

Niñeces narradoras de memorias bioculturales desde sus territorios: aproximaciones teórico-metodológicas¹.

Childhood narrators of biocultural memories from their territories: theoretical-methodological approaches.

Martín Plascencia González²

María Lidia Bueno Fernandes³

Denys Serrano Arenas⁴

Kathia Núñez Patiño⁵

Resumen

El presente trabajo realiza aportaciones de elementos teóricos y metodológicos sobre la voz autoral de las infancias en las descripciones del territorio y de las memorias bioculturales, donde se asume la interdependencia niñez-adulthood y la preponderancia de las relaciones intergeneracionales para la producción de conocimientos. Se propone un enfoque narrativo autobiográfico cronotópico para hablar del territorio como lugar de vida desde la experiencia y la vivencia, apoyándose en conceptos como agencia, participación y autoría. La investigación en campo se llevó a cabo con niñas, niños, adolescentes y personas adultas de comunidades rurales ejidales de Pijijiapan, Chiapas, México. Se presentan los desafíos y las decisiones metodológicas tomadas, las cuales se discuten a partir de un dibujo sobre el lugar donde se vive por parte de un niño. Se empleó el análisis de contenido de la producción gráfica para reflexionar sobre comunidad y la significación del territorio, donde el niño fue coinvestigador y constructor de la narrativa sobre su medio. De esa manera, se propone un acercamiento con y desde las infancias en procesos intergeneracionales, reconociendo a las niñeces como actoras indispensables en la coproducción de conocimientos situados del territorio y articulados a la biocultura.

Abstract

This work offers theoretical and methodological contributions regarding the authorial voice of children in descriptions of the territory and biocultural memories, where childhood-adulthood interdependence and the prominence of intergenerational relationships in knowledge production are recognized. A chronotopic autobiographical narrative approach is proposed to explore the territory as a living space through experience and lived realities, relying on concepts such as agency, participation and authorship. Field research was conducted with children, adolescents, and adults from rural ejidal communities in Pijijiapan, Chiapas, Mexico. The challenges and methodological decisions made are presented and discussed through a child's drawing of their living space. A content analysis of the graphic production was conducted to reflect on community and the meaning of the territory, with the child acting as a co-researcher and co-creator of the narrative about their environment. Thus, an approach is proposed with and from children in intergenerational processes, recognizing them as key actors in the co-production of situated knowledge about the territory, in relation to with bioculture.

Palabras clave: Agencia infantil, participación infantil, narración cronotópica, bioculturalidad, intergeneracionalidad.

Keywords: Child agency, child participation, chronotopic narration, Bioculturality, intergenerationality.

Niñeces narradoras de memorias bioculturales desde sus territorios: aproximaciones teórico-metodológicas¹.

Childhood narrators of biocultural memories from their territories: theoretical-methodological approaches.

Martín Plascencia González²

María Lidia Bueno Fernandes³

Denys Serrano Arenas⁴

Kathia Núñez Patiño⁵

¹Este texto presenta resultados del proyecto CONAHCYT-PRONACE-PRONAI 322651 desarrollado durante el periodo 2023-2024. Se agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (México) por el financiamiento.

²Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y Doctor en Desarrollo, Aprendizaje y Educación por las instituciones Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España. Línea de investigación: diversidad de infancias, escuela y bioculturalidad intergeneracional. Dirección institucional: Rotonda Kennedy No.385 Fracc. Jardines de Tuxtla, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29020. Dirección de habitación: 20 avenida sur poniente No. 581, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, C.P. 29066, Teléfono: +52 965 118 50 98 martin.plascencia@unach.mx <https://www.researchgate.net/profile/Martin-Plascencia-Gonzalez> Universidad Autónoma de Chiapas.

³Se licenció en Geografía por la Universidad de São Paulo (1987). Entre 1990 y 1996 estudió Etnología y Psicología Social en la Ludwig-Maximilians-Universität de Munich (Alemania), obteniendo el título de Magister Artium-M.A. Se doctoró en Geografía por la Universidad de São Paulo. Línea de investigación: Trabaja e investiga sobre: Geografía e Infancia, Juventud y Familias; Educación en contextos culturales específicos; Cuestiones teóricas y metodológicas relativas a la enseñanza de la Geografía en los primeros años de escolarización. Dirección institucional: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF, Brasil, CEP 70910-900 Dirección de habitación: SQN 205 BL L apto 202, Asa Norte, Brasília, DF, Brasil Teléfono: +55 61 998285065 mlidia@unb.br; lidia_f@uol.com.br <https://gpsgrupodepesquisa.wixsite.com/acervo> https://www.researchgate.net/profile/Maria-Fernandes-32?ev=hdr_xprf Universidade de Brasília.

⁴Licenciada en Educación Física por la Escuela Superior de Educación Física y en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Procesos Educativos y Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior por la Universidad Autónoma Chapingo. Línea de investigación: Convivencia escolar, la participación de la niñez en entornos escolares y comunitarios. Dirección institucional: México 1 S/N, Carlos Pacheco 7, col. Valle Dorado, C.P. 22890 Ensenada, Baja California. Dirección de habitación: calle 17 sur, número 197, col. Playas de Chapultepec, C. P. 22785, Ensenada Baja California.

8 Teléfono: +52 5516608512 denys.serrano@uabc.edu.mx <https://www.researchgate.net/profile/Denys-Serrano-Universidad-Autónoma-de-Baja-California>.

⁵Línea de investigación: Niñeces indígenas, participación. Política de las niñeces, Antropología de la educación Dirección institucional: Álvaro Obregón S/N, Revolución Mexicana, SCLC, Chiapas Dirección de habitación: Av. Ciruela 16, Fraccionamiento Las Manzanillas, SCLC, Chiapas. C.P. 29299 Teléfono: 967 13409 06 kathia.nunez@unach.mx Facebook Kathia Núñez Universidad Autónoma de Chiapas.

