, 5 años.

Sobre el dibujo, relata:

Hay fuego en San Miguel; está enviando internet hasta la escuela. Abajo está con el equipo de la radio, transmitiendo. Luego, está sentado en su silla, pero el reloj dice que ya es hora de la salida, entonces está yendo a jugar. Aparece jugando en los columpios escolares. Las luces externas de la escuela están prendidas y hay estrellas y lunas, porque él está observando el cielo con un telescopio. El telescopio lo vio en la tele.

Acontecimientos son los encuentros de Beto con el mundo: al ver el telescopio en la televisión, al entender que la internet viene de otro espacio/edificio y al ver cómo los radiodifusores de la cooperativa y de la radio comunitaria de donde vive transmiten su programación desde los lugares en que se llevan a cabo los eventos sociales. Subjetivación, por otro lado, cuando se apropia de los acontecimientos para hacerlos suyos. Les imprime significado y los dirige para dar sentido a un contexto de desarrollo de lo social del cual es parte. Él, en su elaboración de lo vivido y de lo apropiado, demuestra la particularidad que le permite afirmarse sujeto y actor de su mundo. El

telescopio, en este contexto, es retirado de la televisión y es trasladado a su realidad escolar como elemento que permite constituir sentido. El objeto es incluido como parte del mundo escolar por el hecho de que Beto le imprime a ésta y al objeto los signos de su subjetividad, colocándolo como parte de su territorialidad infantil e indígena nahua, así como de los significados que permiten la elaboración de esta experiencia. Está demandando, entonces, su presencia como sujeto sobre uno de los espacios en que se afirma como tal; siendo significativo el hecho que sea en la escuela creada por el propio movimiento social como horizonte y opción político educativa para los infantes.

### CARLOS Y SU CIEMPIÉS

En el dibujo de Carlos, el niño parte de un acontecimiento no planeado, el encuentro con un ciempiés en la escuela, para reconstruir su espacio escolar. Su experiencia, en este sentido, está en la recreación de lo acontecido; al hablar de la escuela, habla de cómo se apropia de lo vivido y de lo imaginado para dar lugar a su posibilidad de la realidad. En este sentido, es sobre el ciempiés, un animal cuyo encuentro con niños es considerado por los nahuas como posible causa de enfermedades tales como el susto, que Carlos vierte su subjetivación. Él moviliza su capacidad de actuar sobre el evento para expulsar el animal del espacio escolar y restaurar la seguridad necesaria para que él y sus compañeros transiten sin enfermarse. Es el poder de aventar piedras de hielo con fuego, un elemento apropiado, imaginado y que gana concreción en la necesidad de actuar frente al peligro representado por el ciempiés, que posibilita que Carlos tenga agencia sobre lo vivido, recreando la experiencia para afirmarse sujeto: aquel con capacidad de transformar su realidad.

Relata sobre su dibujo:

Hay sol, nubes y estrellas. Él está regando las plantas. Él está aventando poder de piedras de hielo con fuego para matar al ciempiés. Está también el banco para cambiarse los calzados [donde los maestros encontraron al ciempiés] y el edificio de la escuela.

En este tránsito, Carlos no sólo relata un evento, sino que le da su tonalidad propia, construida desde la apropiación y re-elaboración de la vida cotidiana y las prácticas culturales que imprimen sobre él. Dicho relato, sin embargo, no puede desvincularse de la necesidad de hablar significativamente de algo: está hablando de su escuela. Así, la movilización de sentidos que da testimonio de su subjetividad, y se hace con la intención de enunciar su mundo escolar. En este sentido, no deja de ser argumento





Dibujo de Carlos, 5 años

sobre su realidad; se trata de una comunicación sobre quién es, dónde vive y sobre lo que vive, eso con intención de comunicárnoslo. La cultura nahua es, en este sentido, una vez más, el claro contexto de enunciación. Debe actuar sobre el ciempiés porque éste es peligroso; su peligro, sin embargo, proviene de los sentidos culturales que se le atribuyen al animal y, al mismo tiempo, a las nociones de salud y enfermedad, así como de cuerpo y persona.

