

(Co)razonar las violencias con las niñas y los niños

Making sense of violence with children

Estendarp Palacios, Patricia*

Universidad Autónoma de Querétaro, México
patriciawestendarp@yahoo.com.mx

Resumen

Desde el mundo adulto, las voces, los afectos y las acciones de las niñas y los niños han sido invisibilizados y poco tomados en cuenta para el entendimiento y búsqueda de alternativas ante problemáticas sociales. Este texto presenta una investigación cuyo objetivo es comprender sus narrativas respecto a las violencias realizando un abordaje desde una dimensión afectiva, para generar diálogos y colaboraciones intergeneracionales para la prevención de dicha problemática. Se retoman enfoques teóricos de los nuevos estudios sociales de la infancia y de los estudios socioculturales de las emociones, resaltando la capacidad de agencia de las niñas y los niños, así como la importancia que tienen los afectos en la construcción de conocimientos. Se trabajó en una escuela pública primaria de la ciudad de Querétaro, México, a través de un método narrativo y de técnicas participativas y lúdicas que permiten la creación colectiva de conocimientos. Desde una dimensión afectiva se recuperan las narrativas de las niñas y de los niños sobre las personas, los espacios y los objetos que son significativos para ellos, mostrando los vínculos y la diversidad de relaciones que tejen con los otros.

Palabras clave: Atmósferas afectivas; Narrativas; Niñas y niños; Relaciones intergeneracionales; Violencias.

Abstract

Children's voices, emotions and actions have been marginalized by adult perspectives in understanding social problems and in the search for alternatives to address them. This text presents a study aimed at understanding children's narratives about violence by taking an affective lens, fostering intergenerational dialogue and collaboration for the prevention of this problem. It draws on theoretical approaches from new childhood studies and sociocultural studies of emotions, highlighting children's agency and the importance of emotions in knowledge construction. The research was conducted in a public elementary school in Querétaro, Mexico, using a narrative method and participatory and play-based techniques that facilitate the collective creation of knowledge. From an affective perspective, the children's narratives about the people, spaces, and objects that are meaningful to them are explored, revealing the bonds and the diversity of relationships they weave with others.

Keywords: Affective atmospheres; Narratives; Children; Intergenerational relationships; Violence.

* Doctora en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9445-6302>

(Co)razonar las violencias con las niñas y los niños

Introducción

El objetivo de este artículo es recuperar lo que piensan y lo que sienten las niñas y los niños sobre las violencias. De esta manera, partimos de los aportes de la psicología colectiva sobre los afectos, propuesta por Pablo Fernández (1994), donde el interés está puesto en las funciones que los afectos tienen en la colectividad. Y hacemos uso de la noción de *corazonar*, planteada por Patricio Guerrero (2010), quien propone que el corazonar reconoce el papel de la razón en la comprensión del mundo, y a la par, resalta que los afectos también constituyen un elemento primordial en la forma en la que concebimos nuestra realidad.

Consideramos que las niñas y los niños son sujetos políticos capaces de generar significados e interpretaciones de su entorno, así como de proponer alternativas para transformar sus realidades (Alvarado et al., 2015). A su vez, les reconocemos como sujetos políticos *sintientes*, ya que son capaces de expresar aquello que les parece agradable y desagradable sobre el mundo que les rodea. Esta capacidad de agencia refleja *sentimientos morales* que dan cuenta de la indignación y de que algo es considerado como injusto y necesario de transformar en el orden social (Moore, 1989).

De esta manera, proponemos que las violencias pueden ser entendidas como actos que les causan daño, que son desagradables o que les lastiman. Por lo tanto, abordar las violencias desde los afectos permite evidenciar elementos como el dolor y las experiencias encarnadas que viven ellas y ellos en tanto su posición de sujetos, como niñas y niños en un mundo adultocéntrico.¹ Si bien en este texto buscamos corazonar las violencias con las niñas y los niños, la intención no fue preguntar directamente por las violencias que viven, sino reflexionar en conjunto con ellas y con ellos sobre las relaciones y

los espacios cotidianos que habitan. Así, el concepto de *atmósferas afectivas*, nos permitió reconocer las personas, los espacios y las experiencias que viven en su día a día y de ahí, identificar violencias que viven directa o indirectamente. A la vez, comprender sus motivaciones y las relaciones significativas, permite reconocer los recursos y potenciales de acción con los que cuentan para hacer frente a situaciones violentas. Lo que posibilita complejizar su rol frente a las violencias al verles más allá de la posición dicotómica de víctimas o victimarios (Fatyass y Conde, 2022).

Desde una cultura de exclusión, las niñas y los niños han sido ignorados y marginados de los debates públicos que involucran diversas problemáticas sociales; en el caso de las violencias, son principalmente las personas adultas quienes realizan los diagnósticos y las líneas prioritarias de atención. De ahí que sea imperante descolocar a las niñas y a los niños como sujetos pasivos y comprender sus sentimientos y cómo actúan frente a las violencias y a las desigualdades que viven.

Por lo tanto, en este trabajo proponemos un abordaje de las violencias a partir de las emociones, al recurrir a las motivaciones, aspiraciones, intereses, agrados y desagradados que experimentan las niñas y los niños en sus vidas cotidianas, para aproximarnos a sus pensamientos y sentimientos sobre esta problemática social. Centrarnos en los afectos permite recuperar elementos que forman parte de sus explicaciones y anhelos sobre el mundo, que exceden al discurso y a un lenguaje lineal y secuencial (Kraftl, 2020). Ante una temática sensible, el estudio desde las emociones establece una especial atención hacia el cuidado en los procesos investigativos y refrenda un compromiso ético, político y afectivo con las poblaciones con quienes se va a trabajar.

