

TÉCNICAS E
INSTRUMENTOS PARA
LA INVESTIGACIÓN SOCIAL
CON NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES

Pedro Daniel Martínez Sierra
Coordinador



**Técnicas e instrumentos para la
investigación social con niñas, niños y
adolescentes**

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Dr. Hugo Alejandro Concha Cantú
Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

Mtra. Carmen Guadalupe Casas Ratia
Directora

Lic. Alma Gloria Pérez García
Secretaria General

Mtra. María Eunice García Zúñiga
Secretaria Académica

Lic. Ricardo Martín Cuevas Pórraz
Secretario Administrativo

Mtra. Elia Rosa González Martínez
Secretaria de Apoyo y Desarrollo Escolar

Mtro. Edgar Zamora Carrillo
Secretario de Planeación y Vinculación

Dra. Julia Del Carmen Chávez Carapia
Coordinadora del Programa de Maestría en Trabajo Social

Mtra. Norma Angélica Morales Ortega
Jefa de la División de Estudios Profesionales

Mtra. Luz Noemí Navarro Márquez
Jefa de la División de Estudios De Posgrado

Lic. Vicente Enrique González Moreno
Coordinador del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia

Mtra. G. Araceli Borja Pérez
Coordinadora de Investigación

Lic. Roxana Denisse Medina Guzmán
Coordinadora de Comunicación Social

Lic. Teresa Gabriela González Flores
Coordinadora del Centro de Educación Continua

Lic. María Reyna Ramos Martínez
Coordinadora de Gestión

Esp. Abogada Diana Karina Cal y Mayor Jacobo
Jefa de la Oficina Jurídica

Técnicas e instrumentos para la investigación social con niñas, niños y adolescentes

Pedro Daniel Martínez Sierra
(coordinador)



Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Martínez Sierra, Pedro Daniel, autor.

Título: Técnicas e instrumentos para la investigación social con niñas, niños y adolescentes / Pedro Daniel Martínez Sierra (coordinador).

Descripción: Primera edición. | CDMX : Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, 2024.

Identificadores: LIBRUNAM 2258889 (impreso) | LIBRUNAM 2259435 (libro electrónico) | ISBN 9786073099202 (impreso) | ISBN 9786073099134 (libro electrónico).

Temas: Trabajo social con niños -- Investigación -- Metodología. | Trabajo social con adolescentes -- Investigación -- Metodología. | Trabajo social -- Investigación -- Metodología. | Investigación cualitativa. | Dibujo -- Técnica. | Fotografía en las ciencias sociales.

Clasificación: LCC HV713.T43 2024 (impreso) | LCC HV713 (libro electrónico) | DDC 362.7—dc23



dgapa

Dirección General de Asuntos
del Personal Académico

ENTS

Primera edición, 31 de diciembre de 2024

D.R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, C.P. 04510, CDMX
Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM

ISBN: 978-607-30-9913-4

Cuidado de la edición: Departamento de Publicaciones ENTS
Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita
de su legítimo titular de derechos

Diseño de portada: Departamento de Publicaciones ENTS

Esta edición y sus características son propiedad de la
Universidad Nacional Autónoma de México

Hecho en México

Agradecimiento

Este libro fue posible gracias al apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la convocatoria 2023 del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) aprobado con clave del proyecto PE300323.

Índice

Prólogo	9
Introducción	12
1. Las prácticas narrativas como estrategia metodológica en el trabajo con niñas, niños y adolescentes	16
2. La producción de conocimiento en grupo en la investigación con niñas y niños	42
3. Diario colectivo. Una técnica al servicio del diálogo y participación infantil y adolescente	68
4. La técnica del dibujo en la investigación social con niñas y niños	95
5. La fotografía como método visual de investigación con niñas y niños	116

Prólogo

Técnicas e instrumentos para la investigación social con niñas, niños y adolescentes representa un escrito novedoso en el campo de las ciencias sociales y el Trabajo Social. Está elaborado a conciencia desde perspectivas multidisciplinares, de la mano de profesorado que tiene gran experiencia en el aula, trabajo de campo, formación universitaria para la investigación social en diversos territorios y poblaciones vulnerables y vulneradas.

La práctica escolar y las técnicas de investigación social son el núcleo sustancial que guía las reflexiones, diagnósticos y propuestas que se comparten en este libro con el propósito de que la formación educativa universitaria en Trabajo Social, enfocada en las niñas, pueda tener recursos integrados de múltiples posibilidades de narración.

La esfera narrativa, entonces, cobra un lugar especial en las ciencias sociales y da cuenta de que los comportamientos humanos se producen con el tiempo y que pueden leerse como si fueran un texto. Asimismo, y de acuerdo con la autora de este artículo, permite comprender la forma en que las personas estructuran sus historias de vida; considera que los comportamientos humanos pueden entenderse como si fueran un texto, como eje vertebral de observación, escucha, diálogo, mediación y comprensión de realidades sociales complejas y adversas, a las que las niñas y los niños pueden o no encontrar una explicación.

El poder de las prácticas sociales narrativas toma aquí un lugar privilegiado como técnica de investigación social, como práctica escolar innovadora, pero también como elemento de revaloración gráfica, fotográfica, etnográfica y fresca de exposición de experiencias, de participación activa, de escucha comprensiva y de articulación de saberes en tramas de reflexión e interacción que se suelen negar, obviar o desdeñar en pro-

cesos formativos universitarios y que, al enfocarse en universos sociales infantiles, resultan particularmente aleccionadoras de aprendizajes, testimonios y problemáticas que suelen pasar inadvertidas para mundos proclives al adultocentrismo. Sí, la lectura patriarcal, sesgada por la violencia de género, la que se ejerce siempre en escenarios proclives al autoritarismo y al abuso de poder desde el aula hasta los espacios sociofamiliares, socioescolares, sociolaborales y de convivencia colectiva, son una línea continua de desestructuración de vínculos, lazos y comunidades.

Las emociones, las pasiones vocacionales, la creatividad artística cultural expresada en objetos de estudio e intervención, juegan aquí un papel clave para la formación en el aula, la investigación y el desarrollo de proyectos sociales y de intervención.

Debemos visualizar nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje, nuevas formas de formar y potenciar la creación científica, el amor por la enseñanza, por el conocimiento científico, por la investigación social, por el desarrollo de intervenciones sociales más accesibles, comprensivas e innovadoras para los grupos sociales, comunitarios e instituciones.

Los recursos educativos y pedagógicos, novedosos en su capacidad de recrear las emociones, las capacidades creativas y los acontecimientos menos explorados en las vidas de las y los universitarios, son un campo fértil para lograr que puedan activar nuevos procesos neurobiológicos y sociales en pro de objetos de estudio e intervención innovadores.

Tal como señala otra de las autoras, cada vez son más los *software* y bases de datos que se utilizan en investigaciones sociales para interpretar y analizar los datos cualitativos, programas que ofrecen herramientas y funcionalidades que facilitan el proceso de manejo y organización de la información.

Se trata de nuevas formas de investigación innovadoras, sistemas de articulación de bases de datos, imágenes, audioliteratura y diseños creativos de imágenes, fotografías y testimonios vívidos, que permiten al alumnado universitario construir e interiorizar sus procesos formativos, así como nuevas formas de sensibilizar, concientizar, discernir y dialogar con realidades virtuales, territoriales y contextuales, que implican significados diversos pero con metodologías narrativas y sistemas de interpretación de diálogos, entrevistas y diversas formas de interacción simbólica, por lo que podrá derivar en capacidades de discernimiento crítico, lectura apropiada y sensible de lo que acontece en su alrededor, y capacidades de proyectar estrategias individuales y colectivas a problemáticas comunes.

El capítulo que versa sobre la técnica del diario no se centra en una perspectiva personal; más bien recupera una de sus aplicaciones en el ámbito escolar, y la novedad radica en que se emplea para promover la participación colectiva en un ambiente vecinal, en específico en colonias.

La investigación multidisciplinar que sustenta la génesis y los productos elaborados por estas prácticas escolares investigativas, dan cuenta de contenidos narrativos que se ofrecen a las niñas y adolescencias por medio de estrategias metodológicas de nuevo calado, que implica centrar la inspiración en el alumnado, su capacidad participativa para mostrar con mayor frescura ilustrada, mejores herramientas analíticas y prácticas para clasificar, discernir, ponderar afectaciones socioemocionales, *habitus* y condiciones de vida y adversidad, mostrando con agudeza sintética y con mapas mentales gráficos, fotográficos, audiocríticos y con materiales que abrevan testimonios vivenciales, nuevas formas de explorar la profundidad de emociones silenciadas, postergadas, negadas en cada una de las niñas, niños y adolescentes.

Son decisivas sus edades, sus realidades, sus adversidades, las pasiones, emociones e inspiraciones que tienen niñas, niños y adolescentes, porque son enigma de inspiración y respuesta a nuevos objetos de estudio e intervención desde las ciencias sociales y el Trabajo Social.

Por medio del dibujo de los infantes, como una técnica de investigación social utilizada en estudios con orientación cualitativa, se explican sus potencialidades en el reconocimiento de los pensamientos de sentido común, en torno a diferentes objetos sociales de la vida cotidiana.

Los que otras y otros hacen de nosotros queda reflejado de la mano de la mentoría del profesorado, del alumnado en formación profesional, y de sujetos participantes que dejan huella de su capacidad de resistir, reaccionar o cambiar desde su carácter en formación, desde sus ímpetus más individuales y culturalmente conllevados, a la esfera de descifrar sus emociones más escondidas y acaso menos compartidas socialmente con quienes son el propio centro de su producción y vivencia central.

Carmen Guadalupe Casas Ratia

Introducción

El presente libro es un producto generado en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo objetivo es “impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante el apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM”.

En el marco de la convocatoria 2022 de proyectos PAPIME, se postuló la propuesta “El arte de investigar con niñas, niños y adolescentes desde la práctica escolar de trabajo social”, con clave 300323. Su propósito fue “incentivar el aprendizaje e interés del alumnado que cursa la práctica escolar de intervención comunitaria por la investigación social con población de niñas, niños y adolescentes por medio de distintos recursos educativos”; uno de sus productos principales es el diseño de un libro sobre técnicas de investigación social desarrolladas con este grupo de la población. La finalidad reside en brindar al alumnado de la licenciatura en Trabajo Social y de las ciencias sociales, una orientación sobre el uso de diferentes técnicas de investigación para el desarrollo de proyectos que aborden las problemáticas de las niñas y las adolescencias desde las voces de ellas y ellos.

Se pretende que este libro sea un material de consulta bibliográfica que contribuya principalmente al fortalecimiento del plan de estudios 2019 de la licenciatura en Trabajo Social de la UNAM, e incida en el campo del conocimiento de “metodología para la intervención en Trabajo Social” mediante asignaturas como Investigación social cualitativa y cuantitativa, al igual que en las prácticas escolares (Práctica de intervención comunitaria I y II, Práctica de intervención regional I y II, Práct-

tica de intervención en instituciones I y II) y otras, las cuales brindan al alumnado una serie de competencias para el desarrollo de proyectos de investigación social.

La actualización del plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, en el año 2019, demanda el desarrollo de proyectos educativos innovadores que fortalezcan su implementación en las aulas; de allí que los proyectos PAPIME ofrezcan posibilidades de generar nuevas propuestas con el fin de fortalecer los procesos formativos y convertirlos en áreas de oportunidad que incentiven la capacidad indagadora del alumnado.

La investigación es un proceso indispensable en la formación educativa de las y los trabajadores sociales, al ser un elemento transversal que no sólo impacta en las materias dedicadas al abordaje de este contenido, sino en toda la malla curricular. En el caso de las prácticas escolares son el primer escenario donde el alumnado se acerca a los problemas y necesidades sociales desde el campo disciplinar del Trabajo Social, convirtiéndolos en objetos de investigación.

Para algunos alumnos y alumnas, los procesos de investigación son considerados una tarea aburrida, tediosa e interminable que les fastidia demasiado, incluso existe la creencia de que sólo es apta para mentes privilegiadas o para estudiantes de excelencia. Cuando realizan sus prácticas escolares, en algunos casos hay resistencia a desarrollar investigaciones y un marcado interés por iniciar con la intervención social en las comunidades, regiones e instituciones, sin considerar este momento como clave para el desarrollo de etapas subsecuentes de cualquier metodología de Trabajo Social.

En consecuencia, este libro busca mostrar formas creativas de investigar mediante el uso de técnicas de investigación social. Una posibilidad de despertar la creatividad y el interés por el desarrollo de proyectos de investigación es el trabajo con niñas, niños y adolescentes dadas las características de este grupo poblacional que demanda particularidades de acercamiento, relación y ética, además de fomentar el desarrollo de habilidades investigativas y de perspectivas críticas.

El contenido de este texto enfatiza, principalmente, en las técnicas de investigación con orientación cualitativa, metodología que permite describir y comprender, desde una dimensión simbólica, la inserción de valores, contradicciones, reflexiones y experiencias desde la agencia de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, demanda el conocimiento del contexto a partir de acercamientos a la vida cotidiana, producto de una

realidad social dinámica que se matiza, cambia, revoluciona y complejiza de acuerdo con su temporalidad, región o época de estudio.

El trabajo de investigación con niñas, niños y adolescentes permite mirar estos procesos en forma distinta a partir del libre flujo de conocimiento que enmarca el uso de herramientas de investigación, lo que motiva la capacidad creativa del alumnado al permitir comprender la investigación en cuanto a un proceso apasionante que facilita crear, avanzar, construir, descubrir y refutar. No hay nada más tedioso que investigar algo que se hace por el mero requisito de llevarlo a cabo o por acreditar una asignatura; es necesario emplear en la enseñanza nuevas estrategias didácticas que motiven el aprendizaje del alumnado.

Para lograr los propósitos señalados con anterioridad, el presente libro se divide en cinco apartados: el primero lleva por título “Las prácticas narrativas como estrategia metodológica en el trabajo con niñas, niños y adolescentes”, elaborado por Ana Luz Minera Castillo, donde aborda la relevancia que encierra el ejercicio narrativo para niñas, niños y adolescentes quienes, mediante sus vivencias, le otorgan sentido a su entorno y construyen diversos tipos de conocimiento. Asimismo, propone utilizar las prácticas narrativas como un enfoque metodológico que relaciona el pensamiento, las emociones y las acciones de los agentes sociales, y describe los beneficios de la entrevista narrativa, en tanto técnica, para fomentar el diálogo entre las experiencias personales del entrevistado y del investigador.

El segundo apartado estuvo a cargo de Blanca Paulina Cárdenas Carrera titulado “La producción de conocimiento en grupo en la investigación con niñas y niños”, donde comparte elementos epistémicos y metodológicos para aplicar la técnica de grupos focales en la investigación cualitativa. En tres subapartados desarrolla, de forma práctica, los aspectos por considerar antes, durante y después de su aplicación, y la riqueza del artículo radica en las estrategias y reflexiones descritas como pertinentes y útiles en la comunidad infantil.

El tercero, “El diario colectivo con niñas, niños y adolescentes. Una técnica para la participación y el protagonismo infantil y adolescente”, bajo la autoría de Erika Melina Araiza Díaz, versa sobre la implementación de la técnica del diario colectivo entre niñas, niños y adolescentes. Aunque el texto recupera una de sus aplicaciones en el ámbito escolar, la novedad estriba en el empleo de dicha técnica para promover la participación colectiva en un ambiente vecinal, en específico en colonias

populares de la Ciudad de México. Por un lado, explora su uso como una técnica pedagógica y, por el otro, examina su importancia dentro del método de investigación social. Ambas perspectivas permiten acompañar, fomentar y observar la participación de estos actores sociales. Para este fin, se apoya en las pedagogías críticas propuestas por Celestin Freinet y Paolo Freire, así como en los métodos de promoción de la salud.

El cuarto apartado “La técnica del dibujo en la investigación social con niñas y niños”, de Pedro Daniel Martínez Sierra, presenta los usos de la técnica del dibujo con niñas y niños al reconocer sus diversas potencialidades para el análisis de los pensamientos de sentido común respecto a diferentes problemáticas que vive este sector poblacional. Su implementación devela aspectos cognitivos, afectivos y sociales al convertirse en una poderosa herramienta de investigación que se acompaña de otras técnicas como la entrevista. A lo largo del capítulo se muestran las perspectivas teóricas, así como los procedimientos de análisis e interpretación, además de las consideraciones éticas que conducen a su adecuado desarrollo.

El quinto apartado, “La fotografía como método visual de investigación con niñas y niños”, de Aurora Zavala Caudillo, aporta elementos teóricos metodológicos para lograr la colaboración y participación activa de las niñas, niños y adolescentes en la investigación social. La autora nos invita a reflexionar sobre la necesidad de realizar un giro epistémico en el diseño de instrumentos y técnicas de investigación, para lo cual es preciso cambiar la mirada y la forma en cómo nos acercamos a este grupo de la población. La fotografía permite a las niñas, niños y adolescentes expresar, producir, argumentar, dialogar y reflexionar sobre su propio entorno, logrando procesos de investigación más flexibles, creativos e incluyentes.

En definitiva, este libro es una poderosa herramienta que servirá para quienes estén interesados en desarrollar proyectos de investigación social con niñas, niños y adolescentes, y se encuentren en la elección de una técnica de investigación social que corresponda a las características de su población y la problemática identificada. Aquí encontrarás una amplia gama de posibilidades que no sólo explica el procedimiento de implementación, sino también los antecedentes teóricos, metodológicos y las consideraciones éticas que deben contemplarse para su desarrollo.

Pedro Daniel Martínez Sierra

1

Las Prácticas Narrativas como estrategia metodológica en el trabajo con niñas, niños y adolescentes

Ana Luz Minera Castillo¹

Resumen

Las diversas infancias y adolescencias organizan sus experiencias acumuladas y otorgan sentido a su entorno a partir de sus narraciones, lo cual les permite construir conocimientos de distinta índole. Niñas, niños y adolescentes vinculan su cotidianidad con su subjetividad y la manera en que comprenden el mundo. Este capítulo propone la utilización de las Prácticas Narrativas como herramienta metodológica, una forma particular de pensar, sentir y hacer. También se centra en la entrevista narrativa, variante de la entrevista en profundidad, como una técnica valiosa que permite el diálogo entre la subjetividad del entrevistado y la del investigador. Asimismo, concede validez a la capacidad descriptiva de seres humanos que se encuentran en un momento crucial de su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Antecedentes

Los terapeutas familiares Michael White (trabajador social australiano) y David Epston (antropólogo neozelandés) son reconocidos como los pioneros de las Prácticas Narrativas. Desde la década de 1980 investigaron sobre los conflictos individuales y familiares, y propusieron no definir

¹ Profesora de Asignatura de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

como terapia el trabajo que desempeñaban, pues bajo su criterio no se trataba de desórdenes o enfermedades de las personas, ni relacionaban su labor con un método curativo (1993, pp. 30-31).

Sin embargo, dado que el origen de las Prácticas Narrativas incluye elementos importantes de la psicología, con frecuencia, al referirse a esta metodología, los usuarios hablan de terapias narrativas o conversaciones terapéuticas. No obstante, White y Epston eligen la categoría de narrativa para definir su práctica precisamente con el propósito de reconocer la importancia de los relatos, los cuales dan sentido a la vida y a las relaciones de las personas (1993, p. 30). Al distinguir cómo la rehabilitación derivada de las consultas se debe en gran medida a los procesos de interacción, cocreación y coconstrucción generados entre el terapeuta y el consultor (Polkinghorne, 2004), los recursos personales con los que cuenta este último se convierten en la base fundamental del sistema de apoyo para la solución de sus problemas.

Por ejemplo, en un caso documentado por White y Epston (1990), trabajaron con una niña de siete años que sufría de enuresis nocturna. Al externalizar el problema como “pipí travieso”, la niña pudo enfrentarse a él de manera lúdica y desarrolló estrategias para “vencerlo”. En pocas semanas, la frecuencia de los episodios disminuyó significativamente.

Fuentes de inspiración para las Prácticas Narrativas

La propuesta de las Prácticas Narrativas se nutre de diferentes influencias epistemológicas; entre ellas, la antropología, el feminismo, la filosofía, la historia, la teoría literaria y la psicología posestructuralista. Dado que el movimiento filosófico del estructuralismo respaldaba a la gnoseología positivista como único vehículo para la comprensión de la experiencia humana, las terapias clínicas que se basaban en esta postura otorgaban mayor peso a la teoría y consideraban al profesional como único experto. Además, requerían indefectiblemente de un diagnóstico.

El posestructuralismo, en cambio, cuestionaba la naturaleza del conocimiento reconociendo las limitaciones del pensamiento científico o positivista. Por lo tanto, los representantes de las Prácticas Narrativas se identificaron más con esta corriente y abogaron por una descripción “densa” siguiendo la propuesta de Geertz (2015, pp. 20-24), con el fin de explicar cómo las intersecciones entre los distintos relatos y factores posibilitan la obtención de detalles que sólo la persona que ha vivido la

experiencia puede describir. Esto confiere valor a la práctica por encima de la teoría, aceptando el conocimiento de las personas, quienes no forzadamente encajan o deben encasillarse en un dictamen o clasificación.

Es así como las Prácticas Narrativas se apegan más al posestructuralismo como paradigma de la posmodernidad, prescindiendo de la teoría, utilizando la conversación entre el profesional y el usuario como guía del proceso, y reconociendo a este último como el principal experto de su trayectoria de vida y experiencias. El profesional no asume un papel protagónico, sino más bien de facilitador y acompañante. Las Prácticas Narrativas rechazan verdades universales y no se encasillan en un diagnóstico, sino en la posibilidad de construir y deconstruir constantemente alternativas de historias que brinden al consultante posibilidades no previstas (White, 2002, pp. 244-263; Hardy, 2014, p.182).

Como otra de sus influencias teóricas, White conoce y retoma la utilidad del método interpretativo a partir del trabajo del antropólogo Gregory Bateson para estudiar: “[...] los procesos por los que desciframos el mundo. Dado que no podemos conocer la realidad objetiva [y] todo conocimiento requiere un acto de interpretación” (1993, p. 20).

Ya que los seres humanos somos gregarios y sociales, nuestras historias no son del todo individuales; pasan por el tamiz del reconocimiento de los otros, con quienes dialogamos a partir de la interacción social. Ésta, a su vez, se basa en la cultura que el narrador y el lector poseen y comparten con un colectivo en determinado momento histórico y espacio geográfico.

“La comprensión que tenemos de un hecho, o el significado que le atribuimos, está determinado y restringido por su contexto receptor; es decir, por la red de premisas y supuestos que constituyen nuestros mapas del mundo” (Bateson, 1972, citado en White y Epston, 1993, p. 20). Por ello, el papel de la cultura es crucial, pues se relaciona indiscutiblemente con lo que es importante para las personas y que, en palabras de Geertz, representa la urdimbre de significados que nos ha incorporado símbolos bajo un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas. Por tales razones, el análisis de la cultura constituye una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2015, p. 20).

Al narrar, usamos analogías que nos sirven para estructurar el mundo de acuerdo con nuestra ideología y cultura. Metafóricamente, las ciencias sociales consideran que los comportamientos humanos se produ-

cen con el tiempo y que pueden leerse como si fueran un texto. Hacerlo permite comprender la forma en que las personas estructuran sus vidas alrededor de determinadas problemáticas, y así:

[...] concebir la evolución de las vidas y las relaciones en términos de lectura y escritura de textos, en la medida en que cada nueva lectura de un texto es una nueva interpretación de este y, por lo tanto, una nueva forma de escribirlo (White y Epston, 1993, p. 27).

Como resultado, las experiencias de vida dotan de sentido y significado a las narraciones, pero éstas también son influenciadas por las condiciones económicas, políticas y sociales del contexto en las que destacan relaciones asimétricas entre dominados y dominantes, de acuerdo con las relaciones de poder. Para analizar este tema, Epston y White utilizan los postulados de Michel Foucault, quien afirmaba que: “estamos sujetos al poder por medio de verdades normalizadoras que configuran nuestras vidas y nuestras relaciones” (Foucault, 1984; 1990).

Los terapeutas se basaron en la premisa del filósofo e historiador francés relativa a que el poder y el conocimiento constituyen una díada inseparable. Éstos, junto con otros conceptos de diversas ciencias, permitieron a White y Epston señalar cómo en las sociedades y culturas occidentales coexisten sistemas de conocimiento que se traducen en narrativas dominantes que afectan a las personas, cosificándolas y subyugando sus potencialidades y también sus narrativas. A su vez, esto les permitió plantear que las personas son capaces de asumir la agencia de sus relaciones y atreverse a contradecir los discursos que les son impuestos a partir de reglas culturales o relaciones de dominación, siempre y cuando respeten su identidad, intereses y sistema de valores.

De esta forma, el proceso de contar y volver a contar representa un aspecto fundamental de las Prácticas Narrativas, dado que abre nuevos significados y conocimientos distintos a los introyectados por medio de sistemas dominantes que descalifican determinadas identidades o jerarquizan unas formas de vida sobre otras. Las personas, al deconstruir y reconfigurar sus historias, adquieren poder, la capacidad de agencia necesaria que les permite tomar decisiones asertivas de acuerdo con lo que para ellas es importante, lo que les ayuda a: “satisfacer sus ‘necesidades de sentido’ y dar a la experiencia su continuidad” (Galarce, 2003, pp. 10-12).

Otros autores importantes que contribuyeron a las Prácticas Narrativas fueron Bruner y Vygotsky, de cuyas obras se retomaron los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje, y la visión constructivista del aprendizaje, que servirían de guía para crear “mapas” de cómo articular las conversaciones terapéuticas (White, 2007, citado en Montesano, 2012), en el sentido de “marcos interpretativos” (Goffman, 1974).

El socio-construccionismo mantiene que las ideas, los conceptos y los recuerdos surgen del intercambio social y son mediatizados por el lenguaje. Todo conocimiento se desarrolla en el espacio entre las personas; nos encontramos sumergidos en actividades sociales en donde, sólo a través de la conversación, el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior (Martí, 2017, p. 78).

Por su utilidad, las Prácticas Narrativas no sólo se utilizan en contextos clínicos, sino también de intervención social, función sobresaliente de disciplinas como el Trabajo Social o la Antropología Social. Asimismo, representan un área de oportunidad y una metodología de acompañamiento valioso con cualquier rango etario, desde niñas, niños y adolescentes hasta adultos.

Prácticas Narrativas en beneficio de niñas, niños y adolescentes

Cuando se trabaja con niñas, niños y adolescentes (NNA, en adelante), en particular con aquellos que han sido receptores de violencia o han pasado por algún episodio traumático, la posibilidad de generar relaciones alternativas es sanadora porque los NNA llegan a hacerse cargo de sí mismos por medio de la reconstrucción de hechos dolorosos que les permiten resignificar lo vivido y adquirir un mayor conocimiento de sí mismos y desarrollar su autoestima.

Además, escuchar los relatos de otros NNA resulta didáctico y formativo para ellos cuando comparten diferentes cosmovisiones, puntos de vista sobre un mismo tema o proponen formas variadas de solución a una problemática, que puede ser ficticia o real. Sin embargo, cuando las conversaciones se refieren a emociones negativas, “éstas tienden a ser más extensas porque se regulan los conflictos, se evalúa el grado de

intensidad del evento y se comprenden las emociones generadas” (Auza, 2013, p. 142).

Los NNA, al igual que los adultos, construyen el conocimiento a partir de la experiencia, de las vivencias que tienen en el entorno particular que los rodea y de sus relaciones con los demás. Por medio del lenguaje, contar sus propias historias los ayuda a asignarle significados y a organizar los hechos que viven, a partir de lo cual éstos cobran sentido.

Existen distintas técnicas que pueden utilizarse en las intervenciones sociales con NNA aplicando el modelo de las Prácticas Narrativas desde un enfoque cualitativo, entre ellas, los estudios de caso o grupos de discusión. Sin embargo, este capítulo se centrará en la entrevista narrativa, la cual, con el fin de obtener los resultados deseados, debe adecuarse a las edades y desarrollo cognitivo de los NNA. Por esta razón, a diferencia de las entrevistas con adultos, las enfocadas en NNA se apoyan en la combinación de técnicas lúdicas como el juego o el desarrollo de actividades artísticas, como el teatro o las artes plásticas.

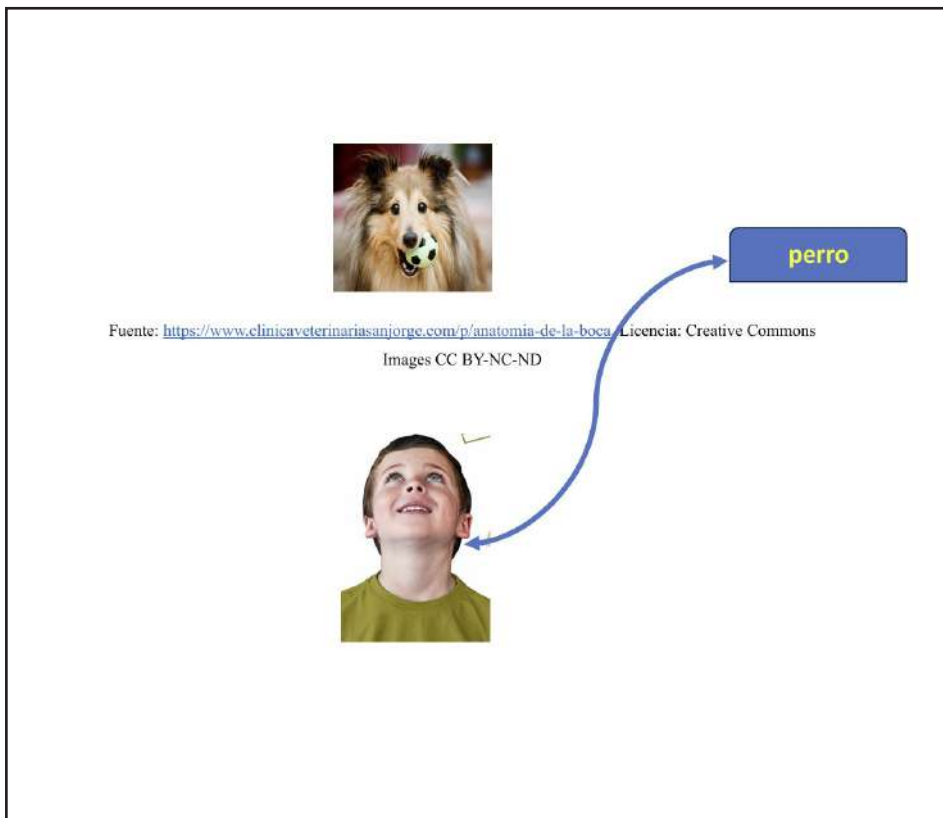
Este capítulo pretende demostrar que las narrativas, al ser utilizadas como metodología (Prácticas Narrativas) y técnica (entrevista narrativa), representan aliados de la investigación y la intervención social. Éstas pueden evidenciar los aspectos importantes para los NNA o que de alguna manera han marcado sus trayectorias de vida, lo cual permite a los especialistas ayudar y acompañar asertivamente a los NNA para que sean capaces de construir historias alternativas y reconstruir vivencias existenciales adversas.

El capítulo está estructurado en cuatro apartados. En el primero se explica en qué consisten las Prácticas Narrativas y cuáles son los principales pasos de este proceso metodológico. La segunda sección profundiza en la entrevista narrativa, técnica empleada a lo largo de todo el proceso, en particular durante la etapa destinada a externalizar la situación problema que aqueja a los NNA. En la tercera sección se aborda el papel que desempeñan factores como la reflexividad, la ética o el empleo de nuevas tecnologías en las investigaciones o intervenciones con menores de edad. Por último, se incorpora un apartado de reflexiones finales en el que se resumen las oportunidades, pero también las implicaciones que conlleva el manejo de las Prácticas Narrativas, si se aplica en la atención de NNA.

¿Qué son las Prácticas Narrativas y cuáles son sus fundamentos?

Narrar es una práctica humana ancestral que ha permitido a las personas, a lo largo de la historia, explicar y comprender el mundo que les rodea, así como expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos a los demás. Desde la infancia, el lenguaje nos permite comunicarnos, transmitir información y comprender la que otros nos transmiten. Asignar términos a todo lo que observamos facilita la comprensión y el reconocimiento de la realidad. Por ejemplo, una niña o un niño aprende a identificar la palabra “perro” con un animal peludo y de cuatro patas, y la asocian nuevamente con éste cada vez que se encuentran con uno (ver Figuras 1 y 2).