#### LA NIÑA “AUTÓNOMA Y ANÓNIMA”: TRABAJO Y MILPA

También así para el dibujo cuya autora prefiere mantenerse anónima, en que los sentidos atribuidos al maíz y los vínculos que éste establece con la cultura y la lengua náhuatl sólo pueden ser comunicados a partir de un contexto de enunciación determinado. El Sol que hace crecer a la milpa, es al mismo tiempo, tanto la propia lengua náhuatl como el dios que permite el nacimiento del mundo, la cristalización de las condiciones mundanas y, en los contextos de las religiones coloniales mesoame-

ricanas, el Sol está asociado con la figura de Cristo. En el dibujo, sin embargo, el Sol es una imagen creadora, que establece paralelos cosmológicos fundamentales y que nos llevan a espacios y tiempos socio-geográficos distintos, sobrepuestos, que enmarcan lugares de subjetivaciones indígenas. Las marcas del sujeto infancia, en este caso, se construyen, en el diálogo, como huellas de la presencia de sus referencias culturales e identitarias; es decir, de la construcción de la escuela como lugar de la milpa y del Sol, desde donde desciende su lengua indígena nahua, es una escuela indígena; el lugar en donde ella puede verter los símbolos de su mundo, al mismo tiempo en que se apropia de ellos para decirnos cómo lo reconstituye, señalando, también aquí, una territorialidad propia, que se manifiesta mientras es movilizada a raíz de la intervención.



Dibujo de autora anónima, de 12 años

Dice:

Bueno yo hice la milpa porque trabajamos, sembramos y aprendemos y las rayas rojas del sol significa la lengua que hablamos náhuatl.

En este sentido, los ámbitos de movilización de sentido dependen del sujeto que los apropia y, según lo que hemos venido argumentando, de sus intenciones de elaboración

de la experiencia. En este caso, como en los anteriores, la elaboración de las experiencias es detonada desde la incitación al diálogo que se propone en la investigación y a partir de la pregunta por la subjetivación de los niños.

## EXPERIENCIA DE LAS EXPERIENCIAS

Frente a lo antes presentado, creemos que las discusiones sobre los modos de subjetivación infantil nos llevan a repensar las propuestas metodológicas del campo de los estudios de la infancia desde un lugar ético-político *otro*, en que no se genera evidencias para la investigación, sino que se busca politizar el acto de investigar como un dispositivo de intervención que construye espacios de encuentros y desencuentros.

En suma, el planteamiento consiste en *comprender a la experiencia como zonas, espacios de redes simbólicas que articulan a la acción*, gestando mediaciones a partir de los procesos de efecto y sentido que constituyen al sujeto en diferentes y posibles órdenes de realidad: con el mundo, como las dimensiones del tiempo y del espacio, y la configuración de relaciones sociales con los otros y consigo mismo. Así, mediante el dibujo y el relato se genera la capacidad de diálogo de los sentidos de las experiencias de lo ocurrido. En estas historias de contingencia y acontecimiento se desarrollan las formas de comprensión del tránsito activo de la experiencia, la subjetivación y su posibilidad de acción entre memoria y sentidos del por/venir en el presente. Estos horizontes producen tensiones en las teorías sociales: de/coloniales, de la historia y la oralidad, así como de la acción narrativa a partir de diversos recursos como la expresión gráfica.

Concretamente, hablamos de la forma en que los niños nahuas relatan sus mundos por medio de sus experiencias y de las demandas que incluyen, mismas que se cristalizan en su telescopio, ciempiés, milpa y Sol. Se demanda ser quienes son y aquello que sus subjetividades implican: una niñez nahua coetánea, que juega entre las estrellas, que se enfrenta al ciempiés con “hielo y fuego” (metáfora de la lucha y la resistencia de su pueblo), que trabaja la milpa (símbolo de la identidad y la defensa de la tierra aprehendida en la cooperativa, la escuela y en la lucha que iniciaron sus padres); por lo que no renuncia, entonces, a afirmarse como sujeto de sus mundos-vida, desde donde emergen sus territorialidades resistentes, apropiadas y construidas desde la lucha por autonomía.