Es importante mencionar que en este escrito empleamos el término de *niñeces* como categoría social de lo que significa ser niña, niño o niñe en un momento histórico social determinado y el uso del plural, atiende a la diversidad de estos significados

1 Según Duarte (2016) el adultocentrismo representa un sistema de dominio que establece a las personas adultas como el centro y medida de las relaciones sociales.

y de las relaciones intergeneracionales establecidas (Westendarp, 2025). Con los términos de *niña*, *niño* o *niñe* referimos a los sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia (Vergara et al., 2015). Así, evitamos usar el término de *infancia(s)* o *infante*, desmarcándonos de su etimología que remite a quienes no tienen capacidad de habla (Corominas, 1987).

En este sentido, el trabajo se realizó con niñas y niños en una escuela pública primaria localizada en el sur de la ciudad de Querétaro, México, la misma se encuentra en una colonia que ha sido estigmatizada territorialmente por las condiciones de pobreza, violencia y desigualdad que viven sus habitantes (Moreno y González, 2025). La estigmatización de este territorio es reproducida principalmente por los medios de comunicación lo que, a su vez, ha generado la estigmatización de sus habitantes. Cabe mencionar que la mayoría de las niñas y los niños que asisten a la institución educativa provienen de esta colonia o de zonas aledañas.

En un primer momento, presentamos los antecedentes que refieren a los estudios de la infancia y a la importancia de abordar los afectos en dichos estudios. Posteriormente, se habla de las precisiones teórico-metodológicas que dan cuenta de las categorías teóricas empleadas, de la ruta metodológica de la investigación, así como de las consideraciones éticas del trabajo. Después, presentamos los resultados producto de una primera sistematización del trabajo de campo, donde se abordan las atmósferas afectivas de las niñas y los niños para dar cuenta de las relaciones y espacios en los que interactúan cotidianamente. Para finalizar, destacamos las conclusiones de esta fase de la investigación, mismas que apuntan a la importancia de alojar las voces, emociones e inquietudes de las niñas y de los niños en los procesos de investigación.

Antecedentes

Como lo mencionamos anteriormente, concebir a las niñas y a los niños como sujetos políticos se aleja de la visión de *infancia hegemónica* (Cordero en Morales, 2022) establecida desde el surgimiento de la categoría de niñez en el siglo XVIII. Esta idea percibe a las niñas y los niños como incapaces, inmaduros, como seres por venir, y no como personas en presente, igualmente distintas retóricas estatales han invisibilizado las acciones de las niñas y de los niños en sus espacios de vida cotidiana, centrándose exclusivamente en atributos de la niñez como la dependencia, la inocencia, la fragilidad, la maleabilidad, entre otros (Fatyass y Casella, 2023).

Así, adherimos al enfoque de los *nuevos estudios sociales de la infancia* en distintos países de habla hispana que surge a finales del siglo XX. Este campo de estudio concibe a las niñas y a los niños como seres en presente y se reconoce el papel activo que tienen en distintos espacios de su vida cotidiana (Vergara et al., 2015). Por lo que temas como la importancia de sus voces, la agencia y la participación, se constituyen como tópicos privilegiados de investigación y de trabajo con niñas y niños (Liebel, 2006; Morales y Magistris, 2020; Pavez y Sepúlveda, 2019).

Posteriormente, en las primeras décadas del siglo XXI, Kraftl (2020) propone hablar de los *afterchildhood studies*, mismos que están basados en los presupuestos posthumanistas y los nuevos materialismos, así como en trabajos feministas, las teorías críticas de la raza, entre otros. El término *después* permite pensar en diferentes tiempos, cronologías y ritmos en los estudios sobre niñez, separándose de una lógica de estudio lineal y propone también abordar aquello que complica, excede, que subvierte o cuestiona los temas de estudio. En este sentido, los *afterchildhood studies* abordan los ensamblajes, enredos y múltiples articulaciones que existen entre los actores no humanos (o más que humanos) y las vidas de los niños.

A su vez, inspirados en la literatura feminista, estos estudios reconocen la relevancia de los afectos, de las emociones, de las atmósferas y del cuerpo, y cuestionan una pretendida lógica lineal en el proceso de crecer y de llegar a ser, contrastando con procesos desordenados y no lineales desde una visión del *estar siendo*. Blazek y Kraftl (2015) reconocen que las políticas y prácticas hacia la niñez están cargadas de afectos y constituyen acciones encarnadas. Igualmente, señalan que, en estos ámbitos las emociones de los niños y de las niñas se han considerado como un problema que debe atenderse y no como una vía para comprender cómo se sienten. De lo anterior, proponen un abordaje no instrumental de los afectos desde un acercamiento amplio que permita construir relatos sobre las propias emociones de las niñas y de los niños.

En la investigación con niñas y niños encontramos trabajos que dan cuenta de esta dimensión emocional en sus vidas. Así, Fatyass y Casella (2023) destacan la importancia del *cuerpo niñe* a través del cual se puede conocer la historia social, generacional y de género, desde sus propias experiencias excediendo la información que proviene exclusivamente de una voz racional. Este cuerpo da cuenta de cómo significan distintas opresiones y de las disposiciones para habitar sus mundos.

También, encontramos la propuesta metodológica realizada por Martínez y Rodríguez (2024) sobre la herramienta de sueños, miedos, alegrías y tristezas (SMAT). Dicha herramienta es una adaptación del análisis de matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) y busca ser una versión amigable para trabajar con las niñas y los niños experiencias que consideran problemáticas e injustas, y a través de la cual pueden formular demandas de transformación. La autora y el autor mencionan su uso en contextos investigativos, como un diagnóstico participativo realizado a inicios del siglo XX con niñas y niños de la Amazonía peruana para conocer la situación de sus derechos. Asimismo, durante la pandemia por COVID-19, esta herramienta se utilizó para realizar un cuestionario a más de cuatrocientos niños y niñas de comunidades autónomas españolas. Esta propuesta resalta la importancia y el valor del conocimiento producido en conjunto, ya que parten de una mirada donde las niñas y los niños son expertos de sus vidas (Martínez y Rodríguez, 2024). Por lo que trabajos como éstos ofrecen orientaciones éticas, políticas y metodológicas para abordar temas difíciles o que pueden ser dolorosos (como la tristeza y el miedo) y resaltan también recursos y aspectos positivos con los que cuentan las niñas y los niños (alegrías y sueños).

