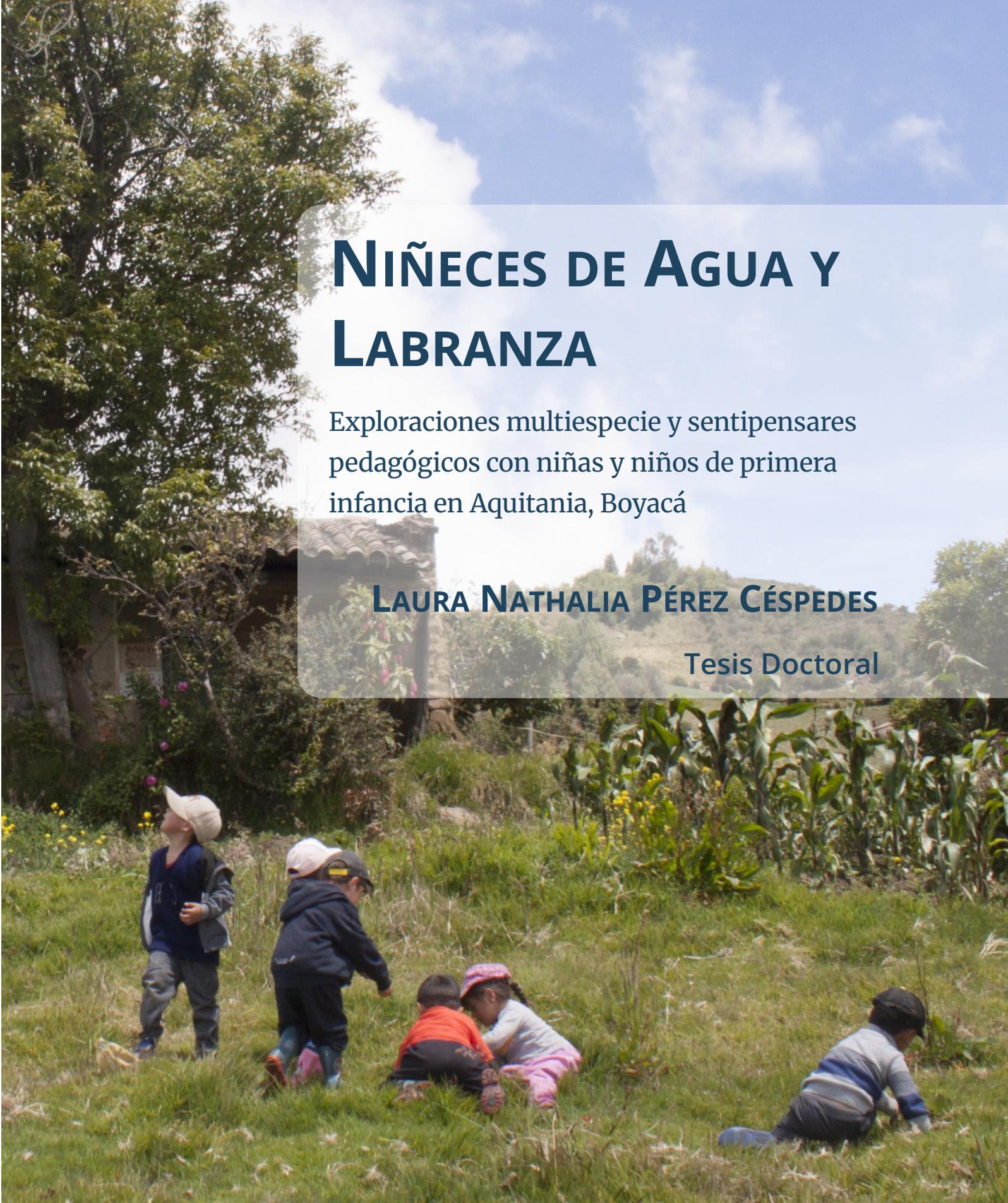


ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

A photograph of five children in a rural field. One child on the left is standing and looking up at a large tree. Two children in the center are sitting on the grass, and one on the right is crawling. The background features a cornfield, a small building with a tiled roof, and a blue sky with clouds.

NIÑECES DE AGUA Y LABRANZA

Exploraciones multiespecie y sentipensares
pedagógicos con niñas y niños de primera
infancia en Aquitania, Boyacá

LAURA NATHALIA PÉREZ CÉSPEDES

Tesis Doctoral

Tesis Doctoral

**NIÑECES DE AGUA Y LABRANZA.
EXPLORACIONES MULTIESPECIE Y SENTIPENSARES PEDAGÓGICOS
CON NIÑAS Y NIÑOS DE PRIMERA INFANCIA EN AQUITANIA,
BOYACÁ.**

Laura Nathalia Pérez Céspedes

Dirigida por: Montserrat Rifà-Valls

Tania Pérez-Bustos

Doctorado en Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Facultad de Ciencias de la Educación

Universitat Autònoma de Barcelona

2025

UAB
**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Mi muñeca

*Entre pasito que está dormidita
Dele un besito y vuelva mañana
Tráigale ropa y de la bonita
Quiérale mucho que esa es mi muñeca.*

*No me llore mi vida
Que su mamá la cuida y la aleja de ese mal.*

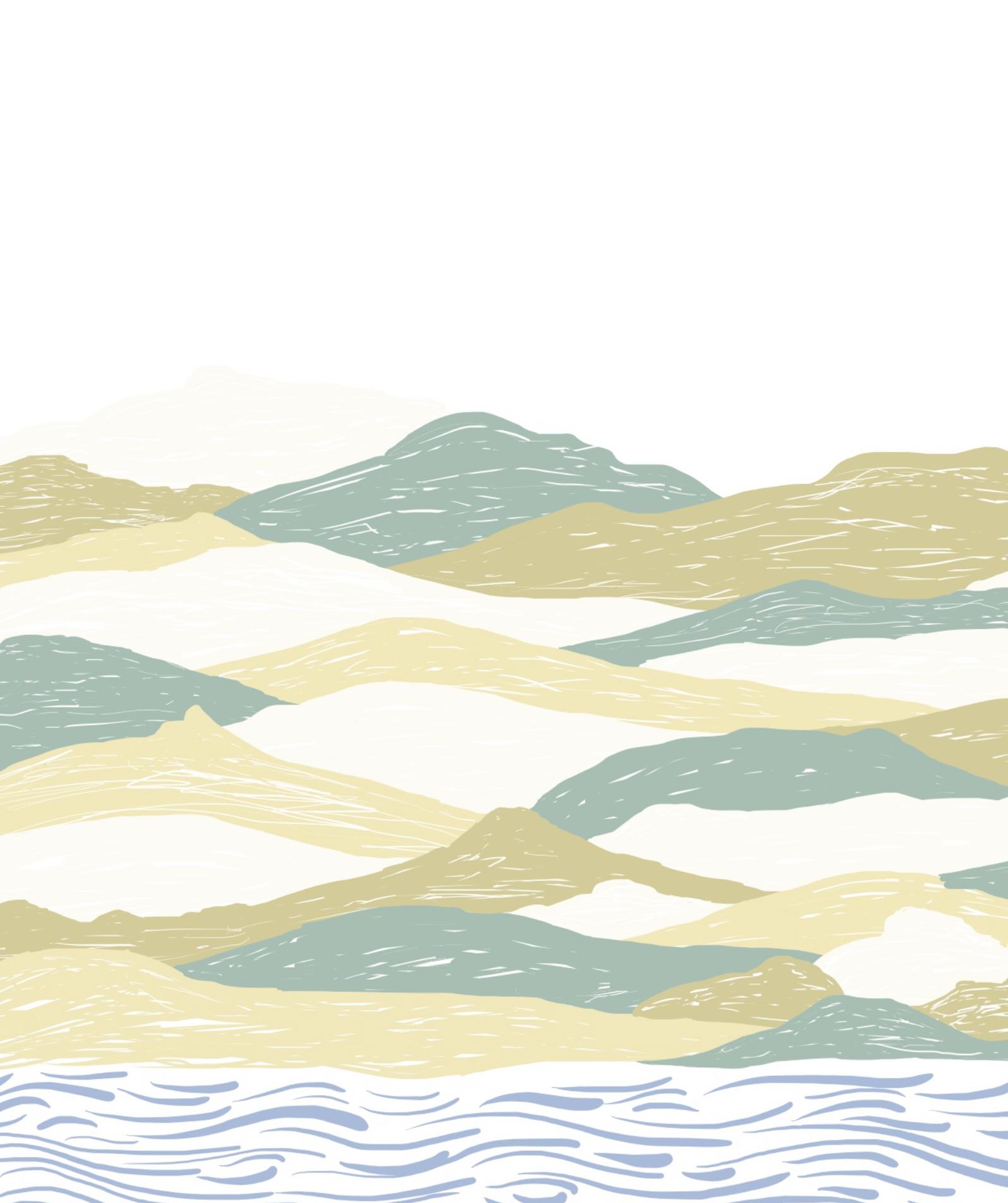
*No me llore mi vida
Que su mamá la cuida y la aleja de ese mal.
No le va a pasar nada
De noche la virgen la bendice y la guarda.*

*Cántele mucho y póngamela a bailar
Sígale el juego que le gusta jugar
Cuéntele un cuento pero de muñeca
Y despacito, no me la haga llorar.*

*Si se la lleva vuélvala a regresar
Hágale caso y dele su comida
Llévela al pueblo y si está cansada
Tráigala pronto que aquí está su mamá.*

(Las Áñez y Marta Gómez, Mi muñeca, 2014)







*A las niñeces huerteras, a las huertas niñas.
A quienes crean sin pedir permiso, saltándose la fila como buena maleza.*

Agradecimientos

A mis padres, por amarme tanto y apoyar cada uno de mis sueños desde los gigantes hasta los diminutos.

A Aquitania, mi casa elegida. A la Abuela Tota y a cada una de las personas que sostuvieron mi proceso allí: a las niñas y los niños por incluirme en sus universos y sus juegos, por ayudarme a reencontrar a la niña que fui; a sus familias, por confiar en mí; y a la Profe Yadira, la Profe Sofi y la Profe Mónica, por cuidarme con tanto cariño y generosidad. A Pili, por abrirme las puertas e inspirarme en la defensa del territorio; y a Javi, por compartir sus saberes y acoger los míos con curiosidad. A las Cusis por enseñarme los tesoros pedagógicos de su familia y a Gerardo por la complicidad y las preguntas que me ayudaron a problematizar mi lugar en el territorio. Gracias a cada una de las personas que se sentaron alguna vez conmigo a conversar y me acompañaron a comprender los matices que no alcanzaba a percibir.

A mis amigas de siempre: Shada, Luisa, Lina, Ivana por ser cómplices, inspiración y refugio de diferentes formas a lo largo de estos cinco años; y a las nuevas que me regaló este camino: Clara, Patricia, Estrella, Karen y Diego quienes conocieron el caos del detrás de escena y siempre hicieron el viaje más ligero. Principalmente a Yorely, por su apoyo constante y amoroso, por su sinceridad sin rodeos y su sabiduría tranquila. Gracias por acompañarme en cada etapa, por estar presente cuando la investigación y la vida se entrelazaban, por compartir conmigo el vértigo y la alegría del primer congreso y por ayudarme con tanta paciencia y cuidado a hacer posible el universo visual de esta tesis.

A Mar, mi guía pequeñita, porque en los días difíciles su risa fue curita.

A Montse y Tania, por acompañarme con compromiso y cuidado, por hacer de cada intercambio un ejercicio de profundidad. Gracias por sus preguntas, por invitarme a revisar, a volver sobre lo escrito, a mirar con más atención lo que parecía evidente. Por inspirarme a ir más allá de lo que creía posible y a llegar, poco a poco, a habitar esta investigación con el cuerpo entero.

A Mónica, por estar presente desde que el doctorado era un deseo y leer el primer borrador con el que me postulé, por ayudar a hacer posible la estancia, por estar siempre dispuesta a una conversación honesta y por mostrarme que mis palabras podían inspirar a otros, incluso cuando yo aún no lo sabía.

Lui Oscar, Andreea, bonica, bonicu și Elena, pentru că m-au făcut să mă simt în familie chiar și departe de casă.

A Rodrigo, por interesarse desde su lugar, diferente pero cercano. Porque me invita a pensar cómo hablar de lo que amo en otros escenarios.

A las autoras que han abierto caminos.

Y a quienes, con gestos pequeños en medio de lo cotidiano, suavizaron los días y apoyaron sin saberlo con un saludo o una mirada amable mi proceso de investigación.

Índice

Resumen 16

Abstract 18

Amanecer 21

REGIÓN 1 31

Quimbas

Trocha 1 37

Desde dónde pienso y con quiénes

Encuentros con lo descolonial, los mundos no humanos y las niñeces otras 43

Siembra, aporque y riego de las preguntas y objetivos de investigación 54

Trocha 2 65

Trabajo de campo

Aquitania 67

Lo que cambió después de sumergirme 80

REGIÓN 2 Niñeces	85	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;">Trocha 3</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;">91</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Construcción de los afectos</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Pedagogías del cuidado y la ternura</td> <td style="text-align: right;">111</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Estar con</td> <td style="text-align: right;">113</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Agencias y co-protagonismos</td> <td style="text-align: right;">135</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Trocha 4</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;">143</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Niñeces de agua y labranza</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Interseccionalizando las labores cotidianas</td> <td style="text-align: right;">148</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Sentipensares campesinos</td> <td style="text-align: right;">158</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Vínculos con los mundos no humanos</td> <td style="text-align: right;">164</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Comunidad desde las perspectivas niñas</td> <td style="text-align: right;">175</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Paradojas y opresiones</td> <td style="text-align: right;">185</td> </tr> </table>	Trocha 3	91	Construcción de los afectos		Pedagogías del cuidado y la ternura	111	Estar con	113	Agencias y co-protagonismos	135	 		Trocha 4	143	Niñeces de agua y labranza		Interseccionalizando las labores cotidianas	148	Sentipensares campesinos	158	Vínculos con los mundos no humanos	164	Comunidad desde las perspectivas niñas	175	Paradojas y opresiones	185
Trocha 3	91																											
Construcción de los afectos																												
Pedagogías del cuidado y la ternura	111																											
Estar con	113																											
Agencias y co-protagonismos	135																											
Trocha 4	143																											
Niñeces de agua y labranza																												
Interseccionalizando las labores cotidianas	148																											
Sentipensares campesinos	158																											
Vínculos con los mundos no humanos	164																											
Comunidad desde las perspectivas niñas	175																											
Paradojas y opresiones	185																											
REGIÓN 3 Biopoéticas	197	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;">Trocha 5</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;">209</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Experiencias</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">¿Qué son las imaginografías?</td> <td style="text-align: right;">218</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Puntos de vista y perspectivas niñas</td> <td style="text-align: right;">228</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Pedagogía de la huerta</td> <td style="text-align: right;">243</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Comunitarización</td> <td style="text-align: right;">262</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Trocha 6</td> <td style="vertical-align: top; text-align: right;">277</td> </tr> <tr> <td colspan="2">¿Para quiénes escribo?</td> </tr> <tr> <td style="padding-left: 20px;">Cada nombre, una historia</td> <td style="text-align: right;">281</td> </tr> </table>	Trocha 5	209	Experiencias		¿Qué son las imaginografías?	218	Puntos de vista y perspectivas niñas	228	Pedagogía de la huerta	243	Comunitarización	262	 		Trocha 6	277	¿Para quiénes escribo?		Cada nombre, una historia	281						
Trocha 5	209																											
Experiencias																												
¿Qué son las imaginografías?	218																											
Puntos de vista y perspectivas niñas	228																											
Pedagogía de la huerta	243																											
Comunitarización	262																											
Trocha 6	277																											
¿Para quiénes escribo?																												
Cada nombre, una historia	281																											
REGIÓN 4 Malezas	295	<p><i>Esta región es un libro-álbum en formato independiente. En la versión digital podrá leerse en una plataforma inmersiva a través de un QR; en la versión impresa, corresponde al segundo volumen.</i></p>																										
Atardecer	299																											
Referencias	309																											

Resumen

Niñeces de Agua y Labranza es una investigación situada que entrelaza la etnografía multiespecie, las pedagogías del cuidado y la creación poética como formas de conocer. Desarrollada en Aquitania, Boyacá, con niñas y niños desde los seis meses a los cinco años, esta tesis se despliega como una caminata por veredas vivas, atravesada por preguntas que no buscan certezas, sino modos de estar en el mundo junto a otros. Desde una perspectiva descolonial encarnada y nutrida por los feminismos comunitarios, los sentipensares campesinos y los poshumanismos críticos, la investigación reconoce la agencia relacional de las niñeces y el territorio como interlocutor epistémico y afectivo.

Organizada en torno a cuatro trochas (la de las Quimbas, la de las Niñeces, la de las Poéticas y la de las Malezas), esta tesis recoge, entrelaza y reflexiona sobre experiencias compartidas en Hogares Comunitarios, huertas, caminatas, juegos y creaciones colectivas. Las niñeces son aquí co-protagonistas que intervienen, transforman y sostienen los vínculos, los saberes y las prácticas que se tejen en los espacios pedagógicos del territorio y de la vida cotidiana.

Desde una comprensión ética, política y estética de la investigación, se propone una pedagogía de la huerta biopoética: una forma de sembrar vínculos con todos los seres, de aprender con la tierra y de crear desde los cuerpos, los afectos y los materiales del territorio. Las biopoéticas se entienden como prácticas situadas que entrelazan lo sensible con lo no humano, donde lombrices, pigmentos naturales, plantas, agua y preguntas de las niñeces co-crean escenas de conocimiento encarnado. Esta apuesta se nutre del sentipensar con la tierra y concibe lo poético como forma de atención, correspondencia y resistencia cotidiana.

El texto se articula también como una forma de prolongar el vínculo: el libro-álbum que acompaña la tesis funciona como una comunitarización del conocimiento desde lo sensible, pensado para las niñeces y sus comunidades, hoy y mañana. En conjunto, esta investigación abre caminos para conocer, narrar, cuidar y resistir desde lo colectivo, lo encarnado y los vínculos con los mundos no humanos.

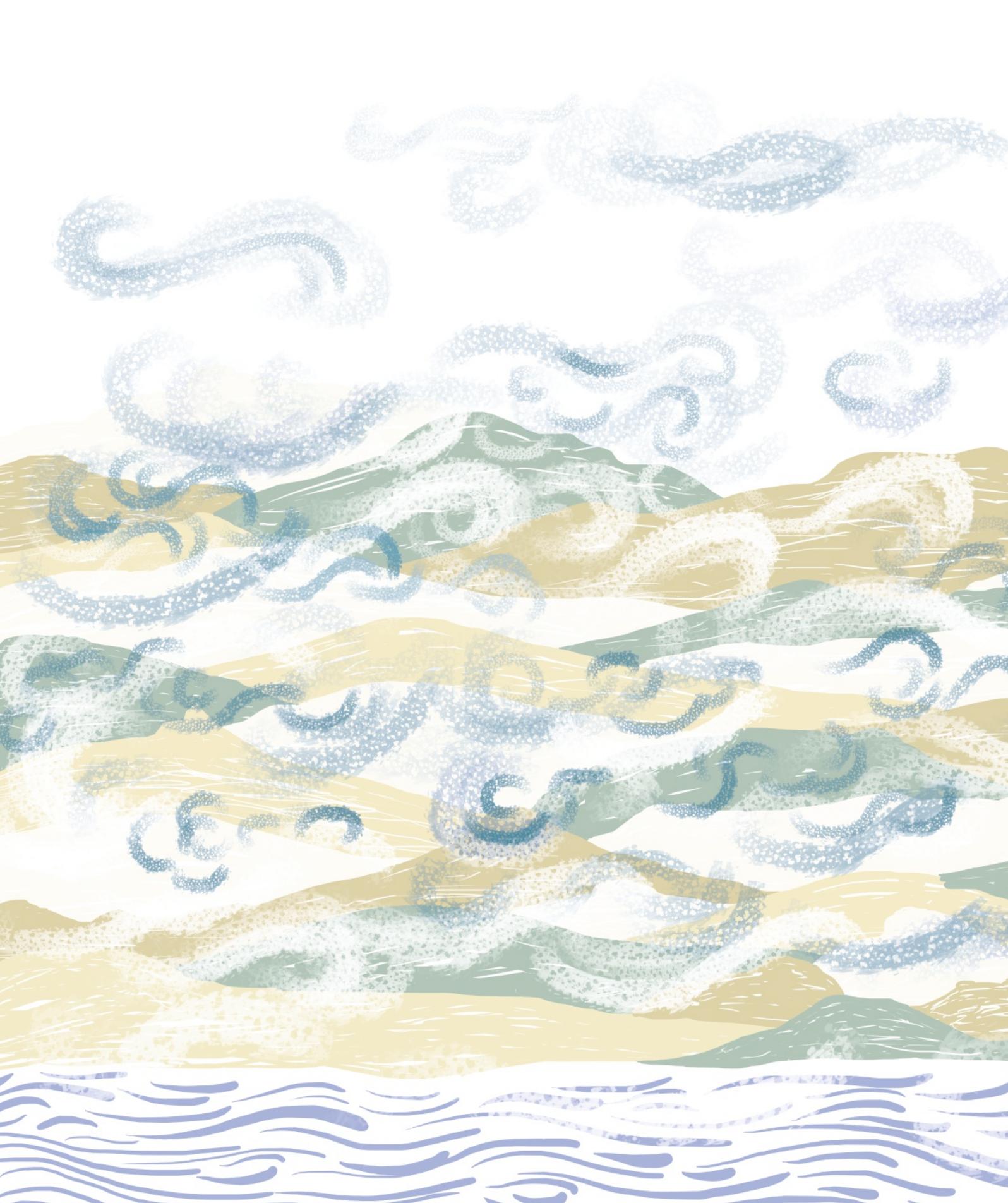
Abstract

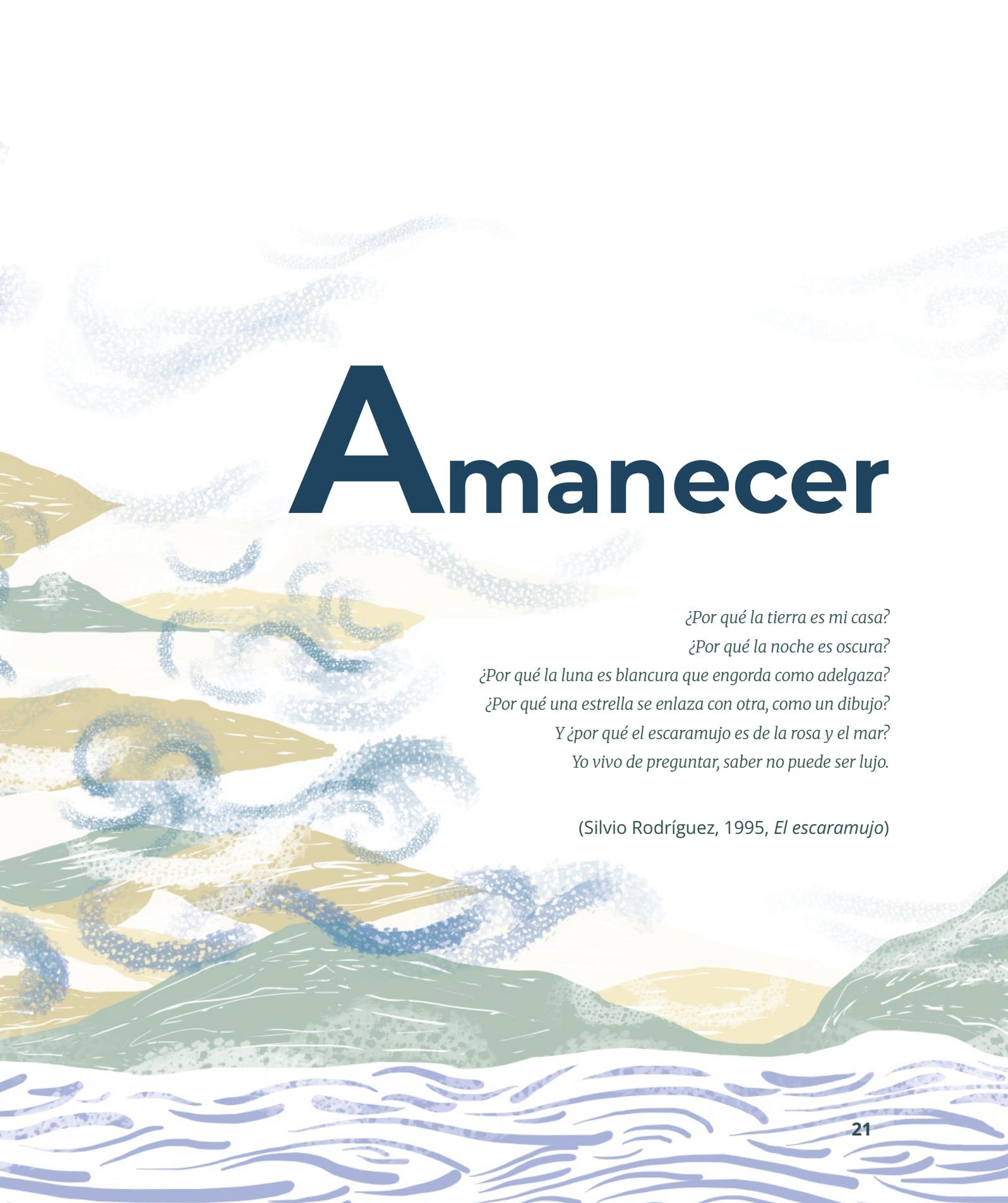
Niñeces de Agua y Labranza is a situated research project that weaves together multispecies ethnography, pedagogies of care, and poetic creation as ways of knowing. Developed in Aquitania, Boyacá, with children from six months to five years old, this thesis unfolds like a walk along branching trails through the mountain landscape, guided by questions that do not seek certainty but rather open up ways of being in the world with others. From a *descolonial* perspective, embodied and nourished by community feminisms, *sentipensares campesinos*, and critical posthumanism, this work recognizes the relational agency of childhoods and engages the territory as an epistemic and affective interlocutor.

The thesis is structured around four *trochas* (pathways): *Quimbas*, *Niñeces*, *Poéticas*, and *Malezas*. Traversing each of these routes through the journey for the research process, thesis gathers, interlaces, and reflects on shared experiences in *Hogares Comunitarios*, *huertas*, walks, games, and collective creations. Children are positioned as co-protagonists who intervene in, transform, and sustain the ties, knowledges, and practices woven into the pedagogical spaces of territory and everyday life.

From an ethical, political, and aesthetic understanding of research, the thesis proposes a biopoetic pedagogy of the *huerta*: a way of cultivating bonds with all beings, learning with the land, and engaging in activities of creation through bodies, affects, and the materials of the territory. Biopoetics are understood as situated practices that entangle the sensitive with the non-human, where earthworms, natural pigments, plants, water, and the questions of the children co-create experiences of embodied knowledge. This proposal is nourished by the practice of *sentipensar* with the land, and understands the poetic as a form of attention, of correspondence, and of everyday resistance.

The text itself is articulated as a way of prolonging the bond with the children and the territory: the picturebook that accompanies the thesis serves as a way to offer this knowledge into the community domain through its visual medium, intended for the children and their communities, now and in the future. In this sense, the research opens up pathways for learning, narrating, caring, and resisting, with knowledge and action emerging from the collective, the embodied, and the relational, binding ties between the human and non-human worlds.





Amanecer

*¿Por qué la tierra es mi casa?
¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blanca que engorda como adelgaza?
¿Por qué una estrella se enlaza con otra, como un dibujo?
Y ¿por qué el escaramujo es de la rosa y el mar?
Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo.*

*(Silvio Rodríguez, 1995, *El escaramujo*)*

He querido comenzar con esta canción que ha sido faro en este recorrido. “Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo” no es solo un verso: es una afirmación radical sobre el derecho a saber y a ser acompañado en el proceso. En ese sentido, no estoy hablando únicamente del conocimiento formal, escolarizado o técnico, sino también de aquellos saberes situados que permiten cuidar, juntarse, hacer mundo con otros. Saber cuándo se cosecha, cómo se consuela, cómo se juega, cómo se improvisa. Saber escuchar a una niña que duda, a una semilla que germina, a un cuerpo que necesita descanso.

Ese saber-conocer-hacer no puede depender del azar de haber nacido en una familia con tiempo, redes o herramientas. No puede ser lujo crecer en un lugar donde haya espacio para jugar, para equivocarse sin miedo, para aprender con otros. Por eso, cuando se apuesta por colectivizar el cuidado, cuando se tejen redes de apoyo que permiten la experimentación, la escucha, el error como parte del aprendizaje, aún con todas las tensiones que puede enfrentar, no solo se está acompañando a las niñas: se está democratizando el conocimiento.

La primera experiencia que tuve con esa colectivización del cuidado fue con mi mamá. En el barrio donde crecimos, algunas hijas e hijos de las vecinas estaban en nuestra casa después del colegio mientras sus madres aún no habían vuelto del trabajo. Ella recogía a algunos o los esperaba a que bajaran de la ruta, les daba el almuerzo, los ayudaba con las tareas, organizaba juegos con lo que había. La sala se transformaba: era comedor, taller, escuela, refugio. Mi mamá fue mi primer referente de esas formas de pedagogía otra que emergen del cuidado colectivo, de la escucha, del estar.

Ese gesto, que parecía tan cotidiano, se repite en los barrios, pueblos y veredas de Colombia, y muy especialmente en Aquitania, Boyacá, con mujeres como ella: Madres Comunitarias, profesoras rurales, cuidadoras populares que sostienen con sus manos lo que el Estado descuida. Esta tesis es un homenaje a las formas comunitarias de cuidado que no están exentas de tensiones, pero que persisten como estrategia cotidiana de resistencia, que a su vez son sostenidas también por las niñas. Porque las niñas y los niños no solo reciben el cuidado: lo ejercen

(Morano y Szulc, 2023). En sus acciones: al mover la mecedora de una bebé, al compartir una arepa, al avisar que a un compañero no se le han entregado los materiales o al alimentar a los animales y regar las plantas, se encarna también esa ética del cuidado común.

De esta manera, la construcción teórica y metodológica de esta tesis se fue entrelazando con los gestos cotidianos, los afectos y las preguntas que nacían del encuentro. Los marcos se mezclaron con la tierra húmeda, con las conversaciones al borde del camino, con las manos que dibujaban, sembraban o curaban. Dicha construcción se sostuvo en tres grandes marcos que orientaron la investigación: el enfoque descolonial, la comprensión relacional de la agencia de las niñeces y la apertura a los poshumanismos. Estos marcos funcionaron como capas interdependientes que se desplegaron en la práctica situada.

Desde el enfoque descolonial, esta tesis dialoga con los feminismos comunitarios (Cabnal, 2010; Paredes y Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014), que piensan el cuerpo-territorio como espacio de lucha, cuidado y creación; y con los sentipensares campesinos (Fals Borda, 1986; Escobar, 2014), que rechazan la separación entre razón y afecto y comprenden el conocimiento como una práctica situada, entre la tierra y los vínculos.

La investigación se construye desde una comprensión relacional de la agencia infantil, inspirada en los aportes de Abebe (2019), Szulc (2019), Magistris (2018) y en las pedagogías del cuidado y la ternura (Cussiánovich, 2010). Las niñeces son comprendidas aquí no solo como sujetos de derechos y afectos, sino también como participantes activos en la producción del mundo común, desde formas de intervención sensibles, creativas y situadas.

Esta comprensión se amplía al entrar en diálogo con los aportes de las biopoéticas (Yelin, 2015, 2019, 2020), que abren caminos para pensar la experiencia y el conocimiento como prácticas sensibles que entrelazan materia, lenguaje y afecto; y con otras formas de relación con la vida (Krenak, 2019), donde los mundos no humanos son parte de un tejido común que se habita con respeto y reciprocidad.

Así, el vínculo con los poshumanismos permitió abrir la pregunta por la agencia más allá de lo humano. La perspectiva multiespecie fue una forma concreta de estar y de investigar: entre lombrices, frailejones, guanábanas, perros, nubes y barro. Estos encuentros propiciaron un método y un lenguaje nutridos por los cuidados inter-especies, la observación atenta y el reconocimiento de otras formas de vida como maestras (Tsing, 2023; Haraway, 2008; Pacini-Ketchabaw y Taylor, 2015; Pacini-Ketchabaw, Taylor y Blaise, 2016a; Pacini-Ketchabaw y Clark, 2016b; Pacini-Ketchabaw y Nxumalo, 2016c).

Esa forma de estar con lo vivo fue también la manera en que caminé esta investigación junto a niñas y niños de primera infancia, entre los seis meses y los cinco años. Recorrí este proceso como quien se adentra en una vereda: dejando atrás la velocidad de las autopistas para andar despacio, por senderos serpenteantes, irregulares y, a veces, por qué no decirlo, también incómodos. Caminando, los ladridos dejaron de asustar, la niebla comenzó a disiparse y fui reconociendo el territorio como un paisaje vivo que también me miraba. Encontrarme con mis errores, desentrañar velos, aceptar límites, derribar prejuicios y sumergirme en la vida de las niñas aquitanenses, para investigar y crear con ellas, sin el afán de saber más, sino con el deseo de preguntar mejor, fue tomando forma hasta llegar a este texto.

Por eso esta tesis se titula **Niñeces de Agua y Labranza**. En la lengua originaria, Tota, nombre de la laguna, significa justamente eso: agua y labranza. Dos elementos que atraviesan la vida cotidiana en Aquitania y que se entretajan también en la experiencia de las niñas. Agua que riega, que conecta, que murmura al borde de los caminos; labranza como gesto de cuidado, de relación con la tierra, de transformación compartida. Esta investigación se sostiene en esa doble raíz: lo que fluye y lo que se siembra.

Propongo leer esta tesis como una caminata, una conversación extendida con el territorio, atravesando un paisaje. Llega el **Amanecer** con esta introducción y avanza con la luz que, poco a poco, revela texturas, colores y formas. En Aquitania, el día comienza cuando los hilitos de humo se elevan desde los techos, y el runrún

de las motos anuncia a quienes suben con los lanches¹ al hombro. El agua murmura al borde de los caminos, y la laguna² de Tota, siempre presente, se despereza reflejando los primeros rayos del sol.

Este texto no avanza por capítulos, lo hace por **Regiones**. Cada una de ellas es un territorio con relieves, experiencias y preguntas que acompañan un tránsito que avanza a veces en línea recta y otras veces serpentea a través de las **Trochas**³, las cuales son formas de aprendizaje tejidas con el paisaje, con la memoria, con los vínculos. Esta propuesta de aprender en las trochas resuena con la comunidad indígena *Yanakuna* en Colombia, cuya apuesta de educación intercultural se organiza desde los senderos como espacios pedagógicos, espirituales y políticos (Perafán Chilito, 2023). Mi investigación encontró afinidad con esa mirada, al reconocer que espacios como la huerta, el páramo, la vereda o la cocina son territorios vivos donde se construyen relaciones entre los mundos humanos y no humanos, se comparten saberes y se transforman las preguntas. Como en los procesos de la educación indígena *Yanakuna*, el aprendizaje no respondió a una lógica acumulativa o fragmentada, sino a una pedagogía que se mueve con los pasos, que se hace en colectivo y que reconoce la tierra como maestra.

La **Región 1: Quimbaz**, es un terreno íntimo, movedizo y afectado. Allí nombro desde dónde escribí, cómo me fui transformando y qué raíces tejieron este andar: las historias que me habitan, los afectos que me sostienen, los compromisos ético-políticos que me guían. Aunque soy la autora de esta tesis, reconozco la presencia

¹ El lanche es una herramienta creada en Aquitania, especialmente diseñada para el cultivo de la cebolla larga, elaborada a partir de una pieza metálica reciclada de los camiones. Se modela y adapta a un palo de madera para usarla como un azadón, aunque con una hoja más larga y delgada.

² Técnicamente correspondería al término lago, por su tamaño, profundidad y volumen. Sin embargo, decidí llamarla laguna por dos razones: en primer lugar, porque también es nombrada así de manera local; en segundo lugar, porque en la cosmovisión *muisca*, pueblo indígena originario del territorio, los cuerpos de agua eran reconocidos como seres femeninos, con agencia y poder creador. Esa herencia cultural se mantiene viva en las formas femeninas de nombrar y en la relación simbólica con el agua. Esta decisión además de lingüística, también es ética y epistémica: un gesto de respeto hacia los saberes locales, las cosmologías ancestrales y el lenguaje cotidiano como forma legítima de conocimiento.

³ Las trochas son caminos destapados que se abren y sostienen por autogestión comunitaria. Conectan veredas, cultivos, casas, escuelas y cerros. No son solo vías de paso: son formas de habitar el territorio, de entretejer memoria y sostener vínculos. En esta tesis, nombran también modos de aprendizaje situados, marcados por el afecto, el paisaje y la experiencia compartida.

del colectivo que me sustenta en todos los aspectos de esta experiencia, porque escribir es una huella de mi existencia, y esta existencia es compartida. En esta región también se traza el vínculo con Aquitania: cómo se fue entretejiendo mi llegada al territorio, especialmente a la zona centro y la vereda Quebradas, donde se encontraban los Hogares Comunitarios en los que trabajé, y a la vereda Hato Viejo, donde viví durante parte del proceso de investigación.

Desde este lugar, me detengo a pensar en las preguntas que orientaron el proceso y se nutrieron de las onces⁴ compartidas, de los juegos espontáneos, de la textura de las palabras dichas por las niñas como *aguamanos*⁵, *pofe*⁶ o *el pío se fue de mula*⁷; también del cambio de color de las hojas para saber cuándo cosechar, o del canto del cucarachero entre los juncos de la laguna. Preguntas que nacieron tanto de mis propias inquietudes como de las que me devolvían las niñas y los niños: “¿Por qué estás aquí? ¿Por qué te fuiste? ¿Vas a volver? ¿Qué haces con la cámara? ¿Qué es un doctorado?”

A partir de esta práctica del preguntar, se fueron extendiendo también las raíces de mi trabajo. Las raíces epistemológicas se expandieron en diálogo con el pensamiento descolonial y se entrelazaron con apuestas feministas surgidas en contextos comunitarios, así como con miradas críticas al adultocentrismo. Estas me permitieron tensionar la figura de la investigadora como portadora de verdad, para comprenderme, en cambio, como alguien que pregunta, escucha, se equivoca y se transforma. Las raíces metodológicas, por su parte, se nutrieron de la Investigación Basada en las Artes (IBA), la creación situada, la etnografía sensible y los acercamientos poshumanistas. Todo esto conformó una práctica investigativa relacional y multiespecie, que entiende el conocimiento no como una acumulación de productos, sino como un tejido de vínculos; una práctica que se construyó desde el estar con, y no desde la distancia.

⁴ Las onces o las medias nueves es el nombre que se le da en Colombia a la merienda.

⁵ Lavamanos.

⁶ Profe.

⁷ El pollito se cayó.

La **Región 2: Niñeces**, se sumerge en las formas de estar en el mundo de las niñas y los niños de Agua y Labranza: sus gestos, juegos, silencios, preguntas y maneras de recorrer su entorno. No me refiero aquí a una infancia genérica, sino a niñeces concretas, encarnadas en un territorio. Hablar de niñeces es un gesto político y epistémico que me permite dar cuenta de su pluralidad y riqueza, de la multiplicidad de modos de ser, saber y sentir. Además, frente al sesgo masculino del español (donde “niños” se utiliza de forma generalizada como neutro), decidí alternar el uso de niñeces con la fórmula “niñas y niños” (ubicando el femenino primero), reservando el término infancia solo cuando me refiero a una noción generalizada o al rango etario, como en el caso de la primera infancia. Reconozco que esta forma de nombrar no supera el binarismo de género; sin embargo, opté por mantenerla por su claridad en la lectura y porque, al menos durante el tiempo de la investigación, las discusiones sobre identidades no binarias no formaban parte de las experiencias vividas por las niñas y los niños en este contexto.

Esta región enraiza las decisiones metodológicas y éticas del trabajo con niñeces rurales, guiada por una sensibilidad situada que dialoga con las pedagogías del cuidado y la ternura y también con los sentipensares campesinos, que comprenden el conocimiento como algo que se cultiva con los pies en la tierra y en vínculo con los afectos. En esta perspectiva, los gestos cotidianos, los silencios compartidos y el contacto con la montaña fueron también formas de saber, y abrieron el camino para una etnografía multiespecie (Pacini-Ketchabaw, Taylor y Blaise, 2016). Fue desde esa cercanía que me fui adentrando en lo que implica habitar el mundo desde las niñeces campesinas en Aquitania: no como una categoría fija, sino como una materialidad viva y cambiante. Recorro entonces cómo se ha nombrado históricamente esta identidad, y cómo se construye hoy en las niñeces a través del juego, la escucha, el trabajo, el cuidado y el estar con la montaña.

La **Región 3: Biopoéticas**, es donde el territorio se vuelve más matérico, sensible y expresivo. Aquí se despliegan las *imaginografías*: creaciones que no son solo dibujos, esculturas o collages, sino paisajes afectivos, cuerpos de memoria y fragmentos de mundo encarnados en papel, barro, agua, palabras y sombras. Las niñas y los niños se hacen autoras y autores de sus propios universos. Yo, como

investigadora, aprendo a mirar desde sus modos de imaginar, a leer las líneas torcidas, las composiciones inesperadas, las ausencias y las sombras como formas de decir y de habitar.

En esta región también se despliega la mirada de las niñas y los niños a través de la fotografía: como un dispositivo que amplifica su agencia visual y poética, y que se entrelaza con los marcos de las estéticas descoloniales, multiespecie y del cuidado. Cada imagen es una pregunta abierta, una forma de decir “aquí estoy” o “esto me importa”.

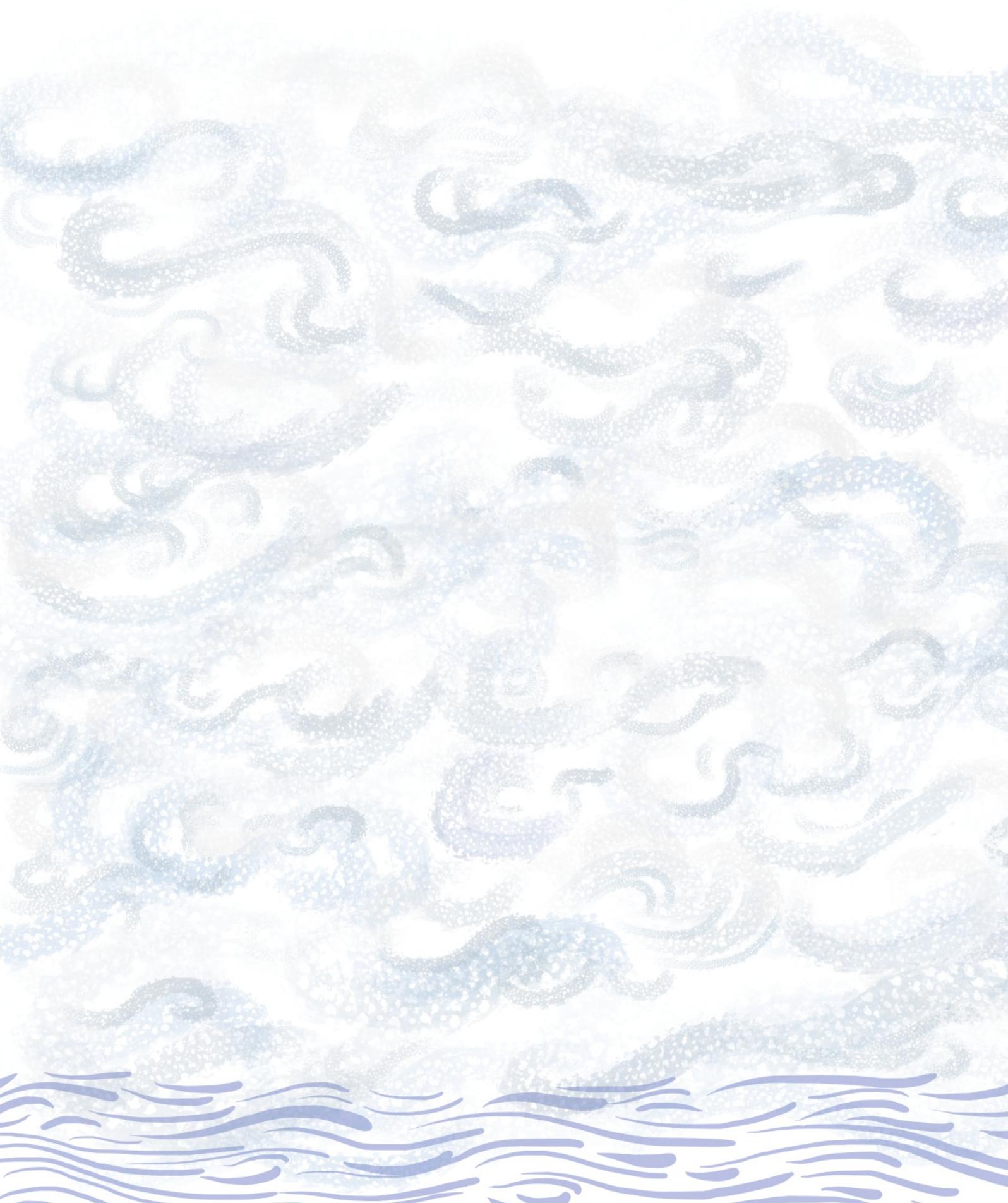
Desde este entramado de creaciones germinó la propuesta de la huerta biopoética, una apuesta situada que dialoga con formas sensibles de cuidado y con el impulso creativo que nace de la relación con lo vivo. Allí se desplegó una pedagogía atenta a los ritmos del entorno, a las materialidades disponibles y a las formas de vincularse con otros seres, humanos y no humanos. Lo biopoético se manifestó en la manera de habitar el espacio, de transformar los materiales, de sostener lo frágil y de permitir que el conocimiento brotara como parte del mundo, no fuera de él.

La **Región 4: Malezas**, se presenta como un libro-álbum: una forma visual, afectiva y sentipensante de cerrar sin clausurar. Más que un anexo o un producto derivado, esta región constituye una exploración metodológica y poética en sí misma. En sus páginas se despliega una oda a la ternura rebelde del caos fértil de las malezas. Una analogía entre las plantas que crecen sin permiso en los bordes y las niñeces que crean, juegan y resisten ante un sistema que premia el silencio, la uniformidad, el individualismo y la productividad antes que lo comunitario, caótico y diverso.

Aquí la palabra se abre a la imagen y la imagen se vuelve también palabra como gesto que devuelve, que prolonga, que siembra en otras formas. Este libro-álbum es también una pregunta metodológica encarnada: ¿cómo compartir el conocimiento sin cerrarlo?, ¿cómo disponerlo para otras lecturas sin simplificarlo?, ¿cómo permitir que las experiencias compartidas sigan generando sentido más allá del tiempo de la investigación?

Esta Región fue pensada para las niñas y los niños que habitaron esta investigación, y para quienes puedan encontrarse en sus decisiones, sus modos de leer el mundo y sus lenguajes. Pero también es una invitación a tomar en serio el juego, el absurdo, la ternura y la imaginación como modos legítimos y necesarios de construir conocimiento.

Finalmente, así como el día que se apaga entre bruma y calidez, llegan las palabras finales en el **Atardecer**. El campo se vuelve más conversador, el pensamiento más lento, la luz más oblicua. Las preguntas que nacieron con el rocío se condensan como lluvia paramuna, y lo aprendido se guarda y se riega. Regreso con las manos cargadas de voces, con los pies llenos de vereda, con palabras que ahora me habitan de otra forma. El atardecer no cierra el día: lo recoge con cuidado y lo ofrece como otros inicios de lo que vendrá. Oportunidades de seguir aprendiendo con las niñeces rurales y los territorios.



REGIÓN 1 Quimbas



(Jorge Velosa, *Canto a mi Vereda*, 2015)

La palabra quimbas, que da nombre a este tramo del recorrido, era usada en la región cundiboyacense⁸, para referirse a los calzados rústicos tejidos con fique⁹ o cuero que solían usar los campesinos para recorrer la vereda, el monte y los surcos. Las quimbas no aislaban del suelo: protegían el pie, sin olvidar que el cuerpo y el camino se afectan mutuamente. Eran parte de una sabiduría sencilla y resistente, hecha de cercanía y de cuidado. Elegí este nombre porque esta región de la tesis también se camina con el cuerpo, la memoria y el territorio, en diálogo con mis raíces afectivas, metodológicas y epistémicas, que se fueron entrelazando paso a paso.

Cuando escuché a Silvia Rivera Cusicanqui en la charla “Escrituras enraizadas” afirmar que ella no era descendiente de la barbarie, sino de una abuelita que cocinaba, sentí un estremecimiento en el corazón porque entendí que hay formas de nombrarnos que no pasan por el dolor ni por la vergüenza, sino por la memoria de quienes han cuidado, tejido, sembrado y alimentado el mundo desde lo cotidiano (comunicación personal, 19 de abril de 2024). Mi origen, entonces, tampoco es la barbarie. Esta declaración no niega que, en mi trayectoria familiar y social haya existido y aún persistan el abuso y la explotación sostenidos por el machismo, el colonialismo y el capitalismo. Sin embargo, mi caminar y esta investigación se entrelazan con las historias de bolsas, canastas y la recolección de hojuelas de avena que sostienen la vida (Le Guin, 2021) y que son narradas entre charlas y tintico¹⁰.

Soy descendiente de un abuelo cuyo afecto tenía forma de uvas y mandarinas, de una abuela tejedora con olor mentolado y amante de los canarios; y de otra tan pequeñita pero tan rebelde y fuerte que se ganó el apelativo de La Madre para toda la familia. Soy hija de un papá cuya herencia ha sido el trabajo honesto y la lectura, y de una mamá con una creatividad y una curiosidad infinitas.

⁸ La región cundiboyacense corresponde al altiplano andino que hoy comparten los departamentos de Cundinamarca y Boyacá. Aunque se trata de divisiones administrativas distintas, comparten raíces culturales, históricas y lingüísticas, heredadas de los pueblos indígenas y preservadas en las tradiciones campesinas que han habitado esta zona.

⁹ El fique es una fibra natural obtenida de una planta del mismo nombre con la que se fabrican costales, mochilas, sogas y calzados como las quimbas.

¹⁰ En Colombia, 'tinto' se refiere al café negro, sin leche. El diminutivo 'tintico' no solo indica una porción pequeña, sino que también le imprime un sentido de cercanía y calidez al acto de compartirlo.

Investigo con los pies hundidos en mi historia, con el cuerpo que no es un observador externo, sino un territorio que siente, que se afecta, que vibra en la escucha y en la palabra compartidas. Como plantea Rivera Cusicanqui (2010), el conocimiento no puede desligarse de las experiencias concretas de vida, de los relatos cotidianos que dan cuenta de las luchas y resistencias. Mi trayectoria familiar no es solo una narración personal, sino una de tantas memorias comunitarias que narran la migración, la precariedad, las redes de apoyo y el ascenso social que me abrieron la posibilidad de acceder a privilegios que mis antepasados no tuvieron. No conocí los territorios de origen de mis abuelos; sus pueblos, veredas y casas solo existieron en los relatos que me constituyen, porque ellos migraron muy jóvenes para construir su vida en la ciudad.

Sin embargo, con esta investigación volví a la provincia de Sugamuxi, el lugar desde donde mi abuelo partió, en la década de 1920, siendo un niño, de la mano de su padre. Dejaron atrás su tierra, que muy probablemente no era suya, con poco más que la promesa incierta de un futuro en otro lugar. Atravesaron el páramo a pie, sorteando el frío y la neblina, con el cuerpo envuelto en lana y durmiendo sobre frailejones, bajo un cielo que no ofrecía más abrigo que la compañía entre ellos. Ese páramo que cruzó, con pasos pequeños y sueños aún sin forma, tal vez sea uno de los que yo, casi cien años después, he recorrido para conocer el territorio de esta investigación.

Desde distintas corrientes, las epistemologías feministas han cuestionado largamente la ficción de la objetividad, situando el conocimiento en cuerpos, experiencias y contextos específicos (Collins, 2009; Harding, 2006; Haraway, 1988). Como señala Ochy Curiel (2007), construir saberes es una disputa política y no una mera indagación neutra, pues todo saber se enuncia desde una historia, un lugar y una relación con el poder. Mi forma de investigar se inscribe en esta crítica, pues no parto de una neutralidad distante, sino del reconocimiento de las luchas y resistencias tejidas por mis ancestras y ancestros y por las comunidades con las que trabajo.

Me posiciono como heredera de esas historias, aunque también reconozco la distancia que me separa de esas experiencias, una lejanía que no borra su presencia en mi memoria, pero sí marca una diferencia en cómo las vivo y las comprendo. No es casualidad que, al observar el trabajo de las Madres Comunitarias, haya visto en ellas el reflejo de mi mamá cuidando a los hijos de las vecinas cuando llegaban del colegio, alimentándonos, acompañando nuestros juegos y ayudándonos en las tareas mientras sus mamás trabajaban. Tampoco es casualidad que, en las dinámicas de tenencia de la tierra y en la desigualdad que sigue expulsando a muchas personas de la ruralidad en busca de un futuro, viera reflejada la migración de mi abuelo. En Colombia, la concentración de la tierra, la precarización del trabajo campesino y las políticas que favorecen a unos pocos han empujado por generaciones a las familias a dejar atrás sus territorios (Machado, 2017). En Boyacá, Fals Borda ya mostraba, desde mediados del siglo XX, cómo muchas de esas tierras eran habitadas, pero no poseídas, trabajadas por quienes nunca fueron sus dueños, y abandonadas después por necesidad más que por elección (Fals Borda, 1957).

Investigar desde el afecto no implica perder rigurosidad, sino reconocer que el conocimiento se teje en los cuerpos y en la vida misma. También es elegir cómo contar las historias: desde la ternura, las redes de cuidado, los detalles mínimos que sostienen la existencia, las poéticas que dan sentido a lo cotidiano, reivindicando que no somos únicamente herederos del dolor o la barbarie, sino también de los gestos amorosos, de las manos que alimentan, de las voces que arrullan y de las miradas que sostienen. En este sentido, entiendo que la creación del conocimiento no es un acto individual, sino una práctica comunitaria, donde los saberes no solo se transmiten, sino que se gestan y transforman en el hacer cotidiano (Paredes, 2014) y en los cuerpos, que también son territorios (Cabnal, 2010).

En mi caso, la tierra que me compone tiene muchos orígenes: los barrios en los que crecí, los lugares donde aprendí a ser maestra, los territorios ancestrales imaginados, las prácticas de cocina y siembra que me transportaban a mi casa estando en un país distante y el hogar que construí en Aquitania al hacer la

investigación. Desde esta perspectiva, mi lugar de enunciación en esta investigación denota una voz situada, atravesada por el camino recorrido, las experiencias vividas, los privilegios y opresiones y las contradicciones que emergieron en el proceso. Investigar con niñas y niños rurales, explorando su agencia, su territorio y sus estéticas, ha sido un ejercicio colectivo, donde se hacen explícitos mi propia transformación, mis raíces y el compromiso con las comunidades que han creado y compartido sus saberes conmigo. Esta escritura es un entramado de memorias, afectos y luchas que, permite trazar puentes entre tiempos y experiencias, desafiando la linealidad de la historia y reivindicando la potencia de lo relacional en la producción de conocimiento (Lugones, 2008).

Trocc



Desde dónde pienso y con quiénes

La tarea de investigar para mí no comenzó en el doctorado, ni siquiera en la universidad. Empezó en los días en que mi papá dejaba sus libros de estudio a mi alcance y yo, curiosa, los abría para trazar en sus páginas mis primeras formas de escritura. O en las caminatas con mi mamá, yendo y viniendo del jardín a través de los potreros, donde tenía múltiples encuentros con cucarrones, tierra y lombrices.

Recuerdo especialmente un día de granizo. Era lo más cercano a la nieve que había visto. Caminaba con Ivana, mi amiga más antigua, quien años después me recibiría en cada viaje del doctorado a Barcelona. Su mamá trabajaba a veces, así que la mía nos recogía del jardín para ir a la casa. Aquel día nos vio tan maravilladas con el granizo que nos dejó llenar los bolsillos con esas piedras de agua para seguir jugando en casa. Al llegar, no almorzamos como siempre, sino que las alineamos sobre el suelo frío del baño, las metimos en las ollitas de juguete y observamos cómo, poco a poco, el agua derretida se deslizaba en pequeños riachuelos o se convertía en sopas improvisadas. Mezclábamos la tierra con los charquitos que se formaban, sintiendo en los dedos la textura del barro que se iba quedando debajo de las uñas. En ese juego, estábamos aprendiendo sobre el tiempo, la transformación de las materialidades y las formas en que el mundo se deshace y recompone.

Tal vez por eso, cuando llegué a compartir el espacio con las niñas y niños de Aquitania, no sentí que partía de cero. Había algo en el barro bajo las uñas, en los ojos curiosos que recogían hojas, en las preguntas lanzadas al viento, que me llevaba de vuelta a esas escenas de mi propia niñez. Mi historia, hecha de libros al

alcance, caminatas entre potreros, sopas de granizo y lombrices entre las manos, no era idéntica a la suya, pero ofrecía un terreno común: un lenguaje compartido hecho de tierra, afecto y asombro. Y quizás también resonaban allí las huellas de la niñez de mi abuelo, cruzando los páramos a pie, aprendiendo a observar el cielo y a abrigarse con lo que había. Esa cercanía no borraba las diferencias, pero me permitió encontrar formas de estar con ellas y ellos desde otro lugar: no como quien observa desde un afuera, sino como quien recuerda con el cuerpo y se deja tocar por lo que emerge en el encuentro.

Esas primeras experiencias de investigación estuvieron atravesadas por la curiosidad, el juego, los mundos no humanos, el afecto y la compañía. Aunque con el tiempo investigar fue ajustándose a lógicas más académicas, intenté mantener vivas esas formas primigenias de indagación. Sostenerlas implicó reconocer los marcos formales que regulan el conocimiento y que dejan ciertos saberes en los márgenes. Por ejemplo, para acceder al doctorado, debí completar créditos adicionales porque mi formación previa de maestría no correspondía con la categoría de investigación. Aunque el proceso fue valioso, esta exigencia no respondía a una falta real de conocimiento, sino a una clasificación institucional. En la práctica, los contenidos de esas clases no me eran ajenos, pero sí tenían otras formas y su certificación se volvía indispensable para validar mi tránsito dentro de la academia.

Lejos de ser neutro, este modo de validación responde a una estructura de jerarquización del saber que privilegia los conocimientos ajustados a modelos racionales, codificables y disciplinarios, originados en tradiciones europeas de las ciencias sociales y naturales, bajo lógicas clasificatorias y universalistas. Esta lógica se inscribe en lo que Lander (2000) nombró como la colonialidad del saber, una forma de dominación que define qué conocimientos importan y desde dónde pueden ser enunciados.

Una de esas tensiones es el adultocentrismo epistémico, que no solo excluye a las niñas como sujetas de conocimiento, sino que estructura la formación académica desde una idea de progreso lineal y acumulativo. El aprendizaje desde esa mirada,

se concibe como dominio y productividad, desestimando otras formas de saber que emergen del juego, la escucha, la experiencia corporal o la relación con lo más que humano. Como advierten Morales y Martínez Muñoz (2024), en el adultocentrismo lo afectivo, lo relacional y lo cotidiano quedan relegados, aun cuando son claves en procesos de creación, transmisión y transformación del conocimiento.

Entonces, sostener esas formas de investigación que me han acompañado desde niña no significó rechazar los marcos académicos, sino aprender a habitarlos de manera crítica. En ese sentido, entre más me sumergía, más entendía que investigar no solo era hacerse preguntas sino también tener las condiciones para sostenerlas. Acceder a un doctorado no es solo una cuestión de interés intelectual; implica tiempo, estabilidad económica y redes de apoyo (Spaulding y Rockinson-Szapkiw, 2012; Arooba, Ahmad y Rehman, 2022). En algunos casos, estos recursos están más disponibles; en otros casos, cada paso implica negociar con limitaciones estructurales, asumir costos personales o inventar otros caminos.

En mi caso, sostuve el proceso de forma autogestiva: con trabajos temporales, formales e informales; gestionando créditos; y con el apoyo incondicional de mi familia. Incluso los tiempos de escritura estuvieron atravesados por esta realidad: no siempre fue posible dedicarme de forma continua, porque la urgencia de sostener lo cotidiano imponía sus propios ritmos. Habitar la academia en estas circunstancias no fue un gesto de heroicidad, sino un ejercicio de persistencia situada, sostenido por las redes y recursos que sí estuvieron disponibles. Entre ellos, el diálogo con mis tutoras fue especialmente valioso: lejos de vivenciar un aislamiento total, como ocurre en muchos casos, encontré en ese intercambio una forma de acompañamiento que, precisamente por las cercanías y las distancias disciplinares y contextuales, enriqueció mi forma de pensar el proceso de investigación.

Con Montserrat reafirmé la potencia de las narrativas visuales en la educación y en los procesos investigativos. Su trabajo con niñas migrantes del Raval (Rifà-Valls, 2009) me invitó a comprender la imagen como un espacio de agencia, donde el acto de narrarse no solo documenta, sino que construye conocimiento y permite habitar

el mundo desde la autorrepresentación. A esto se suma la propuesta de las epistemologías del *self* (Rifà-Valls y Bertrán, 2020), que me ayudó a leer los gestos creativos que emergieron en la investigación con niñas y niños como expresiones cargadas de sentido, ancladas en sus historias, en su manera de habitar el mundo y de recordarlo, incluso cuando aún no saben escribir con palabras.

En este sentido, la exploración de formatos narrativos que integran lo visual, lo táctil y lo material cobró aún más fuerza cuando juntas llevamos a cabo el taller sobre “La construcció de les identitats infantils des d'una mirada decolonial. Les *altres* infanteses” en mayo y noviembre de 2021 como parte de la asignatura *Infanteses: Narratives Inclusives a través de l'Art*, con estudiantes de los grados¹¹ en Educación Infantil y Primaria. En este espacio, durante cuatro sesiones, acompañamos la elaboración colectiva de libros textiles como una forma de experimentar con otras maneras de contar, entretejiendo memoria, afectos y experiencias alrededor de la problematización de una infancia única (Universitat Autònoma de Barcelona, 2024). Fue un ejercicio en el que la narrativa se expandía más allá de las palabras, permitiéndonos habitar las historias de una manera encarnada y sensorial.

Esta experiencia fue clave para imaginar el libro-álbum como una forma poética e investigativa de escribir y leer dentro del marco académico, abriendo otras posibilidades más allá del texto lineal. El trabajo con los libros textiles me permitió observar múltiples formas de creación colectiva, en las que lo visual, lo material y lo sensorial no actuaban como ornamento, sino como lenguajes que convocaban memorias, afectos y posicionamientos. Al acompañar a las y los estudiantes en la construcción de relatos sobre las múltiples formas de las niñeces, fui reconociendo también la riqueza de una mirada que entrelaza lo intergeneracional, lo geográfico y lo cultural, en tensión con las narrativas homogeneizantes sobre lo infantil. Desde ahí, el libro-álbum que acompaña esta tesis se configuró como un espacio en el que las niñeces rurales se hicieran presentes a través de los gestos, las imágenes, sus formas de resistencia y sus desobediencias cotidianas desde una mirada descolonial.

¹¹ En Colombia se denomina pregrado a los estudios universitarios de formación inicial, equivalentes al grado universitario en otros contextos.

Con Tania, en el acompañamiento cercano como co-directora, encontré claves para aproximarme a los oficios y las materialidades desde una perspectiva sensible y sobre todo encarnada, una forma de reflexionar sobre las materialidades de la investigación que no solo hablaran de mí, sino del territorio, de la comunidad y las niñeces. Me enseñó a encontrar respuestas dejando que el saber-hacer de otros pasara por el cuerpo propio, para así comprender cosas que solo de esa manera podían ser percibidas (Pérez-Bustos, 2023a). También me esforcé por observar sin juzgar anticipadamente durante el trabajo de campo, revisando pacientemente mis notas y formas de escritura. Me invitó, además, a reflexionar sobre mi rol, mi posición y los privilegios que me atravesaban, a estar atenta a las opresiones que podía estar reproduciendo y a sostener una mirada crítica sobre mi propia práctica.

Sus reflexiones sobre el hacer textil como epistemología y la atención a los gestos cotidianos (Pérez-Bustos, González, Jaramillo-Gómez y Palacio-Londoño, 2022) me permitieron pensar en cómo los encuentros diarios con la tierra, las semillas y los materiales en los Hogares Comunitarios, la huerta, las cocinas y el juego podían leerse como pedagogías que emergen en los pliegues de la vida cotidiana. También en cómo estas materialidades impregnaban mi escritura de territorio, haciéndola parte de esos mismos gestos y texturas (Pérez-Bustos y Chocontá Piraquive, 2018). Aprendí que, para comprender de otra manera, es necesario también formular preguntas de otro modo (Pérez-Bustos, 2023b).

Las perspectivas de ambas directoras me permitieron sostener mis preguntas y encontrar formas concretas para enunciar mi proceso, para nombrar y narrar los afectos, encuentros, intenciones e intuiciones. Pero ese sostén no vino solo de quienes esperaba, sino también de otros autores que había leído y de formas inesperadas, como el encuentro espontáneo y breve con Tatek Abebe en Santiago de Compostela, al finalizar la *II International Conference On Child Studies*. En una conversación corta posterior al evento, al mencionar la ansiedad que me producía la sustentación, él recordó la suya, cuando Cindi Katz, a quien admiraba enormemente, fue su evaluadora. Su relato no buscaba minimizar mi temor, sino recordarme la humanidad incluso en esas grandes figuras académicas. Su respuesta fue tan sencilla como contundente: un tranquilo *Don't be afraid*. Así no solo nombraron esa humanidad sino que la encarnaron en el mismo acto de decirlas.

En este entramado también reconozco el lugar del grupo de investigación *Atlas, Intersecciones Críticas en Educación* cuyas iniciativas colectivas como los proyectos *AGencias* y *K-Reporters*, hicieron parte del ecosistema de reflexión y reflexión en relación a las voces y agencias de las niñeces en el que mi trabajo se nutrió indirectamente. Aunque mi proceso no se desarrolló en el marco formal de esos proyectos, sí encontré en ellos un horizonte compartido que enriqueció las conversaciones, los afectos y los puntos de vista que sostuvieron mi investigación.

De esta manera, poco a poco, investigar se fue configurando para mí como una práctica afectiva con quienes me antecedieron y con quienes construyen conocimientos desde otros lugares. Por eso, la red que sostiene el hacer investigativo es primordial, y los agradecimientos en una tesis son mucho más que una formalidad: son el testimonio de cómo el conocimiento se teje en colectivo. En este sentido, el aprendizaje de investigar no solo transformó mi relación con la academia, sino también con el territorio, con la comunidad, con las niñeces con quienes trabajé y conmigo misma.

Encuentro con lo descolonial¹², lo más que humano y las niñeces otras

Lo decolonial no me llegó como una categoría. Llegó como pregunta. Como una grieta que no sabía nombrar pero que me habitaba. No empezó en la academia, sino en los silencios de mi propia historia. Como cuando siendo estudiante de colegio, un profesor sustituto en la clase de geografía nos trajo una lectura sobre los Nukak Makú, una comunidad indígena nómada en Colombia. Para mí, hasta ese momento, los pueblos indígenas eran parte del pasado: habitantes de los libros de historia, de la conquista. No estaban en mi presente, no los veía en la ciudad, no se mencionaban en mi entorno. ¿Dónde estaban? Ese vacío, que podría parecer mínimo, abrió una pregunta que, con los años, no dejó de crecer. Surgieron nuevas experiencias y otros espacios que sólo profundizaban mi conciencia de ignorancia respecto a lo que significaba vivir en un país pluriétnico y multicultural.

Entonces, empecé a encontrar palabras para nombrar esas preguntas, esas intuiciones y esos vacíos. La teoría no llegó como una respuesta definitiva, sino como una resonancia con mis propias experiencias, que me hacía cuestionar cada vez más la cultura urbana en la que había crecido. Una cultura que, aunque tenía grietas por las que se filtraba una herencia ancestral a través de la comida, las historias y la medicina, desconocía muchas otras realidades.

Fals Borda (2003), por ejemplo, me interpeló desde su propuesta de una ciencia comprometida con la transformación social. Su planteamiento sobre la IAP- Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1999) me ofreció una pista concreta

¹² A lo largo de esta trocha se alternan las expresiones decolonial y descolonial. Esta variación no es un error, sino que refleja el tránsito de mi propio posicionamiento teórico y político. En los primeros momentos de la investigación, me acerqué a los planteamientos de la opción decolonial tal como ha sido formulada por autores canon. Sin embargo, con el tiempo, y a partir de los diálogos con feminismos comunitarios, saberes campesinos y metodologías situadas, fui reconociendo los límites de ese marco y aproximándome a otras formas de pensar la descolonización, más enraizadas en contextos latinoamericanos concretos. El uso de ambos términos, por tanto, da cuenta de esa genealogía de pensamiento en movimiento y de la tensión productiva entre distintos lenguajes críticos.

para pensar metodologías no extractivistas: me ayudó a comprender que investigar podía ser un acto colectivo, situado, vinculado con los territorios y las personas, en lugar de una práctica distante y jerárquica. En mi caso, fue clave para entender que una investigación encarnada y sensible no solo es posible, sino también políticamente necesaria.

A partir de allí, me fui adentrando en aproximaciones a lo decolonial desde lugares de mayor circulación en la academia global. Fue fundamental reconocer, con Aníbal Quijano (2014), la persistencia de la matriz colonial del poder, que organiza jerarquías entre cuerpos, saberes y territorios; así como comprender, con Walter Dignolo (2003), cómo esa lógica se reproduce clasificando a las poblaciones desde la falta o el exceso, reforzando relaciones de inferioridad. Las pedagogías críticas de Catherine Walsh (2013, 2017) me permitieron pensar la educación como un campo atravesado por estas disputas, donde el aprendizaje exige también desaprender lo impuesto y abrirse a los sentipensares que resisten y (re) existen desde abajo (Albán Achinte, 2013). Por su parte, la imagen del monocultivo del saber propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2007; 2019) ofrecía una metáfora potente para nombrar la violencia epistémica de las formas únicas de conocimiento.

Estos encuentros fueron valiosos para comprender que aquello que había recibido como conocimiento legítimo no era neutral. Pero también me hicieron ver que estas tensiones atraviesan incluso a quienes han sido reconocidos como referentes del pensamiento decolonial. No se pueden ignorar las múltiples denuncias por acoso y abuso contra de Sousa Santos, especialmente hacia mujeres colegas (Viaene, Laranjeiro y Tom, 2023). Estas denuncias confrontan directamente la incoherencia entre el discurso crítico y las prácticas cotidianas, y revelan cómo la colonialidad del poder también se encarna en los cuerpos y géneros de quienes, desde lugares de autoridad, afirman combatirla.

Nombrar primero a las voces canónicas de la decolonialidad no fue una decisión neutra. Refleja el camino que efectivamente recorrí: un ingreso al pensamiento crítico a través de los autores más citados y legitimados en los circuitos académicos, especialmente varones del Sur global con amplio reconocimiento

internacional. Ese tránsito inicial, aunque valioso, es también muestra de cómo opera la colonialidad del saber: incluso cuando buscamos pensar de otro modo, muchas veces lo hacemos desde rutas ya trazadas, legitimadas por una institucionalidad que jerarquiza voces, geografías y cuerpos.

Como mujer investigadora en un sistema académico que sigue reproduciendo lógicas coloniales y patriarcales, estas tensiones no me son ajenas. Me atraviesan. Se manifiestan en decisiones concretas: al mostrar el cuerpo en el texto, al hacer explícita la ternura como categoría política y epistémica, al evitar el masculino genérico o al construir vínculos que desbordan los márgenes establecidos de la investigación. No puedo pensar lo decolonial como una postura cómoda ni coherente en sí misma. No es un techo seguro ni una casa terminada. Es un terreno movedizo que exige estar alerta, desestabilizar(se), revisar(se) y provocar desplazamientos. Su potencia no está en ofrecer respuestas claras, sino en desarmar los lugares desde donde hablamos.