Figuras 1 y 2



Por lo tanto, como lo precisa Anderson (1999, 2012), los colectivos, de manera social o conjunta, construimos el conocimiento a partir del lenguaje, el cual integra la realidad y concede significado a nuestras experiencias, tanto eventos como vivencias. Desde un punto de vista lingüístico, el conocimiento es una versión acordada entre un colectivo que comparte un mismo contexto, producto de las interacciones y negociaciones interpersonales.

Los seres humanos organizamos las experiencias en forma de narración, como si estuviéramos escribiendo un texto, con una secuencia temporal, propósitos, significados y conclusiones. Así, los NNA, al relatar lo que les ocurre, van cimentando su propia realidad; sin embargo, no es fácil que los adultos concedan crédito a los discursos infantiles ya que, desde su perspectiva, la experiencia de los NNA es muy limitada, fantástica e inconsistente.

El método de las Prácticas Narrativas cree en la capacidad de la conversación profesional para liberar historias no tomadas en cuenta, como suelen ser aquellas transmitidas por los NNA. Además, ante la realidad social siempre cambiante, las Prácticas Narrativas constituyen una forma alternativa de intervención a partir de la cual los científicos sociales y terapeutas, enfocados en acompañar y ser agentes de cambio, pueden apoyar de una mejor manera a los NNA con quienes trabajan. Este proceso se da en un intercambio recíproco entre el profesional y los NNA usuarios o consultantes.

Frecuentemente, los padres o adultos intentan explicar los comportamientos infantiles o adolescentes, ya sea de sus hijos o de otros menores de edad, pero sus palabras no necesariamente representan los sentimientos o experiencias de los NNA. Esto dificulta la realización de diagnósticos precisos sobre lo que les preocupa o afecta personalmente y, por lo tanto, compromete la efectividad de las intervenciones o la atención que se les brinda. De ahí la importancia de la autenticidad de las narraciones; es decir, que provengan de los propios NNA y no de terceros o intermediarios, ya que cada NNA, de manera individual, es el principal experto y conocedor de su situación o historia de vida.

No obstante, cuando los NNA identifican y describen los problemas que les afectan, como individuos con quienes los profesionales trabajan, estos problemas suelen denotar la influencia de discursos y prácticas adultocéntricas y dominantes, tales como categorías de jerarquización (clase, género, edad, pertenencia étnica, creencias religiosas u orienta-

ción sexual, entre otras), juicios normalizadores o discrepancias entre las opiniones de los NNA y los adultos con quienes conviven.

Cuando los NNA enfrentan situaciones de crisis, ya sea relacionadas con su proceso natural de maduración o como consecuencia de algún trauma físico, psicológico o emocional, como la pérdida de personas significativas, los profesionales, por medio de las Prácticas Narrativas, pueden ayudarles a recuperar su fortaleza o incluso mejorar su nivel general de funcionamiento social. Aunque, como bien señala Chescheir (1984), los logros dependerán de la conjunción de factores como la organización intrapsíquica individual de los NNA, sus patrones de interacción familiar y la presencia o ausencia de sistemas de apoyo en sus vidas.

Mediante las Prácticas Narrativas, como conversaciones terapéuticas o externalizantes, los NNA, al igual que los adultos, pueden reconstituir sus historias de vida e incluso transformar las relaciones que mantienen con familiares o amigos. Al brindar a los NNA la oportunidad de contar y volver a contar las experiencias vividas como problemáticas, ellos llegan a identificar logros o capacidades personales, así como eventos significativos que contribuyen a la creación de nuevas historias liberadoras (White y Epston, 1993, p. 12).

Otro elemento importante por considerar cuando se trabaja con NNA desde la metodología de las Prácticas Narrativas es el papel que desempeña la identidad. Para los seres humanos, la identidad no sólo requiere del reconocimiento individual, sino también de la aprobación social o colectiva. La identidad es producto del conocimiento y de las prácticas culturales, por lo cual representa una manifestación que se construye a lo largo de la vida, se modifica o se refuerza, principalmente durante la infancia y la adolescencia. Una persona posee distintas identidades de acuerdo con los grupos de adscripción a los que pertenezca o que los demás le reconozcan. Asimismo:

Las identidades individuales y colectivas se construyen narrativamente, ya que la vida social tiende a percibirse como una realidad simbólica, en la cual los símbolos y significados que las personas constituyen para dar sentido a sus acciones requieren ser interpretados en contexto (Martí, 2017, p. 107).

Por estos motivos, existe una estrecha relación entre las narrativas y la identidad, que dirige y representa la narrativa de los NNA o adultos.

Siguiendo a Galarce (2003, p. 12), la funcionalidad de las narrativas no es únicamente intrapsíquica, sino también interpersonal. Por ello, no es casual que los NNA construyan sus narrativas a partir de las relaciones que establecen y de las experiencias significativas que vivencian con familiares y amigos.

Cuando los NNA enfrentan crisis que requieren atención y acompañamiento para ser superadas, suelen experimentar dolor, culpa, vergüenza y ansiedad. Los discursos y prácticas culturales adultocéntricos provocan que su identidad sea descalificada o ignorada, ya que se minimiza el significado de sus experiencias u opiniones. En casos más graves, los NNA pueden llegar a pensar y sentir que su vida carece de sentido. Por ello, generar relatos alternativos se torna más factible cuando el problema no está localizado en la identidad de las personas; es decir, cuando las narraciones dominantes están menos cargadas de identidad (White y Epston, 1993, pp. 32-48).

White y Epston, como creadores de las Prácticas Narrativas, afirman que los relatos son constitutivos –modelan las vidas y las relaciones–, pero tienen lagunas que deben llenarse para crear nuevas versiones y permitir que las personas reescriban sus vidas. Esto es especialmente importante cuando se confrontan los discursos dominantes vinculados con quienes ejercen el poder como técnica de control social, cuyo objetivo es cosificar a las personas para someterlas y excluirlas (White y Epston, 1993, pp. 29-40).

Comprender la influencia que los discursos dominantes ejercen sobre la situación problemática facilita cuestionarlos, deconstruirlos y generar nuevas historias más funcionales para los NNA. Por lo tanto, la fase de externalización en la metodología de las Prácticas Narrativas es una de las más importantes.

La externalización en las Prácticas Narrativas

Para White y Epston, la externalización consiste en:

[...] un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa a la persona o a la relación a la que se atribuía (1993, p. 53).

Es decir, en esta etapa se invita a los NNA a percibir el problema como algo independiente de ellos como individuos, con la intención de liberarlos de los discursos adultos y dominantes, así como de las posibles culpas que la situación conflictiva que atraviesan pueda generarles. El objetivo es evitar que concentren todas sus energías en la situación o circunstancias, restando valor e importancia a otros aspectos destacables de su vida. Aquí es fundamental reconocer que: “la persona no es el problema, el problema es el problema” (Martí, 2017, p. 45).

Es igualmente importante hacerles saber a los NNA que no existen verdades sociales objetivas e incontrovertibles, sino sólo relatos del mundo, historias que nos contamos a nosotros mismos y a los demás. La realidad puede tener muchas versiones, ya que los significados son creados y posibles únicamente en el contexto del discurso que los sustenta (Gergen, 2007). Asimismo, no hay que perder de vista que:

La narrativa es el acto de relatar secuencias escogidas de vida y, en este sentido, todas las intervenciones son narrativas, pues todo lo que uno hace como profesional y como consultante se entiende en términos de historias contadas y vueltas a contar. La narración facilita la construcción de la experiencia, lo que explica que la persona pueda reconstruir su relato de vida por medio de la reconstrucción de sus propias experiencias (Martí, 2017, p. 133).

Por lo tanto, al narrar su situación problemática, los NNA también están eligiendo o dedicando atención a sólo una parte de las muchas que conforman sus trayectorias de vida, omitiendo a menudo pasajes positivos y extraordinarios que también forman parte de su historia personal. Ante la posibilidad de reescribir sus distintas etapas de vida, los NNA obtienen una transformación discursiva que les permite evitar culpabilizarse o castigarse injustamente ante hechos que los atemorizan o preocupan, lo que contribuye a que se sientan más optimistas, seguros de sí mismos y de las identidades con las que se asocian, lo que incrementa su agencia personal.

Al externalizar el problema, si los NNA se ven atrapados en él o si éste sólo les permite enfocarse en lo negativo, los profesionales deben ser capaces de identificar experiencias o acontecimientos excepcionales, elementos positivos, como cualidades de los NNA, que puedan ayudarles a afrontar o resolver la situación, herramientas y sistemas de apoyo que

poseen, o logros alcanzados a lo largo de su vida, entre otros. Al asumir una actitud reflexiva, los NNA se percatan de las potencialidades y recursos con los que cuentan y aprenden a valorar adecuadamente rasgos personales que quizá no habían apreciado antes. Además, descubren posibles soluciones no contempladas a los problemas que los angustian, y sus nuevos conocimientos les impiden aceptar que sus vidas y cuerpos sean tratados como objetos (White y Epston, 1993, pp. 62, 63, 69, 70, 78).

Un caso ilustrativo es el de niños entre ocho y 14 años con quienes se trabajó durante la pandemia de COVID-19 durante 2021 en un albergue para migrantes en la Ciudad de México. Todos presentaban problemas de ira derivados del encierro. Al externalizar la ira como “el monstruo rojo”, los niños pudieron distanciarse de ella y desarrollar técnicas para “domesticarla”. Con el tiempo, aprendieron a reconocer las señales de la aparición del “monstruo” y a implementar estrategias de autorregulación.

Al explorar nuevas condiciones e identificar y generar narraciones alternativas, los NNA pueden construir una identidad diferente con nuevos conocimientos sobre sí mismos y los logros alcanzados, lo que les proporcionará nuevos significados que experimentarán como más satisfactorios, útiles y abiertos a múltiples finales (White y Epston, 1993, pp. 14-15). Además, si la familia o los amigos se incorporan a este esfuerzo, la identidad renovada de los NNA mejorará notablemente su autoestima y sus interacciones con los demás.

Generación de contranarrativas

El poder y valor del lenguaje y las palabras es aprovechado en las Prácticas Narrativas no sólo a partir de los relatos orales, sino también mediante las historias escritas. En diferentes modalidades, las palabras resultan beneficiosas en los procesos de intervención. Cuando los NNA relatan o redactan autobiografías o autonarraciones, expresan sus ideas, creencias y valores, pero también el dolor o sufrimiento que una determinada situación o problema les provoca.

Uno de los recursos que ayuda a los profesionales a obtener una descripción “densa” que permita detectar las áreas positivas o de oportunidad de las que los NNA pueden echar mano consiste en solicitarles la narración no sólo del problema que los aqueja, sino también de sus historias preferidas, lo que posibilita conocerlos de manera integral. Entre los

diversos ejemplos de documentos que pueden realizarse para esta técnica están las cartas, certificados, diplomas, declaraciones y manifiestos (ver Figuras 3 y 4). Por medio de estos documentos se pueden conocer detalles sobre la personalidad de los NNA, su vida familiar, sus relaciones comunitarias, gustos, intereses, miedos, sueños o ideales.

Estas contranarrativas rechazan las pretensiones de verdad absoluta que proclaman los discursos dominantes (Martí, 2017, p. 36). Para White y Epston estas herramientas constituyen “contradocumentos” (1993, pp. 185-188) a partir de los cuales las personas, en este caso los NNA, pueden reconocer o revalorizar capacidades quizás antes no reconocidas con el fin de generar opciones para construir nuevos relatos más amigables y propositivos.

En una intervención con un grupo de adolescentes con baja autoestima en el mismo albergue de la capital mexicana, se les pidió escribir cartas a su “yo futuro”. Esta actividad permitió que visualizaran sus potencialidades y fortalezas. Varios de los participantes, al releer su carta meses después, expresaron que les había ayudado a tomar decisiones más positivas y a creer en sus capacidades.

Figuras 3 y 4. Ejemplos de contradocumentos



Fuente: Elaboración propia con base en los ejemplos proporcionados por White y Epston, 1993, pp. 189-210.

En las Prácticas Narrativas estos documentos son utilizados tanto por el profesional como por el usuario, e incluso pueden ser compartidos con familiares o amigos de los NNA. Las personas con quienes los NNA interactúan pueden involucrarse en el proceso para facilitar la mejoría de los consultantes, lo cual, en la mayoría de los casos, no sólo es recomendable, sino imprescindible.

Así, estos contradocumentos se convierten en historias multicolores para los NNA que, más allá de proporcionar un diagnóstico, les permiten construir nuevos significados de sus experiencias o historias de vida. Además, al volver a consultarlos, los NNA reafirman sus logros y su identidad (White y Epston, 1993, pp. 185-188). Al escapar de la influencia del problema, generan nuevos significados y mejoran sus relaciones con quienes los rodean, lo que, además, les otorga esperanza.

La metodología de las Prácticas Narrativas en el trabajo con NNA implica un proceso en el cual la experiencia y subjetividad de los sujetos cobran un papel fundamental. En los encuentros con ellos se debe identificar el discurso dominante que los afecta y generar conversaciones externalizantes que permitan precisar la situación problemática específica. Sin embargo, es crucial considerar el papel que juegan familiares y amigos, el entorno, la escuela, la comunidad, el espacio y momento histórico, la cultura y la identidad. También es aconsejable involucrar en el proceso a las personas con quienes los NNA se relacionan, como testigos externos, y emplear la creatividad para producir documentos terapéuticos (Aznárez, 2010).

Las Prácticas Narrativas representan, por lo tanto, una alternativa en la intervención tanto de los científicos sociales como de los terapeutas, ya que otorgan un mayor peso a las creencias, valores, tradiciones y prácticas culturales. Los NNA, independientemente de su edad, son el centro de atención, y lo que les causa dolor o conflicto se analiza según los significados que ellos mismos atribuyen a la “situación problema”.

Sobre la base de las secuencias narradas y elegidas por los NNA, los profesionales les ayudan a establecer acciones eficaces que desarrollen su agencia e incrementen su autoestima, concentrándose en los aspectos positivos de las historias y en las potencialidades y recursos que cada NNA posee. Esto les permite construir narraciones alternativas distintas a los discursos dominantes y excluyentes.

El profesional, al ofrecer una escucha activa y un acompañamiento asertivo, tendrá la capacidad de dar un giro a los acontecimientos, per-

mitiendo que los NNA valoren los triunfos que han alcanzado a lo largo de sus trayectorias de vida. De este modo, podrán otorgar nuevos significados a sus relatos y aumentar su capacidad de reflexión y toma de decisiones.

La entrevista narrativa como técnica para trabajar con niñas, niños y adolescentes

La técnica de la entrevista narrativa es una variante de la entrevista en profundidad que facilita el diálogo entre la subjetividad del entrevistado y la del investigador, validando y reconociendo la agencia narrativa de los seres humanos, en particular la de los NNA, quienes se encuentran en un momento crucial de su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

Si se trabaja con NNA que han sido receptores de violencia o han atravesado episodios traumáticos de cualquier naturaleza, la posibilidad de generar relatos alternativos mediante esta técnica puede tener un efecto sanador. Así, por medio de la reconstrucción de hechos dolorosos, los NNA pueden resignificar lo vivido, adquirir un mayor conocimiento de sí mismos y desarrollar su autoestima.

Los niños poseen la habilidad de estructurar una línea narrativa y mantener la cohesión entre las diversas acciones, planes y resoluciones que entrelazan los eventos, lo cual es un reflejo del desarrollo de su pensamiento lógico, causal y deductivo, y una consecuencia de su evolución cognitiva. A su vez, van desarrollando una teoría de la mente más elaborada, en la que gradualmente toman en cuenta la perspectiva del otro para incluirla en la narración, proporcionando información contextual y manteniendo la coherencia narrativa (Auza, 2013, p. 144).

Para obtener los resultados deseados, este tipo de entrevista debe adecuarse a las edades y al desarrollo cognitivo de los NNA. A diferencia de las entrevistas con adultos, las dirigidas a NNA se apoyan en la combinación de técnicas lúdicas, como el juego o el desarrollo de actividades artísticas, entre ellas el teatro o las artes plásticas.

Estas entrevistas, realizadas dentro del contexto de la investigación-acción se utilizan, normalmente, para ayudarles en alguna situación determinada, ya sea para desarrollar su autoconfianza, superar hechos negativos o dolorosos, o descubrir en sí mismos cualidades que les pue-

dan servir como herramientas en su desarrollo personal. Por lo tanto, las entrevistas narrativas forman parte de un proceso que no se limita a una sola sesión, sino que se extiende a varias, ya que es necesario establecer vínculos de confianza entre los NNA y el o los investigadores.

Es imprescindible generar un entorno adecuado, agradable y libre de distractores en el que los NNA se sientan cómodos. Lo ideal es un espacio cerrado que ofrezca elementos de apoyo, como un sillón confortable, cojines, o una mesa con sillas, que permitan realizar otras actividades lúdicas o artísticas complementarias, según la dinámica propuesta (Alheit, 2012, p. 15; UNICEF, 2017, pp. 37-40; ver Figura 3).

Este ambiente también facilitará que los NNA se concentren mejor en la actividad y que los investigadores sociales presten toda su atención tanto a las narraciones como al lenguaje corporal, los gestos y los tonos de voz. No es recomendable tomar notas durante la entrevista, sino ofrecer una escucha total, demostrando un genuino interés en los relatos compartidos por los NNA, especialmente cuando se trate de acontecimientos importantes o significativos para ellos. Además, es esencial otorgar validez y credibilidad a sus relatos (Sánchez, 2022; ver Figura 5).

Un ejemplo exitoso fue el trabajo con un niño de ocho años en un albergue del Estado de México, quien había presenciado violencia doméstica. Mediante la creación de un cuento donde él era el héroe que salvaba a su familia, el niño pudo procesar sus experiencias traumáticas y desarrollar un sentido de agencia personal.

En la entrevista narrativa no se utiliza una guía de preguntas estructurada, como es habitual en otros tipos de entrevistas, dado que el objetivo es que los NNA hablen con total libertad. Para iniciar la conversación puede formularse una pregunta detonadora que motive a los NNA a hablar, y posteriormente se pueden plantear otras preguntas o comentarios que ayuden a llenar posibles vacíos o a enriquecer la conversación. Sin embargo, el investigador debe evitar interrumpir los relatos de los niños (Alheit, 2012, pp. 15-17; UNICEF, 2017, pp. 50-51).

Para fomentar la confianza y la libertad en los entrevistados, es beneficioso que los investigadores sugieran juegos o actividades artísticas. Dado que a muchos NNA les resulta difícil verbalizar aquello que les angustia, la transmisión de sus pensamientos y sentimientos puede ser más fácil a partir del juego y el arte, ya que éstos les ayudan a relajarse.

Algunos NNA se comunican mejor por medio de dibujos u objetos manipulables, como la plastilina, porque les permiten calmar su ansie-

Figura 5. Elementos por considerar en las entrevistas narrativas con NNA.

Contar con un espacio adecuado.
Hacerles saber a los NNA las características de la investigación o intervención para obtener su asentimiento informado.
Crear un espacio seguro y de confianza.
Permitir a los NNA total libertad de expresión.
Utilizar materiales de apoyo e incluir actividades lúdicas y artísticas.
Ofrecer escucha y credibilidad a las narraciones de los NNA.
Ser reflexivos y empáticos en todo momento.
Plantear historias y finales alternativos.
Ayudar a los NNA a reconocer sus logros y potencialidades.

Fuente: elaboración propia con base en UNICEF, 2017, pp. 36-56.

dad y dar forma a sus ideas y sentimientos. En estos casos, es aconsejable que los investigadores participen en las mismas actividades con el fin de lograr una mayor sintonía y conexión (UNICEF, 2017, p. 38; ver Figura 3).

Aprovechar la imaginación de los NNA permite detectar sus potencialidades. Por ejemplo, a algunos les encanta crear historias, mientras que otros prefieren actuarlas. De esta forma, el trabajo conjunto facilita mejores resultados en la externalización de experiencias reprimidas y contribuye a que los NNA superen fobias o miedos.

Para abordar y trabajar temas sensibles resulta útil la construcción de historias alternativas, así como la creación de personajes, y los NNA pueden protagonizar estas historias en el espacio seguro dispuesto para realizar las entrevistas. Por ejemplo, si un NNA siente miedo, en la histo-

ria alternativa que se construya, uno de los personajes puede representar ese sentimiento, ya sea un dragón, un monstruo, una bruja, etc. Así, los NNA, como protagonistas de la historia, asumirán el rol de héroes o heroínas que vencerán a ese personaje que les causa temor.

Como se mencionó anteriormente, una de las ventajas de los relatos alternativos es que permiten a los NNA identificar lo positivo en todas las emociones, sentimientos o experiencias. Así, en el caso del miedo, se les invita a no limitarse a lo negativo, sino a descubrir cómo éste puede ayudarles a identificar peligros, a revelar su valentía o a desarrollar la capacidad para enfrentar temores o problemas.

Por otra parte, en la creación de cuentos o historias es importante la participación colectiva. Escuchar las ideas de otros NNA es didáctico y formativo, ya que comparten diferentes cosmovisiones, puntos de vista sobre un mismo tema o proponen formas variadas de solución a una problemática, ya sea ficticia o real. Además, cuando se plantea a partir del juego, a la mayoría de los NNA les gusta que otros intervengan en el proceso (Sánchez, 2022). En consecuencia, la comunicación lúdica es una herramienta valiosa tanto en la metodología de las Prácticas Narrativas como en la técnica de las entrevistas narrativas.

Al igual que los adultos, los NNA construyen conocimiento a partir de la experiencia, de las vivencias en su entorno particular y de las relaciones que construyen con los demás. Contar sus propias historias por medio del lenguaje les ayuda a asignar significados a las cosas y a dar sentido a sus experiencias. Así, la oportunidad de narrar les permite identificar conductas que les afectan y, con el apoyo de quienes les brindan acompañamiento, ser capaces de incidir en ellas y mejorarlas para evitar que continúen perjudicando su vida y sus relaciones con los demás.

La reflexividad como parte del proceso de diálogo e interpretación

En ciencias sociales como la antropología, la reflexividad se refiere a la capacidad que los investigadores deben ejercer durante el trabajo etnográfico para intercambiar sus conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos de los sujetos sociales con quienes interactúan, quienes deben ser considerados los “expertos” de su propio mundo y vida. El proceso de reflexividad implica, por lo tanto, un diálogo y una reflexión analítica (Dietz y Mateos, 2010, p. 112).

Esto es crucial, ya que la posición, las perspectivas, los prejuicios y los supuestos de los investigadores inevitablemente influirán en el proceso de indagación y en las interpretaciones que se generen a partir de los datos recopilados. Al igual que en la investigación con adultos, la investigación con NNA requiere reflexividad; los investigadores deben reconocer que no son meros observadores neutrales y objetivos, sino que su presencia y acciones impactan la interacción con los sujetos de estudio. Los investigadores reflexivos toman conciencia de su posición de poder y autoridad, y consideran cómo esto puede afectar la dinámica de la investigación y las respuestas de los NNA.

La reflexividad implica un ejercicio permanente de autoevaluación y autorreflexión, en el que los investigadores cuestionan constantemente sus propias perspectivas, valores, experiencias y sesgos. Para Guber (2011), la reflexividad es un proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del investigador y la de los actores de investigación, lo que compromete a los profesionales a examinar cómo su formación académica, antecedentes culturales, sociales y roles laborales pueden influir en la forma en que perciben e interpretan la realidad de los NNA.

Sin embargo, al ser reflexivos, los investigadores pueden evitar imponer interpretaciones unilaterales sobre las experiencias y significados de los NNA. En lugar de ello, deben abrirse a nuevas perspectivas y posibilidades para estar dispuestos a desafiar y cuestionar sus propias suposiciones y creencias. La reflexividad fomenta la apertura a la diversidad de voces y experiencias, reconociendo que la realidad es multifacética y que existen múltiples interpretaciones válidas.

Además, la reflexividad también se relaciona con la ética de la investigación. Los investigadores reflexivos son conscientes de los posibles impactos de su trabajo en los sujetos de estudio y en la comunidad en general. Comprenden, asimismo, que la infancia y la adolescencia no son conceptos universales y estáticos, sino construcciones sociales y culturales que varían según el contexto. Al reflexionar sobre sus propias concepciones de la niñez y la adolescencia, evitan imponer ideas preconcebidas y permiten que los NNA se expresen y participen plenamente en el proceso de estudio, intervención o acompañamiento.

¿Qué papel juega la ética en la reflexividad?

Dado que la investigación y la intervención con NNA implican una interacción dinámica entre ellos y los profesionales, la reflexividad ayuda a estos últimos a comprender cómo sus palabras, acciones y actitudes pueden influir en la forma en que los NNA responden y se expresan. Reflexionar sobre la forma de comunicación y comportamiento de los adultos facilita que los profesionales fomenten un ambiente de confianza y respeto mutuo, motivando la participación de los NNA.

Los investigadores, al autoevaluarse y autorreflexionar, toman conciencia de sus propias opiniones y demuestran flexibilidad hacia interpretaciones diversas, lo cual promueve una investigación más ética, participativa y contextualizada. Si los profesionales identifican las intenciones y motivaciones que los llevan a trabajar con NNA, y cuestionan sus decisiones éticas, se asegurarán de proteger los derechos y el bienestar de los participantes, minimizando cualquier posible daño o explotación.

Fomentar un enfoque colaborativo en la investigación con NNA permite que los profesionales reconozcan a los menores como agentes en la producción de conocimiento y acepten cocrear con ellos. Esto los hará receptivos a las voces de los NNA, quienes obtendrán una participación significativa y se sentirán motivados a compartir sus opiniones, conocimientos y experiencias.

Al integrar la reflexividad en el proceso de diálogo e interpretación en la investigación o intervención, los profesionales desarrollan una comprensión más enriquecedora y contextualizada de la vida de los NNA, lo que evita la imposición de interpretaciones sesgadas y promueve procesos de trabajo más éticos que permiten a los NNA desarrollar sus potencialidades.

Importancia del asentimiento

Por razones éticas fundamentales, cuando se trabaja con adultos es crucial utilizar el consentimiento informado, especialmente si los propósitos son únicamente de investigación. El consentimiento informado es un acto formal y legalmente vinculante realizado por alguien con plena capacidad

para hacerlo, mientras que el asentimiento es una expresión de acuerdo con una persona que no tiene capacidad legal plena y suele requerir el respaldo de un consentimiento por parte de un adulto responsable, como es el caso de niñas, niños o adolescentes, o personas con discapacidad psíquica.

Como profesionales reflexivos, es esencial reconocer la capacidad de los niños para tomar decisiones informadas sobre su participación en proyectos de investigación o intervención, ya que tienen derecho a la autonomía y dignidad, por lo que deben ser tratados como sujetos con derechos en lugar de objetos de investigación.

La aceptación de los niños en estudios o programas debe salvaguardar y proteger su bienestar y seguridad. Al obtener su asentimiento, los NNA también evalúan si están preparados emocionalmente para participar. Consultar a los menores de edad y a sus padres o tutores proporciona herramientas para comprender los riesgos potenciales y los beneficios de participar, permitiéndoles tomar decisiones informadas.

Esto previene cualquier tipo de explotación o abuso en la investigación o intervención. Es fundamental que los niños comprendan plenamente el propósito del trabajo, especialmente si se pretende ayudarlos, y que se aclaren cómo y para qué se utilizarán sus testimonios, así como las medidas de confidencialidad que se tomarán si se trata de información privada o sensible, lo que garantiza que la información no se manejará de manera inapropiada ni se violarán sus derechos.

El asentimiento informado también es clave para establecer una relación de confianza y colaboración entre los investigadores y los NNA participantes. Involucrar a los niños en el proceso de toma de decisiones y asegurarse de que comprendan plenamente su participación fomenta la confianza mutua y promueve una relación de igualdad, lo que facilita una participación más auténtica y genera testimonios más valiosos y significativos.

En muchos lugares o instituciones, obtener el asentimiento informado de los NNA no sólo es un requisito ético, sino también legal, para cumplir con estándares y normas de responsabilidad. Aunque el asentimiento firmado por los NNA no tenga validez legal oficial debido a su minoría de edad, tiene valor subjetivo y simbólico desde el punto de vista ético y cualitativo.

El uso de herramientas tecnológicas en la metodología cualitativa

Cada vez se utilizan más *software* y bases de datos en investigaciones sociales para interpretar y analizar datos cualitativos. Estos programas ofrecen herramientas y funcionalidades que facilitan el manejo y la organización de la información. Aunque varían en características y capacidades, están diseñados para asistir a los investigadores en la exploración, codificación, categorización, análisis y presentación de los datos recopilados.

Ejemplos de *software* y bases de datos cualitativos populares incluyen NVivo, Atlas.ti, MAXQDA y Dedoose. Estos programas permiten importar y almacenar entrevistas, transcripciones, notas de campo, documentos y archivos multimedia. También cuentan con funciones para organizar los datos, realizar anotaciones, aplicar etiquetas o códigos, indagar cuestiones específicas, y generar análisis temáticos y visualizaciones.

Sin embargo, el uso de *software* y bases de datos cualitativos debe ser ético. Es fundamental obtener el asentimiento o consentimiento informado de los participantes, según corresponda, asegurando que comprendan cómo se utilizará la información que proporcionen y en qué contexto. Los propósitos acordados deben ser respetados, y se deben seguir los lineamientos institucionales o estándares de investigación aplicables.

Asimismo, es importante considerar la privacidad y confidencialidad, especialmente en el caso de testimonios sensibles. Los investigadores deben garantizar que los datos se almacenen y manejen de manera segura con el fin de proteger la identidad de los participantes y evitar divulgaciones no autorizadas. Además, el rigor y la transparencia en el análisis son esenciales para asegurar la reproducibilidad y evitar sesgos en la interpretación de los datos.

Al utilizar *software* y bases de datos cualitativos, los investigadores deben mantener una postura reflexiva y crítica para evitar que sus supuestos interfieran en el análisis o generen interpretaciones unilaterales. Deben procurar incluir diversas perspectivas y voces. Además, deben usar las herramientas tecnológicas de manera responsable y ética, adquiriendo las licencias apropiadas, respetando los derechos de autor y citando adecuadamente las fuentes. Es importante mantenerse al tanto

de las actualizaciones y mejoras en los *software* para mantener una práctica profesional.

Consideraciones finales

Narrar es una práctica cognitiva inherente al ser humano, aunque adquiere características particulares según la forma en que el narrador entiende el mundo y las prácticas culturales a las que pertenece. Tanto los NNA como los adultos necesitamos contar historias para comunicarnos y comprender el mundo que nos rodea. La narración, cuando se utiliza como metodología en las Prácticas Narrativas, busca construir significados a partir del lenguaje y de la capacidad de las personas para contar sus propias historias.

Sin recurrir a medicinas o tratamientos curativos, las Prácticas Narrativas se enfocan en liberar relatos no reconocidos y brindar apoyo efectivo mediante conversaciones externalizantes que tienen una función terapéutica. Al externalizar los problemas, los NNA pueden reescribir sus narrativas, descubrir nuevas perspectivas y fortalecer su identidad, desarrollando soluciones más funcionales y una mayor agencia personal.

Las Prácticas Narrativas reconocen que la identidad se construye a partir de descripciones individuales y colectivas, y que existen narraciones dominantes que descalifican o ignoran las experiencias de los NNA. Al generar contranarrativas y documentos terapéuticos, se desafían estos discursos dominantes y se ofrecen nuevas versiones de las historias de vida de los NNA, revalorizando sus capacidades y logros personales.

Por ejemplo, si un niño manifiesta un miedo incontrolable a una situación específica, con el apoyo de profesionales, familiares y amigos, y con una nueva narración de los hechos, puede descubrir posibilidades de afrontamiento que le permitan regular su temor. El miedo, al ser reinterpretado, puede revelar funciones positivas, como prevenir riesgos y peligros, lo que ayuda al niño a estar alerta y a construir estrategias para enfrentar su temor.