Sin embargo, el mundo de experiencias es siempre una relación entre quien cuenta y quien escucha; es la intersección entre sujetos que pintan/dibujan su mundo en plural, para sí mismo y con el otro. Es decir, los niños nahuas que, en el encuentro, relatan su mundo para quienes dialogan con él, reconstruyendo juntos los sentidos implicados por la interlocución: inter-aprendiendo. El encuentro con el otro, entonces, es encuentro

solamente, y no una verdad sobre él. Se trata siempre de una posible revelación: nos cuenta algo, pero no es jamás un descubrimiento; pues no reduce el otro a una verdad que es externa a él, sino que lo construye como el resultado del diálogo, de experiencias que se enuncian y se reelaboran continuamente. El reto, entonces, consiste en pensar estrategias de construcción de conocimiento que asuman su carácter de elemento interviniente y contingente, partiendo de la necesidad de asumir el diálogo como punto de partida para construir conocimiento desde lugares y epistemologías distintas. En este sentido, los y las niñas dejan de ser vistos como entes actuados por el mundo, para disputar los sentidos y las prácticas de la vida social.

Los niños elaboran sus experiencias e indican, a partir de su subjetivación, cómo son capaces de constituirse como sujetos resistentes, que existen y transforman los contextos en que se afirman: que resisten (re)existiendo y demandando.

Señalamos los modos de subjetivación infantil como elementos que permiten ampliar el campo de posibilidades en el presente, que da lugar a la elaboración de la experiencia en el momento mismo de actuar no sólo sobre el espacio-tiempo actual vivido, sino desde otros tiempos, las memorias como espacio activos se reconfiguran en nuevas experiencias elaboradas por las niñas y los niños, re-actuando y construyendo la apertura de horizontes de relatos distintos. Es decir, los modos de subjetivación que potencializan la resistencia y que permiten construirse realidades distintas son justamente los lugares de sobreposición de realidades que primero se abren a la transformación. El otro mundo posible que no sólo propone el movimiento social campesino indígena de la Sierra Norte de Puebla; sino que se materializa por medio de la producción de un proyecto educativo y de la materialidad de esta escuela, configurándose como una propuesta de mundo objetivada, en la que los y las niñas se han mostrado como sujetos fundamentales en la arquitectura contingente del mundo a partir de la elaboración de su propia experiencia y subjetivación política.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.
- Ayora, Gialuanna y Patricia Medina (2016). "Reflexiones metodológicas: interculturalidad, horizontalidad, co/labor epistémica y de/colonialidad. Taller de literacidad en Educación Inicial con niñez Maya-Yucateca", *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (REDHES), núm. 16, julio a diciembre. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Bhabha, Homi K. (2013). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Carli, Sandra (2010). "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente", *Educação em Revista*, vol. 26, núm. 1, abril, Río de Janeiro, pp. 351-382.

- Cohn, Clarice (2005). *Antropologia da Criança*. Río de Janeiro: Zahar.
- Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (coord.) (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Corona Berkin, Sarah (2012), “La intervención como artefacto de investigación horizontal”, en Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas/San Luis Potosí: MISPAT/UNACH/UASLP/COSyTECH/CENEJUS, pp. 35-44.
- (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Cruz, Manuel (comp.) (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Gilles (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, en Barbara Gots *et al.*, *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dietz, Gunther (2011). “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, Madrid: Asociación de Antropólogos Iberoamericanos, pp. 3-26.
- Foucault, Michel (2001). “El sujeto y el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, pp. 241-259.
- (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- Gasché, Jorge, María Bertely y Rossana Podestá (2008). *Educando en la diversidad Cultural, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala/CIESAS/IIAP.
- Grinberg, Silvia M. (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana: dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 3, núm. 3, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, pp. 81-98.
- Hecht, Ana Carolina, y Mariana García Palacios (2010). “Categorías étnicas: un estudio con niñas y niños de un barrio indígena”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre. Colombia: Centro de Estudios Avanzados de la Niñez, pp. 981-993.
- Leyva, Xóchitl y Shannon Speed (2008). “Hacia la investigación descolonizada; nuestra experiencia de co-labor”, en Xóchitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de colabor*. México: CIESAS/Flacso Ecuador/Flacso Guatemala, pp. 34-59.
- Lopes, Jader Janer Moreira y Tânia de Vasconcellos (2006). “Geografia da infância: territorialidades infantis”, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, núm. 1. Brasil: Universidad Federal Fluminense, pp. 103-127.
- Loponte, Luciana Gruppelli (2008). “Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, núm. 37. Brasil: RBA, pp. 112-122.
- Lozano, Pilar (2005). *La guerra no es un juego de niños: historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá: Intermedio.