Estos aportes contienen una visión compleja de las emociones que resalta las experiencias de las niñas y los niños, así como la multiplicidad de expresiones presentes en sus sentires. En estos casos, las emociones son consideradas como formas que visibilizan sus vivencias, que permiten una aproximación a lo que piensan y sienten sobre las violencias y también, dan cuenta de lo que las niñas y los niños realizan para resistir o negociar su posición de sujetos.

Panorama teórico-conceptual

Sobre los enfoques teóricos empleados, nos basamos en los nuevos estudios sociales de la infancia, los *afterchildhood studies*, la perspectiva generacional y los estudios socioculturales de las emociones desde la psicología colectiva. A su vez, los principales conceptos y nociones que retomamos son: las niñeces, el corazonar, las atmósferas afectivas y las violencias.

Siguiendo a Sepúlveda (2021), los nuevos estudios sociales de la infancia comparten similitudes sobre el trabajo con niños y niñas en Latinoamérica: las desigualdades sociales y estructurales que vive esta

población, la crítica a una visión hegemónica de niñez, el reconocimiento de la pluralidad de experiencias y contextos de este sector y la tendencia de realizar investigaciones teóricas con el fin de intervenir sobre problemáticas sociales. A su vez, este enfoque se presenta como un campo interdisciplinario, reconoce la reproducción que hacen las niñas y los niños de las normas y prácticas sociales, - incluidas las relaciones sociales dominantes-, pero también destaca su capacidad para modificar las realidades en las que viven, de ahí que elementos como la participación, la agencia y sus voces, sean temas de estudio destacados.

Por otra parte, consideramos que en el trabajo con niños y niñas resulta indispensable una perspectiva generacional la cual, según Duarte (2019), aborda el estudio de las relaciones sociales a partir de las diferencias establecidas entre las generaciones, mismas que han sido construidas socialmente. De esta manera, una perspectiva generacional da cuenta de los entramados intergeneracionales (entre generaciones) e intrageneracionales (al interior de las generaciones) (Duarte, 2019). También, este enfoque permite entender las formas particulares en que se configuran las generaciones, y es desde esta mirada que proponemos la noción de *niñeces*.

...el término de niñeces da cuenta de la diversidad de formas de ser niña y de ser niño, atendiendo a sus condiciones de edad, clase, género, etnia, diversidad de identidades y orientaciones sexuales, entre otras. Igualmente, hablamos de las distintas experiencias que las niñas y los niños tienen con el mundo adulto y de sus posibilidades para negociar la posición de sujeto que les es asignada en tanto niños (Westendarp, 2023, p. 18).

Por lo tanto, el proyecto aquí presentado busca generar encuentros de colaboración intergeneracional que acepten y reconozcan las diferencias generacionales en la producción de conocimiento, el reconocimiento de los aportes de distintos grupos para la resolución de problemáticas en común, así como la posibilidad de escuchar las experiencias de los mundos adultos, de las niñas y los niños sin considerar que unas son mejores que otras (Duarte, 2019). Esto permite comprender las narrativas de las niñas y de los niños como necesarias y dignas de ser escuchadas, mismas que se encuentran conformadas por una dimensión inminentemente afectiva respecto a lo que piensan y sienten sobre el mundo. Así, consideramos que los estudios socioculturales de las emociones realizan aportes significativos para abordar esto último.

De acuerdo a Enríquez y López (2016) los estudios socioculturales de las emociones conforman un campo inter y multidisciplinario. Coincidimos con Cornejo (2016) respecto a que el interés está puesto en los contextos donde se genera la expresión emocional y no tanto en una taxonomía que clasifique los diferentes afectos, debido a la influencia que el tiempo y el espacio conllevan en dicha expresión emocional. Por lo que los afectos son entendidos como algo social. Como fue mencionado, en este trabajo seguimos un enfoque sociocultural de las emociones de lo propuesto por Fernández (2006) desde la psicología colectiva, quien concibe los afectos colectivamente, como aquello que excede al lenguaje y acompaña el discurso.

Según Fernández (1999) toda afectividad es colectiva y los afectos tienen una geometría política por su capacidad de conservar, de crear o de destruir los lazos sociales (Fernández, 1994). Coincidimos con el autor al centrar el estudio de las emociones de acuerdo a estas funciones sin tener la necesidad de diferenciar entre términos como: sentimiento, emoción o afecto; ya que el interés nodal radica en los efectos que las emociones pueden generar en los vínculos sociales.

Por otra parte, el *corazonar* y las *atmósferas afectivas* son conceptos clave que guiaron la propuesta teórica y metodológica del proyecto. Sobre el primer término, *co-razonar* es un aporte desde el contexto latinoamericano planteado por Guerrero (2010), donde la dimensión afectiva de lo social se puede considerar como una fuente de conocimiento distinta a la hegemonía del pensamiento racional. Este término busca nutrir a la razón de afectividad y procura dar razón a los afectos, por lo que representa una crítica decolonial al predominio occidental de la razón. Consideramos que esta noción da cuenta de los sentires y de los pensamientos² de las niñas y los niños respecto a las experiencias en su vida cotidiana.

A su vez, para comprender las relaciones y los entornos en los que interactúan las niñas y los niños recuperamos el concepto de *atmósferas afectivas* propuesto desde la psicología discursiva de las emociones. De esta manera, Wetherell define las atmósferas afectivas

... como una clase de experiencias que ocurren antes y al lado de la formación de la subjetividad, a través de las materialidades humanas y no-humanas, y entre las relaciones de sujetos y objetos. Bajo esta definición, las atmósferas subyacen de la forma en que los cuerpos están ensamblados entre sí. En ella, lo que está ensamblando, es el continuo flujo y devenir del espacio y del acontecimiento, organizando significaciones, formaciones afectivo-discursivas, participantes humanos y no-humanos, y las entidades técnicas y materiales involucradas (en Bedoya y Molina, 2021, p. 940).