Al describir su “situación problema”, exteriorizar sus historias y recibir apoyo del profesional, los NNA pueden reconocer que son individuos distintos del problema, y que el entorno familiar, social y cultural también juega un papel importante. Sólo entonces podrán narrar y renarrar sus historias de vida, enriqueciendo sus relatos y construyendo desenlaces

abiertos e inesperados. El uso de testigos externos también puede aportar elementos que contribuyan a alcanzar los objetivos deseados, los cuales podrán ser reconocidos y celebrados por los NNA y demás involucrados en el proceso (Aznárez, 2010; Martí, 2017, p. 109).

Las vidas de las personas no pueden ser contadas en una sola historia; necesitan ser reelaboradas y precisadas a lo largo de muchas narraciones para reflejar plenamente lo que un ser humano es y representa. Las Prácticas Narrativas ofrecen una forma alternativa para la acción social en beneficio de los NNA, enfatizando sus experiencias y subjetividad, y permitiéndoles construir nuevos significados que promuevan su bienestar y desarrollo personal.

Un caso particularmente exitoso fue el de una adolescente con trastorno alimentario en el albergue del Estado de México. Por medio de la técnica de “testigos externos”, donde compañeras que habían superado situaciones similares compartieron sus historias, la joven pudo resignificar su relación con la comida y su cuerpo, logrando una notable mejoría en su salud física y emocional.

La entrevista narrativa, como técnica central de esta metodología, valida la agencia discursiva de los NNA y facilita el diálogo entre ellos y el entrevistador, reconociendo su habilidad para estructurar relatos coherentes y confiables. Puesto que, como afirma Sánchez (2022): “Las historias de las niñas y niños son concepciones legítimas del mundo en las que la discusión de la veracidad no tiene valor y es innecesaria” (s. p.).

Con frecuencia, los discursos de padres y adultos representan las narraciones dominantes y pueden no coincidir con las vivencias o versiones proporcionadas por los NNA, quienes pueden sentirse poco valorados o incluso culpables, por lo que es crucial que los profesionales reconozcan la agencia y los discursos infantiles. Para obtener resultados efectivos, la entrevista narrativa debe adaptarse a la edad y el desarrollo de cada NNA, además de realizarse en un ambiente cómodo y seguro. Las técnicas lúdicas y actividades artísticas pueden facilitar la comunicación, pero se debe escuchar atentamente a los NNA sin interrumpirlos, mostrar un interés genuino en sus relatos e intentar entender su punto de vista al interpretar sus experiencias.

Además, los profesionales deben fomentar la libertad de expresión y la imaginación de los NNA para descubrir sus potencialidades y trabajar en temas sensibles. El lenguaje y la narración también son estrategias didácticas que motivan a los NNA a construir historias alternativas, traba-

jar en equipo, asignar significados útiles a sus experiencias, y mejorar su conducta y relaciones con los demás.

Los profesionales que realizan investigaciones o intervenciones con NNA deben desempeñar un papel ético y reflexivo, confiando en sus conocimientos y perspectivas, pero también en sus prejuicios para intercambiar conocimientos teóricos y prácticos con los sujetos de estudio. Esto evitará interpretaciones sesgadas y garantizará el respeto a los derechos y bienestar de los participantes.

Asimismo, los profesionales deben respetar la autonomía de los NNA, promover una relación de confianza y colaboración, obtener el asentimiento informado y asegurar la privacidad de los datos proporcionados por los infantes. Al manejar la metodología de las Prácticas Narrativas y la técnica de la entrevista narrativa con ética y rigor, se obtendrán resultados que beneficiarán a la diversidad de infancias y adolescencias, así como a los múltiples temas que les afectan.

Referencias

- Alheit, P. (2012), "La entrevista narrativa", *Plumilla Educativa*, 10(2), 11-18.
- Anderson, H. (1999), *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque post-moderno de la terapia*, Amorrortu.
- Anderson, H. (2012), "Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional", *Family Process*, 51(1), 1-20.
- Auza, A. (2013), "Discusión: la mirada sociocultural en las prácticas narrativas de niños hispanohablantes", *Actualidades en Psicología*, 27(115), 141-146.
- Aznárez, B. (2010), *La narración en terapia infantil. Narrar y re-narrar: en busca de Significado*, Sociedad Española de Medicina Psicosomática y Psicología Médica. Disponible en <http://www.psicociencias.com/pdf_noticias/terapias_narrativas_en_infancia_y_ad_copmayo.pdf>.
- Chescheir, M. (1984), "Información básica para la práctica del Trabajo Social Clínico", *Revista de Trabajo Social*, 5-9.
- Dietz, G. y L. S. Mateos (2010), "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", *Cuicuilco*, 17(48), 107-131. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100007&lng=es&tlng=es>.

- Foucault, M. (1984), "Space, Knowledge and Power", en P. Rabinow (comp.), *The Foucault reader*, Pantheon.
- Foucault, M. (1990) [1979], *Vigilar y castigar*, Siglo XXI.
- Galarce, E. (2003), *Psicología narrativa: una revisión de sus aspectos teóricos y sus alcances terapéuticos*. Universidad de Belgrano.
- Geertz, C. (2015) [1973], *La interpretación de las culturas*, Gedisa Editorial.
- Gergen, J. (2007), *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Goffman, E. (1974), *Frame analysis*, Harper.
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Siglo XXI.
- Martí, A. (2017), La Práctica Narrativa desde el Trabajo Social: su abordaje en contextos profesionales de acción social. Estudio en el marco de la estrategia metodológica multimétodo [tesis de doctorado no publicada], Institut Interuniversitari de Desenvolupament Local, Àrea de Cohesió Social II.
- Montesano, A. (2012), "La perspectiva narrativa en terapia familiar sistémica", *Revista de Psicoterapia*, 89(1), 5-50.
- Polkinghorne, D. E. (2004), *The Handbook of Narrative and Psychotherapy: Narrative Therapy and Practice, Theory and Research*, Sage Publications.
- Rodríguez, J. L. y G. Annacontini (coords.) (2019), *Metodologías narrativas en educación*, Universidad de Barcelona.
- Sánchez, G. (2022), "Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños", *Psicología Iberoamericana*, 30(2). Disponible en <<https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.471>>.
- Schaefer, H. (2014), "Psicoterapias postestructuralistas y factores de cambio: posibilidades para una práctica efectiva", *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 52(3), 177-84.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2017), *Información básica para entrevistas*.
- White, M. (2002), "Responding to a personal failure", *The Internacional Journal of Narrative Therapy and Community Work*, (3).
- White, M. y D. Epston (1990), *Narrative Therapy: A Conversation with Michael White and David Epston*, Norton & Company.
- White, M. y D. Epston (1993), *Medios narrativos para fines terapéuticos*, Paidós.

2

La producción de conocimiento en grupo en la investigación con niñas y niños

*Blanca Paulina Cárdenas Carrera*²

Resumen

En este capítulo se muestran técnicas cualitativas enfocadas a su aplicación en grupos, como medio para la investigación con niñas y niños. En el desarrollo de tres subtemas se presenta el referente epistémico, metodológico, reflexivo y analítico que implica la producción de conocimiento en grupo a través de la aplicación de técnicas cualitativas, como grupos focales, grupos de discusión, entrevista grupal y grupo triangular.

Introducción

“Infancia es destino”, frase cargada de reflexión, análisis, debate y complejidad; pero, aunque no es reciente, parece que su evocación va cobrando cada vez más actualidad y relevancia.

En la década de 1970, Santiago Ramírez publicaba *Infancia es destino*, con una experiencia de alrededor de 30 años incursionando en los campos de la neurología, psicología, psiquiatría, antropología cultural, medicina psicosomática y psicoanálisis; realizó estudios, conferencias y publicaciones con varias reimpresiones y ediciones. Como lo señala el mismo autor, el título del libro deriva de uno de los conceptos más abordado en su práctica como psicoanalista:

² Profesora de Asignatura de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

1. “El troquel temprano, infancia, imprime su sello a los modelos de comportamiento tardío; en otros términos, praxis es devenir o la infancia es el destino del hombre.
2. La conducta en forma reiterada, estereotipada y constante se repite” (p. 8).

Las principales aportaciones del psicoanálisis se encuentran en Freud, quien enfatizó la importancia de las experiencias previas, sobre todo aquellas ancladas en la infancia. “La recuperación de recuerdos se transformó en un motivo principal y central en los primeros años de vida del psicoanálisis [...]. Los años infantiles se han olvidado; a pesar de ello, nos quedan, como en las ciudades perdidas, restos que nos sirven para reconstruir su arquitectura” (Ramírez, 2003, p. 11).

Desde el psicoanálisis queda clara la importancia de las vivencias en los años infantiles para el devenir de la vida adulta; sin embargo, una de las observaciones mayormente señaladas es que la infancia no tendría por qué ser destino y que las respuestas que da el psicoanálisis se enfocan en el pasado. Es el mismo Ramírez (2003) quien lo aclara: “El hecho es que se ocupa de las interrelaciones entre el pasado y el presente. La técnica psicoanalítica se basa en esta especial intercomunicación que encontramos entre el pasado y el presente de la vida humana” (p. 13). Por otro lado, la importancia de la labor terapéutica implica modificar el destino; es decir, “cambiar el pasado por un destino menos traumático y más operante; [...] modificar el pasado y demostrar que a la postre lo más adecuado *no es precisamente hacer de la infancia un destino inevitable*” (p. 19).

En las ciencias sociales la categoría de infancia también ha sido de particular interés, y particularmente se puede ubicar a la sociología de la infancia como una rama de la sociología encargada de su estudio.

Pavez (2012, p. 83), citando a Qvortrup *et al.*, (2009), detalla que la sociología de la infancia comparte intereses teóricos y metodológicos con la sociología de la juventud –o con una sociología basada en el estudio de las generaciones–, y principalmente forma parte de los denominados *childhoods studies* o “estudios de infancias”, un campo de estudios multidisciplinar en el que participan diversas disciplinas como la sociología, historia, antropología, trabajo social y geografía, entre otras. Comprende a la niñez como una “categoría permanente en nuestras sociedades –aunque sus miembros se renueven constantemente– y como un fenó-

meno socialmente construido y variable en términos históricos. Además, se ve a las niñas y los niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas, tal vez por eso no siempre su acción social es visible para toda la sociedad” (p. 81). La autora diferencia entre infancia y niñez señalando que la infancia “es un espacio socialmente construido [...], mientras que la niñez se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (p. 83).

Lourdes Gaitán, referente de la sociología de la infancia, indica que tres de los objetivos principales de esta subdisciplina sociológica son:

- a) contribuir al crecimiento de las ciencias sociales en general, incorporando la visión de uno de los grupos componentes de la sociedad, a menudo olvidado;
- b) aportar explicaciones sociológicas en el necesario enfoque interdisciplinar de un fenómeno complejo como es la infancia; y
- c) dar visibilidad a los niños como actores sociales, en línea con las orientaciones de la Convención Internacional que reconoce a las niñas y niños como sujetos de derechos (Gaitán, 2006, p. 10).

Rodríguez (2000) también muestra la importancia de estudiar la infancia en su devenir sociohistórico inserto en un contexto social. Como construcción social es fruto de la acción de fuerzas (p. 101), y señala que la infancia constituye un fenómeno societario inserto en la propia estructura de las sociedades y construido en marcos de interacción social intersubjetiva, caracterizado:

- a) por su dependencia; en tanto que ésta viene a ser no sólo social sino física (o de subsistencia) durante los primeros años de vida y se centra, especialmente, en algún tipo de grupo primario o micro-comunidad, habitualmente una familia;
- b) por su duración (dimensión temporal), en tanto que ésta es variable pero consistente, dado que supone un tiempo acotado en el que se produce la transición desde un nivel máximo de dependencia hasta el momento en que prima la autonomía del individuo, y que en la sociedad occidental podría coincidir con el propio periodo de escolarización obligatoria, aunque probablemente es más preciso concretarlo en torno a los 0-14 años; y

- c) por la identificación y uso que los propios agentes sociales hacen de ella, en la medida en que la sociedad marca una diferencia entre niños y adolescentes que tienen su propia traducción en términos jurídicos, lingüísticos, culturales, etc. Esta última característica es fundamental en tanto que marca la medida de la diversidad de la infancia en distintos contextos culturales, y es requisito indispensable tenerla en consideración para cualquier tarea investigadora (p. 116).

Existen diferentes enfoques de la sociología de la infancia: estructural, constructivista y relacional. Paves (2012) describe nueve tesis acerca de la “infancia como un fenómeno social” que sientan las bases teóricas del enfoque estructural de la sociología de la infancia:

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
3. La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y social.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
5. Las niñas y los niños son ellos mismos coconstructores de la infancia y la sociedad.
6. La infancia está expuesta, en principio, a las mismas fuerzas que las personas adultas (económica, institucionalmente, por ejemplo), aunque de modo particular.
7. La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales.
8. No las madres y los padres, sino la ideología de la familia constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de las niñas y los niños.
9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es sujeto de tendencias de marginalización y paternalización (Pavez, 2012, pp. 92, 93).

Tanto el psicoanálisis como la sociología de la infancia se presentan como referentes para comprender lo fundamental de investigar al conglo-

merado de niñas y niños en diversos espacios y contextos dado su impacto actual y futuro, individual y social. Para ello, se han buscado diversas técnicas y estrategias, en principio, mayormente cuantitativas desde la demografía, la estadística y la economía, y centrando el análisis en el discurso que sobre ellas y ellos tienen sus cuidadores principales, las instituciones sociales y sus docentes. Sin embargo, las crecientes problemáticas sociales han visibilizado la necesidad de ampliar su abordaje y conocimiento, ampliando el uso de los enfoques de corte interpretativo y la metodología cualitativa, debido a que dicho enfoque ha centrado la importancia de su discurso como fuente principal, tanto para su acercamiento como para su atención.

Ames (2010) resalta que las niñas y los niños son sujetos sociales que participan activamente en la construcción de sus vidas y las de otros; propone entender la niñez como “una construcción social que, como tal, varía entre culturas, aunque forme un componente específico estructural y cultural en todas las sociedades. Así, se critica una visión universalista de la niñez, reconociendo el carácter social, histórico y cultural de la misma, que da forma a vivencias muy variadas de infancia” (p. 13). Por lo tanto, es relevante poner atención en la experiencia subjetiva de las niñas y los niños, comprendiendo la trascendencia de sus discursos, y una de las estrategias metodológicas que puede cumplir dicha finalidad es la producción de conocimiento en grupo. Es en ese marco que se desarrolla el presente capítulo en donde se exponen tres secciones: en el primero se describe qué implica conocer a partir de grupos, y algunos de sus retos en la investigación con niñas y niños; en el siguiente apartado se muestran las características de las principales técnicas cualitativas utilizadas en grupo, es decir, grupos focales, grupos de discusión, la entrevista grupal y el grupo triangular; y, finalmente, la exposición de algunos aspectos por considerar en su aplicación metodológica antes, durante y después, para concluir con algunas reflexiones.

Conocer a partir de grupos en la investigación con niñas y niños

“La investigación sociológica que giraba en torno a la infancia tendió a evitar paradójicamente la presencia de niños y niñas como sujetos de estudio. Con demasiada frecuencia, los adultos —principalmente padres

y profesionales— suministraban las respuestas a las cuestiones que la investigación planteaba en relación con los asuntos específicamente infantiles [...] La incorporación de los niños/as como unidades de estudio (en su vertiente cualitativa o cuantitativa) es una práctica más frecuente en la actualidad. Cada vez es mayor el interés de los investigadores por el empleo de una aproximación metodológica mediante la cual se estudia a los sujetos de edad infantil” (Gómez, 2012, p. 46).

Las técnicas grupales se fundamentan en la epistemología cualitativa, la cual define su carácter interpretativo, siguiendo a Hamui y Varela (2013), lo que implica tener algunas consideraciones:

1. Se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones.
2. La legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico. La singularidad tiene un alto valor en las ciencias sociales en tanto que la sociedad es muy compleja, existen marcadas diferencias entre los individuos y los espacios sociales, por lo que es por medio de los elementos diferenciados de información (subjetividades) que se logra articular modelos de significación de lo social.
3. Visión de las investigaciones sociales como un proceso de comunicación, un proceso dialógico.

En la búsqueda de bibliografía que incluyera el uso de técnicas cualitativas con niñas y niños, pude identificar algunas particularidades. Primero, que éstas no muestran variaciones importantes respecto a su uso en la población adulta, ya que, como lo expresa Gómez (2012), “buena parte de la literatura generalista sobre metodología de la investigación social omite la existencia misma de los grupos focales con niños/as [...], desde la literatura especializada en infancia se muestra una cierta preferencia respecto de técnicas *específicas* para obtener las perspectivas y las experiencias de los niños/as a través de estrategias que tratan de

maximizar la naturalidad en la recogida de datos, y [...] se utilizan las técnicas sin apenas variación respecto del modo en que son empleadas para los adultos” (p. 47). Además, una parte de los textos se ha escrito en inglés, lo que puede dificultar su lectura, traducción y accesibilidad para la investigación.

Otro aspecto es que se ubican investigaciones con niñas y niños en donde se expresan algunas adaptaciones de las técnicas, pero se pone mayor atención en los resultados que en detallar el proceso; incluso en la bibliografía de metodología cualitativa no pude ubicar una técnica grupal surgida particularmente de la investigación con la niñez. Las anteriores puntualizaciones pueden sugerir que éste es un campo de atención potencial y prioritario.

Ames (2010, p. 11) sugiere que entre las razones del escaso estudio de la niñez están los desafíos metodológicos que representa, lo que incluye una discusión más bien metodológica de las herramientas que están a nuestro alcance y las que podemos explorar para investigar la niñez desde las ciencias sociales.

Sobre el empleo de técnicas de investigación convencionales en niñas y niños, Gómez (2012) advierte de dos peligros por evitar:

1. Ser demasiado rígidos, no adaptando su uso a la población infantil.
2. Infravalorar las posibilidades de este colectivo en relación con determinadas técnicas lo que, sin duda, está conectado con el conjunto de representaciones sociales que existen sobre los niños/as a los que se les tiende a reconocer como “pre-sujetos” (pp. 62, 63).

Como se detalló en la introducción, el interés e importancia en la niñez supone un desafío metodológico, por lo que ha sido fundamental realizar aproximaciones al respecto. Rodríguez (2006, p. 67) expone tres grandes problemas: a) los que derivan de *las propias capacidades cognitivas y discursivas de los menores*; b) la cuestión insoslayable de que *el investigador ocupe una posición asimétrica* frente a los menores por su propia condición de adulto; c) los que tienen que ver con la *consideración de la población infantil como un grupo de población reservado o protegido* al que no podemos acceder directamente sino salvando previamente determinadas barreras interpuestas por los adultos.

Tener en consideración las implicaciones o retos que subyacen en la investigación con la niñez permiten tener una vigilancia epistémica; sin embargo, también se puede mirar su potencialidad y urgencia. Específicamente, por ejemplo, en la aplicación de técnicas con grupos, éstas no presentan los desafíos de una entrevista individual; además, el espacio en donde se aplican es de confianza y puede ser conocido por el grupo, y existe la posibilidad de integrar otras herramientas como los dibujos, cuentos, videos o canciones; asimismo, tiene una riqueza oral más plural, producto de varios testimonios.

Técnicas para la investigación en grupos

En la sección se muestran cuatro técnicas utilizadas para la investigación con grupos. Son técnicas pertenecientes a una misma familia, en la que cada uno de sus integrantes tiene rasgos, características, particularidades, encuentros y desencuentros. No pretendo hacer una revisión exhaustiva, ya que la finalidad es hacer una referencia general que permita su elección y así invitar a profundizar en su conocimiento.

Las entrevistas grupales, grupos de discusión, grupos focales y grupos triangulares, comparten la situación grupal como medio empírico de conocimiento de la realidad social, de manera que cooperan en la producción del discurso grupal y la observación de grupo como medios para producir información necesaria para la investigación. Se hace la enunciación de que existen discusiones sobre su denominación que no se abordarán en esta oportunidad; por ejemplo, algo que con cierto consenso y claridad se especifica en las entrevistas individuales son sus diversas modalidades: abierta, en profundidad, semiestructurada o dirigida; y la diversidad de sus productos, como historias de vida, relatos de vida, testimonios orales, autobiografías, etcétera, agrupadas en el método biográfico. En el caso de las técnicas grupales, se ha hecho referencia en que éstas son variaciones o productos de una entrevista grupal; sin embargo, se utiliza la entrevista grupal como técnica particular y diferenciada de otras, como los grupos de discusión o grupos triangulares. Esta observación, más que de origen práctico, requiere de una revisión lingüística y epistemológica.

Las fronteras o límites entre las distintas técnicas de investigación cualitativa son poco claras, ya que se encuentran más elementos comunes que diferencias; sin embargo, como se podrá observar en seguida, existen particularidades en la práctica y en su origen epistémico, por eso

es fundamental que al aplicarlas se considere el contexto, la disciplina, el marco teórico y conceptual, el perfil del investigador y el objeto de estudio.

Algunos autores han evitado hablar de técnicas cualitativas y optan por referirse a “*prácticas* cualitativas, poniendo el énfasis en el carácter abierto y flexible de los procedimientos por los que se aborda la investigación social cualitativa” (Ruiz, 2012, p. 160). Esta flexibilidad abre un campo de posibilidades, adaptaciones, complementarias y riqueza en su utilidad; sin embargo, en palabras de Gutiérrez (2011), esto no significa “que “todo vale” o “hágalo como pueda o lo que quiera”. Todo lo contrario, la ausencia de estándares procedimentales no es el resultado, sino la necesidad de un esfuerzo por incorporar y reflexionar la práctica investigadora en la misma técnica de investigación. Es decir, es un reconocimiento de lo que la práctica supone (significa) técnicamente y de lo que hace el investigador cuando aplica la técnica fuera o dentro de patrones o estándares teóricos ideales” (pp. 117, 118).

Para seleccionar la técnica grupal que se adapte a los procesos de investigación es fundamental contemplarlas “en función de la porción de la realidad social que queremos develar” (Rodríguez, 2006, p. 73), teniendo especial cuidado en el rigor metodológico y en la vigilancia epistemológica a la luz de marcos conceptuales y teóricos claros. “Al ser explícito acerca de la propia posición epistemológica, el papel del grupo focal en la producción de un tipo particular del conocimiento también será claro. Tal transparencia garantizará que un método de grupo focal no se adopta irreflexivamente, sino que se utiliza con una reflexión crítica sobre el conocimiento generado” (Oates y Alevizou, 2018, p. 16).

Grupos focales

La técnica de grupos focales es una de las herramientas metodológicas para la investigación en grupo mayormente conocida y utilizada. Grupos focales, *focus group* o grupos focalizados son los nombres que responden a la misma técnica.

De acuerdo con Hamui y Varela (2013) la técnica de grupos focales “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Señalan su utilidad para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo

que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera; además, facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aun en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

El origen de los grupos focales se ubica en el campo de la mercadotecnia y áreas laborales. Su aplicación se ha extendido a otras ramas sociales, culturales y humanas, y aunque su formato original se mantiene, se han realizado adaptaciones y variaciones, una de ellas debido a la influencia de las TIC dando lugar a “grupos focales por videoconferencia” y “grupos en internet”.

Gómez (2012, p. 49), citando a Stewart (2007), define al grupo focal como un grupo de ocho o doce individuos que discuten un asunto particular bajo la dirección de un moderador profesional que promueve la interacción y asegura que la discusión se centre en el asunto de interés.

Oates y Alevizou (2018) exponen diferentes tipos de estructura de los grupos focales, de acuerdo con su propósito.

Figura 1. Tipos de estructura de los grupos focales

Grupos focales no estructurados	Tienden a ser dirigidos más por los participantes que por el moderador, aunque habrá una guía temática que puede ser tan breve como una apertura, pregunta o declaración para iniciar la discusión. Estos grupos focales podrían ubicarse dentro de una postura interpretativista con el objetivo de acceder y comprender significados, si el objetivo es explorar un tema nuevo, guiado por los propios participantes.
Grupos focales exploratorios	Para un proyecto de investigación que pretende investigar un tema nuevo, o un tema relativamente poco explorado, sería apropiado el uso de grupos focales exploratorios. Por lo tanto, el protocolo de investigación, o lista de preguntas o temas, sería bastante breve en comparación con los grupos focales para otros fines de investigación. Es posible que el investigador no sepa qué preguntar y simplemente comience con una pregunta básica.
Grupos focales semiestructurados	En la investigación académica, la mayoría de los grupos focales se incluyen en este título de semiestructurados, aunque dicho diseño puede tener diferentes propósitos. Aquí, los grupos focales siguen un esquema de temas y preguntas que entregará el moderador, pero continua la flexibilidad para explorar temas imprevistos o seguir nuevos trenes de pensamiento si todavía se relacionan con el diseño de investigación original

	El primer uso de los grupos focales dentro de un formato semiestructurado es generar datos, lo que permitirá el desarrollo de la teoría. Aquí el investigador pretende diseñar sus grupos focales para producir datos que luego analizarán para hacer una contribución a una teoría particular.	
	Uso de grupos focales semiestructurados para recopilar impresiones	El objetivo del grupo focal es ofrecer una comprensión de cómo los participantes, con un objetivo definido, perciben algo que podría ser novedoso para ellos, y este enfoque se puede utilizar en la investigación empresarial y de gestión.
	Uso de grupos focales semiestructurados de diagnóstico	Pretende sondear cómo responde un público objetivo particular a un nuevo producto o servicio, o un cambio en la estructura o práctica organizacional, particularmente si hay problemas o factores notables que explican su fracaso o éxito.
	Uso de grupos focales explicativos semiestructurados	Ayuda para examinar resultados cuantitativos o de otro tipo de una investigación anterior. Esto no es en términos generales validar investigaciones previas, sino proporcionar un medio para interpretar o analizar críticamente y reevaluar los resultados de la encuesta.

Fuente: elaboración propia con base en las aportaciones de Oates y Alevizou (2018, pp. 16-22).

Oates y Alevizou (2018) indican que al elegir realizar grupos focales es fundamental señalar las suposiciones o supuestos filosóficos guiados; por ejemplo, comprender “qué tipo de conocimiento creen que se puede generar a través de su investigación. El investigador no ocupa una posición de observador neutral, sino que informa su propia interpretación en el entendido de que cada uno ve el mundo de manera diferente” (p. 13).

Dos ejemplos de aplicación de grupo focal en la investigación con niñas y niños se pueden encontrar en Moreno, Silva y González (2021); y en Gómez (2012).

Grupo de discusión

Gutiérrez (2011) realiza una interpretación de diferentes fuentes sobre el grupo de discusión y presenta con detalle la crítica a la idea reduccionista de entender e identificar esta técnica como una forma más abierta de los grupos focales, y en su texto se dedica a exponer las relaciones y diferencias entre ambas. Describe al grupo de discusión como una técnica que se basa en la interacción grupal y que se caracteriza porque sus miembros no se conocen.

Ruiz (2012) identifica tres diferencias sustantivas del grupo de discusión de otras técnicas grupales:

- 1) la dinámica grupal que se establece es la conversación; es decir, un intercambio comunicativo abierto entre los participantes;
- 2) el estilo del investigador o moderador es no directivo, y su actuación se limita a plantear cuestiones y regular mínimamente el turno de palabra; y
- 3) el objetivo de la técnica es la producción de un discurso grupal, esto es, la producción colectiva de sentido en torno a las cuestiones planteadas por el moderador que, a su vez, vienen determinadas por los objetivos de la investigación.

Así, no interesan las opiniones, ni las informaciones particulares que aportan cada uno de los participantes, sino las producciones simbólicas compartidas que estas opiniones e informaciones reflejan (p. 143).

Gutiérrez (2011) añadiría que los grupos de discusión tienen diferencias epistemológicas, metodológicas y técnicas, lo que les permite atribuir una identidad propia y una denominación de origen hispanoamericana. Una de tales particularidades es su referente psicoanalítico, central para su legitimación teórica, “es muy probable que el desarrollo práctico de esta técnica y su futuro no pueda ser planteado ni entendido fuera del ámbito psicoanalítico” (pp. 106, 107).

Sobre el número de participantes que integra un grupo de discusión, Ruiz (2012, p. 144) documenta que varios autores excluyen la posibilidad de formarlos con menos de cinco participantes, situándose generalmente el número de ellos entre un mínimo de cinco y un máximo de diez, el número ideal es el centro de este intervalo, de entre siete y ocho, o se eleva el número mínimo de actuantes necesarios, considerando un intervalo entre siete y diez.

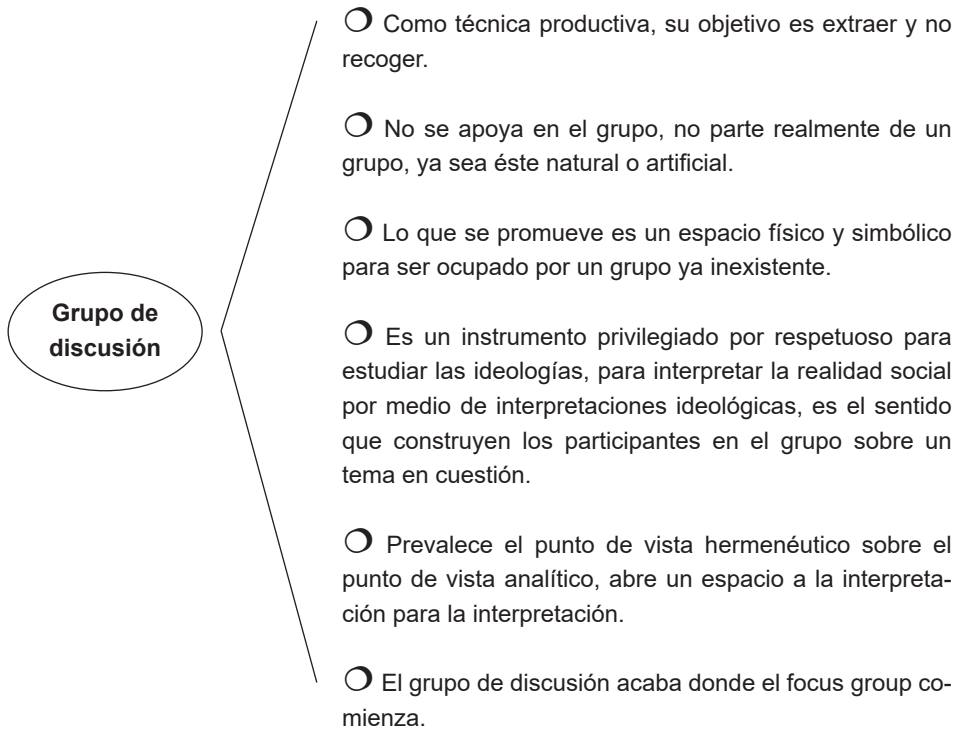
Gutiérrez (2011, pp. 116, 117) simplifica algunas diferencias entre el grupo de discusión y el grupo focal o *focus group*. De las particularidades expuestas sobre los grupos de discusión, se puede especificar que éstos son una respuesta producto de los estímulos que generan las respuestas del grupo y a partir de las cuales el preceptor dirige la reunión. La incitación (estimulación) para discutir un tema es tan importante como la incitación para que sea el propio grupo quien tome las riendas de la reunión. Con este gesto el grupo de discusión obliga al preceptor a esperar y caminar siempre por detrás del grupo y sus movimientos (Gutiérrez, 2011, p. 112). Además, no existe una preocupación especial por “hacer hablar”, su preocupación es que la misma técnica acabe siendo una parte fundamental de los impedimentos que limitan el habla del grupo e incluso que llegue el caso de hablar “otro” por él (Gutiérrez, 2011, p. 113). “Dejar hablar no es lo mismo que hacer hablar. La táctica de la directividad del preceptor frente al grupo es aquí una cuestión clave que demuestra el funcionamiento y trasfondo de la propia técnica” (Gutiérrez, 2011, p. 114).

En la misma línea, Ruiz (2012) explica que “la dinámica del grupo de discusión consiste, básicamente, en un progresivo acoplamiento o ajuste de las hablas individuales de los participantes o actuantes en torno a un discurso grupal que suele configurarse en términos de tópicos sociales [...], produce un discurso grupal como una condición necesaria para su propia existencia. Y es esta propia necesidad de producir un discurso grupal para constituirse en grupo lo que implica que este discurso grupal sea el resultado o producto necesario de la dinámica grupal” (p. 146).

Como reflexión de cierre, sobre los grupos de discusión, Gutiérrez (2011) manifiesta la necesidad de continuar distanciando y caracterizando a esta técnica con respecto al *focus group*. “En definitiva, el grupo de discusión es y ha sido desde el principio una técnica radicalmente distinta al *focus group*, si bien el aspecto sustantivo de dicha distinción se debe a una particular forma de entender la dinámica grupal más allá del dato; es decir, como un sistemático trabajo de interpretación sobre las resistencias que sofocan e impiden la emergencia del discurso social (p. 119).

Grupo triangular

Ruiz (2012) hace referencia sobre el escaso desarrollo metodológico del grupo triangular, a pesar de su utilidad como técnica de investigación en diversos espacios, contextos y cuestiones; por ello, se da a la tarea de

Figura 2. Grupo de discusión.

Fuente: elaboración propia con base en las aportaciones de Gutiérrez (2011, pp. 114-119).

abordar sus aspectos metodológicos tomando como referencia su aplicación en dos experiencias de investigación en las que ha utilizado la técnica. Destaca tanto su riqueza como las dificultades metodológicas con la finalidad de contribuir a su desarrollo metodológico.

El grupo triangular se plantea como “una dinámica grupal más abierta e interactiva, que permite explorar la génesis y producción discursiva además de la representación, y que propicia la emergencia de un discurso con una mayor cercanía a su referente, esto es, más vivencial [...]”, se perfila como una técnica o práctica de investigación intermedia entre las entrevistas personales y los grupos de discusión” (Ruiz, 2012, pp. 142, 143).

Sobre la técnica de grupos triangulares, abordaré tres aspectos a destacar: su producción discursiva, sus principales características y su utilidad en la investigación. Estos aspectos fueron retomados referente-

mente de Ruiz (2012), como ya se señaló, debido a lo escaso de escritos sobre esta técnica.

Figura 3. Grupos triangulares

Producción discursiva	Características	Utilidad
<p>-Nos informa del modo en que <i>funcionan</i> los tópicos sociales, esto es, del cómo se producen y se reproducen socialmente, con base en la confrontación entre experiencias y puntos de vista particulares, y entre éstos y los tópicos sociales (Ruiz, 2012, p. 149).</p> <p>-Son grupos personalizados. La centralidad en el discurso de lo individual y lo particular no sería problemática, ya que ésta es una de las características de la producción discursiva en una situación de grupo mínimo (Ruiz, 2012, pp. 153, 154).</p>	<p>-Sus participantes están más expuestos como individuos. Lo reducido del grupo hace que el discurso grupal tenga menos fuerza o menos peso (Ruiz, 2012, p. 146).</p> <p>-Requiere para constituirse de una participación e implicación de todos los participantes casi inmediata. Para ello, cada uno de los participantes debe reconocerse como miembro del grupo desde un primer momento; asimismo, requiere de un reconocimiento previo y unánime de la condición de grupo, ya que la inhibición o el distanciamiento de uno solo de los participantes compromete de manera decisiva la existencia del grupo y, con ella, la propia dinámica grupal (Ruiz, 2012, pp. 155, 156).</p> <p>-La precariedad o fragilidad, sobrevuela una permanente amenaza de disolución. La inhibición de cualquiera de ellos amenazaría la propia existencia del grupo (Ruiz, 2012, p. 157).</p>	<p>-Muestra aspectos muy relevantes de cómo <i>funcionan</i> socialmente los tópicos sociales (Ruiz, 2012, p. 149).</p> <p>- Abundan los argumentos centrados en <i>experiencias</i>, lo que hace del grupo triangular una técnica muy potente en investigaciones sobre cuestiones muy cargadas afectiva o emocionalmente, esto es, cuando los sujetos mantienen una fuerte implicación personal con el objeto de estudio y cuando lo que nos interesa investigar es precisamente este componente emocional.</p> <p>-Útil para captar el componente <i>vivencial</i> de los sujetos en relación con la cuestión por investigar. Ésta puede ser una de las razones por la que los grupos triangulares se han utilizado con frecuencia para investigar cuestiones relacionadas con el trabajo social (Ruiz, 2012, pp. 149, 150).</p>

	<p>-Una sola incomparecencia impide la formación misma del grupo. Por ello, es aconsejable en la contactación del grupo extremar el compromiso de asistencia de los participantes, así como desarrollar estrategias de sustitución ante eventuales circunstancias sobrevenidas que impidan la asistencia a alguno de ellos (Ruiz, 2012, pp. 155, 156).</p>	<p>-El convocar un número reducido de participantes posibilita un mayor control del conocimiento previo y las relaciones mutuas entre los mismos. Ofrece al moderador mayores posibilidades de manejo de situaciones potencialmente conflictivas derivadas de las relaciones previas entre los participantes (Ruiz, 2012, pp. 155, 156).</p>
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Ruiz (2012) señala tres dificultades del grupo triangular: por un lado, su escaso desarrollo metodológico; además, no existen especificidades del análisis del discurso producido en los grupos triangulares y, en tercer lugar, “si esta producción discursiva peculiar que propicia la situación social generada por los grupos triangulares es extensible a los grupos formados por cuatro participantes. Si esto es así, en nuestra opinión sería mejor hablar de grupo reducido o, incluso, de cuasi-grupo, mejor que de grupo triangular” (pp. 159, 160).

Entrevista grupal

Es Rodríguez (2006) quien se enfoca en especificar el uso de las entrevistas grupales con niñas y niños como una técnica por sí misma. Propone la caracterización de la entrevista grupal “como una técnica de investigación adecuada para el estudio de los procesos de construcción del mundo social de la infancia, recomendable en la medida en que respeta el mismo contexto de desarrollo de la población infantil, que tiene lugar, en esencia, en el interior de los distintos grupos de pares que contienen a los menores de edad, y no individualmente” (p. 71). Mediante su investigación con niñas y niños, y en cómo usan y entienden la tecnología en una ciudad al sur de España, caracteriza a la entrevista grupal como una técnica que:

1. Se forma a partir de grupos preexistentes, generalmente pertenecientes a un ámbito institucional (escuelas, por ejemplo). “La entrevista de grupo no tiene lugar en un grupo de pares, sino que incluye individuos cuyo contacto social previo ha sido pequeño, así como fragmentos de otros grupos de pares preexistentes” (p. 74).
2. Consiste en un grupo no excesivamente numeroso (unos seis participantes) en el que sus miembros son escogidos pensando en un criterio de representación estructural.
3. Las intervenciones del investigador adulto deben ser minimizadas para dejar que aflore convenientemente el discurso grupal. El papel del investigador debe ser definido apropiadamente para evitar el riesgo de que su posición sea malinterpretada.
4. Admite diferentes formas de focalizar el discurso, compartidas con otras técnicas semejantes como el grupo de discusión o las entrevistas focales.
5. Es fundamental que el grupo sea el protagonista de su propio discurso (p. 84).

Continuando con el texto de Rodríguez (2006), en donde aporta breves notas metodológicas sobre la riqueza de utilizar entrevistas grupales con niñas y niños, y por motivos prácticos, enlisto sus reflexiones:

- a) La entrevista grupal resulta muy apropiada para reproducir, en un contexto reducido y controlado por el investigador, el proceso mismo de interpretación del mundo adulto que tiene lugar en los grupos de pares. La entrevista grupal persigue captar el trabajo subjetivo de explicación y categorización del mundo social (p. 73).
- b) La entrevista grupal realizada con menores ayuda a descubrir cómo construyen su espacio social y una interpretación de éste no exenta de complejidad intersubjetiva (p. 65).
- c) Habilita un espacio de confianza en el que es posible que afloren aspectos latentes de este proceso. Concretamente, aquellos que se refieren al tipo de conductas que las niñas y los niños retraen de la mirada adulta o que tienen que ver con la transgresión de las normas establecidas por los adultos que son, sin duda, un componente principal de la vida social de los

grupos de pares y, por esa misma razón, no cabe desdeñarlo en el planteamiento de una investigación sobre la realidad social de la infancia (p. 75).

Una vez identificadas algunas de las técnicas utilizadas para la producción de conocimiento en grupo, con sus elementos característicos y su utilidad particular, a continuación, se presenta una posibilidad para su aplicación, en el entendido de que cada una presenta sus propias consideraciones; sin embargo, el aporte radica en que una vez seleccionada la técnica grupal se pueden considerar los siguientes momentos metodológicos.

Aplicación metodológica

Para fines prácticos y didácticos se proponen aspectos a considerar y vigilar con ética en tres momentos particulares: antes de la aplicación práctica de la técnica de investigación grupal, durante el encuentro con el grupo objetivo y después de su ejecución. Se puede decir también que el primer momento implica una planeación, el segundo un desarrollo y el tercero se encuentra vinculado a la sistematización.

Conuerdo con Oates y Alevizou (2018) cuando señala, específicamente en el caso de los grupos focales, por ejemplo, que su cuidadosa realización se “sustentará en la comprensión epistemológica del investigador, lo que a su vez afectará cómo se imagina y estructura el grupo focal. No existe una única forma correcta de diseñar un grupo focal, pero hay que tomar varias decisiones preliminares para garantizar que el método esté alineado con el proyecto de investigación general” (p. 12).

a) Antes

Al aplicar una técnica grupal con fines de investigación es fundamental identificar con claridad el objeto de estudio, las preguntas de investigación, los objetivos y que el planteamiento del problema esté delimitado. Si estos aspectos tienen coherencia interna, se diseñará el plan metodológico en el que se expliquen las técnicas e instrumentos a utilizar; en este momento se detallará con cuidado cada aspecto que guiará el trabajo de campo, y aquí se puede determinar utilizar una guía de preguntas, tarjetas con tópicos o un guion de categorías o conceptos por tratar.

Cada una de las técnicas define el número de participantes, que puede ser de entre tres y 12, así que fundamentar su composición tanto de número como las características del grupo es prioritario. Por ejemplo, se pueden considerar aspectos relacionados con la edad, el género, si se conocen previamente o es un grupo nuevo, y alguna otra categoría que se considere fundamental.

La planeación previa es indispensable, por lo que se debe especificar y acordar con antelación la fecha, horario y tiempo que durará la actividad en grupo (con niñas y niños se puede considerar oportuno un máximo de 90 minutos); con respecto al lugar y espacio se sugiere que éste sea de fácil acceso, en la medida de lo posible cómodo y de buena higiene. En el caso de ser un grupo escolar, cambiar el salón en donde cotidianamente aprenden puede favorecer a romper con la posible transferencia de ver al investigador como docente.

Otro elemento para tomar en consideración son las estrategias para acercarse al grupo y previamente invitarles a participar. En esta oportunidad, los documentos de consentimiento informado para padres, madres o tutores se deben realizar y de ser posible firmar. Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald (2013, p. 23) explican con detalle los marcos jurídicos y de derechos que sustentan la importancia de que, en las investigaciones con la niñez, siempre se debe obtener el consentimiento informado y continuo de los niños, así como el de los padres o tutores, y observarse todas las demás exigencias necesarias para realizar la investigación de acuerdo con los principios éticos. El consentimiento se basa en una comprensión equilibrada y justa de todo lo que implica la investigación durante y después del proceso. Siempre debe respetarse toda indicación de disensión o deseo de retirarse de las niñas y los niños.

Los autores también detallan tres aspectos centrales en la obtención del consentimiento informado: muestra respeto, derecho a discernimiento y honestidad. “Es una muestra de respeto a la dignidad de los participantes, a su capacidad para expresar sus puntos de vista y su derecho a que estos puntos de vista sean escuchados en los asuntos que les afectan” (p. 55). “Reconoce que posiblemente son los niños los mejor situados para evaluar los riesgos que implica para ellos dicha participación. Este respeto sustenta la responsabilidad del investigador de defender el derecho del niño al disentimiento [...]. También es muestra de honestidad, ya que quiere decir que el investigador no ha engañado al participante respecto al estudio de investigación o la naturaleza de su relación” (p. 56).

Para conocer con mayor detalle las características del consentimiento informado se puede consultar a Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald (2013, p. 57), en donde explican sus cuatro elementos centrales: el consentimiento implica un acto explícito (por ejemplo, acuerdo verbal o escrito); solamente puede darse si los participantes han sido informados y comprenden en qué consiste la investigación; debe darse voluntariamente y sin coacción; y debe ser renegociable para que las niñas y los niños puedan retirarse en cualquiera de las etapas del proceso de investigación. En algunos casos, además del consentimiento de los padres, madres, tutores, niñas y niños, se puede considerar oportuno tener el consentimiento de los dirigentes o representantes comunitarios o directivos escolares.

Respecto a la guía de preguntas convendría su pilotaje, así se pueden hacer las modificaciones necesarias y pertinentes.

Si se utiliza material de apoyo (videos, canciones, cuentos, ilustraciones, viñetas, dibujos e imágenes), prepararlos con antelación y seleccionarlos con detenimiento contribuirá a su efectividad.

Para el respaldo y registro del intercambio comunicativo del grupo, preparar y asegurarse de que el equipo de audio o video está en condiciones de uso y cerciorarse de su funcionamiento convendrá a tener menos contratiempos.

b) Durante

En el desarrollo de la ejecución de la técnica grupal la confianza, puntualidad, organización, empatía y respeto son aspectos que pueden contribuir a lograr los objetivos.

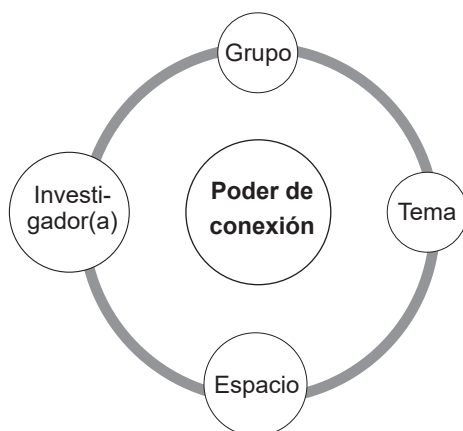
Se puede iniciar con una presentación breve y clara, en donde se expresen algunas indicaciones sobre el objetivo y la dinámica. Aquí también se puede solicitar la autorización para realizar grabaciones de audio o video.

Considerando la función de moderación y sus implicaciones de acuerdo con la técnica grupal seleccionada, se puede dirigir al grupo basándose en la guía de preguntas, enfocándose en los tópicos, conceptos o categorías por tratar, al hacer uso de materiales de apoyo, se puede indicar su objetivo y finalidad.

Durante el trabajo empírico en campo hago referencia al poder de la conexión y su búsqueda; con esto me refiero a la importante dinámi-

ca e interacción que se produce en la sincronía del investigador (que puede ser moderador, guía, facilitador u observador), el espacio (físico o virtual), el objeto de estudio (concretado en un tema de investigación), categorías, conceptos, tópicos, y el grupo (sea nuevo o que se conozca previamente).

Esquema 2: Poder de la conexión.



Cerrar la sesión, agradecer y despedirse son aspectos de consideración importante. Se puede aprovechar el cierre para preguntar, cuidando su derecho a la privacidad, si se pueden utilizar sus nombres o algún sobrenombre al compartir los resultados. En este momento aprovechar el espacio para preguntar si se puede solicitar su participación en otra oportunidad y compartir los resultados.

c) Después

Respaldar el audio, video o notas es una actividad que permite asegurar y respaldar el material, se pueden hacer una o más copias. Escribir lo más pronto posible en el diario de campo contribuirá a tener los sucesos, diálogos, impresiones, vivencias más cercanas, explícitas y detalladas.

Traducir el material oral y visual al escrito se refiere a la tarea de transcripción; en este aspecto existen propuestas para utilizar señales o signos propios para no perder datos. Aquí el investigador o investigadora decidirá los elementos que considere pertinentes.

Escritas, el texto se convierte en un documento analizable. Elaborar un plan de análisis teniendo como referente los objetivos de la investigación y los supuestos del estudio, se podrá categorizar; es decir, obtener las categorías producto del discurso oral del grupo.

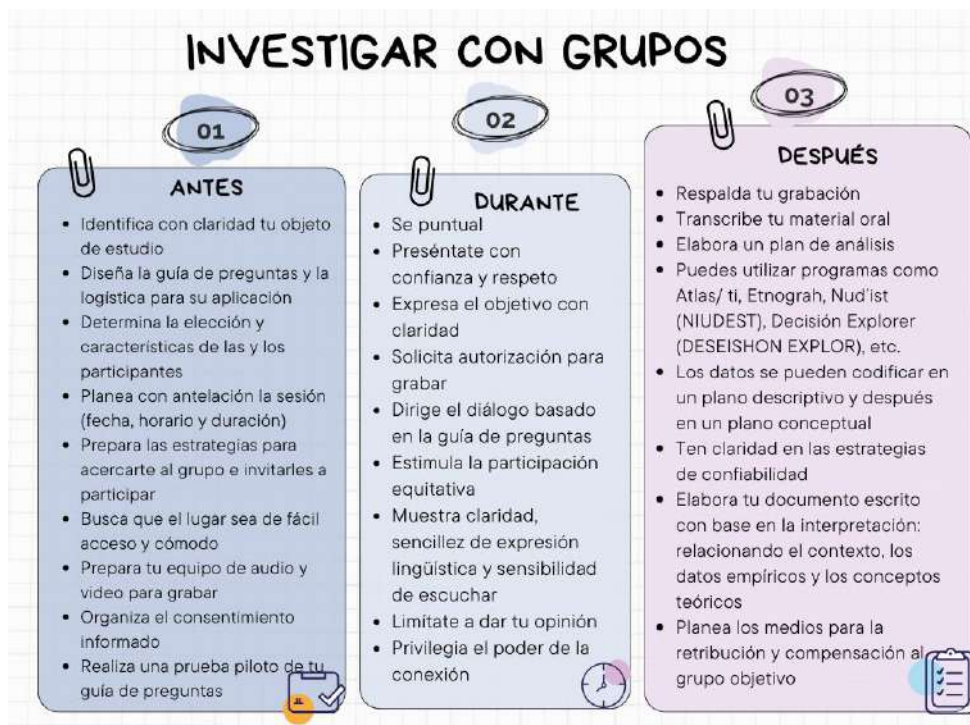
Para este fin se pueden utilizar programas digitales adecuados para el análisis como Atlas/ ti, Etnograh, Nud´ist (NIUDEST), Decision Explorer (DESEISHON EXPLOR), entre otros. También la tarea se puede hacer de forma manual y artesanal, la elección mucho depende de los recursos, tiempo, alcances de la investigación, así como de las habilidades y conocimientos en los programas digitales del investigador/a.

El nivel de análisis e interpretación se planteará desde el referente teórico y conceptual de la investigación. Resulta de utilidad considerar para la interpretación el diálogo constante entre el contexto, la teoría y el material oral producto de la técnica de investigación con grupos.

Se puede plantear un medio de retribución al grupo, como compartir oral o en escrito los resultados de la investigación. Para Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald (2013, p. 34) enterarse de los resultados del estudio puede representar un beneficio para las niñas y los niños. Para ello es necesario que los investigadores den seguimiento a las niñas y los niños y les comuniquen los resultados en un lenguaje y estilo que ellos entiendan. Otro beneficio para las niñas y los niños incluye tener una experiencia gratificante y educativa, el saber que sus puntos de vista y opiniones son escuchados y pueden dar lugar a la atención y mejora de sus necesidades y/ problemáticas.

Como parte final y central de la investigación, buscar que sea socializable y transmisible es importante, así que se puede considerar su publicación escrita y exposición oral. Hacerlo es una elección, pero puede contribuir mucho a la producción de conocimiento en la investigación e intervención con las niñas y los niños.

Esquema 3



Consideraciones finales

Las técnicas cobran vida en su aplicación, en la práctica y en las cuestiones surgidas en la interacción; en su flexibilidad se denota su riqueza, pero también la importancia de su vigilancia epistémica.

Una potencialidad de las técnicas grupales es que su aplicación con niñas y niños puede amortiguar el tema de desconfianza e intimidación que se siente en una entrevista individual.

Más que adaptar las técnicas utilizadas y originalmente pensadas para la población adulta, resulta necesario construirlas y pensarlas desde las infancias. Es en este sentido la importancia de producir conocimiento desde y con los grupos.

En otra oportunidad resulta fundamental analizar con detalle, algunas puntualizaciones que realiza Rodríguez (2006, p. 70) con respecto a la investigación con la infancia:

- Las niñas y los niños viven su infancia involucrados en una red de relaciones sociales adultas, constituidas en un proceso de socialización y desarrollo personal.
- La investigación es, también, una actividad controlada por los adultos. De otro lado, el contacto directo con las niñas y los niños no es posible para las y los investigadores, pues está condicionado a la petición de permisos a la autoridad indicada (madres, padres, personal escolar, autoridades, etc.) en virtud de un sistema de protección sobre la infancia anclado, asimismo, a un eje generacional. Con frecuencia será esta circunstancia la detonante de posibles interferencias de figuras adultas en el proceso de investigación, una circunstancia poco probable cuando se trabaja con adultos.
- No es despreciable el efecto que tiene en la práctica investigadora la presencia en el investigador de un recuerdo de la propia infancia, que puede entrar a formar parte del análisis de la parcela de la realidad que estudia. La confluencia de una *infancia recreada* y una *infancia observada* es una de las más complejas fuentes de complejidad en la investigación sobre los menores, y tiende a convertir la infancia en algo extraño o difícil de interpretar para el adulto que la investiga.

En mi particular experiencia con la aplicación de técnicas grupales, puedo señalar otras consideraciones al investigar al colectivo de niñas y niños:

- Es fundamental privilegiar su poder de agencia.
- La utilidad de otras herramientas como dibujos, imágenes, cuentos, música o videos contribuyen a la dinámica e interacción con el grupo.
- Poner especial atención en la claridad, horizontalidad y respeto en el lenguaje contribuye a la confianza.
- Cuidar sus derechos tanto a la participación, expresión y privacidad son fundamentales en la investigación.
- La ética como valor transversal es imprescindible.

El texto se pensó en ser práctico y didáctico para estudiantes e investigadores que buscan un primer acercamiento a las técnicas de grupo y su

particular aplicación en niñas y niños; se reconoce la importancia de continuar con su profundización y reflexión ontológica, ética y epistemológica.

Referencias

- Ames, P. (2010), "Investigando la niñez desde las ciencias sociales: ausencias, presencias y desafíos metodológicos", *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*, Lima, GRADE/Niños del Milenio. Disponible en <<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/708>>.
- Gaitán, L. (2006), "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta", *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>>.
- Gómez, J. M. (2012), "El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños", *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (24), 45-66. Disponible en <<https://doi.org/10.5944/empiria.24.2012.842>>.
- Graham, A., M. Powell, N. Taylor, D. Anderso y R. Fitzgerald (2013), *Investigación ética con niños*, Florencia, Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti. Disponible en <https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf>.
- Gutiérrez, J. (2011), "Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el *focus group*?", *Cinta de moebio*, (41), 105-122. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200001>>.
- Hamui-Sutton, A. y M. Varela-Ruiz (2013), "La técnica de grupos focales", *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <[https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72683-8)>.
- Moreno, C. A., C. Silva y K. E. González (2021), "Estrés percibido en niños deportistas", *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines* 38(3), 7-23, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matematic. Disponible en <<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.1>>.
- Oates, C. J. y P. J. Alevizou (2018), *Conducting Focus Groups for Business and Management Students*, SAGE Publications Ltd. Disponible en <<https://doi.org/10.4135/9781529716610>>.
- Pavez, I. (2012), "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología* 0(27), Universidad de Chile. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>>.

- Ramírez, S. (2003), *Infancia es destino*, 18.a ed., Siglo XXI.
- Rodríguez, I. (2000), “¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso”, *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124. Disponible en <<https://doi.org/10.3989/ris.2000.i26.796>>.
- Rodríguez, I. (2006), “Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología”, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (12), 65-88. Disponible en <<https://doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1135>>.
- Ruiz, J. (2012), “El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación”, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (24), 141-162. Disponible en <<https://doi.org/10.5944/empiria.24.2012.846>>.

3

Diario colectivo. Una técnica al servicio del diálogo y participación infantil y adolescente

Erika Melina Araiza Díaz¹

*El diario me gusta porque es de nosotros.
Paty, ocho años.*

Resumen

Este capítulo trata sobre ¿cómo volver útil la técnica del diario colectivo al servicio de la participación y dialogicidad de niñas, niños y adolescentes? Aunque el texto recupera una de sus aplicaciones en el ámbito escolar, la novedad radica en cómo emplearla para promover la participación colectiva en un ambiente vecinal, en particular en colonias populares de la Ciudad de México. En nuestra experiencia, el diario colectivo se ha configurado en una técnica pedagógica del diálogo, pero también como una herramienta de investigación de mediación social al servicio de la participación y protagonismo infantil y adolescente. Para este fin, nos apoyamos en las pedagogías críticas propuestas por Célestin Freinet, Paulo Freire, y en los métodos de promoción de la salud.

Introducción

En la actualidad, la investigación social de diarios íntimos escritos principalmente por mujeres, niñas y adolescentes, por ejemplo el célebre

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Diario de Ana Frank o el de Conxita Simarro, ha adquirido relevancia en varias disciplinas. Historiadoras como Sosenski (2016; 2018) han contribuido de manera destacada en la construcción histórica del protagonismo infantil mediante el estudio y análisis de diarios personales escritos por niñas. Pese a las dificultades metodológicas que implica “acercarse a las voces, miradas e interpretaciones de los niños y adolescentes del pasado” (Sosenski, 2016, p. 13), su estudio es enriquecedor en procesos de indagación y acción social.

Los diarios pueden ser de autoría individual y colectiva. En la segunda categoría y dentro del grupo etario mencionado, su práctica es más frecuente en el ámbito educativo y menos común en las investigaciones sociales. El uso y creación del diario en cuanto técnica de reflexión entre los profesores y estudiantes es recurrente. De acuerdo con Sicilia (1999), la función principal del diario en la cultura escolar reside en contribuir a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para los docentes es un recurso útil que promueve la formación y la reflexión profesionales.² En menor medida, el diario escolar se utiliza como una técnica para acercarse a la vida cotidiana de las y los estudiantes, comprender los procesos de colectividad gestados dentro de las escuelas o promover una visión crítica de la realidad educativa.

Este capítulo trata sobre la técnica del diario, mas no se centra en el diario personal. Aunque el texto recupera una de sus aplicaciones en el ámbito escolar, la novedad radica en cómo emplearla para promover la participación colectiva en un ambiente vecinal, en específico en colonias populares de la Ciudad de México donde residen niñas, niños y adolescentes.

Los diarios de autoría infantil o adolescente, individual o colectiva muestran:

[...] de manera indiscutible que los niños no solo son *actores sociales* sino también *autores* de documentos históricos, pequeños escritores y cronistas que tienen la capacidad de colocarse al centro... y [ser] los protagonistas (Sosenski, 2016, p. 18).

Niñas, niños y adolescentes siempre se ven maravillados al contar fragmentos de su vida individual y colectiva en el diario (Freinet, 2016, p.

² “Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de una especie de *círculo de mejora* capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes” (Zabalza, 2011, p. 11).

20) con medios y lenguajes diversos. Este escrito tiene por objetivo responder a: ¿cómo volver útil la técnica del diario colectivo al servicio de la participación y dialogicidad de niñas, niños y adolescentes?

La implementación del diario colectivo se sitúa en el marco del proyecto “Salud y Relaciones Sociales. Promotores de la Salud de la UACM en Acción colaborativa (SARS UACM)”,³ cuyo propósito consiste, por un lado, en comprender el papel del niño como actor social (agencia) en espacios de socialización familiares, educativos, recreativos, culturales y de salud. Por otro, acompañar su participación activa en estos contextos para la toma de decisiones relacionadas con sus necesidades, problemas y deseos.

De acuerdo con dicha finalidad, nos apoyamos en las pedagogías críticas propuestas por Célestin Freinet y Paulo Freire, al igual que en los métodos de promoción de la salud.

Se presentan cinco apartados y consideraciones finales. En el primero se revisan las perspectivas teóricas y metodológicas, y los marcos referenciales de la libre expresión de Freinet y el diálogo de Freire. En el segundo apartado se proporciona el significado y funciones del diario colectivo. En el tercero se expone brevemente el contexto que enmarca nuestra experiencia del diario colaborativo con infancias y adolescencias en Iztapalapa, Ciudad de México. En el cuarto y el quinto se comparte la metodología de las estrategias y acciones seguidas por los mediadores y la gente de las comunidades para acompañar a niñas, niños y adolescentes en la creación del diario colectivo. Por último, se presenta la secuencia de siete pasos puesta en práctica durante las sesiones.

La técnica y el diálogo al servicio de la libre expresión y participación de niñas, niños y adolescentes

En 1989 la Convención de los Derechos del Niño estipuló cuatro principios fundamentales: no discriminación, interés superior de la niñez, el derecho a la vida y al pleno desarrollo a la participación; este último reconoce a niñas, niños y adolescentes con la capacidad de ser agentes sociales; es

³ El SARS UACM, inscrito en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UACM, involucra la participación de estudiantes, sobre todo en servidores sociales de la licenciatura de Promoción de la Salud. Y durante este periodo de investigación colaboraron la profesora Pilar Rodríguez Juárez y el profesor Octavio Serra Bustamante del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales.

decir, tienen el derecho a expresar libremente su opinión y participar en asuntos que afectan su desarrollo. Los adultos, los Estados y las instituciones somos responsables de hacer efectivos estos derechos. Con relación al último principio, ¿Desde qué perspectiva teórica y metodológica y con qué técnicas se puede fomentar la participación activa de las infancias y adolescencias?, existen numerosos caminos. Las rutas teóricas metodológicas propuestas aquí se inscriben en la libre expresión del método natural definido por Freinet y la pedagogía liberadora de Freire.

De forma tradicional, en cuanto a la primera ruta, los profesionales de la enseñanza conducimos a niñas y niños en un ambiente de aprendizajes cuando ellas y ellos deberían guiarnos a partir de sus intereses, necesidades particulares y el razonamiento basado en su lógica. Para lograrlo es indispensable encontrar el enfoque pedagógico y el método, esto es, el camino que conduce a la técnica para descubrir el alma infantil (Freinet, 1978, 2016). En el centro de la teoría de los aprendizajes propuesta por Freinet, hay tres nociones importantes: el tanteo experimental, la libre expresión y el método natural. Según el autor, estos principios de comportamiento psicológico están vinculados estrechamente con bases pedagógicas (Peyronie, 2001).⁴ En este contexto, Freinet (1985, p. 11) indica que el tanteo experimental es la base de su pedagogía; se trata del aprendizaje sustentado en la experiencia y la experimentación, esto es, que tanto adultos como niños aprenden al intentar resolver problemas o necesidades de la vida cotidiana. Como recurso pedagógico, el método natural es consecuente con el tanteo experimental, porque aprovecha la curiosidad inventiva del niño y se enfoca en su aprendizaje (Freinet, 1985). El diario es una de las técnicas destacadas del método natural propuestas por Freinet, en donde la libre expresión se pone en práctica;

⁴ En la propuesta de Freinet hay nociones psicopedagógicas y pedagógicas. Estas últimas se estructuran en tres principios pedagógicos básicos (Peyronie, 2001). El primero es la *escuela abierta a la vida*, que se refiere a una crítica de la aplicación de manuales educativos rígidos para desarrollar el saber escolar (Freinet, 1978, p. 36). La propuesta es crear ambientes naturales, el docente debe trabajar con niñas y niños sobre escenarios que formen parte de su vida cotidiana y el contexto cultural, social e histórico. El segundo principio es la *educación del trabajo*: “Si hoy tuviera que organizar esta escuela del pueblo, me apoyaría en el principio de que es el trabajo [...] motor esencial, elemento de progreso de dignidad, símbolo de paz y de fraternidad” (Freinet, 1994, p. 7), refiriéndose a una organización que integra conocimientos técnicos y artesanales. El tercer principio es la *escuela popular*: “La escuela del pueblo no puede existir sin la sociedad popular” (Freinet, 1994, p. 29), una escuela que tome en cuenta las necesidades, formas de vida, de trabajo y de acción del pueblo en el que se sitúa la escuela (Freinet, 1994, p. 7)

en ese sentido, la técnica se entiende como un medio didáctico que facilita o refuerza los aprendizajes escolares de manera interactiva, colaborativa y creativa.

La otra ruta teórica metodológica sugerida se inscribe en la pedagogía liberadora de Freire (2005), cuyo objetivo es la construcción del conocimiento desde la colaboración entre el educando y el educador. Con la puesta en práctica de una educación concientizadora y emancipadora es posible la transformación social a partir del protagonismo de los intereses y necesidades de los individuos o grupos de la sociedad. El autor señala que el método pedagógico de la concienciación es un proceso que “procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en el que se *descubre, manifiesta y configura*” (Freire, 2005 p. 19). En este marco, Freire destaca la importancia del diálogo como un instrumento transformador para alcanzar el cambio social: “los sujetos se encuentran, para la pronunciación del mundo, para su transformación” (2005, p. 218) y lo hacen en colaboración. Esta última es una característica indispensable de la acción dialógica dado que en el diálogo se revela la palabra que comprende dos dimensiones: la acción y la reflexión (Freire, 2005, p. 105). Sin embargo, antes de que dichas dimensiones sucedan en una interacción radical, ciertos fundamentos deben existir *a priori* entre los humanos, a saber, el amor como base de la fe, la confianza y la esperanza. Tales principios no deben considerarse de forma ingenua, pues las personas de pensamiento crítico tendrían que experimentarlos (Freire, 2005). Para que el diálogo sea genuino debe partir de un pensamiento verdadero, es decir, de la formulación de un pensamiento crítico (Freire 2005 p. 112).

La construcción del conocimiento crítico es un acto que ocurre en colaboración con los otros durante la creación participativa. En ese sentido, la participación es un elemento fundamental de la acción dialógica donde las personas se escuchan con atención de manera recíproca, se reconocen mutuamente y construyen conocimientos nuevos (Buraschi y Oldano, 2022, p. 405).

En resumen, en la capacidad de diálogo propuesta por Freire y la técnica del diario colectivo en el marco del método natural de Freinet existe una propuesta para impulsar procesos de participación activa entre niñas, niños y adolescentes. El diario colectivo, en sus formas

escritas y orales, representa la manifestación dialógica vinculada directamente con la participación infantil y adolescente. Así pues, se concibe como participación activa “cuando niñas y niños toman la palabra, son y están en acción, *al entender* y expresar sus intereses: la participación es una experiencia, un proceso que se vive y se hace en la práctica” (Araiza, 2022, p. 161). Bajo estas circunstancias surge la pregunta sobre el papel del mediador en la participación de niñas, niños y adolescentes: ¿cómo hacer un diario colectivo con infancias que participen de manera activa?, ¿cómo acompañar a niñas, niños y adolescentes en el desarrollo del diario colectivo a partir de las premisas expuestas? Antes de responder estas preguntas exploramos el significado del diario individual y sus funciones.

Un acercamiento al significado del diario colectivo

El diario es un relato escrito de forma periódica por una o varias personas con el objetivo de plasmar las experiencias más significativas elegidas con libertad. El diario individual consiste en un escrito hecho por una sola persona y pretende que el relato de vida sea íntimo, leído únicamente por el autor. Los diarios personales se sitúan entre los escritos conocidos como egodocumentos o literatura del yo (Sosenski, 2018, p. 29). Dos ejemplos de esta escritura íntima durante la infancia son los diarios de Francisca Márquez y María Bashkirtseff (Sosenski, 2016, p. 37). En el diario colectivo se instaura un sistema rotativo de escritura y lectura entre los autores; como consecuencia, se rompe la autorreferencialidad para dar paso a un proceso dialógico entre sus escritores. Según Freire (2015, p. 110), el diálogo “es un lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”. En el caso de los diarios colectivos el diálogo se impone como camino entre la experiencia individual y colectiva: “el hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra” (Freire, 2015, p. 110), en el argumento; la reflexión va más allá de un simple intercambio de ideas. Sin embargo, el diario individual y el colectivo guardan semejanza por su carácter autobiográfico: el primero establece una escritura desde un *yo*, y el segundo desde un *nosotros*.

En la actualidad el diario individual o colectivo escrito por niñas, niños o adolescentes, es una técnica utilizada en el ámbito de la escuela mexicana, pública y privada. Los profesionales de la educación, como los

miembros del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM),⁵ se inspiran en la técnica del diario propuesta por Freinet y la emplean como herramienta pedagógica con estudiantes de nivel primaria en particular. Para estos profesores el diario cumple varias funciones, como fomentar la escritura y la lectura, y generar procesos reflexivos sobre los aprendizajes adquiridos en el aula.

El diario escolar es un instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita. Lejos de enseñar los aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos a partir de las reglas, memorizaciones y “ejercicios”, el diario nos ayuda a ofrecer una enseñanza viva y espontánea (MEM, 2015, p. 147).

En la experiencia del profesorado perteneciente al MEM, regularmente los diarios escolares en grupo se escriben a partir de un acuerdo con las y los estudiantes. Desde el inicio del ciclo escolar, niñas y niños deciden la rotación de la escritura: puede ser por orden alfabético, por el lugar donde se sientan o de manera voluntaria. Al final de cada jornada escolar un estudiante se lleva el diario a su casa para escribir los eventos destacados del día, según su punto de vista. Luego, el autor lee en voz alta lo escrito mientras sus compañeros escuchan el relato con atención y proponen correcciones a la lectura y a la escritura, cuando la pronunciación no es audible e inteligible, o si el texto presenta faltas ortográficas y gramaticales (MEM, 2015, p. 148).

En el SARS UACM el diario no se sujeta a una estrategia pedagógica, también busca incentivar la identidad colectiva del grupo de trabajo. Es una técnica que detona un proceso que inicia con la participación autónoma de niñas, niños y adolescentes. La intención es que sus autores se encuentren y colaboren en la escritura de la memoria colectiva de sus experiencias durante las sesiones en los talleres y espacios de juego. El diario se construye con textos y dibujos elaborados de manera libre que dan testimonio de anécdotas divertidas, desencuentros, deseos o reconocimientos; por ejemplo, cuando incluyen acciones graciosas de las mascotas que nos acompañan en las actividades en la cabina de radio. El diario, ya sea individual o colectivo, es también un instrumento catártico porque ahí se manifiestan emociones, pensamientos y deseos:

⁵ Es un colectivo de profesoras y profesores de escuelas públicas y privadas, desde nivel básico hasta superior.

es un medio de comunicación (MMEM, 2015, p. 148) que se estimula con el diálogo, las preguntas y respuesta de sus participantes; es decir, con la reflexión.

Funciones del diario colectivo de niñas, niños y adolescentes

¿Cuáles son las funciones de la implementación de un diario colectivo con niñas, niños y adolescentes? En general, el diario colectivo es una herramienta que organiza una sociedad de niñas, niños y adolescentes a partir de la expresión escrita y oral de sus vidas (Freinet, 1978, p. 60). Para el SARS UACM en particular, la técnica del diario colectivo cumple tres funciones específicas. La primera se relaciona con los objetivos y alcances del proyecto al reconocer si hay experiencias previas de participación colectiva, y si las hay, comprender los intereses que la impulsan; además de acompañar sus procesos de participación activa.

La segunda se relaciona con los diagnósticos participativos⁶ que el SARS UACM elabora con niñas, niños y adolescentes sobre sus necesidades, problemas y deseos, dado que la actividad del diario colectivo se estructura con narraciones escritas y orales organizadas a partir de reflexiones libres transformadas de manera autónoma en preguntas y respuestas. El resultado de estas reflexiones es una nutrida producción de ideas y pensamientos expresadas por sus autores, que permiten observar la temperatura grupal de las incidencias de vida cotidiana e identificar y comprender conflictos, desacuerdos, opiniones y sugerencias generados por los participantes de los talleres⁷ desarrollados en el marco del proyecto.

La tercera función al implementar el diario colectivo se vincula de forma directa con la práctica de estrategias y acciones que impulsen la participación activa de niñas, niños y adolescentes mediante la libre expresión guiada por el diálogo, la escucha atenta y la colaboración. Por último, esta técnica incide en las preocupaciones y demandas constantes

⁶ El diagnóstico participativo es un proceso que permite el acercamiento entre personas y sus contextos. Es un instrumento de fases constantes que facilita una primera aproximación a la "realidad" en la que vive una comunidad. Con los diagnósticos se busca conocer problemas, necesidades, deseos, representaciones sociales y manifestaciones culturales en general, desde la perspectiva de sus propios actores en compañía de los investigadores (Martínez, Urbina y Mendoza, 2011; Red América, 2014).

⁷ Talleres en estancias infantiles y algunas colonias de la alcaldía de Iztapalapa, como el Taller Semilla de Algodón o el Taller de los Sueños.

de familias y escuelas sobre los rezagos de lectoescritura entre la población infantil. En este sentido, el trabajo constante del diario colectivo se entiende como una mediación⁸ directa de la lectura y la escritura con niñas y niños. A propósito de la creación de hábitos lectores, Reyes (2014, p. 15) menciona que si un niño “logra encontrar (y buscar) en los textos las claves para leerse a sí mismo, descubrirá también su propio deseo y éste será, en última instancia, la mejor herramienta que lo motivará a convertirse en lector autónomo”. En consonancia con esta idea, el diario colectivo es un texto que estimula la autonomía y deseo de escribir y leer entre las infancias con las que colaboramos.

Contexto y acuerdos de la implementación del diario colectivo infantil y adolescente en Iztapalapa

Antes de abordar la propuesta de mediación del diario colectivo, es necesario plantear dos ejes centrales en el trabajo con menores de edad. El primero consiste en realizar una presentación del proyecto de investigación ante la comunidad con quien se colabora; después tratar de llegar a acuerdos sobre el cuidado y seguridad de niñas, niños y adolescentes y, en ese mismo proceso, efectuar autorizaciones de uso de imagen. En el segundo momento resulta igualmente importante conocer de forma sintética el contexto de la rutina donde se elabora el diario colaborativo en esta experiencia.

El primer eje del proceso inicia con la presentación del proyecto de investigación –de forma oral y escrita– ante la comunidad, dado que es indispensable que las y los tutores de niñas, niños y adolescentes lo conozcan y comprendan. En el caso de ser aceptada la participación en el proyecto, debe contarse con el aviso de consentimiento informado de madres y padres, y la autorización de uso de los materiales audiovisuales producidos durante la actividad. Cabe indicar que no es suficiente con la autorización del tutor del menor para la participación en el proyecto.

También se expone ante niñas, niños y adolescentes con el fin de que lo conozcan, lo comprendan y se formen un criterio sobre su eventual

⁸ Al respecto, Gómez (2019, p. 13) comenta que el mediador se transforma en un acompañante, un medio entre el libro y su posible lector, es; alguien que planea actividades en torno a la lectura, “es el puente que une al lector y la lectura para generar encuentros entre ambos”. El mediador puede ser un profesor, un bibliotecario o cualquier persona interesada en la lectura que recomienda o conversa sobre libros.

participación. Tras aceptar su colaboración en el proyecto, durante todas las sesiones de las actividades es menester llegar a acuerdos y responsabilidades para el cuidado y trabajo con niñas, niños y adolescentes; por ejemplo, se solicita el acompañamiento de madres, padres o tutores en el desarrollo de todas las actividades.

Asimismo, aunque se cuenta con el permiso o autorización por escrito del uso de imagen de madres y padres, es elemental preguntar al inicio de cada sesión si niñas, niños y adolescentes quieren ser fotografiados. Se recomienda una posible negociación para obtener imágenes de las actividades en las cuales su identidad, sobre todo el rostro, no se exponga.

Con relación al segundo eje, el espacio en donde se realizan las actividades incluidas en el diario colectivo con niñas, niños y adolescentes, el lugar más común es en el que habitan con sus familias. El proyecto de vinculación e investigación "Relaciones Sociales y Salud", en acción colaborativa con niñas, niños y adolescentes, se desarrolla al interior de diversos espacios pertenecientes a organizaciones que conforman parte de movimientos sociales populares del Frente Popular Francisco Villa (FPFV), en la alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México (Marván, 2020). Estas organizaciones demandan la solución de diversas problemáticas de carácter social y política que aquejan a poblaciones de alta vulnerabilidad en la zona, y una de las demandas centrales es la adquisición de una vivienda digna a costos muy accesibles.

Durante más de diez años, comprendidos en el calendario universitario, el SARS UACM ha acompañado cada sábado en dichas comunidades. El tiempo estimado para un proyecto en una comunidad es de cuatro a cinco años, pero también depende de los acuerdos con las comunidades. En términos generales, los sábados se organiza el trabajo en jornadas matutinas con actividades y talleres. Los primeros momentos están destinados al encuentro con la comunidad y al registro de asistencia; luego se hace una rutina de activación física que incluye baile y ejercicios acompañados por música. Esta activación es la preparación hacia la lectura del diario colectivo, estimada de 20 minutos a una hora. Niñas, niños y adolescentes integrantes del taller escriben el diario colectivo durante la semana; la lectura y los comentarios se hacen frente a grupo. Al terminar de leer el diario se realizan los talleres acordados con la comunidad infantil, adolescente y adulta; por ejemplo, la grabación de audios en la cabina de radio infantil o la creación de un libro de tela sobre

la historia de su colonia. Esta etapa tiene una duración aproximada de una hora. Para concluir, se dedica un tiempo al juego y al esparcimiento en las instalaciones del parque más cercano a la comunidad. La jornada finaliza con una convivencia entre todos los participantes, donde se comparten alimentos preparados por madres, hermanas, tías y abuelas de niñas, niños y adolescentes de la comunidad. La ejecución del primer eje contribuye al establecimiento de una relación más humana, horizontal y de confianza entre los diversos actores, mientras que comprender la dinámica y contexto del espacio colaborativo con niñas, niños y adolescentes le brinda a los mediadores comprender los procesos históricos, las necesidades, problemáticas o deseos de las personas con quienes van a dialogar y colaborar.

Acompañar a niñas, niños y adolescentes con acciones en el diario colectivo es un proceso

En las etimologías de las palabras “acompañar” y “proceso” se encuentran principios referentes a la implementación de la técnica del diario colectivo en la experiencia a presentarse aquí. La primera palabra, acompañar, deriva de las raíces latinas *cun* y *panis* que aluden a la idea de “compartir el pan” y, por extensión, el tiempo y espacio con alguien más (2024, Diccionario Chileno). En tanto la palabra “proceso” proviene del latín *processus*, que significa (1) ir hacia delante y (2) transcurso del tiempo (RAE, 2024).

Dichos vocablos muestran que el acompañamiento es un proceso que implica la inversión de tiempo. Por consiguiente, es primordial comprender que estar ahí con el otro en la construcción de conocimientos y habilidades en el sentido indicado por Freire es aprender con alguien y no enseñar para alguien (2005, p 113). Esta idea implica concebirse en un mediador que acompaña en la negociación y producción de aprendizajes en colaboración para la transformación de la vida.

Bajo este contexto, hacer realidad el desarrollo e implementación de la técnica del diario colectivo desde la expresión libre, la participación activa, la dialogicidad y la colaboración infantil y adolescente, es necesario comprender que consiste en un proceso que requiere del acompañamiento de mediadores, facilitadores o de los investigadores⁹ dispuestos

⁹ Los investigadores son profesores y estudiantes que prestan servicio social o están en la investigación de campo para su tesis.

a construir relaciones humanas. Particularmente para estos últimos es necesario concebir una epistemología pedagógica y de investigación diferente a la hegemónica.

El mediador comparte y acompaña con sus conocimientos a niñas, niños, adolescentes y adultos de la comunidad con la cual colabora, es un tejedor de vínculos entre personas, instituciones o Estados para asistir en la resolución de necesidades o problemas expresados por los mismos individuos. Lo anterior requiere de la colaboración en la construcción de plataformas que propicien la participación activa de todos; en dicho proceso, el mediador es un facilitador sustancial.

En nuestra propuesta, antes de implementar la técnica del diario colectivo, es esencial que el mediador sea conocedor y partidario de la pedagogía liberadora y crítica, y en la medida de lo posible, experimentador de las técnicas colaborativas planteadas por Freinet. Debe comprender que la mediación y la aplicación de las técnicas son procesos que implican invertir tiempos prolongados para que la población con la que coopera se apropie de ellas. De lo contrario, se corre el riesgo de que el mediador crea que las técnicas son triviales, y su utilización, una pérdida de tiempo (Sánchez, 2015, p. 21).

En la propuesta freinetiana, la escuela se centra en la construcción de conocimientos a partir de las necesidades e intereses del niño durante su cotidianidad. El maestro prepara el medio ambiente, propone el material y las técnicas para facilitar los aprendizajes. Sin duda, estos procesos requieren tiempo (Freinet, 1994, p. 25). En la misma línea de pensamiento, Redondo (2015, p. 67) indica que para ser un educador entregado es indispensable sentirse identificado con la labor de ser profesor o mediador, dado que eso sentará las bases para tener una actitud dedicada y con pasión. Con el objetivo de que un educando comprenda a niñas, niños y padres de familia resulta imprescindible que se sienta feliz en su actividad profesional; por ello, las mismas características se buscan en el mediador que acompaña el desarrollo del diario colectivo.

Hasta aquí es claro que, además del conocimiento de las perspectivas pedagógicas planteadas, la paciencia, el interés genuino y la pasión, el mediador deberá comprender que acompaña procesos para el desarrollo de conocimientos, condiciones físicas y materiales, así como en la organización de un ambiente propicio para la participación y colaboración desde los contextos y circunstancias materiales con los cuales cuente la comunidad con quien participa. No obstante, el mediador tampoco debe

comprenderse como un súper hombre o mujer que lo hace todo solo, siempre es en colaboración con los integrantes de la comunidad y con especialistas de diversas áreas: psicólogos, médicos, antropólogos, comunicólogos, etcétera.

Una propuesta para la mediación del diario colectivo

En la Figura 1 se observa una propuesta de la interacción entre las estrategias y acciones realizadas por los mediadores en la elaboración del diario colectivo, cuyos ejes transversales son impulsar el proceso de participación activa y el diálogo infantil y adolescente.

Se propone que el mediador acompañe los procesos de diálogo, de participación y protagonismo infantil y adolescente con dos estrategias: mediación y facilitación de alianzas; las cuales a su vez, se apoyan en tres líneas de acción: creación de espacios favorables; fortalecimiento de la acción comunitaria; y desarrollo de habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos individuales y colectivos.¹⁰

La estrategia de mediación consiste en impulsar ambientes favorables para el desarrollo de procesos pedagógicos entre los actores a partir de habilidades como la escucha atenta y la reflexión sustentada por argumentos, con la intención de facilitar espacios colaborativos para el andamiaje de conocimientos y diálogo relacionados con los deseos, objetivos o necesidades de la comunidad con la cual se colabora.

Por su parte, la estrategia de facilitación de alianzas estriba en desarrollar e impulsar vínculos desde el diálogo entre los diversos participantes, instituciones o grupos, con el fin de resolver, hacer pactos o tomar acuerdos relacionados con sus necesidades, problemáticas o deseos.

La primera acción, creación de entornos favorables para la participación dialógica, implica reconocer la compleja convivencia entre individuos; por ende, promover ambientes favorables para la convivencia cotidiana y el desarrollo del trabajo significa impulsar la instauración de entornos estimulantes, placenteros y reflexivos a los procesos de la vida.

La realización del diario colectivo es un proceso que requiere de espacio y tiempo. Es necesario que el espacio esté disponible todas las sesiones con el objetivo de que niñas, niños y adolescentes se reúnan con regularidad para redactarlo y leerlo. En cuanto a la lectura, escritura

¹⁰ Las estrategias y acciones presentadas aquí son propuestas de promoción de la salud planteadas en la Carta de Ottawa (OMS, 1988.)

Figura 1. Propuesta de estrategias y acciones para impulsar la participación activa infantil y adolescente en particular en el diario colectivo a través del diálogo.

Acciones	Estrategias	
	Mediación	Facilitación de alianzas
<p>Crear ambientes favorables para la participación dialógica (incluye el tiempo y el espacio).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar para la creación de ambientes favorables para la convivencia en la vida y el trabajo. • Mediar para impulsar la participación en la creación de un espacio y tiempo hacia el desarrollo del diario. • Mediar para la creación de espacios a favor de acuerdos colectivos. • Colaborar en la creación de espacios y tiempos en la búsqueda de la planeación hacia acuerdos de convivencia. • Promover la procuración de materiales y espacios accesibles. • Mediar para la creación de espacios y tiempos que favorezcan la evaluación de la actividad. 	<p>Facilitar alianzas mediante el diálogo entre niñas, niños y adolescentes con los adultos, desde los intereses de los primeros, con el fin de llegar a acuerdos efectivos.</p>
<p>Fortalecer la acción comunitaria para la participación dialógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la acción comunitaria en la realización del diario. • Mediar para fortalecer el trabajo colaborativo y participativo. • Mediar para fortalecer la acción comunitaria en la escucha atenta de las voces de los participantes. • Fortalecer la acción comunitaria mediante la toma de acuerdos para la convivencia y diálogo. • Mediar para fortalecer la acción comunitaria por medio del juego, la creatividad e imaginación entre los participantes. 	<p>Mediar para la facilitación de alianzas entre instituciones y la comunidad con la cual se colabora, con el propósito de llegar a acuerdos efectivos a partir de los intereses de niñas, niños y adolescentes.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar para fortalecer la acción comunitaria con el reconocimiento de habilidades, aptitudes y conocimientos entre los participantes. Ejemplo, las artísticas (dibujar, creación de historias, etc.) 	
<p>Desarrollar habilidades, aptitudes y conocimientos individuales y colectivos para la participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar para el desarrollo de la escucha atenta y la reflexión individual o colectiva, desde el diálogo. • Mediar para el desarrollo de habilidades para tomar la palabra y expresarse. • Mediar para impulsar la participación en el desarrollo de habilidades argumentativas que favorezcan el diálogo. • Mediar para impulsar la creación de pensamiento crítico, individual y colectivo. • Mediar para el desarrollo de habilidades hacia la toma de decisiones. • Mediar para promover el desarrollo de conocimientos y habilidades para el trabajo colaborativo y fuera del conflicto. • Mediar para fomentar el desarrollo y confianza de la creatividad e imaginación infantil y adolescente. • Mediar para impulsar el desarrollo de habilidades, aptitudes y conocimientos en pro de la participación activa. • Mediar para el desarrollo de aptitudes a favor del reconocimiento entre los participantes, tales como las artísticas: dibujar, creación de historias, tomar la palabra, entre otras. 	<p>Mediar y facilitar alianzas para una convivencia y resolución de conflictos.</p>

o descripción de los relatos escritos o dibujados en el diario colectivo, es importante que dichos espacios sean accesibles, tranquilos y lo más cómodo posibles con el objetivo de permitir la participación atenta de todos los integrantes del grupo.

Procurar la constancia, comodidad y tranquilidad en la actividad repercute en mayor presencia y participación. En nuestra experiencia con el diario colectivo en Iztapalapa, un ejemplo de la importancia en la formación de entornos favorables fue la organización lograda por los mediadores y algunos adultos de la comunidad hacia la creación de un espacio accesible y cómodo para la realización del diario académico, lugar que se dispuso en el patio central de la comunidad e incluía la cobertura del sol gracias a una lona gigante.

Al respecto, Liebel (2007, p. 136) indica que uno de los elementos propiciadores del protagonismo infantil es la colaboración de los adultos en la creación de espacios sociales, donde niñas, niños y adolescentes puedan comunicarse y expresarse libremente.

Otras acciones que el mediador impulsa en colaboración con los adultos de la comunidad para las sesiones del diario colectivo son la procuración de un número específico de materiales en la creación del diario:¹¹

- Cuaderno de formato amplio para la expresión gráfica y la escritura.
- Lápices de colores y de grafito, sacapuntas, gomas y pegamento.
- Papel de colores, hojas de revistas o periódicos, chaquiras y estambres.

Se recomienda crear espacios que faciliten la preparación de una dinámica de relajación o activación física antes de comenzar la lectura del diario colectivo, con el propósito de favorecer la convivencia, concentración e integración colaborativa en el grupo; por lo tanto, hay que prever que el espacio sea adecuado.

La segunda acción es el fortalecimiento de la acción comunitaria hacia la participación dialógica, la cual abarca los esfuerzos colaborativos de la comunidad, con el objetivo de fortalecer vínculos sociales con y entre los participantes. Es indispensable el encuentro de intereses, conocimientos, prioridades y deseos –individuales y grupales–. La acción

¹¹ Freinet (1978, 2016) indica que todas las técnicas propuestas exigen instalaciones, materiales y organización adecuadas.

comunitaria es el empoderamiento del grupo organizado para planear estrategias y lograr beneficios colectivos.

De ser posible, el mediador deberá conocer los contextos y procesos históricos de la comunidad donde se propone hacer el diario colectivo; información que le ayudará a comprender la experiencia y el significado de la participación con niñas, niños y adolescentes. Las acciones colaborativas alcanzan legitimidad cuando la participación sucede a partir de sus intereses prioritarios, necesidades y deseos, por lo que es significativo que niñas, niños y adolescentes deseen llevarse el diario a casa de manera voluntaria.

El acto de alzar la mano y ponerse de acuerdo con sus pares es un ejemplo de ruptura de la concepción individualista y utilitarista de la participación (Liebel y Saadi, 2012, p. 126). En el diario colectivo se observa una acción comunitaria porque los actos colaborativos se manifiestan cuando los autores en turno deciden qué quieren escribir, quién lo leerá, qué preguntas hacer y quién las responderá. En ese espacio, sus protagonistas pueden expresar sus pensamientos, exponer sus acuerdos y desacuerdos, aprender unos de otros, intercambiar opiniones, escuchar la voz o incluso los silencios.

Es importante comprender que la formación de sujetos colectivos es un proceso evidente a partir de los encuentros dialógicos en torno a la lectura del diario colectivo. Estos momentos hacen referencia al respeto por la palabra cuando alguien habla: escucha atenta, tratar de comprender los argumentos expuestos, respetar los turnos de participación y guardar silencio. La actividad del diario colectivo se considera una de las expresiones más claras de la acción comunitaria y colaborativa entre niñas, niños y adolescentes, al ser un espacio de aprendizaje sobre el cuidado, respeto y reconocimiento del otro.

La tercera acción (el desarrollo de habilidades, conocimientos y aptitudes individuales y colectivas) busca facilitar los medios para que las personas transformen su entorno. El diálogo, por ejemplo, es una habilidad sustantiva en este proceso al permitir el reconocimiento del otro, la escucha atenta, el intercambio de opiniones y la resolución de diferencias y desacuerdos. La capacidad de expresarse por diferentes medios, como la escritura, la lectura, el dibujo o de forma oral en el diario colectivo, muestra la búsqueda de reconocimiento del papel protagónico de niñas, niños y adolescentes frente a su comunidad. Al respecto, Boxó y colaboradores (2012, p. 67) indican que “el reconocimiento implica que el

sujeto necesita del otro para poder construir su identidad estable y plena”. Niñas, niños y adolescentes asumen la responsabilidad de entregar el diario colectivo cada ocho días, lo cual evidencia el esfuerzo individual y colectivo en términos de escritura, lectura, creatividad e imaginación. Además, buscan que sus pares y los integrantes adultos de los talleres reconozcan y valoren éticamente su trabajo con felicitaciones, comentarios y aplausos, al finalizar la presentación de su escrito o lectura.

En este contexto, niñas, niños y adolescentes se visualizan como sujetos de derecho al poner en práctica los conocimientos adquiridos en torno al derecho a la participación, la libertad de expresión y la opinión. Estos saberes construidos a lo largo de su vida en entornos escolares, familiares y comunitarios se potencian en las interacciones dialógicas de cada plenaria o sesión del diario colectivo. No importa si su participación genera burla entre sus pares, como ocurre, por ejemplo, cuando alguien muestra poco dominio de la lectura en voz alta.

De igual manera, la inclusión es un derecho reflejado en el ejercicio del diario colectivo al incorporar la participación de personas con alguna discapacidad. Niñas, niños y adolescentes buscan colocarse en el lugar del otro y acompañarse en las posibles dificultades para leer, escribir, caminar o ver. Estos actos de empatía se relacionan con el desarrollo de otras habilidades, conocimientos y aptitudes, por ejemplo dibujar, comprender la equidad y la igualdad, ser tolerante y solidario, y valorar la diferencia, las cuales se traducen en el cuidado de los otros.

En resumen, el diario colectivo brinda a sus participantes la oportunidad de enfrentar el reconocimiento de sus capacidades y aptitudes, y de desarrollar sus habilidades y conocimientos que promueven el pensamiento crítico, en consecuencia, su autonomía individual y colectiva.

Por último, la participación puede tener lugar en diversos ámbitos y áreas de la vida, como lo “–familiar, público– y referirse a objetivos personales, privados, sociales, económicos o políticos, que muchas veces en la vida real no son estrictamente separables unos de otros” (Liebel y Saadi, 2012, p. 125). En este sentido, las estrategias y acciones presentadas no son comprendidas ni llevadas a cabo de manera aislada, ni como una simple receta metodológica a seguir. Aunque en la tabla se presentan las estrategias como ejes transversales a las acciones, en la práctica es difícil distinguir con claridad sus fronteras. Creer que tienen un orden establecido o que deben cumplirse “al pie de la letra” sería un

error. En la realidad, se entretajan y complementan, al igual que el uso de la palabra en el diálogo.

Implementación y secuencia del diario colectivo con y entre niñas, niños y adolescentes desde nuestra experiencia en Iztapalapa

Enseguida se describe la reunión de niñas, niños y adolescentes para la lectura del diario colectivo. Procuramos que la mayoría de los participantes de los talleres estén presentes. La lectura se realiza alrededor de una mesa o en un círculo, si están sentados en el piso. El objetivo es que todos los asistentes se sientan cómodos, animados y concentrados, por lo que es importante tener una actividad física antes de la lectura del diario para favorecer la concentración y la participación atenta. En general, según nuestra experiencia, identificamos siete momentos en el proceso de lectura, la descripción de imágenes y las discusiones en plenaria del diario colectivo.

1. Apertura de la sesión

La sesión comienza al nombrar a las personas que se llevaron el diario a casa. Luego el mediador en turno, profesor o estudiante,¹² les cede la palabra para que lean sus textos y describan los dibujos que representan lo vivido en la sesión anterior del taller. Durante la lectura, niñas, niños y adolescentes escuchan con atención.

2. Reflexión sobre la presentación del texto escrito en el diario colectivo

Tras la lectura del diario colectivo el mediador pregunta a niñas, niños y adolescentes si hay algo que quieran agregar de forma escrita, oral o con dibujos, De forma quienes escucharon hacen precisiones, sugerencias y aportes. La intención es fomentar el diálogo participativo entre ellas y ellos para construir nuevos relatos colectivos. En este momento los recuerdos individuales y grupales se fusionan hacia la creación de una memoria colectiva que quedará plasmada en el imaginario de niñas, niños y adolescentes.

¹² Durante las primeras sesiones de lectura del diario colectivo la mediación puede estar a cargo del estudiante o profesor, después se invita a niñas, niños y adolescentes a tomar ese lugar.

3. Conformación de nuevos relatos

Una vez que los participantes han expresado sus comentarios y aportes sobre el escrito presentado, el mediador les invita a añadir de manera voluntaria las propuestas al diario colectivo, por escrito o con un dibujo.¹³

4. La pregunta de la semana

El mediador exhorta a los autores en turno a leer su respuesta a la pregunta planteada en conjunto durante la sesión anterior. Por lo general, al final de esta lectura surge una reflexión colectiva sobre los temas tratados y se instaura una pequeña plenaria. Una vez que los participantes han expresado su respuesta y aportaciones a la pregunta, se alcanzan consensos o acuerdos entre niñas, niños y adolescentes, o adultos, si es necesario. En el cierre de la sesión, el mediador impulsa la construcción colectiva de una pregunta para responderse en el siguiente encuentro. La intención es dar dinamismo al diario con el fin de evitar la descripción lineal de los escritos.

5. Autoría del escrito en el diario colectivo

El mediador pregunta a todos los participantes si el relato presentado está firmado por sus autores e incluye la fecha.

6. Cierre de la sesión

El mediador invita a los participantes a felicitar y reconocer con un aplauso el trabajo de los autores en turno.

7. Nuevos escritores del diario colectivo

El mediador exhorta a niñas, niños y adolescentes a levantar la mano de manera voluntaria para llevarse el diario colectivo a casa. Se procura que su rotación sea equitativa entre los participantes.

Como parte de la presentación del diario colectivo, compartimos algunos testimonios sobre recomendaciones de niñas, niños, adolescentes, estudiantes y profesores para elaborar uno.

¹³ Las sugerencias y aportaciones al diario colectivo que se hacen de forma oral quedan grabadas.

Niñas, niños y adolescentes

“Tener un cuaderno de marquilla. Lo pueden forrar con lo que quieran, con tu imaginación” (Pamela, 13 años).

“Yo tengo muchos colores, tijeras, hojas de colores para hacer figuras para pegar en el diario... [También] gomas, lápices para hacer el diario” (María, 12 años).

“Les recomiendo que hagan el diario luego luego, el mismo día, para que no se olviden de hacerlo. Yo lo hago ahorita, ya, luego luego” (Alex, diez años).

“Recomiendo ver con quién lo quieres hacer. Te pones de acuerdo con la niña con la que quieres hacerlo y así alzas la mano luego, luego” (Paty, ocho años).

“Usa tu imaginación y así escribes más rápido en el diario. No es necesario saber escribir” (Aldrik, 13 años).

“Puedes escribir y dibujar, puedes dibujar si no quieres escribir” (Kevin, 12 años).

“Pueden escribir lo que quieran, lo que les gustó, lo que no, lo que quieren” (Carla, ocho años).

“Les recomendamos como hacemos nosotras: una escribe y otra hace los dibujos, por si alguien no sabe escribir” (Adriana, diez años).

“Es mejor hacer el diario en la semana, pero si no lo hiciste, lo puedes hacer el mismo día, antes de empezar el taller” (Rodrigo, 14 años).

“Puedes buscar a la niña con la que quieres hacerlo después de la escuela, puedes ir a su casa o ella va a la mía después de la escuela” (Diana, siete años).

“Haz el diario con una amiga que sea muy tu amiga, es más rápido de hacer” (Azul, nueve años).

“[En el diario] que no se te olvide poner tu nombre, poner la fecha y poner dibujos de colores” (Christopher, seis años).

“Escribe lo que más te gusta. El diario sirve para acordarnos de los mejores momentos en el taller” (Rodrigo, 14 años).

“Cuando no vaya el niño que hizo el diario, no te preocupes, te puede ayudar a leer otro niño” (Sofía, siete años).

“No se peleen o arranquen el diario, el diario es de todos, todos podemos llevarlo a la casa” (Kimberly, 11 años).

Estudiantes y profesores

“Pienso que estar abiertas a otras formas de pensar de niñas y niños es muy importante, tratar de comprender sus contextos en tanto niños. Quitarse el papel de pensar que ‘yo soy el adulto y sé cómo son y sé cómo hacen las cosas’” (Rosa, estudiante de Promoción de la Salud).

“El diario permite integrarse a sus juegos, preguntarles qué les gusta jugar, cómo hacen los juegos, interesarse por ellos, estar con ellos con atención, escucharlos” (Brenda, estudiante de Promoción de la Salud).

“Es importante no desesperarse con el diario colectivo porque la escritura requiere un proceso, y a veces no todo se articula de una sesión a otra, puede llevar tiempo. También es importante dejar experimentar libremente con el diario a niñas y niños” (Profesor Octavio).

“Es importante invitar a la reflexión a niños y niñas sobre lo que han vivido [durante los talleres]. Aprendí a estar frente a un grupo de más de 20 niños de diferentes edades que están en un ambiente de confianza [en su comunidad], aprendí a mediar en esta actividad, a hacer preguntas detonadoras para acompañarlos en procesos reflexivos. Por ejemplo, con preguntas sobre lo que escriben en el diario. Nosotras nunca les decimos a los niños: ‘lo que escribiste está mal’. Lo que más importa en ese momento es lo que ellos piensen” (Angélica, estudiante de Promoción de la Salud).

“Mediar el diario es un gran reto. Yo pude desarrollar habilidades y aptitudes para conocer las historias de los niños desde sus miradas. Con el diario pude detectar cosas que los niños querían hacer. El diario colectivo permite reforzar la colectividad... nos permitió identificar a niños que no tenían tan desarrolladas habilidades de lectoescritura” (Jessica, estudiante de promoción de la salud).

Consideraciones finales

Les decimos: he aquí lo que nosotros hicimos con esta técnica; quizás ustedes lo harán de otras formas y, en ese caso, nos dará mucho gusto conocer sus experiencias.

Célestin Freinet

La técnica al servicio de la participación activa infantil y adolescente

El significado de la palabra técnica es “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte” (RAE, 2022). Por tanto, la técnica del diario colectivo ha otorgado a niñas, niños, adolescentes, adultos de la comunidad e investigadores (mediadores), un conjunto de procedimientos para experimentar el arte de la comunicación y participación colaborativa. En este último sentido, la etimología de la palabra técnica –del griego *tekhnikos*– se refiere a la destreza y habilidad para hacer (Anders, 2001-2023), este hacer sólo se comprende en los procesos de aprendizaje mutuo –comunidad y mediador/investigador– en la experiencia, en la práctica; es decir, en la acción social situada en la realidad, con los otros.

Esta técnica es de largo aliento y debe considerarse como un proceso de fases sucesivas transformadas al ritmo de sus autores a partir de la libre expresión y el diálogo. Por ello, el acompañamiento de mediadores en la resolución de conflictos mediante el diálogo es indispensable.

Poner en práctica la habilidad de escribir y leer en el diario colectivo presenta desafíos constantes para niñas, niños y adolescentes, dado que leer en voz alta o escribir en grupo deja al descubierto el poco o escaso dominio de dichas habilidades. Sin embargo, pese a las dificultades observadas al leer o escribir, la participación e interés manifestadas para elaborar el diario colectivo no se pierde. Así lo expresan madres de niñas,

niños y adolescentes en las reuniones para informarles el desarrollo de los talleres:

Yo quisiera saber por qué mi hijo tiene tanto interés en hacer el diario. Lo hace enseguida que termina el taller, el mismo día, no tengo que decirle nada; pero cuando se trata de hacer la tarea de la escuela, no quiere. Me cuesta mucho trabajo que la haga, tengo que estar: “la tarea, la tarea” (Claudia).

Si algo define la aplicación pedagógica de esta técnica es el proceso participativo-protagónico, individual y colectivo, de niñas, niños y adolescentes.

El diario colectivo es una técnica pedagógica que implica el encuentro y la participación de varias personas con deseos y necesidades que deben ser objeto de acuerdos. Es un proceso de comunicación constante entre sus actores, observable en la negociación de lo escrito, quién hace la lectura, quiénes se llevan el diario a casa y el debate que surge durante las plenarias a partir de las preguntas propuestas por los propios actores.

El proceso metodológico del diario colectivo aquí presentado es una experiencia desarrollada en el entorno comunitario que supone una apropiación diferente de la técnica a la que envuelve un espacio escolarizado. Cuando el diario no se realizó, niñas, niños y adolescentes buscan soluciones para continuar con el proceso de redacción y lectura, o si las hojas del cuaderno se terminaron, compran una libreta nueva y la forran para darle una nueva identidad.

Uno de los retos que caracteriza a las metodologías de trabajo en Ciencias Sociales con población infantil es la mirada adultocéntrica (Rodríguez, 2006; Quecha, 2014; Sosenski, 2016). El diario colectivo es la voz de niñas, niños y adolescentes, en sus páginas se evidencia lo que los adultos no escuchamos; sus escritos nos permiten comprender sus deseos, en especial cuando todos hacen referencia al momento que más disfrutaron: el juego. Por ejemplo, gran parte de los textos y dibujos del diario están dedicados a mostrar la felicidad experimentada en sus viajes al parque en compañía de sus amigos, tutores y profesores. Las niñas, niños y adolescentes llaman “Nuestro libro” al diario colectivo, por eso nunca olvidan plasmar sus firmas al término de cada sesión de lectura grupal, dado que encuentran la oportunidad de ser los autores de su propia historia colectiva con imaginación y creatividad.

Por último, la aplicación de la técnica se vuelve útil cuando niñas, niños y adolescentes participan de forma activa al escribir, tomar la palabra o expresar sus ideas; o bien, porque comparten sus reflexiones entre ellos y con los adultos. El diario colectivo representa un proceso del diálogo entre las infancias y adolescencias con las personas adultas, es una técnica al servicio de la acción y la transformación social.

Referencias

- Alted, A. (2016), "El diario de Conxita como documento histórico", en S. Sosnenski (ed.), *Conxita Simarro. Diario de una niña en tiempos de guerra y el exilio 1938-1944*, Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Anders, V. (2001-2023), "Etimología de técnica", *Diccionario etimológico castellano en línea*. Disponible en <<https://etimologias.dechile.net/?tecnica>>.
- Araiza, E. (2022), "Promotoras de la salud en acción colaborativa: una aproximación metodológica a la escucha atenta de las voces de niñas y niños en el contexto del confinamiento escolar", en P. D. Martínez Sierra (coord.), *Los derechos de la niñez y adolescencia importan en contextos de pandemia. Desafíos disciplinares para el trabajo social*, Escuela Nacional de Trabajo Social -Universidad Nacional Autónoma de México-.
- Boxó, J., J. Aragón, L. Ruiz, O. Benito M. y Rubio (2012), "Teoría del reconocimiento: aportaciones a la psicoterapia", *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría* 33(117), 67-79. Disponible en <<https://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/16588>>.
- Buraschi, D. y N. Oldano (2022), "La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas", *RES Revista de Educación Social* 35. Disponible en <<https://eduso.net/res/revista/35/miscelanea/la-herencia-de-paulo-freire-en-las-practicas-participativas-dialogicas>>.
- Chapela, C. (2013), *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Siglo XXI Editor
- Freinet, C. (1985), *Los métodos naturales, 1: El aprendizaje de la lengua*.
- Freinet, C. (1994), *Por una escuela del pueblo*, Fontamara.
- Freinet, C. (2016), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI Editores.
- Freinet, E. (1978), *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*, Gedisa.

- Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. (2019), *La palabra nuestra. Taller de spoken word para promover la lectura y escritura en alumnos de COBAEV 12* (Trabajo recepcional), Universidad Veracruzana. Disponible en <<https://cdigital.uv.mx/handle/1944/50636>>..
- Jurado, M. (2011), “El diario como un instrumento de autoformación e investigación”, *Ourriculu* 24, 173-200. Disponible en <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10690/Q_24_%282011%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Liebel, M. (2007), “Paternalismo, participación y protagonismo infantil”, en Y. Corona y M. Linares (coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma Metropolitana/Childwatch International Research Network/Universidad de Valencia.
- Liebel, M. y I. Saadi (2012), “La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural”, *Desacatos* 39, 123-140. Disponible en <<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/244>>.
- Martínez, M., J. Urbina y R. Mendoza (2011), *Ser niña y ser niño. Diagnóstico participativo en primera infancia desde un enfoque de derechos*, Instituto de Formación de Adolescentes y Niños Trabajadores.
- Marván, I. (2020), “El frente popular en México durante el cardenismo”, *Revista Mexicana De Ciencias Políticas y Sociales*, 23(89).
- MMEM (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna) (2015), “El diario escolar”, *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (1988), Promoción de la Salud. Glosario. Disponible en <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPF_HPR_98.1_spa.pdf;jsessionid=OFA6715878F93DDFFBB-74019BECC1A3F?sequence=1>.
- Peyronie, H. (2001), *Célestin Freinet. Pedagogía y emancipación*, Siglo XXI Editores.
- Quecha, C. (2014), “La etnografía con niños”, en C. Oehmichen Bazán (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*, Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- RAE (Real Academia Española) (2022), Técnico, ca. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <<https://dle.rae.es/t%C3%A9cnico#ZikyMDs>>.
- Ramírez, P. (2018), ¿Y si leemos? Cómo acercar los libros a sus potenciales lectores, Secretaría de Cultura.

- RedEAmérica (2014), *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*, RedEAmérica.
- Redondo, P. (2015), "El maestro", *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Reyes, Y. (2014), *Secretos que no sabemos que saben*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rodríguez, I. (2006), "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología", *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* 12, 65-88. Disponible en <<https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/1135>>.
- Sánchez, A. (2015), "Una pedagogía comprometida", *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Sicilia, Á. (1999), "El diario personal del alumnado como técnica de investigación en educación física", *Apuntes. Educación Física de deportes* 58, 25-33. Disponible en <<https://revista-apuntes.com/el-diario-personal-del-alumnado-como-tecnica-de-investigacion-en-educacion-fisica/>>.
- Sosenski, S. (2016), *Conxita Simarro. Diario de una niña en tiempos de guerra y el exilio 1938- 1944*, Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sosenski, S. (2018), "Niñas escritoras: el diario íntimo como espacio de autoría y protagonismo infantil", en A. Techaunhúey Sandoval (coord.), *Autobiografías y/o textos autorreferenciales. Experiencias y problemas heurísticos*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Errante Editor.
- Tecuanhúey, A. (coord.) (2019), *Autobiografías y/o textos autorreferenciales: experiencias y problemas heurísticos*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Errante Editor.
- Unicef (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) (2006), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- Zabalza, M. (2011), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

4

La técnica del dibujo en la investigación social con niñas y niños

*Pedro Daniel Martínez Sierra*¹

Resumen

El objetivo del presente capítulo es analizar el dibujo de niñas y niños como una técnica de investigación social en estudios con orientación cualitativa, por lo cual se explican sus potencialidades en el reconocimiento de los pensamientos de sentido común, en torno a diferentes objetos sociales de la vida cotidiana. Es una técnica que puede considerarse interactiva, porque motiva y estimula la participación, al detonar conversaciones que permiten exteriorizar las emociones, conocer las experiencias y los esquemas sociales. Puede inscribirse principalmente en enfoques participativos que promueven un tipo de investigación colaborativa, práctica y emancipadora, es un ejercicio espontáneo que provoca reflexividad y facilita una forma natural de comunicación con las y los adultos.

Las representaciones gráficas elaboradas por niñas y niños son actividades realizadas en la cotidianidad, y se han convertido en una poderosa herramienta de investigación que puede develar aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Para su análisis se requiere de una ruta metodológica que demanda la incursión en otros campos disciplinares que faciliten la comprensión de los procesos de significación social de las y los participantes; en consecuencia, en este capítulo se brindan algunas estrategias que delimitan posibles rutas sobre los procesos de interpretación para el desarrollo de investigaciones sociales.

¹ Profesor de Carrera de Tiempo Completo, Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

Introducción

El dibujo infantil es definido como “una forma de expresión en un mundo complejo, ejemplo de comunicación, como índices del tipo de sociedad en la que vivimos, como recuerdos de inocencia e inspiración, como signo de desarrollo intelectual, como la cumbre de un iceberg” (Goodnow, 2001, p. 12); es la primera gran obra de las niñas y los niños donde expresan su creatividad, se manifiesta su desarrollo intelectual y se organiza su pensamiento. Según Barrón (2021, p. 9), “entre los dieciocho meses y los tres años inicia su actividad gráfica, determinada por el garabateo”. Esta técnica ha sido analizada en diferentes campos de la psicología por permitir identificar aspectos del desarrollo y evolución de la personalidad de las niñas y los niños; para ello, es indispensable analizar minuciosamente cómo lo dibuja, los trazos e incluso la escritura que utiliza. Sin embargo, según Radrizzani y Obimerca (2015), existen dificultades entre los investigadores para acordar un criterio sobre cómo evaluar los dibujos por su diversidad de trazos.

Los principales aportes para la interpretación de los dibujos se encuentran en la rama de la psicología evolutiva, donde se evalúan capacidades motrices, la personalidad y las dificultades emocionales expresadas en el comportamiento de las niñas y los niños; por tanto, no es extraño que su mayor desarrollo teórico y metodológico se encuentre ligado a esta disciplina y sus métodos de interpretación se busque reproducirlos con cierta similitud en otras ciencias.

El estudio del dibujo en cuanto forma de expresión simbólica ofrece una multiplicidad de resultados y hallazgos. Aparentemente en las niñas y los niños menores de tres años de edad sólo se observan trazos imperfectos, aunque son imágenes cargadas de significado. Al no ser una técnica exclusiva de la psicología o del campo educativo, de manera reciente han incursionado otras ciencias como la sociología y la antropología al hacer uso de esta técnica con fines sociales, alejados de los procedimientos evaluativos de la personalidad y con mayor cercanía a develar su relación con el mundo físico, social y cultural.

En las últimas dos décadas el uso del dibujo, como técnica de investigación social, ha aumentado al considerarse un método visual y de elucidación en estudios cualitativos con niños y niñas, sobre todo en el contexto anglosajón, no así en el iberoamericano (Rovetta, 2016). Su empleo, en cuanto técnica, presenta amplias ventajas, una de ellas la

interacción; es decir, permite romper el hielo, propicia un ambiente de tranquilidad y confianza, incluso puede ser una experiencia más divertida que escribir, porque mediante las imágenes comienzan a relacionar su entorno, a las personas y les otorgan un significado.

Para su implementación como técnica de investigación no se requiere del diseño de instrumentos sofisticados, como la validación de un cuestionario o de una guía de entrevista, pues es una de las técnicas más simples y nobles de llevar a la práctica, pero no su interpretación. En el caso del dibujo temático, sólo se precisa seleccionar un tema y, además de materiales como lápiz, papel y algunos colores, es importante que lo hagan en una mesa firme y una silla adecuada afín a sus características físicas, para que no sea cansado o incómodo el ejercicio; su tiempo de desarrollo es relativo en función de los objetivos perseguidos.

Implementar la técnica del dibujo con niñas, niños y adolescentes de 18 meses a los 14 años facilita la expresión de temas desde un sentido natural, espontáneo y asociativo; asimismo, favorece la confianza y la reflexión, por lo que es importante que el niño o la niña no se sientan presionados, sino que sea una actividad placentera con fines comunicativos y expresivos.

En la investigación social no se busca la perfección en los trazos, sino un dibujo que recupere las ideas, los pensamientos y las experiencias de forma libre sobre un determinado objeto. Es recomendable evitar durante su desarrollo el uso de frases comparativas como “¡Qué bonito está tu dibujo!”; tampoco se debe incentivar el copiado de ninguna imagen de internet porque puede limitar su construcción mental y sentido asociativo; lo que sí debe procurarse es estimular su capacidad creadora e imaginativa, es decir, animarlo a que lo detalle y concluya, pues entre más espontánea sea su construcción, mayores elementos de su pensamiento social se recuperarán.

Ya se ha mencionado que desarrollar dibujos para la mayoría de las niñas y los niños es una actividad cotidiana que hacen a manera de juego, sobre todo durante la primera y segunda infancia; es en la escuela y en la familia donde principalmente lo practican, y entre más colores tengan a la mano quizás más estimulados pueden sentirse y su selección reflejaría su estado emocional. Los dibujos evolucionan según la edad y etapa del desarrollo cognitivo, dado que perfeccionan sus trazos y logran comunicar distintos elementos de su pensamiento con mayor claridad. Este recurso les ayuda a significar su entorno, recuperar sus experiencias y

plasmar sus sentimientos. Según Barrón (2021), el dibujo figurativo del niño comienza hasta los tres años, cuando hay una intención representativa de la realidad, y esto se vuelve más reconocible para los adultos.

Por medio de esta técnica es posible recuperar la personalidad de niñas, niños y adolescentes, así como los sentimientos, las emociones, los recuerdos, los deseos, las opiniones, incluso las formas en cómo resuelven los problemas, al tener la libertad de crear y construir desde su visión del mundo, y no al imitar las representaciones de un adulto, sino expresar lo que viven producto de sus experiencias, las cuales son reflejadas en sus dibujos.

En las producciones gráficas desarrolladas por las niñas y los niños aparecen una serie de elementos simbólicos; sus primeras figuras son siluetas humanas que inician con un círculo y luego aparecen otros elementos del rostro, como nariz, boca y demás. Según Isla *et al.* (2013), para su interpretación se recomienda recuperar dibujos a partir de los cuatro años de edad y así distinguir con mayor claridad lo que se dibuja, dado que es cuando pueden darle una mayor intención representativa a la realidad.

Antes de implementar la técnica del dibujo es indispensable generar un ambiente confiable, sobre todo si es la primera vez que el investigador tiene contacto con el niño o la niña, porque no se conoce su estado emocional; pese a ser una actividad cotidiana no es sencillo que quieran hacer un dibujo de un tema ya definido. Aunque es una actividad que realizan de forma natural, es preciso recalcar que lo desarrollan en escenarios habituales, alrededor de las personas en las que confían y sobre los temas que se le vienen a la mente; sin embargo, pueden inhibirse con la presencia de alguien desconocido que les solicita un dibujo y observe, por tanto, es normal que en estos casos manifieste una actitud tímida y poco receptiva.

Se sugiere utilizar el juego como una herramienta de acercamiento e iniciar una conversación previa al tema, tal vez sobre asuntos cotidianos según las características de la población; por ejemplo, los juguetes, los juegos, los amigos, la familia, la escuela, la comunidad, desarrollar algunas técnicas con el uso de colores y su vinculación con objetos de la casa, o apoyarse en canciones o videos que los inviten y motiven a dibujar.

Toda vez que las niñas y niños elaboraron el dibujo aparece en el investigador la pregunta: ¿cómo lo voy a interpretar? Responderla no

es una tarea sencilla, pues para descifrar los aspectos que enmarcan su producción, es preciso incursionar en otras disciplinas científicas dado que detrás de los trazos hay un gran tesoro expresivo y mucha información que no se devela a simple vista; por tanto, se requiere adquirir otras habilidades intelectuales que dotan distintos campos del conocimiento científico. Cuando se les pide a las niñas y los niños que dibujen, su obra responde a sus esquemas y experiencias sobre el tema, mediadas por distintos factores cognitivos y sociales que dan cuenta de sus habilidades, aprendizajes y estados de ánimo, además de su vinculación consigo mismo y con el mundo.

Así pues, en las siguientes páginas se presenta el dibujo como una técnica interactiva de investigación social que posibilita obtener narraciones para la comprensión de los pasatiempos de sentido común que niñas y niños manifiestan sobre distintos objetos de la vida cotidiana. En los trazos aparecen elementos simbólicos que favorecen la expresión de anécdotas, emociones y vivencias; su interpretación puede iniciar según los objetivos de la investigación: gestos, distracciones, formas de utilizar lápices y colores, escritura y otros, lo cual develará inicialmente qué tan gratificante es su diseño con base en la temática elegida por el investigador.

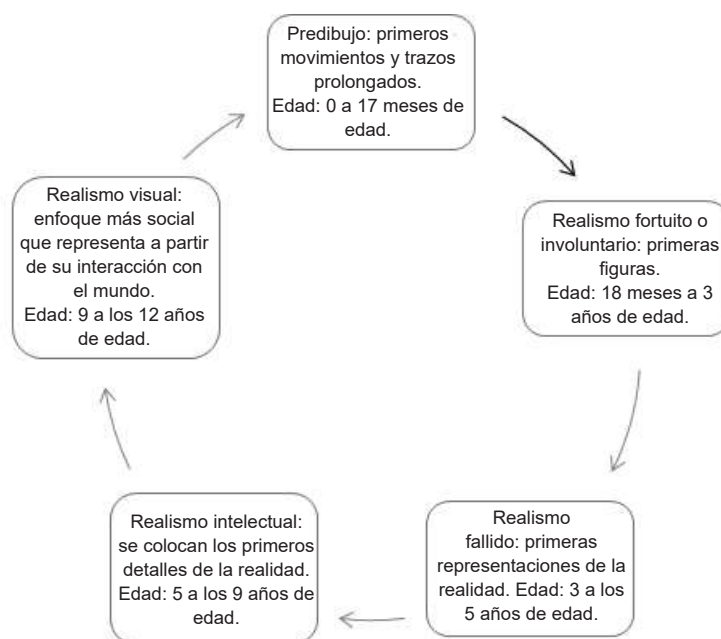
Perspectivas teóricas

Para abordar los antecedentes teóricos sobre el uso del dibujo como una herramienta investigativa y de comunicación que las niñas y los niños emplean para expresar sus sentimientos, incluso antes de hablar y escribir, es necesario recurrir a los trabajos del filósofo francés Georges–Henri Luquet, quien por primera vez en 1927 estudia la evolución del dibujo infantil y presenta un análisis teórico de cómo, según la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran, las niñas y los niños logran abstraer la realidad y objetivan su visión particular del mundo. Mediante el dibujo y sus primeros garabatos en la primera infancia se crea un sistema de comunicación difícil de comprender para los adultos que sólo observan trazos imperfectos.

En los trabajos de Luquet se presenta un modelo de desarrollo cognitivo, centrado principalmente en la evolución del dibujo mediante cinco etapas mostradas en la Figura 1. El dibujo infantil lo define como “el medio por el cual [el niño] logra expresar de forma no verbal lo que ocurre

en su entorno físico y afectivo, permitiéndole así aflorar y canalizar sus emociones, ideas, pensamientos y deseos” (Puleo, 2012, p. 158). En su elaboración destaca lo espontáneo de sus trazos y el imaginario simbólico donde interiorizan la realidad para la expresión y objetivación de su pensamiento.

Figura 1. Evolución del dibujo infantil



Nota: La figura mostrada es recuperada de la obra de Luquet, Georges Henri en 1927, donde refiere que el dibujo infantil pasa por diferentes etapas de acuerdo con su edad.

Las fases mostradas en la Figura 1 se vinculan con la edad y los procesos de maduración, así como en las formas de socialización que las niñas y los niños experimentan para la apropiación del espacio. Sus incorporaciones en procesos de investigación social son una herramienta útil y potente, con el objetivo de identificar su desarrollo intelectual y la forma como construyen la realidad social; por ello, la edad no es un impedimento para que el dibujo represente algo y no sea interpretado.

Bernson (1962) señala que los garabatos evolucionan gradualmente hasta convertirse en dibujos con mayor estructura y les permiten a los adultos identificar algunas de sus figuras. Éstos pueden clasificarse en tres, según el tipo de trazos realizados por el niño:

- Garabato desordenado: son los primeros trazos, parece que no tienen sentido, ni dirección.
- Garabato controlado: se da a los seis meses, existe un mayor control en los movimientos que en la etapa anterior.
- Garabato con nombre: empiezan a ser nombrados y vinculados con el mundo que les rodea.

El trabajo de Luquet es retomado por Jean Piaget, quien lo traduce en un modelo de desarrollo cognitivo. Destaca en su construcción sus aportaciones y las toma como una referencia al señalar que el dibujo va más allá de una simple expresión gráfica debido a que refleja el proceso de maduración y nivel de coordinación visomotora de cómo la niña o el niño piensa, interpreta y representa el mundo; además, empieza a existir una vinculación con el color a partir de la asociación con objetos de la realidad y desarrolla un sentido artístico.

En ese sentido, es claro que las niñas y los niños utilizan diferentes herramientas para comunicarse (orales, escritas y gráficas) de allí que, por medio de simples garabatos, plasman su interior. Los adultos pueden no encontrarle sentido y lo relegan como una actividad lúdica sin valor simbólico; sin embargo, mediante estos trazos buscan manifestar lo que sienten, pero que quizás no pueden expresar con palabras. Según Lowenfeld y Lambert (1980), los adultos evalúan un dibujo desde sus propios marcos de referencia y dejan fuera detalles importantes como el contexto y la historia que las niñas y los niños construyen, por eso no lo ven como una herramienta de comunicación.

Históricamente el dibujo infantil ha sido catalogado como una expresión artística y objeto de estudio desde diversas perspectivas teóricas, además de una herramienta metodológica. Por ello, en la Figura 2 se presentan los principales enfoques, características y autores bajo los cuales se ha analizado esta técnica de investigación.

Figura 2. Enfoques para el estudio del dibujo infantil.

Enfoque	Características	Autores	Año
Evolutivo	<p>El enfoque evolutivo es el más reconocido y utilizado entre los profesionales de la educación en expresión artística.</p> <p>Se centra en el modo de expresión gráfica y plástica de los niños y niñas; coloca el principal interés en la evolución por etapas de sus dibujos relacionados con su madurez intelectual, al empezar por los garabatos.</p> <p>Se muestra la importancia del dibujo infantil en el desarrollo del niño o niña.</p>	Lowenfeld y Luquet	1927
Estructural	<p>Nace de los postulados de la psicología Gestalt.</p> <p>El enfoque considera que las representaciones gráficas que los niños y niñas crean, les ayudan en la construcción de un alfabeto gráfico.</p> <p>Brinda importancia a la creatividad y explica que es necesario desarrollarlo para hallar soluciones a los problemas.</p> <p>Sugiere que el arte debería utilizarse en todas las asignaturas, al ser una forma de complementar la expresión verbal.</p>	Kellogg y Arnheim	1957
Psicomotriz	<p>Estudia los procesos de maduración motriz del brazo y de la mano en las primeras etapas de vida del niño, cuando es posible observar diferentes tipos de garabatos.</p> <p>Los niños y niñas manifiestan trazos espontáneos y naturales ligados a los procesos de desarrollo físico y psicológico, donde ambos consolidan paulatinamente la motricidad de su brazo y mano, y su nivel perceptivo.</p> <p>Los dibujos infantiles son un soporte que nos facilita recoger información sobre las niñas y niños, de su naturaleza de pensamiento y la forma como solucionan problemas.</p>	Goodnow y Luçat	1979

Madurez intelectual	<p>Enfoque también conocido mediante la teoría de la inteligencia.</p> <p>Existen diferencias formales y de contenido de los dibujos desarrollados por los niños y niñas, situación que responde a diferencias perceptivas, cognitivas o intelectuales, por lo cual, mediante la técnica de dibujos, es posible conocer su desarrollo psicológico.</p> <p>Los dos tipos de test más utilizados en este enfoque son los de la "figura humana" y el de la "casa, árbol, persona".</p>	Goodenough	1951
Psicológico proyectivo	<p>Se busca conocer el desarrollo emocional del niño y niña mediante el dibujo libre y espontáneo.</p> <p>Los autores de esta teoría consideran que el dibujo es una técnica idónea para que las niñas y los niños representen aquello que no son capaces de transmitir con palabras; permite conocer la personalidad y las distintas influencias, fisiológicas, psicológicas y socioculturales.</p> <p>Este método utiliza el dibujo libre de la familia; su objetivo principal es conocer la personalidad individual del niño, formada por diversas influencias fisiológicas, psicológicas y socioculturales.</p> <p>El dibujo ha de ser espontáneo y para su posterior análisis debe anotarse el orden en el que se pintó a los familiares, las dudas que han surgido al dibujar o los retrocesos.</p>	Porot	1952
Psicopatológico	<p>Se identifican problemas psicológicos, conflictos emocionales, inadaptaciones o incluso patologías que pudieran tener los niños y niñas.</p> <p>Sus dibujos permiten conocer los rasgos de carácter: fatigabilidad, inestabilidad, emotividad.</p>	Aubin y Boutonier	1968

Semiótico	<p>El dibujo libre como lenguaje gráfico presenta una estrecha relación con el desarrollo evolutivo e intelectual de los niños y niñas.</p> <p>Las representaciones infantiles no son aleatorias ni carecen de sentido; por el contrario, tienen unas características semánticas y orgánicas que aparecen desde el comienzo.</p> <p>En la etapa de los garabatos sin sentido, los dibujos presentan grandes significados expresivos y representacionales.</p>	Duborgel y Matthews	1976
-----------	---	---------------------	------

Nota: información recuperada de la tesis de Gilarranz (2013) que integra en el apartado cuatro de los diferentes enfoques respecto al arte infantil, y hace un recorrido sobre cómo éste ha sido objeto de estudio en distintas perspectivas y recupera a sus principales exponentes.

Como se observa en la Figura 2, los enfoques mostrados deben analizarse desde los diferentes contextos en los que se construyeron; de ahí la importancia de situarlos en un periodo que inicia en 1927 con el evolutivo y concluye en 1999 con el semiótico y su orientación interpretativa. Cada uno ofrece diferentes concepciones y muestra la importancia del dibujo en cuanto técnica investigativa de utilidad para delimitar las formas de acercamiento con niñas y niños, así como explorar en sus significaciones sociales.

Horizontes éticos

Uno de los principios fundamentales en el desarrollo de la investigación social con niñas y niños debe ser mejorar sus condiciones de vida, por lo que resulta importante no vulnerar sus derechos humanos. Por más simple que parezca la implementación de la técnica del dibujo, deben considerarse distintos elementos éticos previos al ejercicio, sobre todo por las características especiales de la población en estudio como la edad, la imagen, los usos de su obra y los testimonios, así como las secuelas que puede provocar una negativa conducción ética en la investigación.

Desarrollar en la investigación una técnica como el dibujo desencadena reflexividad, mueve experiencias y vivencias que no necesariamente son gratificantes para los sujetos y puede provocar situaciones de

crisis emocional. Es posible que se toquen temas sensibles que probablemente no han sido verbalizados ni resueltos, como el duelo, pero que se expresan por medio de las imágenes; de allí la importancia de que el profesionalista tenga conocimientos de manejo de crisis y utilice técnicas de contención como respiración profunda y autorregulación para confortar a la niña o al niño, en caso de que la conversación provoque alteraciones en su estado emocional, luego de que explique su dibujo.

En primer lugar, es indispensable considerar el interés de la niña o el niño por participar en la investigación, al tener derecho a decidir de forma libre y sin presiones, y su respuesta no puede estar sujeta a lo que deseen sus padres dado que son sujetos de derechos. Es preciso colocar el interés superior de la niñez de manera prioritaria; por tanto, la toma de decisiones no debe realizarse de forma unilateral.

Antes de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, niñas y niños eran considerados como seres dependientes, incompetentes e incluso incompletos, y se anulaba su derecho a decidir sobre los temas que les implican, pero con el cambio de paradigma mediante este documento por primera vez son colocados como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado y protección de los adultos. Su derecho a la participación es considerado una pieza angular de este tratado internacional, firmado por más de 196 países, al promover el proceso de ciudadanía que aspira a la consolidación de una vida en democracia. En su artículo 14 se señala lo siguiente:

Los Estados Partes garantizarán al niño estar en condiciones de formarse un juicio propio, así como el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez. Con ese objetivo, se dará al niño la particular oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte, ya sea directamente, por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Con base en lo establecido por la convención, es indispensable acordar mecanismos que permitan comunicarle a la niña y al niño sobre qué trata la investigación, sin ocultar datos por considerar que no pueden ser comprendidos debido a su edad. Al anteponer valores como la honestidad y la transparencia en el manejo de la información se indica la importancia de establecer mecanismos que posibiliten un entendimiento reflexivo, con un lenguaje amigable, sencillo e incluyente para su fácil

compresión; por ejemplo, emplear recursos como una cápsula, historieta, folleto u otros materiales didácticos y audiovisuales para comunicar el propósito de la investigación, sin que ello sustituya la comunicación oral que el investigador debe entablar con los padres y los niños para la aclaración de dudas.

Lo anterior se traduce en un asentimiento informado por parte del niño o la niña donde expresa que entiende en qué consiste la investigación y acepta participar de forma libre y voluntaria. Al seleccionarse los mecanismos de comunicación para transmitir el mensaje sobre los contenidos de la investigación, considerará su etapa de desarrollo cognitivo y respetará el concepto de autonomía progresiva con el enfoque de los derechos humanos.

Dicha aceptación no exige de obtener el consentimiento informado de los padres, el cual es una herramienta informativa utilizada con diferentes grupos de la población y su derecho, dado que a ninguna persona se le puede obligar a participar en una investigación sin su permiso. En este documento se recupera la firma de alguno de los padres y se asienta que ambos fueron plenamente informados de la actividad en la que se convocó a participar. Es indispensable comunicar claramente los beneficios y los riesgos que tiene el desarrollo de la investigación, su objetivo, el tipo de participación esperado, si habrá o no alguna retribución económica, el uso que se le dará a los datos personales y a la información recolectada.

El consentimiento informado de la madre, padre, tutor o figura legal que representa al niño o niña, se obtendrá de forma libre, sin presiones y mediante una comunicación directa que permita resolver dudas de los padres sobre el desarrollo de la investigación. Al contar con dicha autorización se facilita que la investigación científica con niñas, niños y adolescentes pueda realizarse con los más altos estándares éticos.

Respecto al uso de datos personales en niñas y niños, en la Ley General de Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes del año 2014 se establece el derecho al resguardo del nombre completo, dirección, vivienda, comunidad u otras referencias que contribuyan a su identificación o localización, sobre todo si son casos jurídicos; además, del manejo de la imagen, los testimonios y la obra de los niños. Este resguardo aplica no sólo en los medios de comunicación, sino también en las investigaciones, pues el manejo de la información debe mediar a partir del consentimiento y asentimiento informado, pues utilizarlos sin autorización es considerado una violación a su derecho a la intimidad y a la protección de datos personales.

Procedimientos metodológicos de análisis de los dibujos

La técnica de dibujo es una representación simbólica o social; detrás de ella hay experiencias, visiones del mundo y situaciones emocionales que no se pueden interpretar a simple vista. Cualquier obra expresa algo, pero su nivel de complejidad varía al ser el espacio gráfico un campo de amplia comunicación. De acuerdo con García (2011), existen tres grandes tendencias que dominan el campo de la interpretación del dibujo:

1. El enfoque cognoscitivo-constructivista: coloca al dibujo como un proceso de desarrollo de estructuras de inteligencia.
2. El enfoque psicoanalítico: lo recupera como una forma de proyección de los conflictos que vive el niño o la niña en las distintas etapas de su desarrollo.
3. El enfoque etnológico: retoma las teorías evolucionistas de la antropología.

Los enfoques señalados son predominantes en la psicología y tienen fines diagnósticos, permiten conocer el comportamiento y la personalidad de niñas y niños, e incluso se utilizan en test proyectivos para la evaluación del niño y su entorno. Cualquier ruta interpretativa que siga el investigador siempre enmarca retos y desafíos, dado que analizar un dibujo no es una tarea fácil. Según Quiroga (2009), para la explicación es preciso contemplar tres aspectos esenciales: la estructura del dibujo, su temática y su evolución; por tanto, se requieren herramientas de la psicología, educación y otras disciplinas para lograr una aproximación a la interpretación de este material.

Como se ha señalado, una forma de adentrarse a la cotidianidad de las niñas y los niños es con la técnica del dibujo; cuando es un tema nuevo, lo crean previamente en su mente y después lo representan de forma gráfica. Es importante definir, según los criterios del investigador, aquellas niñas y niños que reúnen características relacionadas con el objeto de estudio, ya que al ser investigaciones con orientación cualitativa no interesa la representatividad en la población, sino la profundidad de las expresiones para su análisis; por tanto, es esencial seleccionar casos vinculados de forma directa con el objeto.

El dibujo no se analiza de manera aislada a la interpretación que brindan el niño o la niña porque son la base para este momento; con apo-

yo de la entrevista este gráfico puede ser el medio para detonar narrativas que contribuyan al conocimiento de ideas, opiniones y percepciones sobre diversos objetos de la vida cotidiana que pueden recuperarse de forma oral o escrita; por tanto, es fundamental establecer una conversación con ellos ya que, de no hacerlo, se llegaría a un sesgo analítico y una variación de significado real, pues ellas y ellos son sus mejores intérpretes, aun cuando en su discurso oral cambien la idea original con la que construyeron su dibujo. Su interpretación puede recuperarse de forma oral o escrita al colocar un espacio en el formato del dibujo para que sea el niño quien brinde un título a la imagen y realice una explicación que sirva para el desarrollo de la entrevista. Por ejemplo, al solicitarle que dibuje un árbol es probable que lo acompañe de otros elementos como personas, mascotas, casas o paisajes, y es importante preguntarle: ¿por qué estos elementos acompañan a la figura principal? Se recomienda que el formato para el diseño del dibujo sea muy atractivo, mas no le reste centralidad a la imagen ni contenga en exceso elementos distractores que pudieran ser copiados o simulados en el espacio destinado para esta actividad, como se muestra en la Figura 3.

Adicional al dibujo es posible recurrir a otros datos complementarios procedentes de más fuentes informativas, como entrevistas con padres, profesores, amigo o algún otro actor fundamental en la problemática. También se propone aplicar algún cuestionario que permita tener un ma-

Figura 3. Formato del dibujo

Sexo: _____	Folio: _____
Edad: _____	
Título del dibujo: _____	
<i>"Para mi la familia es..."</i>	
Explicación: _____	

yor conocimiento del contexto en el que se desarrolla y así complementar el análisis e interpretación del dibujo.

Si se trabaja esta actividad con grupos pequeños o focales, se recomienda utilizar un cuaderno de notas donde recupere las observaciones en torno a cómo la niña o el niño desarrolló su dibujo, identificar sus reacciones, el tiempo que tarda en realizarlo, la espontaneidad, la seguridad con la que toman el lápiz, el tipo de trazos, los colores elegidos y todo ello influirá en las primeras interpretaciones.

Autores como Punta de Rodulfo (1993) refieren que para fines interpretativos es importante considerar los lugares o el escenario donde el niño o la niña sitúan la imagen; por ejemplo, al pedirles que dibujen a su familia, lo común es que la ubiquen dentro de una casa, pero no necesariamente siempre lo piensan desde ese lugar. Hay quienes lo plasman fuera de la casa, en un parque, en la calle, en otros sitios o en ningún lugar en particular (Figura 4). El escenario elegido aportará elementos importantes para contextualizar a los personajes, cuyo significado debe indagarse con las niñas y los niños, quienes lo explican según sus experiencias y emociones. Además, es importante explorar en los detalles que incorpora, por qué utiliza un solo color o varios, así como su intensidad, los semblantes de sus personajes u otros objetos que pueden ser importantes de conocer con mayor profundidad desde la voz de los sujetos.

Figura 4. La familia



Niña, 9 años.

Es relevante identificar quiénes son los personajes del dibujo en voz de las niñas y los niños, sin que el investigador haga inferencias; es decir, que les asignen un rol, describan las acciones, gestos y actividades que realizan (Figura 5), pues ello dará pauta a la formulación de preguntas que conformarán la guía de la entrevista. Se recomienda iniciar con una descripción general desde la voz de las niñas y los niños donde refieran quiénes son los personajes, pese a que algunos agregan el rol, el nombre de la persona en el dibujo, o crean una historia de fantasía que podría ser muy reveladora. También debe indagarse en las gesticulaciones y acciones, el uso de determinados colores, cuáles son los lugares, los objetos y otros elementos constitutivos del dibujo.

Figura 5. Mi personalidad



Niña, 6 años.

Recuperado el testimonio del niño o la niña, de manera oral o por escrito, es necesario desarrollar un análisis de contenido basado en el significado que los sujetos atribuyeron al dibujo con su explicación; la lec-

tura social de los dibujos no puede realizarse sólo al margen del discurso infantil. Para la presentación de resultados en el informe de investigación es preciso mostrar el dibujo escaneado con alta calidad; incorporar el título asignado por el sujeto, sea recuperado de la entrevista o escrito en el formato de dibujo, seguido por la descripción de los elementos que lo conforman. En este rubro el investigador debe detallar trazos, expresiones, escenarios, acciones, colores y otros elementos destacados en la imagen que resulten clave para analizar la explicación del niño transcrita de forma textual; es posible omitir palabras o muletillas que dificultan el entendimiento de lo expresado por los sujetos, pero bajo cuidado de no quitar el sentido de las frases, como se muestra en el ejemplo de la Figura 6.

Figura 6. Mi familia mi hogar




Niña, 11 años.

Descripción de los elementos del dibujo. Aparecen cuatro personajes con semblante sonriente: uno de los ojos grande y el otro cerrado. Se les coloca pelo pero no se distinguen en los personajes. Tres son del sexo femenino y uno del masculino. Está presente la frase “Te quiero” y algunos nombres. Se utilizan algunos colores como amarillo, verde y anaranjado; no aparece ningún escenario, como una casa o un parque.

Explicación de la niña. Mi familia es mi cariño, es amor, comprensión; dibujé a los integrantes de mi familia que son muy importantes para mí, mi hermana es amor y mi papá significa cariño.

Realizada esta presentación corresponde la lectura analítica de lo transcrito para identificar categorías inductivas que emergen del discurso de las niñas y los niños; se recomienda definir las conceptualmente para tener mayores herramientas de interpretación, además de agrupar los testimonios correspondientes a ellas, como se muestra en la Figura 7:

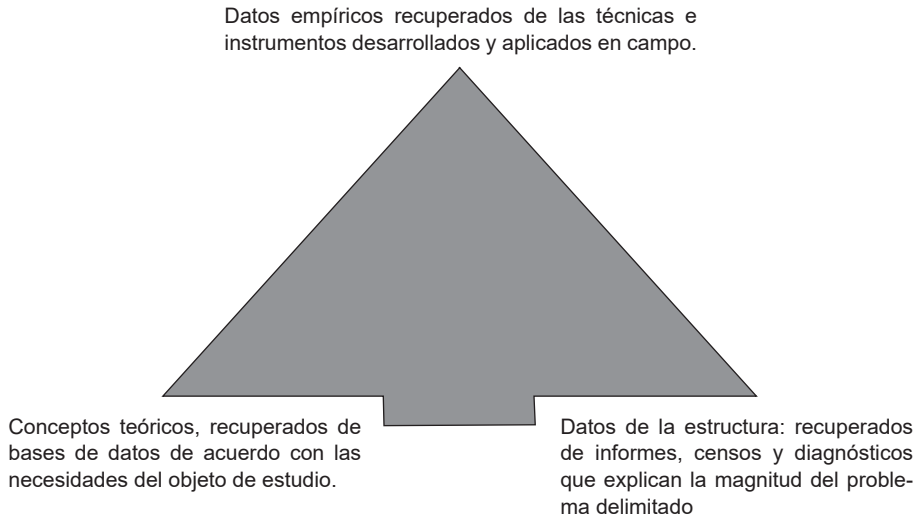
Figura 7. Categorización de testimonios

Tema	Dibujo	Testimonio	Categoría	Definición conceptual
Perspectivas sobre la familia de niñas y niños.		"Para mí, la familia es un equipo, nos ayudamos, nos brindamos cariño y afecto" (niña, 7 años).	-Equipo -Apoyo emocional	<p>Equipo: un equipo es un grupo de personas que trabajan de manera coordinada para lograr un objetivo común (Real Academia de la Lengua Española RAE).</p> <p>Apoyo emocional: es la "ayuda" desinteresada para que te sientas mejor y descubras tus emociones (De los Reyes <i>et al.</i>, 2012).</p>

Es preferible elegir los dibujos más representativos por cada categoría y añadir el discurso textual, cuidando de no utilizar datos personales que permitan identificar a los participantes, emplear códigos o sólo escribir el sexo y la edad, los cuales brindan un referente para el lector del perfil de quien realiza estas expresiones. Para la interpretación se recomiendan procedimientos de triangulación de fuentes por considerarse una buena estrategia para establecer relaciones con la producción del dibujo, misma que se desarrolla con las fuentes empíricas, datos oficia-

les e información teórica. La calidad del análisis versará sobre la caja de herramientas intelectuales con las que cuente el investigador sobre su objeto de estudio y habilidades para la interpretación del dibujo, como se muestra en la Figura 8.

Figura 8. Procedimientos de interpretación



Consideraciones finales

La complejidad de las realidades sociales hace un llamado a eliminar las barreras de las ciencias. Es necesario el abordaje de los objetos de forma interdisciplinar, porque hay distintos factores de orden psicosocial, históricos y culturales relacionados con las producciones gráficas; en consecuencia, no pueden mirarse de forma reduccionista o fragmentaria, al contrario, es necesario transitar hacia la construcción de un pensamiento analítico que permita entender la complejidad de las imágenes; por tanto, debe considerarse el desarrollo de otras habilidades que una sola disciplina no ofrece.

En ese sentido, el análisis e interpretación de los dibujos de las niñas y los niños tendría que ser entendido no sólo como herramienta de conocimiento, sino en cuanto una posibilidad de intervención, para lo cual resulta imperante la incursión en otros campos disciplinares más allá de

la psicología, sobre todo porque las múltiples dimensiones que reflejan las influencias sociales que reciben no pueden ser explicadas desde el *corpus* de conocimientos de una sola ciencia, debido al entramado de relaciones establecidas por las niñas y los niños con su contexto.

El dibujo no sólo es una actividad de ocio, sino un vínculo para la expresión que refleja imaginación y creatividad; es una herramienta donde la niña y el niño expresan lo que piensan y sienten sobre el mundo que les rodea, donde la acción del contexto tiene influencia en su construcción, porque dibujan no lo que imaginan, sino lo que saben en torno a los objetos. Asimismo, facilita la expresión de vivencias presentes y pasadas al ayudarles a externar distintas emociones difíciles de poner en palabras. Detrás de cada una de las imágenes hay un contexto social que influye en su construcción, lo que lleva a preguntarnos: ¿por qué las niñas y los niños dibujan de esta manera?, ¿qué quieren expresar?, ¿qué hay detrás de esas imágenes?

Esta técnica es una poderosa herramienta de investigación social de uso cada vez más recurrente con niñas, niños e incluso adolescentes, dado que permite develar sentimientos difíciles de expresar, significados sociales y comprender las experiencias. La interpretación que la niña y el niño hacen sobre su dibujo permitirá orientar el análisis; sin sus voces existirían riesgos interpretativos o sesgos que responden a los marcos de referencia del investigador.

Como cualquiera otra técnica de investigación, el dibujo tiene limitaciones; por tanto, se recomienda el apoyo de otras técnicas e instrumentos de manera complementaria como la entrevista dirigida o la conversación abierta, las cuales permiten explorar otras categorías: las relaciones interpersonales, el contexto afectivo, familiar, escolar y comunitario; ello dependerá de los objetivos del estudio, y su conocimiento brindará otras posibilidades analíticas que facilitarán la comprensión del dibujo. La multiplicidad de técnicas es un reto; por tanto, debe considerarse la importancia de su complementariedad metodológica con base en el planteamiento del problema y establecer una ruta de análisis para la interpretación del material empírico obtenido.

Referencias

- Barron, M. (2007), *El dibujo y la escritura infantil*, EOS.
- Bernson, M. (1962), *Del garabato al dibujo*, Kapeluz.
- De los Reyes, J., E. Pliego y N. Cuenca (2012), *Hablemos de el apoyo emocional a personas adultas con enfermedades oncohematológicas*, 2.a ed., Barcelona, ACV. Disponible en <<https://goo.su/ABOY5uw>>.
- García, G. E. (2011), *El dibujo infantil: elementos y desarrollo*, Trillas.
- Gilarranz, M. (2013), *El estudio del dibujo infantil a través de diversos enfoques para la detección de problemas de carácter psicológico y afectivo*, Universidad de Valladolid. Disponible en <<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5126/TFGB.464.pdf?sequence=1>>.
- Goodnow, J. (2001), *El dibujo infantil*, 4.a ed., Morata.
- Isla, P., L. M. Palacin, C. López, M. Honrubia, A. M. Gómez, E. Armengol, C. Sánchez, R. Insa, A. Rigo y D. Marre (2013), "Perceptions of diabetes obtained through drawing in childhood and adolescence", *Patient Prefer Adherence*. Disponible en <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693917/>>.
- Lowenfeld, V. y W. Lambert (1980), *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Moreno, A. (2019), *La interpretación del dibujo infantil*. Barcelona, Octaedro.
- Puleo, E. M. (2012), "La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño", *Educere*. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538016.pdf>>.
- Punta de Rodulfo, M. (1993) *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*, Paidós Psicología Profunda.
- Quiroga, M. (2009), *Psicología infantil aplicada I: temperamentos, dibujo infantil, inteligencias múltiples, sueño y emociones*, Universidad Pontificia de Salamanca.
- Radrizzani, A. M y A. Obimerca (2015), *Dibujo de la figura humana*, Lugar.
- Rovetta, A. I.(2016), *Elucidación gráfica en investigación cualitativa con menores de edad*, Universidad de Padua. Atas. Disponible en <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/955>>.

5

La fotografía como método visual de investigación con niñas y niños

*Aurora Zavala Caudillo*¹

Resumen

La intención de este capítulo es mostrar la utilidad que tiene el empleo de los métodos visuales, y en específico la fotografía, como una herramienta metodológica para la investigación con niñas, niños y adolescentes (NNA), ya que se utiliza en la investigación acción participativa. Al emplear la fotografía se abren posibilidades para conocer la realidad social, pero también es un medio que facilita la comunicación y expresión, incluso se busca que las personas asuman un rol activo en el estudio. Cuando se involucra a la población se consigue que ésta comprenda su propio contexto, sus necesidades y sus pensamientos, y ponga en evidencia aspectos sociales y culturales que la aquejan, además de que se construyen iniciativas de cambio, lo que permite generar procesos de reflexión. La fotografía o fotovoz en la investigación con NNA facilita el acceso a la vida cotidiana a partir de su propia mirada y narrativa, mediante la producción de fotografías que pueden ir acompañadas de otras expresiones, como dibujos, imágenes, sonidos y lenguajes.

Introducción

En los últimos 40 años se ha discutido la importancia de realizar la investigación social con NNA, el rol que desempeñan, el significado de

¹ Profesora de Asignatura de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

recuperar su voz, salvaguardar la integridad de este sector, así como los fines de estudio que se persiguen. Con esta intención el presente capítulo pretende aportar elementos teóricos metodológicos para realizar propuestas de investigación social con esta población a partir de los métodos visuales, en especial la fotografía. Así, la fotovoz, como una herramienta metodológica de investigación e intervención social, permite que poblaciones de atención prioritaria como las NNA puedan participar en el proceso de investigación y asuman un rol más activo, de tal manera que son quienes realizan las fotografías y coproducen narrativas colectivas. Las fotografías como narrativas tienen el objetivo de recoger y expresar las realidades diversas, pensamientos, sentimientos, emociones sobre el contexto en donde habitan las NNA, pero también se construyen procesos de reflexión y concientización para generar cambios con las personas que participan.

Este capítulo se organiza en cinco apartados. En un primer momento, se realiza un breve recorrido histórico de los métodos visuales, identificando sus orígenes y utilidad. Posteriormente se exponen los fundamentos de fotovoz como una herramienta metodológica, provenientes de los planteamientos de Freire (1978), del feminismo y de la metodología de investigación acción participativa. A continuación, se presentan tres desafíos metodológicos en el uso de la fotografía con NNA. En seguida se explica la metodología de fotovoz con NNA y se realizan algunas sugerencias y recomendaciones para su implementación. Para concluir, se reflexiona sobre la importancia de esta herramienta enfatizando su potencialidad para la investigación con NNA y los procesos de cambio social y cultural.

Breve recorrido histórico de los métodos visuales en Ciencias Sociales

Desde el siglo XVIII las ciencias sociales se han caracterizado por el predominio y hegemonía del paradigma positivista. Así, el uso de la imagen en aquel entonces tenía una función específica, siendo la concentración de evidencia para generar archivos y con ello salvaguardar los datos de una investigación. No obstante, con el avance de las tecnologías, la fotografía pasó de tener una función de archivo a ser un instrumento que permitía lograr experimentos, con la posibilidad de congelar la realidad o prácticas culturales para lograr el estatus de objetividad. De esta manera,

“la fotografía en sus inicios estuvo vinculada a disciplinas como la antropología, en sociología, o bien de carácter gubernamental con el fin de explicar y adquirir un conocimiento objetivo de los pueblos indígenas, poblaciones africanas, de las clases sociales para cuantificar y legitimar las diferencias sociales y culturales entre los grupos sociales” (Banks, 2010, p. 43) Quizá uno de los primeros antropólogos en utilizar la fotografía como una herramienta que le permitía documentar su trabajo etnográfico fue Malinowski (1986), que en 1922 publica su obra *Los argonautas del Pacífico Occidental*.

Años más tarde, Mead y Bateson (1942) son considerados los primeros en emplear la fotografía y el cine documental como métodos complementarios a la observación participante y el trabajo de campo. Su intención es registrar y describir la cultura en Bali, con fundamentos teóricos de la lingüística de Edwar Sapir y con influencia de la psicología de la gestalt. Realizaron un total de 25 000 fotografías y 15 horas de duración de los videos para registrar las evidencias. La premisa de utilizar los métodos visuales era que las imágenes podían transmitir aquellas acciones y prácticas que no se pueden explicar con palabras.

Para Serrano y Zurdo (2012) antes de los años 1950, el uso de la imagen era meramente ilustrativo, a excepción de sus propios aportes, y es a partir de la década de 1950 cuando toma fuerza el desarrollo de la antropología visual, lo que coincide con los planteamientos de Banks (2010) al plantear que antes de la década de 1960 los estudios antropológicos utilizaban la fotografía para ilustrar el trabajo de campo y presentar las evidencias en conferencias y publicaciones, que lejos estaba de emplear las imágenes como una herramienta que permitiera el análisis e interpretación de los datos.

En la sociología, los métodos visuales se desarrollan en los años de 1960, de acuerdo con Martiniello (2017), y se inspiran en la antropología visual. El objetivo era poder contribuir al cambio social al documentar los fenómenos sociales como la pobreza, la desigualdad social y el racismo, entre otros, pero no trabajaban con referentes teóricos. Esto trajo consigo la posibilidad de abordar directamente los problemas de esa época, como los grupos marginales, las minorías étnicas, pobreza, migración, desempleo, análisis del comportamiento y roles. Ello dio la posibilidad de realizar propuestas metodológicas para fortalecer el trabajo de investigación. Así, estos procesos dieron origen a la sociología visual en los años de 1970. Uno de los autores que se considera como precursor de la

sociología visual es Erwin Goffman (1987) con su obra *Gender Advertisements, 1979*, donde propone realizar un estudio con ayuda del material publicitario con el objetivo de registrar aquellas imágenes que se encuentran ya elaboradas y publicadas en periódicos y revistas, y no en producir imágenes para la investigación social.

Vemos que el arte, la sociología, la antropología, la historia, la arquitectura, las ciencias de la comunicación, la educación y el ámbito de la salud han utilizado la imagen como una forma de acercamiento a la realidad social con el fin de documentar el contexto social con otra mirada y plantear nuevas interrogantes inherentes a la realidad cotidiana. Sin duda los métodos visuales no son privativos de una sola disciplina; más bien se colocan como una herramienta metodológica de las ciencias sociales.

Para Crespi, Scocco y Crescenti (2022) los métodos visuales tienen como objetivo registrar, analizar y comunicar la vida social de las personas por medio de fotografías, películas y videos, pero también con mapas, collage, maquetas, infografías y dibujos. Estos métodos se insertan en la investigación cualitativa al considerar su beneficio como técnicas y métodos de suma importancia, en tanto que se explora la experiencia visual en los procesos sociales y culturales mediante datos visuales que nos ofrecen las personas, o bien de aquellos que se producen durante la investigación social. La diversidad de métodos visuales permite describir y analizar la relación que el sujeto establece con la imagen, pero además la forma en que los sujetos construyen y desarrollan su propia imagen visual y narrativa en relación con los demás. Incluso, la metodología de investigación acción participativa con elementos como el arte, la fotografía y el video han dado un giro en el análisis y lecturas de la realidad social, en tanto que las reflexiones generan estrategias para desencadenar procesos de cambio social.

Fundamentos epistémicos de la fotografía en la investigación

La fotografía, como método visual, ha ocupado un lugar cada vez más destacado en el campo de la investigación social cualitativa y en especial con las niñas, niños y adolescentes, toda vez que su potencial radica en reconocer la realidad social y la subjetividad de la población participante a partir de la reflexión y concientización, logrando con ello un giro significativo en las personas y en sus contextos. Wang y Burris (1997)

proponen el concepto de fotografía participativa o fotovoz desde las metodologías participativas, en donde los sujetos tienen un rol activo en el proceso al construir espacios de diálogo y las voces son reconocidas a partir de que narran sus experiencias y producen conocimiento sobre su contexto y, así, se convierten en agentes de cambio.

Tiene su fundamento teórico en la pedagogía dialógica crítica de Paulo Freire, teoría feminista e investigación-acción participativa. Desde los planteamientos de Freire (1978) se retoma la premisa de que todo conocimiento se encuentra condicionado por el contexto social y cultural, por lo que es necesario establecer una relación dialógica entre el docente y el estudiante. En este sentido, todo conocimiento está mediado por las necesidades, problemas sociales, cultura, economía, política, religión, y la forma en que se establecen los vínculos sociales; por lo tanto, es necesario establecer un diálogo horizontal con la población con el fin de conocer y comprender su mundo cotidiano a partir de la mirada y de la voz de las NNA.

Para Blazquez (2012) los postulados teóricos feministas critican los marcos de interpretación de la observación, la descripción e influencia de los roles que se establecen durante el estudio, los valores sociales y políticos. además del cuestionamiento a los ideales de objetividad, uso de la razón, neutralidad y universalidad, en donde sólo existe una única verdad y validan el conocimiento social. Los conceptos de patriarcado, adultocentrismo y poder entran en escena para cuestionar, de esta manera, la fotovoz como herramienta metodológica, se apropia de los postulados feministas al debatir ¿quién observa?, ¿cómo se conoce la realidad?, ¿cuál es la relación que se establece con las personas participantes?, ¿para qué se investiga?, ¿con qué instrumentos se investiga? Esta reflexión provoca modificar los roles en la investigación al dar voz a la mirada de las NNA o grupos de atención prioritaria y dialogar a partir de los marcos de interpretación.

La investigación acción participativa plantea un cambio en el enfoque epistemológico, en tanto que no se puede acceder al conocimiento por la participación en solitario de quién investiga, ya que se requiere de una colaboración colectiva para generar un conocimiento social. Por lo tanto, conocemos en la medida en que se realiza un acompañamiento entre quién investiga y la población participe. De esta manera la realidad está presente, pero también hay una dimensión de la realidad que se construye por la experiencia de vida, en donde no sólo contemplamos el

mundo, sino que lo modificamos a partir de las prácticas cotidianas. También en la investigación acción participativa el objeto de estudio no es un ente inmóvil, más bien es alguien que piensa y siente, recordando a Fals Borda (2009), es un ser humano sentipensante.

Una de las principales características de la fotovoz es que la población contribuye al recopilar información para identificar, representar y expresar sus pensamientos, ideas, necesidades, significados, intereses y percepciones. Este rasgo favorece directamente la colaboración de las personas en los procesos de investigación al producir y recoger la información visual.

La fotovoz, como herramienta de investigación, fortalece una posición crítica sobre las formas habituales de construir conocimiento social, en tanto que, con la población participante, en este caso las niñas, niños y adolescentes, asumen un rol activo como agentes de cambio social. Patton y Winter (2023) plantean que desde 1980 se observa un cambio en la investigación con NNA al emplear métodos participativos y creativos con el objetivo de facilitar la expresión, el diálogo y la reflexión de las NNA, y reconocer que no sólo son sujetos pasivos que reciben información, sino productores de conocimiento, lo que conduce a reconocer su capacidad de agencia.

Otro aspecto es que los participantes puedan desplazarse por lugares y momentos no disponibles o accesibles por el equipo de investigación, abriendo así la diversidad de lugares, experiencias y anécdotas. Valora el conocimiento presentado por las personas como una fuente de conocimiento vital, incluso brinda la posibilidad de visibilizar la voz de los participantes y de los grupos vulnerables ante las estructuras que detentan el poder. Así, la producción del material visual da la apertura a un mundo que es necesario visibilizar mediante la voz y la mirada de los participantes, y no sólo de la mirada de quien investiga.

La producción de material que se puede obtener a partir de la fotovoz, para Garner (2014), es una apuesta por una pedagogía innovadora al construir y seleccionar las fotografías de los propios participantes. Yo añadiría que además de ser una pedagogía es una investigación innovadora debido a su carácter reflexivo, en donde la fotografía permite que NNA exploren el contexto, se estimule su creatividad y se intercambien los pensamientos para fomentar nuevos aprendizajes, todo ello en colectividad para compartir con el fin de sensibilizar, reflexionar y concientizar una determinada situación.

Su carácter distintivo de construcción coloca metodológicamente a la fotovoz en una mirada epistémica más horizontal, lo que permite tomar distancia de un esquema jerárquico en donde la relación de la persona que investiga con las NNA no es una relación vertical en donde sólo los adultos tienen el conocimiento, la autoridad y el control de la investigación. Se fundamenta en una relación horizontal basada en el diálogo, colaboración y producción de conocimiento (Corona, 2020) que se establece entre la población participante y el o la investigadora, lo que habla de una investigación participativa. Lo anterior implica comprender de manera colaborativa la producción de subjetividad, las narrativas, el contexto y los silencios, donde no interesa una única razón, ni una realidad ya dada; más bien la atención radica en un movimiento que permita ir y venir para dialogar, comprender, debatir y reflexionar sobre aquello que es de interés para las NNA, en donde se construye a partir de la escucha y del diálogo.

Así, las NNA son coinvestigadores, lo que permite generar procesos de reconocimiento, visibilidad, cuidado y cambio social al lograr una conexión entre las vivencias y experiencias habituales e incorporar acontecimientos inesperados que sirven para construir el conocimiento de una situación.

El uso de la fotografía, como un medio de investigación, puede utilizarse para objetivos específicos de investigación e intervención social; su flexibilidad permite que se combine con otras estrategias y herramientas de investigación, incluso se puede adaptar a diversos grupos sociales y temas. De este modo, y de acuerdo con Wang (2006), tiene tres objetivos principales: 1) registrar y evidenciar las fortalezas y preocupaciones desde la mirada del actor sobre su comunidad, convirtiéndose en un defensor de su propio bienestar y el de su comunidad; 2) promover un diálogo crítico sobre los problemas sociales y personales por medio de técnicas como trabajo con grupos focales; y 3) la fotografía es un medio de difusión, es una estrategia para hacer propuestas y que autoridades en colaboración con la población puedan implementar procesos de cambio y visibilizar las problemáticas a un nivel más amplio. La fotovoz, para Wang y Burris (1997), es una oportunidad para documentar de manera creativa los fenómenos sociales y discutir los problemas, preocupaciones y expectativas de la comunidad y comunicarlas a quienes elaboran políticas públicas.

Figura 1. Principales características epistémicas de la fotografía como herramienta en la investigación con NNA.

Fundamentos teóricos	Ontología	Epistemología	Objetivos	Lógica de la investigación	Relación conocimiento-acción
Pedagogía crítica. Perspectiva feminista IAP	La realidad social se asume como un conjunto de relaciones entre estructuras generadoras de sistemas sociales. Por lo tanto, hay una realidad que se encuentra establecida en las estructuras, pero también hay múltiples realidades que se construyen a partir de la experiencia de vida de las personas.	Existe una relación horizontal entre la población participante en la investigación y de la persona que investiga. Hay un cambio de roles. Investigador(a) se convierte en un facilitador. Investigados son colaboradores en la investigación.	El sujeto es reflexivo. Se estudia con las y los sujetos y sobre las relaciones para generar cambios sociales.	No se recogen datos, más bien se producen, representan y se contextualiza la experiencia y el conocimiento con la participación de la población. Intervienen categorías como género, generación, clase social, raza, etnia.	La acción social es fuente y producto de conocimiento para el cambio o transformación. Capacidad de agencia social.

Fuente: elaboración propia.

Desafíos metodológicos en el uso de la fotografía con NNA

Sin duda los diversos marcos normativos² que protegen a las niñas, niños y adolescentes tienen como objetivo el que sean respetados sus derechos humanos, esto provoca un cambio en la relación social que se establece con este sector de la población, al ser reconocidos y valorados como sujetos de derecho y tener una voz propia, pensamientos, conocimientos, capacidad de reflexión y agencia social. Lo anterior coloca un ejercicio continuo de reflexividad sobre la manera en cómo se plantean los procesos de investigación social con este sector de la población. En la medida en que podamos construir una investigación colaborativa con NNA estaremos garantizando el respeto a su dignidad humana, al igual que sus derechos y bienestar.

Uno de los desafíos a los cuales nos enfrentamos en el diseño de la investigación es considerar los derechos humanos. De acuerdo con la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2018) el interés superior del menor implica que el desarrollo y ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración y aplicación de normas y políticas públicas relativas a la vida de las niñas, niños y adolescentes. Bajo este sustento jurídico, y conforme a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México, en su última reforma publicada DOF 27-05-2024 (LGDNNyA, 2024), si bien la investigación no se encuentra en la legislación, podemos encontrar en el Capítulo Décimo Cuarto: De los Derechos a la libertad de expresión y de acceso a la información, (Párrafo reformado DOF 23-06-2017) lo relativo al derecho a que se tome en cuenta la opinión respecto de los asuntos que les afecten directamente, o a sus familias o comunidades. Lo mismo ocurre en el Capítulo Decimoquinto, del Derecho a la Participación, donde se considera el derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los

² Ley General de los Derechos Humanos de las niñas, niños y adolescentes en México 2000 y última reforma 2014.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Ley General para prevenir, sancionar y erradicar los delitos en materia de trata de personas y para la protección y asistencia a las víctimas de estos delitos.

Ley General de Educación.

Ley General para la Detección Oportuna del Cáncer en la Infancia y la Adolescencia.

Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.

Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes.

asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognitivo y madurez.

Incluso la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece en los artículos 12, 13 y 14 el derecho a expresar su opinión, buscar y recibir información; libertad de pensamiento y de conciencia en las NNA. Vemos que la investigación, como un derecho humano, no está escrito como tal, pero sí el acceso a la participación y a la información, así como el respeto al derecho de opinión, elementos jurídicos que nos obligan a desarrollar metodologías creativas que involucren a NNA para respetar y proteger sus derechos humanos.

Así, las acciones que se realicen para la implementación de investigaciones con esta población deberán incluir mecanismos que permitan la recopilación de opiniones y que participen durante el proceso investigativo con el fin de garantizar estos derechos. Sin duda la fotovoz, como herramienta metodológica, permite explorar y desarrollar procesos de análisis en colaboración con las NNA, respetando sus derechos humanos, su mirada y voz.

Un segundo desafío es generar la investigación social con una perspectiva inclusiva, lo que implica visualizar no sólo la edad, sino considerar aquellas categorías que atraviesan el proceso de investigación, tales como el género, sexualidad, clase social, raza, grupo étnico, ubicación geográfica y discapacidad, categorías que se entrecruzan para dar una experiencia de vida única. Esto permite que la investigación cobre una mirada inclusiva al observar, de manera transversal o desde la interseccionalidad, las categorías que permean la construcción de identidades de NNA con el objetivo de descubrir, de manera colaborativa, las diferencias y similitudes significativas del conocimiento que se produce de un determinado fenómeno social, lo que facilita dar cuenta de la complejidad de la realidad social que, de acuerdo con los objetivos del estudio, se visualizarán desde una dimensión estructural, comunitaria e individual que interesa a las NNA.

Un aspecto que permite la inclusión de este grupo de atención prioritaria en la investigación es la posición que asume la persona que investiga que, de acuerdo con Patton y Winter (2023), para conocer una determinada realidad social es indispensable identificar el paradigma desde donde se comprende la realidad social, la naturaleza de esa realidad y la naturaleza del conocimiento que se produce. Teniendo claridad en la mirada, la posición de quien investiga desde la fotovoz, asumirá una posición crítica

y horizontal al tomar distancia de una relación vertical o autoritaria, tal y como se ha explicado líneas arriba. Se hace obligatorio retomar la interseccionalidad y la reflexividad para generar procesos de inclusión más equilibrados e inclusivos en la investigación social con NNA.

Un último aspecto sobre los desafíos que sitúo es el tratamiento de la información y el consentimiento informado. Desde una posición crítica y horizontal planteo la necesidad de cuestionar ¿cuál es el tratamiento de la información?, ¿quién es el autor?, ¿quién escribe? Si los planteamientos teóricos de la fotovoz nos invitan a realizar investigaciones colaborativas, lo más pertinente será que los informes finales del estudio, así como aquellos artículos que se publiquen, sean colaborativos. Ya en su momento Geertz (1997), en su libro *El antropólogo como autor*, señala la premisa de que los textos académicos y de investigación no tenían que tener un grado de validez por la primacía de la autoría de quien investiga o de los datos recabados y plasmados en gráficas.

La intención es cuestionar esa escritura canónica que implica una mirada lineal, la apuesta está por lograr una escritura que permita dar voz a las personas que participan en las investigaciones. De esta manera, Guba y Lincoln (2012) plantean que en la medida en que los investigadores se hacen más conscientes de las realidades extraídas que creaban en sus textos, al mismo tiempo se tornan más conscientes de la importancia de que sus lectores “oyeran” a sus informantes claves, lo que permitirá a sus lectores identificar y escuchar las palabras exactas de los informantes. De esta manera, fotovoz, como una herramienta metodológica en las investigaciones colaborativas con NNA, plasma en los textos sus narrativas y su mirada a partir del diseño y producción de las fotografías que pueden ir acompañadas de otras expresiones, como video, dibujo, o bien música, canto, poesía, obras de teatro, reuniones.

Para Graham, Powell y Taylor (2015) el consentimiento informado debe ser explícito a los NNA; esto es, que deben ser informados previamente de acuerdo con la capacidad de comprensión sobre los riesgos, beneficios de su participación y antes de iniciar la investigación social. Señala la importancia de que el consentimiento informado debe ser libre, de forma respetuosa, sin manipulación y sin amenaza alguna. También plantea que debe ser una expresión con validez y condicionada a tres aspectos: la competencia para tomar decisiones autónomas, la información y libertad para decidir en cada caso, y dejar de participar. La competencia para la toma de decisiones es un aspecto que genera controversias en

cualquier grupo o sector de la población, pero se pone más atención en las NNA, toda vez que se cuestiona su capacidad de decisión.

Algunas recomendaciones que se pueden considerar son: la información tiene que ser adecuada de acuerdo con su edad, suficiente para no generar angustia o que pueda ser demasiada información. Esta información puede proporcionarse de manera gradual y emplear un lenguaje adecuado para la comprensión. Para Barcia y Zunino (2019) la libertad se relaciona con la ausencia de coacción, por lo que se deben crear las condiciones de seguridad para que NNA se sientan cómodos, seguros y sin ninguna amenaza o chantaje e intimidación en el proceso investigativo.

Finalmente, los principios éticos para realizar una investigación colaborativa con las NNA se retoman de Graham, Powell, Taylor, Anderson y Fitzgerald (2013) en los siete puntos éticos plasmados en la Carta Internacional para la Investigación ética de la niñez. Así, la ética con las NNA es responsabilidad de todos, velar por su dignidad en todo el proceso de investigación, durante el estudio es necesario lograr una participación justa y equitativa, respetuosa e inclusiva; se debe asegurar que se obtengan los máximos beneficios para este sector de la población de forma individual y colectiva; es fundamental que las acciones o actividades no causen daño; siempre sin ninguna excepción es obligación informar y solicitar autorización para realizar la investigación a NNA y a un adulto responsable. Por último, la investigación siempre requiere de un componente reflexivo, un diálogo intercultural, intersectorial e interdisciplinario, de tal manera que brinde una respuesta específica al contexto del problema, a la colaboración, el aprendizaje y participación de este sector de la población.

Metodología de fotovoz con NNA

Lomax (2012) señala la necesidad de realizar un proceso de investigación más equitativo en donde se considere la mirada y voz de NNA a partir de incorporar en el diseño de investigación estrategias creativas y participativas como es el arte, la fotografía y el video. Esta inclusión se presenta como un cambio de paradigma en la forma en que se establece la relación social y aproximación con niñas y niños; así, de ser objetos pasivos, son sujetos activos, agentes sociales informados. El uso de la fotografía se ha empleado para realizar investigación con niñas, niños y adolescentes como así lo demuestran los estudios de Shohel (2012),

Lomax (2012), González (2014), Parrilla *et al.* (2017), Ceballos y Saiz (2021), entre otros autores.

Para Shohel (2012) el papel de las imágenes se explora como parte de un proceso de investigación en donde NNA realizaron conexiones con sus experiencias pasadas en las escuelas primarias no formales, mientras que en la investigación de Lomax (2012) se toma distancia de una imagen como un sitio de creación de un solo significado, al plantear su carácter múltiple de significados en la fotografía con NNA a través de la experiencia vivida de sus creadores. Así, González (2014) coincide en que la fotografía puede emplearse en diferentes ámbitos, sobre todo en sectores en donde se pretende realizar un proceso de intervención o acción social. Vemos que Parrilla, Raposo, Martínez y Doval (2017) involucran a diferentes actores sociales que integran la comunidad escolar, pero con un papel protagónico destacan los NNA en la producción del conocimiento. Su propuesta metodológica se centra en seis fases que van desde el planteamiento de acuerdos, formación e información; realizar las fotos de manera individual, colectiva; crear narrativas; análisis participativo; socializar las fotos y planes de mejora. En tanto que Ceballos y Saiz (2021) reflexionan sobre la importancia de la fotovoz para abrir nuevos espacios y tiempos para representar la voz de todos los participantes, incluyendo a NNA, para lograr incrementar el protagonismo y generar un modelo de investigación horizontal.

Una de las bondades que tiene fotovoz es su flexibilidad y adaptación al contexto social y cultural de las personas participantes y del empleo de la creatividad de las mismas, e incluso puede ser acompañada de otras técnicas para lograr alcanzar los objetivos de investigación acción participativa. De tal manera que enseguida se presenta una propuesta metodológica sustentada en una adaptación de Wang y Burris (1997), y de Leivas (2020).

El diseño metodológico se realizó de manera colaborativa con un grupo de práctica regional de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, y la comunidad escolar de una escuela primaria del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, de los años 2019 a 2023. La finalidad de la investigación fue conocer las ideas y percepciones que tenían los NNA de la convivencia que se tiene en el espacio áulico y en casa, de tal manera que el proceso reflexivo tuviera elementos para el diseño de una propuesta para gestionar los conflictos entre las NNA y en casa, y así descubrir y proporcionar herramientas para establecer mejores relaciones sociales.

Figura 2. Fases metodológicas de fotovoz.

Nota: Metodología propuesta de fotovoz con fundamento de Wang y Burris (1997), y de Leivas (2020).

Antes de iniciar con el proceso metodológico es necesario considerar los siguientes tres aspectos.

- 1) Es fundamental construir espacios seguros con las NNA. En estos espacios es necesario establecer acuerdos de convivencia en donde los participantes se sientan cómodos, se logre una participación y sean inclusivos con el fin de crear un ambiente de tranquilidad y libertad para expresarse y compartir experiencias, aspiraciones e ideas sobre el tema por investigar.
- 2) Para iniciar con la primera fase de fotovoz es recomendable que se considere el tipo de material por utilizar, las sesiones que se realizarán, el tiempo y la disponibilidad de la comunidad escolar con el fin de que se tenga una organización y respetar los tiempos establecidos. Además, es indispensable una cámara fotográfica o un dispositivo móvil que permita realizar las tomas fotográficas. La intención es realizar una fotografía de aquello que interesa y contar el motivo del porqué esa fotografía.
- 3) Una vez considerados los dos puntos anteriores para la implementación de la técnica de fotovoz, es oportuno solicitar materiales visuales, tales como fotografías relacionadas con las temáticas que se abordarán, de momentos históricos, personas

o colectivos. El objetivo es contar con materiales visuales que permitan activar la reflexión individual y colectiva sobre el tema a tratar para identificar y comprender las narrativas y relatos que se construyen en la reflexión.

Ahora sí, estando estos tres aspectos considerados, damos paso a la explicación de la metodología.

Figura 3. Primer momento: preparar el trabajo de campo.



Nota: Memoria fotográfica de la práctica regional 2019.

Antes de implementar la técnica de fotovoz es importante negociar la demanda (Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu, 2015); es decir, delimitar el objetivo de la investigación con la población participante, ¿qué es lo que se quiere conocer y para qué? El planteamiento inicial y objetivos definidos, gestionar la entrada a la zona de estudio y con la población participante, así como brindar la información pertinente a las personas y establecer el consentimiento informado.

Segundo momento: introducción a la fotografía y técnicas participativas

Es el momento de presentar el proyecto de investigación con la población participante y las NNA, por lo que es necesario realizar una breve introducción a la fotografía y su vinculación con la investigación acción

participativa, destacando la importancia de impulsar cambios o transformaciones sociales, culturales, políticos, personales, económicos y ambientales, a nivel individual, grupal y comunitario. Es conveniente mostrar experiencias previas para que la población se empiece a familiarizar con la fotovoz, incluso se puede brindar información sobre el uso de la cámara o del móvil para aquellas NNA que no tienen conocimiento previo de su uso, pero esto no debe limitar la creatividad de las personas que participen, por lo que es necesario dejar en libertad el uso de la cámara para que se produzca una diversidad de formas de ver, comprender, sentir, representar e interpretar la realidad social (Leivas, 2020)

Figura 4. Segundo momento: introducción a la fotografía y técnicas participativas.



Nota: Memoria fotográfica de la práctica regional 2019.

Como recomendación, en esta etapa es importante el manejo y cohesión del grupo de NNA; por ello, es importante implementar técnicas participativas para identificar, conocer e integrar al grupo. Señalo que las técnicas deben tener un objetivo específico, ser adecuadas al grupo de NNA, identificar los recursos, el contexto y el espacio, por lo que se deja abierta la opción de elegir las técnicas.

Tercer momento: trabajo de campo

Para realizar la producción de fotografías se solicita el apoyo de padres y madres de familia para que se les proporcione a las NNA un teléfono

móvil con el fin de que capturen aquellas experiencias que consideren forman parte de la convivencia escolar y familiar. Antes de iniciar con el trabajo de campo se solicita a la población participante, en forma de plenaria, que mencione sus vivencias y la forma en cómo se relaciona con sus compañeras y compañeros del salón de clases y con su familia. Las NNA puedan observar, indagar aspectos que les son de su interés y al mismo tiempo reflexionar sobre la manera en cómo se relacionan. Una de las bondades de esta técnica es que favorece el diálogo intergeneracional y se comparten los saberes entre las personas.

En esta fase la creatividad juega un papel esencial para combinar diferentes técnicas como la entrevista, observación participante o el diario de campo. Lo anterior permite explorar las narrativas de los participantes durante el trabajo de campo.

Figura 5. Tercer momento: trabajo de campo.



Nota: Memoria fotográfica de la práctica regional 2019.

Leivas (2020) considera que al terminar el trabajo de campo es indispensable realizar un momento de reflexión en plenaria con el propósito de conectar a las NNA con el entorno local para conocer las experiencias y aprendizajes de la población, facilitando la toma de conciencia sobre las problemáticas sociales o el tema de estudio.

Cuarto momento: fotografías y relatos individuales

Es tiempo de narrar qué es lo que se capturó en la lente de la cámara fotográfica o del móvil. En este espacio de reflexión individual las NNA pueden redactar lo que significa esa fotografía. Las siguientes preguntas son de utilidad para apoyar la reflexión: ¿Qué nos quieres contar de esta fotografía? ¿Por qué crees que pasa eso? ¿Te agrada lo que está en la fotografía? ¿Por qué? ¿Te gustaría transformar lo que hay en la fotografía? ¿Qué deseas que suceda en lugar de la imagen que tomaste? ¿Qué personas quieres que conozcan y vean lo que capturaste en la fotografía? ¿Te agrada el ejercicio de fotovoz? ¿Por qué?

Figura 6. Cuarto momento: fotografías y relatos individuales.



Nota: Fotografías proporcionadas por alumnas y madres de familia de la escuela primaria N, en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México, durante el trabajo de campo 2019-2023.

Como sugerencia (Leivas, 2020) pueden presentar las narrativas haciendo uso de la creatividad y pueden ir acompañadas de otras expresiones audiovisuales, o de recursos lingüísticos como la poesía, música en forma de rap, poesía, entre otros. Al concluir la redacción de la narrativa individual se propone compartir con las demás personas lo que se reflexionó en lo individual, con el objetivo de analizar colectivamente los conflictos que pueden surgir en la convivencia escolar y en la familia. Este diálogo es guiado por el o la facilitadora para fomentar la participación de los integrantes, procurando que sea desde una mirada

inclusiva y con respeto, dando paso a la escucha activa y al diálogo intergeneracional.

Quinto momento: elección colectiva de las fotografías

Consiste en un ejercicio colectivo. La intención es diseñar categorías a partir de las narrativas y de la observación de las imágenes capturadas para construir una narrativa en común, lo que facilita la elección de fotografías más representativas y significativas para las NNA. Para esta actividad se recomienda la formación de equipos de trabajo, lo que depende de la cantidad de fotografías que se pretenden exponer y del número de personas participantes.

Sexto momento: coproducción de narrativas colectiva

Es el momento de coproducir las narrativas colectivas. Leivas (2020) considera que incorporar experiencias, ideas, formas de vida, comportamientos, perspectivas, deseos y subjetividad desde lo colectivo, detona procesos de cambio para la acción social en las personas que participan en la técnica de fotovoz. Además, ofrece la posibilidad de ver los espacios y aspectos más valorados por el grupo, de tal manera que se ponderan las fortalezas y zonas de oportunidad del tema por tratar con el fin de potencializar los recursos. Las narrativas que se construyen de manera colectiva tienen como meta visibilizar las desigualdades sociales, denunciar las injusticias sociales y ambientales, pero no se queda sólo en esta parte, toda vez que el potencial de lo colectivo en las narrativas radica en su capacidad de proponer soluciones o alternativas de cambio que van de lo individual, local y comunitario en ámbitos sociales, culturales y medioambiente.

En esta etapa es necesario que los participantes trabajen en la reflexión a partir de la técnica en plenaria, dinámicas grupales o bien por equipos, lo que dependerá del número de participantes y del tiempo destinado para cada etapa de fotovoz. Se recomienda el empleo de la creatividad y de diferentes recursos lingüísticos que permitan la expresión de todas las voces participantes y a partir de la aprobación grupal decidir la forma en cómo se presentarán las fotografías. Sin duda, esto permitirá compartir experiencia y aprendizajes facilitando el codiseño de la exposición fotográfica, las reflexiones y el diseño del título de la exposición. Puede ser de utilidad que esta actividad se lleve a cabo en un espacio

abierto, cómodo en donde fluyan las ideas, la creatividad, y se sugiere el contacto con la naturaleza para facilitar la coproducción de los diferentes formatos para presentar las fotografías.

Séptimo momento: socialización de la producción colectiva

La fotovoz como herramienta metodológica de la investigación acción participativa ofrece la oportunidad de socializar, compartir las fotografías y narrativas que se construyen en lo colectivo. Incluso brinda la posibilidad de que diferentes sectores de la población puedan ver las fotografías y así alcanzar la reflexión con otras personas. Es importante señalar que para la exposición pública es fundamental que con antelación el equipo de investigación, junto con los informantes clave, puedan realizar las gestiones y planificación correspondiente para identificar los lugares, fechas, tiempo y actores clave que serán invitados a participar, así como los materiales y recursos necesarios, además de considerar una fase de difusión de la exposición.

Figura 7. Séptimo momento: socialización de la producción colectiva.



Nota: fotografías proporcionadas por NNA, madres de familia de la escuela primaria N, y memoria fotográfica del grupo de práctica regional en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México, durante el trabajo de campo 2019-2023.

Por último, como sugerencia, el espacio puede ser un lugar público que reconozca la población y que sea valorado por las NNA que participan en la fotovoz.

Los objetivos que se persiguen con la fotovoz y la exposición pública son cinco:

- 1) Compartir las fotografías y narrativas con los diferentes sectores de la comunidad.
- 2) Proporcionar un espacio de encuentro para el diálogo intergeneracional e intercultural.
- 3) Reflexionar colectivamente sobre los resultados del proceso participativo de fotovoz.
- 4) Sensibilizar, denunciar e incidir en la parte política sobre las problemáticas y desigualdades sociales, por lo que será importante la invitación a la exposición de diversos actores, como autoridades gubernamentales, sociedad civil, líderes formales e informales y población en general.
- 5) Alzar las voces de las NNA que participan en el proceso de fotovoz para ser escuchadas y consideradas en la toma de decisiones o propuestas para mejorar la comunidad.

Octavo momento: evaluación de los aprendizajes

Es recomendable realizar un taller en donde se puedan valorar los resultados y el impacto de las estrategias de fotovoz para lograr procesos de mejora continua, identificar fortalezas y zonas de oportunidad, así como los recursos, procesos que facilitaron u obstaculizaron la implementación de la técnica de fotovoz y la participación de las NNA y sus familias. El equipo participante decidirá en qué momento es conveniente realizar la valoración.

Consideraciones finales

El realizar procesos de investigación social con las NNA resulta todo un reto metodológico, en tanto que se plantea un giro epistémico para lograr una investigación participativa. Sin duda fotovoz, como herramienta metodológica, nos brinda la oportunidad de ejercitar la creatividad de manera colaborativa, lo que implica construir procesos de reflexividad con el fin de cuestionar cómo se realiza la investigación e intervención social, así como preguntarnos si el acercamiento que se tiene con la población participante y zona de estudio es la adecuada para establecer una relación social basada en el respeto de los derechos humanos de NNA y en donde

se genere una colaboración que tiene la intención de lograr procesos de cambio social.

Watts (2015) plantea la posibilidad de distinguir entre reflexión y práctica reflexiva: la primera es la capacidad que tenemos como seres humanos de comprender las condiciones en las que se encuentra uno mismo y el impacto que genera en nuestra vida cotidiana; mientras que la práctica reflexiva es una dimensión importante para el aprendizaje y para la investigación e intervención social, en donde surge la concientización del tipo de estrategias que se diseñan para la investigación colaborativa y las posibilidades de cambio. Sin duda fotovoz nos coloca en un continuo de la práctica reflexiva para cuidar el interés superior de NNA durante el proceso de investigación, brindar de manera adecuada y clara la información y permitir que la población participante tome decisiones sobre su participación en el estudio. De este modo, las experiencias e inquietudes que tienen las NNA durante el trabajo de campo colaborativo constituyen un aporte al conocimiento para el diseño e implementación de instrumentos y técnicas de investigación.

Referencias

- Banks, M. (2010), *Los datos visuales en la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Barcia, M. y C. Zunino (2019), "Reflexiones sobre el consentimiento informado en niños, niñas y adolescentes en la atención clínica", *Revista Médica del Uruguay*, 35(2):147-151, DOI: 10.29193/RMU.35.2.7.
- Blazquez, N. (2012), "Epistemología feminista: temas centrales", en N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, UNAM. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiichunam/20170428032751/pdf_1307.pdf>.
- Ceballos, N. y Á. Saiz (2021), "Metodologías cualitativas participativas en educación: *Photovoice*, viñetas y Ketso", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2003>>.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989), UNICEF. Disponible en <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.
- Corona, S. (2020), "Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad", en Cornejo y Rufer (eds.), *Horizontalidad, hacia una crítica de la metodología*,

- CLACSO. Disponible en <<http://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/15680/1/Horizontalidad.pdf>>.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2018), Cuadernillo de jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, núm. 5, Niñas, niños y adolescentes. Disponible en <<https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo5.pdf>>.
- Crespi, I., M. Scocco y M. Crescenti (2022), "Visual methods and migration: methodological advantages using documentary in the field", *Visual Studies*. Disponible en <<http://DOI: 10.1080/1472586X.2021.1951621>>.
- Fals-Borda, O. (2009), *Cómo investigar la realidad para transformarla*, Bogotá, CLACSO. Disponible en <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160308051848/09como.pdf>>.
- Francés, F., A. Alaminos, C. Penalva y Ó. Santacreu (2015), *La investigación participativa: Métodos y Técnicas*, PYDLOS.
- Freire, P. (1978), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI.
- Garner, S. (2014), "Photovoice as a teaching and learning strategy for undergraduate nursing students", *Nurse Educ Today*, 34(10), 1272-4. Disponible en <<https://doi 10.1016/j.nedt.2014.03.019>>.
- Geertz, C. (1997), *El antropólogo como autor*, Gedisa.
- Goffman, E. (1987), *Gender Advertisements*, Harper & Row. Disponible en <http://www.publiccollectors.org/Goffman_Gender.pdf>.
- González, P. (2014), "Apuntes sobre la fotografía como metodología participativa en la etnografía con niños y adolescentes", *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*. Disponible en <<https://revistes.urv.cat/index.php/aec/article/view/787/760>>.
- Graham, A., M. Powell y N. Taylor (2015), "Ethical research involving children: Encouraging reflexive engagement in research with children and young people", *Children & Society*, 29(5), 331-343. Disponible en <<https://doi.org/10.1111/chso.12089>>.
- Graham, A., M. Powell, N. Taylor, D. Anderson y R. Fitzgerald (2013), *Investigación ética con niños*, Florencia, Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Disponible en <https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium ES_LR.pdf>.
- Guba, E. y Y. Lincoln (2012), "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes", en K. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa, Barcelona, Gedisa. Disponible en <https://santototunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf>.

- Leivas, M. (2020), "Cómo hacer una fotovoz", *La aventura de aprender*, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Última reforma (2023), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgamvlv.htm>>.
- Ley General de Educación. Última reforma (2019), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>>.
- Ley General de los Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes en México 2000. Última reforma 27-05-2024. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>>.
- Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Última reforma (2018), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgpsacdii.htm>>.
- Ley General para la Detección Oportuna del Cáncer en la Infancia y la Adolescencia. Última reforma (2021), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdocia.htm>>.
- Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos. Última reforma (2023), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgpsedmtp.htm>>.
- Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes. Última reforma (2022), Cámara de Diputados. Disponible en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgpsacdii.htm>>.
- Lomax, H. (2012), "Shifting the focus: Children's image-making practices and their implications for analysis", *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 227-234. <<http://doi:10.1080/1743727X.2012.713932>>.
- Malinowski, B. (1986), *Los argonautas del Pacífico Occidental I-II*, España, Planeta-De Agostini.
- Martiniello, M. (2017), "Visual Sociology Approaches in Migration, Ethnic and Racial Studies", *Ethnic and Racial Studies*. Disponible en <<http://doi:10.1080/01419870.2017.1295163>>.
- Mead, M. y G. Bateson (1942), *Balinese Character: A Photographic Analysis*, Nueva York, Academy of Sciences, Special Publications II. Disponible en <https://monoskop.org/images/8/8d/Bateson_Gregory_Mead_Margaret_Balinese_Character_A_Photographic_Analysis.pdf>.
- Parrilla, A., M. Raposo, E. Martínez y M. Doval (2017), "Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz", *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38.

- Patton, K. y K. Winter (2023), "Researcher positionality in eliciting young children's perspectives", *Journal of Early Childhood Research*. Disponible en <<https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>>.
- Serrano, A. y A. Zurdo (2012), "Investigación social con materiales visuales", en M. Arroyo y I. Sabada, *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones*, Madrid, Síntesis.
- Shohel, M. (2012), "Nostalgia, transition and the school: An innovative approach of using photographic images as a visual method in educational research", *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 269-292. Disponible en <<http://doi:10.1080/1743727X.2012.713253>>.
- Wang, C. (2006), "Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change", *Journal of Community Practice*. Disponible en <https://doi.org/10.1300/J125v14n01_09>.
- Wang, C. y M. Burris (1997), "Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment", *Health Education & Behavior*. Disponible en <<https://www.jstor.org/stable/45056507>>.
- Watts, L. (2015), "Thinking differently about reflective practice in Australian social work education", *Arhapsody*. Disponible en <<https://ro.ecu.edu.au/theses/1758>>.



El libro “Técnicas e instrumentos para la investigación social con niñas, niños y adolescentes”, es una obra colectiva que, pretende ser un material de apoyo para el alumnado y los profesionales en ejercicio. Busca incidir en la construcción metodológica de las investigaciones desarrolladas en el campo de las Ciencias Sociales y Trabajo Social que aborden las problemáticas de este grupo de la población.

En los capítulos realizados por importantes académicas y académicos, se encuentra un detallado desarrollo de algunas técnicas e instrumentos con orientación cualitativa como: las prácticas narrativas, los grupos focales, el diario colectivo, la técnica del dibujo y la fotografía, que ofrecen a los lectores diversas posibilidades para la recuperación de las experiencias de niñas, niños y adolescentes, desde los marcos teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales, además se plantean algunas rutas para el análisis de la información y las consideraciones éticas como aspectos esenciales.

Este texto es una invitación a reflexionar sobre la importancia de desarrollar investigaciones sociales donde las protagonistas sean niñas, niños y adolescentes para construir procesos metodológicos que vayan acordes a las características de esta población, donde no existan intermediarios para la recuperación de sus narrativas, sino sean ellas y ellos los que compartan sus ideas, reflexiones y propuestas respecto a los temas que les implican.