Fue ese mismo movimiento el que me llevó a buscar otras voces, que tensionan el giro decolonial desde adentro y desde afuera. Me acerqué entonces a autoras como Ochy Curiel (2007, 2014), Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2018) y a los entretreídos de pensamiento compartido por Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013), quienes piensan con el cuerpo, escriben desde la herida y no separan la vida de la palabra. Sus propuestas ofrecían un posicionamiento no solo más cercano, sino también más coherente con lo que esta investigación venía proponiendo. Por eso, a partir de aquí, empiezo a hablar de lo descolonial cuando me refiera al enfoque desde el cual construí esta investigación como una forma de marcar una distancia crítica y sostener una inquietud: la necesidad de mantener ancladas las reflexiones en los cuerpos, los territorios y los conflictos concretos. Silvia Rivera Cusicanqui (2010) ha señalado que parte del pensamiento descolonial que circula en la academia del Norte Global se ha convertido en una retórica sofisticada que se desentiende de las luchas que lo originaron, reproduciendo lógicas extractivistas del saber. Al nombrarlo descolonial, me ubico desde esa advertencia: pienso con el cuerpo, con la experiencia situada y con procesos vivos.

Las palabras de Ochy Curiel (2018) en la séptima sesión del *Curso Intersemestral e Internacional Estudios Críticos Latinoamericanos En Dis/Capacidad*, encendieron fuego en mi interior. Con su acento firme y su presencia encarnada, afirmó que la descolonización no es solo un proceso intelectual, sino una práctica que implica una desobediencia sexual, corporal y afectiva. Esa idea me atravesó con fuerza: comprendí que, en lugar de buscar respuestas cómodas, debía preguntar con todo el cuerpo, pensar desde la herida, cuestionar todo lo que se me había dado como natural. En esa misma intervención, confrontó las estructuras coloniales desde el corazón de las luchas de los cuerpos racializados, las memorias colectivas y las rabias legitimadas por siglos de exclusión.

En ese tránsito, encontré también un tejido de voces como las de Julieta Paredes (2014) y Lorena Cabnal (2010), que, aunque diversas en sus geografías y trayectorias, se entrelazan en una apuesta común: una descolonización encarnada, afectiva y colectiva. Leerlas fue, también, una forma de escucharme. De reconocer que había estado caminando hacia allí incluso antes de tener las palabras. De darme permiso para reescribir mi propio camino con más verdad, con menos miedo.

La voz de Julieta Paredes me llegó en unos talleres comunitarios a los que asistí en Aquitania. En ese contexto, su pensamiento cobró un sentido profundamente encarnado, como experiencia compartida entre cuerpos que también resistían. Como feminista comunitaria aimara, su propuesta me ofreció una ruptura con la lógica individualizante del sujeto político y me permitió enunciar desde un "yo" que se sabe tejido en un "nosotras" ancestral y rebelde. Su forma de pensar desde el territorio, desde el hacer colectivo, desde el cuerpo-memoria, me conmovió.

Por eso, cuando conocí las denuncias de violencias patriarcales ejercidas por ella hacia otras compañeras feministas (Correa Ruau, 2023), sentí una fractura difícil de nombrar. Me dolió porque su pensamiento había sido semilla en mi propio proceso, y porque las voces que denunciaban también venían de luchas profundas por la vida, la justicia y el territorio. Fue un sacudón que me obligó a no idealizar a quienes han sido referentes, a no separar el discurso de las prácticas, a no mirar

para otro lado. Comprendí que estas contradicciones no anulan necesariamente una propuesta, pero sí me interpelan a mirarla desde sus grietas, a dejar de repetir sin revisar, a sostener una escucha crítica, incluso cuando duele.

Por su parte la voz de Lorena Cabnal (2010) me abrió otro horizonte. Mujer maya-xinka, sanadora y feminista comunitaria-territorial, amplió mi comprensión del cuerpo-territorio. Para Cabnal, no se puede defender la tierra sin comenzar por sanar el cuerpo. Sanar es recordar, es organizarse, es habitar el cuerpo como un lugar legítimo de saber. Su pensamiento me permitió ponerle palabras a la tristeza y al duelo migrante, no como debilidades, sino como formas de conocimiento. Los silencios, los afectos, los pequeños rituales como guardar y secar las semillas de lo que comía solo por el deseo de sembrar, hacer arepas para celebrar algo bueno aunque fuera pequeño, ponerme las medias que me había regalado mi mamá para sentarme a escribir, o hablar conscientemente usando diminutivos como en casa, no eran residuos del proceso de investigación, sino materiales epistémicos de primer orden con los que iba teniendo un encuentro con lo descolonial desde la experiencia y el cuerpo.

En algunos momentos, escribir con mi voz propia se me dificultó enormemente. La desconexión con mi territorio, y a veces conmigo misma, hacía que las palabras no encontraran su cauce. La lectura de estas autoras se volvió un acompañamiento fundamental: a través de sus voces, pude reconocer sentimientos, intuiciones y pensamientos que aún no lograba nombrar. Ellas pusieron palabras donde yo todavía estaba en el temblor. Me tendieron un hilo para que yo misma pudiera, poco a poco, hilar el mío.

En las conversaciones con Mónica Romero¹³, encontré claves para traducir lo que vivía y sentía en el tránsito entre Cataluña y Colombia. Ella también había hecho su doctorado en Barcelona y, aunque nuestras experiencias eran distintas, nuestras resonancias me ayudaban a reafirmar intuiciones y a situar mi propio recorrido con

¹³ Mónica Romero es artista, docente e investigadora, y su trabajo se sitúa en los cruces entre arte, educación y comunidad. Su acompañamiento e interlocución durante mi proceso de doctorado fueron fundamentales no solo para abrir preguntas epistemológicas encarnadas, sino también para sostenerme en momentos de incertidumbre, conectar con mi experiencia y darle sentido desde un lugar más sensible y situado.

mayor claridad. Fue también Mónica quien me acercó al pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui (2010, 2018) y su pensamiento encarnado en tejidos y dibujos y enlazado con saberes orales, con la tierra, con el barro y con las formas no lineales del tiempo. Su apuesta es profundamente valiente porque no construye sistemas conceptuales cerrados ni busca un lenguaje pulido para la academia sino se atreve a pensar desde la herida, a contradecirse, a sostener tensiones sin resolverlas del todo. Más que un marco teórico, propone una forma de vida.

Esa forma de comprender la contradicción también transformó mi manera de percibir y estar durante el trabajo de campo. Al habitar el territorio con un ritmo más lento, sin la ansiedad de descifrarlo todo, comencé a notar escenas que al principio me resultaban desconcertantes. Por ejemplo, me llamaba la atención ver cochecitos de bebé aparentemente solos, detenidos frente a una tienda como si no hubiera ningún adulto a cargo, o niñas y niños pequeños sin compañía, yendo a hacer mandados o camino a la escuela. Solo más tarde entendí que esa soledad en ocasiones era aparente porque en realidad, existía una red de cuidado silenciosa que los sostenía sin necesidad de vigilarlos: una hermana mayor, un primo, un vecino que conocía a la familia. Todos hacían parte de un cuerpo colectivo de cuidado atento, aunque discreto, que seguía los pasos de las niñas y niños y que reaccionaba cuando sucedía algo.

Después de un taller que realizamos con niñas y niños, caminábamos con la mamá de **Corro como Sonic** hacia la casa de la abuelita de **Fantasma de Papel**, para acompañarlo de regreso. Los dos niños iban corriendo unos diez metros delante de nosotras. Doblaron la esquina y los perdimos de vista por unos segundos, cuando de repente escuchamos a **Corro como Sonic** llorando. Corrimos para alcanzarlo y ver qué había pasado; al llegar, unos vecinos ya lo estaban ayudando a levantarse y le sacudían las rodillas. Le explicaron a la mamá de **Corro como Sonic** que un perro, al salir corriendo emocionado, lo había asustado y hecho caer. En mitad de esa cuadra vivía la abuelita de **Fantasma de Papel**, quien les preparó chocolate con galletas para ayudarles a pasar el susto (Diario de campo, 3 de junio de 2022)

Este tipo de experiencias cotidianas me fueron mostrando que habitar el territorio también implicaba una disposición distinta del cuerpo y de los sentidos, una forma de atención que no siempre era evidente, pero que sostenía la vida de maneras profundas y silenciosas. No se trataba solo de observar, sino de afinar los gestos, la escucha, los ritmos y las acciones cotidianas. Así, poco a poco, fui aprendiendo a leer el territorio como un cuerpo vivo: reconocer las nubes que anunciaban la lluvia, saber qué piedras pisar y cuáles evitar para no resbalar en las caminatas, cómo se usaba el lanche o cómo prender una estufa de leña. También me fui relacionando con nuevas plantas, no solo a partir de su uso práctico, sino a través del reconocimiento de sus formas, colores y olores, de su potencia para el juego, la curación o sus cualidades para convertirse en tinte. A través de gestos, palabras y silencios, las niñas, los niños y la comunidad me enseñaron que el territorio no se habitaba únicamente desde la lógica del trabajo, sino también desde la invención, el cuidado, la alegría y la exploración sensible.

Este modo de observar y aprender encontraba eco en las reflexiones de Rivera Cusicanqui (2010) sobre el enraizar el pensamiento y la práctica, lo cual además de ser un gesto de justicia epistémica, me posicionaba en construir conocimiento no sobre la comunidad, sino con ella, desde una afectación mutua. Por eso, la charla, las caminatas, el acompañar al mercado, sentarme a tomar las onces con las niñas, asistir a sus cumpleaños y acordar formas de intercambio simbólicas y materiales con las familias y las profes no fueron simplemente escenarios de observación, sino expresiones de una investigación que también ponía en juego mi cuerpo y mis afectos. Incluso, aun cuando terminó formalmente el trabajo de campo, seguí vinculada a Aquitania, apoyando procesos comunitarios, acompañando a las niñas, niños y profes en sus eventos importantes, y recibiendo de las familias gestos de cariño: saludos de cumpleaños, noticias sobre sus logros e invitaciones a sus celebraciones.

Enraicé la perspectiva descolonial en Aquitania mediante tres ramas fundamentales: el reconocimiento de los sentipensares campesinos como prácticas vivas de conocimiento; la apertura a la agencia del mundo no humano; y la procura constante de no replicar lógicas adultocéntricas en el vínculo con las niñas y los

niños. En primer lugar, partiendo de la ecología de saberes (Sousa Santos, 2007, 2019), reconocí que los sentipensares campesinos, transmitidos de cuerpo a cuerpo y convertidos en saberes, no buscan su legitimidad en títulos o certificaciones, sino que se encarnan en los ritmos de la vida. Se enseña y se aprende en los gestos, en las siembras, en la lectura atenta de los ciclos de la naturaleza. Este conocimiento se transmite de generación en generación no mediante un currículo formal, sino a través de una pedagogía del hacer, del estar, del cuidar.

Las mujeres, las niñeces, los abuelos y abuelas comparten lo que saben sin necesidad de proclamarse maestros. Enseñar no es una actividad separada de la vida, sino que se entrelaza con ella, se sostiene en los vínculos y se transmite en la reiteración cuidadosa de los gestos cotidianos. Se aprende en el hacer corporal, donde no hace falta explicar: en el orden de los ingredientes que entran a la olla, en las manos que amasan la arepa, en la forma en que las profes sostenían el ritmo del día con su sola presencia, sin marcar con palabras el inicio de la clase. Son formas de saber-hacer que no se acumulan, sino que circulan entre manos, pies, huesos y vientres (Rivera Cusicanqui, 2010; Cabnal, 2010). Así, las pedagogías de los sentipensares campesinos no buscaban abstraer el conocimiento, sino sostenerlo en lo relacional: cuidar la tierra, esperar la lluvia, preparar los alimentos.

Ese reconocimiento del saber resguardado en las prácticas y los cuerpos me llevó a tratar de comprender cómo estos sentipensares habían sido desplazados por las lógicas modernas, como el monocultivo de cebolla y todo lo que a nivel simbólico y social implicaba: la fragmentación del territorio, la aceleración de los ritmos, la erosión del cuidado. Desde la investigación, quise contribuir a fortalecer los gestos de resistencia en el territorio, por pequeños que fueran: el uso de la ruana y el sombrero, la persistencia de ciertas palabras, la siembra de huertas y jardines como actos de memoria y afirmación.

En esa misma línea, comprendí que los saberes no solo se arraigan en los cuerpos, sino también en los tiempos de cuidado, de regeneración, de espera. No se trata únicamente de desacelerar, sino de sintonizarse con otras formas de ser y estar, no

necesariamente ligadas a la producción. En esta investigación, eso implicó aprender a esperar a que algo sucediera sin saber exactamente qué, a resistir la tentación de llenar el vacío con actividad y a confiar en que lo importante no siempre ocurre de inmediato. Desde esa sensibilidad temporal, se fue abriendo también la necesidad de mirar más allá de las relaciones humanas, reconociendo que la agencia no pertenece únicamente a las personas, sino que circula también en los mundos de la tierra, el agua, los animales y las plantas.

Explorar esta apertura hacia la agencia del mundo no humano fue la segunda rama que orientó la construcción metodológica en Aquitania. Leer cuando ya estaban maduras las uvas camaronas¹⁴ o los movimientos inquietos de un perro, no eran un saber añadido sino una manera de vivir atenta a la trama de afectos y ritmos de los mundos no humanos. Como plantea Anna Tsing (2015), la humanidad no puede comprenderse sin esos vínculos enredados con plantas, animales, hongos, suelos y climas, donde cada vida afecta y es afectada por otras. Este tejido relacional, hecho de colaboraciones inestables y encuentros imprevistos, forma lo que Tsing llama las zonas de contacto entre especies, donde el devenir de cada ser está entrelazado con el de otros.

Esta visión resuena con lo que Thom van Dooren, Eben Kirksey y Ursula Münster (2016) denominan estudios multiespecies: una invitación a comprender la vida como un proceso de devenir mutuo. Desde esta mirada, los mundos no humanos no son un fondo inerte sobre el cual transcurre la existencia humana, sino seres con agencia con quienes se entretajan historias de cuidado, conflicto y regeneración. Las flores y las abejas, los humanos y el maíz, la laguna y las nubes no simplemente coexisten: se co-constituyen a través de encuentros, afectaciones y transformaciones continuas.

En esta misma línea, Shaila Seshia Galvin (2018) propone que los mundos agrarios constituyen escenarios privilegiados para observar las tramas relacionales entre especies: la siembra, el pastoreo o la recolección no son simplemente actos productivos, sino ecologías afectivas donde humanos y no humanos co-crean

¹⁴ Es un fruto silvestre del páramo.

formas de vida entrelazadas. En Aquitania, estas relaciones se encarnaban cotidianamente en los hogares: la ruda sembrada para espantar animales y malas energías, el lupino¹⁵ que funcionaba como muro vegetal y refugio para las abejas, o el arrayán para sostener la polisombra y con sus hojas hacer aromáticas o infusiones que calmaban dolores y espantaban el frío.

Desde esta rama, aprender a habitar Aquitania fue sumergirme en esas redes vivas y dejarme afectar y transformarse por ellas. Siguiendo la invitación de los estudios multiespecies de cultivar la atención (van Dooren et al., 2016), la investigación se convirtió en un ejercicio de escucha ética: cuidar los vínculos, atender los signos del entorno y responder respetuosamente a las múltiples agencias, pues como señala Isabelle Stengers (en van Dooren et al., 2016), estos encuentros son capturas recíprocas: vínculos en los que los seres involucrados se modifican mutuamente, creando modos de existencia compartidos que sólo podrían nacer de ese vínculo.

Además de los sentipensares campesinos y la agencia de los mundos no humanos, emergió una tercera rama de reflexión metodológica: el desafío de no reproducir las lógicas adultocéntricas que también atraviesan la construcción del conocimiento y las prácticas pedagógicas en el territorio. La relación con las niñeces rurales me llevó a cuestionar el adultocentrismo y las múltiples formas mediante las que el colonialismo sigue operando en la vida de niñas y niños (Morales y Martínez Muñoz, 2024).

Reconocer a las niñas y niños como interlocutores legítimos implicó, ante todo, desaprender las formas adultocéntricas de producción de conocimiento. Fue necesario afinar la escucha a sus poéticas: sus modos sensibles de nombrar, de habitar el territorio, de reconfigurar los tiempos y los sentidos de la experiencia. En sus gestos, juegos y afectos emergía una pedagogía que no pedía permiso ni requería explicación, que no necesitaba anunciarse como tal. Enseñaba interrumpiendo el guion, desplazando las jerarquías, desbordando las estructuras.

¹⁵ Es una especie de frijol nativo blanco y en forma triangular que tiene flores moradas de las cuales se alimentan abejas.

Lo viví en momentos como aquel en que **Huerta de Zanahorias** me mostró cómo usar la pala. No usó palabras técnicas ni instrucciones explícitas: señaló con el pie el lugar preciso donde debía apoyar el mío y, con movimientos firmes pero cuidadosos, me enseñó a empujar la tierra sin herir la raíz. No me dijo mucho, solo lo hizo, y yo lo seguí. Su cuerpo y el mío en ese momento eran un territorio que resguardaba y estaban recreando y construyendo conocimiento. Desde esa perspectiva, en esta investigación, las niñeces no fueron objeto de estudio ni promesas a formar, sino presencias vivas que, junto a la tierra, los animales y las redes comunitarias, tejían otros modos de habitar y de conocer. Estar en el campo con ellas no significó aplicar métodos ni replicar modelos, sino aprender a andar con otros ritmos, con otras memorias, con otras inteligencias.

Sostener estos tres horizontes: el sentipensar campesino, la agencia más que humana y la desobediencia al adultocentrismo, fue una afirmación vital. Lo descolonial se sembró con las manos, se tejió en los vínculos, se afinó en los ritmos compartidos. Investigar, así, consistió en implicar el cuerpo, los afectos y la escucha para habitar el conocimiento como una trama viva, situada y colectiva. Fue caminar con las preguntas abiertas, resistiendo la urgencia de definir, de controlar, de traducirlo todo. Desde abajo, desde cerca, desde adentro, se fue trenzando otra manera de conocer, una que no separa la teoría del gesto ni el saber de la vida.

Siembra, aporque y riego de las preguntas y objetivos de investigación

Cultivar es un acto que implica regresar, una y otra vez, a observar cómo crecen las plantas y cómo se transforma el paisaje. Pero ese retorno no es pasivo: requiere releer lo que se ve, cargar agua, aporcar¹⁶ si hace falta y desyerbar con constancia para que las plantas crezcan y den flor, fruto, semilla. Así también fueron cambiando las preguntas de esta investigación: en el retorno a ver los brotes que ya estaban en mí desde antes de iniciar el doctorado, nacidas de intuiciones y experiencias previas que, aunque a veces torpes o imprecisas, ya señalaban un camino. Eran preguntas sensibles a la lluvia y a las voces del territorio y que encontraban formas de crecer en la medida en que volvía a ellas, las releía, las contrastaba y buscaba nuevas formas de nombrar los intereses y las dudas que me habitaban. En ese mismo movimiento, también los objetivos fueron transformándose: dejaron de ser metas fijas y lineales para convertirse en orientaciones móviles, más porosas, que me permitieran caminar con la investigación en lugar de conducirla y abrir espacio para lo que emergía en el contacto con las niñeces, los territorios y a los giros inesperados sin forzar el rumbo.

Con ese movimiento, esas preguntas fueron tomando forma y dirección en tres horizontes que atravesaron todo el proceso. El primero fue el deseo de acercarme al mundo poético y estético de las niñeces: esos universos propios de la imaginación y de lo no productivo en un sentido tradicional. El segundo fue la inquietud por explorar cómo, desde esos lenguajes y mundos sensibles, podríamos construir una propuesta pedagógica que no buscara extraer formas de hacer, sentir y pensar para convertirlas en una metodología replicable o en un nuevo canon, sino que reconociera el valor que ya habita en las prácticas pedagógicas comunitarias.

¹⁶ Aporcar es una práctica campesina que consiste en arrimar tierra con las manos o con el azadón a la base de la planta, para proteger su tallo y darle soporte, conservar la humedad del suelo y evitar que crezcan malezas. Suele hacerse cuando las plantas ya han crecido un poco, como parte de esos cuidados intermedios y cotidianos que muestran que cultivar no es solo sembrar, sino acompañar el crecimiento con gestos sostenidos.

Y el tercero fue el compromiso de cuidar la coherencia a través de una revisión constante de mi pensar y hacer, de los sentidos que iban movilizando esta investigación y mis formas de habitarla. Rodeada de estos tres horizontes comencé una búsqueda de literatura que atravesó los estudios de las niñeces, con énfasis en niñas y niños de cero a cinco años, las pedagogías descoloniales, las metodologías artísticas y los enfoques multiespecie. Al inicio del proceso, mi intención era trabajar con comunidades indígenas, por lo que también realicé una revisión profunda sobre educación intercultural, educación propia y los procesos de defensa y resistencia de estas comunidades en América Latina, especialmente en Colombia.

De manera concreta, el punto de partida fue la búsqueda en tres bases de datos: ERIC, SCOPUS y SciELO. En ese proceso, noté que las formas de nombrar lo que buscaba variaban según la lengua; por ejemplo, en español encontré más resultados con términos como “decolonial” que con “postcolonial”, mientras que en inglés ocurrió lo contrario. Esta diferencia puede estar relacionada con los contextos históricos y geopolíticos que dieron origen a cada línea de pensamiento. Aunque hoy día algunos autores tienden a difuminar estas diferencias, la distinción sigue siendo relevante en las formas de nombrar las resistencias y respuestas frente a las múltiples formas en que la colonialidad sigue operando (Grosfoguel, 2011).

También realicé una revisión exploratoria en español e inglés, utilizando palabras clave como “pedagogías indígenas”, “pedagogías descoloniales”, “etnoeducación”, “primera infancia”, “decolonial”, “rural”, “campesino”, “investigación-creación”, “investigación basada en las artes” y “a/r/tografía”. En inglés, los términos incluyeron “young children”, “postcolonial pedagogies”, “indigenous pedagogies”, “rural”, “arts-based research”, “a/r/tography” y “agency”. Noté que estas categorías no tenían el mismo peso ni la misma presencia en todos los contextos pues las formas de nombrar las apuestas pedagógicas y epistemológicas variaban según los marcos históricos, políticos y geográficos desde los cuales se producen.

Así, aquella búsqueda bibliográfica se volvió una experiencia situada: un ejercicio de traducción constante entre mundos que no siempre se tocaban. Un triple diálogo

entre un doctorado realizado en Europa, un territorio de investigación en Latinoamérica y una comunidad cuyas formas de nombrar también diferían de las mías, fue moldeando mi forma de leer, de escribir y de escuchar. En medio de ese cruce de marcos institucionales, referencias académicas y saberes territoriales, hubo momentos en los que sentí que mi voz no encajaba del todo en ninguno. No por falta de pertenencia, sino por la necesidad de situarme una y otra vez entre lenguajes que no siempre se reconocían mutuamente.

A partir de esta indagación, pude trazar un mapa diverso del campo. En Canadá, encontré un número significativo de investigaciones enmarcadas en procesos de memoria histórica y reconciliación con pueblos indígenas, que incorporan pedagogías relacionales, ecologías afectivas y apuestas descolonizadoras desde la primera infancia (Barkaskas y Gladwin, 2021; Mathurin, 2023; Nxumalo y Ross, 2019). En Australia, las investigaciones se enfocan en pedagogías críticas de la tierra y prácticas artísticas multiespecie que interpelan el legado colonial desde la infancia (Townley et al., 2024; Lasczik et al., 2025). En países africanos como Sudáfrica, Ghana y Zambia, se destacan trabajos que articulan saberes ancestrales con propuestas pedagógicas que reconocen la agencia de niñas y niños en la reproducción cultural, la conservación ecológica y la crítica curricular (Murriss et al., 2020; Adom, 2022; Matafwali y Mofu, 2023; Maistry y du Preez, 2024).

En América Latina, hallé investigaciones relevantes en México, Argentina, Chile, Colombia y Brasil, donde las tensiones entre educación formal, pedagogías comunitarias y resistencias indígenas aparecen con fuerza. Allí, la infancia hegemónica se problematiza a partir de una perspectiva situada, relacional y crítica, en diálogo con apuestas metodológicas como la investigación narrativa, el trabajo etnográfico y el arte como forma de conocimiento (Rodríguez-Castrillón y Amador-Baquiro, 2023; Frasco et al., 2021; Díaz, 2010; Wilches, 2015; Caviedes, 2015; Rovira-Rubio y Montoya-Castaño, 2021).

Otro aspecto clave fue el lugar del arte en la investigación con niñas y niños, especialmente en la primera infancia. Me encontré con autoras como McNair (2013), quien explora las posibilidades de la poesía en aulas de educación inicial,

encontrando que las palabras pueden encender vínculos emocionales y cognitivos en los niños más pequeños. También me interesó el trabajo de Inwood y Sharpe (2018), quienes desde una pedagogía eco-artística promovieron investigaciones creativas en entornos escolares. Ellas subrayan el papel de las formas expresivas como herramientas para resistir las formas de dominación colonial y construir agencia. Desde sus aportes, se reconoce que las niñas y los niños son generadores de conocimiento y sujetos políticos capaces de intervenir en la construcción de su identidad y su futuro.

El interés por las dimensiones estéticas, afectivas y creativas de las niñeces ha dado lugar a un campo en expansión: el de las metodologías artísticas, sensibles y encarnadas en la investigación social. Propuestas como la Investigación Basada en Artes (IBA) y la a/r/tografía no se limitan a representar, sino que abren la posibilidad de investigar desde el cuerpo, las emociones, lo sensible y lo simbólico, desbordando una lógica instrumental de la investigación educativa (Barone y Eisner, 2012; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Hernández, 2008; Irwin y Springgay, 2008). En la IBA, el proceso artístico se reconoce como vía epistémica: no como adorno, sino como forma legítima de producción de conocimiento situado, emocional y corporal. La a/r/tografía, por su parte, entrelaza las prácticas de artista, investigadora y maestra, habitando la investigación como una experiencia vivida, en la que los saberes emergen en el cruce entre materiales, afectos, relaciones y narrativas, y donde la creación se concibe como pensamiento situado que se produce con los otros, no sobre ellos.

En Latinoamérica, el enfoque de Investigación-Creación, como lo plantean Alba y Buenaventura (2020), se ha consolidado como una apuesta que desestabiliza los marcos tradicionales del saber, al privilegiar procesos poéticos, situados, encarnados y colaborativos. En sintonía con la IBA y la a/r/tografía, la Investigación-Creación reivindica las potencias epistémicas de la práctica artística, la sensibilidad y el cuerpo en la producción de conocimiento. Sin embargo, se diferencia ligeramente en su forma de entender la relación entre creación e indagación: mientras que la IBA suele partir de una pregunta previa que se traduce en una forma artística, y la a/r/tografía se ancla en el entrelazamiento identitario entre

artista, maestra e investigadora (Irwin y Springgay, 2008), la Investigación-Creación no siempre parte de un problema definido. Más bien, propone una lógica rizomática, en la que las preguntas emergen en el mismo proceso de creación, y en donde los lenguajes artísticos no se subordinan a un método, sino que lo configuran desde dentro.

Si bien mi investigación no se enunció formalmente desde la IBA, la Investigación-Creación o la *a/r/tografía*, sí se vio profundamente atravesada por sus afinidades. Enmarcada en una etnografía situada y multiespecie, se configuró como una práctica pedagógica encarnada en lo cotidiano: una forma de indagación en la que el cuerpo y la pregunta, el afecto y el método, no aparecían como dimensiones separadas. Las curadurías afectivas, las siembras colectivas, los dibujos con tierra y alimentos, las conversaciones mientras regábamos la huerta o recorríamos el páramo, fueron gestos mínimos que abrieron mundos y dieron lugar a preguntas vivas. Desde estos encuentros, la investigación fue tomando forma como una práctica relacional y transformadora, tejida en la escucha y la creación compartida.

En este sentido, los aportes de estas metodologías sensibles sostuvieron una apertura hacia lenguajes no verbales y formas expresivas profundamente pertinentes para investigar con niñas y niños pequeños en contextos rurales o interculturales, donde el cuerpo, el gesto, la textura o el silencio no son solo medios de comunicación, sino modos de pensamiento. Por eso, aunque las artes no fueron el eje temático de esta investigación, sí estuvieron presentes como la luz que atraviesa una escena o la sombra que acompaña cada paso: no en el centro, pero sí en todo. Constituyeron un modo de estar y de vincularme con las niñas, con el territorio y con la pregunta misma.

Inspirada por esas aperturas, comencé a formular las primeras preguntas que orientarían el camino. En el inicio, como lo mencioné, mi intención era trabajar con niñas y niños pequeños de la comunidad indígena *Uitoto* en Bogotá, en diálogo con los principios de educación propia y las pedagogías comunitarias en contextos urbanos. Esas primeras preguntas giraban en torno a cómo, a través del arte, las niñas narraban sus territorios afectivos y simbólicos; qué aportes podía ofrecer la

experiencia educativa de esta comunidad a otras pedagogías comunitarias; y cómo una artista-educadora podía construir una investigación etnográfica situada desde esa escucha.

Sin embargo, las preguntas aún eran amplias y difíciles de abordar metodológicamente. Si bien buscaban explorar la relación entre arte, niñez, educación indígena y dinámicas comunitarias en contextos urbanos, tendían a mezclar niveles de análisis y reflejaban que todavía no tenía claridad si el foco debía estar en los procesos metodológicos, en mis propios aprendizajes o en los resultados de la investigación. Además, faltaba una contextualización más precisa, porque, aunque se mencionaba lo urbano, no se especificaba que el trabajo de campo se realizaría en la Casa de Pensamiento Intercultural¹⁷, ni qué dinámicas sociales se considerarían, especialmente en relación con la migración, el desplazamiento o la interculturalidad.

Aunque inicialmente el proyecto fue pensado para desarrollarse junto a la comunidad *Uitoto*, algunas condiciones que expondré más adelante impidieron que el vínculo se enraizara. En lugar de forzar un proceso, opté por seguir otro camino. Así fue como la investigación tomó rumbo hacia Aquitania, Boyacá, donde encontré una comunidad rural compatible con mi proyecto. Esta nueva opción no solo ofrecía condiciones más propicias para el trabajo sostenido con niñas y niños pequeños, sino que también reconfiguró el horizonte de la investigación.

Al definir que el trabajo de campo se desarrollaría en una comunidad rural y no en la ciudad, la investigación viró hacia el reconocimiento de los saberes campesinos como una forma de existencia relacional, cultural y política. Este giro transformó también las preguntas que orientaban el proceso: ya no se trataba de explorar el arte en contextos interculturales urbanos, sino de indagar cómo las experiencias

¹⁷ Las Casas de Pensamiento Intercultural son espacios creados por iniciativa de los pueblos indígenas en contexto urbano, como parte de sus luchas por el reconocimiento de la educación propia y el derecho a sostener sus saberes, lenguas y prácticas culturales fuera de sus territorios ancestrales. Funcionan como espacios de cuidado y formación para la primera infancia indígena, en articulación con el sistema educativo oficial. Sin embargo, son, ante todo, territorios pedagógicos que encarnan la continuidad de la vida indígena en la ciudad, disputando el monoculturalismo estatal desde una pedagogía situada, comunitaria y profundamente política.

estéticas de niñas y niños campesinos de primera infancia se entretrejían con sus formas de habitar el territorio, de cuidar y de vincularse con lo humano y no humano.

Las nuevas preguntas surgían con la intención de aportar a un campo poco explorado: el de las niñeces campesinas, en particular durante la primera infancia, y sus universos estéticos y simbólicos. Más que responder a un vacío, delineaban una apuesta situada, centrada en la relación entre afectividad, expresión artística, cuidado de las niñeces y de la Madre Tierra. Al mismo tiempo, implicaban una reflexión ética, corporal y política sobre mi lugar como artista-educadora dentro de una investigación etnográfica también pedagógica, que no se limitaba al aula tradicional, sino que se desplegaba en los Hogares Comunitarios y en los múltiples espacios cotidianos que niñas y niños habitaban y transformaban cada día.

Si bien estas preguntas expresaban una cercanía mayor con el territorio y con las estéticas de las niñeces rurales, todavía exigían ser afinadas. Expresiones como “territorios afectivos”, “universo estético” o “relación entre el cuidado de la primera infancia y de la Madre Tierra” seguían siendo demasiado amplias y requerían una mayor precisión teórica y metodológica. También persistía cierta generalidad al referirme a “territorios rurales”, sin reconocer la diversidad que los compone ni especificar la comunidad con la que trabajaba, lo cual generaba ambigüedad tanto temporal como espacial. Por otro lado, la pregunta sobre mi rol como artista-educadora también requería una mayor elaboración: no se trataba solo de indagar qué construía en términos metodológicos o pedagógicos, sino de abrir espacio a los aprendizajes, las tensiones y las transformaciones que atravesaron mi propio tránsito por la investigación.

Al situarme con más nitidez en los ritmos, historias y formas de habitar de Aquitania, se desdibujó la idea de un territorio rural genérico. Emergió, en cambio, un entramado situado de relaciones: con el viento, con el agua que baja del páramo, con las huellas del monocultivo, con los juegos y las inquietudes cotidianas. Las niñeces no se vinculaban con “la naturaleza” como un todo indiferenciado, sino con geografías vivas, en el sentido de territorios sentidos,

habitados y transformados desde los cuerpos, el trabajo, la memoria y las relaciones cotidianas (Katz, 2004).

Desde esta perspectiva, e inspirada en el enfoque de *Common Worlds Research Collective* (Pacini-Ketchabaw et al., 2016), comprendí que las experiencias de las niñas no ocurren en aislamiento, sino en relación con los mundos no humanos. Lo significativo no estaba solo en lo que las niñas y niños podían o no decir, sino en cómo se vinculaban con animales, plantas, objetos, materiales y fuerzas no humanas. El arte, el juego, el gesto o la exploración sensorial resultaban ser formas encarnadas de pensamiento y modos legítimos de conocer.

La crítica a la noción de una infancia única, junto con la incorporación de perspectivas descoloniales, multiespecie y artísticas, me llevó a afinar la mirada hacia las formas sensibles, afectivas y estéticas con las que niñas y niños se relacionan con su entorno. En ese movimiento, también fueron desplazándose algunos de los conceptos que usaba para nombrar lo que ocurría. Lo que al comienzo llamaba relatos o experiencias estéticas fue encontrando más sentido en la idea de biopoéticas como esa potencia que irrumpe en los márgenes de las lógicas coloniales-capitalistas (Yelin, 2020) para hacer visibles otros modos de vida: lo pequeño, lo cotidiano, lo animal, lo vegetal, el juego, lo absurdo, lo que no encaja del todo como cuando **Dulce** recogía hojas para hacer una sopa de barro o **Carramoto** jugaba en el patio a ser perseguido por pirañas, activaban una forma poética de vida que desordenaba lo establecido sobre lo que merece atención, cuidado o deseo.

Algo similar ocurrió con el concepto de saberes campesinos, que con el tiempo fue entrelazándose con la noción de sentipensares campesinos (Fals Borda, 1986). Más que una sustitución, fue un reconocimiento: los saberes que observaba y escuchaba en la vida cotidiana, formaban parte de un entramado más amplio, donde conocer no se separa de sentir, habitar ni cuidar. Los sentipensares por su parte nombran justamente esa forma de conocimiento encarnado, donde el cuerpo, el territorio y la emoción se entretejen.

Aunque estos términos no fueron pronunciados directamente por la comunidad ni llegaron como marcos previos, resonaron profundamente con lo vivido. Afinar las preguntas fue parte de ese mismo gesto: sembrar, aporcar y regar, buscando las palabras precisas como una forma de cuidar lo que brotaba. Así, las preguntas siguieron en movimiento hasta llegar a un punto de cosecha, cuando estos conceptos clave ayudaron a nombrar con más precisión la curiosidad y el cuidado que las habían sostenido. Después de caminar, detenerme, volver atrás y reorientar el rumbo, las preguntas se concretaron en:

- ¿Cómo se configuran las biopoéticas, deseos o estéticas y vínculos de las niñas y niños de 0 a 5 años de Aquitania en su cotidianidad rural?
- ¿De qué manera estas expresiones reflejan o desafían las dinámicas adultocéntricas presentes en su entorno social y de cuidados?
- ¿Cómo contribuyen los sentipensares campesinos a crear una propuesta pedagógica, artística e investigativa que fomenta prácticas de cuidado y crianza descoloniales y no adultocéntricas?
- ¿Cómo construir una investigación artística descolonial que sea coherente con las particularidades del contexto rural de Aquitania?
- ¿Qué tensiones, privilegios, diferencias y resonancias emergen de una artista-maestra-investigadora y el rol de las niñas y niños de 0 a 5 años como coprotagonistas de la investigación?

Este proceso nació del deseo de preguntar desde adentro, con el cuerpo implicado y la mirada atenta a lo que emergía. Las preguntas no fueron un punto de partida fijo, sino una forma de caminar, de dejarse afectar y orientar por lo que iba sucediendo. Solo cuando comenzaron a enraizarse en lo vivido fue posible enunciar con claridad los objetivos que hoy acompañan esta tesis. Presentarlos después de las preguntas fue una decisión consciente, coherente con la lógica situada y procesual que atraviesa esta investigación. Invertir el orden tradicional, donde los

objetivos anteceden a las preguntas, me permitió narrar con mayor honestidad cómo se fue tejiendo el camino: desde el encuentro con el territorio, los afectos y las experiencias compartidas, no desde un marco cerrado, sino desde la apertura y la escucha. Fueron el ritmo y la deriva los que permitieron que los objetivos tomaran forma, no como destino, sino como guía nacida del andar.

Objetivo General:

Etnografiar las biopoéticas, vínculos y formas de cuidado y crianza de las niñas y niños de 0 a 5 años en Aquitania (Boyacá), con el fin de desarrollar una propuesta pedagógica, artística e investigativa desde una mirada descolonial y no adultocéntrica, alineada con los sentipensares campesinos y coherente con las particularidades del territorio rural.

Objetivos específicos:

- Analizar cómo se configuran los gustos, biopoéticas y vínculos de las niñas y niños en su cotidianidad rural, y cómo estas expresiones reflejan o desafían las dinámicas adultocéntricas.
- Diseñar una propuesta pedagógica, artística e investigativa que, desde los sentipensares campesinos, promueva prácticas de cuidado y crianza descoloniales y no adultocéntricas.
- Desarrollar una metodología de investigación artística descolonial que reconozca a la artista-maestra-investigadora y a las niñas y niños como coprotagonistas de la indagación.

Troch

El trabajo de campo

Al inicio de este camino investigativo, mi intención, como he relatado, era trabajar con la Casa de Pensamiento Intercultural de la comunidad *Uitoto* en Bogotá. Durante la pandemia logré establecer los primeros contactos. Y aunque desde Barcelona intenté profundizar en ellos, desde el comienzo comprendí que el acceso no era sencillo ni debía darse por sentado. Aquello que podía parecer una traba o una exigencia “extra”, para mí fue una interpelación directa: ¿Qué estaba dispuesta a devolver?, ¿Desde qué lugar me acercaba? Reconocí esa demanda no solo como legítima, sino como una forma digna de trazar límites, de valorar los saberes más allá del gesto simbólico o el reconocimiento retórico.

Me acerqué a otros espacios, intenté nuevos caminos, busqué el contacto de distintos líderes de la comunidad, pero algo no terminaba de encajar y recibía respuestas que cerraban antes de empezar: “no”, “todavía no” o “no en las condiciones que ofreces”, que lejos de vivirse como rechazos personales, se convirtieron en lecciones éticas profundas. Si bien la propuesta centrada en la co-producción de conocimiento con las niñas resonó con las apuestas pedagógicas de la comunidad, no logró llevarse a cabo debido a las experiencias previas que habían tenido con investigadores que llegaban, recogían información y se marchaban sin socializar ni reconocer el conocimiento compartido.

A esto se sumaba que, en ese momento, las prioridades políticas de la comunidad estaban enfocadas en la defensa territorial de su lugar de origen, La Chorrera, Amazonas. Estaban organizando un gran encuentro en el territorio, lo que exigía tiempo, energía colectiva y una atención centrada en ese territorio. Aunque hubo apertura para que yo colaborara en la logística del evento, la energía estaba volcada

allá, y no tanto en los procesos con las niñas y los niños que yo proponía en Bogotá. Para muchas familias, la ciudad era solo una estación temporal, y vivían en condiciones de precariedad como resultado del desplazamiento. La ruptura con sus redes de apoyo, las dificultades económicas y la necesidad constante de resolver lo inmediato exigían, día a día, atender lo más básico para la subsistencia.

En ese contexto, un proyecto de investigación como el mío podía entrar en tensión con las urgencias vitales del presente, y me llevó a preguntarme también, con honestidad, qué tanto podía realmente aportar. Mi propuesta, aunque formulada con sensibilidad, no encontraba el ritmo ni el espacio propicio para desplegarse. Comprendí que incluso las mejores intenciones deben aprender a leer el contexto, y que el “no” puede ser también un acto de resistencia, de protección de lo común y de afirmación de otros tiempos para el conocimiento.

Entonces a través de mi red de afectos, se abrió la posibilidad de iniciar el trabajo de campo en Aquitania, Boyacá. Este territorio, cercano al lugar donde nació mi abuelo, ya ocupaba un lugar simbólico en mi historia familiar, aunque aún no lo hubiera habitado aún. Pero fue un compañero con quien había cursado la maestría que me habló de una prima suya, **Guardiana de los Brotes**¹⁸, lideresa comunitaria vinculada a un proceso ambiental en la región. Me puse en contacto con ella y, con enorme generosidad, me conectó con la Madre Comunitaria del jardín infantil al que asistía su hijo. A partir de ahí, el camino se fue abriendo con mayor fluidez. **Guardiana de los Brotes** me acompañó en los primeros acercamientos, me orientó sobre los permisos y gestiones necesarias, y me permitió acceder de manera respetuosa y situada a un nuevo territorio.

Esta experiencia me enseñó que la investigación no empieza cuando se accede a un campo, sino cuando se aprende a escuchar los umbrales que lo resguardan. El acceso al campo no es un derecho dado, sino una posibilidad que se abre en el

¹⁸ A lo largo del texto, decidí nombrar a las personas que participaron en la investigación, especialmente a niñas, niños, docentes y madres, con nombres simbólicos o poéticos elegidos a partir de sus gestos, palabras o formas de estar en el mundo. Esta decisión busca proteger sus identidades y, al mismo tiempo, reconocer la singularidad de sus presencias desde un lenguaje más cercano al espíritu afectivo y narrativo de la investigación. En el caso de las Madres Comunitarias, opté por no asignarles un nombre especial, pues consideré que la propia denominación de ‘Madre Comunitaria’ o ‘profe’ ya condensa una identidad cargada de reconocimiento, historia y afecto en las comunidades, y modificarla habría significado restarle fuerza al lugar simbólico que encarnan.

marco de vínculos éticos, afectivos y situados, donde el cuidado, la reciprocidad y la escucha también pueden ser formas de conocimiento (Pérez-Bustos, 2021; 2024). La incomodidad, el desencuentro y la espera también hacen parte del proceso y a veces, lo más valioso no es llegar a donde se había planeado, sino permitir que los territorios, con sus silencios, sus negaciones y sus aperturas, indiquen por dónde caminar.

Aquitania

Antes de llegar presencialmente, Aquitania ya había comenzado a tomar forma en mi mente, construida a partir de imaginarios sobre lo que significaba ser campesino y sobre la vida rural. Mi principal referente era la historia mi abuelo, a quien conocía solo a través de las palabras de mi padre, y la historia de *Siervo sin Tierra* (Caballero, 1954), una novela ambientada en el siglo XIX que narra la vida de un campesino cuyo mayor anhelo es comprar la tierra donde nació, creció y trabajó. Esta obra, situada en la cordillera entre Boyacá y Santander, retrata las guerras bipartidistas entre liberales y conservadores, así como las condiciones socioeconómicas desiguales que, lamentablemente, persisten en muchos contextos rurales actuales. También influían en mis ideas e imágenes del paro campesino de 2013¹⁹ y narrativas difusas sobre el campo, cuyo origen muchas veces desconocía.

Leí sobre la cuenca del lago de Tota, seguí todos los grupos de Facebook relacionados con el territorio y hablé con personas con trayectoria en espacios rurales que generosamente compartieron sus experiencias y referencias. Incluso visité el pueblo un par de veces antes de mudarme. Sin embargo, no fue sino hasta que trasladé mi vida a este territorio que comencé, poco a poco, a conocer a Aquitania de manera más profunda.

¹⁹ El paro campesino de 2013 fue una movilización nacional que reunió a comunidades indígenas, afro y campesinas de muchas regiones del país. Las protestas duraron veinte días y surgieron por el impacto de los Tratados de Libre Comercio, que afectaban directamente la producción local, y por la imposición de semillas certificadas o transgénicas que ponían en riesgo las semillas nativas y la seguridad alimentaria. También se denunciaba el abandono estatal, la criminalización del trabajo campesino y la falta de condiciones dignas para vivir y cultivar la tierra. Aunque el gobierno intentó deslegitimar la protesta diciendo que el Paro Nacional Agrario “no existía”, la movilización recibió un amplio apoyo de la sociedad civil, especialmente de estudiantes y jóvenes que se volcaron a las calles en solidaridad con las comunidades rurales.

El viaje desde Bogotá duraba casi cinco horas, en las que el caos y el afán se iban deshilachando hasta volverse horizontes más amplios. En el camino comenzaban a aparecer montañas de curvas suaves, vestidas de verdes diversos, como una gran colcha de retazos. El tiempo empezaba a correr distinto, y poco a poco me habitaba la sensación de otras rutinas. Sentía en todo el cuerpo la llegada al pueblo: mis ojos vislumbraban entre el follaje destellos de luz proyectados por el espejo de agua; en mi cara y en mis pies, el frío se colaba como un golpe fresco cada vez que el conductor de la flota²⁰ abría la puerta para que alguien subiera o bajara. Si de casualidad estaban cosechando cebolla en los bordes de la carretera, mi nariz percibía ese olor ácido, fresco y penetrante. A lo largo de los ires y venires, notaba ligeros cambios en los tonos de verde de la cebolla: más amarillos si apenas la habían sembrado o si era temporada seca; más oscuros si ya estaban listas para la cosecha. Veía subir y bajar el nivel de la laguna, dejando al descubierto su suelo pelado, y a las nubes caminar entre las montañas para tomar agua.



Figura 1. Escultura de la familia aquitanense.

Al llegar al pueblo, la flota ingresaba entre casas de hasta tres pisos. Los perros iban sueltos por las calles, sabían cruzarlas y perseguían a los motociclistas para morder sus tobillos. Alrededor del parque principal, las casas estaban recién pintadas de amarillo cadmio y blanco, una hilera de palmeras y la iglesia del Señor de los Milagros, coronada con una escultura de un Jesús gigante montado en una balsa. Hacia un lado del parque la escultura de una familia campesina (figura 1): Un pedestal hecho en forma de rollo de cebolla larga y sobre ella un campesino con ruana y lanche al hombro; a su lado derecho, una campesina portando a un bebé en la espalda y cargando un recipiente de madera para hacer la chicha y a su lado izquierdo un niño pescando trucha.

²⁰ La flota es una forma como en Colombia se les llama a los buses intermunicipales.

Aquella imagen detenida parecía condensar las escenas que luego encontraría en movimiento durante la investigación: el trabajo campesino como legado familiar, los cuidados tejidos a pulso por mujeres y cargados a la espalda, las niñeces que participan activamente en la vida comunitaria. Nada en ella era decorativo: la cebolla, la chicha, la crianza, la pesca eran más que objetos o acciones, eran símbolos que tejían un relato de continuidad y arraigo. Allí estaban, ya anunciadas, las niñeces que más adelante brotarían en estas páginas.

Entre las cuadras iban apareciendo tiendas de cerveza, lugares angostos y oscuros, todas con un mismo olor a sudor, tierra y licor, la misma música de fondo. Me resultaban, al principio, un tanto intimidantes: no solo por la penumbra o el bullicio de voces masculinas, sino porque me sentía extranjera en esos códigos, insegura de si podía o debía entrar, de si había lugar para mi cuerpo allí. También había cafeterías, floristerías de camino al cementerio, una cancha de fútbol, otra de baloncesto, un coliseo, dos parques en mal estado para las niñas y niños, una tarima de presentaciones y una estatua de una trucha. En un inicio empecé a hacer un inventario de lugares sin aún habitarlos, apenas nombrándolos como quien traza un mapa sin pisarlo. Poco a poco, sin embargo, fui construyendo incluso recuerdos en ellos: conversaciones viendo un partido de fútbol en el coliseo, una olla comunitaria en la huerta al lado de la iglesia o la compra de flores para llevar a la tumba de la mamá de una de las profes.

Aquitania es un municipio de la provincia de Sugamuxi, ubicado en el departamento de Boyacá. Se extiende desde los 1.200 msnm en las zonas cercanas a la llanura hasta alcanzar los 4.000 msnm en el Complejo de Páramos Tota-Bijagal-Mamapacha, el Páramo de Hirva y el Páramo de Toquilla. Está dividido en dos regiones: el centro, cercano a la laguna de Tota, y la región sur, más templada, descendiendo por la cordillera. En estas dos regiones se distribuyen dieciséis veredas: Daitó, Pérez, Quebradas, Vargas, Cajón, Hato Viejo, Hato Laguna, Soriano, Susacá, Tobal, Toquilla, Hirva, Suse, Sisvaca, Mombita y Maravilla. En el desarrollo de esta investigación, además del centro, dos de estas veredas fueron especialmente significativas: Quebradas, donde se encontraba uno de los jardines infantiles, y Hato Viejo, donde viví durante una parte del trabajo de campo y donde también se fue gestando esta escritura.

La diversidad de temperaturas se traduce en una riqueza de ecosistemas y costumbres, por esta razón, Aquitania es un territorio de convivencia entre lo originario y lo traído de lejos. En sus rincones más fríos florecen sus habitantes nativos: los frailejones con su porte de ancianos sabios, las curubas de carne suave, los mortiños que tiñen los dedos, los arrayanes silenciosos y los pegapega que se aferran a la ropa como si quisieran viajar. Junto a ellos conviven los árboles forasteros: lirios que anuncian primaveras, alisos que abrazan la humedad, pinos que crujen con el viento y eucaliptos que perfuman el aire con su aliento mentolado. También caminan por estas tierras venados de cola blanca de andar sigiloso, el copetón cantor, el turpial sabanero de plumaje negro y amarillo, y el cucarachero de pantano, que canta aún en peligro de extinguirse. En las zonas más templadas se alzan las bromelias con sus coronas de agua, y los yarumos que extienden sus hojas como palmas abiertas al cielo.

La cabecera municipal se posa sobre la cuenca de la laguna de Tota, a 3.030 metros sobre el nivel del mar por lo que su paisaje es un ecosistema de páramo. Esta laguna, la más grande de Colombia y la segunda más alta de Latinoamérica, respira entre montañas. Es considerada un Área de Importancia para la Conservación de las Aves (AICA), y guarda en su interior cinco islas, como puntos suspensivos que invitan a la imaginación y al silencio. En el casco urbano de Aquitania habitan cerca de 6.000 personas, y en las veredas, más de 9.000 (DANE, 2018).

La zona centro, conformada por el pueblo y las veredas que rodean a la laguna, es habitada por familias que trabajan cultivando o transportando principalmente cebolla larga, junto con arveja, papa y maíz. Las técnicas pueden incluir bueyes, tractores o el trabajo manual con azadón, pero el cultivo ha sido estandarizado y exige jornadas extensas y exigentes. La figura del jornalero que trabaja por días, sin tierra propia ni garantías laborales, da cuenta de relaciones históricas y coloniales de despojo y dependencia que persisten en la estructura productiva del territorio.

Cuentan los mayores que antiguamente se sembraban trigo, papa y cebada, y también se criaban ovejas. No se usaban fertilizantes ni productos químicos: el abono era elaborado por los mismos campesinos con el estiércol de las ovejas y

pajas recogidas del páramo. Con el tiempo, las enfermedades y plagas que afectaron los cultivos de papa impulsaron la búsqueda de nuevas alternativas. Así comenzó el cultivo de cebolla larga en los años 40, inicialmente en huertas familiares para el consumo propio (Raymond, 1990). Gradualmente, este cultivo se expandió y se convirtió en una actividad central para el territorio, al punto de posicionar a Aquitania como “la capital cebollera de Colombia”. Este proceso transformó profundamente la economía campesina familiar, promoviendo el paso hacia el monocultivo y generando nuevas redes comerciales, roles productivos y relaciones de poder.

En esta región del municipio, la economía también gira en torno a la cría de trucha arcoíris y al turismo comunitario, con iniciativas como el Museo del Lago de Tota, recorridos por cultivos que invitan a vivir una jornada de trabajo en el campo, paseos en lancha por la laguna, cabalgatas y, en general, experiencias que permiten compartir con quienes mantienen vivos los saberes, sabores y oficios del territorio.

En la zona centro del municipio existen treinta y cuatro Hogares Comunitarios, mientras que en la región sur no hay presencia de estos espacios de cuidado para la primera infancia. Estas iniciativas operan bajo tres modalidades. La modalidad de corte más tradicional es el Hogar Comunitario de Bienestar (HCB), considerado así tanto por ser la primera forma institucionalizada de cuidado para la primera infancia en el país, como por su cercanía con prácticas de crianza colectiva donde niñas y niños entre los seis meses y los seis años son cuidados por una mujer que abre su casa para recibir a hijos e hijas de familias vecinas mientras sus madres y padres trabajan.

Las formas de cuidado comunitario que nacieron en muchas veredas y barrios populares como redes de solidaridad entre mujeres, comenzaron a institucionalizarse en 1986, cuando el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) creó el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (DNP y ICBF, 2009). Desde entonces, las Madres Comunitarias o profes, como también son llamadas en algunos territorios, empezaron a recibir salario, apoyo alimentario, formación y dotación básica.

La formalización de las Madres Comunitarias ha sido también una lucha por el reconocimiento de la importancia de su rol en las comunidades. Durante años, su trabajo se sostuvo sin contrato laboral, luego en algunos municipios empezaron a recibir un subsidio canalizado por el ICBF a través de asociaciones u organizaciones intermediarias. Posteriormente, se establecieron modalidades contractuales bajo la regulación del Instituto, aunque con limitaciones que perpetuaban la precariedad y la ausencia de garantías plenas. En este recorrido, el Decreto 0586 de 2025 (Presidencia de la República de Colombia, 2025) constituye un nuevo hito, al disponer la creación de empleos en la planta de personal del ICBF para la vinculación directa de más de 40.000 mujeres.

Sin embargo, esta formalización no está libre de tensiones, pues con su avance progresivo también han aumentado las exigencias administrativas, tales como la obligación de contar con una nevera exclusiva para los alimentos de las niñas, la prohibición de recibir apoyo en la cocina o la imposición de formatos de planeación rígidos. Estas disposiciones, como puede observarse, tienden a desconocer las realidades rurales y a desdibujar el sentido pedagógico del trabajo comunitario.

En la práctica, observé que, con frecuencia, se superaba el número de niñas y niños permitido por jardín el cual era doce si no había bebés, diez si los había. Esto ocurría, en muchos casos, porque las familias preferían que sus hijas e hijos asistieran a un Hogar Comunitario específico donde conocían a la Madre Comunitaria y le tenían confianza, o porque en otros jardines les habían negado el cupo por estar ya completos, y las profes terminaban por recibirlos. Además del número de niñas y niños y la diferencia de edades, la carga laboral que asumían era considerable: debían encargarse de la alimentación, la limpieza, la planeación, el acompañamiento cotidiano, las reuniones con las familias y la documentación administrativa. Para poder sostener ese ritmo, muchas buscaban apoyo informal de hijas, vecinas o familiares, quienes asumían tareas como la cocina y el aseo en calidad de Madres Auxiliares, un rol que no contaba con reconocimiento institucional. Tanto el pago de la Madre Auxiliar como la compra de insumos básicos de aseo como jabones, papel higiénico, toallas, era sostenida colectivamente por las familias, lo que evidenció que el cuidado de las niñas en

contextos campesinos se sostiene gracias a redes de mujeres y familias que se organizan, día a día para proteger la vida.

A estas redes comunitarias se suman otras dos modalidades institucionales: los Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia), donde las Madres Comunitarias no trabajaban directamente con niñas y niños en un formato de jardín, sino que acompañaban a mujeres gestantes, bebés y sus familias a través de talleres, charlas y apoyo alimentario; y los Hogares Agrupados, en los que varias Madres y Padres Comunitarios se asociaban para ofrecer un servicio más cercano al de un jardín infantil tradicional, con varios grupos diferenciados por edades.

Fue en medio de ese entramado de cuidados donde comencé a participar. Si bien en un inicio mi rol no era ser Madre Comunitaria, me involucré en los ritmos cotidianos: planeé y ejecuté experiencias pedagógicas para las niñas, limpié, alimenté, cuidé. Mi participación fue voluntaria y la sostuve con recursos propios, limitados pero distintos de los de las familias con quienes compartía el día a día. Esa decisión, sin embargo, no estuvo exenta de privilegios: no se trataba de la misma precariedad. Yo contaba con apoyos afectivos, económicos y capital simbólico.

Reconocer esa diferencia fue parte de mi implicación, aunque no fue algo que tuviera claro desde el inicio. Fue en el hacer, en el encuentro cotidiano, donde comprendí que mi presencia no debía implicar una carga adicional para quienes ya estaban desbordadas. Asumí entonces el estar allí como una forma de presencia situada, que buscaba, en lo posible, también sostener como gesto concreto de redistribución, consciente de las desigualdades que me atraviesan y de los privilegios que me sostienen.

Los tres Hogares Comunitarios en los que realicé el trabajo de campo pertenecían a la primera modalidad, donde las niñas eran cuidadas en las casas de las Madres Comunitarias. Aunque cada uno tenía características propias: su ritmo, su historia, su manera de sostener la vida.

El primero (figura 2 y figura 3) llevaba ocho años funcionando, aunque la profe ya sumaba catorce como Madre Comunitaria, los primeros seis años había estado en una zona aún más rural y en una casa que no era la suya. Desde mi casa hasta el jardín había una caminata de diez minutos. No era del todo pavimentado, ni completamente de tierra: había andenes interrumpidos, tramos de piedra y otros donde de tierra. En el trayecto pasaba frente a cultivos de cebolla y habas, y al fondo, con las montañas como telón, aparecía el jardín. Una casa de adobe, con cocina de carbón, que había sido transformada poco a poco desde un cuarto de herramientas a un hogar, lo cual era motivo de orgullo de la familia.



Figura 2. Vista Exterior del Hogar Comunitario 1.



Figura 3. Salón del Hogar Comunitario 1.

En conversaciones pausadas, mientras las niñas y niños dormían la siesta, en la sala o en la cocina, la profe me compartía uno de sus sueños: comprar un fragmento del terreno de alrededor para construir un parque de juegos para el jardín, me mostraba imágenes que guardaba en el celular y mientras la acompañaba a rellenar formatos o preparar las onces, me hablaba de sus juegos de niña, de su historia, su familia, sus frustraciones. A veces, también yo compartía algo de las mías, en un intento por corresponder al gesto de confianza. Pero no era lo mismo. Mi historia no estaba en juego del mismo modo, aunque sí era recibida y, hasta cierto punto, socializada porque con el tiempo, otras personas del territorio ya sabían quién era o por qué estaba allí. Se desdoblaba frente a una comunidad con la que compartía el día a día. En cambio, sus historias se filtraban hacia un espacio más lejano, parcialmente desconocido, como lo es la universidad o el archivo académico. Había una diferencia en quién exponía y para qué, y esa diferencia también marcaba el vínculo.

El segundo jardín (figura 4) quedaba a unos quince minutos caminando desde mi segunda casa y quedaba en el barrio más próximo a la laguna, bordeado por una calle y un potrero. Tenía tres pisos, y el primero en la parte de lo que podría ser un garaje estaba completamente destinado al cuidado de niñas y niños. Allí se encontraba un salón principal donde pasaban la mayor parte del tiempo, y hacia el fondo la cocina, el baño y una habitación con camas, cunas y hamacas. En el salón había un pequeño televisor, un mueble con materiales, cajas con juguetes, la mayoría incompletos, pinturas de animales en las paredes, un escritorio con computador y mobiliario infantil: mesas triangulares y sillas de colores diversos. La profe de este jardín llevaba alrededor de ocho años siendo Madre Comunitaria, pero cuidaba niños desde mucho tiempo antes, aun siendo una niña. Admiré su capacidad de organización: además de cuidar a las niñas y niños, preparaba el almuerzo para su esposo y otros jornaleros que trabajaban con él en la finca. Tenía curiosidad y ganas de aprender otras formas de hacer las cosas; me hacía preguntas sobre cómo facilitar que las niñas y niños comieran, durmieran o atendieran a ciertas indicaciones. Y yo, sin dar respuestas cerradas le preguntaba qué cambiaría del trato que había recibido ella misma siendo niña en relación a lo que le preocupaba.



Figura 4. Salón Hogar Comunitario 2.

El tercer jardín (figura 5) y (figura 6) era una casa de dos pisos ubicada detrás de la piscina municipal. Su salón principal era el más amplio de los tres jardines aunque las tejas guardaban mucho el calor por lo que a veces se sentía un poco sofocante. Estaba equipado con muebles para guardar materiales, ganchos para las chaquetas, ruanas y maletas, un rincón que hacía las veces de biblioteca y un equipo de sonido. El espacio estaba decorado con trabajos realizados por las niñas y niños, y contaba con un baño exclusivo, adaptado a su tamaño. La cocina quedaba dentro de la casa, pero lo suficientemente cerca como para que la profe pudiera escucharlos mientras cocinaba. Esta Madre Comunitaria llevaba siéndolo cinco años y de ella me impactó su serenidad. Esa calma se sentía en el ambiente y también en las niñas y niños, que parecían reflejarla. El lugar había sido remodelado recientemente con adecuaciones que ella misma había gestionado. El resultado era un espacio en el que las niñas y niños podían acceder libremente a sus materiales, explorar, moverse. Todo había sido pensado para ellas y ellos, y se notaba.



Figura 5. Vista exterior Hogar Comunitario 3.



Figura 6. Salón Hogar Comunitario 3.

Estos tres Hogares Comunitarios, con sus diferencias y particularidades, mostraron que el cuidado en contextos rurales no era solo una tarea cotidiana, sino una práctica profundamente política, afectiva y pedagógica. Aunque forman parte de una institución, con lineamientos, metas y procesos de supervisión, la pedagogía que se vivía allí era *otra*: tejida desde el cuerpo, desde la experiencia, desde la necesidad de sostener la vida. Las Madres Comunitarias no solo ofrecían

acompañamiento a niñas y niños: sostenían comunidades enteras a través de su trabajo, muchas veces invisibilizado, mal remunerado y sobrecargado. En sus casas transformadas en jardines, en sus cuerpos cansados pero firmes, en los sueños compartidos en voz baja, se revelaba una forma de resistencia cotidiana.

Así como estos espacios íntimos habían sido transformados en lugares de cuidado compartido, reconfigurados por las mujeres que han abierto sus cocinas, patios y rutinas al encuentro con las niñas, el territorio mismo ha atravesado procesos similares de resignificación. El nombre original del territorio donde se ubica el municipio era *Guáquira*, antes de la llegada de los españoles. Luego fue conocido como Pueblo Viejo, desde el 26 de junio de 1777, cuando el colonizador Fernando Vargas lo fundó con ese nombre. Finalmente, en 1934 adoptó el nombre de Aquitania por solicitud de Ramón Ignacio Avella, miembro de la Cámara de Representantes, quien nacido en esta tierra, y luego de recorrer la región francesa del mismo nombre, quiso también llamar Aquitania a su lugar de origen (Silago Páramo, comunicación personal, abril de 2023). Este gesto, que puede entenderse como un homenaje o una búsqueda de conexión simbólica, también podría leerse como parte de una lógica colonial más amplia, en la que los nombres originarios fueron desplazados por otros provenientes de Europa, diluyendo, aunque no borrando por completo, las memorias ancestrales que habitaban el lenguaje.

La resignificación de la forma de nombrar el territorio, como ocurrió con el paso de *Guáquira* a Pueblo Viejo, y luego a Aquitania, revela una capacidad constante de transformar sin borrar del todo, de sostener tensiones y habitar contradicciones. Esa misma lógica se manifiesta en las dos narrativas que hoy conviven en Aquitania: la primera que ha hecho del monocultivo de cebolla la base económica del municipio, homogeneizando el paisaje, los ritmos y hasta la cultura misma; y otra, menos visible pero persistente, tejida desde otras sensibilidades y memorias, que no pone a la cebolla ni a la trucha en el centro, sino que gira en torno al cucarachero, las papas nativas, la ruana, el frailejón y el páramo.

La segunda narrativa es sostenida por las formas de lucha en este lugar: desde lo que se sabe y desde lo que se hace a través de iniciativas comunitarias que, aunque

pequeñas, insisten en sembrar otras formas de vida y relación con la tierra: la Escuela de Agroecología Xisqua, el Proceso Resistencia Aquitania y la Asociación de Mujeres Proactivas de Aquitania (Asomuc), entre otras, cuyas luchas están ancladas en la vida cotidiana y se expresan en prácticas como reunirse a sembrar, canalizar el agua, cuidar los animales, mantener viva la memoria de lo aprendido o recuperar algún saber narrado. Es un hacer que piensa, que decide, que se adapta a lo que hay mientras se trabaja. Sin embargo, así como la comunidad es sostén, también puede inmovilizar cuando se trata de romper patrones coloniales, apartando o desconfiando de quienes proponen hacer las cosas de forma diferente. Por eso, estas apuestas enfrentan no solo los retos propios de la organización comunitaria, sino también la indiferencia, la fragmentación y, a veces, la resistencia de la misma comunidad que buscan cuidar.

Más que oponerse frontalmente al relato hegemónico, estas experiencias de resistencia comunitaria proponen coexistencias: modos de estar en el mundo que dialoguen con lo contemporáneo y lo heredado, pero reescribiéndolo desde adentro. En su cotidianidad, revelan que el territorio no es uno solo, sino muchos a la vez, y que, en esa pluralidad de sentidos, que no niega los conflictos, pero tampoco se reduce a ellos, laten futuros posibles.

Para mí, el territorio también se resignificó con el tiempo. Aprendí que en el pueblo la vida discurría con un ritmo más etéreo, como si la velocidad desapareciera y se hubiese dejado domar por el saludo en la esquina o la rutina compartida. Las motos rugían sin ceder el paso, pero no llegaban a interrumpir la tranquilidad que flotaba como neblina entre las calles. Todo quedaba cerca, y por eso mismo, todo se volvía reconocible: los rostros, los movimientos, los pasos que se repetían en distintos momentos del día. El tañido de las campanas se volvió familiar desde las 6:30am, excepto los martes que el padre no daba misa, así como también las procesiones que cruzaban como ríos lentos en todas las festividades religiosas.

Bastaba un desfile escolar o una novena para que algo se rompiera suavemente en la rutina. Aunque no se asistiera, se sabía: se sentía una especie de cuerpo colectivo, un latido común, aunque no mediara la palabra.

Preguntar por alguien era casi siempre abrir la puerta a un vínculo. A veces me reconocían incluso antes de que yo alcanzara a presentarme, como si ya habitara en sus memorias. Aprendí a querer la papayuela, una fruta que antes me había pasado desapercibida, pero que allí se convirtió en mi sabor preferido, sobre todo en la cafetería de abajo de mi casa, donde siempre me regalaban una ñapa²¹.

Los espacios y las personas se fueron volviendo parte de mí, al mismo tiempo que yo me volvía parte de sus rutinas. En el restaurante de doña Anita me servían doble huevito porque sabían que no comía carne; en el café de Jesús me dejaron poner el concierto de Karol G cuando en mi casa no había luz; y en el restaurante de Cristian me contaban los sabores de la chicha²² de frutas porque ya conocían mis costumbres. Con el tiempo, no era solo que yo transitara por esos lugares, sino que también ellos me habitaban a mí, como huellas cotidianas que me recordaban que estaba siendo acogida.

Cada aroma, cada saludo, cada trocha recorrida fue tejiéndose en una memoria encarnada, no solo en el cuaderno de campo, sino también en mi cuerpo, que aprendió a andar más despacio, a cruzar entre fincas, a mirar con más cuidado y a escuchar con más atención. Aquitania dejó de ser un punto en el mapa para volverse un territorio sentido, un paisaje que también me habitó. No fue solo mi trabajo el que se sembró allí: también se sembraron vínculos, afectos, propósitos y preguntas que siguen latiendo en mí, más allá de esta investigación. Porque una vez el cuerpo ha sido tocado por un lugar, ya no se vuelve del todo al punto de partida.

²¹ La ñapa en Colombia es ese pequeño adicional que se entrega como muestra de aprecio o reciprocidad: un pan más, una mandarina más, un poquito de jugo más. Es común en plazas de mercado, tiendas de barrio o del pueblo, donde la familiaridad entre vecinos y la constancia de ir “donde siempre” hacen que este gesto se vuelva parte de una ética del cuidado cotidiano. No se pide ni se cobra: se da porque sí, como reconocimiento de los vínculos que sostienen la vida en comunidad.

²² En Colombia, la chicha es una bebida tradicional fermentada de maíz o tubérculos a la que a veces se pueden agregar un poco de jugo de fruta. Es de origen indígena y ha sido parte fundamental de las prácticas alimentarias y rituales en distintas regiones del país. Aunque su preparación y consumo han sido estigmatizados por procesos de higienización y políticas estatales, la chicha sigue siendo una expresión viva de saberes ancestrales y de resistencia cultural.

Lo que cambió después de sumergirme

Sumergirme en Aquitania no solo implicó un cambio de lugar, sino una transformación profunda, una reconfiguración de cómo percibo, cómo escucho, cómo me comunico. Al principio, mis sentidos aún estaban atrapados en las estructuras rígidas de la vida urbana, y me resultaba difícil encontrar el ritmo lento y natural de un pueblo que, a pesar de su aparente calma, vibraba con historias y sonidos no siempre evidentes. Sin embargo, a medida que fui adentrándome más en los Hogares Comunitarios y con los encuentros con las Madres Comunitarias y las niñas y niños, la distancia entre lo que era yo antes y lo que soy ahora comenzó a desvanecerse.

Aprendí nuevas palabras como quien se asoma a una lengua secreta: “estar emparamado” era tener frío hasta los huesos, y “se toreó” o “se embejucó” quería decir que alguien se había enojado. Muchas de esas expresiones nacían del contacto con la tierra, los animales, el clima, los ritmos del campo. También fui reconociendo los modos de hablar de las niñas y niños: decían “aguamanos” para referirse al lavamanos, “lentejas” para nombrar a fríjoles, arvejas y garbanzos, o me llamaban “profe Larbita”, en un gesto afectuoso que transformaba la manera en que me llamaban las Madres Comunitarias (profe Laurita). Su comunicación no siempre usaba palabras claras: a veces eran sonidos y gestos crudos que, con el tiempo, aprendí también a identificar, descubriendo los matices entre un “ah”, un “aaa”, un “ah-ah” o un “abA”. Cada uno de esos sonidos, aunque aparentemente simples, contenía una historia, un deseo, una necesidad. Acoger esas formas de decir fue más que comprender su sentido: en lugar de apresurarme a corregir o dejar que se convirtieran en un dato anecdótico, permití que habitaran mi boca y mis gestos, como si el territorio mismo se filtrara en el cuerpo. Esa forma de nombrar, nacida del clima, del paisaje y de la vida cotidiana, transformó mi manera de pensar y construir el hacer pedagógico, porque el territorio se volvió una presencia activa que proponía formas de enseñar y aprender.

Es así como mi relación con el territorio cambió. Al principio, miraba el paisaje como una visitante distante, pero a medida que me sumergí más en las rutinas del pueblo, en el cuidado, en el trabajo colectivo, aprendí a escuchar las voces no solo humanas, sino también las de la tierra, del agua, de la naturaleza misma. Esa transformación también alcanzó mi percepción del tiempo. En Aquitania el tiempo no es unidireccional, es cíclico y se organiza en torno a la temporada de lluvia y la temporada seca, marcando los ritmos del trabajo y de la celebración. Aunque al principio me costaba entender esa cadencia de cómo los habitantes del pueblo adaptaban sus días según el clima, cómo las decisiones dependían del estado del cielo, del agua, de los brotes, con el tiempo comprendí que todo tiene su propio lenguaje, su propio código y mi vida empezó a tener esos otros ritmos.