Entonces, estas atmósferas son configuradas en los innumerables encuentros de las vidas de las personas y suceden a través de diversos cuerpos, por lo que las prácticas investigativas también pueden constituir estos encuentros afectivos. Así, las atmósferas afectivas están constituidas tanto por elementos significantes y narrativos, como por elementos no narrativos.

Por último, el interés de este trabajo reside en lo que las niñas y los niños piensan y sienten sobre las violencias por lo que es necesario plantear la definición empleada sobre este concepto. En primer término, hablamos de violencias en plural para referir a distintos tipos y expresiones de la violencia, entendida esta última como una acción que implica un daño y que conlleva la intención de causar ese daño (Reguillo, 2012). Siguiendo a la misma autora, lo que nos interesa son las *violencias subjetivamente percibidas*, entender la violencia desde la dimensión de las experiencias de miedo, de indefensión y de desconfianza de quienes la padecen. En esta vivencia subjetiva de la violencia es imprescindible retomar el estudio del cuerpo, es decir que lo que se piensa y siente sobre las violencias son referencias encarnadas.

En el caso de las niñas y los niños, recuperamos el triángulo de la violencia de Galtung (2004) para comprender las violencias directas que pueden experimentar (daños físicos o psicológicos), las violencias culturales (discursos que legitiman el dominio hacia este grupo etario) y la violencia estructural (condiciones estructurales que mantienen la desigualdad). También, referimos a las *violencias adultistas* propuestas por Morales (2022) y Magistris (2022) para destacar las prácticas de discriminación y de daño que este sector poblacional vive en tanto su posición de sujeto como niñas y como niños.

² En la misma región latinoamericana encontramos una noción similar que es el *sentipensar* que propone Fals-Borda en su trabajo sobre la resistencia de pescadores colombianos por mantener la cultura ribereña frente a la mentalidad capitalista. Los mismos pescadores mencionaron a Fals Borda que actúan con la cabeza y con el corazón y que, cuando lo hacen conjuntamente, están *sentipensando* (Fals Borda, en Bassi y Britton, 2008).

Metodología

Trabajamos desde una mirada cualitativa siguiendo enfoques participativos, ya que éstos buscan minimizar relaciones de poder entre las niñas y los niños y las personas adultas (Ortiz et al., 2012). Si bien reconocemos que todo proceso de investigación conlleva relaciones asimétricas entre quienes impulsan dicho proceso y quienes participan de él, partimos de una investigación situada donde las producciones de conocimiento se construyen en contextos sociohistóricos específicos constituyendo narrativas parciales y encarnadas sobre los fenómenos sociales a estudiar (Montenegro y Pujol, 2003). De esta forma, no negamos la posición de poder que representa una persona adulta frente a las niñas y a los niños con quienes trabaja, sino que proponemos reconocerla y hacernos cargo para no reproducir situaciones de dominio entre estos grupos de edad en los procesos de investigación. De aquí la elección de los métodos y técnicas de trabajo empleados en el proyecto.

En este sentido, retomamos un método narrativo que favorece la creación horizontal de conocimiento, al respecto Rodríguez y Amador (2023) mencionan que la posibilidad de narrar permite transformaciones en la subjetividad de las niñas y de los niños, al procurar que ellos construyan posiciones en el campo social. Los mismos autores señalan que las investigaciones narrativas resaltan la capacidad que tienen las niñas y los niños para apropiarse de lenguajes a la vez que dan cuenta de su sensibilidad y performatividad.

De esta manera, se trabajó mediante el dispositivo grupal del taller que, a decir de Cano (2012), propicia el diálogo de saberes y la producción colectiva de conocimientos. Planteamos el uso de diferentes técnicas para aproximarnos a la diversidad de expresiones de las niñas y de los niños (Ortiz et al., 2012) mediante: charlas informales, la producción de diálogos a través de representaciones gráficas como dibujos, murales, entre otros. De igual manera, reconocemos la importancia del juego y de la actividad lúdica para la creación de conocimientos (Moreno, 2018).

En este sentido, las diversas actividades realizadas en taller, sirvieron como estrategias dialógicas ya que, en el momento de hacer, de platicar, de dibujar o de moverse, emergieron conversaciones y diálogos respecto a lo que piensan y sienten sobre sus realidades. Para esta sistematización del trabajo de campo recuperamos algunos de sus relatos y elementos representados en distintos materiales

(dibujos, murales, figuras de plastilina), así como las notas de campo realizadas durante las sesiones, para hacer un análisis cualitativo de contenido y establecer categorías de análisis sobre la información producida. Respecto a las representaciones gráficas se retoman algunos de los elementos plasmados para ilustrar los discursos de las mismas niñas y de los niños, sin ser el objetivo principal realizar un análisis interpretativo de dichas producciones gráficas. En este punto resaltamos lo que Rodríguez (2008) propone sobre el enfoque participativo en el trabajo con niñas y con niños el cual, parte de un proceso dialógico donde las y los sujetos reconocen que son productores de un conocimiento que proviene de su práctica social.

Como referimos anteriormente, los talleres se hicieron en una primaria pública localizada al sur de Querétaro. De marzo a junio de 2025 se realizaron seis sesiones de taller con tres grupos: uno de primero (6-7 años), uno de tercero (8-9 años) y otro de quinto grado (10-11 años), cada grupo tenía un promedio de 30 niñas y niños. Trabajé como coordinadora y facilitadora de los talleres, contando con el apoyo de estudiantes de la (NOMBRE DE INSTITUCIÓN), como colaboradoras del proyecto.