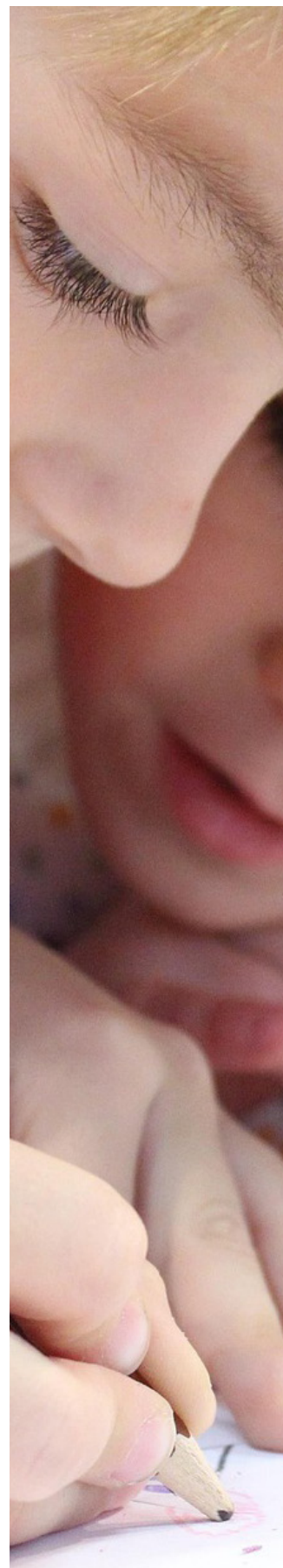
Las infancias como co-productoras de conocimiento

Aquí presentamos elementos teóricos y metodológicos para el abordaje de memorias bioculturales diversas en procesos intergeneracionales, con comunidades rurales de Chiapas, México, llevadas a cabo en el marco de un proyecto nacional de investigación e incidencia financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Plascencia, 2023). Discutiremos las infancias como agentivas, autoras, participativas y relatoras del territorio propio.

Es necesaria la comprensión de las infancias contemporáneas, los modos específicos en que sitúan su existencia con relación a sí mismo y a los otros (Salles, 2005), pues las interacciones y los dispositivos con los que se relacionan deben entenderse desde sus microsistemas de interacción (Vélez et al., 2017). En los estudios sociológicos, antropológicos y psicológicos se ha reconocido de manera creciente la participación de niñas, niños y adolescentes en los procesos de investigación, reconociendo su capacidad descriptiva, explicativa e interpretativa del mundo que habitan (Esteban et al., 2021; Pavez y Sepúlveda, 2019; Plascencia et al. 2020; Lay y Montañés, 2018; Szulc, 2019), y se ha aceptado su capacidad para describir su entorno y para la cogeneración de conocimientos (López-Ordosgoitia et al., 2023).

Desde los trabajos en campos como la sociología (Corsaro y Eder, 1990; Gaitán, 2006; Jenks, 2009; Prout, 2011; Vergara et al., 2015), se han abordado conceptos como culturas infantiles, niñas y niños como sujetos y actores sociales, participación, mismos que se han documentado también desde los acercamientos de geografías de las infancias, con conceptos como territorio, espacio, lugar y paisaje (Corrêa y Fernandes, 2021; Lopes y Fernandes, 2018; Lopes y Melo, 2017), en los cuales se ha observado por una parte la agencia de las infancias, y por otra, han evidenciado el ocultamiento, minimización y marginalización de las infancias en procesos de investigación social, de manera más evidente en bebés (Bedoya-Ospitia et al., 2024; Holt, 2018).

La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, se ha identificado como un detonador para hablar de participación de las infancias y para hacer evidente la invisibilización histórica (Gallego, 2015; Lansdown, 2022). Sin embargo, aunque se tenga garantizado por las naciones firmantes el derecho formal a participar (artículos 12, 23 y 31 de la convención), ha escapado esa condición de aplicación cuando se dan circunstancias interseccionales de vulnerabilidad; entre las que se encuentran las infancias rurales e indígenas, y niñas y niños de edades tempranas (Bedoya-Ospitia et al., 2024) y puede haber otros aspectos como los estereotipos de género (Serrano y Ochoa, 2021). Entonces, de lo que se trata es de crear esquemas investigativos que reconozcan su agencia y participación, y que contribuyan a la visibilización, y eliminar los obstáculos del adultocentrismo (Serrano, Ochoa y Arcos, 2019).



Para Prout (2011, p. 6) hay dualismos en cómo las infancias pueden adoptarse teórica y axiológicamente y que repercuten ontológicamente, de los cuales resalta tres: a) los niños como agentes versus la niñez como estructura social; b) la niñez como construcción social versus la niñez como natural; y c) la infancia como ser versus la infancia como devenir.

Las infancias 'como estructura' permiten comparar sus presencias como grupo dentro de una estructura social, y se puede observar en comparación con generaciones mayores, y los modos específicos en que están presentes en la vida; sin embargo, un campo problemático sería considerarlas en su estado de estabilidad e inflexibilidad, es decir, dejarlas como parte de una estructura social, jerarquizada, por ejemplo. Tendría que ver con la forma en que el estado ve a las infancias. Las políticas relativas a esta etapa, por ejemplo, las educativas, se relacionan con esta manera de concebirlas, como un grupo homogéneo, muchas ocasiones a partir de criterios como la edad. La gradación y organización en niveles educativos en las escuelas, es un ejemplo de ello. En cambio, en su dimensión agentiva son observadas en plural, no en su forma unificada como se ve en la estructura, sino sus particularidades, variaciones y en la forma en que producen. La agencia, de acuerdo con Prout (2011), se ha pasado demasiado rápido por pensar que es una característica humana inmediata, por ello, la presencia de la persona que investiga adquiere importancia, puesto que es quien documenta y relata esa agencia, tal cual hemos hecho nosotros en la investigación sobre memorias bioculturales intergeneracionales que nos ocupa.