El monocultivo, sin embargo, ha alterado en parte esas dinámicas: ha modificado los tiempos del descanso y la siembra, y ha tensionado la relación entre cuerpo, tierra y comunidad. Puede pensarse como una forma contemporánea de *Pachakuti*, esa revuelta del espacio-tiempo que, como señala Rivera Cusicanqui (2010), puede abrir ciclos de catástrofe o de regeneración. Aun así, otras formas de habitar el tiempo persisten: muchas festividades comunitarias siguen celebrándose cada año en las mismas fechas, como si resguardaran la memoria de un calendario ancestral. Es el caso de la festividad de San Isidro Labrador, patrón de las cosechas, o la de San Pascual Bailón, protector de la salud, los animales y los cultivos.

Aquitania transformó mi forma de habitar el mundo rural y, con ello, mis maneras de comprender cómo circula el conocimiento. Entendí que este no siempre se comunica mediante palabras explícitas: también se manifiesta en los gestos, en las prácticas diarias, en los ritmos del cuerpo, en los vínculos con el entorno, en formas de comunicación llenas de agua y de tierra. Mi sensibilidad se agudizó, y percibí cómo el saber puede revelarse en lo que se hace, en lo que se repite con cuidado, en lo que se acompaña y se observa con atención. Fue una transformación también en el plano epistemológico, una apertura a formas de conocer que se entrelazan con la experiencia vivida.

Escuchar se volvió una forma de indagación, no para obtener respuestas, sino para acompañar lo que se está gestando. Guardar silencio no fue ausencia, sino una práctica activa de cuidado, de contención, de espera. Como sugiere Ursula K. Le Guin (2018), escuchar no es vaciarse para que el otro hable, sino disponerse a un encuentro en el que ambas partes se transforman, como las amebas que se tocan, se abren y se retiran dejando algo de sí en el otro. Desde esa ética de la escucha, comprendí que el relato no puede forzarse: debe ser cultivado como una relación. Esta disposición transformó también mi modo de investigar y de acompañar pedagógicamente: ya no se trataba de dirigir ni de preguntar desde afuera, sino de sostener el vínculo con presencia, de permitir que las preguntas nacieran del afecto, del roce cotidiano, de lo que las niñeces, el territorio y la experiencia compartida ponían en movimiento. Escuchar, entonces, fue también dejarme afectar, dejarme narrar por lo que acontecía, y soltar el deseo de controlar el sentido. Fue practicar una manera de estar con el mundo que no exige, sino que cuida, que no interroga, sino que acompaña.



REGIÓN 2 Niñeces

Corro por la orilla de la acequia, olorocita a menta y a la hierba moto. Juego con el agua, que va diciendo a los surcos, palabras que yo no entiendo, creo que dice a las habas que el perfume de sus flores llena el aire campesino de dulces promesas, a los tomates dirá que se cuiden de los soles que están pegando tan fuerte. No sé qué dice a la tierra, a los campesinos regando, a la vaca, o al caballo; pero yo canto con el agua y lo que ella diga lo invento.

Carlos Reyes Garrido, 10 años.

(Suelta de Poemas de Cedilij: Voces niñas para compartir,
citado en Linternas y Bosques
[Publicación en Facebook], 1993).

Elegir la palabra *niñeces* en lugar de *infancia* no es un gesto inocente ni arbitrario. En América Latina, se usa con mayor frecuencia el término *niñez*, tanto en el lenguaje cotidiano como en los marcos institucionales, legislativos y educativos. Documentos como la Convención sobre los Derechos del Niño, políticas públicas como los Sistemas de Protección Integral de la Niñez, y programas de atención en países como Colombia, México o Argentina han contribuido a consolidar este término en el discurso oficial. Sin embargo, la elección de *niñez* y más aún, su pluralización en *niñeces*, no es solo una cuestión de frecuencia o cercanía lingüística, sino también una apuesta política y epistemológica.

Desde miradas críticas y descoloniales, *niñez* permite alejarse del concepto moderno y eurocentrado de *infancia*, entendido muchas veces como una categoría universal, ahistórica y homogénea. Aunque el término *infancia* se ha pluralizado cambiándolo por *infancias* para reconocer la diversidad y la multiplicidad de experiencias, emociones y formas de habitar de niñas y niños, su raíz etimológica en latín *infans*, que significa "sin voz", revela cómo, durante siglos, la historia de las niñas y los niños ha sido escrita desde el silencio y la negación de su agencia. Sin embargo, las niñeces no solo tienen una voz, sino muchas voces, y una incansable necesidad de usarlas. Escucharlas es una invitación a es una invitación a desmontar la noción hegemónica de Infancia, con "I" mayúscula, universal y homogeneizadora, y a abrir paso a otras formas de ser y estar en el mundo, tejidas desde la experiencia situada, relacional y colectiva.

Como plantea Spivak (2003), escuchar esas voces no implica el ejercicio de encontrar una voz pura o esencial sino de reconocer las estructuras ideológicas y sociales que moldean los ritmos, los volúmenes y los silencios de esas voces. En esta investigación, esta idea tomó forma en un esfuerzo constante por examinar críticamente cómo escuchaba y dialogaba con las voces de las niñeces, reconociendo que toda escucha es, en sí misma, una mediación. Esta mediación no solo implica cargas epistémicas, sociales y políticas, sino que también se inscribe en lo que Ursula Le Guin (2018) describe como "un canje o intercambio recíproco de actos" (p.141). Así, al abandonar la idea de "encontrar **la** voz de las niñeces" se abrió para mí la posibilidad de construir puentes hacia comprensiones más profundas y

relacionales sobre cómo las niñas y niños en contextos rurales construyen significados, ejercen su agencia y manifiestan sus estéticas y afectos en sus vínculos con el territorio, la familia y la comunidad. También me permitió comprender sus silencios y ausencias como expresiones significativas, en lugar de interpretarlos solo como vacíos o falta de información.

Esta investigación se alinea con los planteamientos de María Emilia Tijoux (2013), quien, en sus estudios sobre niñas peruanas migrantes en Chile, muestra cómo los cuerpos, gestos, silencios y prácticas cotidianas de niñas y niños también comunican, especialmente en contextos donde el lenguaje verbal puede no ser el canal principal de expresión. A partir de esta comprensión, procuré no solo escuchar sus palabras, sino también atender a los silencios, las ausencias, los juegos y los gestos que, en su conjunto, manifestaban formas diversas de agencia. Este enfoque resultó fundamental, considerando que los co-protagonistas de la investigación eran niñas de primera infancia, muchas de ellas en proceso de desarrollar su oralidad, por lo que su expresión no se limitaba al lenguaje hablado.

Hago Queso con mi Abuelita estuvo ayudando a rasgar papel como las otras niñas un rato. [...] Se aburrí y para que no entrara a la casa todavía empecé a llamarla por su nombre poniendo diferentes melodías y entonando diferentes sílabas. Ella sonrió, corrió hacia mí y abrazó mis piernas, volvió a alejarse un poco y las otras niñas empezaron a llamarla también jugando con las melodías y las sílabas. La niña sabía que se trataba de ella, que el juego era con ella. Se acercó corriendo con pequeñitos pasos por el corredor al frente de la casa y cuando se estaba aproximando frenó, eso les causó risa a las otras niñas. **Hago Queso con mi Abuelita** se dio cuenta y lo repitió varias veces para que se rieran (Diario de campo, 12 de mayo de 2022).

Muevesillas aún no habla, pero se hace entender cuando comiendo se le cae un arroz y necesita levantarlo, cuando quiere ir al baño, o cuando ve que alguien está haciendo otra cosa fuera de la indicación. No sé si como un acto de cuidado o una forma de estar alerta. Mientras hoy pintaban, **Muevesillas** no mostró mucho interés en la pintura por lo que saqué juguetes, pero tampoco le interesaron durante mucho tiempo. Por el contrario, se bajó de la silla para caminar por el espacio, para coger los frascos del jabón, la escoba y tocar la cámara (Diario de campo, 3 de junio de 2022).

En sintonía con las epistemologías de Sur, asumir que experiencias como las de **Hago Queso con mi Abuelita** o **Muevesillas** constituyen formas de conocimiento situado, permite reconocer que las niñas no se limitan a recibir pasivamente instrucciones. Por el contrario, participan activamente en la creación de sentidos desde su estar en el mundo. En el caso de **Hago Queso con mi Abuelita**, cuando reconoció su nombre en las diferentes entonaciones, no solo aceptó la invitación al juego, sino que tomó control de este al integrar su propia propuesta: frenar repentinamente y repetir esta acción para provocar risa en las otras niñas y así, reconocer las emociones colectivas y usarlas para sostener el vínculo.

De manera similar, **Muevesillas**, con sus exploraciones autónomas del entorno, estaba construyendo conocimiento material al evaluar la textura, el peso y la función de los objetos con los que interactuaba. Estos gestos fueron muy importantes porque desafiaban categorías hegemónicas que deslegitiman otros modos de conocimiento y se salían de los parámetros normativos de la educación centrada en la recepción pasiva o en la realización actividades lineales.

Sin embargo, reconociendo los dilemas y paradojas de ser una investigadora adulta, al volver sobre el diario de campo encontré que los esfuerzos por percibir de otras formas no habían sido suficientes para evitar las mediaciones que

encuadran las expresiones de niñas y niños dentro de un marco adulto. Aunque procuré abrirme a la multiplicidad de lenguajes de la primera infancia y utilicé prácticas artísticas para diversificar las formas de expresión, en mi diario de campo terminó predominando el registro oral. Escribí muchas más experiencias ligadas a conversaciones que a gestos, y apunté más información de quienes podían hablar que de los bebés, por ejemplo.

Esta tensión dialoga con lo que ya advertía María Cristina Salazar (2006) en los años ochenta, a partir de su investigación con niños, niñas y jóvenes trabajadores de la periferia de Bogotá. En su trabajo, Salazar se preguntaba cómo lograr que la voz adulta no se impusiera sobre las perspectivas de las niñas y reconocía la dificultad de acceder de manera “confiable” a sus experiencias y pensamientos. No obstante, el valor de su rol como investigadora adulta estaba en lo que se sostenía más allá de lo escrito: la construcción de relaciones más igualitarias y la persistencia en la comunicación cotidiana con las niñas, niños y jóvenes. Tal como lo describe Salazar, se trataba de “estar presentes en sus entrenamientos, conversar con ellos y escuchar sus historias, sus bromas y sus chismes y compartir sus alegrías y sus temores” (2006, p. 124). En ese plano de cercanía y confianza, más que en los registros textuales, se jugaba la posibilidad de escuchar de verdad a las niñas.

Es así que, aún con las limitaciones y sesgos que como investigadora adulta tuve, las niñas y niños que aparecen en esta Trocha son un canto polifónico que desafía los relatos urbanos, blancos y masculinos sobre la infancia. Aquí, las niñas no se escriben como historias lineales o mediante definiciones rígidas: están constituidas por movimientos, afectos, biopoéticas y vínculos que se entrelazan, dejando ver la riqueza y complejidad de sus existencias.

Hablar de niñas es, finalmente, una apuesta por reivindicar la diversidad y las agencias silenciadas. Es reconocer que sus vidas no están “en proceso” hacia algo más pleno, sino que son completas y potentes en sí mismas, están profundamente entrelazadas con el territorio, con el agua y con la tierra que habitan y transforman.

Trocc

hna3

Construcción de los afectos

Las experiencias pedagógicas que viví antes de esta investigación, tanto como tallerista, artista-formadora y maestra en espacios de educación formal y no formal, estuvieron atravesadas por la pregunta por la descolonialidad del saber y del poder (Quijano, 2014). En esos procesos me interpelaban preguntas que no eran solo conceptuales, sino también situadas: ¿Por qué las innovaciones pedagógicas que me pedían adoptar los colegios donde trabajaba siempre provenían del Norte Global? ¿Por qué se admiraban las escuelas del bosque en Alemania o Australia, mientras las formas propias de educación en comunidades rurales eran invisibilizadas o subestimadas? ¿Por qué, a pesar de vivir en un país pluriétnico y multicultural, sabía tan poco sobre cómo aprendían en otras culturas? ¿Cómo podía hacerme entender con una estudiante indígena que hablaba poco español y cuya familia había sido desplazada a Bogotá? ¿O cómo debía gestionar los comentarios sobre mi piel “limpia”²³, en comparación con la suya, de un grupo de niñas indígenas en Leticia? Si lo que había aprendido sobre educación artística dependía, en gran parte, de la calidad de los materiales y los espacios, entonces, ¿qué era la educación artística en lugares donde esos recursos no estaban disponibles, o donde los materiales disponibles eran otros que yo, por mis propios sesgos, no lograba reconocer como tales?

En este recorrido, también comencé a notar los límites de las pedagogías activas que me entusiasmaban y que se promovían en los espacios escolares que habitaba.

²³ Como parte de mi trabajo de grado en el que se entrelazaba arte y pedagogía hice una estancia en un resguardo Tikuna en Leticia, Amazonas. Construí un vínculo especialmente cercano con unas niñas y su familia. Constantemente me tomaban del brazo en diferentes actividades y acariciaban mi piel señalando lo limpia que estaba, refiriéndose al color blanco. En una ocasión les pregunté si su piel también estaba limpia y respondieron que no, porque era más oscura.

Aunque planteaban metodologías participativas y centradas en las y los estudiantes, muchas veces dejaban intactas las estructuras de racismo, xenofobia, machismo, homofobia y clasismo que atravesaban las aulas y las vidas de las niñas. Lo participativo no siempre era transformador, y la escucha no siempre implicaba reconocimiento.

Más allá de los enfoques metodológicos, lo que comenzó a inquietarme con más fuerza fue cómo muchos referentes pedagógicos invisibilizaban los contextos, lenguajes y formas de vida de las niñas no hegemónicas. Como plantea Mauricio Caviedes (2016), en sus estudios sobre educación indígena en Colombia, esta lógica no solo subestima los saberes ancestrales, sino que despoja a las niñas de la posibilidad de ver reflejados sus propios entornos y vivencias en los espacios de aprendizaje. Al imponer referentes ajenos, muchas veces urbanos, técnicos o eurocentrados, se desdibujan las cosmovisiones locales y se interrumpe la posibilidad de construir sentidos desde lo que les es familiar, próximo y significativo.

A pesar de haber cultivado una mirada crítica y una sensibilidad hacia la perspectiva descolonial, mis primeros encuentros con las niñas en Aquitania estuvieron teñidos de una mirada basada en la carencia: las niñas que observaba me parecían incompletas al compararlas con la noción hegemónica que aún me atravesaba. En lugar de proponerme conocerlas, me fijaba en lo que no hacían, en lo que no se ajustaba a las expectativas que, sin quererlo, seguía reproduciendo. Aunque estas observaciones nacían de la duda, no dejaban de llevar implícito un juicio colonial basado en lo que yo había aprendido que “debía” hacer un niño según un modelo de desarrollo que no reconoce particularidades contextuales ni culturales.

A **Ruana Rosada** se le dificulta saltar dentro y fuera de los aros. Para su edad, parece que tiene una baja estimulación corporal (Diario de campo, 2 de mayo de 2022).

En este momento apenas había transcurrido dos semanas desde mi ingreso al espacio por lo que era un juicio anticipado en el que estaba midiendo unas habilidades sin tener en cuenta el contexto de **Ruana Rosada**, por ejemplo, ¿qué tan seguido jugaba con los aros?, ¿cómo estaba el ánimo de la niña ese día?, o ¿cómo había configurado la profe los espacios antes de mi llegada?, ¿les permitía saltar dentro del salón?

En la medida que pude compartir más tiempo y espacios con las niñas, mi mirada se fue transformando. Un día fuimos a caminar alrededor del jardín hasta un pequeño puente que cruzaba una quebradita. Pasamos por una parte donde el pasto había crecido mucho y no se veía dónde poner el pie para no tropezarse. **Ruana Rosada** iba primera en la fila justo detrás de la profe, sus pasos eran seguros e incluso llevaba de la mano a un niño más pequeño para que no se cayera. Esta acción, simple y espontánea, me hizo comprender que la carencia que me había llevado a pensar que su nivel de desarrollo era inferior, no era más que un sesgo de mi observación, **Ruana Rosada** me estaba mostrando con su cuerpo que no tenía una baja estimulación corporal, como había anotado en mi diario de campo, sino que tenía otro tipo de estímulos relacionados a su contexto, como caminar por el campo, acompañar a su mamá al trabajo, cuidar de otras niñas o jugar en la calle, lo que hacía que caminar por un terreno inestable casi a ciegas, llevando de la mano de otro niño no fuera un problema para ella.

Como explica Grosfoguel (2016), descolonizar el saber implica desestabilizar las epistemologías dominantes y reconocer la diversidad de formas de conocimiento históricamente marginadas. Descolonizar mi mirada implicó un ejercicio profundo de atención y cuidado hacia las formas de estar y saber de las niñas en Aquitania. También exigió reconocer mis propios sesgos sin temor paralizante, pero con la disposición ética de asumir sus consecuencias y transformarlos, reparando, en lo posible, los efectos de esas miradas que, aun sin quererlo, podían replicar formas de exclusión.

A lo largo del trabajo de campo, participé en las tareas cotidianas, reconociendo que mi papel no era el de una observadora externa, neutral, ni aislada, sino el de

un ser relacional inmerso también en el contexto, al menos temporalmente. Tal postura desafiaba la idea tradicional de la etnografía como una práctica unilateral la reconfiguraba como un acto de reciprocidad y vínculo. Esta relación de corresponsabilidad que se fue tejiendo me permitió entender que descolonizar el saber y cuidar son actos profundamente entrelazados y co-constitutivos. Al trabajar junto a las niñas en sus juegos, en las pequeñas tareas que brotaban con la mañana o en los momentos de pausa y conversación, entendí que mi presencia también alteraba el curso de las cosas. Pero no solo entre humanos nos movimos en este devenir: el territorio hablaba, empujaba, se abría y se cerraba. La tierra nos manchaba las palmas y los zapatos, el viento arrancaba palabras antes de que llegaran al oído, la lluvia marcaba el hacer o no algunas actividades. El territorio, que no fue un fondo inerte, sino un cuerpo vivo que nos sostuvo, nos desafió y nos enseñó a mirar de otra manera.

Puig de la Bellacasa (2017) señala que el cuidado tiene una dimensión material e interpersonal que se despliega en los gestos, tiempos compartidos y acciones concretas que sostienen la vida. Esta perspectiva desafía nociones más instrumentalizadas del cuidado, que lo reducen a una tarea funcional o a una obligación moral dentro de estructuras jerárquicas, como aquellas que establecen roles de género rígidos o distribuyen el cuidado de manera desigual entre quienes cuidan y quienes son cuidados. En lugar de ser un deber impuesto o un servicio unidireccional, el cuidado aquí emergió como un proceso colectivo, tejido en las relaciones cotidianas. La hora de las onces, por ejemplo, se transformaba en un acto creativo donde los calados²⁴ y el queso se convertían en pequeñas esculturas moldeadas a mordiscos.

Lavarse las manos, por su parte, trascendía la práctica de higiene para convertirse en un juego que combinaba el seguimiento de pasos, el placer de crear burbujas y la construcción de una responsabilidad compartida de cuidado mutuo: las niñas y niños se observaban entre sí, se ayudaban a completar los pasos o se recordaban mutuamente detalles olvidados, como enjuagar completamente el jabón o secarse bien las manos, lo que se convertía en relaciones de apoyo y cooperación donde el

²⁴ Calado es en Colombia un tipo de tostada.

cuidado personal se entrelazaba con el cuidado del otro, transformando una práctica rutinaria en un acto de interdependencia. Estas prácticas cotidianas, lejos de ser triviales, se configuraban como actos de resistencia frente a las jerarquías adultocéntricas, desafiando así la idea de que el juego y la creación solo tenían lugar en espacios y tiempos predeterminados como la clase o el salón.

Cuaderno de Tareas estaba encargada del jabón, **Corro como Sonic** entregaba las toallas y Frozen estaba abriendo la llave del agua. Me asomé al baño para ver cómo iban. **Pijama de Huellitas** se subió a la banca y una vez arriba tardó unos segundos en subir las mangas de su saco verde. Eran mangas muy pegadas difíciles de subir. Tuve el impulso de subirlas para agilizar la fila, pero no lo hice, seguí observando. **Cuaderno de Tareas** agarró una mano para ayudarlo y entre los dos lo lograron. Luego Frozen abrió el agua y cerró y abrió tratando de encontrar la cantidad de chorro correcta mientras los demás le decían “ahí”, “no, más abierta”, “mucho”, “más poquito”. **Cuaderno de Tareas** presionó con fuerza para que saliera jabón y al seguir los pasos de la imagen pegada al lavamanos se hicieron burbujas. Los que estaban en el baño se sorprendieron e intentaron agarrarlas. Se lavó con el agua, que por la fuerza que llevaba en contacto con la piel, salpicó a los que estaban allí, unos rieron, otros se molestaron. **Corro como Sonic** con un gesto incómodo por las gotas en la cara, le entregó una toalla dejando caer las otras al suelo porque las tenía entre los brazos desordenadas. **Cuaderno de Tareas**, llamó la atención de quien seguía en la fila e inició el mismo proceso mientras **Corro como Sonic** y yo recogíamos las toallas (Diario de campo, 28 de abril de 2022).

En el acompañamiento que realizaba, yo también era acompañada por las niñas en el acto de aprender, como si el proceso pedagógico se revirtiera y yo misma asumiera el rol de aprendiz. Ingold (2018) describe el aprendizaje como un proceso relacional en el que “aprendemos de aquellos con los –o lo– que estudiamos [...] en una prolongada clase magistral en la que el novato gradualmente aprende a ver cosas, a escuchar y a sentir las también, de la forma en las que sus mentores las saben hacer” (p.221). En este sentido, estar-con tanto humanos como no humanos, fue una práctica comprometida que me exigía atención para escuchar y observar con todo el cuerpo.

Fue en estas escenas cotidianas que la pedagogía de la ternura (Cussiánovich y Schmalenbach, 2015; Turner-Martí y Pita-Céspedes, 2002; Morales, 2021; Cussiánovich 2015; 2018) floreció como un acto de resistencia frente a las dinámicas adultocéntricas y las estructuras de poder que buscaban apresurar y controlar a las niñas. Con frecuencia observé dentro y fuera de los jardines cómo el poder se manifestaba en una gama que iba desde lo casi imperceptible como ignorar sus voces al tomar decisiones que les afectaban, hasta formas más explícitas de control y coerción. La imposición de roles de género, por ejemplo, se evidenciaba desde edades tempranas en las tareas asignadas y, sobre todo, en las expectativas sobre su comportamiento. Las niñas eran socializadas bajo el peso de la obediencia y la sumisión, mientras que los niños enfrentaban exigencias de dureza emocional y resiliencia física.

Esta violencia simbólica se entrelazaba con prácticas de silenciamiento y descalificación de sus emociones, reduciéndolas a berrinches. También se manifestaba en el lenguaje con el que se les nombraba cuando su comportamiento se salía de lo esperado: cansón, caprichosa, necio. Estas formas de control no se limitaban a lo discursivo, sino que se extendían al cuerpo, sometiéndolo a disciplinamientos cotidianos: la obligación de comer, los tirones para desplazarlos, los gritos y, en algunos casos, los golpes usados como corrección. Aunque normalizadas, estas formas de violencia restringían su autonomía y les enseñaban, de manera implícita, que sus necesidades y deseos eran secundarios frente a la autoridad adulta.

En este contexto, las dinámicas de maltrato que emergían en la cotidianidad de las niñas no podían ser reducidas a actos individuales de violencia o descuido, sino que respondían a entramados estructurales que reflejan la crueldad. Así, la violencia sobre las niñas no solo era un reflejo de dinámicas interpersonales, sino un mensaje inscrito en la estructura social (Segato, 2018), una forma de control que naturalizaba el sufrimiento y reforzaba jerarquías adultocéntricas.

Al ser un entramado estructural, esta crueldad no se limitaba a las niñas del presente, sino que muchas personas adultas también reconocían haberla sufrido

en su propia niñez. Y aunque no siempre se reproducía de la misma manera, las marcas de estas violencias sistemáticas seguían presentes, tejidas en el entramado social como una herencia de control que se perpetuaba de generación en generación.

Por su parte, Ulloa (1988) describe la crueldad como un dispositivo sociocultural que opera dentro del paradigma del desamparo. Desde esta perspectiva, el desamparo se hacía visible en las interacciones sociales del municipio, cuando las relaciones con las niñeces se construían entre heridas, rechazos e invalidaciones. Las niñas y los niños en ocasiones quedaban atrapados en el “entre” de las relaciones jerárquicas, usualmente sin la presencia de un tercero que mediara o abogara por el cuidado mutuo. Esta ausencia de mediación podía deberse a la validación del maltrato por parte de otras personas adultas, o en algunos casos al temor de las repercusiones sociales en una comunidad cerrada, pues denunciar podía significar rechazo, señalamiento e incluso agresiones físicas, lo que motivaba a muchas personas a optar por “no meterse.”

Frente a estas formas de control, la ternura emergió como una pedagogía insurgente, un posicionamiento ético y político que, lejos de ser ingenuo, abría grietas en las estructuras dominantes al reconocer y validar las voces, los tiempos y las sensibilidades de las niñeces. Carbón y Martínez (2019) plantean que la ternura no es solo un gesto afectivo, sino una fuerza política capaz de desafiar las lógicas de dominación inscritas en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, enfoqué mi mirada en reconocer los gestos y momentos de ternura que emergían tanto en las personas adultas como en las propias niñeces, entendiendo que estos actos no eran meros instantes efímeros, sino expresiones de resistencia y agencia. Al mismo tiempo, adopté la ternura como fundamento metodológico en la investigación y en la construcción de mis vínculos con las niñas y los niños. Esto sugiere que, aunque las grietas del desamparo son reales, también existen fisuras en las que la ternura irrumpe como una potencia transformadora, capaz de resistir y reconfigurar las jerarquías sociales impuestas.

La ternura se convirtió en una práctica de cuidado que subvertía las relaciones verticales al reconocer en el otro (las niñeces) su vulnerabilidad, su agencia y dignidad. Como sostienen Carbón y Martínez (2019) "la ternura no solo acaricia, sino que también confronta y cuestiona la crueldad estructural que busca perpetuar las desigualdades sociales" (p. 35). Mi apuesta por la pedagogía de la ternura surgió, entonces, como una respuesta a esta realidad, como gesto político y ético, la ternura me ofreció una forma de relación que no solo reparaba, sino que también reconfiguraba las relaciones de poder, mostrando que otro mundo es posible cuando se pone en el centro el cuidado y el respeto mutuo.

En ese sentido, al construir las relaciones desde la ternura, se instauró también la terceridad, entendida como esa presencia "tercera" que permite trascender las relaciones binarias o asimétricas como la de dominador y dominado, adulto y niño (Morales, 2021). Esta terceridad no fue un elemento externo que se añadió como una norma o una autoridad que nos dice cómo debemos comportarnos, sino que fue algo que emergió de manera interna, en el contexto mismo de nuestra interacción. Así, responder desde la ternura a las niñeces respetando sus tiempos, cuerpos, deseos y exploraciones plásticas libres, se convirtió en un gesto de justicia que contrarrestaba las prácticas de control.

La profe había recibido una donación de juguetes para las niñas y niños del jardín. Había carritos, teteros, aviones pequeños y muñequitos como los que salen en las piñatas o en la cajita feliz. La profe les dijo que a quien terminara por completo el almuerzo le iba a ir entregando un juguete para que se lo llevaran a la casa y mientras esperaba que acabaran empezó a clasificarlos: los muñequitos y teteros para niña a un lado y los carritos y aviones para niño a otro. Yo estaba sentada a su lado también almorzando y le pregunté, a modo de sugerencia, por qué no dejaba que cada niña y niño escogiera a ver cuál les gustaba. Le pareció buena idea y a medida que iban mostrando su plato vacío podían escoger un juguete. La mayoría de las niñas y niños escogieron del grupo que se esperaba según su género. Sin embargo, **Moñitas** y **Arañas Coloridas** escogieron del grupo contrario, ella optando por un avión y él por un muñequito con ojos grandes y tiernos (Diario de campo, 7 de octubre de 2022).

En este ejemplo, un gesto pequeño pero significativo instauró la terceridad como una posibilidad de reconfigurar las relaciones de poder en el aula. Al permitir que las niñas y los niños eligieran sus juguetes según sus propios deseos, en lugar de imponerles una clasificación basada en roles de género, se abrió un espacio donde sus subjetividades pudieron expresarse libremente.

Esta terceridad no emergió como una imposición ni como un desafío directo a la profe, sino como una mediación respetuosa y dialogada, que permitió transformar el vínculo de manera gradual. Aunque la profe quizá no tenía plena conciencia de los estereotipos de género que podía estar reproduciendo, la sugerencia generó un espacio de reflexión, no desde la confrontación, sino desde el intercambio, dando lugar a nuevas formas de distribuir los juguetes más allá de las expectativas sociales preestablecidas. Si bien este acto no eliminó de inmediato las influencias culturales que orientaban sus elecciones, pues la mayoría de los niños siguió eligiendo carritos y la mayoría de las niñas optaron por los muñecos y teteros, sí abrió la posibilidad de que **Moñitas** y **Arañas Coloridas** escogieran algo diferente. Estas pequeñas acciones pueden pensarse como grietas que interrumpen, aunque sea de forma sutil, el curso esperado por las lógicas dominantes Walsh (2017). En ellas se abren posibilidades de imaginar y practicar otras formas de ser y estar en el mundo. Son gestos que, sin negar la opresión, la desafían desde adentro: abren resquicios por donde se filtran preguntas, afectos, semillas.

En otros casos, instaurar la terceridad me enfrentó a desafíos más complejos, que tuve que asumir con una mirada honesta y compasiva hacia mí misma, reconociendo las contradicciones y los límites contextuales y propios. Situaciones como presenciar un regaño fuerte por orinarse en la cama o la amenaza de no poder salir a la huerta por “no portarse bien” me ponían en una disyuntiva, donde la sensación de no poder desautorizar a los adultos me llenaba de incertidumbre. Estos momentos me conducían a preguntarme sobre el tiempo y el espacio adecuado para propiciar la terceridad.

Con el tiempo, comprendí que la terceridad no siempre se impone de manera inmediata ni directa en cada situación específica, sino que emerge como el resultado de una acumulación de pequeñas acciones sostenidas, un "trabajo de hormiga" (Cussiánovich en Morales, 2021) que, poco a poco, va habilitando espacios para reconocer las marcas que deja la crueldad estructural y, al mismo tiempo, abrir resquicios para otras formas de relación más justas y sensibles. En ese sentido, la terceridad es una forma de ternura y no se limita a intervenir en un acto concreto de violencia, sino que se abre como una posibilidad de visibilizar y transformar las dinámicas de poder que, de manera sistemática, atraviesan las experiencias de las niñas.

En suma, la ternura fue la disposición inicial que abrió el espacio afectivo y relacional, mientras que el cuidado lo sostuvo y nutrió a través de acciones continuadas. En la escena del lavado de manos, la ternura operó como el principio que permitió la construcción de una red de apoyo funcional y solidaria, donde el tiempo que cada niña y niño necesitaba para completar la acción fue respetado tanto por los adultos como por sus pares. El cuidado, entonces, trascendió los actos concretos de asistencia mutua: **Cuaderno de Tareas** ayudando a **Pijama de Huellitas** a subir las mangas, las sugerencias a **Frozen** sobre la cantidad de agua que debía dejar salir de la llave, o **Corro como Sonic** entregando las toallas. Estos gestos simples no solo evidencian una atención sostenida y una sensibilidad hacia las necesidades del otro, sino que también revelan cómo la ternura y el cuidado no fueron unidireccionales, de adultos hacia niñas y niños, sino que circularon entre las propias niñas, fortaleciendo vínculos de confianza y respeto en un entramado relacional compartido.

Las niñas, como cuerpos colectivos, comparten un tejido común, un entrelazado de experiencias y vulnerabilidades; cada daño, cada acto de despojo o descuido, no es solo un golpe individual, sino un temblor que sacude a todas las niñas. Esta mirada se nutre también de los enfoques poshumanistas que, como plantea Lenz-Taguchi (2010), proponen pensar los vínculos de las niñas y niños desde nociones de *entanglement*, es decir, como parte de redes relacionales donde lo humano y lo no humano se co-constituyen. Como ya he mencionado, la crueldad no es un hecho aislado ni únicamente el resultado de decisiones individuales, sino la

expresión de un sistema que normaliza las múltiples caras de la violencia hacia las niñeces. Cussianovich (en Morales, 2021) explica que al golpear a una niña o niño "has tocado al conjunto" (p.134). En ese sentido, las respuestas a esos daños tampoco son aisladas, por tanto, cada acto de cuidado y ternura se convierte en un acto político que resiste las imposiciones de un paradigma adultocéntrico.

Así, la ternura y el cuidado, más que actos espontáneos, pueden entenderse como formas de relación que habilitan otros modos de habitar el mundo. En este sentido, pensar la educación y en este caso la crianza desde una perspectiva no adultocéntrica implica asumir que esas prácticas también pueden desafiar las estructuras de dominación. Coincido con hooks (2022), cuando sostiene que "el amor en el ámbito pedagógico no es solo un sentimiento; es una acción, una práctica que busca liberar tanto al oprimido como al opresor" (p. 129). Es decir, el amor entendido como praxis educativa desafía las estructuras opresivas, generando espacios donde las niñas y niños puedan florecer sin el peso de las expectativas adultas y coloniales.

En mi investigación, esta praxis del amor se concretó en la creación de espacios sensibles donde las voces de las niñeces no solo son escuchadas, sino también valoradas en su diversidad. Pero este amor no fue un camino libre de dilemas, recto, ni ordenado: abrazar el amor pedagógico significó también abrazar el error, el tropiezo y el caos que desarmen las expectativas adultas y desestabilizan la lógica del control.

Tuvimos una salida con las niñas y niños. Llegamos caminando hasta "La Casita", un proyecto agroecológico de un líder de la comunidad en la casa que fue de sus abuelos. Estaban muy felices y pasamos el día allí corriendo por el campo, comiendo pollito con la laguna de fondo y pintando con acuarela. Cuando entramos a la huerta, a pesar de las recomendaciones y de estar tres adultos allí, el cultivo terminó con la mayoría de las lechugas aplastadas bajo un ejército de piecitos entusiastas. Me abrumó la culpa y la frustración. Como responsable de la actividad, me pregunté si había fallado en guiar la experiencia, si debí haber puesto

más límites o haber previsto mejor lo que podía suceder. Por un momento, me vi desde afuera, como una adulta que debía poner orden, corregir, reparar lo dañado. Pero para mi sorpresa, nuestro anfitrión me dijo que una lluvia fuerte también habría afectado las hojas y que, en ese modelo de cultivo, no todo lo que se siembra se cosecha para el consumo humano, sino que de la huerta también se alimentan los caracoles, tijeretas, aves y mamíferos (Diario de campo, 23 junio de 2023).

Su respuesta tranquila y comprensiva me hizo comprender que la agroecología no es solo un modelo de producción, sino un paradigma relacional en el que la naturaleza es un ser vivo que interactúa con los cuerpos, afectos y curiosidad de las niñas. Este enfoque, en sintonía con Puig de la Bellacasa (2017), se nutre de una ética del cuidado que reconoce la interdependencia de todos los seres involucrados, humanos y no humanos, en un entramado afectivo y vital. En este sentido, la ética agroecológica no se expresa a través del control o la corrección, sino del acompañamiento respetuoso, donde los errores y las confusiones forman parte del acto de aprender a cuidar.

Hacer parte del proceso de crianza, acompañar y enseñar implica caminar junto a lo inesperado, con sus aciertos y sus tropiezos. En vez de evadir lo que había ocurrido, lo compartí con las niñas y niños. Conversamos con calma sobre lo que notamos: les pregunté si habían visto lo que pasó en el cultivo, y juntos nos preguntamos qué podría significar para el anfitrión y también para las plantas. No fue una charla para corregir, sino una ocasión para imaginar otros modos de cuidar. Más que dar respuestas, la huerta nos abrió preguntas: ¿cómo se cuida algo que también invita a ser explorado?, ¿cómo aprender a cuidar sin miedo a equivocarse?

Dentro de estas comunidades, el cuidado no fue unidireccional, sino un tejido de reciprocidades en el que también me sentí cuidada por las niñas, los niños y las profes. Fueron sus gestos cotidianos los que sostuvieron mi vida emocional y física, creando un entramado afectivo que no solo acompañó la investigación, sino que dio forma a la vida compartida en el territorio. Las profes, por ejemplo, respetaron

que soy vegetariana. En el almuerzo me servían huevos sobre el arroz y muchas papas, cubios y nabos y siempre preguntaban si había quedado con hambre. En dos de los jardines me ofrecieron la opción de llevar carne²⁵ para que me lo prepararan con el almuerzo y a veces me preparaban también comida para llevar para que almorzara los fines de semana cuando no iba al jardín.

Por su parte en los momentos de juego simbólico, cuando algunas niñas y niños usaban los juguetes de la cocina, se acercaban para ofrecerme toda clase de platos inventados, asegurándose de que "no tiene carne" porque sabían de mis preferencias alimenticias. La comida, tanto en el plano real como simbólico, se convirtió en una expresión de cariño en donde mi individualidad era reconocida. Además, sentí el cuidado de las niñas y los niños en pequeños actos de inclusión. Por ejemplo, me explicaban palabras que no entendía cuando otras niñas más pequeñas hablaban, o se aseguraban de que yo también formara parte de las dinámicas del grupo.

Estábamos jugando el juego de sillas musicales con la variación que les había propuesto, que hacía que esta actividad no fuera una competencia, sino que ganábamos todos si lográbamos quedar sentados cuando se acabara la música. Yo estaba bailando con ellos y cuando se apagó la música me quedé de pie para observar si habían comprendido la variación del juego. Todas las sillas se ocuparon y algunos se sentaron compartiendo o encima de otros. Me disponía a reiniciar la música para continuar con el baile cuando **Vestida de Princesa** me dijo "profe siéntate conmigo" haciendo espacio en su silla (Diario de campo, 28 de julio de 2022).

En este tejido de experiencias, el cuidado fue mutuo. Las niñas, los niños, las profes y yo misma construimos espacios de reciprocidad cotidianos desde las posibilidades que cada uno podía ofrecer. Ese cuidado no surgió solo de los afectos personales, sino de formas de relación que ya habitaban el territorio: maneras comunales de acompañarse, de aprender en colectivo, de sostenerse en medio de

²⁵ Carve es el nombre que en Colombia se le da a la soya texturizada.

lo cotidiano (Abebe, 2019; Spyrou, 2023). Así, la relación pedagógica no estaba al margen de lo social, sino que se dejaba atravesar por ese entramado de prácticas compartidas donde el conocimiento y el afecto caminan juntos. Sin embargo, esta reciprocidad no estuvo exenta de desafíos y paradojas: las tensiones entre mis expectativas adultas, las de las profes y las formas en que las niñas interactuaban con el mundo me recordaban constantemente la necesidad de mantenerme abierta a aprender.

Esta disposición a aprender las formas en que las niñas habitaban y resignificaban el mundo también se hizo evidente en escenarios más amplios, como aquellos impulsados por políticas públicas que, aunque buscaban mayor inclusión, seguían enmarcadas en lógicas adultocéntricas. Durante mi estancia en el territorio, un cambio de gobierno en el país trajo consigo la promesa de una administración más incluyente y progresista. Uno de los esfuerzos más significativos fue la implementación de los "Diálogos Regionales Vinculantes" (DNP, 2022)²⁶, un espacio de consulta ciudadana que incluyó también a niñas y niños de primera infancia de todas las regiones del país.

Sin embargo, a pesar de su potencial transformador, la metodología utilizada se distanció de las formas en que los más pequeños expresan su mundo. Preguntas orientadoras como "¿Qué es lo que las niñas, niños y mujeres gestantes refieren como que más les gusta de su *territorio bonito, UDS/UCA/UA*²⁷ *bonita y su yo bonito?*" "¿Qué es lo que las niñas, niños y mujeres gestantes refieren como que no les gusta, se necesita o se requiere cambiar de su *territorio bonito, UDS/UCA/UA bonita y su yo bonito?*" y "¿Qué es lo que las niñas, niños y mujeres gestantes refieren como propuestas de cambio, aporte, fortalecimiento o transformación de su *territorio bonito, UDS/UCA/UA bonita y su yo bonito?*" (ICBF, 2022), resultaban abstractas y desconectadas de sus lenguajes, lo que hizo que sus respuestas no se alinearan con

²⁶ <https://dialogosregionales.dnp.gov.co/>. En este enlace se puede consultar el ABECÉ de la propuesta de Diálogos Vinculantes, así como la metodología planteada a partir de la descarga de un "Kit para el diálogo". También se puede encontrar el documento de análisis de la información recolectada por regiones incluyendo la subregión "Niños, Niñas y Adolescentes".

²⁷ Estas siglas se refieren a los nombres institucionales que se le dan a los Hogares Comunitarios o jardines. UDS: Unidad de Servicio, UCA: Unidad Comunitaria de Atención y UA: Unidad de Atención.

las expectativas de la consulta. Además, se les pidió a las Madres Comunitarias construir un megáfono con materiales reciclados como dispositivo didáctico para amplificar el sonido y así motivar las respuestas de las niñas.

Sin embargo, en lugar de usarlo como se esperaba, las niñas y los niños lo resignificaron a su manera: lo convirtieron en un sombrero, en un canal para susurrar secretos, en un guante del que asomaban los dedos, en un telescopio, en una herramienta para hacer cosquillas en el oído. En este marco, emergió lo que Cussianovich (en Morales, 2021) denomina como la "fuerza vinculante" de las voces de las niñas y niños, una potencia sustentada en cada gesto y decisión colectiva en su resistencia cotidiana. Esta resistencia no era una oposición directa, sino una práctica afirmativa en la que las niñas desbordaron las expectativas y estructuras adultocéntricas, transformando lo impuesto en nuevas formas propias de expresión y creación. Sus respuestas, más que cumplir con los marcos esperados, evidenciaron la potencia creativa con la que rehacen el mundo desde su propio lenguaje.

Este desajuste metodológico refleja lo que Rancière (1996) señala: "la emancipación intelectual no puede institucionalizarse sin convertirse en instrucción del pueblo" (p.50). Esta idea pone en evidencia cómo los intentos de institucionalizar la igualdad en espacios participativos pueden, paradójicamente, reforzar las jerarquías que buscan dismantelar, transformando un potencial ejercicio emancipador en una reproducción de las dinámicas de subordinación.

Aunque Rancière (1996) no se refiere explícitamente a las niñas, su crítica a las estructuras participativas resulta pertinente para pensar este contexto. De este modo la metodología empleada no logró considerar plenamente las particularidades de las niñas centrando la participación casi exclusivamente en la oralidad, y no reconociendo que las formas de expresión y comunicación pueden manifestarse de maneras no verbales. Así, lo que se planteaba como un ejercicio de inclusión y diálogo terminó consolidando relaciones de poder en las que unos enseñan y otros son enseñados, invisibilizando las maneras propias de agencia y expresión de las personas participantes de menos edad.



Figura 7. Cronograma del día de arriba hacia abajo: la primera ficha simbolizaba el juego libre con los juguetes, los cuales tenían los mismos colores que en la realidad; la segunda ficha simbolizaba las onces que se servían en vasos morados; la tercera simbolizaba usar materiales de dibujo como pintubarritas, marcadores, lápices y colores, la cuarta el baile y la última el almuerzo con la vajilla verde).

Sin embargo, esto no quiere decir que las niñas de primera infancia no puedan construir o participar en espacios de incidencia política en su cotidianidad. Al contrario, la pedagogía no debería imponerse como un modelo cerrado, sino enraizarse en la realidad vivida para cobrar sentido en quienes la habitan (Freire, 1970). En esta investigación, las niñas y los niños participaron activamente en asambleas diarias donde decidían sus roles para repartir el jabón y las toallas, abrir la llave del agua o limpiar las mesas. También elegían las actividades y materiales que querían usar a través de ayudas visuales (figura 7). Además, participaron activamente en la selección de las piezas para las exposiciones y construyeron la propuesta curatorial a partir de sus narraciones con las fotos que tomaron del proceso investigativo.

Hacer política no se restringió a discursos formales ni a decisiones institucionalizadas; más bien, tomó forma en gestos, silencios y expresiones

simbólicas que tejieron espacios colectivos dentro y fuera del jardín. En escenarios de activismo comunitario, donde hijas e hijos de líderes participaban desde pequeños, no solo retomaban prácticas como el convite o la olla comunitaria, sino que las reconfiguraban, imprimiéndoles dinámicas propias que reflejaban su manera de habitar y construir comunidad. Su presencia, además, hacía visible la necesidad de adaptar estos espacios para incluirlos de manera significativa.

Un ejemplo de esta participación simbólica se encuentra en la figura 8, donde **Corro como Sonic**, agachado sobre una piedra cóncava, jugaba a preparar un sancocho con tierra, hojas y plantas para compartirlo en el momento del refrigerio. Servía y recogía la comida en tapitas, ofreciendo su preparación tanto a los seres humanos como a los no humanos que habitaban ese espacio con él. Mediante este gesto, recreaba y resignificaba la práctica comunitaria de la olla comunitaria, integrando los saberes compartidos en un proceso simbólico de cuidado y redistribución. **Corro como Sonic** no solo repetía una práctica que había observado, sino que estaba hilando una nueva narrativa política en la que su papel dentro de la comunidad se afirmaba y se visibilizaba.



Figura 8. **Corro como Sonic** haciendo y sirviendo el sancocho



Figura 9. Sancocho hecho por **Corro como Sonic**

La figura 9, por su parte, muestra el resultado de este sancocho simbólico: una botella de plástico cortada, llena de barro, plantas y semillas. Esta creación materializa una práctica de agencia política en la que **Corro como Sonic** se apropió de los saberes y transformó lo material en una expresión de cuidado colectivo, reafirmando que hacer política no era solo una acción de las personas adultas, sino una práctica compartida y viva, donde todas las voces y cuerpos, incluso los más pequeños tenían un lugar.

La política se tornó juego y el juego, política, en un continuum que recuerda las reflexiones de Butler (2004) sobre performar la resistencia. En sus acciones cotidianas, los cuerpos de niñas y niños desafiaban lo normado, reimaginando y resignificando las relaciones sociales. Su participación en dinámicas como las ollas comunitarias o los convites no era una mera reproducción de las prácticas de sus mayores, sino un terreno de exploración y creación política propia. Este despliegue de agencia y reconfiguración del orden también se hizo evidente en las pequeñas decisiones del día a día en las asambleas, las propuestas curatoriales, juegos simbólicos devinieron como actos políticos performativos, donde las niñas no solo habitaban las normas de su contexto, sino que las desbordaban y transformaban.

Mientras buscaba la música para hacer yoga, pedí a **Ruana Rosada** y a **Cuaderno de Tareas** que me ayudaran a repartir los tapetes y organizar a sus compañeros. La única indicación fue que aseguraran suficiente espacio para moverse. Ellas comenzaron a asignar los puestos, pero pronto el ejercicio tomó otro rumbo: quienes ya estaban sentados se levantaban, mientras otros pedían sentarse al lado de ciertos compañeros. Este ir y venir de decisiones y movimientos convirtió la actividad en un juego espontáneo. **Ruana Rosada**, con un estilo más estricto, y **Cuaderno de Tareas**, más conciliadora, gestionaron el caos con paciencia y empatía, atendiendo cada solicitud sin imponer un orden fijo. Al final, no hicimos yoga, pero todos quedaron satisfechos con los lugares que “les habían asignado”. Se sentaron en los tapetes y compartieron las onces (Diario de campo, 19 de abril de 2022).

Este episodio mostró cómo los cuerpos de niñas y niños desafiaban las normas implícitas del orden y la organización, reimaginando las relaciones sociales a través de sus propias dinámicas. **Ruana Rosada** y **Cuaderno de Tareas** asumieron el liderazgo desde la ternura permitiendo que cada decisión sobre el lugar de cada uno se negociara colectivamente. Este gesto performativo en el que asumían un poder compartido, surgido del diálogo y la confianza al encomendarles una misión,

evidenció cómo podían transformar las reglas establecidas para adaptarlas a su comprensión del mundo, resignificando una tarea cotidiana como una apuesta política por el bienestar.

Lejos de ser ajenas a las luchas y necesidades de sus comunidades, las niñas manifestaban una ética del cuidado que, como plantea Tronto (1993), refleja un compromiso con el bienestar colectivo. Un ejemplo de ello ocurrió durante una caminata, cuando **Ruana Rosada**, quien iba en el inicio de la fila, se encontró con un palo en el suelo atravesado en el camino, entonces sin dudarlo se agachó, lo agarró y lo tiró a un lado del camino sin que nadie se lo pidiera. Le pregunté por qué lo había tirado y me respondió: “para que no se cayeran los de atrás”. Este gesto espontáneo encapsulaba una conciencia por el colectivo, que se expresaba también en los cuidados cotidianos hacia los más pequeños: ofreciéndoles la mano, alcanzándoles objetos, o incluso sirviendo de intérpretes para ayudarme a comprender situaciones que no lograban descifrar por completo. Estas acciones no eran excepcionales, hacían parte de una red constante de cuidados asentada en la ternura que desafiaba las jerarquías adultocéntricas, mostrando que la política, el cuidado y la comunidad eran inseparables en su vida cotidiana.

La ternura, como principio, no fue un compromiso sencillo ni lineal. Construir un vínculo de complicidad implicó habitar tensiones y aprender de los fracasos, frustraciones y lecciones inesperadas del encuentro cotidiano. Fue en estas tensiones donde la ternura tuvo que ser más radical, sobre todo cuando las actitudes machistas, incluso entre las propias niñas emergían. Aquí, la ternura fue la base para abrir espacios de diálogo crítico, donde niñas y niños pudieran revisar, cuestionar y, en algunos casos, resignificar sus pensamientos sin que esto implicara una corrección normativa, sino la construcción de relaciones más equitativas y respetuosas.

También se hizo presente en los conflictos de **OoOoOo**, cuya aparente desconexión con el entorno nos retaba a repensar nuestras formas de comunicación y acompañamiento. En este caso, la ternura operó como una herramienta para ampliar la escucha y la comprensión, promoviendo una comunicación situada y no

lineal. En lugar de forzar una expresión normativa, la singularidad de **OoOoOo** fue dignificada por sus compañeras, compañeros y por él mismo al encontrar un espacio que sostuviera su derecho a habitar y expresar su mundo en sus propios términos.

En estos eventos, la ternura no se limitó a ser una expresión emocional, sino que devino una práctica política encarnada en el acompañamiento, la escucha y la disposición al cambio. Cada acto se constituyó en territorios de creación política, donde las normas se desbordaban y eran transformadas por la subjetividad y la relacionalidad de niñas y niños y sus comunidades en un proceso constitutivo de agencia.

Cada desvío de mis expectativas se convirtió en una invitación a desaprender las certezas y abrirme a las maneras únicas de saber y ser que las niñas y los niños encarnaban. Estos desvíos fueron, en última instancia, gestos de resistencia que desafiaron las categorías fijas del aprendizaje y del cuidado, recordándome que lo político no se encuentra únicamente en lo explícito, sino también en lo aparentemente trivial. Desde el simple acto de apartar un palo del camino para que nadie tropezara, hasta los gestos de ofrecer una mano o traducir una situación para que los adultos pudieran comprenderla, cada acción contenía una ética del cuidado que reconfiguraba las jerarquías y visibilizaba las capacidades de las niñas para transformar su entorno.

Con esta reflexión, cierro este recorrido para dar paso a la metodología que acompañó a este proceso. Un tránsito que no solo implicó escuchar y observar, sino también dejarme interpelar por lo inesperado, para adentrarme en los gestos, prácticas y saberes que conformaron y transformaron esta investigación.

Pedagogías del cuidado y la ternura

Hablar de cuidado en contextos rurales con niñeces me llevó a descentrarlo tanto de los marcos normativos que lo ubican principalmente en el ámbito doméstico, como las concepciones adultocéntricas que lo entienden como algo que se brinda desde una figura mayor hacia una menor. En esta investigación encontré que el cuidado se ejerció en múltiples direcciones: entre niñeces y sus pares, hacia las personas adultas, así como entre cuerpos humanos y no humanos. Lejos de ser una categoría neutra, el cuidado fue una forma encarnada de presencia, una práctica que sostuvo los vínculos, acompañó las preguntas, abrió umbrales de confianza y permitió sostener los procesos desde una lógica no extractivista.

Por su parte, la ternura fue una de las dimensiones políticas desde las cuales se expresó el cuidado en esta investigación. La perspectiva que la concibe como contraposición a la crueldad (Morales, 2021), más que como una emoción o una actitud moral, me permitió reconocer que el cuidado no se reducía a gestos protectores o asistenciales, sino que adquirió densidad política al ser vivido como forma de creación de mundos. La ternura se manifestó como una postura frente a la violencia estructural y cotidiana, una manera de insistir en que el vínculo importa, de sostener incluso cuando hay cansancio, incertidumbre o dolor. Fue desde allí que las pedagogías del cuidado y la ternura se desplegaron como prácticas situadas de resistencia.

El primer movimiento de los cuidados que reconocí fue quizás el más obvio: el que partía de las profes y cuidadoras hacia las niñeces. Más allá de las funciones asignadas por la institución, muchas de ellas sostenían una ética del cuidado que no se limitaba al espacio y el tiempo del estar en el jardín. Saludaban en la calle con alegría a las niñeces que habían acompañado años atrás y hablaban con orgullo de cómo habían crecido recordando sus gestos y sus anécdotas. Algunas guardaban

cuadernos viajeros²⁸ elaborados por las familias como piezas de memoria compartida, como si fueran huellas vivas de una historia común.

Por otro lado, los cuidados se manifestaron también desde las niñeces hacia las personas adultas, desbordando los esquemas jerárquicos del cuidado vertical. Las niñas y niños cuidaban a sus profes al incluirlas en sus juegos, al ofrecerles alimentos, al compartir momentos de cercanía sin necesidad de palabras. En ocasiones, su sola presencia transformaba el clima de los encuentros: desactivaba tensiones, provocaba pausas, habilitaba otros modos de estar. En una conversación, por ejemplo, una de las profes me contó que los padres de uno de los niños se estaban separando por una situación de violencia; ya no se dirigían la palabra fuera de lo estrictamente necesario, pero la madre le había dicho que, al estar con su hijo, se sentía a salvo. En ese gesto, era el cuerpo del niño el que generaba refugio sin saberlo, posibilitando, aunque fuera de forma momentánea, una alternativa a la tensión y a las manifestaciones de violencia del entorno. Su presencia abría una grieta en el sistema.

También hubo formas de cuidado dirigidas desde las niñeces hacia los mundos no humanos, que surgían desde el juego, la imaginación o la afectividad. Eran formas de relacionarse que no buscaban utilidad, sino conexión. Como **Ruana Rosada**, que saludaba por las tardes a las vacas de camino a casa, o **Florecita Caminante**, molesta porque **Vestida de Princesa** había pisado una araña. De manera similar los mundos no humanos a su manera ofrecían también cuidado de vuelta: el árbol que daba sombra, pero también la lluvia que refresca y al mismo tiempo impide seguir jugando; el sol que calienta los cuerpos, pero agota. No eran escenarios decorativos: eran presencias que ofrecían sostén, aun cuando ese sostén no fuera siempre suave. En esas escenas, el cuidado no se daba como una intención consciente, sino como una relación construida entre cuerpos que se afectan mutuamente.

²⁸ El Cuaderno Viajero es una estrategia que algunas madres comunitarias utilizan como parte del proceso de caracterización de las familias. Consiste en enviar semanalmente un cuaderno al hogar, donde las familias escriben y dibujan sobre su composición, sus gustos y experiencias cotidianas fuera del Hogar Comunitario.

Estas escenas no fueron excepcionales, sino parte del latido cotidiano de esta investigación. En ellas, la ternura no fue un suplemento emocional, sino la forma en que el cuidado se hizo cuerpo. Una disposición que, lejos de ser ingenua, se sostuvo como respuesta política frente a la violencia, la prisa, el descuido sistemático. Como propone Cussiánovich (2010), la ternura no se opone al conflicto, sino que lo enfrenta con otra ética: la del vínculo, la del gesto que no abandona. En este contexto, cuidar fue una forma de resistencia, y la ternura, su expresión más íntima y radical.

Estar con

Mi encuentro con las niñas de Aquitania se extendió a lo largo de dos temporadas. La primera, de ocho meses en 2022, transcurrió en el jardín a las afueras del casco urbano; mientras que la segunda, en 2023, consistió en cuatro meses distribuidos de la siguiente forma: seis semanas en el mismo jardín, pero con otro grupo de niñas y niños, y doce semanas en los otros dos jardines ubicados en el casco urbano. De lunes a viernes, de nueve de la mañana a cuatro de la tarde, acompañaba las rutinas, los juegos y las conversaciones. Esta presencia cotidiana cimentó una metodología que fusionó el acompañamiento en la vida material (Guzmán y Suárez, 2022), la etnografía afectiva y sensorial (Pink, 2009) y la etnografía multiespecie (Pacini-Ketchabaw et al., 2016a).

El acompañamiento en la vida material, como proponen Guzmán y Suárez (2022), me llevó a habitar el espacio cotidiano con una presencia constante y comprometida. Este enfoque implicó involucrarme activamente en las experiencias diarias, asumiendo con respeto y dedicación las tareas que la comunidad me confiaba. En este contexto, incluso llegué a cubrir una licencia como Madre Comunitaria durante un mes, a petición de las familias. Esta experiencia transformó mi relación con la comunidad: aunque no pertenecía del todo a ella, tampoco era una figura externa. Dejé de ser solo la investigadora que observaba para convertirme en parte del tejido del cuidado colectivo.

El hecho de que las familias prefirieran que yo asumiera esta responsabilidad en lugar de una persona desconocida reflejaba una forma de cuidado hacia las niñas basada en la familiaridad y la seguridad afectiva. Este voto de confianza también abarcó a la profe que delegó en mí su rol, tejiendo entre nosotras una alianza de cuidado mutuo. Asumir esta responsabilidad no fue un mero trámite. Mi formación me hacía estar sobrecalificada para el cargo, lo que exigió gestionar una autorización especial con el personero del pueblo. Este proceso evidenció la capacidad de la comunidad para articular sus necesidades de manera organizada, movilizando redes para garantizar el bienestar de las niñas y niños.

Este cambio redefinió también mi relación con la profe: ahora podía moverme por la casa con mayor libertad, en un gesto que hablaba de una confianza profunda. A partir de ese momento, nuestra relación se transformó, marcada por dilemas y desafíos compartidos, pero también por la voluntad de cuidarnos y sostenernos más allá de los límites de la investigación.

Asumir el cuidado de las niñas y niños como principal responsable fue, en algunos momentos, abrumador. Sentir el peso de esa tarea me permitió comprender en carne propia la carga emocional y física que sostienen las Madres Comunitarias. Desde la mirada de las niñas, también noté un cambio: dejé de ser una simple observadora o una ayudante ocasional para convertirme en la profe, una figura de referencia en su cotidianidad. Este giro en el rol me permitió ser testigo y partícipe de su universo relacional desde una cercanía que solo el cuidado compartido puede ofrecer.

El enfoque afectivo y sensorial (Pink, 2009), por su parte, me invitó a transformar mi cuerpo más allá de una simple herramienta de registro, para convertirlo en un canal a través del cual mis sentidos y afectos se volvieron centrales para la experiencia. Desde esta perspectiva, trascender la superficie significó ir más allá de lo observable para captar la densidad de lo vivido: los matices emocionales, los cambios sutiles en el ambiente, y las energías compartidas que se materializaban en cada encuentro.

En este marco, los gestos se convirtieron en poéticas de lo no dicho porque no eran meras acciones físicas, sino expresiones sensibles que contenían historias y emociones ocultas. Un movimiento de las manos podía transmitir curiosidad, mientras que un giro repentino del cuerpo podía manifestar descontento o entusiasmo, y un roce fugaz ser un llamado a la cercanía. Los juegos, por su parte, emergieron como ecos de afectos, revelando en sus dinámicas una narración implícita de los vínculos y afectos compartidos: el cuidado, la negociación, el conflicto y la alegría se desplegaban en cada escena. Las complicidades nacían de los silencios compartidos, donde las miradas y las pausas hablaban más que las palabras, tejiendo una intimidad construida desde la presencia y el reconocimiento mutuo.

Por último, el concepto de etnografía multiespecie guió mi mirada hacia las conexiones sensibles que las niñas establecían con el mundo no humano, y cómo este mundo se entrelazaba con ellas. En lugar de ser visto como un recurso disponible para la curiosidad o el consumo humano, el mundo no humano se reveló como un sistema agencial y autónomo, es decir, como un conjunto de seres, elementos y relaciones que poseen su propia capacidad de acción y transformación dentro del territorio compartido.

De esta manera, el mundo no humano se configuró como un actor fundamental en la construcción de los territorios afectivos: un espacio donde las relaciones con el entorno vivo se tejían a partir de encuentros sensibles y mutuos. Esta perspectiva amplió nuestra comprensión de las experiencias humanas, al reconocer que las especies no humanas juegan un papel esencial en los procesos de aprendizaje y en la construcción de vínculos significativos, redefiniendo las fronteras entre lo humano y lo no humano en la vida cotidiana de las niñas rurales.

El trabajo de campo, como he comentado, se estructuró en dos estancias complementarias. En el primero, el acompañamiento prolongado me permitió construir una mayor confianza con la profe, las niñas y sus familias y observar los procesos y contextos con mayor profundidad. Como resultado, al final de este

periodo, construimos dos proyectos colectivos: la huerta biopoética (Yelin, 2019) y una exposición basada en las curadurías afectivas (Corvalán, 2021) y comunitarias (Corrales, 2021; Juracán, 2021).

En el segundo momento del trabajo de campo, correspondiente a mi participación en una estancia doctoral en la Universidad Nacional de Colombia, sobre la cual profundizaré en la Región 3, no fue una simple continuación del anterior, sino una fase intensificada y localizada del proceso, en la que se profundicé en la vinculación con las comunidades a través de caminatas por el territorio con las niñas y sus familias, y la creación colectiva de una exposición como forma de comunitarizar la investigación desde adentro y no solo al cierre del proceso.

La diferencia en la dinámica de cada grupo me permitió observar que no solo la cantidad de tiempo, sino también la frecuencia y la calidad de las interacciones, fueron factores determinantes en la profundidad del vínculo. En cada encuentro, las niñas y niños revelaban nuevas capas de su ser, y fue este proceso gradual, a lo largo del tiempo y de las interacciones repetidas, lo que me permitió afinar mi mirada. Fui consciente de que, mientras que a algunas niñas las conocí en la cotidianidad extensa, con otras, apenas pude vislumbrar algo de su esencia en pequeños gestos y momentos breves: un dibujo hecho con dedicación silenciosa o trazo despreocupado, un abrazo inesperado al despedirse, una mirada cómplice durante un juego, o un interés recurrente por algún objeto. Con esta conciencia, pude hacer una apreciación más responsable y reflexiva, no limitada a las primeras impresiones, sino enriquecida por la observación cuidadosa de un proceso continuo que se desplegaba de manera singular con cada niña y niño.

Para la recolección de información, llevé un diario de campo escrito que complementaba con notas de voz grabadas durante los acompañamientos y en mi caminata de regreso a casa. Este formato sonoro permitió que las voces de las niñas se entretajaran con mis registros, aclarando, ampliando y resignificando mis percepciones. Un ejemplo de esto ocurrió al revisar una selección de fotos que habían tomado. Mientras les preguntaba qué veían en las imágenes y qué recordaban de ese día, sus respuestas no solo reconstruían la escena, sino que también añadían matices y significados que yo no había considerado.

-**Yo:** ¿Y qué hay aquí?

-(Varias voces): ¡Es **Corro como Sonic!**

-**Cuaderno de Tareas:** ¡Está bravo!
(otras voces sonando unas sobre otras).

-**Yo** (preguntando a **Corro como Sonic**):
¿Estabas bravo?

-**Corro como Sonic:** ¡Nooooo!

-**Yo:** ¿No estabas bravo? ¿Te acuerdas qué sentías?

-**Corro como Sonic:** Yo quería la cámara.

-**Carramoto:** La tomó **Fantasma de Papel.**

-**Yo:** ¡Ah! Te la tomaron y tú querías tomarla. ¿Y esta foto? ¿Se acuerdan de este día?

-**Carramoto:** ¡Tapetes!

-**Vestida de Princesa:** ¡Era una piscina!

(**Carramoto** y **Vestida de Princesa**
respondiendo al tiempo uno sobre otro).

-**Ruana Rosada:** ¡Los de allá!
(señalando la bolsa donde estaban guardados los tapetes).

-**Yo:** ¿Los tapetes eran una piscina?

Cuaderno de Tareas: ¡Ah, sí!

-**Pijama de Huellitas:** ¡Sí!

(Varias voces suenan al tiempo, no se escucha).

-**Yo:** ¿sí?

-**Pijama de Huellitas:** Y los carros se estaban hundiendo.

(refiriéndose a unos carros de cartón que habíamos hecho días anteriores).

-**Vestida de Princesa:** ¡No!

-**Yo:** ¿No? ¿O tuvieron un accidente?

-**Corro como Sonic:** ¡Sí!

-**Frozen:** ¡Porque eran de cartón!

(**Corro como Sonic** y **Frozen**
respondiendo al tiempo uno sobre otro).

-**Cuaderno de Tareas:** ¡Porque tenían calor!

-**Vestida de Princesa:** ¡Estaban parqueados!

-**Yo:** Pues me parece muy chévere porque yo no sabía que estaban jugando a la piscina.

(Transcripción de nota de voz, 4 de agosto de 2022)

La conversación que emergió fue más que una serie de respuestas desordenadas; fue un proceso de construcción conjunta de significados en el que se corregían, reformulaban y proponían nuevas narrativas. Esto evidenció no solo la pluralidad de voces y la manera en que cada niño y niña procesaba la experiencia desde sus propios sentires y dinámicas afectivas, sino también la naturaleza temporal de su creación, donde una imagen podía ser algo en un momento y transformarse en otra cosa después. Este relato colectivo desbordó mi percepción inicial, en la que solo veía un tapete sin comprender del todo el juego.

Además de las notas, también utilicé video, colocando una cámara fija para recopilar información de los gestos que no lograba percibir en el momento. Este registro complementaba y enriquecía el diario de campo. A esto se sumó la entrega de cámaras digitales a las niñas y niños, quienes las compartían por turnos, los cuales mediamos colectivamente. Estas herramientas no solo facilitaron el registro de datos, sino que también promovieron procesos de co-construcción de saberes, evidenciando las biopoéticas niñas y sus maneras sensibles de habitar el mundo.

Una vez recopilada toda la información del trabajo de campo, organicé el diario, las fichas de lectura, las fotografías y las imaginografías en diferentes dimensiones que llamé casitas (figura 10). Cada una se convirtió en un refugio digital para distintas dimensiones de la investigación. La casita de la investigadora (azul) resguardó mis reflexiones, las lecturas y aprendizajes personales. La casita del contexto (morada) albergó historias, paisajes y escenas cotidianas del territorio. La casita de los proyectos de creación colectiva (naranja)

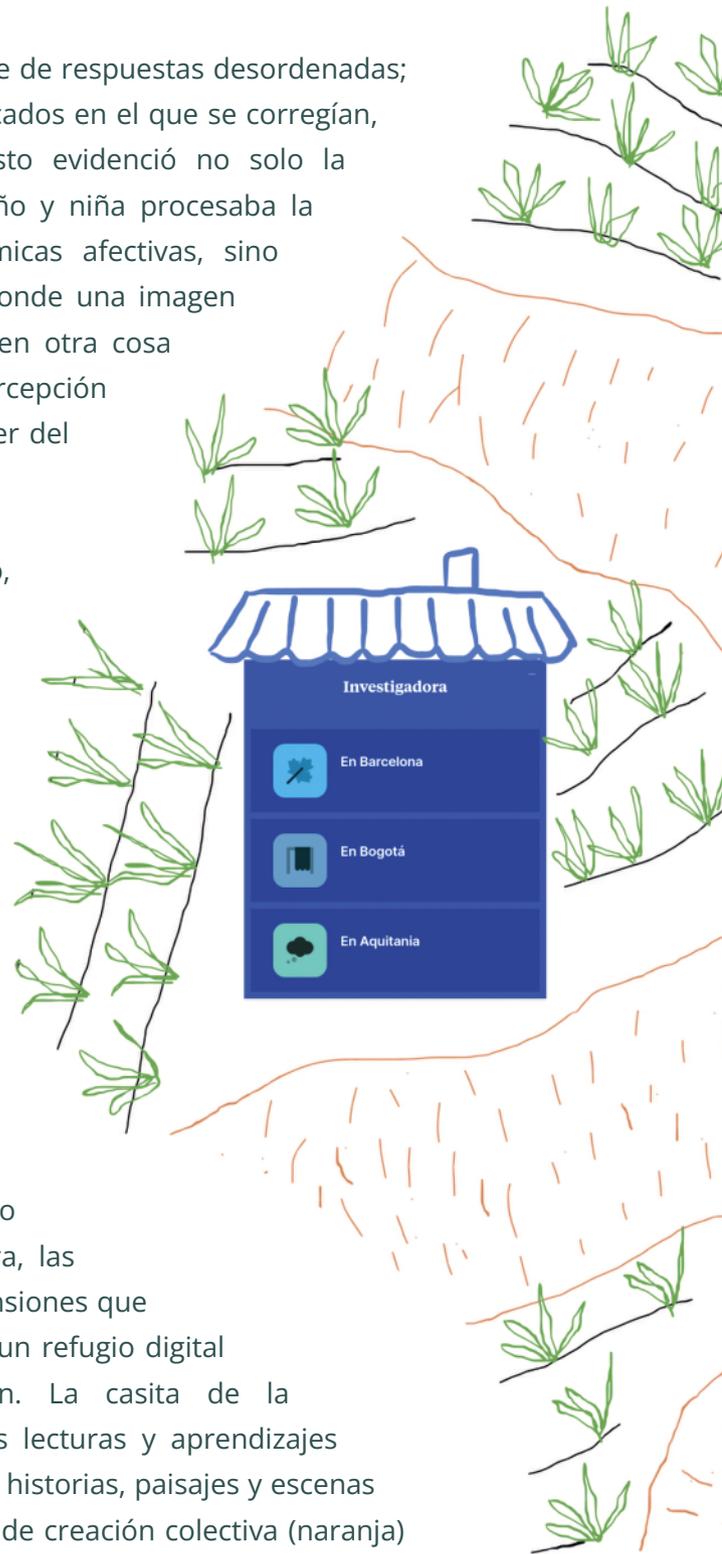




Figura 10. Casitas.

reunió la experiencia de las exposiciones y la huerta biopoética que construimos. La casita de las imaginografías (amarilla) guardó las imágenes y relatos visuales contruidos por las niñas y los niños. Finalmente, la casita de las y los co-protagonistas (verde) los detalles de sus historias, afectos y formas singulares de habitar y construir su mundo. A partir de esta organización por casitas, empecé a trazar trochas visuales de las uniones que iba encontrando y fueron estos caminos porque poco a poco se convirtieron en la estructura de la tesis.

En la casita de las y los co-protagonistas particularmente, construí el perfil de cada niña y niño a partir cinco categorías: **La familia**, donde describí las dinámicas, relaciones intergeneracionales y vínculos afectivos con el mundo no humano en sus hogares; **Biopoéticas**, que reflejaron las formas creativas y estéticas en las que las niñas sentipensaban con el territorio; **Deseos y desagradados**, donde exploré lo que les gustaba y no les gustaba, como una ventana a sus intereses, curiosidades y rechazos; **Afectos en el jardín**, centrada en las relaciones emocionales y sociales que forjaban entre pares y con los adultos en el jardín; e **Imaginografías**, en las que se plasmaban las representaciones gráficas y simbólicas de su mundo, registradas a través de dibujos²⁹.

Estas dimensiones me permitieron no solo analizar cada perfil individualmente, sino también tejer diálogos entre ellos, dando forma a una escritura que desbordaba la linealidad y se abría a múltiples caminos de sentido. Descubrí conexiones que me ayudaron a comprender mejor sus perspectivas y, al mismo tiempo, a territorializar conceptos teóricos. Este entramado de relaciones hizo que la parte metodológica no estuviera separada del análisis de las experiencias, sino que se hibridara con ellas, en una construcción situada y viva. En este ir y venir de fragmentos, las experiencias de las niñas, los conceptos y mi propio proceso de aprendizaje se entrecruzaban y ampliaban mutuamente, mostrando la diversidad y complejidad de estas experiencias.

²⁹ Dibujos comprendidos en una dimensión gráfica amplia, es decir, no limitados a trazos con lápiz sobre papel, sino también a líneas dibujadas en la tierra, disposiciones de juguetes que crean formas en el espacio, imágenes realizadas con tintes, entre otros.

A partir de la información en los perfiles de las niñas y niños, creé tres *diagramas herbolarios* que representaban el acceso y permanencia en los Hogares Comunitarios, los afectos que construían en ellos y sus gustos y desagradados. Comencé realizando bocetos para organizar la información y, a partir de las formas que tomaban, los asocié con tres flores que se encuentran en los jardines y huertas del pueblo: la lantana, la caléndula y el sauco, todas plantas medicinales.

El diagrama de la lantana (figura 11a, 11b, 11c y 11d) representa la diversidad y adaptabilidad de las experiencias en torno al acceso y permanencia: qué tan lejos vivían, cómo llegaban diariamente hasta allí, quién los llevaba y recogía y hace cuánto tiempo que asistían al jardín. El diagrama de la caléndula (figura 12a, 12b, 12c y 12d) refleja las redes afectivas en el jardín, considerando la cercanía con la profesora, la cantidad de amistades y sus cuidadores principales. Finalmente, el diagrama del sauco (figura 13a, 13b, 13c y 13d) estructura los gustos y desagradados, con sus flores mostrando lo que disfrutaban alrededor de: actividades, naturaleza, comida y cuerpo, mientras que sus frutos recogen aquello que rechazaban, evidenciando un proceso de exploración de su identidad.



Proximidad al Jardín

1. Distancia corta (menos de 3 cuadras)
2. Distancia media
3. Distancia larga (más de 8 cuadras)

Asistencia

- Alta
- Media
- Baja

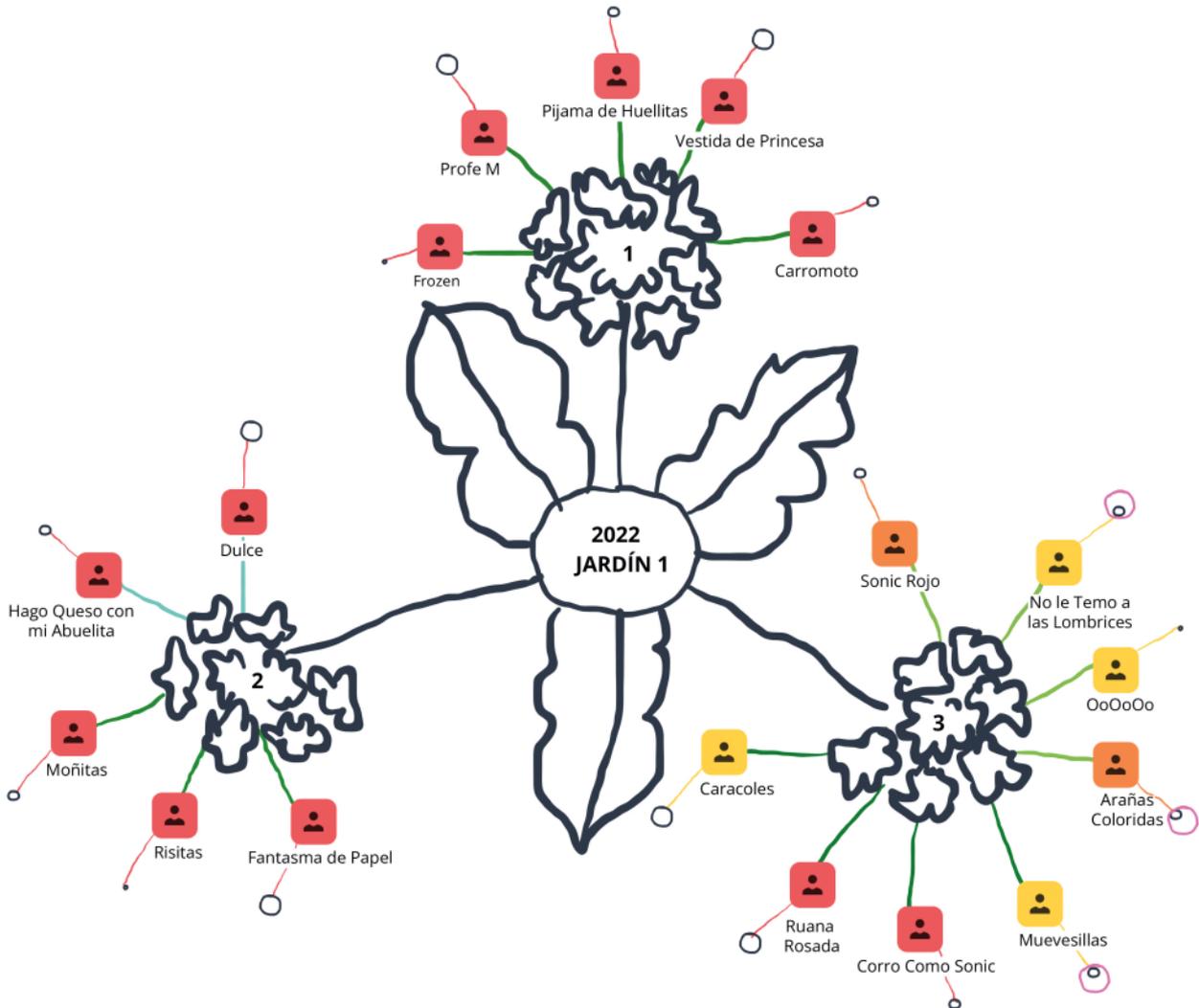


Figura 11a. Lantana- Acceso y Permanencia 2022 Jardín 1.

Antigüedad en el jardín

- Durante el transcurso del año
- Desde el inicio del año
- Más de un año
- Cambio de jardín

Medios de desplazamiento

- A pie
- Automóvil
- Moto

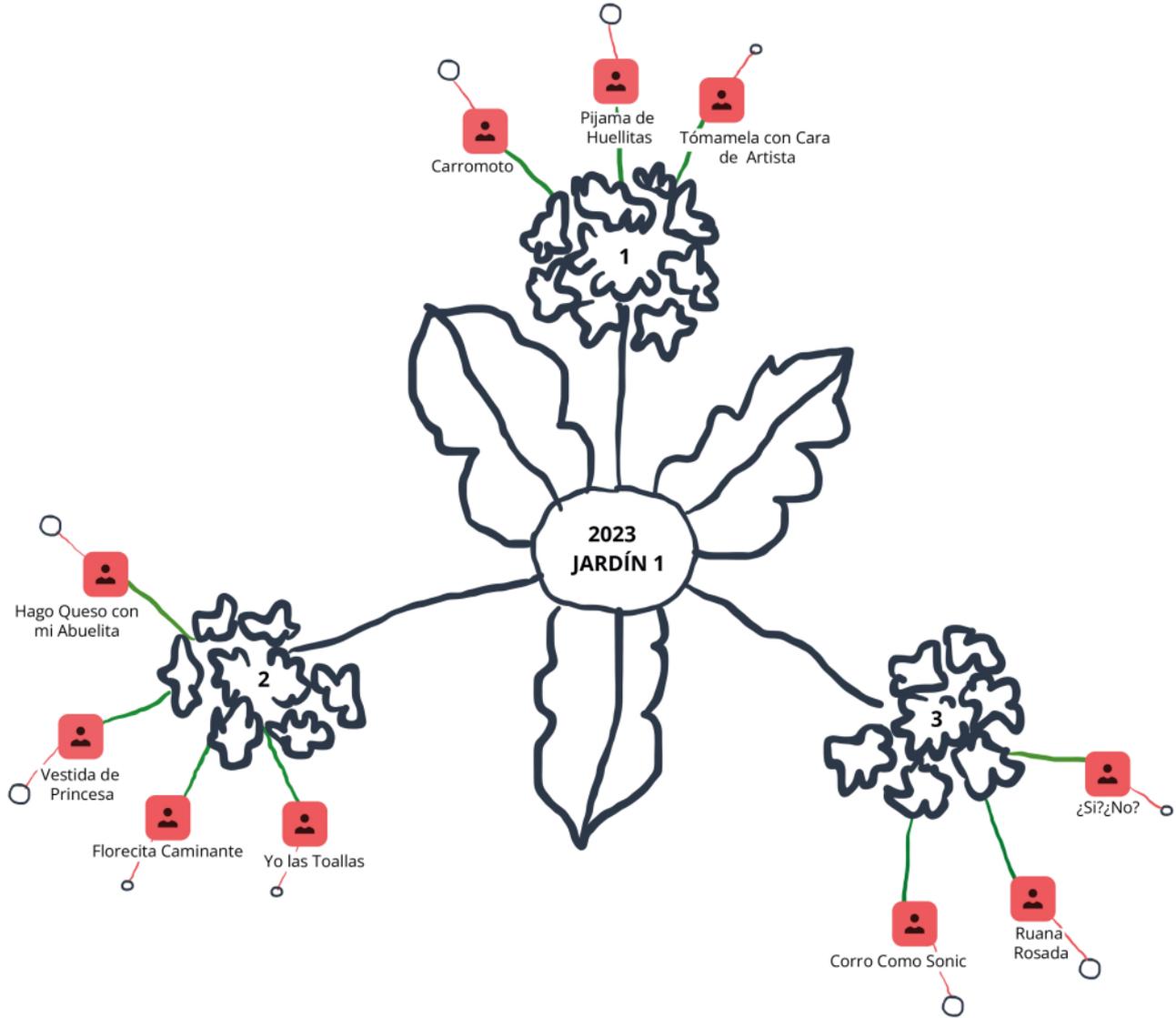


Figura 11b. Lantana- Acceso y Permanencia 2023 Jardín 1.



Proximidad al Jardín

1. Distancia corta (menos de 3 cuadras)
2. Distancia media
3. Distancia larga (más de 8 cuadras)

Asistencia

- Alta
- Media
- Baja

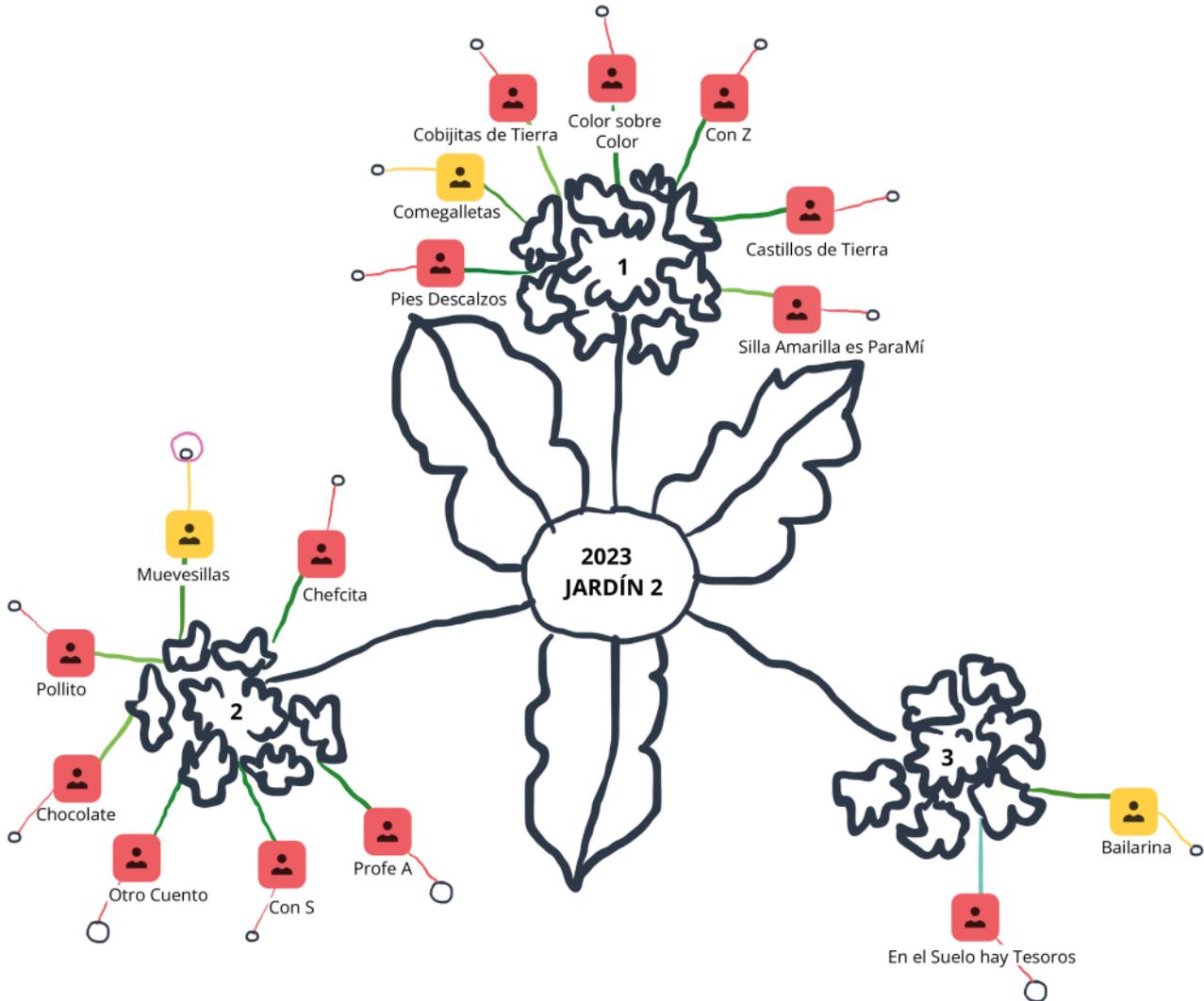


Figura 11c. Lantana- Acceso y Permanencia 2023 Jardín 2.

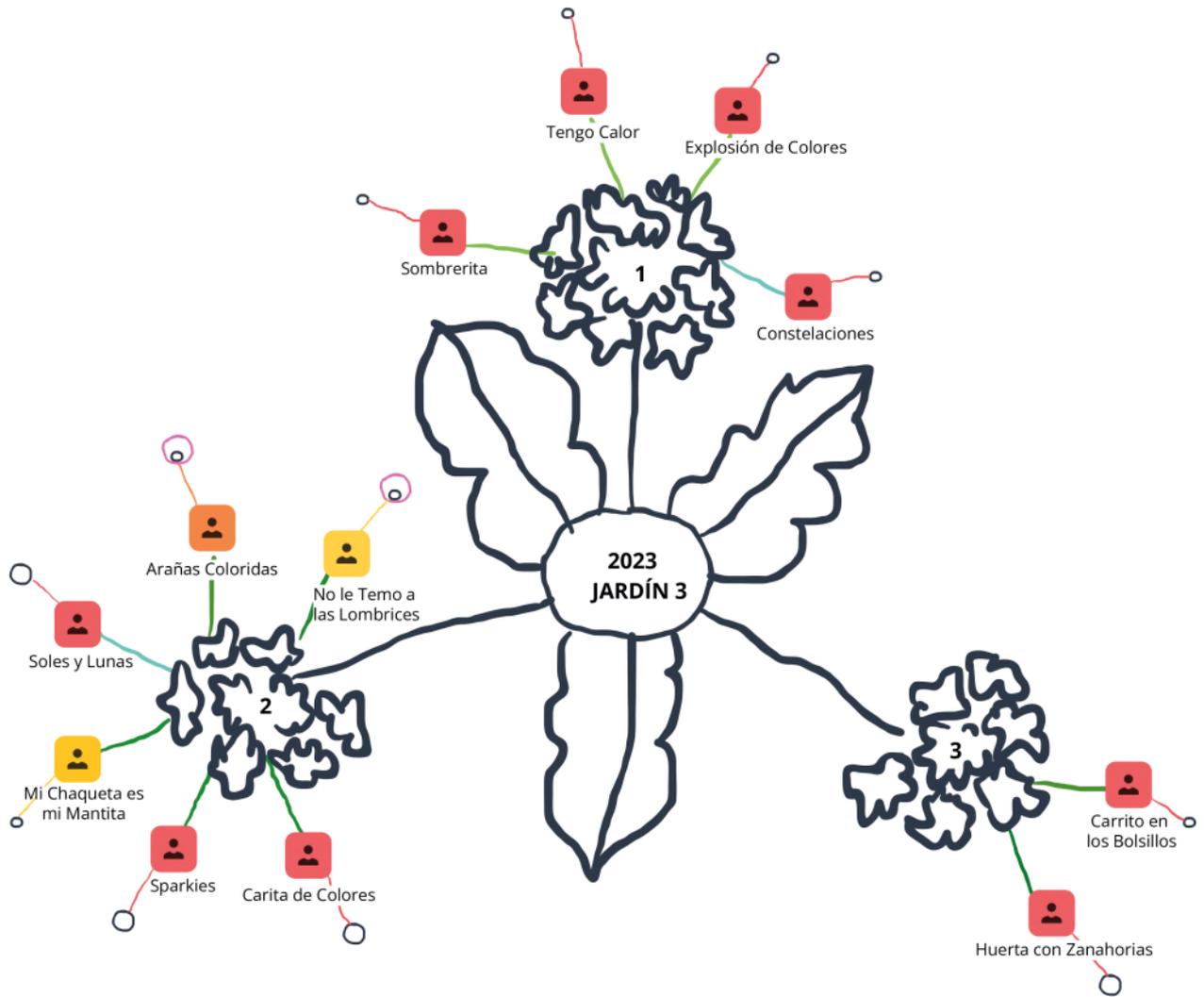


Figura 11d. Lantana- Acceso y Permanencia 2023 Jardín 3.

Cercanía con la profe

Vínculo estrecho: Primera línea de pétalos conectados al centro.

Relación en construcción: Segunda línea de pétalos.

Familia en el jardín

Unidos con 

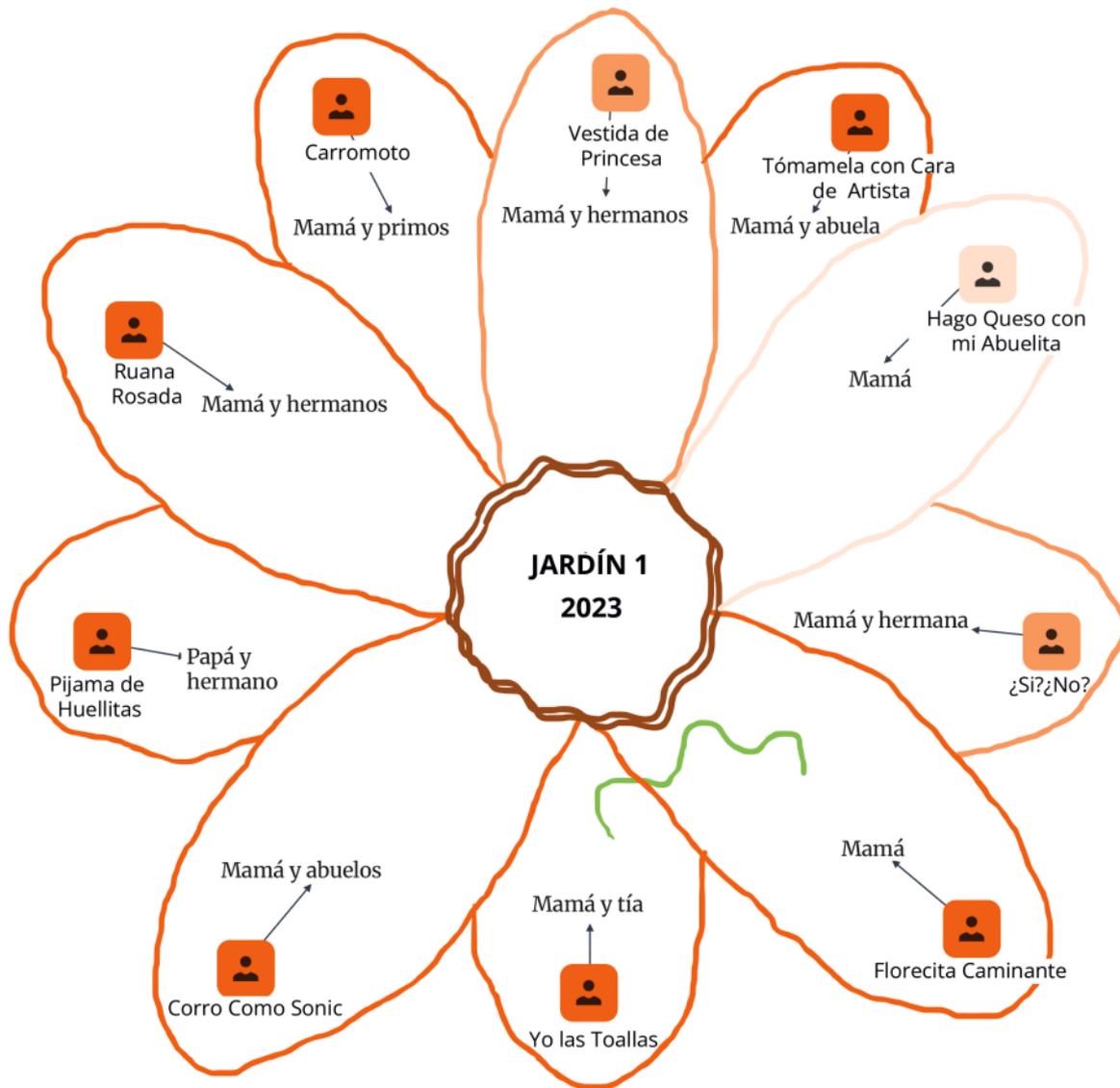


Figura 12b. Caléndula- Redes de afecto 2023 Jardín 1.

Amigos cercanos en el jardín

Más de 1 (Pétalos color: )

1 (Pétalos color: )

0 (Pétalos color: )

Cuidadorxs



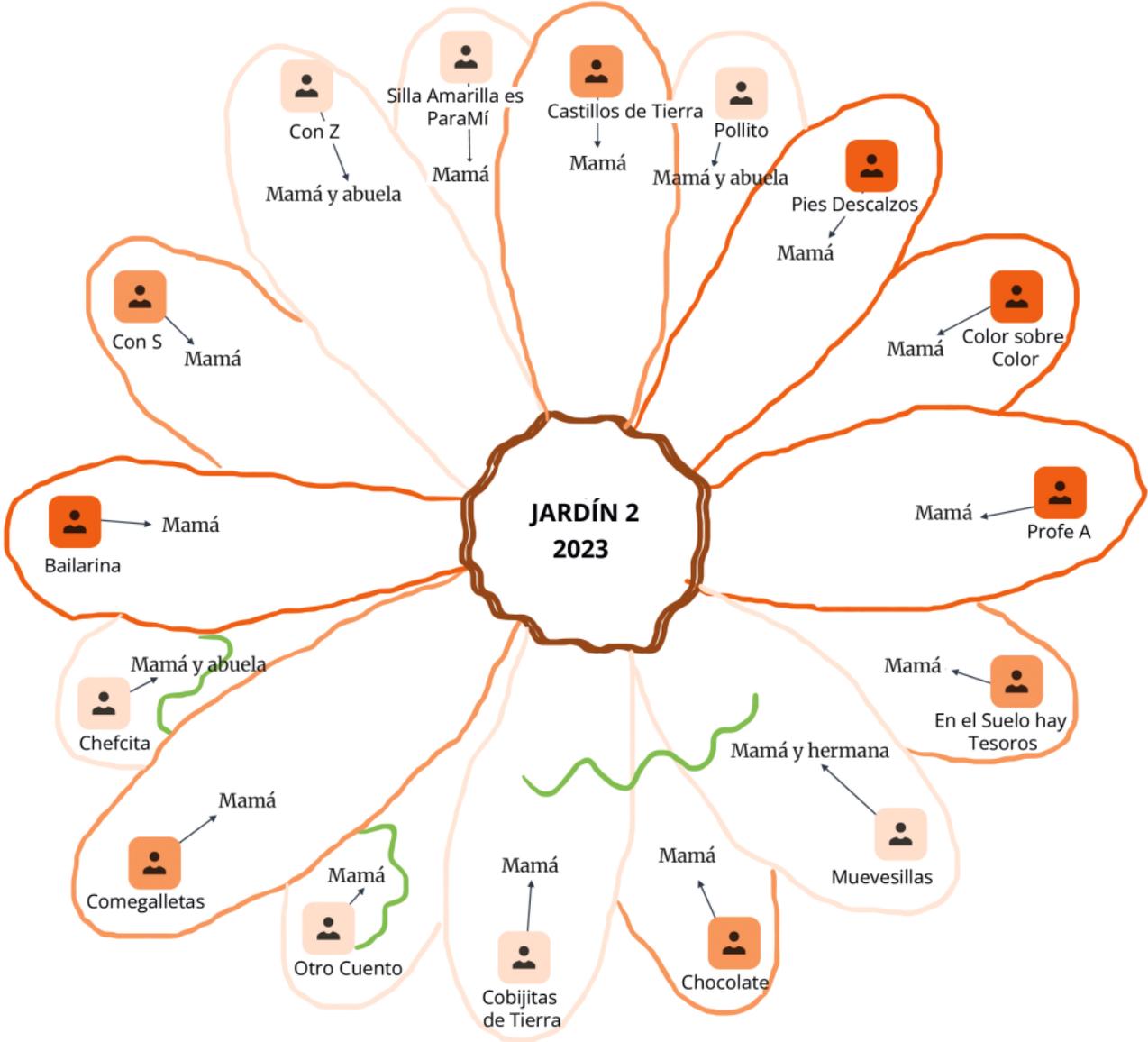


Figura 12c. Caléndula- Redes de afecto 2023 Jardín 2.

Cercanía con la profe

Vínculo estrecho: Primera línea de pétalos conectados al centro.

Relación en construcción: Segunda línea de pétalos.

Familia en el jardín

Unidos con 

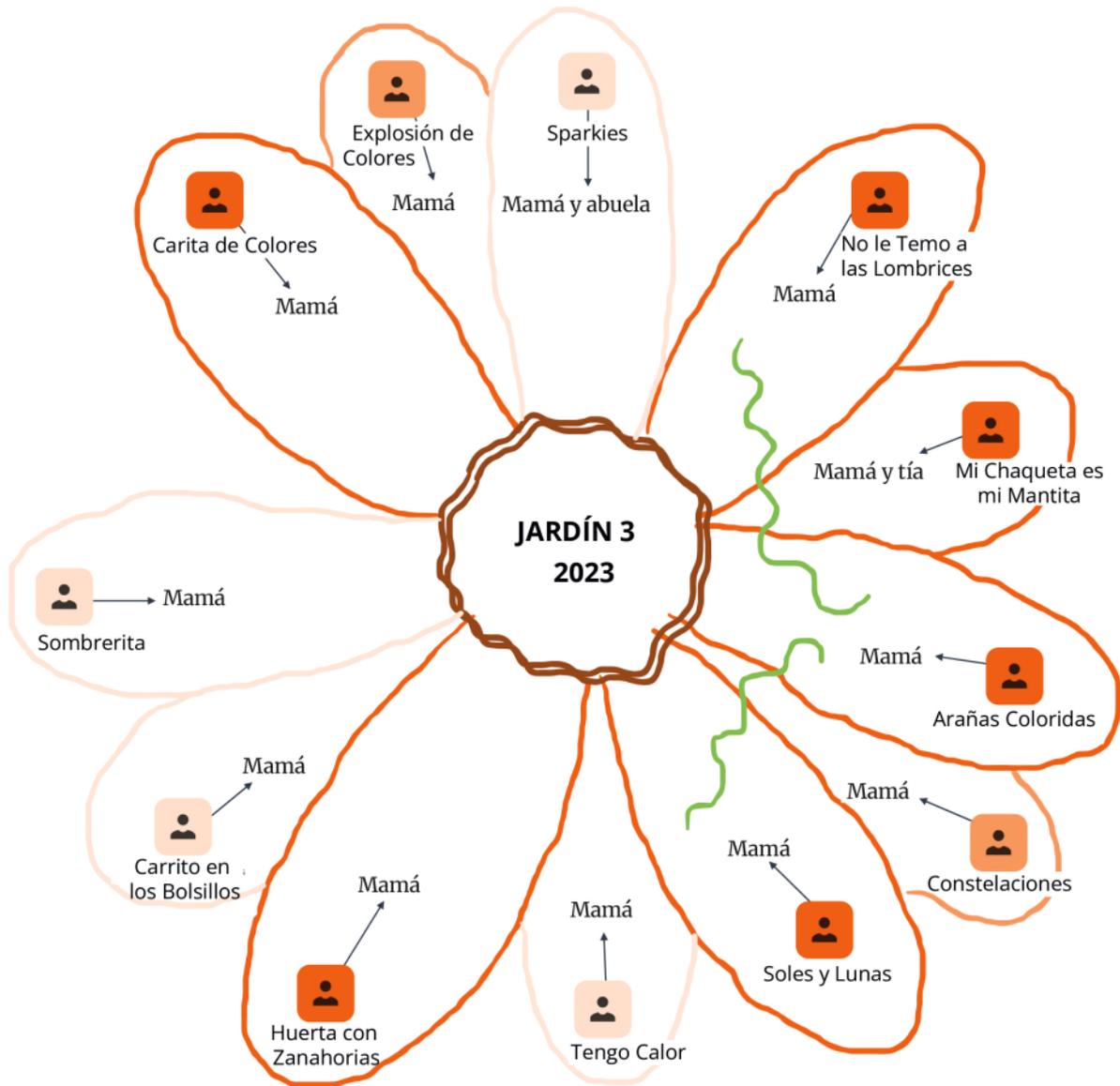


Figura 12d. Caléndula- Redes de afecto 2023 Jardín 3.

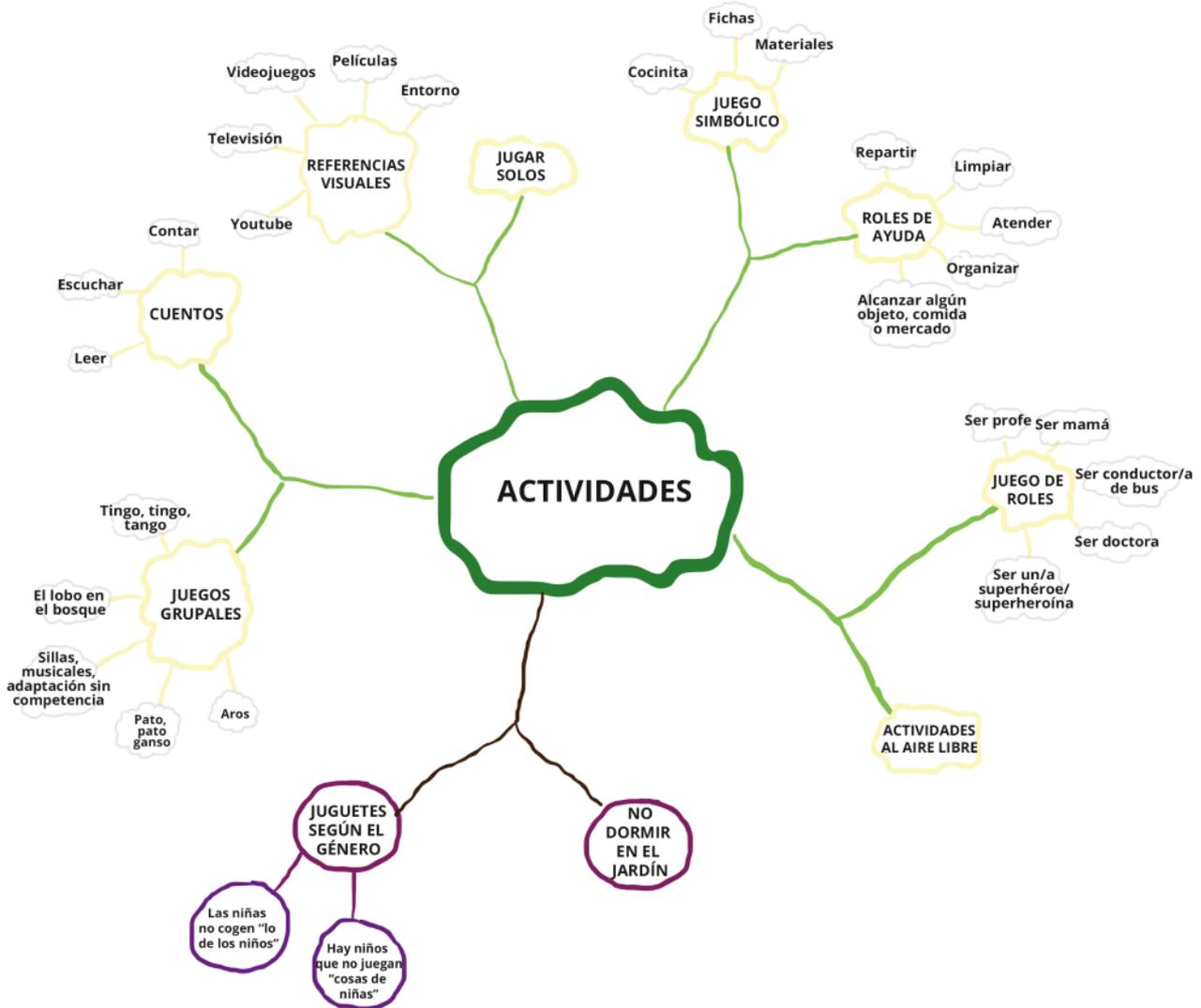


Figura 13a. Sauco- Gustos y Desagrados. Actividades.

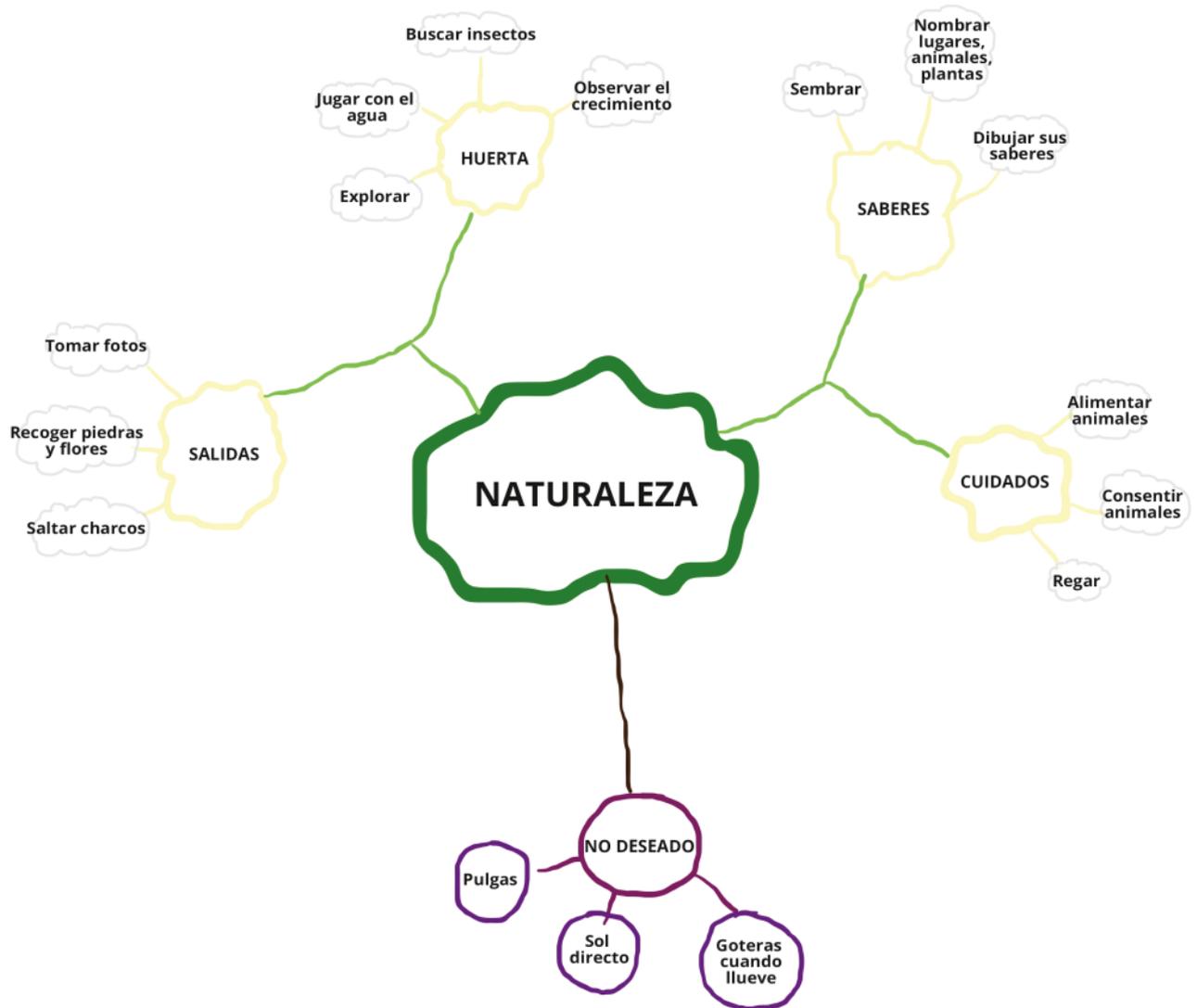


Figura 13b. Sauco- Gustos y Desagrados. Naturaleza.

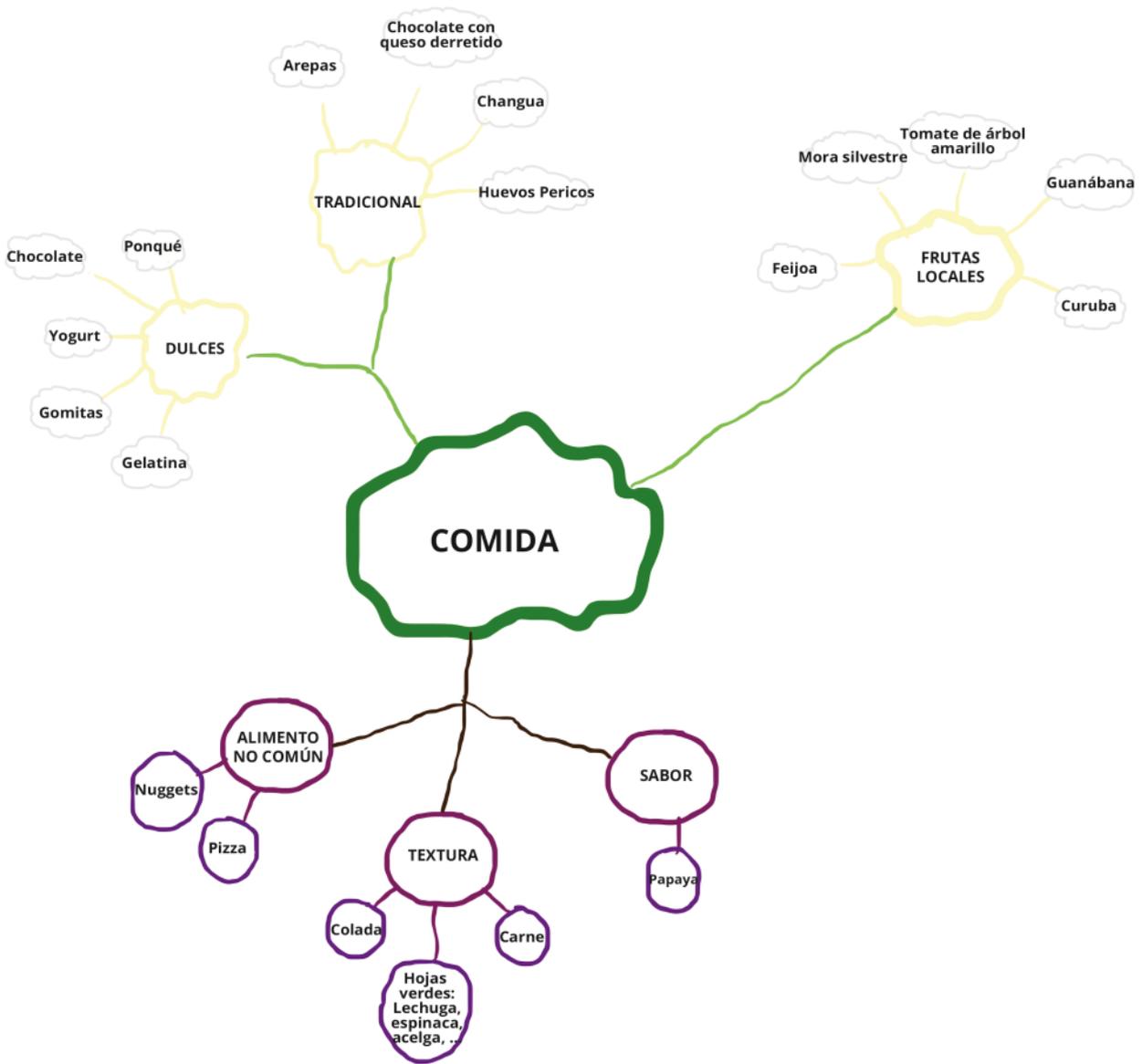


Figura 13c. Saucó- Gustos y Desagrados. Comida.

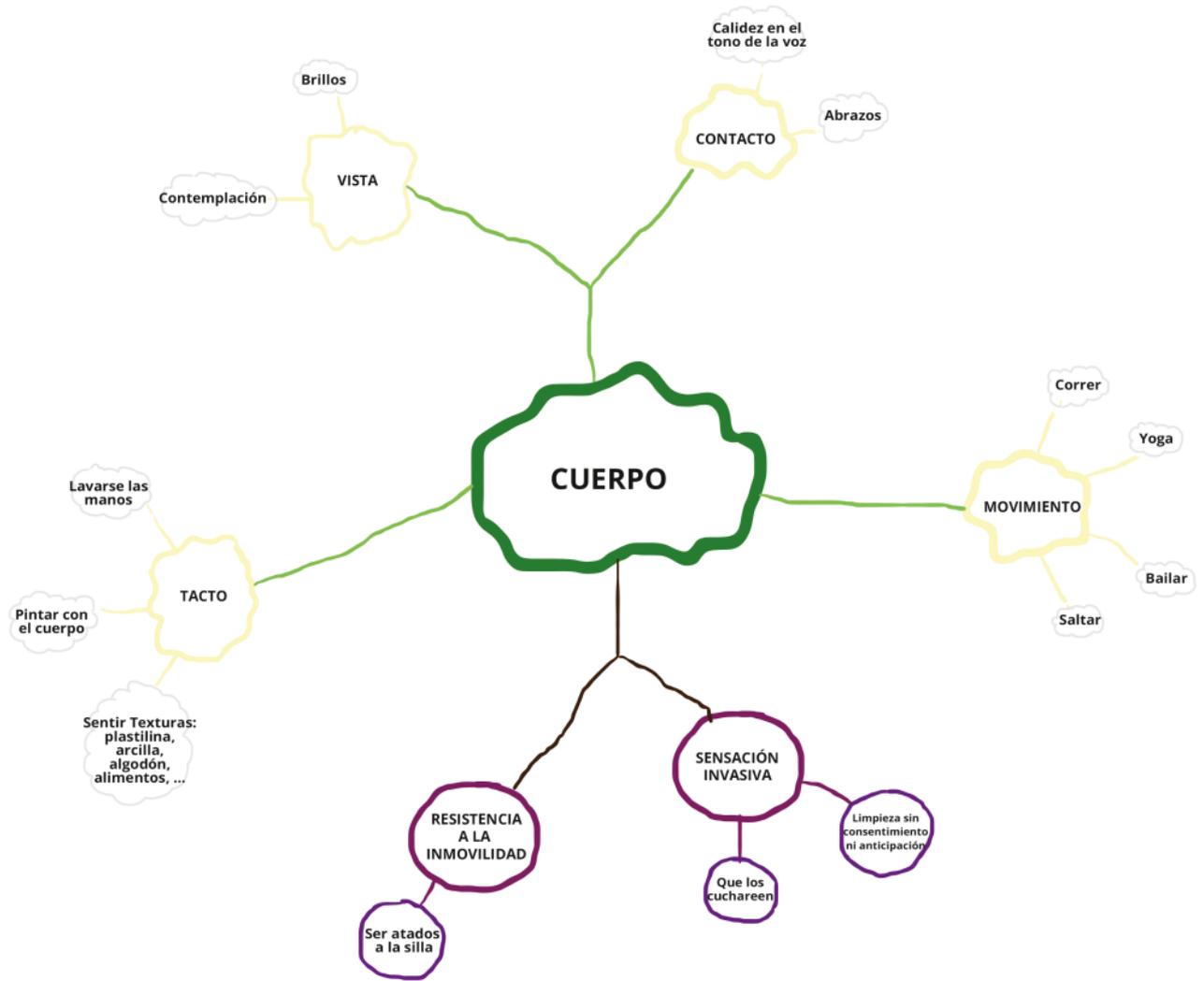


Figura 13d. Saucó- Gustos y Desagrados. Cuerpo

Elegí las flores como estructura para los diagramas porque están profundamente ligadas a la vida cotidiana del pueblo y a las formas en que las niñas y niños experimentaban su entorno. Además, su crecimiento orgánico y sus variaciones formales me permitían dar cuenta de la complejidad de estas experiencias sin forzarlas a encajar en estructuras más fijas, permitiéndome seguir entrelazando y transformándolas en la medida que interpretaba la información.

En suma, la metodología adoptada en esta investigación fue el resultado de una práctica situada, comprometida y creativa que entrelazó la participación en la vida cotidiana de las niñas con la aplicación de enfoques teóricos innovadores. A través del acompañamiento en la vida material, la etnografía afectiva y sensorial, y la perspectiva multiespecie, fue posible construir una aproximación que no solo reconoció las dinámicas humanas, sino también las conexiones entre las niñas, el territorio y los seres no humanos que habitan en él.

El uso de herramientas diversas como el diario de campo, las notas de voz, los registros visuales y las imaginografías permitió un proceso de recolección y análisis que honró la complejidad y la riqueza de las experiencias compartidas. Al organizar la información en casitas y diagramas herbolarios, busqué no solo sistematizar los hallazgos, sino también generar una narrativa que, en su estructura no lineal, reflejara las múltiples capas de significados, afectos y biopoéticas que surgieron en el proceso.

Esta metodología, además de abordar los objetivos investigativos, promovió un ejercicio de corresponsabilidad y co-construcción de saberes con las niñas y sus familias, reafirmando el potencial de una investigación que escucha, respeta y dialoga con los territorios y sus habitantes. Más que un conjunto de técnicas, este fue un acto de encuentro, donde la investigación misma floreció como un jardín vivo de voces, gestos y afectos compartidos.

Agencias y co-protagonismos

En una ponencia presentada en el evento *Con Niñeces. Juntanzas para articular los nuevos estudios con niñeces de América Latina y el Caribe*, Santiago Morales (2024) narró el origen de la categoría de co-protagonismo, situándolo en las entrañas mismas de las experiencias de organización popular protagonizadas por niñas, niños, niñas y jóvenes trabajadores en Latinoamérica. Morales subrayó con fuerza que este concepto no fue engendrado en la quietud de un escritorio académico, sino que emergió del latido colectivo de los movimientos populares y de las propias niñeces.

En un inicio, el término era “protagonismo infantil” para nombrar el papel activo y consciente de las niñeces dentro de esas luchas. Sin embargo, como Morales detalló, esta categoría mutó con el tiempo, transformándose en co-protagonismo, un cambio impulsado por las mismas niñas y los niños, quienes añadieron el prefijo “co” como un acto de inclusión y generosidad hacia el mundo adulto. Explicó que, cuando las niñas y niños planteaban su protagonismo, muchos adultos se resistían, alegando que en esa perspectiva su palabra adulta no tenía validez y señaló que esta interpretación no comprendía la esencia del concepto, que no busca establecer divisiones ni definir quién tiene la voz más importante, sino abrir espacios donde todas las voces coexistan y dialoguen. Para ilustrar esta idea, él citó las palabras de Susy Shock: “no se puede transformar el mundo si falta alguien; no puede faltar nadie, porque ese mundo distinto, radicalmente plural que queremos construir, tiene que ser con todas, todos y todes” (como se citó en Morales, 2024).

En ese sentido, el co-protagonismo no sólo pone a las niñeces como co-productoras de conocimiento en las investigaciones y las pedagogías, sino que nos pone a las personas adultas al lado de las luchas de las niñas y los niños. El co-protagonismo en una apuesta intergeneracional que, como afirma Morales (2024), reafirma que “nos necesitamos mutuamente y que nadie puede en soledad” (Evento Con Niñeces, 2024).

El co-protagonismo se entrelaza con la idea de agencia situada y relacional, especialmente cuando lo miramos desde una perspectiva interseccional y descolonial. La agencia de las niñas y niños, lejos de ser una capacidad aislada o una categoría homogénea, se va tejiendo en la interacción con estructuras sociales, culturales y materiales que configuran la vida de las niñeces. Manfred Liebel (1994; 2023) describe la agencia como una "responsabilidad compartida", resaltando la interdependencia entre niñas, niños y personas adultas en la construcción de compromisos mutuos. Desde esta mirada, la agencia no es un acto solitario, sino una práctica situada en redes de relaciones donde los adultos no solo reconocen la capacidad de las niñas y los niños, sino que confían en ellas y ellos para participar activamente en la construcción comunitaria. Sin embargo, como señala Liebel (2023), esta corresponsabilidad está condicionada por los límites que los entornos adultos imponen, lo que nos lleva a mirar de cerca las dinámicas de poder que atraviesan estas relaciones.

En este mismo marco, Abebe (2019) plantea que la agencia es un continuo, no un estado fijo, y que se configura en relación con redes de cuidado, estructuras sociales y contextos históricos que habilitan o constriñen las posibilidades de acción. En su investigación con comunidades rurales de Etiopía (2007; 2008), muestra cómo la participación de las niñas y niños en el sustento familiar, en las prácticas agrícolas y en las redes comunitarias, no solo es un aporte material, sino una forma de agencia situada. En Aquitania, esto se hizo evidente en la manera en que las niñeces se movían entre la escuela, la familia y el territorio. Participar en las labores cotidianas, por ejemplo, no era solo un apoyo a la economía familiar, sino una manera de aprender, de habitar el mundo y de tejer relaciones intergeneracionales.

Abebe (2019) advierte que la agencia infantil no debe confundirse con una suerte de ingenio individual que desafía obstáculos, ya que esto despolitiza la complejidad de los contextos en los que actúan las niñas y los niños. En mi investigación, esto se tradujo en la manera en que las elecciones de las niñeces, como asistir o no al jardín, participar en ciertas actividades, apropiarse de ciertos espacios, no dependían solo de sus deseos, sino de relaciones de poder, restricciones materiales

y expectativas familiares. Este hallazgo me llevó a reconsiderar mis propias ideas iniciales sobre la agencia: más que una capacidad autónoma, se manifestó como una práctica en tensión, tejida entre deseos, límites y negociaciones cotidianas.

En esta misma línea, Alejandro Cussiánovich (2003) plantea que la agencia no debería ser instrumentalizada ni reducida a una participación supervisada por adultos, sino reconocida como una autonomía situada. Este protagonismo, más que un permiso para participar es una apuesta por imaginar otras formas de ser y estar de las niñas y los niños en sus propios contextos, sin que sus acciones sean constantemente filtradas por la mirada adulta.

Ahora bien, Abebe (2019) complejiza esta noción al recordarnos que los ideales de autonomía y libertad muchas veces parten de una mirada adultocéntrica que ignora los límites y contradicciones en los que se mueve la agencia de las niñas. En su análisis, muestra que la acción de niñas y niños no siempre encaja en narrativas emancipadoras o transformadoras, sino que está constituida por ambigüedades, restricciones y estrategias sutiles de resistencia cotidiana. Este enfoque permite conectar las ideas de Cussiánovich (2003) y Liebel (2023) con una visión más amplia, donde la agencia infantil no es solo el ejercicio de derechos, sino también una práctica estética, simbólica y afectiva que transforma el mundo.

Desde otra orilla, Szulc (2019) explora cómo las niñas mapuches en Argentina construyen agencia a través de prácticas que no solo preservan su cultura, sino que la transforman creativamente. Lo que Abebe (2019) denomina agencia relacional se traduce aquí en un proceso en el que las niñas y niños no solo heredan tradiciones, sino que las reinventan en el cruce de tiempos, espacios y vínculos. Spyrou (2011) complementa esta idea al señalar que la agencia no es solo resistencia o afirmación de derechos, sino también una práctica simbólica que redefine los significados de los lugares que habitan.

Estas ideas resuenan con el trabajo de Ciordia (2021), quien documenta cómo las niñas y niños en hogares convivenciales en Argentina negocian y desbordan las normas impuestas por los adultos mediante el juego, la imaginación y la creación

de alternativas propias. Como señala Abebe (2019), la resistencia no siempre se manifiesta en formas explícitas de oposición, sino en estrategias sutiles que desafían las narrativas dominantes sobre lo que significa ser niña o niño. Así, la agencia no solo transforma entornos y relaciones, sino que desestabiliza las certezas adultas sobre su rol en el mundo.

En conjunto, estas perspectivas nos invitan a repensar la agencia infantil como un proceso interdependiente, situado y en constante redefinición. Por su parte, Pávez-Soto (2017) considera que la agencia de las niñas no surge en el vacío, sino en redes económicas, políticas y sociales que, aunque imponen límites, también son reconfiguradas por su acción. En este sentido, más que una categoría estática, la agencia es un campo dinámico donde las niñas y los niños rehacen el mundo a su manera.

En mi investigación, la agencia infantil y el co-protagonismo se revelaron como dimensiones distintas, pero profundamente vinculadas. Pensar la agencia desde lo situado y lo relacional me permitió comprender que las niñas y los niños no solo participaron, sino que actuaron desde sus propias posibilidades, deseos y decisiones, interviniendo activamente en el devenir del proceso. El co-protagonismo, por su parte, no fue simplemente incluir sus voces, sino reconocer su lugar como sujetos con capacidad de transformar las dinámicas de la investigación, incluso en tensión o alianza con las decisiones adultas. Esta distinción me permitió ver cómo las infancias no solo están en el mundo, sino que lo agencian, lo imaginan y lo transforman junto con otros.

Cuarenta y siete niñas y niños, con edades entre seis meses y cinco años, participaron en esta experiencia, aportando desde sus propias miradas y vivencias. Veintiún niñas y veintiséis niños provenientes de tres Hogares Comunitarios o jardines. Entre ellas y ellos, tres eran menores de un año, diez tenían entre uno y dos años, y treinta y cuatro entre tres, cuatro y cinco años. Sus gestos, palabras e imágenes moldearon activamente el desarrollo de la investigación, no solo al intervenir en las actividades, sino al transformar el sentido mismo del encuentro.

El uso de cámaras digitales fue una de las estrategias que permitió a niñas y niños registrar su cotidianidad desde su propia perspectiva, generando materiales que no fueron solo datos, sino huellas sensibles de sus modos de habitar el territorio. Estos registros, lejos de ser un mero insumo para el análisis, fueron compartidos y discutidos en espacios colectivos, donde ellas y ellos interpretaron y resignificaron sus propias producciones, dotándolas de nuevos sentidos y conexiones.

Así, los espacios de asamblea y los registros compartidos se convirtieron en escenarios donde la agencia infantil se expresó de manera situada y relacional: en lo que decidieron mostrar, en las formas en que nombraron su mundo, en los silencios que marcaron distancia o cuidado. Todo ello reafirma que la agencia no fue una condición previa, sino una práctica que se fue construyendo en la interacción constante entre ellas, ellos, los materiales, las tecnologías y mi propia escucha. Al mismo tiempo, estos intercambios sostuvieron una forma de co-protagonismo que fue tomando cuerpo en la medida en que las niñas y los niños no solo participaron, sino que orientaron, desbordaron o redirigieron el sentido mismo de la investigación. Co-protagonizar no fue un objetivo definido desde el inicio, sino algo que emergió cuando sus voces, gestos y decisiones comenzaron a transformar la dirección de los encuentros, cuestionando mis propias formas de mirar y registrar. En ese sentido, la investigación no solo trató sobre ellas y ellos, sino con ellas y ellos, en un ejercicio compartido de conocimiento que se mantuvo siempre abierto y en movimiento.

Pero el impacto del co-protagonismo no quedó solo en estos encuentros. También se trasladó a las exposiciones colectivas que creamos, donde los resultados de la investigación no fueron "devueltos" a la comunidad desde una lógica adulta, sino que se convirtieron en experiencias compartidas. Estas exposiciones no fueron un cierre ni una conclusión, sino ejercicios de comunidad, donde los adultos fueron invitados a mirar desde la perspectiva de las niñas y niños. Más que socializar hallazgos, nos preguntamos cómo comunitarizar la investigación, cómo hacer que sus voces no solo fueran escuchadas, sino que transformaran activamente los significados del territorio.

En ese sentido, la investigación no se cerró en una interpretación adulta de la agencia de niñas y niños, sino que dejó abierto un espacio donde sus imágenes, relatos y sensibilidades pudieran seguir dialogando con el mundo performando agencia. Al decidir qué mostrar, cómo organizarlo y qué contar sobre ello, las niñas no solo participaron en la investigación, sino que la resignificaron. En este proceso, la agencia dejó de ser un concepto analítico para convertirse en una práctica viva de conocimiento compartido, una forma de narrarse, pensarse e intervenir colectivamente.

Si bien esta investigación no se ajustó a la modalidad descrita por Liebel (2019), en la cual las niñas asumen la conducción plena del proceso investigativo y el adulto se limita a un rol de asesoría, se aproximó a una práctica que las reconoció como co-creadoras de conocimiento y como interlocutoras válidas. Fue esta convicción la que me llevó a construir una manera de compartir la experiencia, los aprendizajes y las narrativas de esta tesis con las niñas de Aquitania, dando forma a la Región 4, un capítulo/libro-álbum cercano a lenguajes de investigación y creación de las niñas que participaron como co-protagonistas.

Troch

ma 4+

Niñeces de agua y labranza

En la lengua originaria del territorio cundiboyacense, "To" significa Agua y "Ta" Labranza, dos elementos profundamente tejidos en la identidad de Aquitania. La presencia de la laguna de Tota, que se extiende imponente frente al municipio, es testigo de esta relación entre el agua y la tierra, alimentando la vida cotidiana, los cultivos y la memoria del territorio. Agua y Labranza aparecen en los rituales, paisajes y la cotidianidad de la comunidad, y es en ese entramado donde las niñas y niños de este territorio se configuran como Niñeces de Agua y Labranza, un gesto simbólico que da vida a esa ancestralidad resistente y vibrante, la que brota en la cultura campesina y se entrelaza con la tierra que habitan.

Este posicionamiento nos recuerda que, aunque las niñeces rurales forman un colectivo diverso y heterogéneo (Buriticá y Saldarriaga, 2020; Cortés, 2022), comparten la herencia de un pasado colonial que aún se refleja en las desigualdades que les atraviesan y cuya violencia se perpetúa en el adultocentrismo, racismo, machismo y capitalismo (Liebel, 2019; Carvajalino, 2018; Lipsett-Rivera, 2002). Sin embargo, las niñas y niños campesinos no solo habitan esta historia de despojo y exclusión; también son herederos de las resistencias y son hacedores de mundos que desafían esas estructuras.

La identidad campesina tiene una materialidad acuosa porque no se reduce únicamente al trabajo agrícola. Su significado ha mutado según el contexto y quien lo define. Algunos científicos sociales sostienen que "lo más revelador de la categoría campesino era ver quién la invocaba, cuándo y por qué lo hacía" (Edelman, 2021, pg 161). Desde distintas miradas, el campesinado ha sido definido de diversas maneras: quienes tienen finca familiar, quienes gobiernan de forma

comunitaria o quienes cultivan para ellos y para otros (Shanin, 1973 en Yie Garzón, 2021). Esta categoría también ha incluido a los artesanos (Shanin 1971 en Yie Garzón, 2021) o a aquellos sujetos a sistemas de peonaje y trabajo no remunerado (Huizer, 1973 en Edelman, 2021). En Latinoamérica se ha definido como una identidad política autogenerada, que es el caso de la revolución mexicana, o como una identidad impuesta, usada por el gobierno de Bolivia después de la revolución en 1952 (Rivera Cusicanqui, 1985).

En Colombia, el término campesino, durante el siglo XIX, incluía a gran parte de la población, aunque con una jerarquización racial y de clase relacionada con las carencias intelectuales, que se creía iban siendo más profundas en la medida que se nacía más abajo de la cordillera y disminuía su blancura (Robledo y Langebaek, 2021). Una prueba de ello es que las comunidades afro no fueron incluidas en el término campesinos sino hasta años después de la independencia, porque hasta ese momento seguían considerados bajo la figura de esclavos (Robledo y Langebaek, 2021).

Ser campesino ha sido descrito no solo como una condición de vida, sino también como una forma de ser: abnegado, fuerte, honrado, con saberes valiosos arraigados en la tierra y en su relación con la naturaleza. Sin embargo, esta identidad también ha sido atravesada por imaginarios que la desvalorizan, asociándola con la ingenuidad y la ignorancia. La idea de un “uso errado del lenguaje” ha operado como un mecanismo de exclusión, desestimando las formas propias, las expresiones populares y la riqueza oral de los territorios rurales frente a la norma culta y las formas hegemónicas de lectoescritura. A esto se suma una percepción que ignora la potencia de estas memorias vivas para sostener otras formas de existencia y que ve el apego a las prácticas de los antepasados como un freno al progreso (Sanz Jara, 2010).

Con los movimientos insurgentes de los años cincuenta, la figura del campesino se entrelazó además con la de sujeto político, marcado por luchas sociales, económicas y armadas que confrontaban las estructuras de poder (Montaña, Robledo y Yie, 2021). Así, la categoría de campesino no es estática, homogénea, ni

mucho menos universal. Para esta investigación, la definición que he tomado se acerca a la que propone Arturo Escobar:

Los campesinos, junto con otros actores sociales subalternos, están en el centro de las luchas por la tierra, la cultura, el conocimiento, el trabajo y la vida misma. Son, por tanto, actores fundamentales en la creación de alternativas al desarrollo capitalista global, en la construcción de mundos otros, en los que se valoren los saberes ancestrales, la soberanía alimentaria y las relaciones armónicas con la naturaleza (2008 p. 48).

Esta perspectiva permite trascender la producción de alimentos para abarcar una cultura viva, manifestada en las maneras de habitar el territorio, entender la familia, las niñeces y la comunidad. Así como los dilemas por la fusión entre prácticas ancestrales con conocimientos modernos.

Es esencial abordar esta perspectiva cultural con un sentido crítico, reconociendo la diversidad como un elemento fundamental que enraíza el término al contexto y evita caer en representaciones esencialistas, como ha ocurrido con otras identidades étnicas (Yie, 2021; Robledo y Langebaek, 2021; Edelman, 2021). La falta de reconocimiento del campesinado como grupo cultural ha resultado en la invisibilización de sus apuestas pedagógicas, sus epistemologías y también la agencia de las niñeces campesinas que es central a esta tesis. Por ello, es crucial visibilizar sus aportes, destacando formas alternativas de ser y hacer que se distancian de la noción hegemónica de la infancia (Cortés, 2022). Esto implica reconocer la complejidad de sus resistencias cotidianas frente a estructuras coloniales opresivas, como el adultocentrismo, el capitalismo y el machismo.

Estudios como los de Lemus y Ramírez (2021) y Ortiz (2016), han abordado las niñeces campesinas desde una perspectiva que trasciende la noción de ruralidad como imposición institucional. En lugar de ello, estos estudios posicionan el campo como un espacio relacional, donde las identidades no se configuran únicamente por su ubicación geográfica, sino por las prácticas, saberes y afectos que se entretajan en su cotidianidad.

De este modo, Lemus y Ramírez (2021) subrayan cómo las niñas participan activamente en la defensa de sus territorios, siendo sujetos políticos que cuestionan y transforman las narrativas hegemónicas sobre el campo³⁰. Por otro lado, Ortiz (2016) muestra cómo la participación de las niñas y niños en las labores cotidianas del hogar y el campo, en estos contextos, forma parte de un aprendizaje integral ligado a la vida material y el cuidado del territorio.

Estas nociones encuentran resonancia en las niñas de Aquitania, donde lo campesino no se reduce a una etiqueta ligada a la falta de urbanización o al atraso, sino que se reivindica como una identidad política, cultural y estética. Este vínculo con el territorio se manifiesta en sus biopoéticas, en las formas sensibles y creativas con las que se apropian del paisaje, narran sus experiencias y construyen significados colectivos.

Las niñas de Aquitania también participan activamente en procesos que afectan sus entornos y relaciones. Aunque sus acciones no suelen ser reconocidas formalmente como políticas, estas están cargadas de agencia y significado. Por ejemplo, su percepción de las labores cotidianas como parte del aprendizaje y cuidado, sus vínculos afectivos con el mundo no humano y su capacidad para imaginar otras formas de relacionarse con el mundo, se convierten en expresiones de resistencia, creatividad y transformación.

Así, desligar las niñas campesinas de una ruralidad normativa y centrarlas en el campo como espacio de identidad permite reconocer a niñas y niños no como meros receptores pasivos de cuidados o educación, sino como sujetos políticos que actúan desde una perspectiva relacional, estética y afectiva.

Desde una perspectiva afín, Mansilla-Quiñones, Cortés-Morales, y Moreira-Muñoz (2021) analizan cómo las juventudes rurales en el sur de Chile participan

³⁰ Un ejemplo inspirador de agencia infantil es el Movimiento Campesino *Sem Terra* en Brasil, donde las cirandas, creadas por maestras y madres, se convirtieron en espacios de organización de las niñas a través del juego, el arte y la acción colectiva. Un caso significativo fue su manifestación ante el Ministerio de Educación, exigiendo mejores condiciones para sus escuelas. Además, han expresado solidaridad con causas globales, como la protesta contra el genocidio en Palestina, mostrando una conciencia política que trasciende sus territorios.

activamente en procesos de re-territorialización frente a contextos de despoblamiento y extractivismo. Aunque no se centran específicamente en niñeces, su investigación permite comprender cómo los vínculos afectivos, ecológicos y sociales con el territorio son fundamentales para sostener formas de vida comunitarias en espacios rurales. Este enfoque resuena con los planteamientos de esta tesis, al reconocer que niñas y niños también pueden ser sujetos activos en la defensa de sus territorios, desafiando así las narrativas adultocéntricas y urbanocéntricas que suelen definir la participación política.

A partir de esta perspectiva, en los siguientes apartados exploro cómo las niñeces participan en la construcción de sus mundos a través de su participación en las labores cotidianas los saberes campesinos, la relación con el mundo no humano, la construcción de comunidades niñas y las paradojas y opresiones que atraviesan sus experiencias.

Interseccionalizando las labores cotidianas

Las labores cotidianas en la cultura campesina de Aquitania no son solo oficios compartidos; es un entramado de manos y memorias que siembran, cosechan y danzan al ritmo de la tierra. Las madrugadas despiertan todo el cuerpo colectivo que echa a andar la casa, sostenida principalmente por las mujeres. La división del trabajo según el género revela las complejas relaciones de poder que atraviesan la vida rural. Como se ha documentado en diversas regiones de Colombia, las mujeres asumen tareas esenciales como el cuidado de las niñeces y otros familiares que requieren atención específica, la preparación de alimentos y el mantenimiento del hogar, además del cuidado de pequeñas huertas y animales, generalmente sin remuneración (Farah & Pérez, 2003).

Por otro lado, el manejo del dinero y las labores más pesadas, como el arado y la aplicación de gallinaza en los monocultivos de cebolla, suelen ser realizados por los hombres. Aunque las mujeres también participan en la siembra, el aporque y la cosecha, lo hacen en menor número y muchas veces deben llevar con ellas a sus hijas e hijos pequeños. Esta situación refleja una división sexual del trabajo que asigna a las mujeres las labores domésticas y de cuidado, mientras que los hombres se encargan de las actividades productivas remuneradas (Farah & Pérez, 2003). En consecuencia, los propietarios de tierras prefieren contratar hombres para el trabajo en el campo, mientras que las mujeres son empleadas en las bodegas, donde pueden atender a sus hijas e hijos mientras limpian y preparan la cebolla, recibiendo una paga menor.

Esta organización del trabajo responde a estructuras históricas de género que han perpetuado la invisibilización del trabajo femenino en el ámbito rural, naturalizando su rol de cuidadoras y limitando su acceso a la propiedad de la tierra y a la toma de decisiones en el sector agrario (Gómez & Sanabria, 2020).



Figura 14. Bebé porteada en ruana acompañando a su mamá en las labores de la huerta.

En esta trama comunitaria, las niñas y niños no solo crecen en familia, sino que se realizan a través de su participación en el tejido social. Desde pequeños, acompañan diferentes espacios de trabajo (figura 14) y tienen acceso a las herramientas de la familia que no son modificadas para ellas y ellos (figura 15), sino que son entregadas en la medida que van desarrollando habilidades para manejarlas (lanchas de motor, azadón o machete, por ejemplo). De la misma manera, en la medida que van creciendo, su presencia es requerida en espacios comunitarios como convites y mingas para trabajar, cocinar o cuidar a los más pequeños.



Figura 15. No le Temo a las Lombrices preparando el terreno de la huerta.

Le pregunté a la profe por **Hago Queso con mi Abuelita** pues hacía una semana que no iba al jardín. Ella me dijo que su familia estaba pensando en mudarse a la Región Sur donde vive la abuela paterna y habían ido a pasar unos días para organizar todo. Seguido a esto me mostró un video que le había enviado la mamá de la niña en donde se podía observar cómo **Hago Queso con mi Abuelita** apretaba con fuerza el queso envuelto en una tela que reposaba sobre un colador y que a su vez estaba sobre una olla encima de un banquito. En el video se escuchaban onomatopeyas que reafirmaban todo el esfuerzo que estaba haciendo (Diario de campo, 26 de mayo de 2022).

El fragmento anterior pone de manifiesto el vínculo intergeneracional a través de la participación en las labores cotidianas, donde los más pequeños asumen roles en este equipo familiar que varían según su edad y género convirtiendo su día a día en actos de conexión con todo lo que los rodea. En las áreas más rurales de Aquitania, las tareas en las que se vinculaban las niñas empezaban al amanecer: ordeñando vacas, sembrando o cosechando antes de ir a la escuela. En el pueblo, las responsabilidades se enfocaban más en la preparación de los alimentos (desayuno y onces o dejar adelantado algo del almuerzo) y el cuidado de los hermanos menores. Sin embargo, la lectura de su agencia no puede reducirse a ser "ayuda" en el hogar.

Hago Queso con mi Abuelita, no solo participaba en la elaboración del queso; sino que daba forma a un acto pedagógico en el que su abuela como maestra, depositando su confianza en las capacidades de la niña sin temor a que el queso saliera mal, porque su hacer es parte del proceso familiar y comunitario. Con su esfuerzo y concentración, **Hago Queso con mi Abuelita** estaba imprimiendo su propio ritmo a la tarea, convirtiéndola en un espacio de apropiación y aprendizaje intergeneracional.

Más que una repetición mecánica, hacer queso era un acto creativo mediante el cual percibía la textura y consistencia adecuada de la leche y el cuajo, y desarrollando su intuición para ajustar la presión y el tiempo. Al igual que en los estudios de Katz sobre la infancia rural en Sudán (2004), esta escena habla sobre cómo las niñas y niños interactúan con su entorno de manera creativa, configuran

las estructuras familiares y comunitarias, producen conocimiento, establecen vínculos y dotan de nuevos significados los espacios que habitan. Por ejemplo, la cocina dejó de ser únicamente un sitio para la labor para convertirse en un escenario pedagógico donde se transmitía conocimiento intergeneracionalmente.

Cindi Katz (2004) sostiene que, en su cotidianidad, las niñas y niños no solo habitan estos espacios cumpliendo expectativas impuestas, sino que los reinventan y resignifican a través de su imaginación y agencia. Desde su participación en las labores domésticas hasta su relación con el territorio, las niñas no solo aprenden, sino que también transforman.

En las niñas de primera infancia en Aquitania, la división del trabajo según el género no era tan evidente: tanto niñas como niños participan en actividades cercanas a la madre, ayudando en la limpieza, el cuidado de los más pequeños, de animales o plantas o en otras tareas del hogar. Sin embargo, cuando hay niñas mayores en la familia, suelen ser ellas quienes asumen el rol de cuidadoras principales. En ausencia de ellas, los niños pequeños también cuidan a sus hermanos menores y colaboran en tareas domésticas. A medida que crecen, las diferencias en la asignación de responsabilidades se vuelven más marcadas, reforzando la distribución tradicional del trabajo por género y limitando la participación de las niñas en otras esferas de la vida comunitaria. En los Hogares Comunitarios se replicaba esa participación en las labores cotidianas y pude ver que las niñas y niños asumían algunas de estas tareas con creatividad y resolución y manifestaban gusto por implicarse en labores de responsabilidad.

La profe estaba en la cocina y desde allí llamó a **Corro como Sonic**, le entregó el plato lleno de pedazos de quesito y el paquete completo de pan para que lo repartiera a sus compañeros, pensé que se le iba a caer porque se veía pesado e iba un poco ladeado por el peso. Lo vi dejar con decisión la bolsa de los panes sobre la mesa, para repartir primero el queso. Cuando terminó de repartir, llevó a la cocina el plato. Luego agarró la bolsa del pan y uno a uno fue entregándolo para terminar la tarea. La profe se asomó después sólo para comprobar que todos estaban comiendo (Diario de campo, 1 de junio de 2022).

A través de este entramado de labores cotidianas y cuidado, las niñas no solo participan en el sostenimiento de la vida familiar y comunitaria, sino que también aprenden a leer la tierra y el cielo, a comprender los ciclos que alimentan su mundo lo que constituye no sólo habilidades prácticas, sino saberes situados que emergen de la experiencia cotidiana. Cada tarea compartida está permeada por el encuentro entre lo ancestral y lo moderno, entre lo aprendido de los mayores y lo reinventado en el juego. Es en esta conexión íntima con la naturaleza donde la agencia de las niñas toma otras formas: en el cuidado entre pares, en la apropiación y transformación de las dinámicas comunitarias y familiares, y en su rol como actores ecológicos, contribuyendo no sólo al sostenimiento sino también a la creación de una cultura que reconoce la interdependencia entre la vida humana y no humana.

La participación de **Hago Queso con mi Abuelita** se enmarcaba en un conocimiento ecológico situado, donde los saberes sobre el cuajo, la fermentación y la textura del queso dependían de la relación con el clima, la calidad de la leche y los tiempos de reposo. No era solo una tarea doméstica, sino una forma de aprendizaje en la que ella se estaba vinculando con la producción de alimentos a partir de los ciclos naturales y las prácticas de cuidado. En el caso de **Corro como Sonic**, su acción también se inscribió en una ecología del cuidado, donde la alimentación no era solo un acto de consumo, sino un proceso relacional en el que él debía asegurarse que la distribución de los alimentos llegara a todos, reafirmando desde esos pequeños gestos una lógica comunitaria.

Aquí es importante distinguir entre las labores cotidianas, que tejen una red de vínculos esenciales para la vida, y el trabajo en espacios externos a la familia, regido por las lógicas del mercado. Si bien las labores cotidianas podían estar atravesadas por dinámicas que, desde una perspectiva descolonial, requieren una redistribución más equitativa del poder, también constituían una práctica pedagógica valiosa. A través de ellas, se están transmitiendo saberes, se desarrollan habilidades fundamentales y se fortalece el sentido de pertenencia, en un proceso que no solo implica aprendizaje, sino que este se entrelaza con las memorias y afectos que dan forma a la comunidad.

Sin embargo, el trabajo fuera del ámbito familiar se presenta como un fenómeno complejo. Por un lado, implica riesgos significativos: en labores como la siembra de cebolla, la exposición prolongada a agroquímicos podía provocar problemas respiratorios y afecciones en la piel, mientras que las largas jornadas al aire libre los hacen vulnerables a condiciones climáticas extremas. Además, parte del pago del jornal solía incluir bebidas como guarapo o cerveza, lo que llevaba a que, al finalizar la jornada, muchos jornaleros permanecieran en las tiendas del pueblo para seguir bebiendo. Esta normalización del consumo dentro del entorno laboral exponía a las niñas y niños que estaban trabajando como jornaleros a situaciones de descuido, violencia o accidentes.

Por otro lado, su participación en estas dinámicas desafía las narrativas que los reducen a sujetos pasivos, visibilizando su agencia dentro de la economía familiar. Por ello, más que condenar su presencia en estos espacios, es fundamental analizar en qué condiciones ocurre su participación y cuáles son sus efectos a largo plazo, considerando tanto los riesgos como las formas en que construyen significados y relaciones a través del trabajo.

Saco Verde tiene 15 años y es el hijo mayor de la Madre Auxiliar. En el colegio, su desempeño académico es bajo, y la falta de apoyo de sus padres, quienes no saben leer ni escribir, dificulta aún más su proceso de aprendizaje. Además, debe apoyar a **Vocales**, su hermanita, quien no cuenta con las habilidades de lectura y escritura esperadas para su grado. Aunque sigue inscrito en el colegio, ha dejado de asistir a clases para trabajar como jornalero junto a su papá, ya que en casa hace falta dinero. Sin embargo, por las tardes llega al jardín con el uniforme del colegio, simulando asistir a la escuela, posiblemente para proteger a sus padres, pues no enviar a los hijos al colegio es motivo de señalamiento. A pesar de su trabajo, **Saco Verde** no tiene control sobre el dinero que gana; es su padre quien lo recibe y decide cómo gastarlo. Además, debe acompañarlo a las tiendas y encargarse de llevarlo a casa cuando está borracho, estado en el que con frecuencia lo golpea (Diario de campo, 23 de agosto de 2022).

El caso de **Saco Verde** condensaba múltiples dimensiones de la vida de las niñas campesinas en contextos de precariedad. Su historia no solo reflejaba la exclusión estructural del sistema educativo que rechaza a quien no cumple las expectativas, sino también la forma en que el trabajo infantil por fuera del hogar se entrelazaba con la economía familiar y las relaciones de poder. Su salida del colegio no fue un acto de autonomía total, sino una decisión condicionada por las necesidades económicas y las expectativas de género que lo ubican en la posición de proveedor a una edad temprana.

No era solo un adolescente que trabajaba, sino un chico que asumía responsabilidades adultas, pero no podía decidir sobre los frutos de su esfuerzo. El hecho de que vistiera su uniforme escolar en las tardes, incluso cuando ya no asistía a clases, podría ser una estrategia de ocultamiento, una performance que respondía al temor del juicio social y quizás también al deseo de sostener la ilusión de un futuro diferente. Su acción era, al mismo tiempo, una protección hacia su familia y una resistencia silenciosa frente a su propia exclusión.

Por otro lado, la relación de **Saco Verde** con su padre evidenciaba cómo las niñas campesinas pueden verse atrapadas en ciclos de violencia intergeneracional. No

solo trabajaba bajo el control económico de su padre, sino que además asumía un rol de cuidado inverso, teniendo que protegerlo y responsabilizarse de él cuando este estaba ebrio. Sin embargo, la inclusión en el trabajo fuera del hogar para solventar necesidades económicas también puede constituir un complejo gesto de agencia para cambiar esas condiciones de violencia estructural, económica y simbólica como lo vemos con **Ojos Curiosos**.

Ruana Rosada tiene dos hermanos mayores que van a la escuela. **Ojos Curiosos**, de 12 años y **Buscador de Moras** de 10. Su mamá es cabeza de Hogar y su papá no cumple con sus responsabilidades ni en la crianza ni económicamente. **Ojos Curiosos** ha encontrado una alternativa para resolver su condición económica aun cuando eso implica vulnerar a otros más pequeños: en la escuela les quita el dinero y las onces a otros niños y por eso han citado a la mamá y le han dicho que si lo sigue haciendo lo retiran de su familia y lo ingresan a una institución (Diario de campo, 17 de agosto de 2022).

He visto algunos fines de semana a **Ojos Curiosos** vendiendo en el parque principal muñequitos hechos con semillas de eucalipto y garbanzo pintadas por él mismo. Cuando le pregunté qué quería comprar con las ganancias, me dijo que compraría las onces para el colegio de él y de su hermano (Diario de campo, 23 de julio, 2023).

Me encontré con **Ojos Curiosos** y **Buscador de Moras** cuando iba saliendo del jardín, sabía que estaban en vacaciones, pero me sorprendió verlos con un grupo de señores con ropa de trabajo y cubiertos de tierra. Les pregunté en dónde habían estado y me respondieron que habían ido a sembrar cebolla con su tío. También les pregunté si les habían pagado y me dijeron que aún no, pero estaban esperando para llevarle el dinero a su mamá (Diario de campo, 21 de septiembre de 2023).

Por un lado, la acción de **Ojos Curiosos** en la escuela, aunque controversial, revelaba una respuesta ante la negligencia económica de su padre y la precariedad que enfrentaba su familia. En lugar de asumir pasivamente las condiciones que lo oprimen, negoció las normas disciplinarias y desarrolló estrategias para garantizar su supervivencia y la de su hermano. Por otro lado, los fines de semana dedicados a la creación y venta de muñecos hechos con semillas dejaban ver un lado creativo y resiliente, estableciendo un vínculo estético y poético con su entorno que trasciende las lógicas adultas impuestas sobre el territorio. Mientras en la economía local el monocultivo de cebolla domina como única vía legítima de sustento, **Ojos Curiosos** encontró en elementos que los adultos posiblemente pasarían por alto como las semillas de eucalipto y garbanzo, una alternativa para generar ingresos, evidenciando su conocimiento del territorio, pues sabía qué materiales buscar, dónde encontrarlos y cómo darles un nuevo significado y utilidad. Así, su actividad no era solo una estrategia de supervivencia, sino también una forma de agencia que transformaba su entorno en un espacio de oportunidad y reinvención. Su trabajo no solo era una estrategia de subsistencia, sino una acción de sostén que desafiaba la idea de que el cuidado es una tarea exclusiva de los adultos.

Al llevar el dinero a su madre, **Ojos Curiosos** y su hermano participaban activamente en la economía familiar, asumiendo responsabilidades que los vinculan con la estabilidad del hogar. En este sentido, su trabajo se entrelaza con una noción de cuidado que va más allá del afecto: implicaba protección material, distribución de recursos y toma de decisiones que afectaban el bienestar de todos. Así, el cuidado emerge como una práctica relacional y solidaria, donde las niñas, lejos de ser solo receptoras de asistencia, también construyen y sostienen los espacios que habitan.

El trabajo en la cultura campesina de Aquitania no es solo una cuestión de supervivencia económica, sino un entramado complejo donde afectos, saberes y desigualdades de poder se entrelazan en la cotidianidad. Desde las mujeres, cuyo trabajo sostiene la vida sin ser remunerado, hasta las niñas, que participan activamente en las labores familiares y comunitarias, cada acción revela una historia de transmisión intergeneracional de saberes, prácticas y modos de habitar

el mundo (Núñez, 2004; Pérez-Ríos, 2021). En el contexto latinoamericano, estas formas de transmisión no solo sostienen la vida cotidiana, sino que encarnan luchas territoriales, ecológicas y culturales frente a la homogeneización impuesta por el desarrollo moderno (Leff, 2004). Sin embargo, el *trabajo* de las niñas y niños en estos contextos no puede leerse de forma dicotómica, como explotación o como aprendizaje, sino como un fenómeno complejo que refleja tanto la riqueza de los lazos comunitarios como las tensiones impuestas por la pobreza y las jerarquías de poder.

Reconocer estas realidades sin romantizarlas implica atender tanto las condiciones materiales en que crecen las niñas campesinas, como la necesidad de transformar las estructuras que condicionan sus vidas. En última instancia, su participación en la vida productiva y social de sus comunidades es también un testimonio de su capacidad para habitar y reconfigurar su mundo, aún en medio de la adversidad.

Sentipensares campesinos

La ruana es una prenda campesina emblemática del territorio cundiboyacense. No basta con describirla como un “tipo de poncho suelto sin mangas” como podría sugerir una búsqueda rápida por internet. Para definirla hay que tratar de imaginar su peso en los hombros y su aroma a campo, evocar su forma cuadrada con un agujero en el centro para meter la cabeza, la textura rugosa de su tejido hecho en telar vertical con lana gruesa, y el proceso artesanal que la precede de recolección de la lana, la limpieza y el hilado a mano con huso y mortero. Popularmente se reconoce como el resultado de la combinación entre las mantas tradicionales usadas por las comunidades indígenas de este territorio y las capas traídas por los colonizadores españoles. En Aquitania, su uso cotidiano; trasciende generaciones, profesiones y clases sociales y se emplea en diferentes circunstancias de múltiples maneras sobre el cuerpo. Para trabajar, por ejemplo, la ruana se coloca sobre los hombros cubriendo las mochilas y ocultando las formas corporales para convertirlas en montañas caminantes. Sin embargo, para la misa, se usa de forma elegante, doblada sobre el antebrazo o un hombro.

Dicho de otro modo, más que una prenda para protegerse del frío, la ruana cumple funciones prácticas e identitarias que acompañan las tareas cotidianas. En ocasiones es la herencia de los abuelos y se convierte para quien la tiene un símbolo profundo de identidad, trabajo, tradición y orgullo. En otros momentos es usada como cántaro improvisado agarrando una de sus puntas cuando no se tiene una bolsa, como cobija sobre la cama, para arropar a los bebés mientras los portean y duermen, o para construir un espacio íntimo cuando las mamás los están amamantando. Las niñas y niños también las usan de maneras propias.

Son muy pocas las niñeces que no llegan con ruana al jardín. Cuando llegan se la quitan y hechas bolitas las meten en la parte de abajo del mueble de los materiales. Allí permanecen unas junto a las otras esperando que llegue el final del día para que **Largo Cabello**, la hija de la profe, se las empiece a poner una a una a las niñas y niños. Hoy en el momento de juego libre, **Moñitas y Ruana Rosada** sacaron las suyas del armario para jugar a los bebés envolviendo una ruana en la otra y arrullándola, turnándose para cuidar el bebé hecho de ruana (Diario de campo, 25 de mayo de 2022).

Al igual que la ruana, los saberes campesinos que se transmiten a las niñeces son diversos y toman múltiples formas en la vida cotidiana. No se limitan a enseñanzas formales o académicas, sino que son prácticas vivas, entrelazadas con la tierra, el cuidado mutuo y las tradiciones de la comunidad. En el contexto rural, la alimentación es más que una necesidad; es un acto de resistencia cultural y de conexión con el territorio. Las niñas y los niños aprenden a disfrutar de platos tradicionales como la arepa y la changua, el queso derretido en el chocolate, y sus rostros se iluminan al saborearlos. También desarrollan una sensibilidad particular por los matices del sabor, distinguiendo, por ejemplo, entre el tomate de árbol amarillo y el rojo.

Desde la institucionalidad, las Madres Comunitarias enfrentan la presión de garantizar una alimentación adecuada, eliminando los casos de desnutrición y malnutrición. Sin embargo, la labor de las profes y las familias va más allá. No se trata solo de nutrir, sino de enseñar el respeto por los alimentos, por el trabajo que los hace posibles y por las historias que cada plato contiene. Se busca que las niñas y los niños "no sean escogidos", es decir, que aprendan a comer de todo y a valorar la comida como un acto de cariño y agradecimiento.

El cuidado de los cuerpos, en particular los de las niñeces, también es una práctica impregnada de los saberes campesinos de Aquitania. Las mujeres, principalmente, aplican y transmiten conocimientos de salud que no provienen de manuales médicos, sino de la experiencia vivida, de su relación con el mundo no humano y contextos de confianza como una manera de colaboración.

Varios niñas y niños habían estado faltando por un brote de gripa. Cuando llegué al jardín en la mañana la casa estaba impregnada de olor a eucalipto porque la madre auxiliar había puesto a hervir en el fogón ramas y hojas que había traído del bosque detrás de su casa³¹. En medio del aroma penetrante la madre auxiliar, la profe y yo seguimos conversando mientras iban llegando las niñas y niños. Hablamos sobre la pandemia y sobre la hipótesis popular de por qué en Aquitania no había habido tantos casos de Covid-19. Decían que, al estar rodeados de cebolla, el aire había adquirido propiedades contra el virus. Poco a poco la conversación se convirtió en un recetario de remedios caseros para tratar alergias y aliviar malestares o combatir virus (Diario de campo, 13 de mayo de 2022).

Sin embargo, estos saberes sobre el uso de plantas medicinales, la preparación de remedios caseros, los masajes para aliviar dolores o calmar la fiebre, y la enseñanza sobre la higiene corporal no sólo se comparten entre mujeres adultas, sino que al ser beneficiarios y en algunos casos participar en la elaboración, estos saberes que se transmiten de generación en generación también con los más pequeños.

Estábamos conversando con **Cuaderno de Tareas y Pijama de Huellitas**, los únicos que habían asistido porque los demás estaban enfermos. Como en la mañana habíamos hablado de remedios caseros con la profe y la madre auxiliar, se me ocurrió preguntarles si conocían alguno. **Cuaderno de Tareas**, con mucha seguridad, me contó que ayudaba a su mamá en la cocina y en la casa, y que, en esos días fríos, como los que estaban haciendo, preparaban agua de cebolla con miel como remedio. Le pregunté a **Pijama de Huellitas** si también ayudaba en su casa o conocía ese remedio. Dijo que sí, pero que a él le daban agüepanela con limón y flores blancas (creo que se refería al sauco) (Diario de campo, 13 de mayo 2022).

³¹ Esta experiencia me conectó con mis propias memorias porque el eucalipto es ampliamente usado para tratar y prevenir problemas respiratorios. Mi mamá hace lo mismo y mi abuela ponía las ramas y hojas debajo de la cama.

Estos remedios no solo cumplen una función curativa, sino que también fortalecen los vínculos familiares con las niñeces. En muchas familias hay una sobandera de confianza, generalmente una abuela, una mamá, una tía, a quien acuden para ayudar a una mujer a subir la matriz después de un parto o para aliviar a niñas y niños cuando se *descuajan*³².

Después del almuerzo, escuché a la profe hablar por teléfono con la mamá de **Fantasma de Papel** porque se había descuajado. Como es su prima lejana, se ofreció a masajearlo para aliviarle el malestar. Cuando colgó, me contó que **Fantasma de Papel** y su hermano habían estado saltando desde un armario hasta la cama, y que por eso se había descuajado. La miré con curiosidad, y me explicó que, por saltar tanto, las tripitas del niño se habían desacomodado y que había que sobarlo para recolocarlas (3 de junio de 2022)

Para tratar problemas de piel, los remedios también provienen de las plantas. Se mastica tabaco y se aplica su pasta sobre la piel irritada para aliviar la alergia. En heridas o golpes, se usa nata de vinagre para calmar el dolor.

Durante la siesta de las niñas y niños, la profe me vio la dermatitis en las manos y me ofreció tratarla con tabaco, como le había enseñado su abuela. Mientras masticaba un rollito de tabaco seco, me contaba cómo había aprendido observándola, curando a otros y que, aunque la profe había intentado enseñar la técnica a sus hijas, ninguna la había aprendido porque mascar tabaco mareaba. Metió más tabaco en su boca, lo mascó y lo mascó, luego dejó caer unas gotas de saliva sobre mis dedos y puso el afrecho sobre las zonas más enrojecidas. Me dijo que lo dejara actuar un rato mientras nos preparábamos para bajar a la plaza (Diario de campo, 22 de julio de 2022).

³² Descuajarse es una afección principalmente de las niñeces que se refiere a cuando una niña o niño juega con mucha energía, salta, corre y de tanto movimiento se le desacomodan las tripas.

Existen también conocimientos ligados a la prevención de enfermedades de las niñas y niños como el uso de huevos de trucha licuados con jugo de borjón, una combinación que se considera poderosa cuando hay virosis. O las precauciones que se hacen a las mujeres embarazadas de no alzar a los bebés recién nacidos, ya que al hacerlo los *tientan de vivo*, lo que podría enfermarlos. En estos casos, los bebés deben ser envueltos en sábanas blancas y deben hacerles curaciones especiales para mejorar su salud. Otra creencia vinculada a los cuidados es que, si un bebé es llevado al cementerio, lo *tientan de muerto*, lo que también puede enfermarlo, y es necesario hacer un hueco en la tierra donde se coloca al niño hasta el pecho para curarlo. Estos saberes, transmitidos en susurros, en gestos y en actos de cuidado,

sostienen la vida campesina con la misma solidez con que la ruana abriga los cuerpos en la montaña.



Figura 16. Tatuaje de tierra.

Además de los saberes sobre el cuidado y la salud, en Aquitania también se transmitían juegos como formas de aprender y de tejer vínculos con el mundo no humano. Entre ellos estaban los tatuajes de tierra (figura 16) y los silbatos hechos con hojas de pasto. Para los tatuajes, las niñas y los niños debían aprender a reconocer la planta de luna que tenía una sustancia pegajosa en los bordes de las hojas la cual al contacto con la piel dejaba dibujada la forma de sus hojas y sobre ese pegante, aplicaban tierra. Para los silbatos, buscaban ramitas que no estuvieran ni demasiado secas ni demasiado verdes, hacían pequeños cortes con las manos y soplaban por un extremo del tubo que se formaba. Estos juegos, casi siempre

enseñados por niñas y niños mayores, no solo eran gestos de exploración lúdica, sino maneras de identificar y descubrir las propiedades de las plantas desde una mirada niña y de experimentar el cuerpo como parte del territorio.

En cuanto a las formas de enseñanza, como observé en Aquitania, los saberes campesinos no se limitan a la educación formal, sino que se entrelazan con la vida cotidiana. Se transmiten en el hacer, en las historias contadas al calor del fogón, en los juegos que imitan el trabajo de los adultos y en los momentos compartidos en las labores diarias. Por ejemplo, las caminatas que realizamos por el territorio, al igual que las que hacían con sus familias, eran espacios de aprendizaje en los que reconocían los frutos silvestres. Aprendían a distinguir las moras, las curubas, las ciruelas silvestres y las uvas camaronas, construyendo así una educación sensorial y afectiva. Estas experiencias no solo les enseñaban sobre los alimentos que los rodean, sino que también les brindaban herramientas para relacionarse con su entorno de manera autónoma y consciente.

Cuando volvimos les pedí que dibujarán el sabor que más les había gustado. Parecido a lo que había sucedido en otros ejercicios de dibujo, iniciaron dibujando algo relacionado con la pregunta, pero luego se dejaban llevar por como una conversación con el papel y los colores. **Corro como Sonic** dibujó el sabor a mora morada, fue muy enfático en el color de la mora porque dijo que las rojas eran más ácidas y esas no le gustaban tanto (Diario de campo, 15 de septiembre de 2022).

Así como la ruana acompaña al campesino en todas sus jornadas, los saberes campesinos acompañan a las niñas en su crecimiento, nutriéndolas de una comprensión profunda de su entorno y de su papel en él. Son saberes que no se enseñan de manera formal, sino que se aprenden a través de la vivencia diaria, de las prácticas compartidas, de la convivencia con los mundos humanos y no humanos. Y, aunque están constantemente amenazados por las presiones externas de la modernidad y la globalización, estos saberes resisten, se adaptan y persisten, igual que la ruana, que sigue siendo una prenda que cubre, protege y simboliza la identidad campesina, incluso en tiempos de cambio.

Vínculos con los mundos no humanos

Los vínculos con el mundo no humano son un aspecto diferencial de las niñeces rurales. Las montañas, la quebrada, la laguna, los animales y los cultivos configuran sus juegos, su trabajo, sus habilidades corporales y la lectura del entorno de una manera cercana y afectiva. Para las niñeces de agua y labranza, el mundo no humano no era externo y distante, sino una presencia constante que rodea y da forma a la vida cotidiana. En la mayoría de las casas, incluidos los Hogares Comunitarios, los seres no humanos compartían el hogar: perros, gatos, pollos, gallinas, conejos, así como pequeñas huertas donde habitan caracoles, lombrices y tijeretas. Las familias, además, mantenían una conexión con la periferia rural, ya sea porque viven allí, poseen tierras heredadas o visitan a familiares.

Cuando se estaban cepillando los dientes vimos unos copetones que parecían estar construyendo su nido en el árbol de aguacate del frente de la casa. Las niñas y niños los siguieron con la mirada por un buen rato, atentos a sus movimientos y haciendo hipótesis de lo que hacían, lo que sentían y pensaban. Mientras eso ocurría también llegó uno de los perros del vecino a jugar con **Mublas**, el perro de la casa. Ambos pasaban de un lado para otro por su lado y las niñas y niños cuidaban unos a otros de que los perros en medio de su juego no fueran a empujarlos hacia el cultivo (Diario de campo, 10 de mayo 2022).

Estos momentos revelaban una relación sensible con el entorno, una comprensión que desafiaba la idea de la naturaleza como recurso y la reconoce como una red viva, en la que cada vida cuenta. Desde pequeños, las niñeces mostraban un amplio conocimiento sobre el territorio manifestado desde las habilidades físicas para recorrerlo como la resistencia al caminar y la conciencia espacial, pasando por los saberes sobre el cuidado de seres más pequeños; e incluso el reconocimiento de animales, plantas y semillas.

En el taller de agroecología realizado con el Proceso Resistencia Aquitania, un colectivo liderado por jóvenes en torno a los feminismos comunitarios y campesinos y la justicia ambiental, como parte del proyecto Entrelazando Memoria Rural, se hizo evidente la profunda relación entre las niñas y los niños y su entorno. Los aprendizajes que emergían de las labores cotidianas se expresaban en sus gestos, en la escucha atenta del territorio y en la construcción de narrativas poéticas y experimentales sobre las materialidades, las formas de vida no humanas y los fenómenos que les rodeaban. Estas experiencias desbordaban el marco escolar, desafiando las jerarquías del conocimiento formal y reivindicando los saberes campesinos como formas legítimas de aprender y estar en el mundo.

Llegamos a limpiar el lugar donde íbamos a construir una huerta. Todos comenzamos a recoger las hojas de cebolla que habían quedado dispersas tras la cosecha anterior. En medio de la actividad, nos estaba acompañando un niño de tres años, **Piedras**, nieto de la dueña del terreno. Mientras habíamos estado preparando el fertilizante orgánico, él se había enrollado en las piernas de su abuelo como un gato, pero en el momento de trabajar en la huerta, corría de un lado a otro, recogiendo las hojas de cebolla y depositándolas en el costal como los demás. Después de un rato, se aburrí y decidí cambiar de actividad. Se metió en el campo contiguo, donde crecían plantas abandonadas y *buenezas*³³. Yo también me sentía cansada, así que me acerqué a ver qué estaba haciendo y me di cuenta de que seguía el rastro de un saltamontes. Cuando el insecto desapareció y ya no lo vimos más, le pregunté si sabía el nombre de la planta que estaba tocando con la mano (pensando que con esa pregunta era yo quien iba a “enseñarle” algo). Él, contra todos mis pronósticos, me respondió que era una planta de papa, lo cual era cierto. A partir de ahí, comenzó un pequeño juego en el que yo le preguntaba el nombre de las plantas y él me las decía. Además de la papa, reconoció una lengua de vaca y un diente de león. Luego fuimos a recoger piedras para lanzarlas

³³ En el territorio que algunas personas le llamaban bueneza a las plantas arvenses, porque decir maleza es nombrar desde la mirada que arranca y descarta y muchas de esas plantas tienen diferentes usos en el territorio (medicinales, teñido, etc.)

a una quebrada que estaba pegadita. Un pajarito cantó y le dije que sonaba muy bonito. **Piedras**, mirando hacia las ramas dijo que era un copetón que ahí tenía su nido. Durante la tarde, vi al pajarito salir y volver una y otra vez al mismo sitio, y entendí que **Piedras** no hablaba desde un conocimiento abstracto basado en que los pájaros viven en los árboles. Él tenía un vínculo con ese copetón en particular; quizás antes, como yo ahora, lo había visto entrar y salir varias veces (Diario de campo, 19 de julio de 2024).

La seguridad con la que **Piedras** participó en la huerta siguió el rastro de un insecto y nombró las plantas, evidenció un conocimiento práctico que no proviene de una enseñanza formal, sino de la relación cotidiana con el entorno. Su capacidad para identificar la papa, la lengua de vaca y el diente de león, así como para reconocer el copetón y su nido, no se basaba en una memorización abstracta, sino en la experiencia directa, en el haber tocado, visto y escuchado esos elementos en múltiples ocasiones. Este tipo de saber emerge de la convivencia con el territorio y de una atención sostenida a sus transformaciones, ritmos y presencias. En este sentido, las niñas desarrollan habilidades para reconocer y diferenciar a los seres no humanos de su cotidianidad, construyendo sus propias lecturas e interpretaciones del mundo que habitan.

En otro taller, realizado junto a la Escuela de Agroecología Xisqua, otro proceso comunitario que reúne organizaciones del municipio en torno a la seguridad alimentaria, la gobernanza participativa y la adaptación al cambio climático, el reconocimiento sensible del entorno volvió a manifestarse como una forma de aprendizaje situada. En este espacio compartido, niñas y niños participaron de manera activa y creativa en las conversaciones y prácticas propuestas, no como receptores pasivos, sino como interlocutores atentos a los ritmos de la tierra.

Silago, un custodio de semillas nos mostró a todo el grupo dos bolitas de tierra, una negra y otra más arcillosa. Preguntó si podíamos deducir qué tierra era más antigua y algunos adultos lanzaron sus hipótesis. Nos escuchamos entre todos, y luego, con una imagen de una enciclopedia, **Silago** nos explicó por qué la tierra negra era más joven. Pasó un rato y los adultos se fueron a la huerta, yo me quedé jugando con **Corro como Sonic** a hacer sancocho con las plantas del herbario que habíamos traído para otra actividad. Él iba y volvía diciendo que corría como Sonic (un personaje animado de un videojuego), recogiendo nuevos insumos para la sopa de barro y mientras tanto yo revolví en el fogón de piedra apagado. De repente me dijo “la tierra amarilla es de cuando mis abuelos eran niños y ahora la negra es mía” (Diario de campo, 14 de julio 2023).

El comentario de **Corro como Sonic** reveló una comprensión poética del tiempo y la memoria territorial. Al vincular los colores de la tierra con diferentes generaciones: la tierra amarilla con la niñez de sus abuelos y la negra con la suya trazó una narrativa que tejía la continuidad histórica entre ambos tiempos. Sus palabras también sugerían una sensibilidad hacia la tierra como un organismo vivo, en constante transformación, cargado de significados culturales y afectivos. En su manera de mirar y nombrar el territorio, resonaban formas ancestrales de relación con el entorno, donde la memoria y la materia dialogan.

Al mismo tiempo, su corporalidad evocaba a Sonic, el erizo azul que encarna el arquetipo del héroe en videojuegos, cómics y películas, con quien se identificaba porque corre a gran velocidad, es aventurero y confiado. Este cruce de referentes ilustra el mundo Ch'ixi de Rivera-Cusicanqui (2018), donde lo ancestral y lo moderno conviven en una tensión creativa. Los saberes campesinos niños no solo sostienen la memoria comunitaria, sino que también integran elementos globales que les interesan y gustan, generando formas singulares de experimentar y narrar el territorio.

Esta forma espontánea de vincularse con la naturaleza se opone a la lógica reduccionista del capitalismo, que, como señala Hens (2024), transforma nuestra relación con el mundo no humano en un vínculo abstracto y mediado. Un ejemplo de esto es la loncha de pavo que menciona la autora, con la que ilustra cómo la modernidad nos alejó de la naturaleza al fragmentarla y descontextualizarla. En la cultura aquitanense, el mundo no humano para las niñas y niños y personas adultas no está reducido ni descontextualizado, sino que hace parte de su cotidianidad e incluso tiene agencia.

Esta relación con el mundo no humano se expresa en la forma en que las personas describían su entorno. Por ejemplo, al hablar de las plantas cuando decían que “no le gustó que la cambiaran de sitio”, o que “está triste”. También se reconocían las personalidades y temperamentos a los animales al describir un caballo como *mancito* o afirmar que **Mublas**, el perro de la casa, “no quiere al perro del frente”. Incluso en situaciones trágicas como el ahogamiento de dos niños, una niña y su tío en la laguna; en la narración de este accidente, la laguna se reconocía como una agente en cuanto “por más que nadaban la laguna se los tragó”. En este sentido, el mundo humano se entrelaza con la vida de las niñeces de maneras diversas, desde vínculos simbióticos hasta relaciones que en donde incluso se ponen en peligro mutuamente.

Cuando les servían carne en pedazos grandes se les dificultaba comerla por su dureza y por su textura, se les veía luchando, agarrando con los dientes y halando con sus manos. Casi todos habían terminado el almuerzo y sólo faltaban los más pequeños. La profe los mandó a coger sus cepillos de dientes, que era de las partes favoritas del día porque salían de la casa al cultivo. **Hago Queso con mi Abuelita**, en un descuido de la profe, agarró el pedazo de carne que había estado comiendo, lo guardó en un bolsillo e hizo la fila para agarrar su cepillo de dientes y salir. Repartieron la crema y sirvieron el agua en los vasitos. **Hago Queso con mi Abuelita** dejó el pedazo de carne en el plato de **Mublas**, el perro, quien rápidamente, esquivando a las niñas y niños, llegó para comérselo (Diario de campo, 4 de agosto de 2022).

Este fragmento es un ejemplo de cómo vínculos agenciados por las niñas pueden basarse en la cooperación y beneficiarlas tanto a ellas como a seres no humanos. **Hago Queso con mi Abuelita**, al guardar su pedazo de carne y dárselo a **Mublas**, no solo estaba ayudándola a resolver un problema que tenía, sino que, al hacerlo, lo incluyó en su lógica de redistribución de los alimentos. Aunque en el jardín los animales no tenían un lugar explícito dentro de las normas del espacio, las niñas y niños los integraban en sus acciones cotidianas, reconociéndolos como parte de su mundo afectivo y relacional. Esta relación de co-habitación y familiaridad con los seres no humanos también se manifestaba en la forma en que las niñas y niños nombraban y sitúan a los animales dentro de su entorno.

Mientras amasaba la plastilina, dijo que haría unos caracoles. Mientras los moldeaba, dijo que su abuela tenía muchos, le pregunté que en dónde los tenía y me dijo que en la casa. Esa mañana habíamos visto un video de animales terrestres, acuáticos y aéreos y se me ocurrió preguntarles si sabían dónde vivían los caracoles, pensando que responderían que en la tierra. Al hacer la pregunta **Caracoles** volvió de decir que, en la casa de su abuela, y agregó, “en las flores escondidos entre las hojas” (Diario de campo, 9 de agosto de 2022).

Caracoles no estaba nombrando a los caracoles desde una categoría abstracta, sino desde su experiencia concreta. No respondió a la pregunta en términos de hábitat general, sino desde su relación cotidiana con esos seres específicos. Para él, los caracoles no solo “vivían en la tierra”, sino en la casa de su abuela, en los espacios donde los había visto, en las flores donde se escondían. Más que una descripción, **Caracoles** estaba narrando una geografía íntima, una cartografía personal donde los espacios no se definían por su función ecológica, sino por la memoria y la experiencia compartida. Esta forma de conocimiento desafía las categorías fijas impuestas desde la mirada adulta, mostrando que las niñas campesinas construyen sus propias formas de entender y significar el mundo a partir de la cercanía, la experiencia y la pertenencia.

Aunque la naturaleza rodeaba el territorio y atravesaba la vida cotidiana de las niñas, su vínculo con ella dentro del jardín infantil era sutil y regulado. No se trataba de una ausencia total, pues, como hemos visto, la naturaleza se manifestaba en las memorias afectivas que las niñas y niños tenían con los materiales, en los alimentos que consumían tanto en el jardín como en sus casas, en los objetos que llevaban consigo y en los relatos que circulaban en su cotidianidad. Sin embargo, esta relación estaba filtrada por normas y prácticas que moldeaban su lugar en el espacio educativo, estableciendo límites entre lo que pertenecía al jardín y lo que debía quedar fuera.

A nivel institucional, estas regulaciones se hacían evidentes en normas como la prohibición de mascotas en los Hogares Comunitarios. Aunque en sus casas crecían rodeados de animales, en el jardín estos debían mantenerse al margen. Cuando un perro o un gato cruzaba ese umbral, su presencia desataba un instante de ruptura: las niñas y niños intentaban acercarse con emoción, mientras las personas adultas buscaban restablecer la distancia, reafirmando la frontera entre lo doméstico y lo escolar. Algo similar ocurría con la tierra que se adhería a los zapatos al caminar por los caminos veredales y que, al llegar al aula, dejaba de ser parte del paisaje para convertirse en un problema de limpieza. Incluso la lluvia, que al filtrarse por las goteras de las casas de adobe transformaba los cuerpos y los espacios, obligaba a reorganizarse ante su presencia, recordando que la naturaleza, aunque contenida, seguía irrumpiendo en la vida del jardín.

Estas situaciones recuerdan el análisis de Pacini-Ketchabaw y Taylor (2015) sobre la relación entre las maestras, las niñas y los mapaches en un centro de cuidado infantil en los bosques de la costa oeste de Canadá. En su estudio, la autora muestra cómo la presencia de los mapaches desestabilizaba las fronteras entre el espacio del jardín y el “afuera”, entre lo humano y lo no humano. En Aquitania ocurría algo similar: la naturaleza no era un fondo pasivo, sino una presencia activa que se filtraba en la cotidianidad. Eran las niñas quienes atravesaban los charcos que, más tarde, ensuciaban el aula; quienes alimentaban al perro; quienes se revolcaban en la tierra y “traían los piojos”. Tanto ellas como las personas adultas navegaban estas tensiones de manera ambigua, sin respuestas fijas ni

permanentes. A veces, ensuciarse se celebraba como parte del juego y el aprendizaje; otras, se censuraba por preocupaciones de higiene, ropa mojada o posibles enfermedades. La cercanía con los animales también oscilaba: en algunos momentos se permitía, sobre todo cuando formaban parte de la vida comunitaria, pero en otros se restringía por temor a mordeduras, contagios o por mantener el orden en el jardín.

Estas tensiones no siempre respondían a un rechazo de la naturaleza, sino que también se enmarcaban en una idea de refugio y bienestar. Evitar el desorden o las goteras podía ser tanto una cuestión de control como una necesidad práctica de salud y comodidad. Sin embargo, mostraban que las jerarquías relacionales entre las niñas y niños y los mundos no humanos no estaban estrictamente definidas. La noción de co-ciudadanía en construcción permite entender mejor estos vínculos, pues tanto la naturaleza como las niñeces han sido históricamente marginadas de la concepción de ciudadanía plena, y la conversación sobre su reconocimiento aún no está cerrada.

Aunque ha habido avances en el reconocimiento de los derechos de las niñeces (partiendo desde la Convención por los Derechos del Niño) y de la naturaleza como sujeto de derechos en países como Ecuador, Bolivia y Colombia, la conversación sobre lo que significa reconocer plenamente a la naturaleza y a las niñeces como participantes legítimas en la vida común sigue abierta, negociándose en prácticas cotidianas, en marcos jurídicos y en imaginarios colectivos (Liebel, 2023).

Desde su experiencia sensible, las niñas y niños no solo proyectaban su empatía hacia el mundo no humano, sino que también reconocían que, al igual que ellos, la naturaleza participaba activamente en la vida común y, por lo tanto, merecía ser considerada en términos de justicia y cuidado. Su relación con el entorno no se limitaba a la observación o el uso de la naturaleza, sino que implicaba gestos concretos que desafiaban las fronteras entre lo humano y lo no humano, entre el juego y la ética del cuidado.

Ya debíamos regresar al jardín después de haber sembrado las semillas en la huerta. Estábamos haciendo la fila de dos en dos para cruzar la calle y **Ruana Rosada** seguía agachada cogiendo algo. Me acerqué porque pensé que no se había dado cuenta que ya nos íbamos y vi que estaba cortando con los dedos unas hojitas. Al preguntar qué estaba haciendo, me dijo que unas ruanas para las semillas, para el frío de la noche. La profe la estaba llamando y rápidamente las tiro esparciéndolas sobre la tierra donde habíamos sembrado (Diario de campo, 12 de septiembre de 2022).

Siguiendo la idea de una co-ciudadanía en construcción, el gesto de **Ruana Rosada** reflejó un acto de reconocimiento y cuidado hacia el mundo no humano. Para ella, las semillas no eran solo objetos inertes dentro de un ciclo agrícola, sino seres expuestos al frío, con una necesidad legítima de abrigo. A pesar de que su razonamiento partía de una referencia antropocéntrica, al proyectar en las semillas la misma vulnerabilidad que ella sentía ante el frío, su gesto no fue meramente simbólico. También revelaba un conocimiento sensible sobre el crecimiento de las plantas y las condiciones que favorecen su germinación, al tiempo que expresaba su manera de habitar y relacionarse con el territorio.

En esta escena, **Ruana Rosada** desplegó sus biopoéticas, mostrando cómo, desde su propia lógica niña, podía tejer vínculos con el mundo no humano a través de acciones concretas. En su gesto de cubrir las semillas con hojas, no solo reafirmó la conexión entre juego, cuidado y ética, sino que estaba planteando preguntas profundas sobre la convivencia entre especies y la posibilidad de imaginar relaciones más allá de lo exclusivamente humano.

Sin embargo, las relaciones simbióticas no son las únicas que se tejían entre las niñeces de Agua y Labranza y los seres no humanos. Siguiendo a Haraway (2016), podríamos hablar de vínculos simpoiéticos, donde los seres humanos y no humanos crean juntos en medio de tensiones, choques y cuidados compartidos. Quiero retomar la experiencia de la salida a la huerta donde las lechugas quedaron aplastadas. Además de lo discutido sobre la validación del tropiezo y el error, este encuentro me invitó a repensar las formas en que las niñeces habitan y afectan su

entorno, alejándose de visiones simplificadas sobre su relación con la naturaleza. Como señala Nxumalo (2016), los vínculos entre las niñeces y el mundo no humano no pueden reducirse a ideales de armonía o sostenibilidad, sino que forman parte de una red de relaciones ecológicas, políticas y éticas en constante tensión.

En Aquitania, al igual que en su análisis sobre los insectos palo vietnamitas en contextos educativos, la relación con la naturaleza no se da en términos puros de preservación, sino a través de actos situados que revelan fricciones entre lo que se considera valioso, lo que se protege y lo que se altera. Así, lo sucedido con las ruanas de las semillas y las lechugas no solo mostró la agencia de las niñas y niños, sino también los límites, accidentes y negociaciones que atraviesan los modos de habitar y cuidar el territorio.

Al mismo tiempo, esta relación con lo no humano, evidencia que las niñeces están en un proceso de adaptación a la vida humana, aprendiendo constantemente qué pueden o no hacer, qué significa el cuidado y cómo se configuran las relaciones con otros seres. Como las propias semillas que envuelven en ruanas, ellas mismas están siendo criadas, creciendo en medio de estas tensiones, de los márgenes entre el juego, el aprendizaje y la responsabilidad. No se trata entonces solo de ser cuidadoso o no, sino de una trayectoria de crecimiento en la que el error, la exploración y la reparación forman parte del propio proceso de habitar. En este camino, también emergen formas de vínculo que pueden leerse como invasivas, aunque en su raíz no necesariamente impliquen una intención de daño. La curiosidad, el deseo de conocer y la búsqueda de contacto pueden derivar en interacciones que alteran el mundo no humano.

Salimos a que se lavaran los dientes y **No le Temo a las Lombrices** notó que, en la planta de cartucho, bajo las hojas, había un montón de caracoles. Llamó a sus amigos y de repente todos estaban alrededor de la planta unos sobre otros tratando de ver los caracoles. **No le Temo a las Lombrices, Arañas Coloridas** y **Carromoto** empezaron a agarrar con sus manos a los caracoles para ponerlos todos juntos y que estuvieran en familia (figura 17) (Diario de campo, 6 de mayo de 2022).



Figura 17. Familia de Caracoles

En este gesto, que podría interpretarse como una perturbación del hábitat de los caracoles, también se revela una forma de agencia en la que el cuidado se vincula con la proximidad, con la necesidad de tocar y reconfigurar el entorno. Aquí, la noción de invasión se entrelaza con la intención de acogida, desdibujando los límites entre protección y alteración. Más que categorizar estas acciones en términos de correcto o incorrecto, lo que se puso en juego

fue la construcción de formas de relación situadas, donde el aprendizaje ocurre en la práctica y en la experimentación con el mundo vivo.

Este gesto también problematiza la idea de que las formas de cuidado que consideramos adecuadas para *lo otro* o *la/el otra/o*, como devolver los caracoles con su "familia", responden más a nuestras propias nociones de bienestar que a las necesidades reales de los seres con los que nos vinculamos. Así, el acto de cuidar se vuelve una pregunta abierta, una negociación constante entre el deseo de proteger y la posibilidad de que al hacerlo podamos dañar.

En su interacción con el territorio, las niñas y niños tejían lazos de cuidado dinámicos y multidireccionales, que se manifestaban de diversas formas: a veces con un compromiso profundo y desafiante, otras con fluidez y apertura al aprendizaje. Sus gestos de protección podían ser intuitivos, experimentales o incluso contradictorios, reflejando una relación que no se limitaba al resguardo, sino que implicaba también descubrimiento y transformación mutua. Esta ambivalencia no solo abre la posibilidad de una convivencia más equitativa y armónica con todos los seres, sino que también recuerda que dicha convivencia está atravesada por tensiones, preguntas y desafíos compartidos.

Comunidad desde las perspectivas niñas

Colombia, con su diversidad de ecosistemas, alberga múltiples formas en las que las comunidades rurales construyen y viven su noción de comunidad, adaptándose a los ritmos y geografías de sus territorios. Un ejemplo emblemático son las casas sobre el agua, los palafitos del Pacífico colombiano o de la ciénaga del Magdalena, donde las puertas siempre están abiertas o, a veces, ni siquiera existen, lo cual genera una interacción particular entre el afuera y el adentro, difuminando límites y haciendo que la convivencia sea permeable. En la selva amazónica, por otro lado, muchas comunidades construyen sus malocas, grandes casas comunales donde varias familias comparten el espacio para la vida cotidiana, las ceremonias y las decisiones colectivas, fortaleciendo la interdependencia y la transmisión de saberes.

Más allá de la arquitectura, la organización familiar y comunitaria también refleja formas particulares de construir lo colectivo. En Aquitania, por ejemplo, las familias tenían apodos vinculados al territorio. Estos nombres, inspirados en oficios, aves, plantas y objetos, no se pronunciaban en voz alta ni frente a frente, sino que formaban parte de un lenguaje secreto y vivo, conocido únicamente por quienes habitaban allí. *Los cachangones*, por ejemplo, debían su nombre a sus abuelos, artesanos que fabricaban cachangas o quimbas. De manera similar, existían los mochileros, *los canecos*, *los tochetús*, *los lloviznas*, *los pategallo* y *los cosollas*, cuyos nombres evocaban historias y vínculos familiares. Más que simples apodos, estos sobrenombres eran huellas de la memoria colectiva, inscribiendo a cada familia dentro de una metanarrativa local. Sin embargo, aunque estos nombres seguían siendo conocidos, su uso entre las generaciones más jóvenes se iba desvaneciendo. Las niñas y niños los escuchaban de sus mayores y los reconocían como parte de su identidad familiar, pero rara vez los empleaban en su vida cotidiana.

Dentro de este tejido, las niñas también forjaban sus propios espacios de comunidad, en primer lugar, como lo hemos visto con las labores cotidianas del

hogar construyendo una identidad basada en la colaboración y el bienestar del conjunto. Sin embargo, también construían sus propias comunidades niñas, guiadas por el juego, los secretos y los pactos espontáneos que surgían en su cotidianidad. Estos encuentros, revelaban formas particulares de habitar el mundo que no se limitaban a ser réplicas de las de los adultos, sino territorios propios en los que la imaginación y el cuidado trazaban nuevas formas de entender el estar juntos. Así, en sus juegos, las niñas y los niños no solo forjaban amistades, sino también microcosmos que reflejaban y transforman la esencia misma de lo comunitario.

Moñitas, Cuaderno de Tareas y Frozen estaban jugando a la mamá, la tía y la hija. **Moñitas** por ser la menor, era alzada, arropada y cuidada. En un momento se cansó de ser la bebé y les dijo que quería cambiar y ser la mamá. Ninguna de las otras niñas quería ser la bebé, pero rápidamente **Frozen** fue por uno de juguete y le dijo a **Moñitas** “entonces tú eres la doctora”. **Moñitas** quedó satisfecha con el nuevo rol y siguieron jugando (Diario de campo, 5 de agosto de 2022).

Este fragmento ilustra la plasticidad de los roles dentro de las comunidades niñas y la manera en que el liderazgo y el cuidado no son posiciones fijas, sino dinámicas y negociadas. **Moñitas** comenzó el juego en una posición de receptora de cuidado, pero al manifestar su deseo de cambiar de rol, introdujo un quiebre en la estructura del juego. En lugar de imponer su nueva posición, esta fue reinterpretada y ajustada por las demás niñas hasta encontrar una solución aceptada por todas. No se trata solo de una redistribución de funciones dentro del juego, sino de un proceso de construcción colectiva y negociación donde las jerarquías se reconfiguran constantemente.

Las comunidades niñas, entonces, no son cualquier ejercicio colectivo ni cualquier agrupación que incluya niñas y niños. A diferencia de un grupo, que puede surgir por proximidad o coincidencia, o un equipo, que se organiza en torno a un objetivo específico, la comunidad implica la creación de un espacio compartido donde los

lazos se sostienen en el tiempo y los acuerdos se construyen y se transforman de acuerdo con las necesidades del momento. En estos espacios, la pertenencia no se da por obligación ni por función establecida, sino por la capacidad de habitar, de hacer y rehacer juntos.

Sin embargo, lo comunitario, tanto en el mundo adulto como en las comunidades niñas, no siempre se traduce en vínculos armónicos o de camaradería. Como se observa en el juego de **Moñitas**, las decisiones no son individuales ni absolutas, sino que pasan por diálogos en los que puede haber tensiones, preferencias y resistencias. Por ejemplo, la presencia de **OoOoOo** representó un desafío comunitario para las demás niñas y niños. Su manera de habitar el mundo era distinta a la de sus compañeros: no hablaba y, al parecer, tampoco escuchaba. Aunque su madre lo llevaba y recogía cada día, nunca entregó un diagnóstico, pese a las insistencias de la profe. La reserva sobre su condición no era un caso aislado; la profe me contó que, cuando la diversidad funcional no era evidente, muchas familias preferían no compartir los diagnósticos o evitaban llevar a sus hijas e hijos a las citas de control por miedo a la discriminación. Por esta razón, nunca supimos con certeza qué le sucedía.

Antes de llegar a este jardín, **OoOoOo** había sido rechazado en dos espacios previos por su "mal comportamiento". En realidad, no haber sido escolarizado hasta los cinco años, sumado a las dificultades para comunicarse, hacían que el encuentro con sus pares estuviera lleno de desafíos: no conocía muy bien las normas sociales como esperar turnos, seguir rutinas o compartir juguetes y materiales. En un principio, su silencio generó dudas y evitación y aunque la profe intentó explicarles a las niñas y los niños que **OoOoOo** tenía otras formas de comunicarse, eso no evitó que, en muchas actividades, lo apartaran o lo dejaran en los márgenes del juego. Poco a poco algunas niñas y niños comenzaron a adaptar sus formas de juego para incorporarlo: usaban gestos más explícitos, le asignaban roles en los que no era necesario hablar y, en ocasiones, simplemente dejaban que se sumara a las actividades a su manera. Estas negociaciones constantes pusieron en evidencia que la pertenencia no era automática, sino que se construía y se deshacía en cada interacción.

Hicimos una salida al campo que quedaba justo al frente del jardín para probar los paracaídas que habíamos hecho, pero para llegar hasta allí había que caminar por el borde de la carretera. Por las veces anteriores que habíamos salido las niñas y niños sabían que debían ir pegaditos al borde, pero **OoOoOo** no había estado en esas ocasiones. Hicimos la fila de a dos agarrados de la mano y sin pedírselo **Ruana Rosada** fue por **OoOoOo** a la esquina donde permanecía y lo tomo de la mano. Una vez en el prado, empezaron a arrojar al aire los paracaídas; el viento los arrastraba hacia un pedazo de tierra que estaba hundida y donde no estaba sembrado por lo que podían bajar y correr para rescatar sus juguetes. **OoOoOo** después de un rato se animó a lanzar su paracaídas. Pero cuando cayó donde estaba hundido caminó sólo hasta el borde. **Corro como Sonic** que había ido a recoger su paracaídas a la parte hundida, se dio cuenta y rápidamente tomó el suyo y alcanzó el de **OoOoOo** para entregárselo en las manos. A partir de ahí crearon un juego en donde **OoOoOo** lanzaba los dos paracaídas hacia la parte hundida y **Corro como Sonic** se los tiraba de vuelta (Diario de campo, 15 de septiembre de 2022).

Lo ocurrido con **OoOoOo**, **Ruana Rosada** y **Corro como Sonic** mostró cómo las comunidades niñas enfrentan la diferencia desde la acción concreta y el cuidado mutuo. Al principio, su silencio y sus reacciones imprevisibles generaban distancia, pero la adaptación fue un proceso mutuo: sus compañeros aprendieron a incluirlo a través del juego y él, poco a poco, exploró nuevas formas de estar con ellos. No fue un proceso lineal ni inmediato; hubo momentos de duda, ensayo y error, de acercamientos y repliegues. Pero en esas pequeñas negociaciones, en esos gestos espontáneos de acompañamiento, se tejió una noción de comunidad que no dependía de la armonía, sino de la disposición a reconocer(se) y reacomodar(se).

La intergeneracionalidad en los jardines representaba un desafío en términos de diversidad de intereses, lenguajes y procesos de desarrollo. La mayoría de las niñas y niños tenían entre 3 y 5 años, pero también había bebés, lo que implicaba que las Madres Comunitarias recurrieran al apoyo de sus hijas, nietas y sobrinas o de las niñas mayores del jardín para el cuidado de los más pequeños. Esta dinámica no

solo aliviaba la carga de las adultas, sino que también sumaba a las formas en que las niñas construían su propia noción de comunidad.

Cuando existían vínculos familiares entre quienes cuidaban y quienes eran cuidados, la responsabilidad se volvía aún más significativa. **Caracoles**, por ejemplo, estaba siempre pendiente de su hermanito menor, **Muevesillas**, mientras que **Otro Cuento** hacía lo mismo con su sobrina, **Chefcita**. No solo observaban lo que hacían, sino que también los mecían, recogían las cosas que se les caían o avisaban a una persona adulta cuando notaban que los bebés tenían hambre o sueño. Estas prácticas de cuidado no surgían únicamente como tareas asignadas por los adultos, sino que emergían de lo aprendido en sus hogares, de la observación de quienes cuidan y de los gestos que replicaban y resignificaban en su hacer cotidiano.

Sin embargo, como advierte Morales (2021), estas interacciones también reflejaban las dinámicas de poder que aprendían de los adultos, mostrando que la agencia de las niñas y la construcción de comunidad están en constante diálogo con su entorno. Las niñas mayores, responsables del cuidado de los más pequeños, solían replicar las estructuras de autoridad al exigir obediencia. Aunque no imponían límites físicos, a veces regañaban a los más pequeños cuando no cumplían con las expectativas. Así, la relación jerárquica propia del adultocentrismo encontraba su reflejo en estas interacciones, reproduciendo patrones de control dentro de las mismas niñas y niños.

Largo Cabello, la hija adolescente de la profesora, cuando llegaba del colegio solía encargarse de vestir a las niñas y niños al final de la tarde con sus chaquetas, ruanas y gorros, darles las onces o incluso quedar a cargo cuando la profe debía salir. En el almuerzo, después de comer un par de bocados **Muevesillas** parecía no querer más, sin embargo, **Largo Cabello** insistía en que debía terminar la comida. Se sentó con él y lo cuchareó de forma un tanto brusca y comenzó a regañar a quienes aún estaba comiendo, presionándolos para que terminaran rápido y no dejaran

nada. Esto creó un ambiente tenso. Me llamó la atención cómo, en lugar de empatizar, ejerció más presión, algo paradójico porque había visto que ella misma a veces no terminaba su porción de comida (Diario de campo, 29 de septiembre de 2022).

Sin embargo, más allá de la autoridad, estas interacciones también configuraban un espacio de aprendizaje mutuo y de cuidado compartido, en el que se negociaban las formas de estar juntos y se fortalecían los lazos comunitarios entre las propias niñas.

Vocales, la hija de la Madre Auxiliar iba a la escuela en el grado de preescolar por lo que tenía entre 5 y 6 años. Ese día no tuvieron clases así que asistió al jardín con su mamá. En el momento de las onces, mientras la Profe y la Madre Auxiliar estaban en la cocina la dejaron a cargo para que revisara que las niñas y niños comían y se tomaban toda la colada. Ya casi todos habían acabado y llevado el vaso a la cocina, pero aún faltaban algunos. **Vocales** se paró al lado de **Moñitas** quien daba vueltas al vaso y estaba recostada sobre el espaldar de la silla y le dijo sería: “Tómese la colada o si no, se va a la cocina”. **Moñitas** corrigió su espalda y empezó a tomarla con más rapidez. Pasado un rato le mostró el interior del vaso a **Vocales** y aunque le quedaban un par de sorbos, **Vocales** le dijo que fuera a entregar el vaso (Diario de campo, 5 de julio de 2022).

Vocales había asistido los dos años anteriores al jardín y sabía cómo eran las rutinas. Esa frase no fue inventada por ella, sino que era dicha por la profe para que las niñas y niños comieran más rápido, pues el ir a la cocina significaba ser apartados del grupo y ser cuchareados por la profe. **Vocales** usó la estrategia de amenaza que usaban las personas adultas en el jardín para que comieran, pero también fue indulgente en la medida que permitió que **Moñitas** entregara su vaso

aún si haber propiamente acabado. Lo que podría indicar que la agencia de las niñas cuidadoras se mueve entre las expectativas adultas y la empatía con sus pares.

Estos fragmentos revelan cómo las niñas y los niños construyen comunidad desde una doble dimensión: por un lado, a través de actos de cuidado, ternura y apoyo mutuo; por otro, reproduciendo tensiones de poder y estructuras jerárquicas que aprenden del mundo adulto. En este proceso, se pueden observar momentos en los que la agencia opera entre el deseo de proteger, jugar y acompañar a los demás y la necesidad de ajustarse a las expectativas de otros que tienen más poder.

De manera complementaria, las cuidadoras adultas también se apoyaban en las niñas para sostener estas dinámicas comunitarias, delegando en ellas responsabilidades como el cuidado de bebés o la vigilancia de rutinas. Este apoyo no solo reforzaba las redes comunitarias, sino que también reconocía, aunque de forma implícita, las capacidades de las niñas para participar activamente en las prácticas que sostienen la vida cotidiana. Así, la construcción de lo comunitario emerge como un tejido intergeneracional en el que niñas, niños y adultos coexisten en una relación de interdependencia, donde las tensiones, los actos de cuidado y las negociaciones constantes redefinen los vínculos y las prácticas colectivas.

Ruana Rosada terminó de comer rápido y le preguntó a la profe “¿Cuchareo?” señalando a **Pijama de Huellitas**. La profe le dijo que sí y **Ruana Rosada** rápidamente llevó su plato a la cocina y volvió para darle cucharadas. **Pijama de Huellitas** no quería comer la ensalada entonces **Ruana Rosada** se la revolvió con el arroz que quedaba en el plato y se la daba o le decía que no respirara y se la pasara rápido. Faltaba una cucharada en el plato y la profe no estaba mirando, **Ruana Rosada** tomó la porción con la cuchara y se la comió ella, ambos se miraron con complicidad (Diario de campo, 26 de abril de 2022).

Las redes de apoyo comunitario no solo sostenían la vida, sino que también permitían a las niñas negociar y resignificar normas establecidas en su cotidianidad. En este caso, los gestos de **Ruana Rosada**, como mezclar la ensalada con arroz para facilitar que su compañero comiera, darle indicaciones como "no respire y pásela rápido" o incluso comerse la última cucharada para evitar problemas, muestran cómo las niñas y niños encontraban maneras de acompañarse mutuamente en el día a día. Más allá de la obediencia a una norma adulta sobre la comida, estos actos reflejaban la complicidad, en la que el cuidado y el juego se entrelazan para hacer más llevaderas las exigencias del entorno.

Las dinámicas de poder también tenían un componente de género, sobre todo dentro de los juegos. Aunque algunos niños exploraban juguetes etiquetados socialmente como *femeninos*, como la cocinita o los bebés, las niñas rara vez participaban en los *juegos de niños*; no elegían juguetes como carritos o dinosaurios, aunque sí mostraban interés desde la distancia, observando con curiosidad cómo sus compañeros jugaban, acercándose momentáneamente sin involucrarse del todo o comentando sobre el juego sin tomar un rol activo en él. Sus cuerpos parecían delimitar una frontera implícita que solo cruzaban en contadas ocasiones, como si la elección de ciertos juguetes no fuera solo una cuestión de gusto, sino de pertenencia y permiso. Al preguntarles por qué no los cogían, respondían con silencio o lo hacían con timidez moviendo la cabeza dando una negativa y preferían ir a buscar otros juguetes.

Por su parte, los niños tendían a rechazar sutilmente la participación de las niñas en sus juegos, ya fuera ignorando sus intentos de integrarse, no respondiendo a sus propuestas o asumiendo que no comprendían las reglas. A veces, limitaban su rol a tareas secundarias, como ayudar en lugar de jugar en igualdad de condiciones, o les asignaban personajes marginales dentro de la historia que construían en el juego. Estas exclusiones no siempre eran explícitas, pero se hacían evidentes en la manera en que las niñas debían insistir más para ser aceptadas. Más que una cuestión individual, estas dinámicas reflejaban cómo desde temprana edad se reforzaban estereotipos de género que delimitaban lo femenino al ámbito del cuidado y lo masculino a la exploración y el dominio del espacio. De este modo, el juego no solo

reproducía jerarquías de género, sino que también construía maneras diferenciadas de habitar y relacionarse con el entorno, donde los niños parecían asumir un derecho implícito a transitar y apropiarse de todos los espacios, mientras que las niñas quedan relegadas a roles más restringidos.

Sin embargo, en ocasiones, las experiencias de juego libre también desafiaban estas lógicas de género, mostrando que las comunidades niñas, al margen de la vigilancia adulta, no solo reproducen los mandatos que aprenden, sino que a veces también los transforman. En estos espacios, las niñas se apropiaban de sus entornos y los habitaban de manera propia, profunda y significativa. Aunque las jerarquías y dinámicas de poder seguían presentes, también emergían redes de apoyo que no solo fortalecían su sentido de pertenencia y seguridad, sino que les permitían negociar, reinterpretar y desmontar ciertas normas impuestas.

Corro como Sonic, Carromoto y Fantasma de Papel estaban cerca al baño haciendo sonidos de golpes y explosiones con su boca mientras activaban sus superpoderes, atacándose y ayudándose los unos a los otros. Jugaban a ser Spiderman. **Ruana Rosada** se acercó copiando tímidamente los movimientos, pero los niños no la incluyeron en el juego. Permaneció un momento más hasta que los niños le dijeron que Spiderman no era una niña, así que se retiró y caminó vagamente por el salón. De pronto, empezó a organizar las sillas en una línea y me preguntó si quería jugar al bus. Le dije que sí pero no sabía cómo se jugaba, invitó a otras niñas y niños más pequeños y se sentó en la silla al inicio de la fila a manejar. Empezamos a imaginar el recorrido, a pagar el pasaje, a pedir la parada, a subir y bajar. Esto generó interés en los niños que permanecían cerca del baño y quisieron jugar con nosotros. Me preguntaron a mí si podían unirse y yo les dije que le preguntaran a la conductora. **Ruana Rosada** respondió con una pregunta: ¿Puedo ser Spiderman?, ellos dijeron que sí y unieron más sillas para hacer el bus más grande. Sin embargo, no quedó claro si su pregunta fue respondida como un reconocimiento real o solo como un medio para poder integrarse al nuevo juego (Diario de campo, 13 de julio de 2022).

Este episodio podría leerse como una muestra de esa comunidad efímera que se teje en el juego y que, como señalan Tassinari y Guedes (2015), no está exenta de tensiones, disputas y reconfiguraciones. Inicialmente, las reglas del juego de los superhéroes parecían inalterables: Spiderman era niño y la acción se regía por códigos de velocidad y combate. **Ruana Rosada** se enfrentó a esta frontera y, ante la exclusión, en lugar de insistir en encajar en ese ritmo impuesto, propuso otro. Su iniciativa generó un nuevo espacio de juego en el que participaban otras niñas y niños, permitiendo la coexistencia de dinámicas distintas. Siguiendo lo que describen las autoras sobre los juegos de las niñas y niños *galibi-marworno*, de Brasil, podemos ver cómo el desplazamiento y la invención posibilitan ajustes en las interacciones, aunque no necesariamente transformando las reglas del juego original.

El giro ocurrió cuando el nuevo juego se convirtió en un espacio de atracción para los niños que antes habían excluido a **Ruana Rosada**. En este proceso, mi presencia como adulta también jugó un papel en la mediación: cuando me preguntaron si podían sumarse, no respondí por ella, sino que los redirigí a su decisión, desplazando el centro de la autoridad hacia su respuesta. **Ruana Rosada**, en lugar de aceptar de inmediato, respondió con otra pregunta: “¿Puedo ser Spiderman?”. Más que una inversión de roles, lo que emergió fue una negociación donde las reglas del juego original no desaparecieron, pero sí se pusieron en diálogo con nuevas dinámicas. Desde esta lectura, el episodio encarna la idea de que las comunidades niñas no es un espacio de armonía predeterminada, sino un campo de tensiones que reflejan las jerarquías de edad y género por ejemplo pero que a través del juego y sus propios lenguajes también se desafían y se busca rehacer las estructuras de poder.

Paradojas y opresiones

Las niñeces en Colombia crecen en un entramado de violencias que atraviesan sus vidas de múltiples maneras. Según datos de UNICEF (2024), al menos 100 niños, niñas y adolescentes sufren algún acto de violencia cada día en el país. En Boyacá, 2.663 niñas y niños fueron atendidos por violencia entre enero del 2020 a junio del 2024 tras haber sido víctimas de diversas formas de maltrato, que van desde la omisión y la negligencia hasta la violencia sexual (Gobernación de Boyacá, 2024). En este panorama las niñeces rurales no solo enfrentan la precariedad material, sino que también se ven expuestas a dinámicas de violencia estructural que impactan su desarrollo y bienestar.

En Colombia, el conflicto armado ha dejado profundas huellas en las comunidades rurales, y Aquitania no es la excepción. A principios de los 2000, el municipio sufrió una masacre paramilitar en el páramo de La Sarna donde murieron quince personas y sobrevivieron una mujer y dos niños, y una toma guerrillera de la cabecera municipal, que resultó en la muerte de un policía y un niño. Aunque durante mi trabajo de campo el conflicto armado ya no era parte de la cotidianidad, observé que otras opresiones, profundamente arraigadas persisten y se entrelazan con nuevas formas de violencia estructural.

En Aquitania habitan 1.303 niñeces entre 0 y 5 años, de los cuales 584 viven en la zona rural y 719 en el casco urbano; 674 son niños y 629 son niñas y 22 tiene alguna condición de discapacidad (SISBÉN, comunicación personal, 2025). Los datos demográficos que describen los entornos de vida de estas niñeces dicen que (figura 18):

Categoría	Dato
Índice de Pobreza Multi-dimensional	27.4 %
Condición de pobreza	336 en pobreza extrema, 744 en pobreza moderada, 210 en vulnerabilidad y 13 no clasificados como pobres ni vulnerables.
Entornos de cuidado	20.6 % asiste a hogar comunitario, jardín infantil o colegio, 72.1 % permanece en casa con madre o padre, 2.7 % acompaña al trabajo, 4.1 % al cuidado de pariente mayor de 18 años, 0.5 % al cuidado de pariente menor de 18 años
Afiliación a Salud	96.7 % afiliados
Propiedad de la Vivienda	43.6 % con permiso del propietario en empeño o compartida ³⁴ , 41 % en arriendo/subarriendo, 13.4 % propia pagada, 1.2 % pagándola, 0.79 % ocupantes de hecho sin título
Servicios Públicos de las viviendas	46.1 % tienen acueducto, 35.1 % tienen alcantarillado, 95.5 % tienen energía eléctrica, 17.6 % tienen gas natural domiciliario y 36.8 % tienen recolección de basuras
Tipo de vivienda	83.42 % casa, 9.7 % apartamento, 6.8 % habitación
Material de la vivienda	0.2 % zinc/tela/lona/cartón/latas/deshechos, 14.5 % tapia pisada/ladrillos de adobe, 1.7 % material prefabricado, 3.4 % madera burda, 80.1 % ladrillo/piedra/madera pulida, 0.1 % bahareque
Hogares que han sufrido algún desastre natural	8.1%

³⁴ El empeño y la compartida es un tipo de acuerdo en Aquitania, donde el arriendo se paga con una parte de trabajo y una parte de dinero.

Interpretación

Más de una cuarta parte de las niñas experimentan múltiples carencias en salud, educación y vivienda.

La mayoría de las niñas vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad, con un número bastante significativo en pobreza extrema.

La mayoría de las niñas y niños no accede a espacios educativos formales en la primera infancia, y un porcentaje acompaña a familiares al trabajo.

Aunque el acceso a salud es alto, no se especifica la calidad de los servicios ni las brechas entre el área urbana y rural.

Una gran proporción de hogares no tiene vivienda propia, lo que puede generar inestabilidad en el acceso a un espacio seguro para el crecimiento de las niñas.

Gran parte de las viviendas carece de acceso a agua potable y saneamiento básico, lo que impacta la salud y el bienestar. Aunque la mayoría tiene electricidad, el acceso a gas natural es limitado porque en Aquitania se sigue cocinando con estufa de leña o carbón.

La mayoría vive en casas, lo que puede indicar estructuras familiares más amplias.

Aunque la mayoría de las viviendas tienen materiales sólidos, hay un porcentaje que habita en construcciones precarias.

Una parte de la población ha experimentado afectaciones por desastres naturales, lo que puede agravar sus condiciones de vulnerabilidad.

Figura 18. Cuadro de datos demográficos de niñas y niños de 0 a 5 años en Aquitania.
(DANE, 2018; SISBEN, comunicación personal, 2025).

Si bien estos indicadores ofrecen un panorama de las condiciones materiales de la vida de las niñas y niños, lo hacen desde una perspectiva que no reconoce las particularidades de las comunidades campesinas ni sus formas propias de vida. Para sacar el IPM, por ejemplo, se asume que crecer en una vivienda de adobe o tapia pisada es un signo de precariedad, desconociendo su sostenibilidad y arraigo en el territorio. De igual manera, la noción de "dependencia económica" invisibiliza la participación de niñas y niños en la vida cotidiana de sus familias, donde el cuidado de los animales, el cultivo y la recolección son parte de una economía relacional. Así como reducir el aprendizaje a la escuela ignora los saberes que las niñas construyen en su vínculo con la tierra, la comunidad y las prácticas campesinas.

Sin embargo, no se puede negar que estas formas de crianza y aprendizaje se desarrollan en un contexto de desigualdad estructural que limitan su bienestar. La falta de acceso a servicios básicos; las políticas agrarias y económicas que favorecen el desplazamiento y la concentración de tierras y la estigmatización de sus modos de vida, refuerzan las exclusiones históricas y precarizan aún más la vida campesina.

La crisis ambiental agrava estas condiciones y afecta directamente la vida de las niñas en Aquitania. A pesar de ser una región rodeada de agua, el municipio carece de una Planta de Tratamiento de Aguas Residuales (PTAR), lo que significa que las aguas negras de los hogares desembocan en la laguna de Tota y otras fuentes hídricas utilizadas para el riego de cultivos. Además, el uso intensivo de insumos agroquímicos, la actividad piscícola y el aumento del área de monocultivo contaminan el suelo y el agua (Barrera, Espinosa y Álvarez, 2019), exponiendo a las niñas a sustancias tóxicas desde sus primeros años de vida. A esto se suman las heladas y sequías recurrentes, consecuencias del cambio climático, que afectan la producción agrícola y comprometen la seguridad alimentaria de las niñas, niños y sus familias.

Dentro de este panorama, la violencia de género también deja una huella en las niñas, incluso cuando no son víctimas directas. Durante mi estancia en el

territorio, conocí casos en los que niñas y niños habían sido testigos del maltrato hacia sus madres, así como denuncias de violencia intrafamiliar que, aunque no derivaron en hospitalización, evidenciaban la magnitud del problema al manifestarse en relatos cotidianos de las niñas y niños o dinámicas de juego donde a veces se manifestaba la agresión o el miedo. Estos escenarios no solo condicionaban la experiencia de las niñas, sino que las impulsaban a desarrollar estrategias propias para afrontar esas realidades con el apoyo de sus pares y así transitar el miedo, la incertidumbre y la violencia que las rodeaba.

Me di cuenta de que una de las niñas tenía raspones en las rodillas. Le comenté a la profe y ella me contó que semanas atrás, su papá había intentado herir a su mamá mientras ella la cargaba en brazos. Sus papás estaban separados. Su mamá había empezado a salir con alguien, su papá se había enterado y por esa razón la había agredido. En medio de la huida la mamá se había tropezado y ambas habían caído al suelo. Hoy en un juego de rol, la niña hacía de mamá de **Moñitas** y me pareció que estaban recreando la escena. La niña intentaba alzar a **Moñitas** para correr con ella escapando de algo. No puedo estar del todo segura, pero al final llegaban al hospital y la niña ponía a **Moñitas** (su hija) a salvo (Diario de campo, 10 de mayo de 2022).

El gesto de la niña al recrear en un juego de rol una escena parecida a la que presencié con su madre podría interpretarse como una forma de procesar la experiencia y compartirla con otras niñas y niños a través de sus propios lenguajes. Más que una reformulación con un desenlace distinto, su juego fue una manera de narrar lo vivido. En este acto simbólico, la niña no solo reprodujo la escena, sino que la reinscribió en un espacio de relación con su compañera, donde el miedo y la incertidumbre podían ser nombrados, comprendidos y acompañados. En su juego, ella retoma el gesto de su madre, el de proteger y huir para ponerla a salvo, y lo

reinterpreta desde su propio cuerpo, ensayando no solo una respuesta a la violencia, sino también una continuidad del cuidado que recibió. Así, las niñas campesinas negocian con las experiencias de violencia en sus comunidades desde sus propios códigos, convirtiendo el juego en un espacio donde ensayan cuidado, protección, comunicación y resiliencia, en un eco de lo que también han vivido.

Los hogares comunitarios, aunque operan dentro de lógicas adultocéntricas y estructuras de poder jerárquicas, también se configuran como escenarios donde las niñas y los niños ejercen formas de emancipación. Los límites y normas que estructuran estos espacios no eliminan la capacidad de agencia de las niñas y los niños, sino que, por el contrario, les desafían a explorar maneras propias de expresarla. Su labor puede contribuir tanto a la reproducción de normas adultocéntricas como a la apertura de espacios donde estas sean cuestionadas y resignificadas, dependiendo de las formas en que intervienen y acompañan las interacciones entre niñas y niños.

OoOoOo sólo había estado una semana en el jardín y no conocía aún muy bien las rutinas. Era el momento de lavarse las manos para el almuerzo y todos empezaron a guardar los materiales y yo a recogerlos. **OoOoOo** se negaba a entregar los marcadores así que **Ruana Rosada** se los quitó de la mesa y me los entregó. **OoOoOo** empezó a llorar con gritos sordos. Se tiró al piso y empezó a dar patadas, en ese momento intervino la profe para que no se golpeará ni golpeará a nadie y lo alzó para que se pusiera de pie. Al estar erguido se orinó. No era la primera vez que lo hacía y parecía que no era accidental sino una forma de gritar para que lo dejaran tranquilo. La profe hizo una seña de “no” con la mano y lo llevó al baño. Luego llamó a la mamá para que trajera ropa para cambiarlo y limpió todo (Diario de campo, 7 de septiembre de 2022).

Las acciones de **OoOoOo**: negarse a ceder los marcadores, llorar y orinarse, parecieron ser una manera propia de comunicar su incomodidad y desconcierto ante un entorno que aún le resultaba ajeno. Su cuerpo se convirtió en el canal para manifestar aquello que quizás no podía decir de otra manera. En lugar de ajustarse de inmediato a las expectativas de comportamiento "adecuado", **OoOoOo** reaccionó desde su propio ritmo y sensibilidad, mostrando cómo las niñas encuentran estrategias para expresar sus emociones y necesidades en contextos que aún están explorando.

Por otro lado, la intervención de la profe motivada por una lógica de orden y cuidado no fue una imposición total de la norma, sino una respuesta que, aunque buscaba contener el desborde, también supuso un reconocimiento del estado emocional y físico de **OoOoOo**. No lo ignoró ni lo castigó y por el contrario permitió que su expresión de malestar tuviera un efecto: se interrumpió la actividad para atenderlo, se gestionó su necesidad de cambio de ropa y se generó un momento de ajuste entre las expectativas del espacio y su manera de habitarlo.

Este episodio ilustró cómo la agencia de las niñas y niños no es una afirmación absoluta ni una ausencia total, sino un proceso de negociación constante. Aunque el entorno impone reglas y estructuras, las niñas no siempre las asumen de manera automática, sino que las desafían, las adaptan y, en ocasiones, las hacen visibles a través de sus propios lenguajes como **OoOoOo**.

Sumado a esto, los hogares comunitarios son también espacios de escucha y prevención de las violencias que atraviesan la vida de niñas y niños. Ya que en los diálogos y la cotidianidad se manifestaban las realidades familiares de las niñas y los niños. Las profes leían signos de malestar evidenciando cómo la corporalidad de las niñas era un territorio de expresión de lo que aún no podía ser verbalizado. En comunidades donde las condiciones estructurales son desafiantes, la intervención atenta de las profes se convierte en un recurso clave para reducir la exposición a las violencias y fortalecer formas más seguras y colectivas de cuidado.

En el momento de la siesta cuando estaban cubiertos por la cobija una de las niñas acercó su mano a las partes íntimas del niño que estaba a su lado. Este niño no se lo dijo a la profe sino se lo contó a su mamá por la incomodidad que le había generado. La mamá alertó a la profe al otro día y la profe citó a los padres para indagar sobre lo qué había pasado, se descubrió que al parecer el abuelo de la niña había abusado de ella cuando estaba bajo su cuidado (Diario de campo, 4 de octubre de 2023).

Una de las niñas después de tomar las onces se levantó al baño. Pasó un tiempo y como no salía la profe fue a buscarla. Al abrir la puerta estaba parada con el vestido mojado. Empezó a llorar y le dijo a la profe que se había orinado. La profe estaba sorprendida porque no le había pasado antes así que entró al baño y cerró la puerta para hablar con ella y calmarla. Al finalizar el día cuando las familias recogieron a todas las niñas y niños me comentó que la niña le había dicho que el día anterior mientras jugaba con sus hermanos mayores de 7 y 8 años, quienes la estaban cuidando, la habían tocado en sus partes íntimas. Cuando ya no había niñeces, llamó a ambos padres y les pidió que vinieran en el transcurso de la tarde a hablar con ella (Diario de campo, 24 de mayo de 2022).

En el transcurrir de la mañana, la profe se dio cuenta que tenía una herida en la pierna y le preguntó qué había pasado. Ella respondió que el día anterior su hermano intentando planchar ropa y accidentalmente la había quemado, la profe le aplicó una crema y llamó a la mamá para hablar con ella (Diario de campo, 6 de mayo de 2022).

Una de las niñas había estado triste y aislada durante la mañana, me acerqué a preguntarle si le pasaba algo y observé que tenía una mancha roja cerca al hombro, entonces le pregunté qué le había pasado y me dijo que su mamá le había pegado. Le dije a la profe y la llamó a la cocina para hablar con ella y volvió a contarle que su mamá le había pegado cuando estaba tomada. La profe la abrazó y la meció, le puso un pedacito de nata de vinagre y la mandó a sentar. Más tarde llamó a la mamá para hablar con ella (7 de septiembre de 2022).

Estas situaciones muestran el papel comprometido de las profes en la contención afectiva y la mediación con las familias, buscando formas de acompañamiento que protejan a las niñas y niños. Sin embargo, su labor se enfrenta a la falta de redes de apoyo institucional y comunitario que permitan sostener estas intervenciones en el tiempo y más allá del jardín. En uno de los casos, la denuncia formal llevó a que los padres retiraran a la niña del jardín y rompieran contacto con la profe, dejando en incertidumbre su bienestar posterior. En otro, la conversación con los padres resultó en el traslado del hermano mayor a otra ciudad con una tía. Ante la imposibilidad de un seguimiento formal, la profe intentaba mantenerse al tanto de la situación preguntando a las niñas y niños sobre su vida en el hogar.

Estas experiencias reflejan tanto el impacto de la intervención docente como sus limitaciones: aunque las profes crean espacios de escucha y cuidado, la respuesta de las familias y la falta de estructuras de apoyo más amplias pueden determinar hasta dónde es posible sostener ese acompañamiento. Esta necesidad se hace aún más evidente al escuchar relatos sobre métodos de corrección física como palmadas, castigos con ortiga o baños con agua fría, prácticas que, aunque ocurren principalmente en el ámbito doméstico y solo frente a adultos cercanos a la familia, su impacto resonaba en las narrativas y en los gestos de las niñas y niños.

Como he dicho, estas formas de violencia cotidiana no eran hechos aislados, sino parte de un entramado más amplio de condiciones que marcaban la vida de las niñas, entre ellas el alcoholismo, profundamente arraigado en la región, añadía una capa más de vulnerabilidad a las niñas. Aunque el consumo de alcohol estaba normalizado en el entorno, las niñas y niños que estaban expuestos de cerca a esta dinámica, ya sea porque sus madres trabajaban en tiendas o porque habían presenciado episodios violentos relacionados con el alcohol, solían manifestar un rechazo sutil pero determinado. Este rechazo no se expresaba necesariamente en palabras, sino en gestos cotidianos que pasaban desapercibidos para la mirada adulta: evitar ciertos caminos, prolongar el tiempo en espacios que les resultaban seguros o mostrarse inquietos ante la presencia de adultos bajo los efectos del alcohol. Estas prácticas, que podrían parecer pequeñas o insignificantes, eran en realidad formas de agencia que les permiten resistir y negociar los espacios que les resultan hostiles.

Casi todas las tardes **Ruana Rosada** era la última niña en irse y por lo general **Largo Cabello**, la hija de la profe, la llevaba hasta la tienda donde trabajaba su mamá. Como yo también salía para mi casa las acompañaba y de camino íbamos deteniéndonos seguido para que **Ruana Rosada** recogiera flores y piedritas. **Ruana Rosada** paraba muchas veces para señalar por donde habíamos pasado en salidas anteriores con todas las niñas y niños del jardín. Ella narraba lo acontecido, los juegos, los colores, el clima de ese día, las formas de las nubes. Pasando por las floristerías, las misceláneas o los restaurantes, también se detenía para mostrar algún detalle que le llamaba la atención. Acompañé varias veces ese recorrido y noté que **Ruana Rosada** siempre paraba en los mismos lugares y repetía una y otra vez las mismas cosas como intentando alargar el tiempo. Hoy, la hija de la profe le preguntó si no quería ver rápido a su mamá y **Ruana Rosada** dijo que sí, pero no en la tienda, entonces le pregunté por qué no le gustaba la tienda y respondió: “por los borrachos” (Diario de campo, 20 de septiembre de 2022)

A través de estas acciones aparentemente sutiles, **Ruana Rosada** estaba cuestionando y desafiando la normalización de una práctica que le resultaba incómoda y amenazante dentro de su entorno comunitario. Su insistencia en detenerse, recoger flores, narrar historias y alargar el trayecto hacia la tienda de su mamá podría interpretarse como un intento deliberado de crear un espacio intermedio, un margen de seguridad emocional que le permitiera evitar un lugar que asociaba con incomodidad y peligro: la presencia de los borrachos.

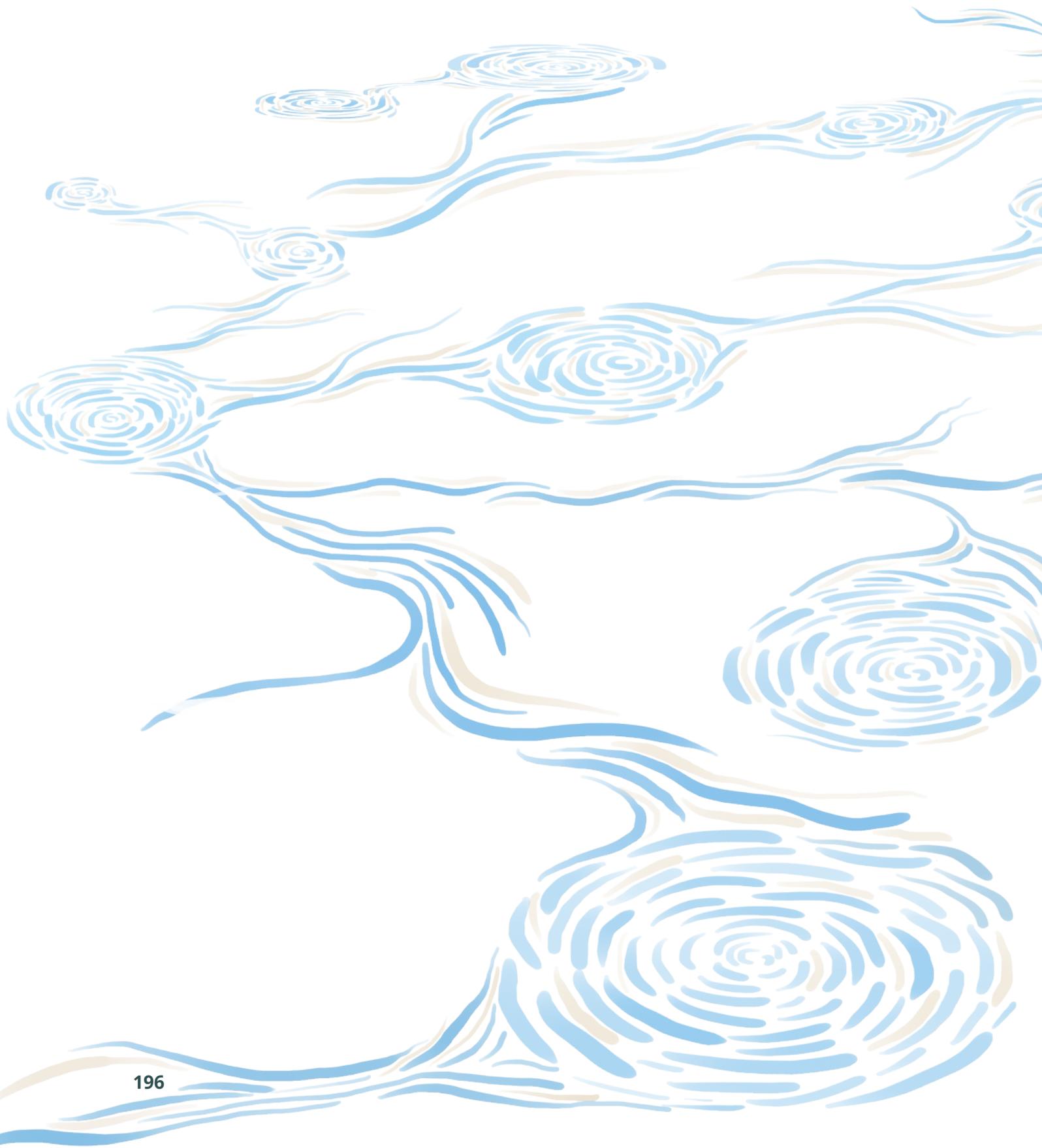
Esta resistencia es significativa porque emerge desde el reconocimiento de una dinámica adversa como la naturalización del alcoholismo como parte de la vida cotidiana en Aquitania, y su capacidad para intentar modular su experiencia dentro de ese contexto. Aunque no tenía el poder de transformar las estructuras adultas que perpetúan esas violencias, su estrategia de evasión era una afirmación de su agencia. Al resistirse a aceptar pasivamente esa realidad, **Ruana Rosada** demostró que las niñas no son simplemente receptoras de las condiciones de las rodean, sino que participan activamente en la construcción de sus propias narrativas y entornos.

Esta forma de resistencia no se limitaba a la acción de evitar; al detenerse en los mismos lugares, repetir historias y prestar atención a los detalles, también estaba creando una contranarrativa frente al espacio opresivo. Estaba resignificando el camino, transformándolo en un territorio propio, lleno de memorias, juegos y observaciones que contrastaban con la violencia simbólica y real que percibía en la tienda. Su comportamiento evidenciaba una lucha cotidiana y creativa por habitar su mundo con dignidad, a pesar de las limitaciones impuestas por los adultos y las estructuras sociales que la rodeaban.

Narrar las historias de las niñas en estos contextos implica reconocer tanto sus capacidades de resistencia como las violencias que persisten en lo cotidiano. En territorios marcados por el conflicto y las desigualdades estructurales, las niñas y niños no solo sobreviven, sino que con su creatividad desafían las dinámicas que intentan someter sus cuerpos, sus tiempos y sus formas de estar en el mundo. Su resistencia no se inscribe en grandes proclamaciones ni actos “heroicos”, sino en los gestos mínimos y cotidianos que afirman su derecho a habitar el territorio en sus propios términos.

Lejos de ser una excepción, la agencia de las niñas y niños es una constante: cada muñeco construido con semillas, cada juego que reconfigura las narrativas de la violencia, cada silencio y omisión cuando se niegan a responder preguntas que no les interesan, cada acción que genera incomodidad a las personas adultas, desestabiliza el orden impuesto y nos recuerda que la niñez no es un periodo de carencia, sino un espacio político que merece ser respetado, acompañado y comprendido en sus formas.

Su resistencia no se trata de una negación absoluta del mundo adulto, sino de la capacidad de reconocer con quién construir alianzas y de qué manera hacerlo. En lugar de enfrentarse directamente a la autoridad, construyen nuevas formas de relación, diálogos inesperados donde el cuidado mutuo se convierte en su lucha. Las niñas y niños de Aquitania nos enseñan que resistir no es solo una respuesta a la violencia, desigualdades y opresiones, sino una afirmación de la vida. En cada grieta del sistema colonial que los atraviesa (Walsh, 2017), siembran la posibilidad de hacer las cosas de otra manera.





REGIÓN 3 **Biopoéticas**



(Marta Gómez y Cantoalegre, 2025, "Caminando va")

La poética está en la brisa fría que mueve los juncos de la laguna³⁵, en el eco de los pasos con botas pantaneras sobre la tierra húmeda, en la danza de los angelitos a San Pascual Bailón³⁶. Es una respiración que se entrelaza con el mundo, que lo toca y es tocada, que deja rastro en los caminos y en las hojas caídas, que dibuja con polen y sombra. En las niñas y niños de Agua y Labranza, la poética acontece en el barro entre las manos, en la repetición de palabras y acentos llenos de territorio, en los trazos sobre papeles, piedras y cualquier superficie que reciba un dibujo. También en la mirada que sigue el vuelo de cada insecto y se convierte en un gesto repetido para contar, sin palabras, la maravilla de que una mosca se pose sobre una rodilla.

Mientras los demás dormían, **Risitas y Llantos** estaba inquieta en la mecedora. Movía sus pies y sus manos y repetían una y otra vez su catálogo de ruidos: Aaaaaa, brrrrr, baaaaaaa, su mamá desde la cocina le hablaba y le decía que iba a despertar a los niños. Le pregunté a la Madre Auxiliar si podía alzarla y me dijo que sí. La tomé en mis brazos y nos sentamos en el borde de la puerta mirando hacia el cultivo. Le estaba hablando y una mosca empezó a sobrevolarnos, **Risitas y Llantos** trataba de seguirla con los ojos y de pronto la mosca se paró sobre mi rodilla por unos segundos muy cortos. Volvió a volar y **Risitas y Llantos** me miro, señaló la rodilla y volvió a mirarme. “Una mosca” le dije y ella respondió señalando de nuevo mi rodilla (Diario de campo, 13 de agosto de 2022).

³⁵ El junco es una planta que crece en la orilla de la laguna y donde construye su nido el cucarachero de pantano, ave emblemática de Aquitania que está en peligro de extinción.

³⁶ La fiesta de San Pascual Bailón, celebrada en septiembre, es una festividad religiosa profundamente enraizada en las prácticas comunitarias y campesinas de Aquitania. Su celebración es, ante todo, un gesto de gratitud por el alimento, razón por la cual la comunidad dona bultos de papa, cebolla, carne, sal y madera para preparar un gran sancocho en enormes ollas. Este se ofrece durante toda la noche a quienes llegan con su menaje, fortaleciendo la tradición de la olla comunitaria. La devoción a San Pascual Bailón se expresa a través del baile, un paso sencillo y saltado, similar a la música campesina o la carranga, pero con una regla esencial: no darle la espalda a la imagen. Incluso las niñas y niños, vestidos de angelitos, participan en esta danza de veneración. La festividad es un claro ejemplo de sincretismo, donde la tradición católica se entrelaza con las prácticas campesinas, dando lugar a un espacio de encuentro en el que la comida, la música y los convites comunitarios construyen el escenario para honrar al santo y agradecer el alimento.

Ese gesto de señalar con el dedo un acontecimiento efímero, no se separa de lo que moviliza la creación artística: primero, sensibilizarse frente a un fenómeno y luego encontrar una forma de narrarlo. Sin embargo, en esta investigación prefiero situarme en las poéticas, en el arte entendido como experiencia (Dewey, 1986). Esta preferencia surge porque las poéticas permiten acercarse a la creación artística más allá de su producto final, reconociendo que el hacer artístico es un proceso dinámico y relacional que involucra tanto a sujetos humanos como a entornos, objetos y fuerzas no humanas, configurando así experiencias y formas de percepción diversas. En ese sentido, si pensamos la poética como algo que no pertenece solo a lo humano, sino que brota de la interacción entre cuerpos, materiales y paisajes, entonces ella es un territorio compartido con lo vivo (Yelin, 2015, 2019; 2020; Roa-Corredor, 2017). No es solo **Risitas y Llantos** señalando la mosca, sino la mosca misma que interrumpe el tiempo y es co-creadora de la escena. La biopoética, entonces, es un tejido de todo lo que participa en su acontecimiento. La vida, en su fluir constante, también es biopoética. Se despliega en los ritmos de la naturaleza, en los ciclos de germinación y caída de las hojas, en la arquitectura de un panal o en la manera en que los pájaros trenzan sus nidos con lo que encuentran a su paso. Esta biopoética no responde a una intención estética ni a una búsqueda de significado, pero sí a una sensibilidad y a la necesidad misma de existir en relación con lo que habita el mundo.

La laguna, el viento y la lluvia marcan los ritmos del territorio. Desde las montañas, las nubes descienden lentamente y se posan sobre la laguna para tomar agua, la cubren con su niebla y cuando están llenitas comienzan a subir de nuevo hacia el páramo, donde se condensan y se convierten en lluvia. Así descienden otra vez en forma de gotas que juegan con la intensidad entre llovizna fina y torrente. Poco a poco se mezcla con el sol hasta dibujar el arcoíris en el horizonte, se escurre por los surcos, empapa los cultivos y se enreda en las raíces de la cebolla. Es un pulso constante, un aliento del paisaje que nunca se detiene (figura 19).



Figura 19. Arcoíris en el cultivo después de llover

En este sentido, Roa-Corredor (2017) ha planteado la relación arte-territorio desde la geoestética, recuperando los conceptos de pliegue y ritornelo de Deleuze y Guattari. El pliegue es el modo en que la naturaleza se transforma sobre sí misma y genera nuevas formas sin cesar como los vientos que moldean el follaje. El ritornelo, por su parte, es el ritmo que ordena el territorio como el canto de un pájaro que al repetirse delimita su espacio o como las lluvias que al regresar renuevan la vida en la laguna. En este marco resuenan también las palabras de Escobar (2014), quien sostiene que "todo ser vivo es una expresión de la fuerza creativa de la tierra, de su autoorganización y constante emergencia" (p. 14). A través de sus palabras comprendemos que la laguna y la montaña no son un fondo inmóvil; y el paisaje es un cuerpo vivo que se pliega y se despliega, que crea y se recrea en cada ciclo.

Desde esta perspectiva, la geoestética y la biopoética se entrelazan, ya que ambas desplazan el foco de la creación artística desde el individuo humano hacia las relaciones con el entorno, emergiendo del encuentro entre cuerpos, materiales y paisajes. Sin embargo, la biopoética corre el riesgo de diluirse en una metáfora si no se concreta en prácticas y experiencias situadas, es decir, si no se encarna en acciones específicas que reconozcan las condiciones materiales, políticas y afectivas en las que se produce la vida y la creación. No se trata solo de hablar de una poética de la vida en abstracto, sino de observar cómo esa vida se manifiesta, en contextos concretos, atravesados por historias, tensiones y fuerzas diversas.

La idea de una creatividad inherente a la vida podría ser una forma de romantizar o entender de manera ingenua la potencia vital, al asumir que todos los seres pueden expresar libremente esa creatividad sin considerar las limitaciones reales que enfrentan. Los procesos de creación, tanto humanos como no humanos, están atravesados por desigualdades: no todos los seres tienen las mismas condiciones garantizadas para manifestar su creatividad, ya sea por la influencia de estructuras de poder (como el colonialismo, el extractivismo o el adultocentrismo), por la limitación de ciertos espacios, ya sea porque han sido privatizados, degradados o normados bajo lógicas excluyentes, o por la forma en que algunas expresiones son más reconocidas, legitimadas o visibilizadas que otras dentro de los marcos culturales dominantes.

Es por esto por lo que resulta crucial anclar estas reflexiones y territorializarlas: no solo para ver esas capas de desigualdad, sino para asumirlas como parte constitutiva del proceso creativo. Territorializar implica atender a las condiciones específicas: materiales, históricas, afectivas, desde las cuales se crea, y preguntarse por quiénes pueden crear, desde dónde, con qué medios y en qué condiciones. Este movimiento de situar no garantiza por sí solo una mirada crítica, pero abre la posibilidad de tensionar las narrativas universales y hacer visibles las formas de creación que emergen en los márgenes, en lo silenciado o en lo no humano.

Además de la biopoética y la geoestética quiero traer una forma de conocimiento que no separa la mente del corazón, nacida en las comunidades anfibias de la Costa

Caribe colombiana y extendida por Orlando Fals Borda (2009) en los años 70. Para estas comunidades, el *sentipensar* es una manera de habitar el mundo que reconoce la sabiduría que viene de la experiencia, la memoria y la relación con los otros (humanos y más que humanos). Es un saber que no se impone desde afuera, sino que se teje en la vida cotidiana, en el trabajo, en la palabra compartida.

Arturo Escobar (2014) expande esta noción en su propuesta de *sentipensar con la tierra*, en el marco de su crítica al pensamiento moderno occidental y su apuesta por transiciones hacia formas de vida plurales, sostenibles y territoriales. Para Escobar, sentipensar con la tierra implica descentrar al sujeto humano como único portador de conocimiento y abrirse a formas de comprensión que emergen de la interdependencia entre los seres y los territorios. No se trata solo de integrar razón y emoción, sino de reconocer que todo pensar está situado y encarnado, vinculado a una red de relaciones con el suelo, el agua, las montañas, los árboles, las memorias y los afectos. En este sentido, sentipensar con la tierra es también un gesto político y epistemológico que se opone a la lógica extractivista, al conocimiento desvinculado de la vida, y propone en su lugar una manera de conocer que cuida, que escucha, que se deja afectar por lo que late en los territorios.

En Aquitania, ese sentipensar con la tierra también está presente en la manera en que las niñas y los niños conviven con el paisaje y aprenden a leer el territorio. Sus modos de relación con la laguna, con los cultivos, con los animales y con los cambios del clima no se explican desde una mirada utilitaria, sino desde un vínculo afectivo y atento, que se construye con los pies en el suelo y los sentidos abiertos. Allí, la tierra no es solo un escenario, sino una maestra, una interlocutora, una presencia viva con la que se piensa y se siente al mismo tiempo.

Cuando estábamos removiendo la tierra salió una lombriz. **No le Temo a las Lombrices** la tomó con su mano y me la entregó para mostrármela, se sentía carrasposa y húmeda. Llamé a los demás para que la vieran mientras la lombriz sobre mi mano se movía tratando de cubrirse. Se la pasé con

cuidado nuevamente a **No le Temo a las Lombrices** diciéndole que no le gustaba mucho la luz. **Arañas Coloridas** dijo se mueve porque no le gusta la luz, entonces **No le Temo a las Lombrices** la dejó en el suelo y agarrando tierra la cubrió repitiendo “no le gusta la luz”, los demás asentimos (Diario de campo, 12 de septiembre de 2022)

Cubrir a la lombriz con tierra no fue solo una acción práctica o de cuidado inmediato, sino un acto de correspondencia: una respuesta a su modo de estar en el mundo. Al recibirla en mi mano, sentí su cuerpo húmedo y áspero moverse con lentitud, pero también con urgencia, como si buscara una sombra donde resguardarse. ¿Cómo se sentía ella en ese instante? ¿Qué percibía al contacto con mi calor, con la luz intensa, con tantas presencias alrededor? No lo sabíamos con certeza, pero algo en su desplazamiento sugería incomodidad, necesidad de refugio. **No le Temo a las Lombrices** pareció percibirlo también: al devolverla al suelo y cubrirla con tierra, no solo la protegió, sino que reconoció en su movimiento una expresión legítima de malestar. Reconoció, también, que había allí un cuerpo con sensibilidad y con necesidades propias. *Sentipensar con la lombriz* fue abrirnos a una forma de conocimiento que no se construye desde la distancia, sino desde la relación, desde la atención a esos otros lenguajes que no pasan por las palabras. Lo que Ailton Krenak dice sobre su comunidad resuena aquí:

Aprendí que aquella sierra tiene nombre, Takukrak, y personalidad. Temprano por la mañana, desde el terreno de la aldea, las personas miran hacia ella y saben si el día va a ser bueno o si es mejor quedarse quietos. Cuando ella está con cara de "hoy no estoy para charla", las personas permanecen atentas. Cuando amanece espléndida, linda, con nubes claras sobrevolando su cabeza, toda adornada, la gente dice: "Se puede hacer fiesta, danzar, pescar, se puede hacer lo que se quiera" (Krenak, 2019, p. 18)³⁷.

³⁷ Traducción propia del portugués.

Así como el pueblo de Krenak lee el semblante de la montaña y actúa en consecuencia, aquí las niñas y niños leyeron el gesto de la lombriz y respondieron actuando en consecuencia. No hubo necesidad de explicaciones científicas ni de instrucciones; el aprendizaje emergió en el encuentro, en la escucha atenta del movimiento de otro ser vivo. Sentipensar con la tierra es comprender que no estamos solos en el territorio, que la vida pulsa en múltiples formas y que aprender con el mundo implica percibirlo atentamente, no solo mirarlo desde la distancia.

Si seguimos esta intuición, la biopoética es entonces un eco de ese sentipensar expandido, una manera de recordar que la creación no nos pertenece, sino que nos antecede, nos atraviesa y nos sobrevive. Habitar la biopoética es aceptar que no estamos solas en el acto de crear. Es permitir que la tierra nos sueñe de vuelta. En este marco de biopoética y sentipensar con la tierra, presentaré las creaciones de las niñas y los niños como parte de un proceso de co-creación.

Entiendo la co-creación más que un hacer conjunto, como una forma de colectividad situada, tejida desde los cuerpos concretos que la componen, sus tiempos, sus silencios, sus modos de habitar el mundo y de sostener una realidad discontinua, intermitente, a veces fragmentada, del estar juntas. Esta comprensión dialoga con lo que María Lugones (1987) nombra como el viajar a otros mundos desde una percepción amorosa, lúdica y atenta, que no busca dominar ni traducir, sino dejarse afectar por la diferencia. Co-crear, desde ahí, es una práctica de presencia mutua, de hospitalidad sensible hacia lo que no se comprende del todo, pero se reconoce como valioso. También resuena con lo que Lorena Cabnal (2010) propone al pensar el cuerpo-territorio como raíz de todo conocimiento, un lugar desde donde se vinculan la memoria, la lucha y la vida. Desde esa perspectiva, co-crear es inseparable de los afectos y de las condiciones materiales de existencia, y se vuelve una forma de resistir el despojo epistémico y corporal.

A la vez, co-crear implica asumir lo que Marisol de la Cadena (2015) sugiere: que no todo debe ser traducido ni reducido a una lógica común para poder coexistir. En ese sentido, el vínculo no borra las diferencias, sino que las sostiene en tensión, permitiendo que convivan distintos modos de sentido. Y tal como propone Erika

Fischer-Lichte (2008) en el campo de las artes performativas, la creación ocurre en el entre: en la co-presencia, en lo que emerge entre quienes se vinculan, sin guion previo ni control total. La obra, así entendida, no se produce, sino que acontece.

Esta forma de pensar-con y crear-con resuena también con lo que propone Tania Pérez-Bustos (2023a), quien, al acompañar a las Tejedoras por la Memoria de Sonsón, comprendió que el acto de componer retazos podía convertirse en una forma de pensamiento colectivo, donde lo que no se escribe se borda, y lo que se borda, sigue diciendo. Una manta hecha con telas de distintos colores, que aún hoy la cobija al dormir, guarda la presencia de las mujeres con las que tejió y pensó, y sigue construyendo significados de la cotidianidad. Ese gesto de cubrirse con lo que fue hecho entre muchas me recuerda que co-crear no es hablar sobre el otro, sino permitir que lo compartido nos afecte, nos atraviese y permanezca como huella, más allá del tiempo de la investigación.

En ese sentido, co-crear fue, entonces, una forma de devolver el conocimiento a quienes lo hicieron posible, respetando sus lenguajes, sus modos y sus tiempos. Pero también fue una responsabilidad ética y afectiva: narrar sin apropiarme, cuidar sus presencias sin sobrerrepresentarlas, volver a los momentos compartidos con atención y delicadeza, percibiendo desde otros lenguajes, lo que allí se desplegó sin forzar su sentido. Fue, en última instancia, una práctica de estar con otros mundos, sin querer poseerlos, pero dejando que nos transformen.

Las *imaginografías* de las niñas, desde estas perspectivas, no fueron ilustraciones de lo que yo quería decir, ni pruebas visuales de una hipótesis previa. Fueron, más bien, rastros de lo que hicimos juntas. Co-crear con las niñas requirió abrirle un lugar al juego, a la imaginación, al absurdo y al sin sentido, no como algo que se deba corregir, sino como formas legítimas y potentes de decir el mundo que desbordan nuestras lógicas lineales y racionales, y que habitar sus tiempos y gestos exige una escucha que no busca interpretar, sino acompañar. Este proceso, sin embargo, no estuvo exento de tensiones. Como señalan Bradbury-Jones y Taylor (2013), co-investigar con niñas y niños requiere atender a la gestión de expectativas y a la distribución del poder: no basta con invitarles a participar, es necesario ceder

espacio, escuchar y abrir los márgenes de las perspectivas adultas. Al mismo tiempo, como lo muestra Heinrichs (2016), estas formas de co-creación fortalecieron los vínculos comunitarios, en tanto promovieron un sentido de pertenencia compartida, donde cada gesto, cada imagen, cada huella fue también una manera de habitar juntas el territorio y construir memoria.

Con este punto de partida, esta región se organiza en torno a dos trochas que recorren territorios distintos pero entrelazados. La **Trocha 5. Experiencias**, parte del estar con las niñas en el jardín: allí, las imaginografías no aparecen como productos artísticos acabados, sino como gestos vivos que respiran con el entorno, trazos que se mezclan con el viento, la plastilina, el agua y el juego. En este trayecto, también me detengo en la perspectiva niña (Morales, 2023; 2024) como una forma de mirar encarnada, que no busca dominar el mundo desde la distancia, sino tocarlo, rodarlo, habitarlo desde abajo. Finalmente, se abre la propuesta de una pedagogía de la huerta, construida colectivamente desde los afectos, el juego, la memoria campesina y la relación con los mundos no humanos.

La **Trocha 6. ¿Para quién escribo?**, por su parte, es una pausa distinta: un tramo para pensar la escritura como práctica relacional, para preguntarme por el lugar de la palabra cuando se ha estado tan cerca de lo vivo, y para buscar formas de narrar sin capturar, sin traducirlo todo. De esta manera, también se inscribe la decisión de presentar a las niñas y los niños a través de los sobrenombres que emergieron durante el proceso: nombres elegidos y compartidos que cuidan su intimidad sin reducirlas, y que preservan el afecto y el misterio de su presencia.

Trochl

Mañanas 5

Experiencias

La llegada al jardín marcaba el inicio de una coreografía cotidiana: las niñas y niños ansiosos esperaban el desbarajuste de las sillas y las mesas acomodadas en una esquina para poder organizarlas y desorganizarlas con entusiasmo, su gesto transformaba el espacio. El salón empezaba a tomar forma y a desperezarse para las aventuras del día. Las mañanas comenzaban entre juguetes dispersos, simulaciones de cocinas y comidas imaginarias, donde los sabores eran mezclas extrañas de ají, manzana y uvas, un tinto de frutas ofrecido con la solemnidad de una ceremonia íntima (figura 20). El espacio se extendía más allá de las paredes, el pasto y la tierra eran también lienzos. Cada encuentro tenía su propio ritmo, a veces marcado por la calma de una lectura compartida en un pícnic literario, otras por la exaltación de un baile improvisado en el que el cuerpo encontraba su propio lenguaje.



Figura 20. Juego libre.

El tiempo no se apresuraba, sino que se dejaba habitar, estirándose en la ternura de lo cotidiano. No estaba marcado por relojes ni campanas, sino por las derivas del juego y los silencios compartidos. Habitar el tiempo era detenerse a oler una flor, demorar el almuerzo porque una historia aún no terminaba, quedarse largo rato observando caminar a una tijereta. En esa forma de estar, los ritmos no eran impuestos rígidamente, sino guiados por el deseo, la curiosidad y la presencia mutua. La ternura aparecía como ese modo de atención que no busca acelerar ni corregir, sino acompañar: una escucha que se da en el cuerpo, en el gesto de esperar al otro, en el cuidado de lo que parece pequeño o sin importancia. En ese estirarse del tiempo se abría la posibilidad de otro vínculo con el mundo, menos apurado y más atento, donde lo cotidiano se volvía territorio de asombro y de creación compartida.

Al principio, cuando apenas empecé a asistir al jardín, las rutas estaban marcadas con precisión. Colorear dentro del límite, usar tal o cual color en el dibujo de un tomate (figura 21), pegar algodón dentro del contorno de una oveja, un trazo que no debía desviarse, un gesto contenido. Pero la vida no cabe en los moldes. Entre las rendijas del plan, en la pausa de una consigna, en la confianza que se construye, brotaron escapes y se abrieron grietas. Como propone Catherine Walsh (2017), las grietas son espacios donde se interrumpe el orden impuesto y se posibilita la emergencia de otros lenguajes, otros modos de existencia. No se trata solo de resistencias, sino de formas activas de re-existencia, donde lo que parecía menor, desordenado o improvisado adquiere fuerza creadora. La grieta la vivimos en un desvío inesperado, en una salida no programada a recoger semillas y piedras que fortaleció la complicidad con la profe, yo me sentí con más confianza y ella vio cómo los temas podían nacer de otros lenguajes, me dijo que se sentía validada porque en mis propuestas tomaba lo que ella hacía. Entonces transformamos los ejercicios en experiencias.

No dejamos de colorear dentro de la línea, pero esa práctica fue perdiendo su lugar central como ejercicio para el desarrollo de una habilidad técnica. En cambio, trazar líneas y colorear dentro de la figura se volvió algo más amplio: lo hacíamos con el cuerpo entero, en el juego libre, en el barro, en las texturas, en los recorridos. Las



Figura 21. **Frozen** coloreando un tomate.

líneas ya no estaban dadas de antemano, sino que se dibujaba con los dedos en la tierra, con palos sobre hojas, con agua en el suelo seco. El colorear dentro de la línea se volvió una posibilidad más entre muchas otras formas de expresión, atravesadas por otros sentidos, otros placeres y otras formas de aprender.

Así que seguimos aprendiendo con las frutas y los animales: sintiendo su olor y su sabor, visitando el árbol que las sostenía y el campo donde pastaban, jugando con la sombra que proyectaban, con el viento que las mecía, viendo cómo se transformaban. Estos ejercicios materiales dejaron de ser figuras planas sobre un papel para volverse presencias orgánicas con las que dialogábamos, compañeras de juego y aprendizaje, seres que nos contaban sobre el territorio en su propio lenguaje.

La profe quería hacer una cartelera de frutas y verduras y recordé los dibujos de tomates que estaban guardados en el armario, así que le propuse dibujar una canasta y jugar con las niñas y niños a ir a la plaza. Saqué los tomates dibujados y les planteé una escena: sólo teníamos tomates para preparar el almuerzo, así que debíamos hacer mercado para preparar plato más variados por lo que cada niña y niño eligió una fruta o verdura que conocía y la coloreó y, cuando estaba recortada, la pegaron a la cartelera como si estuvieran metiéndola en la canasta (Diario de campo, 5 de septiembre de 2022).

La canasta con frutas y verduras se convirtió en un dispositivo para el juego entre la profe y las niñas. Algunos días al inicio de la preparación del almuerzo les decía que iba a sacar de allí los alimentos para hacer la comida. A las niñas y niños esto les causaba gracia y se reían pidiéndole que sacara tal o cual alimento. Yo también la usé para proponer otras experiencias. Un día por ejemplo, saqué una guanábana de la canasta. La profe había labado y guardado las semillas después de preparar el juego, así que las tomé y se las entregué para que prepararan platillos de plastilina y semillas de guanábana (figura 22 y figura 23). Además de jugar y reconocer las semillas, en el almuerzo pudieron saborear la fruta e identificar su textura en el jugo. La guanábana ya no era solo un nombre en la canasta o un concepto lejano, sino una experiencia que se experimentaba con todo el cuerpo.



Figura 22. Caracoles haciendo una guanábana.



Figura 23. Fantasma de Papel y OoOoOo haciendo comida de plastilina.

Ese encuentro con la fruta activó una forma de conocimiento encarnado, donde el juego, el gusto, el hacer y el sentir se entrelazaron. La guanábana dejó de ser una imagen plana para convertirse en una vivencia que atravesó sus manos, sus bocas, y también sus memorias: para algunas, era el reencuentro con un sabor conocido; para otras, la sorpresa de descubrirlo por primera vez. Comprender, en este caso, no fue separar ni definir, sino involucrarse: explorar con curiosidad, compartir el asombro, dejar que el cuerpo participara en la construcción del sentido.

En las experiencias pedagógicas, los materiales se ofrecían como provocaciones para el cuerpo y la imaginación. Las manos se hundían en plastilina tibia, estiraban masas hasta formar hilos finos, rasgaban papeles de diferentes tamaños aprendiendo el lenguaje de los bordes. Las yemas de los dedos se teñían con pigmentos de tierra, dejando rastros ocres y negros sobre las paredes y las hojas. Las semillas eran elegidas una a una, a veces lamidas y apelmazadas con otras texturas y a veces colocadas con cuidado como si fueran pequeñas joyas en un banquete inventado. No había una técnica única, sino un despliegue de gestos atentos: golpecitos, presiones suaves, trazos errantes con lápices de colores, manchas de acuarela que se expandían como si respiraran sobre el papel. El jardín se convertía en un taller vivo, donde el hacer no era solo manual, sino también afectivo, sensorial y compartido (figura 24).



Figura 24. Detalle de Collage de remolacha sobre tela.

Además, las superficies para dibujar trascendían el papel, eran el suelo recibiendo líneas de agua, eran palitos formando caminos, eran paisajes sonoros hechos con onomatopeyas. Las manchas latían, las formas nacían y desaparecían en el juego. De esta manera la materia al igual que el paisaje, no era inerte, respiraba, se transformaba, se quedaba en el juego, en las uñas y en la memoria (figura 25).

Salieron a lavarse los dientes, cada uno con su vaso, su cepillo y su crema en el bolsillo. Con la jarra, fui pasando y repartiendo el agua. Luego, me quedé observando mientras se enjuagaban. Los observé jugando a hacer espuma, a rociar la cebolla con el agua que salía de sus bocas, a mojar el suelo, a hacer caminitos con las gotas. Con los escupitajos de agua y espuma, **Carromoto** comenzó a convertir los caminitos en un gran río, los pequeños hilos líquidos se entrelazaban y aumentaban su grosor abriéndose paso entre las grietas del suelo. Su rastro efímero se convirtió en señal, en trayecto. Pronto, los demás se sumaron a la escena, imaginando que la escalera de la casa era un barco y el río improvisado un océano donde nadaban tiburones y pirañas (Diario de campo, 21 de julio de 2022).



Figura 25. Niñas y niños lavándose los dientes, viendo la montaña e imaginando el océano.

El jardín era un organismo vivo que respiraba y se movía a través de las muñecas, cuya creación no se limitaba a lo que está dado por el territorio inmediato, sino que expandía los bordes de lo posible, dejando que otros mundos se filtraran y cobraran vida en el juego. Estas imágenes creadas no nacían del vacío, sino de la porosidad con la que las muñecas entretejían lo cercano y lo lejano, lo vivido y lo visto en una película, un cuento o una canción. En sus juegos, habitaban muchos mundos a la vez, sin necesidad de separar uno del otro: fueron muchos *ch'ixi*, en el sentido que propone Silvia Rivera Cusicanqui (2018), al referirse a la coexistencia de elementos en apariencia contradictorios que no se fusionan ni se cancelan, sino que conviven en tensión creativa. Para las niñas y los niños, el río podía ser, al mismo tiempo, un páramo y un océano, un cauce real y un refugio para tiburones inventados. Esa forma de imaginar y jugar no buscaba resolver la contradicción, sino sostenerla: permitir que la pluralidad se expresara, que los mundos se rozaran sin necesidad de volverse uno solo.

Otras veces seguían el vuelo impredecible de una mosca, el recorrido de una tijereta o dejaban las marcas de sus propias manos en las superficies como vestigios de su presencia. Con sus movimientos no solo rodeaban el espacio, sino que lo dibujaban, como cuando entró una araña a la sala y calcularon su trayectoria trazando líneas sobre acrílicos transparentes (figura 26). En ese gesto, los niños no



Figura 26. *No le Temo a las Lombrices, Corro como Sonic y Pijama de Huellitas* jugando con la sombra de los dibujos que habían hecho a partir de seguir el camino de una araña.

solo representaban el recorrido del insecto, sino que lo incorporaban a sus modos de percepción y relación, aquí dibujar no es un acto técnico, sino una forma de conocimiento sensible y compartido.

Las líneas que emergían en estas experiencias eran trayectorias en movimiento: gestos que se desplazaban junto con los ritmos del entorno y no podían separarse del contexto en el que aparecían. Tim Ingold (2018) propone pensar las líneas como hilos de vida que se despliegan en el tiempo, como recorridos que se trenzan entre cuerpos, materiales y fuerzas. En su propuesta, dibujar no es un acto de representar desde afuera, sino una forma de estar en el mundo desde adentro, acompañando el movimiento de las cosas, trazando con el cuerpo y con la atención. Así, las líneas que surgían al seguir a la araña no estaban hechas por las niñas y los niños, sino tejidas junto con ella, en una práctica relacional que incluía el suelo, el acrílico, la luz, el tiempo y la presencia viva de los otros.

El juego con la sombra de esos dibujos prolongaba aún más esa creación compartida. Allí, la imagen proyectada no dependía solo del trazo, sino de la luz del sol, del cuerpo que se interpone, del soporte que la recibe. Sin la trayectoria de la araña no habría dibujo; sin la luz, no habría sombra; sin el suelo, nada que la contenga; sin el juego de las muñecas, ninguna posibilidad de movimiento o sentido. La imagen surgía de ese encuentro: era relacional, transitoria, encarnada. En lugar de ser un objeto cerrado, el dibujo aparecía como fenómeno: acontecía en la interdependencia entre cuerpos, materia y entorno. Desde allí emergía una biopoética del instante, donde crear implicaba también atender, recibir, dejarse afectar.

Pedagógicamente, estas experiencias abrieron caminos que desbordaban la lógica de la enseñanza como transmisión o control. Aprender no se presentaba aquí como un proceso de acumulación ni de dominio, sino como una práctica de atención y de co-presencia con aquello que se iba transformando. Estas escenas muestran que el territorio mismo participaba del aprendizaje desde su propia agencia: porque actuaba, provocaba, sugería y transformaba junto con quienes lo habitaban, más

allá de explorar el entorno como recurso o de usar el territorio a favor de la curiosidad de las niñeces.

Es así como todo lo que sucedía podía convertirse en un dibujo, era una imagen. La relación de los niños con el espacio no era estática ni contemplativa, sino activa y creadora: cada gesto, cada sombra proyectada, cada trazo en el aire, era un modo de hacer aparecer el mundo. Así como la araña tejía su camino y los niños lo traducían en líneas, el paisaje mismo se volvía un dibujo en su manera de habitarlo. Dibujar era mirar, señalar, recorrer, moverse.

Corro como Sonic y yo estábamos en la puerta esperando que su mamá llegara por él. Mirábamos hacia la laguna y me preguntó si sabía por dónde salía el sol. Pensé que me preguntaba por la ubicación exacta y le dije que no estaba segura. Él dijo “sale por la línea”. Quedé confundida porque no veía ninguna línea (yo buscaba una antena o un cable de luz). Le pregunté “¿en la cruz?” pensando que se refería a la parte más alta de la iglesia que se alcanzaba a ver, pero negó y señalando hacía adelante volvió a decir “por la línea”. Me quedé un rato en silencio porque no entendía a qué línea se refería y le volví a decir “no veo la línea”. Entonces esta vez con su dedo trazó el horizonte y supe a qué se refería (Diario de campo, 19 de julio de 2022).

El horizonte, para mí, hace tiempo que se había convertido en una abstracción, una división conceptual entre la tierra y el cielo en la que no pensaba mucho, sin embargo, para **Corro como Sonic** era un trazo real en el mundo, una línea dibujada con la mirada. Mediante ese trazo, él me recordó que el dibujo no era solo un acto de la mano, sino una forma de pensamiento, de orientación en el espacio y de conexión con el entorno. Así, al dibujar el mundo, las niñeces construyen sentidos propios y establecen vínculos vivos con los territorios que habitan (Blanco y Cidrás, 2022)

En estos gestos también se coloreaba dentro de la línea, pero la línea era el mundo, era río, sombra, camino, horizonte. Y colorear era una forma de sentir y descubrir, de convertir lo cotidiano en una posibilidad. Así, cada rincón del jardín se volvió un

territorio de experimentación y creación: la mesa era un mercado, el suelo una página, la sombra un trazo en movimiento. En esa forma de hacer mundo, la línea no delimitaba una forma correcta, sino que abría la posibilidad de caminar, imaginar y crear en relación.

¿Qué son las imaginografías?

Quise encontrar una palabra que nombrara las creaciones de las niñas y los niños en la investigación, una que reflejara cómo las imágenes emergían, se transformaban y respiraban con el entorno, sin quedar limitadas a un soporte fijo. Así nacieron las imaginografías, no como una categoría que surgía en oposición a otras formas de creación, tales como el dibujo, el garabato o la escultura, sino como una manera de reconocer la expansión de los trazos más allá de un lenguaje artístico. Las imaginografías permiten dar lugar a lo que se dibuja con la imaginación, a lo que aparece en el juego como posibilidad, como ensayo de mundo, como pregunta lanzada al porvenir. En diálogo con la noción de fabulación especulativa que propone Donna Haraway (2016), estas creaciones no se limitan a representar lo que existe, sino que participan activamente en la invención de mundos posibles, situados, afectivos.

Reconociendo la importancia del dibujo y la fotografía como herramientas en investigaciones con niñas, utilizadas para explorar sus sentires, pensamientos y formas de conocer el mundo (Rifà-Valls, 2009; Wilches, 2015; Schulte 2019; Literat, 2013), en esta investigación no busqué leer estas creaciones como representaciones o traducciones, sino como experiencias en sí mismas (Pink 2007). Cada trazo no era solo una imagen, sino un eco de un cuerpo en movimiento, un testimonio de encuentros entre materia, gesto, percepción e imaginación. Las imaginografías no se limitaban a un soporte; eran la memoria extendida de un instante que continuaba vibrando en el espacio, pero también una apertura hacia lo que no estaba del todo presente, una manera de especular desde lo sensible, de dejar que lo imaginado adquiriera forma entre cuerpos y materiales.

Desde su noción de imaginación poética, Greene (2005) nos invita a pensar el arte no solo como una ventana para ampliar la percepción, sino como un territorio donde habitan otras sensibilidades, donde lo que parece inmutable se despliega en nuevas formas de ser y estar. Así, las *imaginografías* no son solo rastros de un instante, sino umbrales a otros mundos, espacios en los que las niñas y los niños desdibujan los límites entre lo real y lo posible. En sus trazos, la experiencia se transforma en expresión, la memoria en materia viva, lo efímero en un lenguaje que seguía resonando mucho después de haber sido creado.

Paola Wilches (2015) ilustra esta conexión entre la creación y la experiencia corporal con el ejemplo de una niña que, al dibujar nubes con los ojos cerrados, construyó una imagen encarnada de la noche. Para ella, la oscuridad no era solo ausencia de luz, sino el gesto mismo de las nubes cerrando los ojos. Ese dibujo no era una representación externa, sino una forma de percepción que pasaba por el cuerpo: la niña no imaginaba desde la distancia, sino desde la inmersión. Con los ojos cerrados, su cuerpo se volvía parte de esa noche nublada; al dibujar, no separaba lo que veía de lo que sentía. En ese gesto, el afuera se volvía adentro y el adentro se proyectaba en el trazo, haciendo del dibujo una membrana viva entre el mundo y quien lo habitaba.

Allí, la imaginación no funcionaba como un escape de lo real, sino como una vía para profundizar la relación con el entorno: una forma de escucharlo, de traducirlo con los sentidos, de especular desde lo que se siente y se toca. En este hallazgo resuena la naturaleza de las imaginografías: una reciprocidad entre el mundo y la imagen que se construye, donde lo que les ocurre a las niñas y los niños se inscribe en sus trazos, y donde, a su vez, lo dibujado se convierte en una extensión de la experiencia, de su manera de habitar el mundo. Esta relación entre imaginación, cuerpo y entorno se volvía especialmente visible en las escenas cotidianas, donde las imágenes no surgían como respuestas a consignas, sino como huellas de una experiencia viva.

Durante una salida a la huerta, propusimos a las niñas y los niños observar a los seres que vivían allí y registrar los hallazgos en sus libretas de investigadores. Ese día, **Corro como Sonic** comenzó pintando manchas naranjas mezcladas con otros colores. Cuando le pregunté qué estaba dibujando respondió: “Las flores”. He de decir que la mayoría de las flores en la huerta eran caléndulas, de un intenso color naranja. Sin embargo, después de un rato dejó los colores y empezó a correr por el espacio con la libreta y un lápiz en la mano trazando líneas espontáneas mientras repetía que él era Sonic, su personaje animado favorito. En su cuerpo, el dibujo y el movimiento se entrelazaban: era él corriendo, eran los trazos veloces, era la huerta convertida en juego. En la exposición, su cuadernillo fue mostrado junto con otras piezas. Cuando su mamá le preguntó qué había dibujado, **Corro como Sonic** respondió: “la huerta” (Diario de campo, 15 de noviembre de 2022)



Figura 27. Ruana Rosada, Dulce y Vestida de Princesa dibujando en la huerta.

Las imaginografías no tenían una única forma ni un único ritmo de creación. Algunas emergían desde la contemplación compartida, como se ve en la (figura 27) donde **Ruana Rosada, Dulce y Vestida de Princesa** mientras dibujaban también conversaban entre ellas, comparaban lo que cada una había trazado, y en sus imágenes aparecían arcoíris, lombrices que no estaban a la vista, pero sí presentes en su manera de imaginar y construir el mundo compartido. Sin embargo, otras imaginografías, como la de **Corro como Sonic**, brotaban desde el movimiento, el juego, la velocidad. Allí, la imagen nacía desde otro tipo de observación, una que requería desplazamiento: el trazo seguía el ritmo del cuerpo en carrera, el espacio se volvía escenario, y el personaje imaginado se encarnaba en cada paso.

Para un espectador externo, la imaginografía de **Corro como Sonic** (figura 28) podía parecer un conjunto de manchas y rayones sin forma reconocible. Sin embargo, en ella habitaba la experiencia estética de la huerta: las flores naranjas que había observado al inicio, quizás sin contornos definidos, pero presentes en la elección de los colores, y su transformación en Sonic, el personaje veloz que encarnaba mientras corría por el espacio con su libreta en la mano.

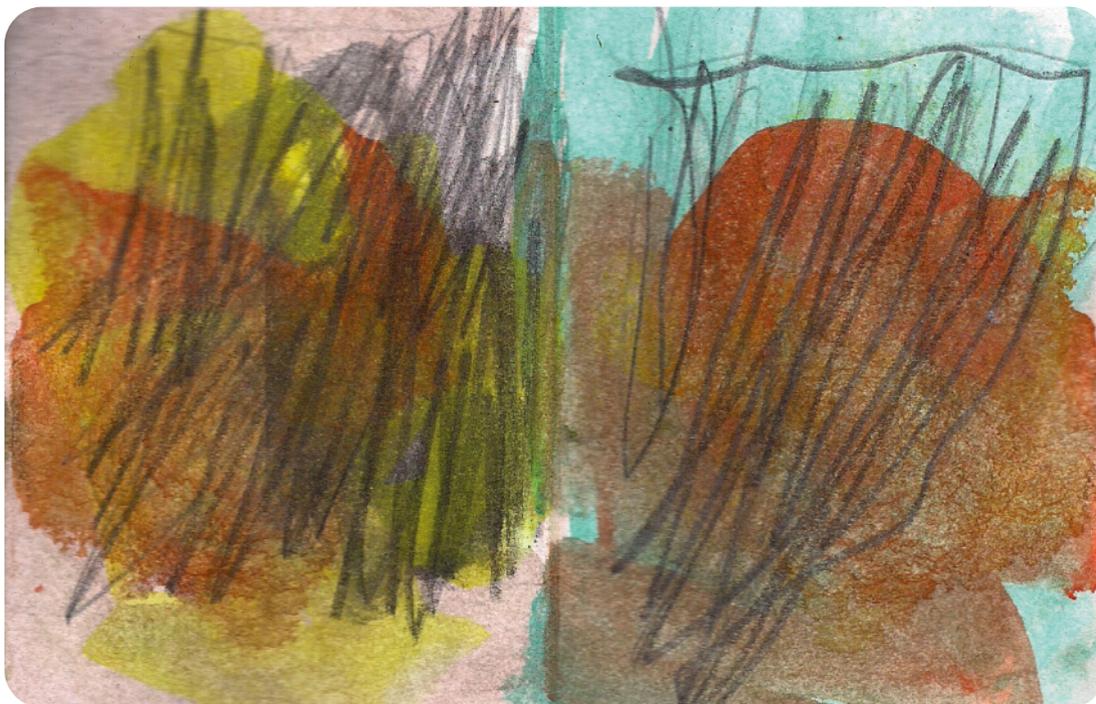


Figura 28. Imaginografía de la huerta hecha por **Corro como Sonic**.

Lo potente de esa creación no estaba en una traducción o representación exacta de lo que vio, ni en la copia de un personaje ficticio, sino en cómo ambas dimensiones, la observación del entorno y la invención imaginativa, se fundieron en una sola experiencia y manifestaban su forma de estar y hacer en el mundo. Sonic era él mismo, atravesando la huerta, dibujando mientras corría, haciendo del paisaje un escenario. La huerta, por su parte, era el terreno donde una ficción se volvía cuerpo, donde el juego se convertía en forma de percepción, y donde el dibujo no reproducía lo real, sino que lo expandía. En ese gesto, lo que se veía y lo que se imaginaba dejaban de estar separados.

Otro aspecto esencial de las imaginografías es su carácter efímero y narrativo. Los trazos emergen junto con los gestos y las palabras, transformándose a medida que son creados. En mi investigación, una imagen podía comenzar como una vaca y terminar convertida en un papá metido en una bota. No tenían un significado fijo, sino una temporalidad propia: existían en la medida en que sucedían. Es decir, su sentido no estaba dado de antemano ni permanecía igual con el paso del tiempo, sino que se construía y se deshacía en el mismo gesto que las creaba. Muchas veces, ese sentido se sostenía solo mientras el cuerpo hablaba, el trazo avanzaba, o la situación compartida seguía ocurriendo. Al igual que un juego que pierde su fuerza si se detiene, las imaginografías vivían en la acción misma: en la voz que narraba lo que se dibujaba, en el cambio de rumbo repentino, en la mirada cómplice de quien acompañaba el dibujo. Desde la fenomenología y la antroposofía, Aleixo y Perobelli (2024) refuerzan esta idea al señalar que el arte de las niñas y los niños no es un producto final, sino un proceso de experimentación en diálogo con el entorno.

La profe había colgado los collages con ganchitos para que se secaran. Mientras los bajaba y entregaba fui preguntando, uno por uno, si recordaban qué habían hecho en la sesión anterior. Les agregaron color y volví a preguntarles por sus creaciones, sus respuestas daban cuenta de la transformación de la experiencia de las imaginografías. **Carromoto**, por ejemplo había hecho un autorretrato rodeado de dinosaurios, en un principio

se describió como un viajero en el tiempo. Sin embargo, al colorearlo, su imagen se transformó: ahora los colores eran una piscina de pelotas, y los dinosaurios ya no eran gigantes, sino juguetes que lo acompañaban en la piscina. La dimensión de los recortes había cambiado, pero también la historia que la imagen contenía (Diario de campo, 24 de agosto de 2022).

La transformación reescribía la memoria de la imagen, desdoblándola en nuevas posibilidades. Cada imaginografía era un tejido en movimiento, un relato abierto que seguía desplegándose con cada mirada, con cada evocación. Su capacidad de mutar desbordaba cualquier intento de fijación, mostrando que el universo visual de las niñeces no puede ser contenido ni traducido del todo por las categorías del mundo adulto.

Lo vi con claridad cuando **Carromoto**, al reencontrarse con su collage, ya no se reconocía como el viajero en el tiempo que había dibujado, sino como alguien que jugaba en una piscina de pelotas, acompañado no por dinosaurios gigantes, sino por juguetes. El valor de las imaginografías estaba en la vibración especulativa de la experiencia que proyectaba deseos, ensayaba posibilidades, imaginaba mundos realidades que se inventaban mientras ocurrían.

Desde esta perspectiva, las imaginografías no eran bocetos, ni garabatos o ensayos de algo aún por venir. No eran una antesala del dibujo que algún día será. Las imaginografías desdibujan la idea del arte en la primera infancia como algo inacabado o meramente instrumental. Aunque puedan no ser accesibles para las personas adultas, son en sí mismas la memoria de los cuerpos, los territorios y los gestos que les dieron origen. No piden ser comprendidas, sino reconocidas en su potencia: una potencia que no reside en la claridad del mensaje ni en el resultado final, sino en su capacidad de sostener una experiencia viva, de convocar otras formas de relación, de permanecer como huella sensible de un encuentro.

Schulte (2019), en su estudio sobre la práctica de dibujo de Andrew, un niño de cuatro años, propone un giro en la manera en que investigadores y educadores comprenden la materialidad del dibujo. No se trata de mirar desde la adultez, de intentar capturar o traducir, sino de dejar que la creación se despliegue en su propio lenguaje. Desde un enfoque posthumanista, Schulte (2019) cuestiona la idea de las niñeces como sujetos en proceso, recordando que históricamente han sido tratadas como “no completamente humanas”. Frente a este silenciamiento, propone descentrar la mirada adulta y abrirse a formas de conocimiento que no buscan encajar en marcos preestablecidos, sino expandirse, mutar, respirar en su propia cadencia. En esta misma línea, Rosas (2024) critica la forma en que la educación artística ha reducido la creatividad infantil a la adquisición de habilidades técnicas, ignorando su capacidad disruptiva y transdisciplinar.

Por otro lado, otro aspecto fundamental de las imaginografías es que no pueden entenderse como un proceso individual en el que cada niño o niña desarrolla habilidades de manera aislada. Su aparición no es solo un despliegue de destrezas, sino una co-escritura con el mundo que les rodea. No pueden separarse del viento que arrastra hojas sobre el papel, de la sombra del árbol que se funde con los trazos, de la humedad de la tierra que impregna la tiza. Son narraciones que laten con el pulso del mundo, formas de conocimiento que no distinguen entre cuerpo y paisaje, entre creador y materia. Dibujar no es solo trazar una imagen, sino inscribir el ritmo de la existencia en un gesto compartido con el entorno.

Hoy íbamos a sembrar en la huerta. Lo habíamos planeado con la profe: teníamos el humus, las semillas, las niñas y los niños habían llevado sus cachuchas y botas. Pero la lluvia cambió nuestros planes. Les explicamos que tendríamos que posponer la siembra y nos quedamos en el jardín. Como alternativa, trabajamos con las semillas de papa, quinua y

cebolla que habíamos llevado. Les entregué materiales para que dibujaran lo que aquellas semillas les inspiraban. **Caracoles** tomó los marcadores y creó una imagen (figura 29). Cuando le pregunté qué había dibujado, respondió: "la huerta que no pudimos sembrar". Le pregunté por los puntos blancos en su dibujo y me dijo que era la lluvia (Diario de campo, 22 de septiembre de 2022).



Figura 29. Imaginografía de **Caracoles** "la huerta que no pudimos sembrar"

Esta imaginografía no representaba un hecho fijo, ella era un proceso en tránsito, una vivencia que seguía desplegándose en la vida y en el papel. La lluvia que había detenido la siembra no era solo un obstáculo, sino un agente dentro de la imagen, un acontecimiento que se filtraba en el trazo y encontraba otro cauce en su dibujo. En este sentido, la imaginografía de **Caracoles** no era la representación de una huerta no sembrada, era en sí misma una huerta que persistía en otro estado, en la

humedad de la tinta, en la extensión de los puntos blancos que evocaban la lluvia, en la continuidad de la experiencia hecha imagen. No se trataba solo de incorporar elementos naturales en la práctica artística, sino de reconocer que la naturaleza era una presencia activa en los procesos de creación, no un mero recurso o escenario pasivo.

Ruana Rosada estaba llenando su cuadernillo de investigadora durante una salida al cementerio. Mientras pintaba, el viento levantaba pequeños remolinos de arena y hojas secas. Al principio intentó limpiar su hoja, pero la arena seguía mezclándose con las manchas de acuarela. En lugar de insistir en apartarla, recogió un puñado con los dedos y la espolvoreó sobre el papel, incorporándola a su dibujo (Figura 30) (Diario de campo, 8 de octubre de 2022).



Figura 30. Imaginografía de **Ruana Rosada**.

La escena de **Ruana Rosada** es un ejemplo de este entrelazamiento en la creación: su dibujo no fue una representación aislada, sino una experiencia compartida con el viento, la arena y la acuarela en una co-creación espontánea. Al decidir no limpiar la arena, sino integrarla en su imagen, desdibujó la frontera entre lo que suele considerarse “suciedad” y lo que se nombra como “dibujo”, entre el azar y la intención. En su gesto, la imagen dejó de ser una superficie pasiva y se volvió un campo de interacción donde la materia del mundo participó activamente. Este acto

concreto ilustra cómo las imaginografías no pueden comprenderse como producciones individuales o controladas: la arena, al igual que la lluvia o el viento, no era un obstáculo ni un accidente, sino un elemento con agencia propia que transformaba el proceso creativo. Así, la creación dejó de ser un acto cerrado para revelarse como un devenir en el que todo lo que rodeaba a las niñas, lo visible y lo invisible, participaba, respiraba y dejaba su rastro.

Las imaginografías nos invitan a desdibujar los límites entre imagen, cuerpo y territorio, a reconocer que no son solo trazos en una superficie, sino huellas vivas de un mundo en constante devenir. A veces, como en la flor con arena y acuarela de **Ruana Rosada**, esas imágenes se presentan borrosas, indefinidas, como si quisieran conservar la vibración del gesto que las originó. En su falta de nitidez reside también su potencia: no buscan fijar, sino evocar, dejar espacio para que algo siga moviéndose. Son el eco de un gesto, la resonancia de una experiencia que se expande más allá del instante en que fue creada. Las imaginografías nos recuerdan que la creación no es un acto solitario ni acabado, sino un proceso en el que el territorio, los cuerpos, los materiales, y también lo imprevisto, se afectan mutuamente.

Puntos de vista y perspectivas niñas

En este apartado propongo diferenciar dos conceptos que se entrelazan, pero no son equivalentes: el punto de vista, entendido como la ubicación física y corporal desde la que se observa (la altura del cuerpo, el ángulo, la cercanía), y la perspectiva niña (Morales 2023; 2024), que alude a un posicionamiento epistémico, afectivo y político desde el cual se observa, se escucha, se interpreta, se crea y se habita el mundo. La perspectiva, entonces, no es solo una cuestión de ubicación, sino de relación: del modo en que se percibe, con quién se comparte y desde qué vínculos se construye el sentido. En ese sentido, las imágenes tomadas por las niñas no solo mostraron un punto de vista físico cercano al suelo, sino que desplegaron una forma de habitar el entorno enraizada en la proximidad, la curiosidad activa y la relación afectiva con lo que las rodeaba.

Esta forma de percepción no puede entenderse como neutral ni universal, porque está tejida por los cuerpos, los vínculos y las experiencias que la hacen posible. Esta diferencia también ha sido trabajada desde los feminismos situados, como propone Sandra Harding (2006), al señalar que todo conocimiento parte de una posición relacional y encarnada, y que reconocer ese punto de partida transforma lo que se percibe y cómo se comprende. La perspectiva niña, en este contexto, no fue distante ni ordenada: se deslizó entre juegos, lombrices y huellas de botas. Fue una forma de atención que se plegó al suelo, que se mojó y se raspó, que se detuvo en lo mínimo y se enredó con todo lo que tocaba a su paso.

La noción de perspectiva niña, tal como la plantea Morales (2023), no se refiere a una visión infantilizada o inmadura, sino a una manera situada y emancipatoria de pensar y narrar el mundo desde las niñas, reconociendo la potencia de sus experiencias, saberes y formas de expresión. Este enfoque permite comprender que las imágenes no solo surgen de una cámara más cerca del suelo, sino de una lógica sensible y vital que no busca dominar lo que ve, sino vincularse con ello.

Desde una aproximación a la antropología visual, MacDougall (2006) ha mostrado que ver no es un acto neutro, sino una experiencia encarnada: una forma de atención situada que activa sentidos y vínculos entre el cuerpo, el entorno y el registro. Abre así un espacio teórico para pensar la visualidad desde la investigación sensible, que no presume un control ni busca una “imagen perfecta”. En esa vía, Nolas y Varvantakis (2019) introducen el concepto de *the child’s gaze* al presentar el *Children’s Photography Archive*, un archivo basado en más de 850 fotografías tomadas por niñas y niños en Atenas, Hyderabad y Londres (2014–2019). El catálogo ilustra cómo, a través de cámaras, las niñas construyen una mirada fragmentaria, vital y corporal escogiendo lo que realmente importa para ellas y desplazando las lógicas adultas de encuadre y orden.

De manera similar, metodologías como el *photovoice* han abierto caminos para pensar la participación visual de las niñas de forma situada y crítica. Como muestra Johnson (2011), en su trabajo con niñas y niños en orfanatos de Kenia, otorgar la cámara a las niñas permite no solo documentar su vida cotidiana, sino construir un archivo visual propio, cargado de emociones, memorias y formas de resistencia que escapan a las lógicas adultocéntricas de representación. En este sentido, seguir el movimiento de sus cámaras y las formas en que encuadran o no sus territorios implica habitar con ellas y ellos una perspectiva no ocularcéntrica (Belova, 2006), donde el cuerpo, el tacto, el desplazamiento y el juego configuran otros modos de conocimiento visual.

En mi investigación, la perspectiva niña no solo tomó forma en los trazos de sus manos, sino que se grabó en las fotografías tomadas por las niñas y niños³⁸ (figura 31). Sus imágenes no buscaban la simetría ni el horizonte, sino el detalle mínimo, el fragmento habitado, lo que suele escaparse a los ojos adultos.

³⁸ Todas las imágenes utilizadas en la tesis cuentan con el consentimiento informado de las niñas y niños participantes, así como de sus familias, quienes autorizaron su uso para fines académicos y de divulgación, incluyendo aquellas en las que aparecen sus rostros.



Figura 31. **Ruana Rosada** tomando una foto.

Como en otras investigaciones (González, 2014; Laitano, 2019; Moreiras, 2014), lo fotografiado no era un objeto-otro, sino un pedazo de mundo con el que ya estaban en relación. Lo retrataban no desde fuera, sino desde adentro del vínculo. En su estudio sobre fotografía participativa, Paula González (2014) mostró cómo niñas y niños de Tarragona y Xochimilco convirtieron la fotografía en una forma de estar y narrarse en el mundo, eligiendo retratar lo inmediato: el rincón donde jugaban, los rostros de sus amigos, los mercados donde acompañaban a sus familias, los caminos que transitaban cada día. En esas imágenes no solo registraron su entorno, sino que se construían a sí mismos, entre gestos, sombras y huellas, dejando trazos de sus vínculos y afectos.

A diferencia de las perspectivas panópticas o colonizadoras, que buscan abarcar, controlar y ordenar el mundo desde la distancia, las niñas no observaban desde arriba ni desde lejos: se acercaban, se agachaban, se mezclaban con lo que tocaban con la vista y con el cuerpo. Lo fotografiado no era un objeto-otro, sino un

fragmento de mundo con el que ya estaban en relación. Más que una mirada que observa desde fuera era una forma de estar que implicaba tacto, movimiento y proximidad: una presencia atenta que se enlazaba con lo que encontraba, y no lo extraía, sino que lo sostenía por un instante en el vínculo.

En mi investigación, recogí esta forma de relacionarse con el mundo desde las capturas que hacían con sus cámaras que estaban queriendo más-que-mirar, reafirmando la importancia de los afectos en la fotografía de las niñas y niños, evidenciando cómo priorizaban retratar a sus amigos, sus espacios íntimos y los objetos que cargaban de significado. Pero además deteniéndome en la fotografía como huella de la corporalidad de los cuerpos investigadores niños, no solo por lo que retrataban, sino en la forma en que su presencia se convertía también en imagen, en gesto, en rastro, en forma de estar. Sus fotos llevaban la altura de su cuerpo, el ángulo de sus rodillas, la sombra de sus manos sosteniendo la cámara. Desde abajo, su mirada no solo documentó, sino que tocó, habitó y dejó huellas.

Sin embargo, registrar *desde abajo* no era solo una cuestión de ángulo, sino también una forma de situarse en el mundo: una metáfora más- que-visual de la posición subordinada que ocupan las niñeces en un orden adultocéntrico (Liebel, 2023). Desde esta perspectiva, registrar desde abajo puede leerse también como una apuesta política: una forma de afirmar la existencia y la mirada de quienes históricamente han sido vistos como menores, inacabados o necesitados de tutela. La propuesta de pensar los derechos de las niñeces *from below*, como ha planteado Liebel (2019) implica desplazar la mirada de los marcos normativos adultos hacia los posicionamientos situados de las propias niñeces, reconociéndolas como sujetos políticos y epistémicos desde sus propias experiencias y no a partir de categorías universales o predefinidas.

Al revisar por primera vez las fotografías y tratar de organizarlas, me observé eligiendo aquellas que me parecían más "claras" y "bien encuadradas". Sin darme cuenta, estaba privilegiando mi mirada adulta y clasificando como errores lo que, de hecho, eran sus formas de narración visual. Reconocer esta distancia no fue inmediato; fue necesario detenerme, soltar las expectativas y dejarme afectar por

lo que sus imágenes proponían. Adentrarme en sus imágenes descentró mi percepción: la fotografía dejó de ser un acto de control o de selección sobre qué debe ser visto, y se convirtió en una inmersión en otras escalas, otros ritmos y otras sensibilidades. Por eso, en este apartado decidí mostrar en algunos momentos conjuntos de imágenes, no para generalizar, sino porque al verlas juntas aparecía algo que individualmente se diluía: gestos compartidos, modos de mirar, formas de estar. Aun así, dentro de esos conjuntos, señalo ciertas fotos en las que me detuve con más atención, no por su nitidez ni por su encuadre, sino por lo que dejaban ver sobre la perspectiva niña: su proximidad, su deseo de guardar algo, su forma de hacer memoria.

Esa manera de acercarme a las imágenes implicó un *reframing*, como lo proponen Rifà-Valls y Empain (2009): es decir no sólo cambiar el ángulo, sino el modo de estar con las imágenes, abrirse al *in-betweenness*, ese lugar que no está fijo ni definido del todo, un territorio en movimiento, inestable, afectivo. En su investigación con niñas migrantes en Cataluña, ellas mostraron cómo las imágenes, los gestos y los pequeños videos no buscan capturar o definir quiénes eran, sino dejar que sus identidades se narraran desde el tránsito, desde los fragmentos, desde las interrupciones: entre culturas, entre lenguas, entre geografías.

Esta manera de habitar las imágenes resonaba también con la invitación de Bosco y Rifà-Valls (2019) a pensar en la construcción de subjetividades reflexivas a partir de otros modos de articular los espacios, los tiempos y los saberes. No se trata de imponer estructuras cerradas, sino de habilitar condiciones para que emerjan formas de reflexión y expresión situadas, sensibles al movimiento, al cruce y a la apertura. Dejarme llevar por las imágenes de las muñecas fue, entonces, habitar ese *in-betweenness*: leer sus gestos no como errores o fallas de encuadre, sino como tramas abiertas que resuenan con otras formas de habitar el territorio, desde sus propios ritmos, afectos y maneras de estar en el mundo.

Al verlo de esta manera, reconocí que las distancias se transformaban. La cercanía entre quien sostiene la cámara y lo que retrataba se hacía evidente en los cuerpos ampliados, en los gestos interrumpidos, en la abundancia de primeros planos y

planos detalle. No buscaban capturar el momento o retratar a sus amigos desde la distancia ni someterlos a reglas de composición convencionales, las imágenes surgían desde una relación situada, corporal, vibrante, donde el gesto de fotografiar se volvía una extensión del cuerpo y del vínculo.

Esta relación con las imágenes dialoga con lo que desarrolla Sara López Ruiz (2022) en su investigación con jóvenes en Barcelona, en contextos de vulnerabilidad. Allí propone entender las producciones visuales no como registros estáticos, sino como territorios en movimiento, espacios de agenciamiento donde las identidades se despliegan entre fragmentos, afectos y desplazamientos. Desde esta perspectiva, la fotografía no busca capturar un quién fijo, sino sostener el tránsito, habitar los *in-betweenness* que atraviesan la vida en su constante devenir. De manera similar, en las imágenes de las muñecas que acompañé, no encontraba retratos cerrados ni encuadres acabados, sino gestos de aproximación, intentos de tocar aquello que vibraba en su presente. Fotografiar, para ellas y ellos, no era contener en un marco, sino expandir el vínculo: habitar la distancia no como separación, sino como un tejido móvil, sensible y en permanente transformación.

Las fotografías señaladas en la (figura 32), permiten observar esta relación sensible con el mundo. En la primera imagen, **Caracoles** fotografió la jaula de los conejos: no hay una imagen nítida del animal, apenas se alcanzan a ver fragmentos de su cuerpo peludo, como si se escapara de la escena. Pero lo que aparece allí no es una falla porque no buscaba una toma perfecta, sino registrar algo que le importaba, guardar un vínculo. La imagen no contiene al conejo posando, pero en los colores y las texturas que se perciben hay un deseo de cercanía y contacto, en la imagen no sólo se intuye sino que se siente la jaula de los conejos.

En la siguiente fotografía señalada, aparecen las botas de **En el Suelo hay Tesoros**, ese fragmento de cuerpo ocupa toda la escena, pero no muestran ni el rostro ni la acción. Son recortes afectivos, parciales, que dejan ver la cercanía asumida por quien sostiene la cámara, el deseo de señalar lo que está justo al frente, un detalle, que se quiere fijar. En la última imagen señalada, aparece apenas una parte del rostro de **Cobijitas de Tierra**: quien tomó la foto, muy probablemente en un intento de retratarla, se acercó tanto que el cuerpo hizo las veces de zoom. Esas imágenes no están incompletas: hacen visible la manera en que el cuerpo del fotógrafo está implicado, involucrado, afectado. Allí, la fotografía no es un acto de distanciamiento, sino de inmersión. No busca abarcar desde fuera, sino tocar desde cerca, afirmando que el vínculo no está en la nitidez, sino en la atención, en la presencia, en el deseo de guardar algo que fue importante, aunque no quepa en el lente.



Figura 32. Colección de fotos primeros planos y planos detalle.

El cuerpo también se manifestó en la diferencia de escala entre sus manos pequeñas y la cámara que sostenían. Sus dedos se asomaban en los bordes de las imágenes, dibujando un marco accidental, tal vez involuntario, pero revelador: una señal de que allí había un cuerpo en proceso de exploración. A veces parecía que querían asegurarse de que la foto no se escapara; otras, que estaban aprendiendo cómo sujetar la herramienta, buscando el equilibrio entre mirar y hacer, entre ver y tocar. En esas imágenes no siempre era clara la frontera entre lo fortuito y lo decidido, entre el gesto poético y el aprendizaje. No había una distancia nítida entre quien sostenía la cámara y lo fotografiado: su piel se filtraba en la imagen, no como adorno, sino como testimonio de un vínculo en formación, de una presencia activa y en movimiento. La perspectiva no fue la de un ojo fijo y distante, sino la de un cuerpo que rozaba, ensayaba, se inclinaba y se enredaba con el mundo al otro lado del lente (figura 33).

Por ejemplo, en la primera foto señalada de la (figura 33), tomada por **Cuaderno de Tareas**, aparecían claramente tres dedos y parte de su mano, en primer plano. Lo que ocurría al fondo no era el foco: ella estaba tomándole una foto a su propia mano, en un gesto intencional que ponía el cuerpo como centro de la imagen. En cambio, en otras fotografías, los dedos aparecían cubriendo parte de la escena sin buscar protagonismo, como si el cuerpo no supiera aún cómo ubicarse frente al dispositivo, pero igualmente quisiera estar ahí. En la segunda foto de la (figura 33), por ejemplo, los dedos ocuparon más de la mitad del encuadre, volviéndose protagonistas involuntarios. La distinción entre accidente y decisión no resultaba siempre clara: esas imágenes revelaban no solo la proximidad y el vínculo, sino también el proceso de familiarización con la herramienta, los intentos por comprender su funcionamiento y los gestos en los que mirar y hacer aún no se diferenciaban por completo.



Figura 33. Colección de fotos con deditos.

Otra forma para hacer sus cuerpos visibles era mediante la toma de *selfies*³⁹ (figura 34) en las que no buscaban reconocimiento ni encuadres perfectos; sino eran afirmaciones de su existencia, y exploraciones desde y de su propio cuerpo. En la primera imagen resaltada de la (figura 34), **Cuaderno de Tareas** aparece frente al espejo del tocador de juguete, capturando su reflejo con la cámara: una escena íntima donde la foto no solo muestra su rostro, sino también el juego de verse a sí misma en un espacio que ya contenía su imagen.

En la segunda imagen resaltada, **Fantasma de Papel** se retrata muy de cerca, acercando la cámara tanto a su cara que su gesto parece más un tanteo que un encuadre. No hay distancia entre cuerpo y lente: el deseo de estar en la imagen se hace presente en la cercanía, en la ocupación de todo el encuadre. En otras fotografías, se registraban partes sueltas de su cuerpo: los pies sobre el pasto, las manos sosteniendo algo, las piernas dobladas sobre una silla.

Se fotografiaban como réplica de lo que veían hacer a personas mayores: hermanas, hermanos, madres, cuidadores, figuras cercanas que ya habitaban con naturalidad el gesto de tomarse fotos. Pero también lo hacían como un gesto de asegurarse de estar dentro de ese mundo visual que estaban construyendo. En estos registros, el acto de mirar no se separaba del acto de estar.

³⁹ Así llamaban a las fotos que se tomaban a sí mismos independientemente si era del rostro o cualquier otra parte del cuerpo.

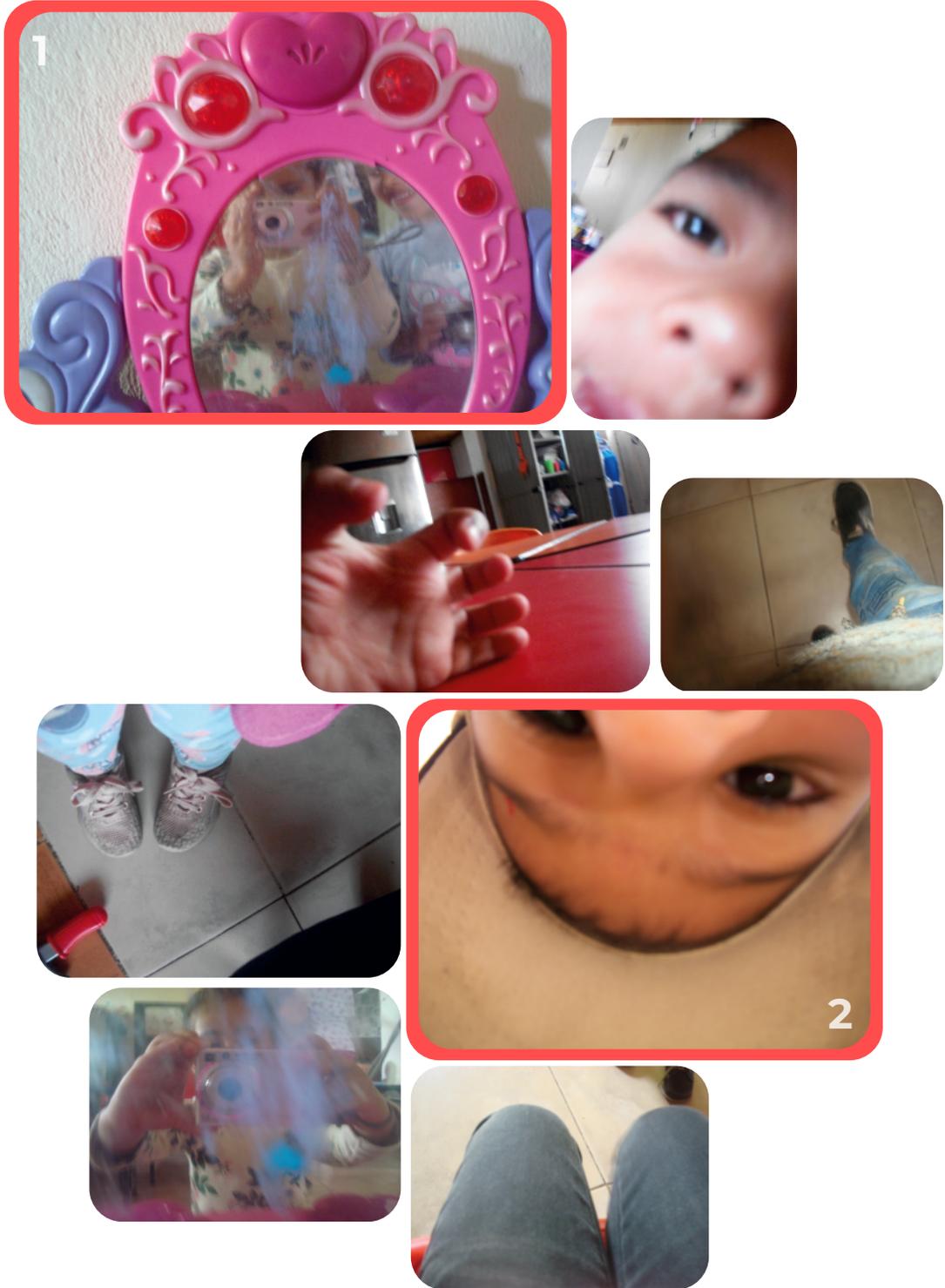


Figura 34. Colección de fotos selfies

Las fotos también palpitaban con el rastro de su respiración, de su movimiento y de la vida que no se detenía al presionar el obturador. Las imágenes se inclinaban con el vaivén de una mano en plena carrera o se sacudían con la risa. Cada encuadre torcido era testimonio de un cuerpo en tránsito, habitando el instante. La imagen resaltada de la (figura 35), por ejemplo, es una fotografía tomada por **Fantasma de Papel** durante el lavado de manos: en primer plano aparece Frozen sonriendo, casi corriendo fuera del encuadre, mientras al fondo **Carromoto** se lava las manos de pie junto al lavadero. **Frozen** estaba emocionada porque ese día era la encargada de repartir las toallas, y esperaba atenta a que **Carromoto** terminara para entregarle la suya. La imagen, movida y vibrante, no es nítida ni ordenada, pero transmite la energía que circulaba en ese momento: todos de pie, hablando, riendo, moviéndose al mismo tiempo. **Fantasma de Papel** tomaba fotos rápido, tratando de no perder nada de lo que pasaba.

Ese movimiento me permitió leer lo que Adriana Cavarero (2022) propone al pensar la inclinación no como caída ni pérdida de equilibrio, sino como un gesto que se aparta de la rigidez de la autosuficiencia para acercarse al otro desde la vulnerabilidad. En esa imagen, la inclinación del encuadre no solo muestra el apuro de Fantasma de Papel por captar todo lo que ocurría, sino también su forma de estar involucrado: moverse junto a sus compañeros, atender lo que pasaba, sostener la cámara mientras observaba. La imagen captura a Frozen en fuga, lista para entregar la toalla, en un gesto que también es cuidado. Lo que podría parecer un error técnico, una foto desenfocada, mal encuadrada, se vuelve aquí una forma de estar en relación: de registrar no desde fuera, sino desde adentro del lazo, en el calor del momento compartido.



Figura 35. Colección de fotos.

Esa lectura cobraba aún más sentido cuando, al revisar juntos las fotos, entre los gestos en fuga, sombras temblorosas y contornos que parecían salirse del marco, ellas y ellos reconocían a sus amigos, las acciones, los espacios y los recuerdos. En la segunda imagen resaltada en la (figura 35), aparece apenas una silueta en movimiento: el cuerpo de una niña en vestido solo como una estela de color. A simple vista, la figura parece casi irreconocible, pero al sentarnos a mirar las fotos y conversar, reconstruyeron con detalle la escena. Supieron que era **Ruana Rosada** por su vestido, que era el día en que habíamos jugado con títeres por la manera en que estaban dispuestas las sillas, y que, aunque no se veía estaba al lado de **Risitas** meciéndola porque la profe se lo había pedido. La imagen, más que representar, activaba una memoria viva: sostenía el hilo del recuerdo colectivo, el gesto de cuidado, la escena compartida. Lo que parecía desdibujado para una mirada externa, era para ellas y ellos perfectamente legible desde el vínculo.

Reconocer la perspectiva niña supuso aceptar el desenfoque, la inclinación involuntaria, la presencia del cuerpo en la imagen como parte constitutiva del acto de mirar, tocar, percibir y estar en el mundo. Las fotos movidas, los recortes inesperados y los encuadres que no alcanzaban a contener la escena no eran fallos que restaran valor: eran errores, sí, pero no en el sentido de algo que deba corregirse, sino como parte del tanteo, de la experimentación, del juego. Formaban parte de su manera de hacer, como formas legítimas de aprendizaje, de relación, de presencia.

Esta perspectiva desestabiliza las convenciones visuales adultocéntricas, desplaza la mirada y reivindica un conocimiento enraizado en la experiencia sensorial, reconociendo, como señala Haraway (1988), que toda mirada es situada y encarnada. Para las niñas que crecen con la tierra en las uñas y el viento enredado en el cabello, el mundo no es un escenario distante, sino un territorio que se toca, se huele y se escucha con los pies descalzos. La fotografía niña, entonces, no responde solo a una cuestión de altura, sino de vínculo: una forma de estar con el mundo en lugar de capturarlo desde afuera. No se trata de inmortalizar un instante perfecto, sino de inscribirse en él. Así, estas imágenes desafían la noción de la fotografía como representación objetiva y recuerdan que toda mirada es situada, encarnada y en movimiento.

Pedagogía de la huerta

En Aquitania, aunque el monocultivo de cebolla predomina en el paisaje generando efectos sobre la cuenca de la laguna de Tota, como la contaminación por agroquímicos, la sobreexplotación del suelo, la pérdida de fuentes hídricas y la disminución de biodiversidad (Barrera et al., 2019; Rodríguez Robayo et al., 2021) persisten otras formas de cultivo que cuidan y sostienen la vida. La siembra no humana, llevada a cabo por el viento, los insectos, las aves y los mamíferos que mantiene en movimiento los ciclos del páramo; y junto a ella, las huertas y jardines que Silvia Rivera Cusicanqui nombra agricultura de maceta (Evento Escrituras Enraizadas, 2024)⁴⁰, y resisten desde el gesto pequeño: en patios, terrazas o fragmentos de tierra, alimentando no solo los cuerpos, sino también la memoria y el paisaje.

La mayoría de estas huertas, impulsadas por mujeres y por procesos comunitarios, se sostienen como respuestas silenciosas frente al modelo extractivo, reivindicando la soberanía alimentaria, la estética del cuidado y la defensa del territorio. En ellas, las niñas y los niños también aprenden. Mientras sus madres lavan, riegan o cosechan, ellas y ellos exploran el entorno, establecen vínculos con los seres del suelo y transforman el espacio en campo de juego, de invención y de escucha. La huerta se vuelve así en un escenario cotidiano de investigación, donde la imaginación, el afecto y el hacer se entrelazan como formas de conocimiento.

Esta manera de aprender en la huerta tiene raíces profundas en las prácticas campesinas del municipio. Antiguamente en las familias, cada niña y niño tenía una *xisqua*: una pequeña huerta, del tamaño de un solo surco, que podían sembrar y cuidar por sí mismos. Esta práctica, que hoy está desapareciendo, no era simbólica ni decorativa: era una forma concreta de iniciar a las niñeces en la relación con la tierra desde la acción, la observación y el afecto. Aunque ya no es común encontrar

⁴⁰ Intervención oral de Silvia Rivera Cusicanqui en el evento “Escrituras Enraizadas”, 2024. No existe publicación formal del evento; la cita corresponde a notas tomadas durante la actividad.

xisquas, aún permanece la valoración comunitaria del rol de las niñas y niños como cuidadores del entorno, y la confianza en que asuman responsabilidades ligadas al campo (comunicación personal con **Silago Páramo**⁴¹, 2023).

Desde otros contextos, las huertas escolares y con niñas también han sido exploradas como espacios pedagógicos que buscan propósitos diversos: acercar a las niñas y niños a la naturaleza desde la alfabetización científica y el desarrollo de habilidades cognitivas (Carballido-Morejón, Morón-Monge y Daza-Navarro, 2021); fomentar hábitos alimenticios saludables mediante programas que articulan la siembra con la cocina, la nutrición y la participación familiar (Landry et al., 2021); y promover el trabajo colaborativo, el sentido de comunidad y la construcción de vínculos significativos en torno al cuidado del entorno (Armienta Moreno et al., 2019; De la Cruz-Elizondo, Martínez-Tlapa y Fontalvo-Buelvas, 2019).

Desde enfoques de la educación ambiental crítica, estas experiencias también han buscado desarrollar una conciencia ecológica desde temprana edad y transformar la relación con el territorio con quien se establecen vínculos que pueden gestar prácticas de cuidado, reciprocidad y defensa colectiva (Zambrano-Quintero et al., 2018). En esta línea, también se menciona que, sin una reflexión histórica y política sobre las relaciones de poder, el despojo y la supremacía humana, las huertas escolares pueden terminar reproduciendo formas extractivas y antropocéntricas de relación con la tierra (Slater, Unzueta y Pierce, 2022).

En diálogo con estas otras experiencias, nuestra propuesta no partió de una lógica productiva ni de un currículum preestablecido, sino de una búsqueda por recuperar esa dimensión pedagógica que en Aquitania alguna vez tuvo la *xisqua*. Como huerta entregada a las niñas y los niños donde las personas adultas no tenían el poder absoluto, la *xisqua* no implicaba una ganancia si prosperaba, ni una pérdida si no lo hacía: su valor no era económico, sino formativo. Desde esa raíz, la huerta que cultivamos con las niñas y niños fue un territorio de relaciones, más que

⁴¹ Silago Páramo es el nombre que utiliza Javier Acevedo, custodio de semillas, líder comunitario y fundador de la Fundación Defensa y Salvación del Humedal Lago de Tota. Es también gestor cultural y creador del Museo del Lago de Tota. A través de su trabajo, ha impulsado la recuperación de saberes campesinos y la defensa del agua y del territorio, especialmente mediante el relato y la protección de la "Abuela Tota".

un campo de producción. Donde sembrar significó también mover caracoles para ponerlos “en familia” o pisar lechugas sin querer. Allí, el ensayo y el error eran formas legítimas de estar en relación.

Muchas de las imaginografías nacieron allí, entre plantas, sombra y tierra húmeda, como relatos sensibles de lo que se vivía. No fueron ilustraciones de una actividad, sino expresiones de lo que el territorio susurraba. Creaciones hechas con pigmentos naturales, ramas, hojas o con el cuerpo en movimiento. En ese sentido, la huerta fue biopoética porque crecían plantas y se creaban mundos no humanos y también porque germinaban vínculos, gestos e imaginografías. Nuestra propuesta fue una huerta sin planos ni metas fijas, pero profundamente orientada por la posibilidad de crear con lo vivo.

A lo largo del trabajo de campo realizamos huertas en cuatro espacios, cada uno con condiciones particulares y vínculos singulares con el entorno. La idea tuvo como antecedente la intención de crear estrategias para hacer el momento del almuerzo más agradable, pues algunas niñas y niños rechazaban alimentos sin probarlos. En un inicio comenzamos a ritualizar la preparación de la comida: después del lavado de manos, cantábamos canciones que celebraban frutas y verduras, y jugábamos a adivinar, por olores o sonidos, qué se estaba cocinando. Era una forma de entrar en relación con los alimentos desde el cuerpo, la memoria sensorial y la curiosidad. En esos intercambios emergían saberes ligados a sus propias experiencias: hablaban de cosechas familiares, del sabor de las moras y las papayuelas, de las plantas que florecían en los patios. La comida, entonces, dejaba de ser solo nutrición: se volvía relato, recuerdo, vínculo.

Dialogando con algunas familias, comenzaron a emerger ideas, preocupaciones y recuerdos de sus propias niñeces. Compartieron relatos sobre cómo el paisaje había cambiado con los años y cómo esos cambios estaban profundamente ligados a las transformaciones en la alimentación y en las prácticas cotidianas. Fue en medio de esas conversaciones donde una de las madres ofreció el patio de su casa como espacio para hacer una huerta. Nos contó que, cuando era niña, su mamá, la abuela de **Carromoto**, tenía ese patio lleno de plantas ornamentales, medicinales y

alimenticias: “mi mamá tenía flores rojas, moradas, amarillas, mejor dicho, de todos los colores. Y también sembraba papa, habas, nabos, yerbabuena, mora [...] vivía lleno de pajaritos, venían colibrís y copetones, hasta mariposas negras y blancas”. Después de haber vivido fuera del pueblo por algunos años, ahora que había regresado con su hijo, quería recuperar ese jardín, no solo como paisaje, sino como una manera de reconectar con esa historia familiar.

El espacio que nos brindó había sido convertido en parqueadero para las motos por lo que la tierra estaba compacta y en la superficie no había ningún tipo de brote. Sembramos maíz, papa, arveja nativa, quinua y caléndula. Las niñas y los niños participaron de todo el proceso: desde preparar la tierra hasta decidir qué sembrar y cómo organizar el espacio. Durante cuatro meses volvimos una y otra vez: no solo a observar cómo crecían las plantas, sino a estar con ellas, a jugar, a conversar y a imaginar. La huerta se volvió parte de nuestra rutina (figura 36).



Figura 36. Ruana Rosada en la huerta

Por las condiciones del suelo solo germinaron las quinuas y las caléndulas. Pero incluso eso fue significativo: no se trataba de evaluar un éxito productivo, sino de acompañar un proceso vivo, con sus ritmos, sus resistencias y sus posibilidades. Lo que floreció allí no fue solo vegetal: florecieron también gestos, palabras, memorias, maneras de estar con otros, humanas y más que humanas. La huerta se volvió un espacio de afectos compartidos: con la familia que nos recibió, pero también con los seres que habitaban y empezaron a habitar ese lugar.

Al año siguiente regresé para continuar la experiencia con tres grupos más. Aunque la propuesta pedagógica fue transversal, cada huerta se transformó según las particularidades del espacio donde echó raíces. Estas variaciones permitieron ampliar el horizonte de lo productivo: en lugar de replicar un modelo único, como ocurre con los monocultivos, cada experiencia se tejió desde las condiciones materiales, afectivas y relacionales propias de cada lugar.

La primera huerta la realizamos nuevamente en el patio de la mamá de **Carromoto**, esta vez con otro grupo de niñas y niños (figura 37). No fue exactamente en el mismo lugar sino hacia un lado. Aunque el espacio fue el mismo, la experiencia fue distinta: cambiaron las preguntas, los vínculos, los ritmos. El espacio, ya transformado por el proceso anterior, recibió esta nueva siembra como una capa más de memoria viva, entre lo que se conserva y lo que se renueva. Pude notar que la tierra también había cambiado: al removerla, aparecían más insectos y la textura era más suelta y húmeda.



Figura 37. Desyerbando la huerta.

Las niñas y niños que habían participado en la experiencia anterior se movían con mayor confianza, hablaban de lo que habían sembrado antes, señalaban lugares con familiaridad y compartían saberes con quienes apenas llegaban. Entre esos relatos, también contaban la historia de la abuela de **Carromoto** y el jardín lleno de flores, colibríes y mariposas que ella había cultivado años atrás. Esa memoria compartida circulaba ahora entre las niñeces como una herencia que no pasaba solo por la sangre, sino por la palabra, por el hacer y por la tierra misma. Era un relato que se traspasaba de generación en generación, entre manos pequeñas.

La segunda huerta la construimos al lado del segundo Hogar Comunitario, en un espacio baldío que por años había estado reservado para construir una acera (figura 38). Era un lugar al que apenas se dirigía la mirada, lleno de escombros y tierra compactada. Convertirlo en huerta fue un gesto simbólico y concreto de resignificación. Allí, la siembra permitió recuperar un fragmento del paisaje



Figura 38. Antes de la huerta.



Figura 39. Preparando las materas para sembrar.

recordando que incluso lo que parece vacío puede volverse fértil cuando se habita con sentido. Reutilizamos materiales del entorno: convertimos llantas en materas para sembrar papas nativas y pintamos maderas como lápices de colores para marcar la cerca (figura 39). El terreno que antes parecía residuo se volvió lugar y poco a poco se fue llenando de más y más vida. Ese cambio material también implicó un cambio de percepción: lo que antes se evitaba, ahora se visitaba, se nombraba, se cuidaba. La transformación del entorno a partir de la construcción de la huerta fue también una transformación de la relación con el espacio y con la posibilidad de crear colectivamente.

La tercera huerta surgió en un contexto distinto: un jardín situado en una zona más urbanizada, sin tierra cultivable. Ante la imposibilidad de sembrar en el suelo, construimos una huerta vertical en una pared (figura 40), utilizando materiales reciclados como macetas. En este caso, la experiencia giró en torno a la observación de los ritmos de crecimiento en espacios reducidos, a la invención de formas y al asombro frente a la vida que brota incluso entre límites. La falta de tierra no fue una carencia, sino un punto de partida para imaginar otras maneras de cultivar. Sembrar en lo vertical nos llevó a mirar hacia arriba, a esperar sin certezas, a adaptar el riego, el gesto, la mirada. Fue un acto de creatividad y de apertura, que reafirmó que la relación con la tierra no depende solo del suelo, sino del deseo de vincularse, de la disposición a dejarse tocar por la vida que insiste en aparecer, incluso en el concreto.



Figura 40. Huerta vertical.

Estas tres huertas no fueron productos de un solo día ni eventos aislados de siembra. Antes de que una semilla tocara la tierra, ya habíamos comenzado a habitar esos espacios: explorándolos, reconociendo sus posibilidades, preguntándonos qué seres los habitaban, qué historias los atravesaban y cómo

queríamos relacionarnos con ellos. A lo largo del proceso, las huertas fueron más que un destino: fueron centro y camino, materia y excusa para imaginar, experimentar y crear. Las experiencias que construimos antes, durante y después de sembrar, desde juegos sensoriales hasta ejercicios de observación, conversación y expresión plástica, tejieron un entramado de sentidos que hizo del suelo un interlocutor y del gesto de sembrar una práctica de creación colectiva.

Además de lo que sucedía en la tierra y con las niñeces, también fui aprendiendo de las profes que me acompañaban en los jardines. Sus prácticas, sus gestos cotidianos, las conversaciones sostenidas entre meriendas, entradas y salidas fueron dejándome señales, a veces claras, a veces difusas, por dónde caminar. En ese diálogo fueron apareciendo los surcos de la pedagogía de la huerta biopoética, que al principio eran apenas intuiciones y luego fueron tomando más y más cuerpo para convertirse en la base de esta propuesta pedagógica.

El surco de la Autorreflexión Honesta y Compasiva fue el primero en abrirse: se trataba de la necesidad constante de preguntarme desde qué lugar me estaba vinculando, si estaba facilitando o imponiendo, si mi estar con las niñeces y con las profes nacía del deseo de construir algo común o de la urgencia de llevar una idea preconcebida. En ese mismo ejercicio de cuidado, aprendí también a tomar lo que sí y dejar lo que no: a dejarme tocar por ciertos gestos que abrían posibilidades, y a reconocer con honestidad los lugares donde necesitaba desmarcarme del adultocentrismo que también atravesaba estos espacios. No para juzgar, sino para seguir afinando el trazo de mi estar en el territorio.

Ritualizar la Cotidianidad fue el segundo surco. Observé, por ejemplo, cómo algunas profes encontraban en lo cotidiano un ritmo afectivo: lavarse las manos no era solo una obligación higiénica, sino una pausa que preparaba el cuerpo para recibir. Una oración susurrada al comenzar la jornada o el modo en que llamaban al silencio durante la siesta, eran gestos que ofrecían ritmo, cuidado y sentido. Esas prácticas, lejos de ser repeticiones vacías, funcionaban como pausas que tejían el día, ofrecían refugio, y recordaban que el aprendizaje también necesita reposo, repetición y espera.

En ese mismo gesto de atención al detalle, el surco de **Sembrar y Cuidar los Afectos** fue tan importante como sembrar y cuidar las semillas. Un saludo cálido, una mirada que acompañaba cuando alguien se quedaba atrás en la fila, eran hilos invisibles que sostenían la confianza. El surco de **Crear y Decidir en Colectividad** también fue tomando forma. Cada decisión, desde qué plantar hasta cómo organizar el espacio, se volvía una oportunidad para habitar lo común. La voz de las niñas y los niños no era un adorno: era parte del proceso. A veces, esas decisiones eran lentas, desordenadas, contradictorias. Pero justo allí, en ese entramado imperfecto, aparecía el sentido de lo colectivo: no como consenso inmediato, sino como práctica cotidiana con tensiones.

Estas formas de cuidado y decisión compartida no siempre se expresaban en grandes gestos, a veces aparecían en lo más cotidiano, en lo inesperado, en la forma de enfrentar juntas y juntos lo que no salía como se esperaba. Así fue como una situación fuera del jardín, en un potrero cercano, se transformó también en escena pedagógica y afectiva.

Días atrás habían aparecido unas montañas de tierra en un potrero cercano al jardín. Según lo que decía la gente, la tierra había sido extraída del páramo y luego abandonada allí, quizás para evitar una sanción, pues el páramo es un área protegida. Decidimos salir a explorar qué formas de vida podíamos encontrar en esa tierra (figura 41). Íbamos con la expectativa de encontrar pequeños habitantes bajo el suelo. Sin embargo, al removerla, solo hallamos lombrices sin vida porque la tierra estaba muy seca. Algunas niñas y niños las observaron con curiosidad, otros se mostraron desilusionados. Yo también sentí la frustración y pensé en intervenir, en explicar, en encontrar una salida que rescatara el momento. Antes de que dijera algo, **Bailarina** propuso hacer un entierro. Las juntaron y **Otro Cuento** tomó un poco de tierra y comenzó a cubrirlas con cuidado, los demás hicieron lo mismo (3 de noviembre de 2023)



Figura 41. Buscando seres del mundo pequeño

Al encontrarse con esta escena, las niñas construyeron un pequeño ritual, sin drama ni juego exagerado, solo un gesto que otorgaba sentido. No fue una actividad planeada ni un momento explicado desde afuera: fue una forma de responder, con el cuerpo y con la tierra, a lo que no se dice fácilmente. El entierro de las lombrices, que había comenzado con una propuesta de **Bailarina** y se convirtió en acto colectivo, fue una manera de cuidar lo que ya no vivía. Pero fue también mucho más que eso. Fue una pedagogía encarnada de la pérdida, una práctica de duelo que no negó la muerte, sino que la tocó con manos pequeñas, con puñados de tierra, con respeto.

En ese gesto, lo humano y lo no humano se trenzaron. Porque enterrar no fue solo despedir: fue también devolver el cuerpo de la lombriz al suelo y dejar que se convirtiera en abono. En otras palabras, activar una forma de transformación pues lo que podría parecer residuo se convertía en posibilidad. Esa acción sencilla sostenía una intuición profunda: que cuidar no siempre es salvar.

Esa tierra, seca, rota, abandonada, también hablaba; había sido desplazada, despojada de su origen, arrancada de su ecosistema y convertida en mercancía. Ya no podía regresar, pero tampoco debía ser ignorada. Nuestra decisión de acercarnos a ella no fue una solución, pero sí un acto de reconocimiento: no pasar por alto lo que duele, no aceptar la fractura como paisaje. En ese gesto colectivo, entre entierros de lombrices muertas, tierra ajena y cuerpos atentos, asumimos, sin negar, los efectos de una herida territorial, porque la pedagogía de la huerta biopoética no evade los conflictos ambientales que atraviesan la vida de las niñas, sino que los reconoce como parte de su mundo, de su experiencia, de su derecho a comprender y a actuar.

Sin embargo, ese reconocimiento no se instala en la denuncia cruda ni en la resignación. Se acompaña de lo poético y la imaginación como posibilidad: de gestos que devuelven sentido, de acciones que cuidan aun cuando ya no pueden reparar, de rituales pequeños que siembran otras formas de estar con la tierra, incluso en medio del despojo.

El siguiente surco fue **Confiar en las Niñas**, y se fue delineando con cada jornada. Comprendí que no se trataba solo de dejarlas hablar o de invitarlas a opinar, sino de reconocer que su forma de estar en el mundo, de moverse, de preguntar, de jugar, de guardar silencio, ya era en sí misma una forma de conocimiento. Cuando no se les apuraba ni se corregía de inmediato, sus maneras de sentipensar emergían como hilos nuevos en el tejido común. Ese reconocimiento se expresó en gestos concretos: entregarles herramientas reales durante la siembra, no desde la ingenuidad de pensar que nada podía pasar, sino desde la convicción de que el cuidado no implica control, sino presencia atenta. Ese cuidado también implicaba integrar el surco de **Construir Espacios Seguros para la Ternura**, sosteniendo un entorno donde la curiosidad no fuera castigada, donde el error no se viviera como amenaza y donde los cuerpos pudieran expresarse sin ser reprimidos.

En ese sentido el cuidado, basado en la confianza y en la construcción de esa seguridad para explorar, también abrió posibilidades que, al comienzo, parecían

inalcanzables. Entre ellas, la decisión de subir al páramo con las niñas y los niños (figura 42). Al principio, esa idea parecía impensable por ser niñeces pequeñas. Pero al confiar en sus capacidades, en su resistencia, su asombro, su vínculo con el territorio, nos atrevimos a imaginarlo como una experiencia posible. Según las necesidades de cada grupo, buscamos rutas más cortas, invitamos a las familias, organizamos transporte y conversamos con los vecinos de la laguna para que prepararan onces calienticas. Todo fue pensado para que su encuentro con el páramo no estuviera mediado por el sacrificio, sino por el cobijo y la cercanía.



Figura 42. Visitando la laguna de Guane.

La caminata fue un gesto que afirmaba otra forma de relación con el territorio. En Aquitania, el acceso al páramo ha estado limitado no solo por las condiciones geográficas, sino también por una historia de despojo que lo ha transformado en fuente de extracción y en lugar ajeno. Ir con ellas y ellos hasta allá, no como turistas, sino como habitantes, fue una forma de interrumpir esa lógica. De decir, con el cuerpo, que el páramo no es un fondo escénico ni un recurso, sino un cuerpo vivo al que se llega con respeto, cuidado y curiosidad. Allí, entre líquenes, frailejones e hilos de agua, las niñas y los niños reconocieron otras formas de siembra: las del musgo, la neblina, el vuelo de las aves. Semillas que no se entierran, pero que germinan. Esta visita no solo amplió el horizonte de sus sentidos, sino que fortaleció la propuesta de nuestras huertas como espacios de

siembra no extractivista: lugares donde lo sembrado no se arrancaba, sino que se acompaña; donde el crecimiento no se aceleraba, sino que se esperaba; donde la vida no se medía en frutos obtenidos, sino en vínculos cultivados.

Dialogar con Curiosidad Genuina fue otro de los surcos que se fue abriendo en el camino. No todas las experiencias que viví en los jardines fueron fáciles de acompañar o integrar. Algunas me confrontaron con tensiones sutiles, con prácticas que me invitaron a mirar con más atención y a preguntarme desde qué lugar estaba escuchando. Vi cómo, en muchas ocasiones, las palabras de las niñas y niños eran interrumpidas, sus ideas moldeadas antes de tomar forma y sus cuerpos enseñados a permanecer quietos. Frente a eso, sentí la necesidad de construir preguntas que no fueran retóricas, donde no se buscara llegar rápidamente a una respuesta, sino donde los gestos, los silencios, las pausas también pudieran ser leídos como lenguaje legítimo.

En ese horizonte, los libro-álbumes se volvieron aliados. Abrían otros modos de preguntar y de narrar. Por ejemplo, inspirados en el libro-álbum *Cayó del cielo* (Fan y Fan, 2022), donde los insectos de un jardín hacen una exposición con los objetos que se les caen a los humanos, recolectamos pequeños objetos encontrados en el



Figura 43. **Bailarina** dejando regalos para el mundo pequeño.

espacio de la huerta: ramitas, piedras, semillas, hojas y los transformamos en esculturas efímeras. Era su manera de dialogar y hacerse presentes en un lenguaje hecho de materia, por lo compartido, por lo que había brotado y por lo que aún esperaba surgir (figura 43).

En la imagen, por ejemplo, **Bailarina** estaba agachada sobre la tierra donde, días atrás, habíamos sembrado unas papas nativas que aún no brotaban. Primero escarbó con delicadeza, luego tomó su escultura y la dejó medio enterrada, dejando apenas visibles algunas partes. Cuando le pregunté por qué lo había hecho, me respondió: “para que la vean las papas”. A partir de ese gesto pequeño y silencioso, nació en mí una pregunta para la que no tenía respuesta, y con ella llegaron otras, más sutiles, que enriquecieron mi forma de imaginar: ¿serían las papas capaces de ver?, ¿era por eso por lo que decían que las papas tenían ojos?, ¿qué estarían esperando para salir?, ¿cómo se cuidaba algo que aún no aparecía?. Su gesto fue una conversación entre ella y eso que todavía no se veía, y al mismo tiempo, una posibilidad para mí de dialogar también con lo invisible, con aquello que aún no había emergido, pero que ya pedía ser escuchado.

Otro de los surcos que se fue delineando con claridad en la pedagogía de la huerta biopoética fue que la **Materialidad no es Neutra**. Esta certeza no vino de los libros, sino de lo que pasaba en las manos, en el olor, en la textura. La tierra, las semillas, las piedras, los alimentos y los pigmentos no eran materiales al servicio de una actividad: eran cuerpos con los que se entablaban relaciones, presencias que también decían, que también hacían. Así lo vimos en la experiencia del entierro de las lombrices, donde la tierra no fue solo superficie o recipiente, sino materia cargada de historia y conflicto. Pero también aparecía en lo cotidiano por ejemplo al explorar los alimentos como materia viva, no solo para comer, sino también para crear.

En una de esas jornadas, exprimimos moras, lulos y espinacas con las manos; combinamos cúrcuma y achiote con agua fría y un poco más caliente; pintamos sobre telas y las dejamos secar al sol para observar cómo el calor modificaba sus pigmentos (figura 44). Cada elemento con el que trabajamos, una fruta, un

pigmento o una tela, tenía agencia, decía algo, pedía una forma particular de relación y ofrecía una experiencia distinta. Esa diversidad de comportamientos de las materialidades también era conocimiento pues había que aprender a leerlas desde sus modos de decir, no desde lo que esperábamos de ellas.



Figura 44. Pinturas con cúrcuma, mora y espinaca.

Por otro lado, en contextos donde el respaldo institucional es limitado en términos de ofrecer materiales para trabajar con primera infancia, trabajar con las materialidades disponibles no es solo una solución práctica, sino una forma de pedagogía situada. En este sentido, reconocer las posibilidades materiales de lo que teníamos en el contexto no buscaba romantizar las limitaciones y suplirlas con cualquier cosa, sino de entablar vínculos sensibles con lo que había, de escuchar lo que la materia podía enseñar. Porque en esos gestos aparentemente mínimos, también se jugaba lo político.

Finalmente, el surco de Sembrar para Todos los Seres se abrió por el acompañamiento de **Silago Páramo** en nuestras jornadas de siembra (figura 45). Mientras preparábamos el terreno en la casa de la mamá de **Carromoto**, nos compartió una imagen poderosa: dijo que sembrar era como preparar una fiesta en

la que había muchos invitados, no solo quienes sembrábamos, sino también quienes llegarían después. Por eso, lo primero que se debía hacer, era limpiar el espacio con cuidado, quitar las piedras, la basura y “dejarlo bonito”. Luego llegaban las semillas. Y, a medida que brotaban, comenzaban también a llegar las lombrices, las mariposas, las aves. Sembrar de esta manera implicaba que la huerta no sólo beneficiaba a las personas. En esta forma de sembrar, se procuraba el bienestar de todos los seres.



Figura 45. Silago Páramo mostrando papas nativas.

En esa escena cotidiana, narrada con palabras sencillas, se condensaba una ética biocéntrica que marcó nuestra forma de estar en la huerta. Las decisiones se tomaban en función de la convivencia con lo más que humano. A veces los caracoles se comían las hojas, otras veces el clima interrumpía la jornada, o las lombrices simplemente no aparecían. Estar en ese espacio también implicaba aprender a convivir con lo imprevisto, a observar sin intervenir de inmediato, a aceptar que no todo puede planearse ni controlarse.

Fue precisamente desde esa perspectiva que emergieron diferentes preguntas: ¿dónde duermen las lombrices?, ¿cómo son las casas de las arañas?, ¿cuáles son las hojas favoritas de los caracoles? Las niñas y los niños comenzaron a mirar con más atención la tierra, a detenerse en los rastros y las señales del mundo pequeño. Unas veces dibujaban, otras veces construían esos espacios con plastilina, semillas, hojas y ramitas (figura 46). Pasar de la observación a la creación no fue una actividad dirigida, sino un gesto espontáneo, nacido del deseo de comprender y de cuidar.



Figura 46. Habitaciones de lombrices y arañas.

En esa construcción imaginada de los refugios, también se tejía una forma de empatía: por un lado proyectaban lo que ellas y ellos conocían como casa, pero también trataban de imaginar cómo sería habitar desde el punto de vista de otros seres. Algunas casas no tenían puertas, otras no tenían fuego, porque “las arañas no cocinan”. De ese modo, además de interpretar el mundo desde sus propias referencias, aprendían también a construir otros marcos de referencia posibles, desde donde reconocer formas de vida distintas, con necesidades y costumbres propias.

Es así que la pedagogía de la huerta biopoética no partió de un modelo previo. Se fue haciendo con los pies en la tierra, con los cuerpos presentes, con los gestos

cotidianos que fueron abriendo camino. No nació nombrándose descolonial, ni necesitaba hacerlo: su potencia política emergía del modo en que resistía, desde lo mínimo y lo compartido. Fue después, al mirar con atención lo vivido, que comenzaron a aparecer resonancias con los marcos descoloniales, no como etiquetas, sino como lenguajes que ayudaban a nombrar lo que ya estaba ocurriendo.

Esa resistencia no se dio en abstracto, sino enraizada en contextos específicos, en tensiones materiales y simbólicas que hacían visible lo que estaba en juego: qué se siembra, quién decide, cómo se cuida y para quién se cultiva. En Aquitania, la colonialidad se encarna en los monocultivos de cebolla que agotan los suelos, en la extracción de tierra del páramo convertida en mercancía, en la basura que aparecía en medio de los surcos como recordatorio de un uso desechable del territorio. También en las prácticas adultocéntricas que relegan a las niñas al lugar de la espera, del adorno, de la obediencia. Frente a eso, la huerta se convirtió en un espacio de desobediencia afectiva. Fue en el hacer diario, en el sembrar juntas, en el habitar los detalles, donde se revelaron los contornos de aquello que se quería transformar.

En ese sentido, la huerta no fue un escenario neutro. Fue una práctica de re-existencia. Allí, donde la tierra removida del páramo llegaba seca y sin lombrices, las niñas y los niños organizaron un entierro. Donde otros veían desecho, construimos posibilidad de cuidado. Donde las semillas no germinaban, surgía el juego, el dibujo, la imaginación. La memoria del territorio también se filtraba: en el recuerdo de **Carromoto** sobre la huerta de su abuela, en los relatos sobre plantas que ya no florecen, en las preguntas sobre por qué algunas frutas ya no se ven. En esos gestos, la pedagogía se tejía con la tierra y se repensaba desde un lugar que no separaba saber y sentir, experiencia y conocimiento.

Aprender, en la huerta, fue sostener el vínculo incluso cuando no brotaba nada; aceptar que el tiempo de la cebolla no es el mismo que el del caracol. Fue también entrelazar el hacer con el sentir, el saber con el cuidar, como proponen las pedagogías sentipensantes (Pinheiro-Barbosa, 2020), y permitir que lo más que

humano interrumpiera y desbordara la linealidad (Pacini-Ketchabaw y Clark, 2016). Por eso, más que cosechas, allí germinaron formas de aprendizaje encarnado, gestadas en la tierra y en los cuerpos que la habitaron. La pedagogía que se fue tejiendo fue biopoética, por la manera en que convocó imaginación, sensibilidad y vida; situada, porque emergió desde las condiciones y memorias del territorio; afectiva, por la escucha atenta a lo que sentían las niñas, las lombrices y la tierra; comunitaria, por haber sido construida entre muchos cuerpos; campesina, por reconocer la historia de quienes han sembrado antes; y viva, porque no terminó con la cosecha, sino que siguió echando raíces.

Aunque las huertas no continuaron en su forma original, sus huellas persistieron de maneras diversas. **Carromoto** y su mamá siguieron cuidando la huerta en su casa, donde incluso sembraron nuevas plantas después de la cosecha. En el segundo espacio, las papas nativas fueron cosechadas y algunas vueltas a sembrar junto a otras semillas en las mismas materas, aunque sin la participación directa de las niñas y los niños. Y en el caso de la huerta vertical, si bien las materas fueron retiradas, las memorias compartidas permanecieron pues en visitas posteriores, niñas y niños seguían recordando los momentos vividos. Estas formas de continuidad materiales o simbólicas muestran que sembrar en clave biopoética no implica solo iniciar un proceso, sino dejar abiertas las posibilidades para que lo sembrado se transforme, circule o retorne bajo otras formas. Así, la pedagogía de la huerta no se agotó en el proyecto, sino que encontró modos de persistir más allá de su marco inicial, entre los cuidados cotidianos, las evocaciones afectivas y los gestos que siguen haciendo del territorio un lugar por habitar con otros ritmos.

Comunitarización

En el proceso de construcción de las huertas, mientras cada una se configuraba como un espacio singular de aprendizaje y experimentación, emergió también la pregunta sobre cómo compartir con la comunidad esta experiencia de una manera que respetara los lenguajes de las niñeces, que fuera cercana y que no esperara al final de la investigación, sino que se integrara como parte de esta. Más que documentar, archivar y socializar resultados, sentí la necesidad de construir un flujo de retorno: que el conocimiento regresara a quienes lo hicieron posible, que pudiera dialogar y seguir transformándose en su propio territorio.

A partir de esta inquietud, comencé a explorar formas de *comunitarización* del conocimiento, buscando modos de entrelazar estas creaciones en un tejido social más amplio. Así nació la apuesta por una curaduría afectiva que no se centrara en exponer productos finales, sino en abrir espacios de escucha mutua, presencia compartida y reciprocidad, donde lo creado pudiera volver a las manos que lo gestaron.

Una vez puesta en marcha la idea de compartir el proceso con la comunidad, comprendí que lo que estábamos haciendo dialogaba profundamente con las propuestas de la curaduría afectiva y pedagógica. Tanto Corvalán (2020; 2022), como Acaso y Megías (2017) ofrecen miradas complementarias que me ayudaron a dar nombre a lo que ya venía ocurriendo de forma situada en las huertas. Corvalán (2020, 2022) plantea la curaduría afectiva desde un enfoque feminista y político, como una práctica ética que desestabiliza las jerarquías del saber y del arte, al priorizar la sensibilidad, la co-presencia y el cuidado de los procesos. Acaso y Megías (2017), desde la pedagogía, propone pensar la curaduría como una experiencia educativa que rompe con la lógica de la transmisión vertical del conocimiento y convierte la exposición en una instancia de aprendizaje colectivo, donde quienes participan no son espectadores pasivos, sino agentes activos en la producción y circulación del sentido.

En mi experiencia, estos dos enfoques se vivieron como hilos entrelazados. La curaduría afectiva me permitió sostener el vínculo con las niñas, los niños y la comunidad desde el afecto, el reconocimiento y la sensibilidad relacional, mientras que la curaduría pedagógica abrió un espacio para que el aprendizaje no se cerrara en la siembra o la cosecha, sino que continuara en el acto mismo de compartir, de hacer circular lo vivido, de reponerlo en otros lenguajes. Más que devolver un conocimiento, se trataba de reconocer las voces y formas de creación que habían hecho posible el proceso, de activar otras maneras de estar con y de construir sentido en común.

Esto se materializó en dos exposiciones itinerante pensadas como espacios vivos de diálogo y celebración. Los dibujos, esculturas efímeras, semillas pintadas y fotografías no se exhibieron en un museo o en un espacio formal del arte, sino en lugares cotidianos y significativos para la comunidad: el jardín infantil, el salón comunal y el parque del pueblo. Aunque algunos de estos espacios tienen un carácter institucional, estaban profundamente vinculados con quienes participaron en la huerta y permitieron que la exposición se viviera no como un evento externo, sino como una prolongación afectiva de lo sembrado. Fue un gesto curatorial situado, en el que la comunidad no estaba representada, sino presente, decidiendo, narrando y habitando.

En diálogo con esta perspectiva, lo que viví en las curadurías afectivas mostró que el afecto podía ser también una forma concreta de desobediencia epistemológica. Más que una dimensión relacional, el afecto se reveló como una fuerza vital que activó nuevas formas de presencia, de escucha y de reconocimiento de lo vivido. Al organizar una exposición curada desde el cuidado y no desde la autoridad, aparecieron aspectos usualmente excluidos, como el juego, la emoción, la improvisación o la voz de las niñas, ocupando un lugar central. En ese gesto curatorial se tejió también una forma de resistencia situada, que interrumpía los modos convencionales de mostrar y legitimar en los espacios educativos

Basada en estos planteamientos, encontré en las curadurías afectivas la posibilidad de compartir el proceso de investigación de una manera distinta con las niñas de

Agua y Labranza. La primera exposición marcó el cierre del proceso de la primera huerta, cuando sembramos en la casa de **Carromoto**, y tuvo lugar en el marco de la celebración del Día Nacional de la Laguna de Tota. En este evento, nuestra experiencia se entrelazó con una lucha más amplia por la defensa del territorio y de los cuerpos de agua, especialmente frente a las amenazas del monocultivo de cebolla, el uso intensivo de agroquímicos y la degradación ambiental de la cuenca. Al visibilizar las pedagogías de la huerta en ese contexto, no solo se compartieron los aprendizajes con las niñas y los niños, sino que se hizo evidente que también ellos participan, desde sus formas sensibles de habitar y cuidar, en la defensa del territorio. La exposición se llevó a cabo en el parque principal, un espacio público y central en la vida cotidiana y cultural de la comunidad, convirtiéndose en un acto simbólico de articulación entre lo pedagógico, lo ecológico y lo político.

Como antecedente, nos inspiró profundamente el gesto cotidiano de las profes en los Hogares Comunitarios, quienes colgaban y pegaban los trabajos de las niñas y los niños, en su mayoría dibujos y pinturas, con ganchos de madera en una cuerda o en las paredes. Esta práctica, aunque sencilla, contenía una propuesta pedagógica y expositiva valiosa: en lugar de conservar las producciones como archivo interno o como evidencia para las familias, se les daba un lugar visible, digno y compartido en el espacio común. No importaba si los dibujos estaban “terminados” o si seguían una consigna paso a paso. Lo importante era lo que las niñas y los niños tenían para contar. Las niñas eran las principales observadoras de sus propias obras: se detenían frente a ellas, las señalaban, preguntaban por las de otros y recordaban lo que había sucedido al hacerlas.

En contraste, los cuidadores solo podían ver las producciones desde la puerta, durante los breves minutos en los que recogían a sus hijas e hijos. No ingresaban al espacio ni participaban directamente en la conversación sobre los procesos. Este detalle, aunque pudiera parecer menor, revelaba algo más profundo: la existencia de barreras sutiles que dificultaban la participación de las familias en las experiencias cotidianas del jardín. No era una exclusión intencionada, sino una forma silenciosa en la que muchas veces se reproduce una separación entre quienes enseñan y quienes cuidan fuera del espacio educativo. Aun en entornos

donde se valora el vínculo con las familias, como los Hogares Comunitarios, los tiempos, las disposiciones espaciales y las dinámicas institucionales pueden limitar su involucramiento pleno.

Este gesto fue significativo para pensar otra forma de exposición, una que no dependiera de lo espectacular ni de la validación externa, sino de la posibilidad de narrarse, de reconocerse y de compartir lo vivido desde una lógica no jerárquica y donde la comunidad, sobre todo sus familias pudieran participar. Inspirados en ello, en nuestra primera exposición colgamos fotografías del proceso y una selección de imaginografías elegidas colectivamente (Figura 47), dispuestas a la altura de las miradas de quienes las habían creado, sin fichas técnicas ni separaciones entre autor y público. No se trató de replicar un formato, sino de traducir ese gesto cotidiano en una práctica comunitaria que pusiera el afecto, el reconocimiento mutuo y la escucha en el centro.



Figura 47. **Caracoles** con su abuelo en la exposición 1, viendo las imaginografías hechas con cúrcuma, mora y achiote y collages con las fotos tomadas por las niñeces.

La selección de las piezas siguió un enfoque participativo y colaborativo, planteado como un juego de memoria. Todas las imágenes y fotografías se extendían sobre las mesas y cada niña y niño escogía las que le resultaban más significativas. Una de esas jornadas, descrita también en la Región 2, fue la del intercambio entre **Vestida de Princesa, Corro como Sonic y Carromoto** en torno a la fotografía de unos tapetes de espuma convertidos en piscina (figura 48), en la cual sus voces se entrelazaron para reconstruir el recuerdo y el sentido de la imagen. Ese intercambio rompió con la tradición curatorial centrada en una única voz autoritaria, dando protagonismo a las perspectivas y expresiones de las niñas.

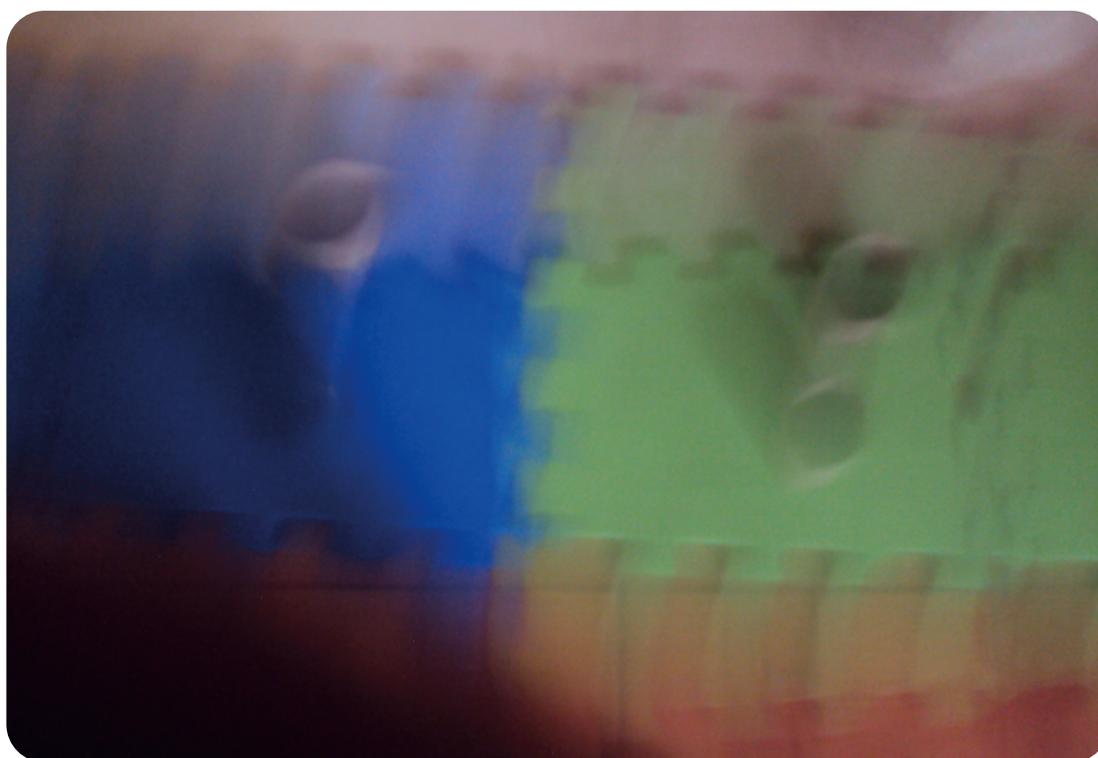


Figura 48. Piscina con flotadores.

Durante esa misma dinámica colectiva, comencé a notar que algunas temáticas se repetían con fuerza, que ciertos vínculos emergían entre imágenes, relatos y gestos. A partir de esa lectura situada, fui nombrando cuatro espacios que no buscaban clasificar, sino acompañar las resonancias del grupo: **Seres** reunía las imágenes de animales, plantas y otros entes del mundo pequeño que habían sido

nombrados, observados o dibujados. Gestos hacía visible las formas de relación: abrazos, miradas, risas, pero también silencios y modos de estar juntos en la huerta. Pedacitos de memoria ensamblaba imágenes que no podían ubicarse en una categoría única, pero que al aparecer provocaban relatos íntimos, asociaciones libres, recuerdos del proceso y Huellas a ras de suelo, en cambio, no fue solo una agrupación de imágenes, sino un dispositivo que mantuvo vivo el impulso de creación durante la exposición.

Mientras revisábamos las fotografías e imaginografías, comenzaron a emerger pequeñas fugas de atención: dibujos con el dedo sobre la mesa o lápices alineados como esculturas mientras conversaban. Eran otros modos de presencia: maneras de dejar huella sin proponérselo, de crear sin guía, de estar haciendo incluso cuando no se esperaba. Construí entonces unos cubos que podían desplazarse por el espacio, acomodarse de distintas formas y ser intervenidos con tizas o con los propios cuerpos (figura 49). curatorial, y pusieron en el centro lo transitorio, lo inacabado y la transformación. Alterar ese símbolo sólido de estabilidad e invariabilidad como lo es un cubo, fue también una forma de mover otras estructuras más profundas en las que estamos inmersos.



Figura 49. **Muevesillas** interviniendo dispositivos en la exposición 1.

La elección de estos cuatro espacios no obedeció a una lógica clasificatoria ni a criterios formales, sino a una intención curatorial sensible: acompañar las resonancias del proceso, ofrecer un recorrido afectivo y permitir que las imágenes y los gestos siguieran diciendo más allá del instante en que fueron creados. Lo que se buscaba no era exponer desde el orden ni desde la explicación, sino desde la escucha: propiciar un tránsito que tejiera conexiones entre quienes vivieron la experiencia y quienes la visitaban, entre los recuerdos y los relatos nuevos que se activaban en el encuentro.

Un elemento central de la exposición fue la devolución de las obras. Las niñas y niños manifestaron el deseo de llevarse sus creaciones, lo que otorgó a la muestra una condición efímera: las imágenes desaparecían conforme eran retiradas y llevadas a casa. En sintonía con la apuesta por una investigación no extractivista, cuidé que cada pieza fuera de vuelta a su autor. Y aquellas no seleccionadas igualmente fueron resguardadas en carpetas individuales, disponibles en la exposición para ser vistas y finalmente entregadas.

La accesibilidad también fue un aspecto fundamental en la concepción de la exposición, pues quería que las niñas y niños de primera infancia, como expositores y espectadores principales, pudieran habitar plenamente el espacio. Ajusté las alturas de las piezas para que pudieran observarlas y explorarlas de manera autónoma, sin la mediación constante de un adulto. Además, minimicé el lenguaje escrito, limitándome a los nombres detrás de sus trabajos, para que la muestra no dependiera de la lectoescritura y potenciara en su lugar la comunicación visual y oral. Quería evitar a toda costa los procesos de exclusión de las niñeces, asegurándome de que pudieran recorrer la exposición y apropiarse de ella desde su sensibilidad y corporalidad. Así, la exposición no fue solo un espacio de observación, sino también de interacción, juego y reconocimiento: juego entendido como posibilidad de experimentar con libertad, de intervenir, de modificar; y reconocimiento no solo como identificación de lo propio, sino como gesto de validación, de verse reflejados, de saberse parte del proceso. En ese escenario, las niñas y niños no eran visitantes ajenos, sino protagonistas que habitaban la muestra desde su manera de estar en el mundo.

año después se llevó a cabo la segunda exposición (figura 50) al finalizar la experiencia de las huertas y tuvo lugar en el salón comunal del pueblo, un espacio central, de fácil acceso y de múltiples usos para la comunidad. Elegir este lugar no fue un gesto casual: el salón comunal, al acoger fiestas, reuniones comunitarias y eventos religiosos, se ha tejido como un territorio afectivo donde se construyen resistencias, memorias y celebraciones. Al realizar allí la exposición, estas creaciones no solo fueron acogidas como parte de la vida cotidiana, sino que se entrelazaron con esas otras formas de memoria y resistencia que el espacio ya albergaba. Las imaginografías, fotografías, esculturas y narraciones compartidas por las niñas dialogaron con las historias del territorio, con las luchas por el cuidado de la laguna, con los relatos de vida que circulan entre las familias.

Esta muestra no solo marcó el cierre simbólico del proceso de las huertas biopoéticas sino que también estuvo conectada con el trabajo realizado durante mi estancia doctoral en la Universidad Nacional de Colombia, en la que planteé



Figura 50. Arañas Coloridas y Chefcita recorriendo la exposición 2.

construir espacios de diálogo con estudiantes y egresadas que compartieran la inquietud de pensar, desde perspectivas descoloniales y no adultocéntricas, los momentos de socialización de procesos pedagógicos o de investigación con niñas, especialmente en relación con la devolución a las propias comunidades participantes. El propósito era que estos encuentros fueran intercambios, donde pudiéramos pensar juntas, desde nuestros distintos escenarios, cómo estábamos compartiendo los procesos, cuáles eran nuestras apuestas, cómo evitar que el conocimiento quedara atrapado en circuitos académicos, cómo no reproducir jerarquías adultocéntricas y cómo abrir espacios sensibles a los lenguajes, tiempos y formas de habitar de las niñas.

En este ejercicio participaron Heidy Melo, Carolina Ramírez y Damaris Pulido⁴², colegas cuyos aportes y trayectorias en procesos pedagógicos y de investigación con niñas enriquecieron profundamente la construcción de esta segunda exposición, reafirmando su sentido como un acto de curaduría afectiva: una exposición que no hablara sobre las niñas y niños, sino con ellas y ellos, devolviendo sus creaciones y reconociendo sus maneras de habitar y narrar el territorio.

Una de las reflexiones fue alrededor de la edición de las creaciones de las niñas desde una estética adulta. Me reconocí al escuchar cómo en sus experiencias como maestras habían sentido la presión de mostrar resultados perfectos, llevándolas a modificar las obras de niñas y niños sin su consentimiento. Recordé mi primer ejercicio de clasificación donde había dejado por fuera las imágenes que “no se veían” y también resonó una escena mientras creábamos personajes con materiales reciclados cuando **Ruana Rosada** me pidió que le ayudara a poner un ojo. En lugar de fijarme dónde había puesto ella el pegante, lo pegué al lado del otro. Cuando lo hice, me corrigió y dijo que el otro ojo iba atrás, para que pudiera ver por todos lados. Me causó gracia, pero en estas conversaciones también entendí que, sin querer, había puesto mi orden sobre el de ella.

⁴² Heidy Melo es licenciada en Educación Artística, profesora de música y estudiante de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional. Damaris Pulido es licenciada en Educación Infantil, docente de preescolar y también estudiante de la misma maestría. Carolina Ramírez es maestra en Artes Escénicas, magister en Educación Artística y profesora universitaria.

Esas pequeñas ediciones, que a veces emergían sin notarlo y otras de forma más consciente, podían terminar siendo invalidaciones. Había una línea muy delgada entre ofrecer ayuda y, con o sin intención, terminar reafirmando mi propia estética sobre la de ellas y ellos. A veces los materiales no respondían como esperaban, o sus habilidades aún no alcanzaban lo que imaginaban, pero incluso esas resoluciones imperfectas, inestables y sorprendentes eran parte de su forma de crear.

Otra reflexión fue sobre la presencia de dispositivos que permitieran la interacción y apropiación del espacio expositivo. En la primera exposición había tenido una aproximación con los cubos, pero en esta ocasión construí un túnel con mesas y una tela oscura (figura 51), inspirado en un juego que habíamos realizado previamente en uno de los jardines: allí, las niñas y los niños habían construido un túnel en cuyo interior colocaron insectos que habían modelado con plastilina. En la exposición, retomamos esa idea, pero en lugar de llevar los insectos reales, puse fotografías de esas creaciones pegadas en las paredes de tela del túnel. Las niñas y los niños entraban por un extremo con pequeñas linternas, como si descendieran al mundo subterráneo, y allí buscaban sus fotos, jugaban con las imágenes y descubrían otras formas de habitar el espacio.



Figura 51. Yo las Toallas cruzando el túnel.

En la exposición, retomamos esa idea, pero en lugar de llevar los insectos reales, puse fotografías de esas creaciones pegadas en las paredes de tela del túnel. Las niñas y los niños entraban por un extremo con pequeñas linternas, como si descendieran al mundo subterráneo, y allí buscaban sus fotos, jugaban con las imágenes y descubrían otras formas de habitar el espacio.

Otro dispositivo fue el papel extendido en las paredes y el suelo, que no apareció como fondo ni como soporte, sino como una continuidad viva del mural colectivo que las niñas y los niños habían comenzado semanas antes en las huertas (figura 52). Ese era un tejido de gestos, trazos, juegos y relatos personales y compartidos, donde la tierra, los insectos, las plantas y los afectos habían comenzado a dibujarse. En esta ocasión, el gesto se abrió también a las familias: el papel estaba allí no solo para mirar, sino para tocar, dibujar, escribir, continuar. La intención era que madres, padres, abuelas y cuidadores no fueran solo acompañantes, sino partícipes del proceso; que pudieran inscribir su memoria del territorio, sus emociones, sus preguntas, y que el mural deviniera una conversación situada, afectiva y abierta.



Figura 52. Mural en la huerta

Sin embargo, lo que ocurrió fue revelador: quienes más intervinieron fueron nuevamente las niñas (figura 53). Fueron ellas quienes, sin esperar permiso ni instrucciones, se apropiaron del papel, de las tizas y de los espacios, prolongando con sus gestos el mural iniciado en la huerta. Esta situación, abrió otras preguntas: ¿cuáles son las barreras, sutiles o explícitas, que limitan la participación de las familias? ¿Qué condiciones materiales, simbólicas o institucionales están operando para que, incluso en espacios pensados como abiertos, sean las niñas quienes mayoritariamente los habiten? Desde esa perspectiva, el dispositivo no solo activó una interacción estética, sino también un umbral para pensar los límites y posibilidades de la participación comunitaria. Al final, el mural volvió a ser territorio de exploración para las niñas, recordándonos que lo que se ofrece como posibilidad no siempre se traduce en acceso, y que la apropiación del espacio no puede planificarse del todo, pero sí escucharse con atención.



Figura 53. Mural en la exposición.

El túnel, los lienzos pintados con tierra y agua, el mural colectivo, las pinturas hechas con alimentos, las bitácoras colgadas entre columnas junto a piedras coloreadas y las fotografías tomadas por las niñas y los niños, impresas y dispuestas en los muros y en el piso, conformaban un entramado, casi un mapa orgánico de su mirada. La exposición se vivía con la piel, con la voz, con los pasos que trazaban su propio camino entre imágenes. El tacto y el gesto no fueron añadidos decorativos, sino lenguajes centrales: niñas y niños tocaban las piedras, señalaban las fotos, intervenían los murales, caminaban sobre las telas, hacían sonar las bitácoras con sus movimientos. Fue un recorrido sensorial en el que la luz de las linternas, el movimiento de los cuerpos pequeños y la apropiación libre del espacio formaron parte de una propuesta estética tejida desde sus propias formas de estar y de crear.

En los diálogos con Heydi, Carolina y Damaris, compartimos también la preocupación por construir espacios de comunitarización que, además de abrir espacios para otras formas de conocimiento, fueran escenarios de dignificación para las niñas. Sus reflexiones enriquecieron el proceso, aportando perspectivas clave sobre accesibilidad, sensibilidad y el reconocimiento de las niñas como agentes en la construcción de estos espacios. Por ello, a diferencia de otros eventos culturales como las piñatas, bautizos y primeras comuniones donde, a pesar de ser eventos centrados en las niñas, el alcohol es habitual, aquí se priorizó un ambiente en el que tuvieran acceso a todo por lo que incluso la comida y la bebida respondían a esa intención. Además, al igual que en la primera exposición, las piezas se colocaron a su altura, no solo como una medida de accesibilidad física, sino como un reconocimiento de su punto de vista y de su perspectiva niña: una forma de afirmar que su modo de mirar y habitar el mundo merecía ser el centro y no el margen.

En ambas exposiciones, más allá de la exhibición de obras, la curaduría afectiva se concibió como un espacio de encuentro entre generaciones. Las exposiciones priorizaron la participación de familias y vecinos, quienes fueron los interlocutores principales de las niñas y niños porque son ellos quienes cotidianamente están en sus vidas. Estuvieron presentes las abuelas que sostenían las chaquetas mientras

las niñas y niños corrían por el espacio, padres que iban de la mano a ver lo que sus hijas e hijos les querían mostrar, madres que se emocionaban al encontrarlos en las fotos, y hermanas mayores y primos que tocaban, preguntaban y recorrían con curiosidad las exposiciones.

Al igual que en la primera exposición, cada obra volvió a manos de quien la había creado, no como devolución, sino como continuidad de un vínculo: una forma de reafirmar que sus expresiones no eran materiales de exhibición ajenos a ellas y ellos, sino lenguajes legítimos de participación, memoria y pertenencia. En ese sentido, la reciprocidad se expresó en el gesto de devolver las creaciones a quienes las hicieron, pero también en la escucha abierta a lo que la comunidad traía consigo: recuerdos, preguntas, emociones, propuestas.

La ternura se manifestó en los modos de mirar, de nombrar lo creado sin corregirlo, de sostener los gestos que brotaban en lo inesperado. Y la comunidad no se definió como una entidad homogénea, sino como una trama de relaciones situada y diversa, que se sostuvo en el deseo de compartir, de hacer lugar, de tejer sentido desde lo que cada uno traía. En definitiva, las curadurías afectivas no solo proponen un modo distinto de hacer curatorial, sino que se arraigan en esos vínculos vitales que sostienen la vida común.

Troch

hna6

¿Para quiénes escribo?

En Aquitania tuve la fortuna de sembrar no solo con las niñas y niños, sino también en mi propia huerta, en un rincón del cultivo que **Silago Páramo** me ofreció generosamente. Allí, en su compañía, pero a mi manera, pude sembrar con mi familia, con los pies descalzos, siguiendo un diseño propio. Y mientras hundía las manos en la tierra y dejaba brotar las palabras, comprendí que sembrar era una forma de escritura sobre el suelo, y escribir era una manera de hacer florecer la experiencia.

Para sembrar, hay que esperar la lluvia. Pero la espera no es pasiva. Mientras llega, se limpia y se mueve la tierra, se trazan los surcos, se hacen adaptaciones, se planea la siembra, se lavan los tanques de agua, se bebe café, se hacen semilleros y después, cuando las plántulas crecen, se pasan a sus camitas de tierra. A lo largo de este proceso también escribí: no siempre colocando palabras sobre el papel, sino preparando el terreno. Pensaba, conversaba, leía, borraba, me perdía algunos días en el paisaje, tomé notas en los márgenes de los cuadernos. A veces, la escritura parecía una ausencia, a veces era todo lo que me acompañaba.

En el trópico, el tiempo no se fragmenta en estaciones; es la lluvia la que marca los ciclos. Si cae con fuerza y constancia, todo es humedad, hongos y verde intenso. Si se ausenta, las montañas se ponen amarillas, la laguna se hace más pequeña y el sol hace arder los ojos. Es un tiempo de continuidad, de superposiciones, donde las frutas casi nunca faltan porque no dependen de una única temporada, así como las palabras no necesitan un solo instante para brotar. Aprendí a escribir en ese ritmo, mediada por la espera del agua y por la certeza de que el suelo siempre está gestando algo, aunque no lo veamos. Escribí en días en los que la lluvia golpeaba

mi ventana y se encharcaba el suelo, y en otros en los que el sol hacía que pesaran más los pasos.

Además de la siembra, pienso en dos cosas mientras escribo. La primera es el afecto: cómo lo he construido, cómo me ha atravesado y con quiénes ha crecido en este proceso. En ese recorrido aparecen mi mamá y mi papá. Quiero que mi escritura esté abierta para ellos: para mis abuelos Aracely y Jorge, que terminaron la primaria cuando eran adultos; para mi abuela Sara, que leía la Biblia; para la memoria de mi tía Ana, la tejedora; para Mar, mi sobrinita, que adora leer imágenes y que le lean cuentos. También para las mujeres y los hombres de Aquitania, que a las cuatro de la mañana se levantan a preparar los cochinitos⁴³, a cargar el camión de cebolla, a alistar el desayuno y a sus hijos e hijas para el colegio. Para las niñas y niños que crecen dentro de esos ritmos y participan de esas labores. Pienso en mí cuando era niña, y escribo también para ella.

Otra dimensión de mi presencia en el trabajo de campo fue el cuerpo: un cuerpo que sabe estar, que sabe sentir y que sabe conocer. Pienso en cómo mi cuerpo se sintió en la investigación, en el territorio, en la escritura. Siento todavía mis tripas, mi piel, las plantas de mis pies, y reconozco cómo he cambiado, cómo el territorio me ha transformado. Guzmán y Suárez (2022) hablan sobre el humanar como “ponerse al servicio de la gente, las herramientas, las cocinas y el terreno. A cambio, todos ellos ayudarán para que nosotros sigamos humanando” (p. 183). En ese proceso de humanarnos, tendremos cambios en el cuerpo al acercarnos en ese acompañamiento de la vida. Es decir, no solo se trata de aprender con la mente, sino de aprender con la carne, con la piel, con los gestos cotidianos.

Durante la investigación, mi cuerpo también fue territorio de aprendizaje: bajé de peso mientras estuve lejos de casa y lo subí en el compartir con la gente de Aquitania porque la comida era una forma de cariño, vestí un uniforme heredado de “profe”, usé una ruana prestada hasta que compré la mía, aprendí a no tenerle miedo a perros desconocidos y sentí en mis manos la dermatitis del contacto constante con la tierra. Cada una de estas marcas en mi cuerpo fue una forma de

⁴³ Cochinitos es un frito parecido a la empanada, pero de forma tubular relleno de arroz, carne, pollo y maíz.

aprender, de inscribir en mí el territorio y sus ritmos. La experiencia es, entonces, una pedagogía de la afectación: un modo de conocer que se escribe en la piel, en la respiración, en el roce con el mundo, dejando huellas que ninguna palabra puede contener del todo, es aquello que nos pasa, lo que nos atraviesa sin pedir permiso, lo que nos transforma mientras estamos viviendo (Larrosa, 2006).

Elegir cómo escribir también fue sembrar. No solo qué palabras, sino cómo hacerlas germinar, en qué surcos acomodarlas, con qué abono alimentarlas, cada cuándo regarlas y en qué momentos dejarlas reposar en la oscuridad de la tierra. Desde el principio supe que no podía contar esta historia con una sola voz, que no bastaba con un solo libro. La escritura académica tenía su cauce, su propio lugar dentro de este proceso, pero había algo que me desbordaba, que pedía otros ritmos, otros lenguajes. Por eso decidí que esta tesis también tuviera otro cuerpo, otro suelo donde echar raíces. Un libro que hablara a las niñas y niños, que pudiera ser suyo, no solo un reflejo de lo que viví con ellos, sino una extensión de esa experiencia, una forma de hacerla permanecer, de que ellos también pudieran encontrar sus huellas en estas páginas.

No quería que mi escritura fuera solo una observación, un registro o un análisis; quería que fuera una entrega cuidadosa, una forma situada de reconocer su participación y de sostener la pregunta abierta. En ese gesto, me sentí convocada por lo que propone Tania Pérez-Bustos (2023b) cuando escribe sobre los preámbulos de una investigación que se reconoce inestable, plural y afectiva, y que asume la escritura no como la clausura de un proceso, sino como una forma de presencia y de cuidado. Su invitación a reescribir la autoría desde el vínculo y a comprender el saber como una trama que se entreteje con otros, en lo cotidiano, en lo frágil, en lo que se da sin garantías, resonó profundamente en mi manera de narrar esta experiencia. Pensé en sus manos pequeñas, en sus ojos que miraban distinto, en sus voces que buscaban las imágenes. Pensé en cómo se sentaban a leer, qué palabras les hacían reír, qué imágenes podían contener algo de lo vivido. Porque este trabajo no se trataba solo de entender las niñeces en el campo, sino de habitar con ellas estas preguntas, de ofrecer una escritura que también pudiera ser suya.

Y así, entre la estructura de la tesis y la libertad del libro álbum, fui tejiendo una escritura que pudiera sostenerse en ambos mundos. Como en la siembra, no todo brotó al mismo tiempo: hubo ideas que tardaron en encontrar su forma, textos que parecían quietos hasta que una imagen o una voz los despertaba. Pero ahora, al mirar hacia atrás, veo que cada decisión sobre la escritura fue también una forma de cuidado, un modo de estar en este proceso con la ternura como apuesta política que reconoce al otro, en este caso a las niñas, desde su dignidad, su potencia y su derecho a ser nombrado en sus propios términos. Escribir desde esa ternura fue resistir la tentación de hablar por, intentar no interpretar desde arriba o corregir lo que no se ajustaba a lo esperado. Fue elegir palabras que no tradujeran demasiado, que no explicaran en exceso, que dejaran lugar para el balbuceo, la imagen, la risa o el silencio. Porque escribir, como sembrar, no es solo dejar algo en la tierra. Es confiar en que crecerá, en que alguien lo encontrará y lo hará suyo, en que seguirá vivo más allá de nuestras manos.

Cada nombre, una historia

La manera en la que se nombra a las muñecas en esta investigación nació de los gestos cotidianos; emergió de lo que acontecía en los juegos, en los gustos y alegrías que cada niña y niño llevaba consigo. Algunos sobrenombres surgieron de sus propias palabras, de una ocurrencia espontánea o de un sonido inventado. Otros brotaron en el movimiento, en los dibujos, en la manera en que se relacionaban con el espacio y con los demás. Cada nombre es un hilo que los une a una historia, un retrato de sus imaginarios y sensibilidades.

En este gesto de nombrar, se entrelazaron múltiples formas de agencia: las agencias de las muñecas, que creaban sentidos a partir del juego y la invención; las agencias más que humanas, donde el territorio, los materiales y los afectos también participaban en la construcción de identidades; y mi propia agencia investigadora, no como quien asigna desde afuera, sino como quien acompaña y recoge los rastros que se van trenzando en la relacionalidad. Cada nombre es así una constelación: una manera de habitar el vínculo, de inscribir en la palabra la vibración de los encuentros.

Este apartado reúne esas explicaciones para quien tenga la curiosidad de conocer las razones detrás de los sobrenombres, pero también para quienes quieran asomarse a los hilos de afecto, movimiento y mundo que en cada uno de ellos se anudan. He de decir que no todas las niñas y niños aquí nombrados aparecen de forma explícita en el cuerpo de la tesis. Algunos compartieron más escenas, gestos o palabras, y su presencia se tejió con mayor densidad en las páginas. Otros habitaron el proceso desde lugares más sutiles, más silenciosos, pero no por ello menos significativos. No se trataba de forzar su aparición, sino de reconocer que estuvieron, con su propia manera de estar, y que esas formas también dejaron huellas.



Animales Fantásticos:

Inventaba criaturas con nombres imposibles, mezclando sílabas como quien mezcla ingredientes mágicos. Para ella, cada animal que imaginaba tenía poderes únicos y recorría mundos que solo ella conocía.



Arañas Coloridas:

Su nombre nació un día que dibujó una telaraña de colores brillantes y la convirtió en máscara. Corrió por el jardín persiguiendo a sus amigos, riendo detrás del papel que le daba un nuevo rostro. Su juego era arte y su arte, movimiento.



Bailarina:

Se balanceaba con los brazos extendidos como si el viento la guiara. Decía que de grande sería bailarina, pero ya lo era: en cada paso encontraba una melodía invisible.



Caracoles:

Tenía la paciencia de quien sabe esperar. Buscaba caracoles entre las hojas, en el jardín y también en la casa de su abuela. Al encontrarlos, los miraba largo rato, como si conversara con ellos en silencio.



Carita de Colores:

Cuando pintábamos, su rostro se volvía lienzo. Aunque la regañaran, era la primera en sumergir los dedos y la última en enjuagarlos. Parecía disfrutar más el proceso que el resultado: mancharse era su forma de celebrar.



Carrito en los

Bolsillos: Guardaba su carrito amarillo y rojo como un tesoro. Lo sacaba en los descansos, lo “parqueaba” con cuidado sobre los muebles y lo llevaba de vuelta como si fuera un compañero inseparable.



Carrimoto:

Inventó esa palabra como quien nombra un nuevo mundo. Para él, no era ni carro ni moto, era otra cosa, mezcla de velocidad, sonido y juego. Así llamaba también a sus ideas: únicas y difíciles de atrapar.



Castillos de Tierra:

Mientras los demás buscaban insectos, él se arrodillaba en la tierra húmeda, concentrado en levantar torres y murallas. Sus castillos eran frágiles, pero firmes como su deseo de construir.



Chefcita:

Pasaba más tiempo en la cocina que en el salón. Observaba los movimientos de su madre y ayudaba a preparar la comida. Su juego favorito era imitar recetas, como si en sus manos pequeñas ya habitara un oficio.



Chocolate:

Su amor por el chocolate era tan grande como su ternura. A veces se sentaba junto a En el Suelo hay Tesoros solo para que le compartiera un poco. Lo pedía con una mezcla de picardía y dulzura, como si el chocolate fuera un secreto entre los dos.

**Cobijitas de Tierra:**

Cuando sembrábamos, no decía que cubría las semillas: decía que las estaba arropando. Con manos pequeñas y cuidadosas, tomaba la tierra y la llamaba cobijita, como si sembrar fuera un gesto de cariño y abrigo.

**Color sobre Color:**

No le interesaba respetar los bordes ni mezclar los colores con suavidad. Pintaba en capas, poniendo uno sobre otro sin miedo a borrar lo anterior. Era como si en cada trazo quisiera que todo el color del mundo quedara allí, acumulado, vibrando.



Comegalletas: Usaba casi todos los días un saco del personaje Comegalletas. Cuando lo llevaba puesto, caminaba más erguido, como si ese disfraz cotidiano le diera una fuerza especial para habitar el jardín.



Con S: Había dos niños con el mismo nombre, pero no eran iguales. Cuando la profe los llamaba, ya sabían que había que aclarar: “¿Con S o con Z?”. Con S tenía muchos amigos pero en el jardín jugaba sobre todo con Castillos de Tierra y en las tardes con Ruana Rosada y sus hermanos porque sus mamás eran amigas.



Con Z: Sabía escribir la inicial de su nombre y lo hacía en cada oportunidad que tenía, era el menor de toda su familia y en ocasiones su primos lo acompañaban a estar en el jardín.



Constelaciones: Le gustaban las estrellas y hablaba de ellas como si fueran amigas. Dibujaba

puntos en el cielo con el dedo, trazaba líneas imaginarias, inventaba nombres nuevos. Su mirada siempre estaba un poco más arriba.



Corro como Sonic:

Sonic era su héroe, no solo por su velocidad, sino porque en él encontraba un espejo.

En los juegos, corría y decía “¡como Sonic!”, convencido de que podía alcanzar la misma velocidad azul.



Cuaderno de Tareas:

Tenía un cuaderno que cuidaba como un tesoro. Allí, entre números y vocales, vivía el mundo que construía en casa con su mamá. Lo mostraba con orgullo, no como una obligación, sino como algo que también lo nombraba.



Dulce: Su nombre nació de su forma de ser: tenía una manera de hablar pausada y

suave, de ofrecer lo que tenía: una flor, un dibujo, una palabra como si siempre fuera un regalo. Había en ella una ternura serena que hacía que todo a su alrededor se sintiera más amable.



En el Suelo hay

Tesoros: En una salida a la huerta encontró una piedrita entre roja y dorada. No la guardó

como un objeto más, sino como quien descubre un misterio. Desde entonces, escarbaba con paciencia, convencido de que bajo la tierra dormían otros secretos, esperando ser hallados.



Explosión de Colores:

Pintar era su manera de liberar energía. Tomaba el pincel como una chispa y lo estrellaba contra el papel, haciendo estallar manchas, formas y fuegos de pigmento. No buscaba representar, sino provocar.



Fantasma de Papel:

En Halloween apareció envuelto en un traje que su mamá había hecho con bolsas blancas. Era el disfraz más sencillo, pero todos querían uno igual. Él lo sabía y caminaba con orgullo, dejando a su paso un leve crujido de viento.



Florecita Caminante:

Cada paseo era una cosecha. No avanzaba por avanzar, sino para recoger. Una flor caída, una hoja con forma de corazón, una ramita pequeña... caminaba como quien borda el mundo con pequeños gestos de amor.



Frozen:

Su universo estaba cubierto de escarcha azul. Sabía las canciones, los gestos, los colores. Su cumpleaños fue un reino de hielo. Pero más allá de la película, lo que realmente la conmovía era que la historia hablaba de hermanas y de amor verdadero.



Hago Queso con mi

Abuelita: Su relato preferido no venía de un cuento sino de su vida. Decía con orgullo que sabía hacer queso, que su abuelita le enseñaba y que juntas cocinaban algo que olía a campo, a historia, a casa.



Huerta con Zanahorias: Tenía una idea fija: que en la huerta solo se sembraran zanahorias. Las dibujaba, las nombraba, las buscaba. Cuando llegaba el momento de plantar, preguntaba si ya tocaban las zanahorias, como si el resto fueran solo una antesala.



Mi Chaqueta es mi Mantita: Aunque hiciera calor, no se separaba de su chaqueta rosada. La usaba como capa, como almohada, como escudo. La abrazaba como quien carga un pedazo de casa sobre los hombros.



Moñitas: Cada mañana llegaba peinada con esmero: dos moñitas que con el paso del día iban desapareciendo. Me las entregaba una a una, como un secreto confiado. Al final de la jornada, me miraba con sus ojos grandes y decía con voz bajita: “moñitas”.



Muevesillas: Aún no caminaba con soltura, pero movía sillas con determinación. Las empujaba por el salón como si fueran carros, casas o animales. Con cada movimiento parecía ensayar el mundo, tantearlo, hacerlo suyo a su ritmo.



No le Temo a las Lombrices: En la huerta, mientras otros dudaban, él metió las manos en la tierra sin vacilar. Tomó una lombriz con delicadeza y la miró de cerca, como quien encuentra una amiga. La sostuvo un buen rato, sin asco, sin prisa.



OoOoOo: Sus dibujos eran constelaciones de círculos y puntos. No pronunciaba palabras, pero sus dibujos comunicaban.



Otro Cuento: Apenas se cerraba un libro, sus ojos brillaban y su voz se apresuraba a pedir: "otro cuento".

Como si en cada historia encontrara un rincón para habitar, una pregunta nueva, una risa.



Pijama de Huellitas:

Un día que no hubo jardín, lo encontré en la calle con una pijama llena de huellitas. Salí corriendo a mostrarla, feliz, como si fuera su armadura suave para enfrentar el día sin clases.



Pies Descalzos:

Apenas llegaba, se quitaba los zapatos. Sus pies querían sentir el piso, el pasto, la madera. Caminaba como quien busca recordar algo antiguo, algo del cuerpo con la tierra.



Pollito:

Aún no hablaba mucho, pero sabía hacer el sonido de los pollitos con exactitud. Cada vez que lo hacía, los otros niños se reían y él repetía su piar una y otra vez.



Risitas y Llantos: Era la más pequeña. Su risa y su llanto llegaban sin previo aviso, intensos y breves. No hablaba aún, pero sus emociones lo decían todo, como una corriente que pasaba y dejaba huella.



Ruana Rosada: Siempre iba al jardín con su ruana rosada, incluso en días soleados. La arrastraba, la doblaba, la convertía en capa, cobija o vestido.



Silla Amarilla: Tenía una favorita, la silla amarilla. Si encontraba a otro sentado en ella, negociaba, proponía cambios, buscaba formas de recuperarla. Más que un objeto, era su lugar en el mundo.



Soles y Lunas: Un día dibujó un cielo donde el día y la noche no se sucedían, sino que convivían. El sol sonreía al lado de una luna dormida, como si supiera que en su mundo no hacía falta separarlos.



Sombrerita: Aunque estuviera bajo techo o hiciera calor, no se quitaba su sombrero. Era parte de ella: lo acomodaba, lo mostraba, lo cuidaba. Su andar siempre iba acompañado de esa pequeña sombra sobre la frente.

**Sonic Rojo:**

Su personaje favorito era Sonic, pero su color preferido era el rojo. Así que se inventó uno nuevo: "Sonic Rojo", una mezcla perfecta de velocidad y deseo propio. En los juegos era él quien marcaba el ritmo.

**Sparkies:**

Casi todos los días llegaba al jardín con un paquete de Sparkies. A veces los compartía, a veces los guardaba. Pero siempre estaban allí, como un dulce ritual de llegada.

**Tengo Calor:**

Apenas cruzaba la puerta del jardín, comenzaba a quitarse sacos y camisetas hasta quedar en manga sisa. No importaba el clima: su cuerpo sabía cuándo necesitaba respirar.

**Tómamela con Cara de Artista:**

Un día que tomaba fotos, posó frente a la cámara con solemnidad y dijo: "tómamela con cara de artista". Se quedó quieto, en silencio, abriendo los ojos grandes y con una sonrisa mostrando todos los dientes.

**Vestida de Princesa:**

Le encantaba usar vestidos largos que giraran. Corría, saltaba, se detenía de golpe para ver cómo el vuelo la envolvía. No necesitaba coronas para saberse princesa.



Yo las Toallas: En la rutina del jardín, su tarea favorita no era repartir jabón ni abrir la llave del agua. Lo suyo eran las toallas. Las tomaba con cuidado, las entregaba con una sonrisa. Se nombraba con orgullo: “yo las toallas”.



¿Sí? ¿No?: Sus únicas palabras eran preguntas. No afirmaba, no negaba, solo preguntaba con esos dos sonidos. “¿Sí? ¿No?” repetía, y su mirada parecía decir todo lo que el lenguaje aún no alcanzaba.

Vocales: Era la hija de la Madre Auxiliar y ya iba a la escuela. Aprendía con entusiasmo a leer y escribir, y luego lo enseñaba a los demás. Mostraba cómo hacer las vocales en el aire, con el dedo, con palitos en la tierra, o dibujadas en hojas secas.

Saco Verde: Era el hermano mayor de Vocales. Aunque no tuviera clases, siempre vestía su uniforme del colegio. Su saco verde lo acompañaba a todas partes, como si en él llevara la costumbre.

Buscador de Moras: Era el hermano del medio, entre Ruana Rosada y Ojos Curiosos. En la salida al páramo fue el más entusiasmado recolectando moras en el camino. Caminaba atento a cada arbusto y, al encontrar un fruto, lo repartía con alegría.

Ojos Curiosos: Tenía la mirada inquieta de un inventor. Preguntaba, observaba, imaginaba. A veces se quedaba en silencio un largo rato, y luego decía algo que hacía reír o pensar a todos. Era buen conversador, y sus ideas parecían llegar como chispas desde algún rincón secreto de su cabeza.

Mublas: Era el perro de uno de los jardines comunitarios. Su nombre original era difícil de pronunciar, pero la Madre Auxiliar comenzó a decirle Mublas, y así se quedó. A las niñas y niños les encantaba ese nombre extraño, fácil de decir y lleno de afecto. Mublas corría, cuidaba y se echaba al sol como si también fuera parte del grupo.

Guardiana de los Brotes:
Era la mamá de Corro como Sonic. Una mujer firme y amorosa, con los pies bien plantados en la tierra. Defendía la agroecología y las formas de vida que cuidaban el territorio. En cada encuentro hablaba con convicción, pero también con ternura.



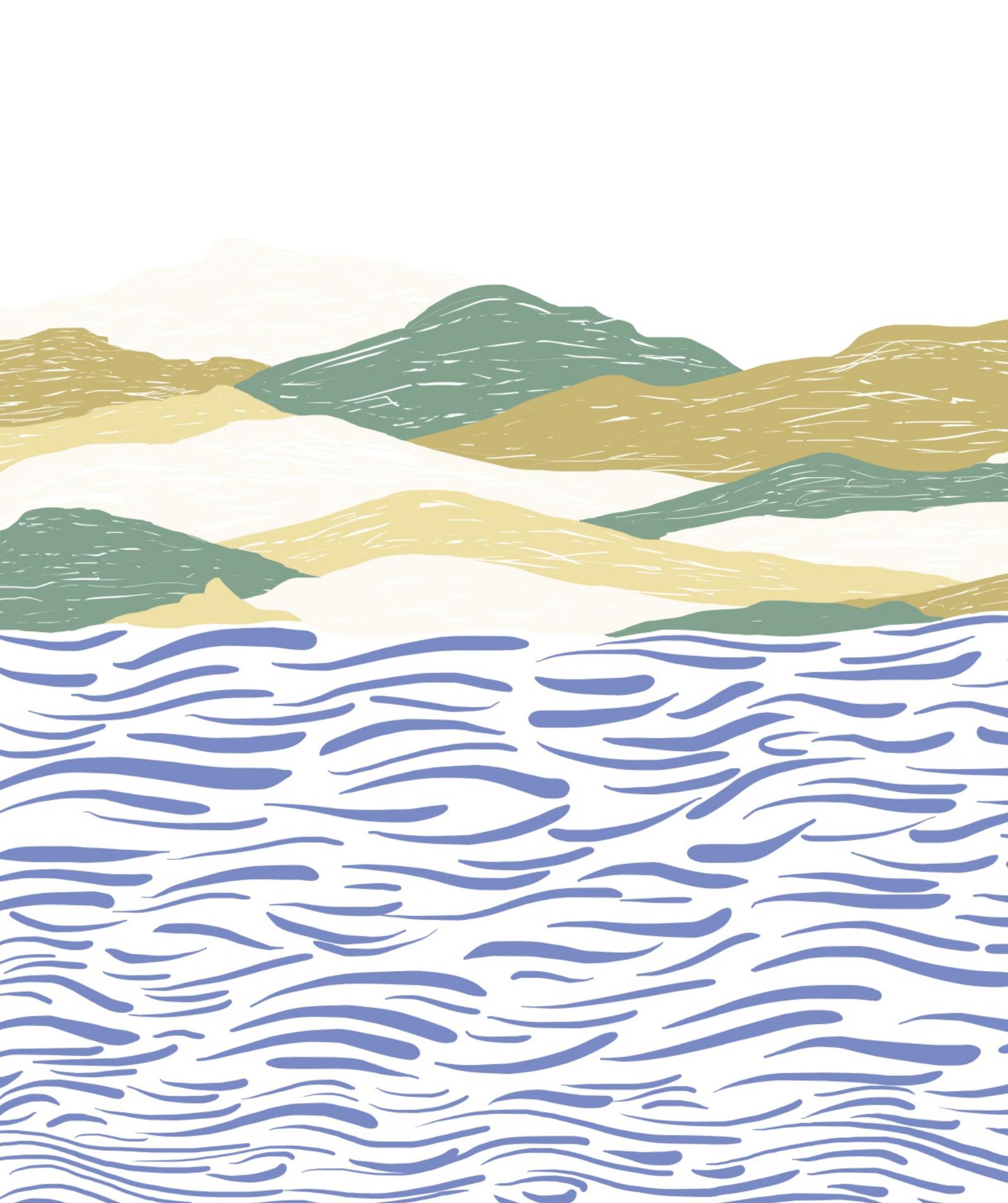


REGIÓN 4 **M**alezas

En este punto del recorrido se abre una trocha menos predecible, más indómita y llena de brotes que no piden permiso. Para leer esta región, es preciso desviarse: si la lectura se está realizando en formato digital, debe escanearse o hacerse clic sobre el código QR que aparece a continuación; en el caso de la versión impresa, corresponde consultar el segundo volumen.

Las Malezas no están aquí como algo accesorio. Son lo que insiste en crecer a su modo, lo que desacomoda el surco y lo llena de preguntas. El libro álbum forma parte de esa maleza viva: una forma de escritura otra, nacida del juego, la imagen, la ternura y la imaginación compartida. Por eso, su lectura no es un anexo: es parte del corazón vivo de la tesis.





The background features a stylized illustration of a sunset. On the left, a rocky shore is depicted with a large, light-colored rock formation and smaller, darker rocks. The sky is a pale, warm yellow, suggesting the setting sun. The water is represented by numerous horizontal, wavy lines in a deep blue color, creating a textured, rippling effect. The overall style is simple and graphic.

Atardecer

Este recorrido de conocimiento lo construimos desde el andar embarrado, el juego compartido, los silencios atentos y las preguntas que brotaban entre semillas, silencios, palabras y miradas. Fue en ese hacer cotidiano, sensible y comprometido donde fui construyendo una forma de investigar que no responde a modelos distantes, en lugar de eso, esta tesis se sostuvo en lo que ocurre cuando los afectos, las memorias y la materia se vuelven centro del pensamiento. Apostó por amplificar perspectivas históricamente descentradas: las de las niñas, los territorios rurales y los vínculos más que humanos. Lo hizo en un contexto en el que la academia, aunque marcada por tensiones internas, sigue cargando estructuras coloniales que han deslegitimado sistemáticamente estos saberes. Frente a esa historia de deslegitimación colonial, elegí caminar con otros ritmos, sosteniendo que lo encarnado, lo relacional y lo situado también producen conocimiento. Desde esa apuesta, se fue desplegando un recorrido investigativo sostenido en preguntas que no buscaban certezas, sino formas de estar en el mundo con otros.

La primera pregunta que orientó esta investigación indagaba por cómo se configuran las biopoéticas, deseos, estéticas y vínculos de niñas y niños de 0 a 5 años en su cotidianidad rural. Esta pregunta se abordó especialmente en la Trocha 5, con las imaginografías, en la propuesta de pedagogía de la huerta biopoética, los puntos de vista y las perspectivas niñas y en las escenas cotidianas en los Hogares Comunitarios donde la imaginación y el juego se hacían presentes. La investigación evidenció que estas formas expresivas emergen como gestos corporales enraizados. El dedo que traza la línea donde nace el sol, los caminitos de espuma tras el lavado de dientes, el deseo de ponerle una ruana a una semilla: todas son formas de hacer presente el territorio a través del cuerpo, la palabra y la imaginación. Lo estético, lo afectivo y lo político se entrelaza en las creaciones de las niñas, revelando sensibilidades encarnadas que configuran modos de habitar el mundo desde el juego, la curiosidad y el vínculo con lo vivo.

La segunda pregunta se centró en comprender de qué manera las expresiones, gestos, juegos, silencios y creaciones de las niñas y niños, reflejaban o desafiaban las dinámicas adultocéntricas presentes en su entorno social y de cuidados. Esta

reflexión se desarrolló en la Región 2 (Niñeces), particularmente en las formas en que niñas y niños participaron en la construcción de su comunidad, en los vínculos con los mundos no humanos y en el apartado donde se reflexiona sobre las paradojas y opresiones que enfrentan. A lo largo de la investigación, fue evidente no solo la participación de las niñeces, sino que fueron agentes de sentido, capaces de imaginar, transformar y sostener formas relacionales de estar en el mundo. La agencia se expresó como una fuerza entretejida con otras presencias, materiales, afectos y ritmos. Gestos como incluir en los juegos a la bebé más pequeña, inventar un funeral para una lombriz o la complicidad a la hora de cucharear a los compañeros en el almuerzo, no fueron acciones ornamentales: fueron decisiones que reorganizaron las relaciones y desplazaron el foco de la instrucción adulta.

Las profes, como se nombra afectuosamente a las Madres Comunitarias en los jardines, sostienen con fuerza y cuidado espacios donde el juego, la responsabilidad compartida y el uso de materiales comunes desbordan los moldes institucionales. Desde su hacer cotidiano y frecuentemente subestimado, construyen pedagogías populares que abren formas de participación y aprendizaje a las niñeces y, aunque no deshacen por completo las jerarquías adultocéntricas, logran fisurarlas.

En un sistema que prioriza la competencia y premia la autosuficiencia, las profes encarnan para muchas niñas y niños, el primer referente comunitario más allá de sus familias. Su presencia cotidiana teje continuidad con las formas de cuidado y reciprocidad que son fundamentales en la ruralidad, donde la comunidad no es un concepto abstracto, sino una red viva que sostiene el saber, el afecto y la memoria. Esa conciencia de ser parte de un tejido más amplio es también la base de muchas luchas por el territorio: allí donde el vínculo persiste, también persiste la posibilidad de defender la vida. Es así que, su práctica no se ajusta a modelos importados ni requiere validación externa para ser reconocida como valiosa. Al contrario, se inscribe en las pedagogías vivas que emergen en el Sur global como formas legítimas de pensar y sostener la educación y la vida. Estas experiencias muestran que también en los márgenes rurales se crean referentes, lenguajes y metodologías capaces de transformar las formas de educar e investigar.

En relación con la tercera pregunta, sobre cómo contribuyen los sentipensares campesinos a una propuesta pedagógica, artística e investigativa descolonial, esta tesis muestra que reconocer los sentipensares campesinos como fuente epistémica transforma radicalmente la forma de investigar e interpretar el territorio. Se trata de sostener que en lo local se construyen comprensiones complejas, afectivas y relacionales del mundo, que confrontan la jerarquía histórica entre saberes académicos y populares. Estas formas de conocer y sentir, entrelazadas, se manifestaron en prácticas comunitarias como el cuidado de la tierra, el intercambio de semillas, la medicina tradicional, la presencia activa de niñas y niños en las labores diarias o la confianza que se deposita en ellos al delegarles tareas significativas. Estas prácticas no solo sostienen la vida en el territorio, también proponen formas pedagógicas que redistribuyen el valor del saber, reconociendo que en las tramas de la vida campesina se gesta conocimiento situado, sostenido y comprometido con la defensa de los territorios y de la vida en común.

Estas formas de saber-hacer resonaron con la etnografía multiespecie y con las pedagogías del cuidado y la ternura, pues reconocen lo relacional, lo sensible y lo encarnado como formas legítimas de producir saber. En un contexto de crisis climática donde la vida humana y no humana está amenazada por dinámicas extractivas, violentas y despojadoras, la perspectiva multiespecie se posiciona como una respuesta urgente que sostiene la posibilidad misma de existir con otros al reconocer que toda forma de vida está entrelazada en redes de dependencia y afecto.

Las pedagogías del cuidado y la ternura por su parte, lejos de ser gestos ingenuos, se consolidan como formas radicales de compromiso con la vida digna, especialmente en territorios marcados por violencias estructurales que fragmentan los lazos comunitarios. En esa confluencia germinó la pedagogía de la huerta biopoética, que plantea un aporte concreto al campo de las pedagogías descoloniales al articular niñez rural, territorio y creación como ejes epistémicos y cuya fuerza política reside en desbordar los marcos adultocéntricos al reconocer que las niñas y los niños crean mundo, sostienen vínculos y preguntan con el cuerpo. En lugar de separar lo cognitivo de lo afectivo o lo humano de lo no

humano, esta pedagogía propone otras formas de producir saber enraizadas en el cuidado mutuo, la creación colectiva y la defensa de lo común. Frente a la lógica que mide el valor del conocimiento por su utilidad o eficiencia, aquí se defiende que también brotan saberes desde el juego, la tierra, el asombro y la desobediencia fértil de quienes habitan los márgenes.

La cuarta pregunta indagaba por cómo construir una investigación artística descolonial que fuera coherente con el contexto rural de Aquitania. Esta búsqueda se desplegó en decisiones metodológicas y ético-estéticas que atravesaron todo el proceso, y que se abordaron especialmente en la Trocha 3 y en la sección de Comunitarización de la Trocha 5. Optar por una organización porosa y situada ha sido una apuesta por una escritura otra: territorializada, afectiva y abierta, que funciona como una forma de diálogo encarnado con quienes habitaron la experiencia. Esta manera de narrar y estructurar la tesis plantea que los saberes generados junto a comunidades rurales y niñeces requieren formas de expresión capaces de acoger su complejidad, su sensibilidad y su vínculo con el territorio, sin imponer traducciones externas que los desdibujen. Esta forma de escritura constituye una implicación ética y política: reconoce que la forma en que narramos el conocimiento también configura lo que el conocimiento puede ser.

Además, el libro-álbum desarrollado en la Región 4 (Malezas) amplía los lenguajes posibles de la investigación, al proponer una forma de narración poética, visual y situada que funciona como archivo vivo y puente intergeneracional. En su contenido, el libro recoge voces, gestos y preguntas que emergieron en las huertas, en los recorridos por el territorio, en las conversaciones y los juegos. A través de frases como “Sabemos cosas importantes que no caben en libretas” o “Dicen que somos maleza, como si eso fuera malo. Ser maleza es importante. Y serlo junto a otras es resistencia”, el texto posiciona a las niñeces como sujetas capaces de nombrar lo que saben, cuidar lo que importa y reclamar su lugar en un mundo que a menudo las subestima o silencia. Lejos de representar desde fuera, las imágenes construyen sentido, afecto y memoria en diálogo con la experiencia y el territorio.

La curaduría afectiva, por su parte, se consolidó como una forma de compartir los aprendizajes construidos sin traducirlos ni extraerlos, haciendo del encuentro una práctica situada de reconocimiento mutuo. Al activar formas de encuentro sensibles, abiertos y no jerárquicos, la curaduría reconfiguró la comunidad como interlocutora y coautora, no como destinataria pasiva, y celebró públicamente las voces de las niñas, profes y familias como productoras legítimas de saber. Desde allí, este ejercicio cuestionó las lógicas extractivas de la investigación académica, proponiendo que el conocimiento no se entrega: se comparte, se encarna y se transforma en el vínculo.

La quinta pregunta se enfocó en explorar las tensiones, privilegios, diferencias y resonancias entre mi lugar como artista-maestra-investigadora y el rol de las niñas como coprotagonistas de esta investigación. Esta relación no fue simétrica ni homogénea. Hubo momentos de disonancia, silencios, emociones difíciles, y también de transformación y aprendizaje compartido. Estas reflexiones se desarrollan especialmente en la Trocha 1 donde abordé el encuentro con lo descolonial desde mi propio lugar de enunciación y en la Trocha 6, donde la escritura misma se vuelve una forma de situar la voz sin borrar la de los otros.

La apuesta por lo descolonial, en este sentido, no ha sido una bandera, una medalla ni un punto de llegada. Refleja un proceso lleno de irs, preguntas y venires, y sigue abierto. Me atravesó la investigación y la vida, y aunque en algunos momentos me brindó cierta tranquilidad al permitir nombrar heridas profundas, no fue un lugar cómodo ni estable desde donde mirar el mundo. Me llevó a revisar mis formas de comprender, de representar, de posicionarme, encontrando sentido en lo que tambalea, en lo que no encaja del todo, en los errores que se vuelven aprendizaje. Asumir esa fragilidad no debilitó la investigación: la volvió más honesta, más atenta, más encarnada.

Esta tesis plantea que al reconocer a las niñas y niños como co-protagonistas que transforman, sostienen y reconfiguran lo común desde sus gestos cotidianos, se disputa la forma en que históricamente se ha producido y validado el saber. El enfoque multiespecie fue un giro necesario frente a un momento histórico donde el

colapso climático, el extractivismo y la violencia territorial exigen otras formas de pensar y sentir lo vivo. Aquí, la tierra, las lombrices, las plantas y los silencios compartidos no son contexto: son interlocutores epistémicos. Esta investigación se inscribe como una contribución situada a las pedagogías descoloniales y a las epistemologías del Sur, desde un lugar que rara vez ocupa el centro: las niñeces campesinas de primera infancia.

Y, sin embargo, esta investigación no lo dice todo. Algunas experiencias quedaron apenas esbozadas, como las de los bebés, cuyas presencias abrieron la necesidad de escuchar desde otros ritmos, de mirar desde la ternura, de detenerse ante lo que no habla con palabras. Su forma de estar, a veces imperceptible, a veces contundente, desafía incluso las metodologías más sensibles y pone en cuestión los marcos desde los que comprendemos la agencia, el tiempo y la participación.

También están las voces de madres, padres, abuelas y cuidadores, que, aunque no ocuparon el foco, hicieron parte del tejido que sostuvo este proceso: sus trayectos diarios, los permisos dados o negados, las palabras al oído, las advertencias sobre el clima, los gestos de hospitalidad o de distancia. Ahí hay una trama intergeneracional que merece ser atendida.

Desde estas orillas, podrían abrirse nuevas rutas de investigación que abracen lo comunitario no solo como contexto, sino como lenguaje relacional y político; que escuchen a los bebés desde su capacidad de estar con el mundo de otras maneras; que pongan en el centro a quienes cuidan, sostienen, acompañan sin figurar; y que se permitan también el silencio como una forma legítima de presencia.

Finalmente, lo que esta tesis deja no es un cierre ni una certeza, sino una forma de presencia tejida entre el agua y la labranza, donde las niñeces fueron cuidadas y también cuidadoras, creadoras y sentipensadoras. En un contexto atravesado por el monocultivo, el adultocentrismo y la extracción, resignificar un terreno baldío como huerta, construir una olla comunitaria con hojas, barro y semillas, o transformar un megáfono en sombrero, en telescopio o en herramienta de juego fueron gestos que desbordan lo previsto y abren grietas en las lógicas impuestas sumándose a las

formas de resistencia comunitarias que persisten en lo cotidiano: que cuidan lo común en medio de la precariedad; que insisten en sostener la diversidad en un paisaje tensionado por el extractivismo; y que resguardan los saberes junto con esa ternura que es a la vez fuerza política, forma de presencia y modo de defender la vida sin violencia.

Niñeces de Agua y Labranza fue una forma encarnada de producción de conocimiento, un gesto político y amoroso de resistencia cotidiana. Desde la tierra, el juego y la escucha, esta tesis se comprometió con la posibilidad de investigar sin desarraigar, de crear sin imponer, de caminar con las niñeces sin hablar por ellas. Fue, y sigue siendo, una contribución crítica que abre sendas para pensar las pedagogías otras, las niñeces rurales, el territorio y el saber desde otros lugares. Que este andar sembrado entre palabras, semillas y vínculos siga brotando allí donde se necesite imaginar mundos más dignos y más vivos.

Referencias

- Abebe, T. (2007). Changing livelihoods, changing childhoods: Patterns of children's work in rural southern Ethiopia. *Children's Geographies*, 5(1-2), 77-93. <https://doi.org/10.1080/14733280601108205>
- Abebe, T. (2008). *Ethiopian childhoods: A case study of the lives of orphans and working children* (Doctoral dissertation). Norwegian University of Science and Technology.
- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81-96. Recuperado de <https://www.mdpi.com/2076-0760/8/3/81/pdf>
- Acaso, M & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Adom, D. (2022). Catch them young: Children as bearers of indigenous ecological knowledge for biodiversity conservation in Ghana. *Journal of Wildlife and Biodiversity*, 6(3), 12-25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6522108>
- Alba, G., & Buenaventura, J. (2020). Cruce de caminos. Un estado del arte de la investigación-creación. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (79), 21-49. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi79.3675>
- Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 443-468). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de https://www.academia.edu/30790511/Cap%C3%ADtulo_13_PEDAGOG%C3%8DAS_DE_LA_RE_EXISTENCIA_Artistas_ind%C3%ADgenas_y_afrocolombianos_adOIFO_alB%C3%A1n_aChinte_202
- Aleixo, F. M., & Perobelli, M. H. (2024). Erê Bebê: experiência artística no começo da vida. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 19(2), 16-33. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.ebea>
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Saldívar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161-178. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161
- Arooba, R., Ahmad, I., & Rehman, S. (2022). Understanding doctoral student experiences: A qualitative exploration of challenges and coping strategies in higher education. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 451-469. <https://doi.org/10.28945/5002>

- Barkaskas, P., & Gladwin, D. (2021). Pedagogical Talking Circles: Decolonizing Education through Relational Indigenous Frameworks. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 20–38. <https://doi.org/10.22329/JTL.V15I1.6519>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Barrera, J.; Espinosa, A & Álvarez, J. (2019). Contaminación en el Lago de Tota, Colombia: toxicidad aguda en *Daphnia magna* (Cladocera: Daphniidae) e *Hydra attenuata* (Hydroida: Hydridae). *Revista de Biología Tropical*, 67(1), 11-23. <https://dx.doi.org/10.15517/rbt.v67i1.33573>
- Belova, O. (2006). The event of seeing: A phenomenological perspective on visual sense-making. *Culture and Organization*, 12(2), 93–107. <https://doi.org/10.1080/14759550600682866>
- Blanco, V., & Cidrás, S. (2022). *Dibujar el mundo: Jugar, crear, compartir*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bosco, A., & Rifà-Valls, M. (2009). Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad reflexiva en la escuela primaria Bellaterra. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 27.
- Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2013). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Buriticá, D. & Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género* (Trad. Patricia Soley-Beltrán). Paidós.
- Caballero Calderón, E. (1954). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Editorial Bedout.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11–25). En *Feminismos diversos: El feminismo comunitario*. España: ACSUR–Las Segovias. Recuperado de <https://porunavidavivible.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.) (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Carballido Morejón, J. L., Morón Monge, H., & Daza Navarro, M. P. (2021). El huerto escolar desde un enfoque indagativo: investigando las lombrices. *Investigación en la Escuela*, 103, 75–93. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.103.06>
- Carbón, L. M., & Martínez Liss, M. (2019). La ternura como contrapedagogía del desamparo. Ponencia presentada en el XI *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXVI Jornadas de Investigación; XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional; I Encuentro de Musicoterapia*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-111/359.pdf>
- Carvajalino, L. (2018). *El legado de la colonización para la infancia en América Latina* [Ensayo inédito]. University of Applied Sciences Potsdam, Programa Master Childhood Studies and Children's Rights. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327941276_El_legado_de_la_colonizacion_para_la_infancia_de_America_Latina
- Cavarrero, A. (2022). *Inclinaciones: Crítica de la rectitud*. Madrid: Fragmenta Editorial.
- Caviedes, M. (2016). El debate sobre la educación escolar indígena: posibilidades desde el análisis antropológico. En M. Caviedes & M. Díaz (Eds.), *Infancia y Educación: Análisis desde la antropología* (pp. 219–232). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ciordia, C. (2021). Modalidades de agencia de niños y jóvenes en las políticas de protección en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (42), 133–153. <https://doi.org/10.7440/antipoda42.2021.06>
- Collins, P. H. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.
- Corrales, K. (2022). Somos ríos que fluyen: Aprender y desaprender desde la práctica curatorial. En C. Cerón y X. Gama Chirolla (Comps.), *Lo curatorial desde el sur* (pp.112–121). Instituto Distrital de las Artes – Idartes. Recuperado de https://galeriasantafe.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/Lo_curatorial-VERSION-WEB.pdf

- Correa Ruau, A. (2023, 25 de abril). El caso de Julieta Paredes: cuando la violencia patriarcal habita otros cuerpos y territorios. *Volcánicas*. Recuperado de <https://volcanicas.com/el-caso-de-julieta-paredes-cuando-la-violencia-patriarcal-habita-otros-cuerpos-y-territorios/>
- Cortés Aldana, D. (2022). *Una Cartografía social de las infancias campesinas y sus voces, en contextos rurales de la región Páramo del Oriente Antioqueño* (Trabajo final de Maestría). Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/33217>
- Corvalán, K. (2020). *Curaduría afectiva*. Cariño Ediciones.
- Corvalán, K. (2022). Curaduría afectiva: La curaduría como potencia del deseo. En C. Cerón y X. Gama Chirolla (Comps.), *Lo curatorial desde el sur* (pp.122–131). Instituto Distrital de las Artes – Idartes. Recuperado de https://galeriasantafe.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/Lo_curatorial-VERSION-WEB.pdf
- Curiel, O. (2007). *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*. *Nómadas* (Col), 26, 92–101. Universidad Central. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53510>
- Curiel, O. (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. MendíaAzkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp.45–60). Hegoa – Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. Recuperado de https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Curiel, O. (2018, 9 de agosto). *¿Qué es la decolonialidad?* [Conferencia]. Séptima sesión del curso intersemestral e internacional *Estudios Críticos Latinoamericanos en Dis/capacidad*, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2non_MMVXGc
- Cussiánovich, A (2015). Ensayos II sobre Pedagogía de la Ternura. Aprender la condición humana. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A (2018). *La ternura como virtud política*. Lima: INFANT.
- Cussiánovich, A. (2010). *La pedagogía de la ternura: adquirir la condición humana desde el cuidado y la afectividad*. Editorial IFEJANT. Recuperado de <https://enlafiladeatras.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/pedagogia-de-la-ternura-1.pdf>
- Cussiánovich, A., & Schmalenbach, C. (2015). La pedagogía de la ternura: Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (16). <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i16.2516>
- Cussiánovich, A (2003). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)
- De la Cadena, M. (2015). *Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smtkx>
- De la Cruz, Y., Martínez Tlapa, F., & Fontalvo Buelvas, J. C. (2019). Huertos escolares, una estrategia de educación ambiental y sustentabilidad en el municipio de Teocelo, Veracruz. En H. Keck, J. C. Fontalvo Buelvas & D. E. Armienta Moreno (Coords.), *La arena de la educación ambiental en México, caudal de ímpetus y logros* (pp. 1090–1101). Universidad del Caribe.
- de Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, (79), 71–94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- de Sousa Santos, B. (2019). As ecologias dos saberes. En B. de Sousa Santos, *As epistemologias do Sul: Para um pensamento alternativo de alternativas, Volume I* (pp. 223–260). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3.9>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Cuadros demográficos CNPV 2018: Personas por área — Aquitania, Boyacá* [Archivo de Excel]. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/PERSONAS_DEMOGRAFICO_Cuadros_CNPV_2018.xlsx
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2009). *Evaluación de impacto del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF*. Bogotá, D.C.: DNP. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/impacto_hcb.pdf

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2022). *Informe interno sobre los Diálogos Regionales Vinculantes*. Documento no publicado.
- Dewey, J. (1986). *El arte como experiencia* (4.ª ed., trad. de L. Villanueva). Paidós.
- Díaz, M. (2010). La exploración asistida: Orientación del conocimiento en la educación inicial de indígenas Cubeo y Ticuna del Amazonas. En M. Díaz & S. Vásquez (Eds.), *Contribuciones a la antropología de la infancia* (pp. 61–76). Diario de Campo, Pontificia Universidad Javeriana.
- Donaldson, S., & Kymlicka, W. (2011). *Zoopolis: A Political Theory of Animal Rights*. Oxford University Press.
- Edelman, M. (2021). ¿Qué es un campesino? ¿Qué son los campesinados? Un breve documento sobre cuestiones de definición. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 15–38. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2130>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Bogotá: Ediciones UNAULA. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf.
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 403–442). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/03/FEMINISMOS-DESCOLONIAIS-IV-parte.pdf>
- FalsBorda, O. (1957). *El hombre y la tierra en Boyacá: Bases sociológicas para una reforma agraria*. Bogotá: Editorial Antares. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/318478929/El-Hombre-y-La-Tierra-en-Boyaca-Fals-Borda>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: Ideas-acción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Fals Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En V. M. Moncayo (Comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp.253–301). Bogotá: CLACSO; Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>
- Fan, T., & Fan, E. (2022). *Cayó del cielo*. Barcelona: Akiara Books.
- Farah, M. A., & Pérez, E. (2003). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 51. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics* (S. Jain, Trans.; 1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894989>
- Frasco, L., Fatyass, R., & Llobet, V. (2021). Agencia infantil situada: Un análisis desde las experiencias de niñas y niños que trabajan en contextos de desigualdad social en Argentina. *Horizonte Antropológico*, 27(60). <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200006>
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galvin, S. S. (2018). Interspecies relations and agrarian worlds. *Annual Review of Anthropology*, 47, 233–248. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102317-050232>
- Gobernación de Boyacá. (2024). Boletín Red de Observatorios de Boyacá. Lobatón Piñeres, G. (Ed.). Tunja: Indicadora Red de Observatorios de Boyacá. Recuperado de <https://planeacion.boyaca.gov.co/wp-content/uploads/2024/12/BOLETIN-1-de-Violencia-10-dic-2024.pdf>
- Gómez, M. (2025). *Caminando va* [Canción interpretada con Cantoalegre]. Arrebol Agencia Digital.
- Gómez, M. J., & Sanabria, L. P. (2020). Las mujeres rurales y su derecho a la tierra: Retos de la política pública en Colombia. *Trabajo Social*, 22(1), 85–104. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.79232>
- González, P. (2014). Apuntes sobre la fotografía como metodología participativa en la etnografía. *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 14, 33–51. <https://doi.org/10.17345/aec14.33-51>
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (A. Santos, Trad.). Barcelona: Graó.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity*, 1(1), 1–38. <https://doi.org/10.5070/T411000004>

- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula Rasa*, 24, 123–152. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Guzmán, L., & Suárez, L. (2022). Acompañemos la vida en el trabajo material: Una propuesta de indagación antropológica. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 175–205. Doi: 10.22380/2539472X.1992
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality: Feminist and postcolonial issues*. University of Illinois Press.
- Heinrichs, J. (2016). The Co-Creation of a “Kinder Garden”. *Journal of Childhood Studies*, 41(1), 16–23. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i1.15694>
- Hens, G. (2024). *Lonchas, correas y Tamagotchis: vínculos más-que-humanos*. Madrid: Asimétricas
- Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85–118. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hooks, b. (2022). *Enseñar comunidad: Una pedagogía de la esperanza* (J. M. Mac Pherson, Trad.). Editorial Bellaterra.
- Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas* (M. García, Trad.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2022). *Guía metodológica para la participación de primera infancia en los Diálogos Regionales Vinculantes*. Documento no publicado.
- Inwood, H., & Sharpe, J. (2018). *Growing a garden-based approach to art education*. *Art Education*, 71(4), 43–49. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1465318>
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice-based research*. En M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103–124). Routledge.
- Isol. (2007). *Tener un patito es útil / Tener un nene es útil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson, G. A. (2011). A child's right to participation: Photovoice as methodology for documenting the experiences of children living in Kenyan orphanages. *Visual Anthropology Review*, 27(3), 247–264. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7458.2011.01098.x>
- Juracán, M. (2022). La bienal como excusa para agrupar nuestras existencias. En C. Cerón y X. Gama Chirolla (Comps.), *Lo curatorial desde el sur* (pp.162–171). Instituto Distrital de las Artes – Idartes. Recuperado de https://galeriasantafe.gov.co/wp-content/uploads/2023/04/Lo_curatorial-VERSION-WEB.pdf
- Katz, C. (2004). *Growing up global: Economic restructuring and children's everyday lives*. University of Minnesota Press.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo* (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras. Recuperado de <https://www.ige.unicamp.br/neal/wp-content/uploads/sites/49/2021/07/Ideias-para-Adiar-o-Fim-do-Mundo-Ailton-Krenak.pdf>
- Laitano, M. G. (2019). Niños que luchan: La fotografía como fuente histórica para el estudio de las luchas de las clases subalternas. *Trabajo y Sociedad*, 32, 527–542. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11–40). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf
- Landry, M. J., Chiu, C. Y., Ranjit, N., Mantey, D. S., & Springer, A. E. (2021). A school-based gardening, cooking, and nutrition intervention for Latino youth improves diet and reduces obesity: A cluster randomized trial. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 53(1), 44–52. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2020.09.011>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

- Las Áñez & Gómez, M. (2014). *Mi muñeca* [Canción]. En *Silbidos* [Álbum]. Festina Lente Discos.
- Lasczik, T., Lasczik, A., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2025). Artist Childhoods. *International Journal of Art & Design Education*, 44(1), (en prensa, Early View). <https://doi.org/10.1111/jade.12562>
- Le Guin, U. K. (2021). La teoría de la bolsa como origen de la ficción (F. Carvajal, Trad.). En *Dancing on the edge of the world: Thoughts on words, women, places*. Grove Press. (Publicado en español el 8 de marzo de 2021 en Oficios Varios). Recuperado de https://oficiosvarios.cl/wp-content/uploads/2015/04/La_teor%C3%ADa_de_la_bolsa_como_origen_de_la_ficci%C3%B3n_UrsulaKLeguin.pdf
- Le Guin, U. K. (2018). Contar es escuchar. En *Contar es escuchar: Sobre la escritura, la lectura, la imaginación* (pp. 135–151). Madrid: Círculo de Tiza.
- Leff, E., (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500705>
- Lemus, L. E., & Ramírez, M. X. (2021). *Desplazamientos, hegemonías, violencias y re-existencias: Infancias campesinas y defensa del territorio*. En Actas de la IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera Infancia, Niñez y Juventud: Desigualdades, diversidades y desplazamientos. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo infantil: Movimientos de niños trabajadores en América Latina*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: Ifejant; Buenos Aires: El Colectivo; México: Bajo Tierra Ediciones.
- Liebel, M. (2023). *Protagonismo infantil popular: Derechos desde abajo y participación política* (contribuciones de Marta Martínez Muñoz y Philip Meade). Buenos Aires: El Colectivo / México: Bajo Tierra Ediciones.
- Linternas y Bosques. (2024, 23 de agosto). *Los suelta poemas de CEDILJ: Voces niñas para compartir* [Publicación en Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1026620112197923&set=a.225299778996631>
- Lipsett-Rivera, S. (2002). Model children and models for children in early Mexico. En *Minor omissions: children in Latin American history and society* (pp.52–71). University of New Mexico Press.
- Literat, I. (2013). "A Pencil for your Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- López Ruiz, S. (2022). *Identitats mòbils: Una recerca etnogràfica sobre joventut, agències i cultura visual en contextos de vulnerabilitat* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/267068>
- Lugones, M. (1987). Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2(2), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- MacDougall, D. (2006). *The Corporeal Image: Film, Ethnography, and the Senses* (STU-Student edition). Princeton University Press.
- Machado, A. (2017). *El problema de la tierra: Conflicto y desarrollo rural en Colombia*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial. Recuperado de https://dn790003.ca.archive.org/0/items/MachadoElProblemaDeLaTierra.ConflictoYDesarrolloEnColombia/Machado%20El%20problema%20de%20la%20tierra.%20Conflicto%20y%20desarrollo%20en%20Colombia_text.pdf
- Magistris, G.P. (2018). La construcción del "niño como sujeto de derechos" y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, 11, 6–28. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/jcs/article/view/819/736>
- Maistry, S. M., & du Preez, P. (2024). The posthuman condition: Insights for decolonising curriculum in childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1436. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1436>

- Mansilla-Quifones, P., Cortés-Morales, S., & Moreira-Muñoz, A. (2021). Depopulation and rural shrinkage in Subantarctic Biosphere Reserves: envisioning re-territorialization by young people. *Eco.mont: Journal on Protected Mountain Areas Research and Management*, 13 (Special Issue), 108–114. Doi: 10.1553/eco.mont-13-sis108
- Matafwali, B., & Mofu, M. (2023). Exploring the feasibility of outdoor indigenous games and songs to enhance play-based pedagogy in early childhood education. *Journal of Childhood, Education and Society*, 4(3), 391–405. Doi: 10.37291/2717638X.202343270
- Mathurin, G. (2023). Re-(Imagining) Water Pedagogies in Early Childhood Education and Care Programs. *Journal of Childhood Studies*. <https://doi.org/10.18357/jcs482202320747>
- McNair, J. C., Bailey, A. R., Day, D., & Möller, K. J. (2013). Children's Literature Reviews: 2012 Notable Poetry Books. *Language Arts*, 90(6), 457–463.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Montaña, V., Robledo, N., & Yie, S. M. (2021). La categoría de campesino y sus representaciones en Colombia: polisemia histórica y regional. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 9–24. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2210>
- Morales, S. (2021). Pedagogía de la ternura: La pedagogía del co-protagonismo (pp. 115–141). En G. P. Magistris & S. Morales (Compiladorxs), *Educar hasta la ternura siempre: Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (Colección Niñez en movimiento). Editorial Chirimbote. Recuperado de https://chirimbote.com.ar/wp-content/uploads/2024/11/Educar-hasta-la-ternura-DIGITAL_compressed.pdf
- Morales, S. (2023). Por una perspectiva niña: Paulo Freire y la necesidad de provocar pensamientos emancipatorios de y desde las infancias latinoamericanas. *Boletín IINfancia*, 15, 75–87.
- Morales, S. (2024, marzo 20). *Ponencia presentada en Con Niñeces. Juntanzas para articular los nuevos estudios con niñas de América Latina y el Caribe* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vpuY83gF8LM&t=10134s>
- Morales, S., & Martínez Muñoz, M. (2024). *Adultocentrismo: ¿Qué piensan chicas y chicos?* Barcelona: Octaedro. Colección Rosa Sensat.
- Morano, L., & Szulc, A.P. (2023). Niñas que cuidan de sí y de otras en una agrolocalidad media de la pampa húmeda argentina: Una aproximación antropológica. *Desidades*, 35, 40–57. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i35.54843>
- Moreiras, D. A. (2014). Fotografía en investigación educativa: experiencias y discusiones en torno a una estrategia metodológica. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 7(2), 118–135. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.7.2.118-135>
- Murris, K., Francis, S., Babamia, S., Giorza, T., Makunga, M., & Naran, V. (2020). Anti-colonial orientations to place: Unsettling encounters with South African educational landscapes. *Equity & Excellence in Education*, 53(3), 288–303. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1785975>
- Nolas, S.-M., & Varvantakis, C. (2019). *The child's gaze: Introducing the Children's Photography Archive* [Exhibition catalogue]. Goldsmiths, University of London.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13–60. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Nxumalo, F. (2016). Towards 'refiguring presences' as an anti-colonial orientation to research in early childhood studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 640–654. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1139212>
- Nxumalo, F., & Ross, K. M. (2019). Envisioning Black space in environmental education for young children. *Race Ethnicity and Education*, 22(4), 502–524. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1592837>
- Ortiz, G. (2016). Niñez campesina trabajadora: Saberes que se aprenden trabajando. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, Núm. 11, 45–69. <https://doi.org/10.4995/reinad.2016.5827>
- Pacini-Ketchabaw, V., & Nxumalo, F. (2016). Unruly raccoons and troubled educators: Nature/culture divides in a childcare centre. *Environmental Humanities*, 7(1), 151–168. <https://doi.org/10.1215/22011919-3616380>
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A., & Blaise, M. (2016). Decentering the human in multispecies ethnographies. En C. Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 149–167). Routledge. https://doi.org/10.1057/9781137453082_10

- Pacini-Ketchabaw, V., & Clark, V. (2016). Following watery relations in early childhood pedagogies. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 98–111. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529281>
- Pacini-Ketchabaw, V., & Taylor, A. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 507–529. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>
- Paredes, J., & Comunidad Mujeres Creando Comunidad. (2014). *Hilando fino desde el feminismo comunitario* (2.ª ed.). México: Cooperativa El Rebozo; Zapateándole; Lente Flotante; En cortito que's pa largo; AliFem AC. Recuperado de https://www.academia.edu/24489736/Paredes_Julieta_Hilando_Fino_feminismo_comunitario_1_
- Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: Perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, 10(41), 96–113. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v10n41/1870-6916-tla-10-41-00096.pdf>
- Perafán Chilito, W. (2023). La educación intercultural indígena Yanakuna nivel preescolar. Una estrategia de resistencia. *Ciencias Sociales y Educación*, 12(23), 161–189. <https://doi.org/10.22395/csye.v12n23a8>
- Pérez Ríos, E. (2022). La transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales entre los zapotecos del sur en el contexto actual. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2792>
- Pérez-Bustos, T. (2023a). *Gestos textiles: Un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez-Bustos, T. (2023b). Convocar lo plural, lo cuidadoso y lo efímero: preámbulos de una investigación. *Nómadas*, 57, 5. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n57a9>
- Pérez-Bustos, T., González, M., Jaramillo-Gómez, A., & Palacio-Londoño, M. (2022). Conmoverse con las texturas de los saberes: una apuesta feminista por la co-creación de saberes en la investigación educativa. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 72, 163–184. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2022-0008>
- Pérez-Bustos, T., & Chocontá Piraquive, A. (2018). Bordando una etnografía: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica. *Debate Feminista*, 28(56), 1–25. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2018.56.01>
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías senti-pensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 269–290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (2.ª ed.). London: SAGE Publications.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. SAGE Publications.
- Presidencia de la República de Colombia. (2025, 28 de mayo). Decreto 0586 de 2025. <https://www.funcionpublica.gov.co/documents/d/guest/decreto-0586-del-28-mayo-de-2025>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía* (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Raymond, P. (1990). *El lago de Tota ahogado en cebolla: Estudio socioeconómico de la cuenca cebollera del Lago de Tota*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.
- Rifà-Valls, M. (2009). Deconstructing immigrant girls' identities through the production of visual narratives in a Catalan urban primary school. *Gender and Education*, 21(6), 671–688. <https://doi.org/10.1080/09540250802680040>
- Rifà-Valls, M., & Empain, J. (2019). In-betweenness in moving images: Six experimental tactics of video-ethnography to narrate South Asian immigrant girls' subjectivities. *Ethnography and Education*, 15(2), 171–189. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1631867>

- Rifà-Valls, M., & Bertran, M. (2020). Las epistemologías del self. En J. M. Sancho Gil, F. Hernández, M. L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J. I. Rivas Flores & A. Ocaña Fernández (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 123–137). Octaedro.
- Rivera Cusicanqui, S. (1985). *Oppressed but not defeated: Peasant struggles among the Aymara and Quechua in Bolivia, 1900–1980*. Geneva: United Nations Research Institute for Social Development.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón. Recuperado de https://tintalimon.com.ar/public/pdf_978-987-3687-36-5.pdf
- Roa-Corredor, J. C. (2015). Deleuze, el pliegue, el ritornelo y la relación arte-territorio. *Cuestiones de Filosofía*, 1(17), 258–274. <https://doi.org/10.19053/01235095.4300>
- Robledo Escobar, N., & Langebaek Rueda, C. H. (2021). Lo que va del labrador al campesino: Representaciones sociales en el actual territorio colombiano, 1780–1866. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 91–114. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2004>
- Rodríguez, K. J., Herrera, C. A., & Martínez, F. E. (2021). Entre conservar y producir. La relación sociedad-naturaleza y los conflictos socioecológicos en el lago de Tota, Boyacá, Colombia. *Región y Sociedad*, 33(1). <https://doi.org/10.22198/rys2021/33/1419>
- Rodríguez, S. (1995). *El escaramujo* [Canción]. En *Domínguez* [Álbum]. Ojalá.
- Rodríguez-Castrillón, C. M., & Amador-Baquirol, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: Una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 39–70. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5514>
- Rosas, J. (2024). Salvajitos en proceso de domesticación. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 19(2). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.sepd>
- Rovira-Rubio, R. A., & Montoya-Castaño, M. A. (2021). Acción colectiva juvenil rural: Resistencia y existencia en tiempos de posacuerdo (Riosucio, Colombia). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 224–250. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.1.4626>
- Salazar, M. (2006). Rompiendo el muro del autoritarismo. En M. C. Salazar, *Los esclavos invisibles Autoritarismo, explotación y derechos de los niños de América Latina* (pp. 123–134). Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/113/140/3367>
- Sanz Jara, E. (2010). Estudio terminológico. In a. Mayer & p. Pérez Herrero (Eds.), *Los amerindios en la narrativa occidental* (1st ed., pp. 345–360). Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10rr960.14>
- Schulte, C. (2019). Wild encounters: A more-than-human approach to children's drawing. *Studies in Art Education*, 60(2), 92–102. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1600223>
- Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Slater, D., Unzueta, R., & Pierce, J. (2022). The specter of enclosure in school gardens: An ecocritical pedagogy for the educational commons. En A. Cutter-Mackenzie-Knowles, K. Malone & E. Barratt Hacking (Eds.), *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 1545–1561). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1_72
- Spaulding, L. S., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012). Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 199–219. <https://doi.org/10.28945/1589>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? (S. Giraldo, Trad.). *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297–364. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Spyrou, S. (2023). From extractivist practices and the child-as-data to an ethics of reciprocity and mutuality in empirical childhood research. *Childhood*, 31(1). <https://doi.org/10.1177/09075682231220158>
- 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), 53–63. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.5360>

- Tassinari, A., & Guedes, C. (2015). Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno. *Anthropologica*, 33 (35), 173–203. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200008.
- Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287–307. <https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2013-N35-1007>
- Torres Carrillo, A. (2021). *Educación popular: Trayectoria y actualidad* (3.ª ed.). Bogotá: Editorial El Búho.
- Townley, C., Staples, K., Woodrow, C., Baker, E., Locke, M. L., Grace, R., & Kaplun, C. (2024). "We love sharing your land": Children's understandings of Acknowledgement to Country practices and Aboriginal knowledges in early learning centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 49(2), 155–168. Doi: 10.1177/18369391241242150
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- Tsing, A. L. (2023). *Los hongos del fin del mundo: Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas* (F. J. Ramos Mena, Trad.). Caja Negra Editora.
- Turner Martí, L., & Pita Céspedes, B. (2002). *Pedagogía de la ternura* (3.ª ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
- Ulloa, F. (1988, septiembre). *La ternura como contraste y denuncia del horror represivo*. Conferencia presentada en las Jornadas de reflexión de Abuelas de Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2024). *Colombia: A pesar de los avances positivos, aumentan las graves violaciones contra niños y niñas*. Recuperado de <https://docs.un.org/en/S/2024/161>
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2024). *Guía docente de la asignatura "Infanteses: Narratives Inclusives a través de l'Art" (Código 106073). Facultat de Ciències de la Educació*. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/procur/2022-23/g106073a2022-23ISPA.pdf>
- Van Dooren, T., Kirksey, E., & Münster, U. (2016). *Multispecies Studies: Cultivating arts of attentiveness*. *Environmental Humanities*, 8(1), 1–23. <https://doi.org/10.1215/22011919-3527695>
- Velosa, J. (2015). *Canto a mi vereda* [Canción]. En *En cantos verdes* [Álbum]. Discos Fuentes.
- Viaene, L., Laranjeiro, C., & Tom, M. N. (2023). The walls spoke when no one else would: Autoethnographic notes on sexual-power gatekeeping within avant-garde academia. In E. Pritchard & D. Edwards (Eds.), *Sexual misconduct in academia: Informing an ethics of care in the university* (pp. 208–225). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289944>
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23–68). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de: <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp. 17–48). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagog%C3%ADa-Decoloniales-volume-ii.pdf>
- Wilches, P. (2015). Cuerpo y diversidad: Etnografías de la infancia. En M. Díaz & M. Caviedes (Eds.), *Infancia y educación: Análisis desde la antropología* (pp. 112–133). Diario de Campo, Pontificia Universidad Javeriana.
- Yelin, J. (2015). Biopoéticas para las biopolíticas: Una introducción. *Uni(+d)versidad*, 3(3), 1–10. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51283>
- Yelin, J. (2019). Leer y escribir la vida: Aproximaciones a una perspectiva biopoética. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 21(1), 321–336. <https://doi.org/10.15446/lthc.v21n1.74877>
- Yelin, J. 2020. Biopoéticas para las biopolíticas. El pensamiento literario latinoamericano ante la cuestión animal. Pittsburgh, Estados Unidos: Latin America Research Commons. <https://10.25154/book4>. Licencia: CC BY-NC 4.0
- Yie, S. M. (2021). Aparecer, desaparecer y reaparecer ante el Estado como "campesinos". *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 115–152. <https://doi.org/10.22380/2539472X.2005>
- Zambrano Quintero, Y., Rocha Roja, C., Flórez Vanegas, G., Nieto Montaña, L., Jiménez Jiménez, J., & Núñez Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 457–464. <https://doi.org/10.17981/culteducoc.9.3.2018.53>