Cada sesión iniciaba con el saludo y una breve actividad de meditación o movimiento que permitiera disponer las energías para el trabajo siguiente. Después se daban las indicaciones para la realización de la actividad central. Para este artículo, recuperamos sesiones donde se trabajaron los siguientes elementos: dibujos sobre lo que les gusta de ser niñas y de ser niños y dibujos (con distintos materiales) sobre sus sueños y sobre aquello que les hace enojar, también hicieron murales colectivos de cómo es una ciudad fea y una ciudad bonita y; por último, moldearon figuras de plastilina representando aquello que les hace felices. Al momento que las niñas y los niños realizaban estas actividades, las colaboradoras del taller preguntábamos y dialogábamos con ellos sobre sus producciones. Para finalizar la jornada, buscamos tener un momento de reflexión y cierre. Las sesiones del taller tenían una duración de una hora, algunas fueron realizadas al interior del salón y otras fuera de éste. Al respecto, consideramos que el poco tiempo para trabajar, el gran número de estudiantes en el grupo y en ocasiones, las distracciones de otras actividades que eran realizadas durante la jornada escolar, dificultaron la escucha de cada una de las participaciones de las niñas y de los niños, no obstante, procuramos recuperar su sentir y su pensar, en el análisis de la información.

Consideraciones éticas

El proyecto se orientó mediante las guías de investigación ética con niños, propuestas por Graham et al. (2013). Durante el trabajo, se buscó que sus voces fueran reconocidas, que la investigación abone a mejorar las condiciones sociales de las niñas y los niños, y también que ellas y ellos conocieran la información que se fue produciendo a lo largo de los talleres. Se platicó en un primer momento con la directora de la primaria para presentar los objetivos, los temas y las formas de trabajo. Posteriormente, nos permitieron asistir con las madres y los padres de familia para presentar el proyecto y entregarles los consentimientos informados para que los firmaran, al estar de acuerdo en la participación de sus hijos e hijas. En esta presentación se resolvieron dudas y se brindó un correo electrónico de contacto para comunicar inquietudes que pudieran surgir a lo largo de las sesiones.

Igualmente, a las niñas y a los niños se les informó de los objetivos del proyecto, así como de mis compromisos con el grupo, comentándoles que su participación era voluntaria, que no se grabarían ni se tomarían fotos de ellos. También les dijimos que grabaríamos audio de las sesiones, sin identificar sus nombres y que pediríamos permiso para compartir los dibujos y actividades que realizaron en las sesiones. Estos materiales les fueron devueltos al finalizar los talleres. Cabe señalar que los dibujos presentados en este artículo cuentan con la autorización de las niñas y de los niños para ser publicados.

Resultados y discusiones

Al trabajar con temas sensibles como son las violencias, procuramos trabajar en todo momento desde las propuestas de Cussiánovich (2013) sobre la *pedagogía de la ternura* y las *investigaciones de calidez*, dando especial importancia al clima emocional y al respeto de la dignidad de las niñas y los niños en los espacios de encuentro e investigación con ellas y con ellos. De esta manera, las técnicas y actividades que trabajamos buscaron generar conversaciones a través de actividades que son familiares y del gusto de las niñas y de los niños (Glockner, 2017). En ningún momento preguntamos si vivían situaciones de violencias, sino que, a partir de indagar en aquello que les agrada y que no les agrada en sus entornos cotidianos de vida, buscamos recuperar lo que piensan y sienten sobre violencias que podrían estar experimentado directa o indirectamente.

Partir de la dimensión afectiva, del corazonar, permite dar cuenta de la interiorización de las violencias, de aquello que aún no puede ser narrado y que, a través de los gestos y del cuerpo, intenta ser comunicado (Dhondt y Mandolessi, 2022). De esta manera, las atmósferas afectivas permiten señalar las experiencias y afectaciones que surgen del encuentro de los cuerpos entre sí y con las cosas (Anderson, 2009). Siguiendo con los aportes de los *afterchildhood studies* (Kraftl, 2020) recuperamos las relaciones que las niñas y los niños tienen con otras personas, con otros objetos (como es la tecnología, principalmente el uso de los dispositivos móviles) y la relación con los animales (sus mascotas). En este sentido, presentamos un análisis de las conversaciones que se generaron con las niñas y los niños a partir de las actividades y de las producciones que realizaron en los talleres (dibujos, figuras de plastilina, murales).

En primer lugar, preguntar por lo que no les gusta a las niñas y a los niños, permite comprender (im)posibilidades según su posición de sujetos, asimismo, nos aproxima a aquello que les hace daño o que consideran como indeseable en sus realidades cotidianas (Westendarp, 2025). Para dar cuenta de lo anterior, preguntamos sobre aquello que no les gusta de tener la edad que tienen, por las cosas que les hacen enojar y sobre los lugares que consideran feos.

Figura 1. “Lo que no me gusta de tener esta edad”.



Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025.
Niño quinto grado.

Figura II. "En dónde siento el enojo"

Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025.
Niño de primer grado.

Sobre la edad que tienen, comentan que no les gusta: que los regañen, comer solos, que los manden, la tarea, la escuela, que no pueden salir solos porque es peligroso, no tener privacidad, que les quiten el lunch en la escuela, que les revisen o que les castiguen el celular. En este primer punto encontramos evidencias del adultocentrismo expresado en *violencias adultistas* concretas (Morales, 2022) que señalan imposibilidades de acción por su condición de edad o incluso, relaciones de maltrato por su posición de sujetos, como puede ser que los golpeen o que les griten. Esta acción de dirigir sin consultar a las niñas y los niños está representada en la mano que señala directamente a una imagen (seguramente un niño), expresada en la Figura i.

Como lo refiere Fernández (1994) el enojo puede ser un afecto conservador que revela que algo es desagradable y que también permite detectar acciones que pueden disgregar los vínculos. Al preguntarles qué les hace enojar, ellas y ellos responden: que los molesten otras personas de su familia o de su escuela, quitándoles cosas, ignorándolos o pegándoles. Para este tema, pedimos que dibujaran en qué parte del cuerpo sentían el enojo, la mayoría de ellas y ellos lo ubicaron en las manos y con el gesto de golpear, como se expresa en la Figura ii.

Asimismo, en otra sesión de los talleres les pedimos que imaginaran cómo era una ciudad fea

y que realizaran un mural en equipo, en sus dibujos expresaron: lugares llenos de basura y contaminados, edificios y árboles dañados y descuidados, lluvia, rayos, fuego, personas heridas, vagabundos, zombis, choques de automóviles y personas en situación de calle (Ver Figura iii). Fernández (1999) plantea que lo feo es aquello que estorba y que molesta; y que lo horrible, remite al miedo, a la exclusión, a lo que no tiene forma y resquebraja las relaciones sociales. En este ejercicio, resaltó el hecho de que las niñas y los niños no se representaron en los dibujos de la ciudad fea, pero sí mencionaron que por sus casas hay personajes como los que dibujaron, que incluso les molestan y les dicen cosas. Esto puede deberse al mecanismo de defensa que el humor, la fantasía (ilustración de zombis) y la despersonalización permiten para hacer frente a temas que son dolorosos o difíciles de tramitar (Quiroz et al., 2018). Cabe señalar que, en las sesiones, cuando hablaban de los choques o las peleas en la calle, era común que lo hicieran riendo.

Figura III. "Cómo es una ciudad fea"

Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025.
Niñas y niños de tercer grado

Por otra parte, preguntar por aquello que les gusta nos permite entender sus motivaciones e identificar elementos que pueden ser considerados como recursos que destacan su capacidad de agencia (Westendarp, 2025). Indagamos en aquello que les gusta de tener esta edad, en sus sueños, en lo que les hace felices y sobre los lugares que consideran como bonitos.

Figura IV. “Lo que me gusta de tener esta edad”



Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025.
Niño quinto grado

Cuando nos hablaron sobre lo que les gusta de tener esta edad refirieron al gusto por estar con distintos integrantes de sus familias y con amigas y amigos, mencionando lugares como su casa, el parque y la escuela. Sobre las actividades que les gusta hacer, destacan el juego (juegos simbólicos, de movimiento y de manera especial: los videojuegos), realizar deportes, dibujar y correr. Sobre el juego es importante mencionar que es una actividad que permite que las niñas y los niños conozcan el mundo, se relacionen con otros, desplieguen su creatividad y la posibilidad de generar formas de convivencia alternativas, al menos, durante el tiempo que dura el juego (Maturana, 2003). A su vez, comentan que les gusta tener más energía (en comparación con otros grupos etarios), que les compren cosas y que les cuiden. Esto último, refiere a una identificación de posibles condiciones que les colocan en una mejor posición frente al mundo adulto ya que, dentro de éste las personas adultas tienen menor energía física y deben destinar la mayor parte de su tiempo al trabajo y a las obligaciones. Resalta el dibujo de un niño de quinto grado que mencionó, riendo, que le gusta ser niño porque: “no nos pueden meter al tambo (cárcel)” (Ver Figura iv). Lo anterior puede remitir a algo que él identifica del contexto de violencia actual que se vive en México, donde los grupos del crimen organizado reclutan a personas menores de edad para realizar actividades delictivas por ser considerados legalmente como sujetos de inimputabilidad penal.

Para preguntar sobre aquello que les hace felices, les propusimos hacer esculturas de plastilina que representaran qué era la felicidad para ellas y para ellos. Algunos de los elementos que moldearon fueron: corazones, arcoíris o el personaje de Alegría

de las películas de *Intensamente*, producidas por el estudio cinematográfico de Walt Disney y Pixar (Ver primera imagen de la Figura v). Cabe señalar que las referencias a esta película fueron recurrentes durante las sesiones, al ser un taller que trataba sobre el diálogo de sus emociones. Otros elementos representados fueron: comida, símbolos de grupos musicales o de videojuegos y animales. En este punto la atención que los *afterchildhood studies* asignan a los actores no humanos en la relación con las niñas y los niños (Kraftl, 2020) es útil para comprender los vínculos que ellas y ellos establecen con sus mascotas, ya sea en actividades de cuidado, de recreación o de compañía. Al respecto, en la actividad sobre el enojo, cuando preguntábamos sobre qué les ayuda a calmarse y a no reaccionar de manera violenta, algunas niñas y niños mencionaron que jugar con sus mascotas les permitía distraerse.

Figura V. “Esculturas de la felicidad”



Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025.
Niña de primer grado y niño de quinto grado.

Siguiendo con la conversación a través de sus esculturas de la felicidad, comentan que les gusta comer con personas de su familia, salir a pasear con ellas y con ellos, escuchar música y jugar videojuegos en sus dispositivos móviles, algunos de los que más mencionaron fueron *Roblox* o *Brawl Stars* (Ver segunda imagen de la Figura v). Nos dijeron que acuerdan entre ellos, durante el horario escolar, para encontrarse por las tardes en dichos videojuegos y así jugar juntos en línea, por lo que los entornos digitales se convierten en una extensión de la convivencia más allá de la escuela.

Asimismo, les pedimos realizar dibujos sobre sus sueños ofreciendo distintos materiales para hacerlo. Con esta actividad, hablaron en mayor medida por su interés en visitar otras ciudades o países, conocer personajes de redes sociales y poder reunirse con familiares que viven lejos, algunos hablaron de sus padres que viven en Estados Unidos, o de familiares o mascotas que habían muerto. Una niña sueña con curarse de una enfermedad del corazón.

Así, en algunos casos conocimos sus motivaciones por acciones a realizar o lugares por conocer y en otros, vivencias más profundas que hablan de pérdidas o enfermedades que padecen.

Por último, al igual que con la ciudad fea, les invitamos a hacer un mural colectivo sobre cómo imaginan una ciudad bonita. En estas representaciones abundaron elementos de la naturaleza como: plantas, árboles, ríos o playas limpias, parques, niños jugando, edificios en buen estado. Como se puede ver en la Figura vi, en estas imágenes, ellas y ellos sí se representaron al dibujarse, conviviendo con su familia y con sus amigas y amigos en el espacio público. Según Fernández (1999) lo bonito de la realidad refiere a la completud y lo bello, a la promesa, a lo inacabado y a la creación. De esta forma, lo que se representa en lo bonito remite a lo que valoran o desean de su realidad. Sin embargo, esto resalta respecto a las posibilidades que las niñas y los niños tienen actualmente en México para habitar de manera segura el espacio público, debido a la inseguridad que se vive en este ámbito comunitario y a la escasez de espacios adecuados para el uso y disfrute de las niñas y de los niños (Gülgonen y Corona, 2019).

Figura VI. “Cómo es una ciudad bonita”



Fuente: talleres realizados de marzo a junio de 2025. Niñas y niños de tercer grado.

Una vez hechas las reflexiones sobre lo que les gusta y lo que no les gusta a las niñas y a los niños, inferimos que viven directa, o indirectamente, violencia física cuando refieren a que no les gusta que les peguen, o violencia psicológica, al mencionar que no les gusta que les griten o que los molesten; esto,

en los espacios de la escuela y de la casa. Asimismo, podemos decir que viven situaciones de inseguridad en el entorno comunitario, cuando el espacio público se muestra como un lugar hostil al que no pueden acceder de forma segura.

Respecto a las atmósferas afectivas de las niñas y de los niños encontramos que los espacios y vínculos que ocurren en sus casas y en la escuela aparecen como los más significativos, donde existe una relación ambivalente, ya que son elementos que generan las relaciones de mayor cercanía y de agrado, en algunos casos, o los que les generan mayor tristeza o enojo, en otras ocasiones. Por lo que resulta imprescindible problematizar el espacio y los vínculos de la familia, principalmente, como un espacio idílico donde las necesidades de las niñas y los niños tendrían que ser totalmente satisfechas y resueltas (Magistris, 2022), comprendiendo los diferentes vínculos que pueden fortalecerse o que son necesarios de reconstruir.

Es necesario reflexionar que, cuando hablamos de *familia*, ésta no constituye un todo integrado, ya que las niñas y los niños tienen diferentes relaciones con cada integrante y a su vez, pueden considerar como *familia* a personas que no forman parte de su grupo nuclear, por ejemplo: tías, tíos, primas, primos, entre otros. En algunos ejemplos donde las niñas y los niños refieren a escenas de peleas en casa, reconocen que hay familiares (tías, hermanos mayores) que les resguardan para que no tengan que ver las discusiones de otros integrantes de sus familias y que saben que, cuando hay estas discusiones, pueden acudir a ellos.

Sobre los lugares de interacción en los que se encuentran las niñas y los niños, además de su casa y de la escuela, ellos hablaron de otros espacios y relaciones que tejen con actores como la iglesia católica (al referir constantemente a este espacio o al hablar de emociones que consideran malas como algo que es pecado) y actividades extraescolares (como practicar algún deporte). Lo que nos permite entender a las niñas y a los niños en vínculos y espacios diversos más allá de la familia y de la institución escolar (Morales, 2022).

Por último, resulta necesario reconocer la importancia que tienen los espacios digitales en sus interacciones cuando mencionan los juegos, personajes, contenidos y la cantidad de tiempo que destinan al uso de dispositivos móviles, algo que fue común en todos los grupos, incluso en las niñas y los niños de entre 6 y 7 años. Aquí, la tecnología aparece como una parte relevante en sus interacciones cotidianas, donde muchas veces las personas adultas nos encontramos desconectadas y

ajenas a este ámbito. Por lo que los entornos digitales representan un espacio de socialización, encuentro y de conocimiento de temas y contenidos que las niñas y los niños realizan sin la presencia de las personas adultas. Lo anterior, es un tema imprescindible de atender ya que, si bien, las redes sociodigitales pueden ser un espacio que potencia su capacidad de agencia y de incidencia en lo social; conlleva riesgos sobre agresiones posibles de vivir dentro y fuera de la virtualidad.

Conclusiones

Esta investigación busca generar aportes teóricos y metodológicos a los estudios sociales de la infancia a través de una aproximación a la dimensión emocional de la vida de las niñas y los niños, sobre el tema de las violencias. En un primer momento, la contribución se dirige a estudios que resaltan la agencia y el papel de las niñas como sujetos políticos, como personas capaces de construir significados y de transformar sus realidades (Alvarado et al., 2015). También, el trabajo contribuye a los estudios sobre violencias y a las posibilidades de acción que tienen las niñas y los niños frente a estas problemáticas a través de una mirada que aborde de manera compleja este fenómeno social y que les concibe desde múltiples posiciones (Fatyass y Conde, 2022).

Igualmente, atender a las violencias que ellas y ellos viven actualmente resulta una tarea urgente debido a las distintas vulneraciones de derechos que experimentan y que constituyen serios obstáculos para su desarrollo y para vivir en entornos seguros. Así, trabajar con ellas y ellos desde la colaboración, remite a la creación de espacios donde reconozcan su capacidad de agencia y las posibilidades de pensar en realidades distintas. De tal suerte que los diálogos inter e intra generacionales que se construyan, favorezcan a una consideración mayor de sus derechos y a mejorar sus condiciones sociales en tanto su posición generacional.

Asimismo, identificamos como posibles aportes, las reflexiones éticas, políticas y metodológicas en el trabajo con niñas y con niños desde prácticas de respeto, de cuidado y de cariño, reconociendo sus recursos, conocimientos y capacidades, y partiendo de una constante crítica a las prácticas adultocéntricas que podemos reproducir desde nuestra posición académica (Liebel y Markowska, 2020). A su vez, se espera aportar a los trabajos que no atienden exclusivamente al discurso ordenado, lógico y secuencial de las niñas y los niños, y que dan lugar a las discontinuidades, los silencios,

las disposiciones corporales, las negaciones y las resistencias que despliegan desde sus propias lógicas. De esto, coincidimos con Fatyass y Casella (2023) en la producción de conocimientos con cuidado y de conocimientos situados a través del diálogo con otras generaciones.

Para concluir, Shabel (2024) pregunta por los puentes que podemos tejer entre generaciones y en las posibilidades de pensar en encuentros que excedan una relación unidireccional de cuidado y de enseñanza por parte de las personas adultas hacia las niñas y los niños, y en vínculos intergeneracionales que vayan más allá de la productividad. De ahí que proponga a la amistad como un vínculo que permite encuentros inter y transgeneracionales. Esto último refrenda la importancia de que, en ocasiones, las personas adultas guardemos silencio y que estemos dispuestas a escuchar, a retomar y a aprender de las voces y de las expresiones de las niñas y de los niños.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V; Ospina- Alvarado, MC. y Sánchez, MC. (2015). Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz. En R. Unda; L. Mayer y D. Llanos (coords.), *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos*, (pp. 101-122). CINDE/ Universidad de Manizales/ CLACSO/ Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*. 2, 77-81.
- Bassi, R. y Britton, D. (2008). Entrevista realizada a Orlando Fals Borda [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Bedoya, C. y Molina, N. (2021). El estudio de las emociones desde el giro afectivo y atmósferas afectivas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 928-948. <https://doi.org/10.21501/22161201.3516>
- Blazek, M. y Kraftl, P. (2015). *Children's Emotions y Policy and Practice*. Palgrave.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-52.
- Cornejo, A. (2016). Una relectura feminista de algunas propuestas teóricas del estudio social de las emociones. *Interdisciplina* 7 (18), 89-104.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.

- Cussiánovich, A. (2013). El derecho a la participación de JANN: metodologías y prácticas para la formación de educadores. En, *I Seminario Interamericano sobre Derecho a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Metodologías y prácticas para la formación de educadores* (pp. 21-32). BICE Oficina Internacional Católica de la Infancia.
- Dhondt, R. y Mandolessi, S. (2022). Hacia una crítica afectiva de la violencia. En R. Dhondt, S. Mandolessi y M. Zicari (eds.), *Afectos y violencias en la cultura latinoamericana* (pp. 13-50). Iberoamericana Vervuert.
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 1, pp. 17-47). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Duarte, K. (2019). Trastocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad generacional. En C. Duarte, N. Hernández y Y. Palenzuela (eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 2, pp. 19-38). Social-Ediciones.
- Enríquez, R. y López, O. (2016). *Cartografías emocionales. Las tramas de la teoría y la praxis*. UNAM FES- Iztacala/ITESO.
- Fatyass, R. y Conde, G. (2022). Entre imágenes de niñas y niños: notas para reflexionar acerca de las infancias, las violencias y la desigualdad. *Iberoamérica Social*, 18, 143-167.
- Fatyass, R. y Casella, N. (2023). Hacer ciencia con niñas y niños: experiencias, saberes y desafíos situados en un barrio popular de Córdoba, Argentina. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 8 (2), 106-124. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5915>
- Fernández, P. (1994). La afectividad colectiva y su geometría política. *Comportamiento*, 3 (1), 99-111.
- Fernández, P. (1999). *La afectividad colectiva*. Alfaguara.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. *Foro para filosofía intercultural*, 5, 1-29.
- Glockner, V. (2017). Violencia estructural y buenas intenciones. La antropología de la infancia en contextos de extrema vulnerabilidad. En Castro, Y. y Blazquez, A. (Coords.), *Micropolíticas de la violencia. Reflexiones sobre el trabajo de campo en contextos de guerra, conflicto y violencia* (pp. 8-33). Cuadernos de Trabajo de MESO N° 5.
- Graham, A; Powell, M. A; Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de investigaciones de UNICEF-Innocenti.
- Guerrero, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existencia. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 80-94
- Gülgönen, T. y Corona, Y. (2019). ¿Jugar en la ciudad? La percepción de la ciudad de México sobre su entorno urbano. *Cadernos de Pesquisa en Educacao*, 49 (21), 1-20. <https://doi.org/10.22535/cpe.v21i49.26101>
- Kraftl, P. (2020). *After childhood. Re-thinking environment, materiality and media in children's lives*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M. y Markowska, U. (2020). Presentación. Cuestiones éticas y epistemológicas en la investigación con niños. *Sociedad e Infancias*, 5, 1-4.
- Magistris, G. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: Niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. *Intersecoes*, 24 (1), 155-171.
- Martínez, M. y Rodríguez, I. (2024). Sueños, miedos, alegrías, tristezas (SMAT): técnica investigativa-participativa con niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.2.5377>
- Moore, B. (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 295-307.
- Morales, S. (2022). Niñeces de Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y de adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6(2), 134-153.
- Morales, S. y Magistris, G. (Comp.). (2020). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial Chirimbote/ Editorial El Colectivo/ Ternura Revelde.

- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno (eds.), *Infancia, Juego y corporeidad* (pp. 13-30). Ediciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).
- Moreno, M. E. y González, R. (2025). Lomas de Casa Blanca también es Querétaro: historias de cartón y roca. *Albores*, 4(6), 7-29, DOI: 10.61820/ALB.2954-3878.V4N6.1593
- Ortiz, A; Prats, M. y Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16 (400), 387-424.
- Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193- 210.
- Quiroz, J; Espinosa, A; Orozco, M. y García, R. (2018) Subjetividades amenazadas: testimonios de jóvenes en contextos de violencia. *Andamios*, 37 (15), 15-42.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias. Caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46.
- Rodríguez, L. (2008). Infancia e investigación participativa: teoría y experiencias. *Subje/Civitas*. 1 (1), 1-20.
- Rodríguez, C. y Amador, J. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas una reflexión teórica-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 21 (3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5514>
- Sepúlveda, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 70 (25), 133-150. <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>
- Shabel, P. (2024). *Hacer Rancho. Desobediencias afectivas contra el adultocentrismo*. Editorial Chirimbote.
- Vergara, A; Peña, M; Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 1(14), 55-65.
- Westendarp, P. (2023). Nociones sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (México). *Sociedad e Infancias*, 7(2), 217-231. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.90385>
- Westendarp, P. (2025). *Niñeces, vida política y la (re) construcción del tejido comunitario en contextos de violencias*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Querétaro. <https://ri-ng.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/11561>

Citado. Estendarp Palacios, Patricia (2026) "(Co)razonar las violencias con las niñas y los niños" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°51. Año 18. Agosto - Noviembre 2026. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 51-63. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/801>

Plazos. Recibido: 20/12/2025. Aceptado: 30/04/2026.