En el siguiente dualismo se presenta la infancia como construcción social, donde se asume la presencia de pluralidad de infancias que confluyen, chocan, negocian, se superponen y entran en conflicto. Se considera que tanto las infancias como las adulteces son producto de actos discursivos. Es decir, las infancias se construyen discursivamente. Esta visión, no obstante, puede ocasionar idealismos sobre lo que es la infancia o bien silenciamiento de las contribuciones de los componentes materiales en la vida social. Al respecto Prout comenta "En el mejor de los casos, hay una interpretación equívoca y evasión incómoda sobre la materialidad, ya sea que se piense en ella como naturaleza, cuerpos, tecnologías, artefactos o arquitecturas" (2011, p. 7). Así, la visión de la infancia natural es relevante porque sitúa las infancias contextualizadas, materializadas, corporizadas y espacializadas. La infancia no es una entidad discursiva o formada exclusivamente desde esa entidad, sino del espacio y sus componentes materiales. Al negar esta infancia natural, se cambió el reduccionismo biológico, a favor de un reduccionismo sociológico.

La tercera dualidad contiene la infancia como devenir contra la infancia como ser. La infancia puede llegar a ser, o la infancia es. Parte incluso de la definición de infancia es como una época de tránsito que puede llegar a ser, que está en continuo cambio; o bien, la consideración de la que las infancias son cada vez y en el tiempo y espacio en el que se manifiestan ya es.

Ahora bien, tanto el concepto de cultura de pares, como el de agencia, son interpelados desde las investigaciones mismas, como lo expone Szulc (2019) en sus investigaciones con niñas y niños mapuches, quien observa el riesgo de “sobrestimar la capacidad de acción social de los niños y niñas” (p. 56), esto es, asumir una ominipresencia de la capacidad infantil para estar e incidir en los territorios, lo que ocasionaría desarticular las relaciones intergeneracionales y las relaciones que se establecen entre comunidades de pares y entre estas y las adultas. En ese sentido, la agencia debe interpretarse en una relación interdependiente (Abebe, 2019; Pavez y Sepúlveda, 2019). Por tanto, la agencia infantil no significa anulación de la dependencia con personas adultas, o bien, una autonomía de pensamiento, emociones, moralidad o directividad de sus acciones. Por ello Abebe (2019) considera que hay un continuum entre agencia e interdependencia, es decir, no se trataría sólo de asumir que niñas y niños son actores sociales y revelar los contextos de participación en diversos campos como el político, social, cultural y material, sino observar esa agencia desde aspectos relacionales y generacionales.

La agencia como esas capacidades, competencias y actividades a través de los cuales un individuo se posiciona en el mundo y coordina sus acciones (Abebe, 2019), tiene la capacidad para modificar o transformar, dentro de las interacciones, los mundos sociales (Giddens, 2011). La agencia transforma tanto la vida en el presente, como en el futuro, también, es negociada constantemente entre las infancias y sus familias y su comunidad, implica, desde ahí, de acuerdo con Abebe (2019), tensiones entre los intereses personales y los colectivos. Además, consideramos que hay que tener cuidado las que emergen de sociedades individualistas, es decir, donde es el individuo el centro de la reflexión. No solo tensiones entre intereses personales e individuales, sino entre contextos culturales otros que son mediados socialmente por una fórmula cultural, no sobre símbolos individuales, sino por construcciones esquemáticas de símbolos, categorías, significados y valores, que definen las formas de interacción por las cuales los sujetos se pueden realizar objetivamente como personas sociales (Fajans, 1997).

En un trabajo realizado por Hernández (2021), se observa la voz de niñas y niños que hablan desde su lugar que habitan actualmente, sobre su territorio despojado, con una memoria histórica que les permite referir sus experiencias, emociones y actuaciones.

Estudios sobre agencia infantil se han realizado con niñas y niños trabajadores (Frasco, Fatyass y Llobet, 2021), desplazados y despojados del territorio (Hernández, 2021), en “clases populares” (Fatyass, Iriarte y Remondetti, 2016) y otros.

La capacidad de agencia no se pierde ni siquiera en condiciones de despojo o subordinación adulta (Fatyass et al., 2016; Frasco et al, 2021; Hernández, 2021). La concepción normativa de los lugares que ocupan niñas y niños en la sociedad y cómo debe verse la infancia, se cuestionan al reconocer el tipo de actividad y contribuciones familiares que hacen las infancias en un espectro económico, sobre todo niñas y niños pobres (Moses, 2008).

El concepto de agencia en estudios con infancias, que ha sido reflexionado desde la antropología, sociología y psicología, sigue siendo útil para comprender y reconocer las acciones que niñas y niños hacen en sus territorios (Pavez y Sepúlveda, 2019). Es útil en tanto que permite la comprensión de la actividad cotidiana, como para la investigación de situaciones adversas y de subalternidad en que se encuentran niñas y niños (Hernández, 2021; Frasco et al., 2021), donde los acercamientos principales son a partir de situaciones lúdicas. Por ello, enmarcar los proyectos de investigación con infancias en el juego no atienden al prejuicio que se tiene sobre que las infancias juegan para distraerse o es una dedicación no seria de la vida, es más bien la comprensión de que el juego y la actividad de jugar es un escenario para coprotagonizar y agenciar la propia vida en territorios vividos e imaginados, situados histórica y espacialmente.

Ahora bien, el tipo de agencia que se asume en la investigación que desarrollamos es la interdependiente, que reconoce las relaciones intergeneracionales y la interdependencia circular que se presenta entre infancias y adulteces. Aspectos como obligaciones, cuidados o reciprocidad están relacionados con el concepto de agencia. Entonces, la agencia no debe entenderse como un empoderamiento o sustracción autónoma de las acciones por parte de niñas y niños, es decir, atribuir una autodeterminación en la manera de proceder, sin que ésta se contextualice siempre, a una relación intergeneracional.

Ciertamente el concepto de agencia se establece en los estudios de la infancia a fin de desvanecer, anular y precisar la aparente pasividad de las infancias ante las adulteces (Robson, Bell y Klocker, 2007). Tiene que ver con una posición ontológica que reconoce y visibiliza la presencia de las infancias como protagonistas de sus propias vidas y de la de adultos, no solamente como susceptibles a obedecer y seguir, sino, también, a proponer y crear. Además, de pensar las infancias en su tiempo presente, no sólo en concebirlas como el futuro de la sociedad (Gaitán, 2006).

Además del carácter agentivo y protagónico de las infancias, también esta investigación se enfoca en el reconocimiento de las autorías infantiles. Lopes y Melo (2017), establecen la relevancia de las autorías infantiles y su capacidad creadora de relatar el territorio a partir de tres argumentos:

1. El espacio, así como el tiempo, son categorías fundamentales de existencia y experiencia humana;
2. Habitamos un espacio, pero a menudo estamos ciegos a su existencia;
3. Reconocemos que los niños tienen un lenguaje espacial, una memoria espacial, una experiencia espacial, y que la actividad creativa de los niños también es una actividad espacial (Lopes y Melo, 2017, p. 71).

Y desde los autores, el concepto de cronotopo de Bakhtin es una base tanto teórica como metodológica para “comprender al ser humano expresivo y hablante orientado hacia la vida concreta, históricamente situado” (Lopes y Melo, 2017, p. 71).

Por ello, recurrir a dispositivos infantiles como el dibujo del territorio, es una manera de manifestar su ser espacial, representado. Además, como comentan Fernandes, Díaz y Coelho (2023):

El análisis de mapas experienciales considera más que el dibujo en sí, y toma tales producciones gráficas como fuente de expresión y narrativa, recursos para la elaboración de la experiencia vivida. En este ejercicio, los niños comparten, elaboran y dan nuevo significado a sus experiencias, lo que permite al equipo de investigación entablar un diálogo a partir de sus creaciones y, así, lograr una mayor comprensión de sus contextos. (p. 669)

Dibujar y dibujarse es un acto de significación del territorio desde una posición autoral y es un acto de diálogo con adulteces y otras infancias.

Participación

La participación de las infancias es un acto de presencia que implica la intersección de distintas formas de ser, habitar el espacio y actuar en la convivencia humana (Trilla y Novella, 2001). La participación no sólo involucra al ser de forma individual, también como ser político, social y colectivo, donde su ejercicio se encuentra supeditado a una complejidad entre el posicionamiento social de la niñez por parte de los adultos que conviven, así como de las instituciones sociales en las que se desenvuelve.

En este sentido, el ejercicio de la participación depende de los agentes y discursos del medio donde se desenvuelve, lo cual deriva formas, tipos y niveles en las que participan las infancias. El ejercicio de la participación ha sido clasificado por diversos autores, coincidiendo tres niveles en que niñas, niños y adolescentes se involucran en el campo social, estos son: el consultativo, que refiere a cuando a las infancias se les asignan tareas, conociendo las finalidades de las acciones encomendadas; el colaborativo, donde las prácticas que se impulsan son iniciadas por las y los adultos y compartidas en responsabilidad con la niñez; y por último, el dirigido por niñas y niños, donde los adultos se suman a las acciones que inician el grupo etario más joven (Hart, 1993; Jansens et al., 2023; Lansdown, 2022; Mateos et al., 2022; Moses, 2008).

Las coexistencias de niñas, niños y adolescentes con personas adultas están marcadas siempre por las relaciones que se establecen entre ambos grupos; es decir, opera un sistema generacional duradero, profundo y estable, porque las relaciones sociales no son unidireccionales (adultos hacia los niños), sino que se crean por la interdependencia (Pavez y Sepúlveda, 2019).

La mayoría de las veces el involucramiento en las actividades (consulta, colaboración o influencia en la dirección de acciones), se ve limitada por la organización comunal jerárquica, por políticas públicas y por la misma concepción adultocéntrica dominante, que asume que los saberes y las decisiones son mejores cuando se derivan de una decisión adulta (Lay y Montañés, 2018; Lay et al., 2022). Ejemplo de esa presencia institucionalizada es la escuela, la cual impone habitus, concebido como “un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales” (Martínez, 2017, p. 2), que tienen que ver con formas más bien guiadas por normas, intencionalidades y currículum adultos, que por las propias direcciones de niñas y niños. Además de las imposiciones a las conductas individuales, la escuela es un repositorio de tensiones entre clases sociales, donde confluyen en ese espacio común, las clases subalternas buscando una ascensión y trascendencia, y el Estado, como contenedor del orden y la estabilidad de privilegios (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Entonces, en la escuela habría una tensión a nivel de clase social, pero también intergeneracional, entre la comunidad adulta y niñas y niños. Sin embargo, en las interacciones con el profesorado, y en sus encuentros entre pares, se crean episodios disidentes donde emergen conocimientos desde sí mismos y del bagaje sociocultural. En palabras de Ezpeleta y Rockwell:

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido del encuentro diario con sus pares que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano (1985, p. 15).

Entonces, las interacciones específicas mediadas por el cronotopo de la cotidianidad escolar con pares y con profesores como personas adultas, permite que niñas y niños intercambien, negocien, disputen, nieguen, modifiquen, repliquen o reproduzcan prácticas y saberes. Es un hecho el papel de confluencia que tienen las escuelas en una agrupación etaria que disipan la organización barrial y familiar al permitir una convivencia guiada con procedencias más amplias. Aun en las comunidades rurales, la escuela ha tenido un papel relevante en el último siglo. Rivera (2015) observa, para las escuelas rurales colombianas del siglo XX y XXI, al menos dos presencias en que la escuela se comprende en ámbito rural, como modelo urbano inserto en una geografía rural, o bien, como una institución que proyecta la contribución local, la autogestión y la emancipación (Rivera, 2015, p. 100).

De esta manera, la escuela, como institución social, ha experimentado cambios. Si bien ha cumplido la función de reproducir un sistema de participación limitado, enfocado en la reproducción de prácticas adultocéntricas, en las que se valoran comportamientos de niñas, niños y adolescentes que imitan la adultez, la escuela, especialmente en las zonas rurales, también ha sido un espacio que permite transformar el sentido de la educación hacia modelos dialógicos. En estos modelos, el territorio se convierte en una esfera clave para determinar las funciones de la escuela con un enfoque emancipador.

En la escuela basada en modelos dialógicos el posicionamiento de las niñas, niños y adolescentes es reivindicado, pues son involucrados en los procesos como interlocutores que viven, aprecian, se expresan y actúan en su medio (Freire, 2002). En este marco argumentativo, las infancias tienen un rol preponderante para imaginar, diseñar y ejercer la agencia junto con quienes conviven.

En posicionamientos teóricos que proponen marcos de actuación más amplios, las infancias influyen en los procesos educativos, donde el motor del aprendizaje cambia, pasando de conocer a través de escuchar (transferir conocimiento) a conocer mediante la experiencia. Así, la participación de las infancias emerge, no solo como observadores, sino como investigadores de su propia experiencia.

En los procesos investigativos que involucran a las infancias y a la adultez, se presentan múltiples complejidades. Las niñas, niños y adolescentes no reducen su participación a ser informantes de un proceso de interés para el mundo adulto, sino que proponen una estructura diferente en la construcción del conocimiento, en la que el arte, los saberes y conocimientos sobre la vida y la ciencia se mezclan en esta exploración. De esta forma, la participación de las infancias permite que narren su experiencia sobre su entorno, generando conocimientos valiosos de los mundos vivenciales y las formas de pensar de las infancias, que construyen su propio conocimiento y perspectiva acerca de cómo habitar el espacio (Liebel, 2007).

En estos procesos los adultos pueden generar el acompañamiento en la sistematización de la acción, de lo que está pasando en la acción, lo cual facilita el proceso de reflexión de la propia experiencia investigativa por parte de la niñez. En el proceso de vivir la investigación, la capacidad de agencia se solidifica a partir de experimentar el conocimiento de forma situada, lo cual permite establecer los vínculos con el territorio (Ruiz, 2021).

Bajo este marco argumentativo, nuestro planteamiento metodológico utiliza una investigación en términos de lo que Lopes y Melo dicen sobre la geografía de las infancias, la cual permite pensar la infancia, las niñas y niños concretos y los procesos sociales donde participan (Lopes y Melo, 2017).

Este enfoque metodológico permite a las niñas, niños y adolescentes protagonizar el proceso de investigación, lo cual soslaya las tradiciones metodológicas planteadas desde una perspectiva vertical, tanto en los agentes que investigan (personas adultas), como en los formatos que guían los procesos, que son unidireccionales. También de acuerdo con lo que expone Sarmiento (2003), la prominencia de las explicaciones psicológicas que hablan sobre inmadurez y falta en las infancias ha ocasionado esa verticalidad; y en la antropología y sociología más bien se concibe diferencias cualitativas de las infancias (respecto a adultos), y no como un déficit.

Estos planteamientos de otras formas de generar investigación permiten reconocer valiosos tanto los saberes de las infancias, así como los de los adultos quienes gestan los procesos a partir de una escucha activa (Saracostti y De Toro, 2023).

La práctica de mapas experienciales puede entenderse como una forma de cartografía de sentimientos (Cracel y Amorim, 2021; Rekacewicz y Tratnjek, 2016). En este sentido, es resaltar que a partir de los giros epistemológicos que involucran la cartografía, especialmente cartografía escolar, reivindica la reintroducción de personas en el mapa y, más que eso, mapear hace parte de la experiencia humana, por lo que, más que un lector de mapas debe ser productor de estos, los cuales expresan la marca de su autor, su posición y visión del mundo.

Memorias bioculturales diversas

La memoria biocultural expresa la conciencia histórica del contenido significado sobre el territorio propio, así como las relaciones entre la actividad humana derivada de esos contenidos compartidos intergeneracionalmente y el entorno natural donde se desarrolla, así como las funciones y las definiciones de esas relaciones. También expresa, los saberes sobre cómo se relacionan los humanos con otras entidades, su historicidad de relación (Plascencia, Cervantes y Rodríguez, 2024).

Aproximarnos a reconocer el territorio desde niñas, niños y adolescentes

Con la intencionalidad de crear un proyecto con y desde las infancias y abonar en los procesos colaborativos y horizontales (Corona-Berkin, 2019) y de coinvestigación (Alderson, 2008), se planteó un proyecto de investigación e incidencia comunitario e intergeneracional. El planteamiento central fue posicionar desde la investigación a niñas y niños en un papel agentivo crucial: narradores de sus territorios. Para ello se trabajó con niñas, niños, adolescentes y personas adultas de tres comunidades rurales del municipio de Pijijiapan, en estado de Chiapas, México, ubicadas en zonas núcleo y de amortiguamiento de Áreas Naturales Protegidas, que, de acuerdo a la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, son extensiones territoriales bajo jurisdicción nacional, que pretenden ser aquellas donde la actividad antrópica no ha afectado significativamente, o aquellas que se pretenden rescatar o conservar (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 1988).

Las dos áreas fueron La Reserva de la Biosfera La Encrucijada, un ecosistema lagunario y de mangles que presenta gran diversidad y la Reserva de la Biosfera El Triunfo, que es un bosque de niebla ubicado en la zona montañosa de la Sierra Madre del Sur en Chiapas. En la Encrucijada se trabajó con la comunidad de El Palmarcito y en El Triunfo con Plan de Ayala y El Vergel.

A fin de facilitar una metodología horizontal que reconoce el liderazgo de la participación dirigida por niñas y niños, se recomienda un acercamiento que integre, de acuerdo con Mateos et al. (2022), la educación popular y comunitaria más que lógicas institucionales. Este punto se refiere tanto al tema de eliminar la perspectiva adultocéntrica, como a la coordinación de los escenarios contextual y comunitario.

A fin de hacer explícita nuestra declaración del uso de una metodología cualitativa colaborativa tendiente a la horizontalidad, establecimos los siguientes referentes:

1. La investigación está centrada en las infancias como productoras de conocimiento (Mateos et al., 2022; Plascencia et al., 2020). En infancias como actrices y actores locales, a quienes se reconoce su posición agentiva para la descripción de la cotidianidad, particularmente de los recursos y bienes naturales en el territorio.

2. Adopta un enfoque intergeneracional. Se asumen postulados que argumentan que las personas en su presencia en el mundo son interdependientes (Markus y Kitayama, 1991; Markus y Kitayama, 2010), e intergeneracionales (Kreppner, 2000) y se desarrollan en culturas que comparten dispositivos de significado que se actualizan y otros que persisten de la propia historia individual, familiar y comunitaria.

3. Usa técnicas narrativas orales, escritas y gráficas. La narración autobiográfica (Bolívar, 2012; Plascencia, 2015) y autorreferida son utilizadas a fin de considerar la descripción del territorio. La aproximación narrativa permite comprender la polifonía, la emergencia de las voces de quienes experimentan los entornos físico, cultural y simbólico.

4. Es participativa, porque reconoce que las infancias inciden en la producción de conocimientos sobre el medio (Horgan, 2017).

5. Se asume que existen diversidad de infancias y adolescencias, que no todas se ubican en el mismo sistema disposicional de herramientas comunicativas y materiales, haciendo alusión más bien a una posición ontológica plural, donde se asume la diversidad (Plascencia et al., 2020).

6. Es comunitaria. La investigación toma en cuenta la dimensión comunitaria en su aspecto socioterritorial y político, como en su dimensión educativa, tomando en cuenta que se trabajará en escuelas rurales, lo cual representa un desafío para el reconocimiento de personas y territorios, y para coparticipar en los procesos investigativos (Rivera, 2015).

La investigación que hemos desarrollado tomó como premisa para la indagación “el lugar donde se vive”. Es decir, a partir de esta unidad de sentido se desarrolla todo el proyecto. Las producciones, así generadas, se organizan como campos de sentido que se representan en guiones museísticos.

El interés central del proyecto estuvo puesto tanto en la indagación de las memorias bioculturales diversas a través de procesos intergeneracionales, como en los procesos participativos para la generación de contenidos y estructuras para la creación de guiones museísticos.

Desafíos asumidos

De un modo similar a lo que marca Prout (2011), detectamos algunas dualidades en el abordaje metodológico con las infancias, las cuales presentamos. Enfatizamos la perspectiva adoptada y agregamos el argumento.

Cuadro 1. Dualidades en el abordaje metodológico con las infancias

Referencia de investigaciones mainstream	Visión en el proyecto	Argumento
Memorias bioculturales únicas o de interés político/académico	Campos emergentes	La vía narrativa permite que las memorias bioculturales emerjan desde NNA, en lugar de que se defina a priori alguna memoria sobre el territorio
Territorios predefinidos (academia, procesadores de información)	Territorios desde personas locales	La descripción de los territorios a partir de actores; no definir el territorio desde producciones académicas o gubernamentales previas
Personas adultas sabias como relatoras de memorias	Infancias y adolescencias como relatoras	Las infancias como productoras confiables para narrar y narrar-se en el territorio
Infancias dependientes de adúltes	Infancias interdependientes	Las infancias en su dimensión agentiva, coproducen y coprotagonizan sus interacciones con personas adultas
Metodologías verticales	Metodologías horizontales	Las infancias como coinvestigadoras y codirigentes del proyecto de investigación
Predefinición monotemática	Pluritemática	Las narraciones arrojan temas múltiples sobre el territorio y la actividad sociocultural en él

Nota: elaboración propia con base el posicionamiento teórico del proyecto.

Diálogos y encuentros con las infancias: aproximaciones metodológicas

Luego de hacer acuerdos con las autoridades comunitarias, se invitó en a niñas, niños y adolescentes para que asistieran a talleres encuentro. La estructura general del cada taller era través de actividades lúdicas colectivas (generalmente juegos físicos) para iniciar al taller, luego actividad de dibujo y posteriormente refrigerio y diálogos libres. El proceso de construcción de datos fue a través de procesos narrativos-biográficos, a partir del uso de diarios personales, cartografía sobre el territorio, cuestionarios sobre plantas y animales del lugar donde se vive, maletas viajeras y diálogos intergeneracionales sobre el territorio. La actividad central en los encuentros era la realización de dibujos. Así, niñas y niños desde los 2 años y hasta los 14, asistían a los talleres para dibujar.

La primera actividad que se realizó con ellos fue dibujar el lugar donde viven.

***“Dibujen el lugar donde viven”*: propuesta adulta para generar la descripción narrativa**

En los talleres encuentro la actividad central fue la realización de dibujos, lo que ocasionó que algunas personas adultas, niñas, niños y adolescentes se refieran a dichos encuentros como “taller de dibujo”. En ningún momento del taller se “enseñó” a dibujar, solo se proveía de materiales para que cada vez niñas y niños dibujaran. En los talleres asistían niñas, niños y adolescentes, y sólo se organizaron algunos encuentros comunitarios donde se integró a personas adultas. Asimismo, se hicieron procesos intergeneracionales donde niñas y niños dialogaron con personas adultas para hablar, escribir y dibujar cómo era la comunidad, cómo es y cómo será en el futuro (Plascencia 2024; Plascencia et al. 2024).

La consigna que guio los encuentros fue dibujar el lugar donde viven. Los dibujos son cartografías de significados que sitúan y espacializan la actividad sociocultural sobre el territorio. Para propiciar la horizontalidad, los dibujos configuran la recreación de herramientas de investigación para abrir diálogos con las niñas, los niños y sus contextos (Núñez, 2020), tomando en cuenta que los mapas vivenciales no se restringen al diseño gráfico, pues incluye también narrativas orales (Fernandes et al., 2023, p. 674).

La aportación cartográfica de las infancias demarca que, al relatar el espacio y tiempo, al situar el acto relator, se está creando una mirada del territorio actualizada a la actividad sociocultural que se hace en él:

Se puede ver toda la historia de la cartografía como lenguaje humano, como géneros discursivos que cargan un pasado histórico que lo constituye y un futuro por venir. Más que eso, como un ser-acontecimiento, cada niña y niño que entra en contacto con el mundo a través de este género discursivo, incompleta la visión de mundo del que la cartografía es portadora, abriendo los sentidos a nuevas posibilidades nunca antes vivenciadas. (Lopes y Melo, 2017, p. 76).

Entonces, trabajar con las infancias a través de dibujar, de mapear y mapear-se en el espacio, es una forma de reconocimiento de su capacidad autoral para relatar el mundo y es una manera de comprender los significados individuales y colectivos que se localizan en el territorio.

El Palmarcito: mar, puente y futbol

A través de la producción de un niño de 8 años de la comunidad de El Palmarcito analizaremos cómo el relato gráfico articula varios conceptos abordados aquí.

Niñas y niños de la escuela primaria de la comunidad de El Palmarcito que eligieron asistir a un taller que se implementó algunos domingos durante los años 2023-2024, en horario no escolar, reunidos en grupo, dibujaron el lugar donde viven. Una vez realizado un análisis temático de los dibujos de niñas y niños se identificó que dibujaron diversidad de paisajes referentes a recursos y bienes naturales, personas realizando actividades laborales o lúdicas, viviendas y traspatios, lugares de esparcimiento y de culto religioso. Entre ellos sobresalen aspectos que podríamos decir nucleares, que aparecen colectivamente, como el mar, el puente y las casas.

En El Palmarcito dibujaron el mar, la isla, palmeras, el puente, nubes, lluvia, arcoíris, flores, aves, árboles, personas, mangle y varios elementos relacionados con la actividad de pesca: personas, medios de transporte (botes, cayucos, canoas, barcos, lanchas), instrumentos o herramientas para pescar (redes, atarraya, anzuelos) y animales acuáticos (camarones, peces, cocodrilos). Así mismo, dentro de los dibujos se integró como parte del paisaje a campos de futbol, iglesias y casas con traspatios.

Figura 1. Dibujo elaborado por un niño de El Palmarcito.



En el dibujo de un niño de 8 años se observa la isla, el puente, casas, calles, el estero que rodea a la isla, así como la descripción “Palmarcito bich [beach]”, haciendo una alusión en inglés a la comunidad, misma que presenta constante migración a Estados Unidos, por lo que esa inscripción supone una descripción sobre la movilidad social de la comunidad; sobre las formas de relación de ese territorio con otros, sobre una relación local-global.

El dibujo permite dar cuenta de la condición fisiográfica de isla de la comunidad, su playa, la organización del espacio en manzanas, que permite ver la ubicación de las casas dispersas entre sí por que entre ellas existe el traspatio.

Luego del análisis sobre las inscripciones iniciales luego de la consigna “dibuja el lugar donde vives”, ninguna niña o niño participante dibujó aspectos controversiales o negativos de la comunidad. Esto hace reflexionar sobre una capa de significación del territorio, como lugar que contiene aspectos positivos de la vida: la descripción del territorio en las tres comunidades fue una representación de lugares, personas y actividad valorada positivamente.

Cuadro 2. Análisis de una producción cartográfica de un niño de 8 años.

Referentes del proyecto	Resultados
Campos emergentes	Pesca, actividad de futbol, escuela, migración.
Territorios desde personas locales	Mapa personalizado y anclado culturalmente
Infancias y adolescencias como relatoras	Inclusión de capas y elementos que los mapas adultos no captan: características fisiográficas del paisaje, junto con aspectos laborales, lúdicos, escolares, familiares, traspacios
Infancias interdependientes	La descripción sobre el territorio se relaciona con campos de significados compartidos en la comunidad, por ello la similitud de descripciones sobre el territorio de la producción del niño de 8 años, respecto a sus pares
Metodologías horizontales	El formato de dibujo como un dispositivo para representar la voz propia sobre el territorio
Pluritemática	Inclusión de varios temas que codirigen el guion analítico: mar, playa, isla, puente, actividad pesquera

El cuadro 2 permite hacer evidente, a partir de la producción de un niño autor, la configuración del guion analítico y con ello la codirección de los procesos de indagación. Por ello, las producciones mismas de las infancias pueden servir tanto de guion, como de contenido museístico (Plascencia y Romero, 2024).

Conclusiones

Las infancias a través de sus producciones narrativas cronotópicas, relatos en el tiempo y el espacio indisociable, crean y son en sí mismas un acto de autoría:

Aquí lo que estamos diciendo es que el cronotopo es la materia misma con la que el ser humano, de manera única e irrepetible, y en el encuentro con los demás, actúa. En ese proceso, que se correlaciona con la noción de enunciación (como se pronuncia el acto), el ser humano crea a sí mismo y al mundo en el mismo acto. Cada enunciado es, por tanto, un acto de autoría. (elaboración creativa, para Vygotsky), formada por elementos espaciales, temporales y evaluativo, dirigido en respuesta al otro (que puede ser o no un otro real inmediato). Es con elementos espaciales que creamos y nos creamos, en el encuentro con los demás, en el mundo. (Lopes y Melo, 2017, p. 72).

Niñas y niños hacen una descripción que integra no solamente los datos fisiográficos del entorno, sino que agregan la actividad sociocultural y los lugares que entran en el campo de actividad de la persona que narra. Asumir, desde los procesos de gestión, administración, ejecución y análisis de la investigación que las infancias y adolescencias son relatores válidos para referir las memorias bioculturales diversas nos ayuda tanto a actualizar, como a recontextualizar presentemente los significados sobre los territorios, y las copresencias intergeneracionales que interactúan en los entornos a fin de reflexionar y reflexionarse desde ahí, desde el lugar-tiempo propio.

Asimismo, el dibujo fue un elemento que permitió que niñas y niños comunicaran los lugares de memoria de la comunidad, aquellos que desde la perspectiva de las niñas y niños construyen los lazos fenomenológicos con su territorio, los cuales permite acercar a diversas generaciones en convivencia.

Referencias

Abebe, T. (2019). Reconceptualizing children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(81), 1-16. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>

Alderson, P. (2012). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology. In *Research with children* (pp. 253-269). Routledge.

Bedoya-Ospitia, D. M., Figueroa-Zamora, D. C., Liberato-Murcia, L. J. y Ospina-Alvarado, M. C. (2024) Participación como potencia de subjetividad política de niñas y niños de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.6178>

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi, y M. H. Abrahão (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Editoria da PUCRS.

Corona-Berkin, S. (2019). Producción horizontal del conocimiento. CALAS. <https://doi.org/10.32870/9786075476681>

Corrêa, M. S. y Fernandes, M. L. B. (2021). Vivências infantis nos territórios do Paranoá e Itapoã no Distrito Federal. *Linhas Críticas*, Brasília, 27, e35202. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35202>

Corsaro, W. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology* 16, 197-220.

Cracel, V. L. y Amorim, R. C. M. (2021). Mapeando sentimentos: Cartografias da quarentena. *Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia*, Campinas: UNICAMP.

Esteban, M. B., Crespo, F., Novella, A. M. y Sabariego, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias: corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5, 21-33. <https://doi.org/kjfw>

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En *Educación y clases populares en América Latina*. IPN-DIE.

Fajans, J., (1997). They make themselves. Work and play among the Baining of Papua New Guinea. The University of Chicago Press.

Fatyass, R., Iriarte, I. A. y Remondetti, L. (2016). Experiencias, agencia e infancias: un campo de debates. *Educación, Formación e Investigación*, 2(4), 1-13. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108395>

Fernandes, M. L. B., Diaz, D. A. B. y Coelho, C. M. M. (2023). Infância e pandemia: o diálogo como princípio teórico-metodológico na pesquisa com crianças. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 16(47), 661-681. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10223670>.

Frasco, L., Fatyass, R. y Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada. Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizontes Antropológicos* 60, 163-190. <http://journals.openedition.org/horizontes/5399>

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Base para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica la participación auténtica. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Hernández, P. P. (2021). Agencia de niños y niñas hñöñhö en la Ciudad de México. Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 71-102. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.366>

Holt, L. (2018). Reavendo os espaços diários escondidos de bebês/Retrieving the hidden everyday spaces of infants. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), 407-440.

Horgan, D. (2017). Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 24(2), 245-259. <https://doi.org/10.1177/0907568216647787>

Jansens, R., Prellwitz, M., Olofsson, A. y Lynch, H. (2023). The representation of children's participation in guidelines for planning and designing public playspaces: A scoping review with "Best Fit" Framework Synthesis. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 20, 5823. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105823>

Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. En M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to Childhood Studies* (pp. 93-111). Open University Press,

Kreppner, K. (2000). The child and the family: interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

Lansdown, G. (2022). Article 12. The right to be heard. In Z. Vaghri, J. Zermatten, G. Lansdown y R. Ruggiero (Eds.), *Monitoring State Compliance with the UN Convention on the Rights of the Child. An Analysis of Attributes* (pp. 41-48). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84647-3_5

Lay, S., Armijo, F., Calderón, C., Flóres, J. y Mercado, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica Educare* 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

Lay, S. y Montañés-Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>

Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Revista Encuentro*, (78), 6-18. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661>

Lopes, J. (2013). A "natureza" geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125-136). UNICEUB.

Lopes, J. J. M. y Fernandes, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, 41(2), 202-211. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.30546>

Lopes, J. J. M. y Melo, M. B. (2017). Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 67-78. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.486>

López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M. y Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA: una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-38. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5893>

Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

Markus, H. y Kitayama, S. (2010). Cultures and Selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 420-430. <https://doi.org/10.1177/1745691610375557>

Martínez, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 75(3), e074. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Massey D. B. (2015). Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. *Bertrand Brasil*.

Mateos-Blanco, T., Sánchez-Lissen, E., Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2022). Child-Led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusion*, 10(2), 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>

Moses, S. (2008). Children and Participation in South Africa: An overview. *The International Journal of Children's Rights*, 16(3), 327-342. <https://doi.org/10.1163/157181808X311178>

Núñez, K. (2020). Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. *Educação e Pesquisa*, 46, e237748. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046237748>

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>

Plascencia, M. (2015). Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niños y niñas. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/669274>

Plascencia, M. (2023). Participación comunitaria intergeneracional para el reconocimiento y resignificación de memorias bioculturales diversas sobre los usos de recursos naturales locales [Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia 322651]. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). <https://memoriasintergeneracionales.net/>

Plascencia, M. (2024). ¿Cómo nos ayudan la memoria intergeneracional y la bioculturalidad a enfrentar la crisis ambiental y fomentar la comunicación intercultural? Alfabetización mediática informacional y diálogo intercultural (AMIDI). <https://www.amidi.org/memoria-intergeneracional-intercultural/>

Plascencia, M., Cervantes, A. R. y Rodríguez, M. G. (2024). El futuro complejo del agua en las memorias comunitarias sobre el territorio. *La Noria Digital*, 24, 17-26.

Plascencia, M., Fernandes, M. L. B, Pantevis, M. y Corvalán, F. (2020). Infancias: contextos de acción, interacción y participación / Infâncias: contextos de ação, interação e participação. Universidad Autónoma de Chiapas, Editora Universidade de Brasília, Editorial Universidad Surcolombiana y Editorial Universidad Nacional de Rosario. <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/81>

Plascencia, M. y Romero, B. A. (2024). Territorios que viajan: reconocer el territorio desde las niñas y niños. *Teocintle. Gaceta Agroecológica*, 2(11), 3-4.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood* 1(1), 4-14.

Rekacewicz, Ph. y Tratnjek, B. (2016). Cartographier les émotions. Carnets de géographes. (9). <https://journals.openedition.org/cdg/687>

Rivera, A. A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.1704>

Robson, E., Bell, S. y Klocker, N. (2007). Conceptualizing agency in the lives of rural young people. En R. Panelli, S. Punch y E. Robson (Eds.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 135-48). Routledge.

Rogoff, B. (2016). Culture and participation: A paradigm shift. *Current Opinion in Psychology*, 8(1), 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.002>

Ruiz, M. M. (2021). Nos convidamos solos en un cuento que no era nuestro: encuentros con niños investigadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ncsc>

Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), p. 33-41. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000100005>

Saracostti, M. y De Toro, X. (2023). Pequeños/as grandes investigadores: niñeces creando conocimiento sobre el compromiso escolar en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 71-99. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.6079>

Sarmiento, M. J. (2012). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (1988). Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGEEPA.pdf>

Serrano, D. y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>

Serrano, D., Ochoa, A. y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 35-57. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>

Vélez, N. M., Soto, J. G., Vizcarrondo, M., Vega S. y García, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>