- Llobet, Valeria (comp.) (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Red Clacso de Posgrados.
- Maciél, Lucas da Costa (2015). “*Tosepan Kalnemachtiloyan: tomaseualkopa una in Tosepan ipipiluan!*”/“La escuela de todos”: *nuestra manera indígena y los infantes de Tosepan*”, tesis presentada para obtener el grado de maestro en desarrollo rural. México: UAM-Xochimilco.
- Medina Melgarejo, Patricia (2015). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. México: UNACH/UI-Chiapas/UABJO.
- (2013). *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. Aguascalientes/San Cristóbal de las Casas, México: CEJSM/UCACH/PIFI/Conacyt.
- Mier Garza, Raymundo (2003). “Prólogo. Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de sujeto y subjetividad en la UAM-Xochimilco”, en Isabel Jáidar Matalobos (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-Xochimilco, pp. 11-38.
- Novaro, Gabriela, Laureano Borton, María Laura Diez y Ana Carolina Hecht (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, enero-marzo. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 173-201.
- Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2011). “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”, en Corina Courtis y María Inés Pacecca, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del puerto/ADC.
- Nunes, Angela (2002). “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”, en Aracy Lopes da Silva *et al.*, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, São Paulo: Global, pp. 236-277.
- Núñez Patiño, Kathia y Cecilia Alba Villalobos (2011). “Socialización infantil y estilos de aprendizaje: aportes para la construcción de modelos de educación intercultural desde las prácticas cotidianas en una comunidad ch’ol”, *Revista Pueblos y Fronteras digital*, vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo. México: UNAM, pp. 105-132.
- Núñez Patiño, Kathia (2013). “Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista”, *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 73, año 26, septiembre-diciembre. México: UAM-Xochimilco, pp. 81-92.
- Ospina Alvarado, María Camila, Sara Victoria Alvarado y Héctor Fabio Ospina (2013). “Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia”, en Valeria Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- Pavez Soto, Iskra (2012a). “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, *Revista de Sociología*, núm. 27. Chile: Forja, pp. 81-102.
- (2012b), “Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”, *Si somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. XII, núm. 1, enero-junio, Chile: Universidad Alberto Hurtado, pp. 75-99.

- Podestá Siri, Rossana (2007a). “Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas”, *RMIE*, julio-septiembre, vol. 12, núm. 34. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 987-1014.
- (2007b). *Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores*. México: SEP/CGEIB.
- Rappaport, J. (2007). “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”, *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43 (enero-diciembre). Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, pp.197-229.
- Restrepo, Eduardo (2010). “Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones de los estudios culturales como campo de estudio”, en Nelly Richard (comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS, Clacso, pp. 107-119.
- Reygadas, Rafael y Mariana Robles (2006). “Sobre la construcción de dispositivos de investigación-intervención”, *Anuario de investigación 2005*, México: UAM-Xochimilco, pp. 57-69.
- Rico Montoya, Angélica (2013). “Percepciones de niños y niñas zapatistas: guerra, resistencia y autonomía”, *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 73, año 26, septiembre-diciembre. México: UAM-Xochimilco, pp. 57-78.
- Ricoeur, Paul (2008), *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,.
- (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Villava, Claudia Mónica (2004). “Dispositivos: máquinas de visibilidad”, *Anuario de investigación 2003*, Departamento de Educación y Comunicación. México: UAM-Xochimilco, pp. 291-299.
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Segato, Rita Laura (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Szulc, Andrea (2013). “‘Eso me enseñé con los chicos’: aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén”, *Boletín de Antropología y Educación*, vol. 4, núm. 6. Buenos Aires: Programa de antropología y educación, pp. 37-43.
- Torres, Eliud (2015). “Cotidianidad y participación infantil política en una organización urbana de la Ciudad de México”, tesis. México: UAM-Xochimilco.
- Walsh, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés, pp. 27-54.
- Zemelman, Hugo (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores.