



DE LA AUTENTICIDAD DE LA “VOZ” INFANTIL A LA REFLEXIVIDAD DEL INVESTIGADOR: UNA REVISIÓN CRÍTICA

FROM CHILD’S “VOICE” AUTHENTICITY TO RESEARCHER REFLEXIVITY: A CRITICAL REVIEW¹

Paulina Chávez Ibarra ()*

Universidad de Chile

Chile

Resumen

La comprensión de los niños como actores sociales competentes y la importancia de visibilizar sus perspectivas en la investigación, es uno de los aportes más conocidos de los denominados Childhood Studies. En la investigación educativa, esta comprensión particular de la infancia ha impulsado a los investigadores a generar estrategias que permitan rescatar las “voz” de los niños, promoviendo su participación en la producción de conocimiento relevante para la democratización y mejoramiento del mundo escolar y de los procesos educativos. La revisión de la literatura evidencia que el uso extendido de la noción de “voz de los niños”, como garante de horizontalidad investigativa, no ha ido acompañado de un examen crítico de sus límites e implicancias para la investigación de la infancia. Este trabajo articula una reflexión crítica de la “voz”, con el fin de contribuir al debate teórico y metodológico en el campo de la investigación educativa de la niñez.

Palabras clave: Investigación educativa; infancia; voz.

Abstract

The 1990s were marked by the dominance of developmental psychology paradigms and Parsonian-inspired socialization theories. In this context, a new movement emerged aiming to vindicate the historically constructed nature of childhood, recognizing it as a complex social institution reflecting a form of social division between children and adults characterized by unequal relationships. Initially presented as a new sociological paradigm for childhood, this movement gave rise to Childhood Studies (CS), also known in Latin America as “New Social Studies of Childhood”. This field adopted an early critical stance toward perspectives reducing childhood to a simple universal stage of individual psycho-evolutionary development. Recognizing power imbalances inherent to the interaction between adults and children, CS researchers committed to fostering children’s participation and leadership in research processes, asserting children as competent social actors. The development of research aimed at demonstrating child agency—that is, the active role of children in the production and transformation of societies—was a fundamental task in defining the disciplinary identity and expanding the field. In Latin American educational research, this particular understanding of childhood prompted researchers to produce knowledge with children, not “about” them. They also sought methodological strategies allowing children’s “voices” to be rescued and promote their participation in the production of knowledge relevant to the democratization and improvement of school life and educational processes. In an educational field historically dominated by adult perspectives, these initiatives played an important role in the social and political struggle to make children’s experiences and perspectives visible and valued. Recognizing the value of these contributions, it is possible to note that the discourse of children’s “voice” has been normatively established as a “master narrative”. We argue that this narrative operates as an institutionalized guarantee of research “horizontality” that weakens its initial critical and transformative stance. Considering that educational research requires a more theoretically and epistemologically sound use of the concepts used to address childhood, problematizing the complexities and limitations of the representation of children’s “voices” constitutes a significant challenge for researchers. Critically reviewing the use of the “voice” allows us to significantly interrogate our research practices and reflect about the possibilities and limits of discourses and theoretical frameworks sustaining these practices. This article develops a critical reflection

(*) Autor para correspondencia:

Paulina Chávez Ibarra
Universidad de Chile
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto, 7800284
Ñuñoa, Región Metropolitana
Correo de contacto: paulina.chavez@uchile.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.10.2024
ACEPTADO: 17.03.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1643

¹ Este trabajo es parte de un proyecto de investigación financiado por: ANID/FONDECYT/INICIACION/11191209.

DE LA AUTENTICIDAD DE LA “VOZ” INFANTIL A LA REFLEXIVIDAD DEL INVESTIGADOR: UNA REVISIÓN CRÍTICA

on the idea of “voice” to contribute to the theoretical and methodological debate on the processes through which knowledge about childhood is constructed and legitimized in educational research. To this end, we first present how “voice” has been addressed in the educational field, with special emphasis on the “voice” of children in Latin American educational research. We then develop a critique of the predominant perspective in the qualitative study of children’s “voice,” considering three principal areas of analysis: its relationship to agency, participation, and its emancipatory nature—as opposed to silence as an expression of domination; the epistemic limitations of the discourse of “voice” conceived as a “horizontal” knowledge structure.

Keywords: Educational research; childhood; voice; childhood studies.

1. Introducción

En la década de los 90, el reconocimiento sociojurídico de los niños² como sujetos de derecho, la articulación de nuevos discursos sociales sobre la competencia y el protagonismo infantil y la emergencia una sensibilidad sociológica más atenta a las capacidades creativas de los actores sociales en la vida cotidiana (Martuccelli, 2007), configuran el escenario cultural e intelectual en el cual surgen –principalmente en países anglosajones– los denominados *Childhood Studies* (conocidos en Latinoamérica como “Nuevos estudios sociales de la infancia” o simplemente “Estudios sociales de la infancia”).

Articulándose inicialmente como una red de sociólogos interesados en reivindicar la infancia como objeto de estudio sociológico, su trabajo contribuyó a la comprensión de la niñez como una institución social e histórica que refleja una forma de división social entre niños y adultos, marcada por relaciones de desigualdad. Sus aportes fueron ganando visibilidad y se expandieron progresivamente a otras disciplinas, conformando en la actualidad un campo interdisciplinario de investigación crítica de las infancias contemporáneas.

En el contexto de la hegemonía de los paradigmas desarrollistas de la psicología y de las teorías de la socialización de corte parsoniano, este nuevo paradigma crítico de la infancia delimitó su campo y especificidad sociológica en directa oposición a estas tradiciones. Por una parte, las perspectivas psicoevolutivas reducen la infancia a una etapa universal de desarrollo caracterizada, en lo fundamental, por la inmadurez y la dependencia (Burman, 1998; Qvortrup, 1992). Por otro lado, la mirada funcionalista entiende la socialización infantil como un simple proceso de transmisión cultural o modelamiento “unidireccional” del mundo adulto hacia los niños (Corsaro, 1997). En ambos casos, el lugar socialmente subordinado de los niños – considerados como actores sociales “en potencia” –, conduce a subestimar su participación en el funcionamiento y reproducción de las sociedades (James & Prout, 1997; Jenks, 1982).

Parte importante de este posicionamiento crítico se expresó en el desarrollo de investigaciones empíricas que, desmarcándose de las perspectivas psicoevolutivas y funcionalistas dominantes en el estudio de la niñez, se orientaron a visibilizar a los niños como actores sociales competentes, antes que meros precursores de la cultura y del mundo social que habitan (Qvortrup et al., 2009).

Asumiendo que los niños participan de la “construcción y determinación de sus propias vidas, las vidas de quienes les rodean y de las sociedades en las que viven... [pues] no son solo los sujetos

² Con el propósito de evitar una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión y fluidez de la lectura, en el texto se utiliza de manera inclusiva los términos “niños”, “investigadores”, “profesores”, etc., para designar a todos los miembros de una categoría.

pasivos de las estructuras y procesos sociales” (Prout & James, 1990, p. 8), los *Childhood Studies* movilizaron a los investigadores a establecer nuevos compromisos epistemológicos, metodológicos y éticos, en el marco de un replanteamiento más general sobre lo que implica investigar críticamente la niñez.

Sus aportes al desarrollo de nuevas miradas teóricas y metodológicas para el estudio social de la infancia como institución social y de la vida cotidiana de los niños como actores sociales concretos, impulsaron el avance de un campo de investigación crítica que ha contribuido a legitimar el valor de la participación de los niños en las prácticas de producción de conocimiento, demostrando empíricamente que “otro papel de los niños es posible dentro de una concepción diferente del significado de la propia infancia” (Gaitán, 2013, párr. 3).

En países sudamericanos como Argentina y Chile, a finales de la década de los 80 y principios de los 90, los debates sobre la infancia en diversas disciplinas académicas, desarrollados en estrecha relación con la “militancia en relación con los derechos del niño” (Voltarelli & Nascimento, 2019, p. 216), influyeron significativamente en la emergencia de los estudios sociales de la infancia en la región. Si bien en Latinoamérica el desarrollo de los estudios sociales de la infancia es aún incipiente y disperso (Unda, 2009), y se caracteriza por estar fuertemente ligado a “las demandas institucionales más que por el desarrollo [teórico] propio de la disciplina” (Sepúlveda, 2021, p. 141), la investigación crítica de la infancia ha permitido, de igual forma, visibilizar las perspectivas de los niños y repensar las relaciones entre adultos y niños en diversos contextos institucionales, escolares y familiares (Voltarelli, 2018).

En el ámbito escolar y de la investigación educativa, la producción de conocimiento “con” los niños –no “sobre” los niños–, así como la promoción de su participación activa en procesos de innovación y democratización escolar, han logrado gradualmente mayor visibilidad y legitimidad en un territorio dominado tradicionalmente por perspectivas adultocentradadas (Castro, 2021). El desarrollo de estas perspectivas ha sido impulsado de manera importante por intervenciones e iniciativas institucionales que buscan visibilizar la “voz” de los niños con el objetivo de promover su participación, su protagonismo y su derecho a ser “escuchados” (Cussiánovich, 2013).

En el caso de Chile, encontramos diversas iniciativas gubernamentales y del tercer sector que buscan visibilizar la “voz” y opinión de los niños, entre las que cabe mencionar: “La voz de los niños. Educación en Chile y reforma educacional” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2014); “Yo opino, es mi derecho” (Consejo Nacional de la Infancia, Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2017); “#MeGustaChile, ¡Que se escuche tu voz!” (Mineduc, 2019); “La voz de los niños y niñas, un valor” (Subsecretaría de Educación Parvularia, Mineduc, 2020); “Mi voz, Mi escuela: opinemos en el regreso a clases” (Defensoría de la Niñez, Mineduc, 2021); “Las voces de niños, niñas y adolescentes en ‘Tenemos que hablar de Educación’” (Acción

Colectiva por la Educación, Unicef, 2023), entre otras. La noción de voz opera aquí como un significante central que condensa demandas sociales y agendas institucionales orientadas a promover la inclusión protagónica de niños, niñas y adolescentes en las problemáticas que los afectan.

En este escenario, la noción de "voz de los niños" se ha convertido en una de las categorías más conocidas y estrechamente vinculadas al campo de los estudios sociales de la infancia (Spyrou, 2011). Asimismo, se ha legitimado normativamente como una "narrativa maestra" (Alañen et al., 2018) para reivindicar la importancia de visibilizar las perspectivas de los niños como actores sociales con el objetivo de alcanzar una comprensión más justa y auténtica de la infancia, así como de transformar los desequilibrios de poder en relación con el mundo adulto. De este modo, la tarea investigativa de "dar voz" adquiere un importante sentido ético y político.

Si bien la noción de "voz" ha sido un elemento central en la disputa social y política por una mayor participación infantil, con el tiempo ha comenzado a funcionar, en gran medida, como garantía institucionalizada de "horizontalidad" investigativa, lo que conlleva el riesgo de debilitar su potencial crítico y transformador inicial. En un contexto en el que se requiere mayor rigor teórico y vigilancia epistemológica de los conceptos con los que pensamos la infancia (Unda, 2009), la problematización de las complejidades y limitaciones de la representación de las "voz" de los niños constituye un importante desafío para los investigadores (Spyrou, 2016). Su revisión crítica no solo nos permite interrogar nuestras prácticas investigativas, sino que también nos obliga a reflexionar sobre las posibilidades y límites de los discursos y coordenadas teóricas que fundamentan dichas prácticas.

A continuación, se desarrollan los aspectos centrales de esta revisión crítica. En primer lugar, se expone la manera en que la noción de "voz" ha sido abordada en el ámbito educativo, con especial énfasis en la "voz" de los niños en la investigación educativa latinoamericana. Posteriormente, se desarrolla una crítica a la perspectiva predominante en el estudio cualitativo de la "voz" infantil, que se estructura en tres ejes principales: su relación con la agencia, la participación y su carácter emancipador –en oposición al silencio como expresión de dominación–; las limitaciones epistémicas del discurso de la "voz" concebido como una estructura de conocimiento "horizontal", y, finalmente, la problemática de la supuesta autenticidad de la "voz" de los niños. Junto con ello, se analizan las implicancias teóricas y metodológicas de los procesos mediante los cuales se construye y legitima el conocimiento sobre la infancia y su experiencia.

2. La voz” en el campo educativo y en la investigación latinoamericana

En el ámbito educativo, la noción de “voz” forma parte de un campo de producción de conocimiento e intervención bastante extendido, cuyo origen se vincula a las tradiciones progresistas modernas que abogan por una mayor democratización y participación de los diversos actores educativos, particularmente de aquellos cuyas perspectivas han sido históricamente silenciadas (Skerritt et al., 2021).

En este marco, términos específicos como “voz estudiantil” o “voz pedagógica” emergen hacia finales de los años 90 (Baroutsis et al., 2016) como parte de un movimiento internacional que, problematizando el propósito o sentido de la educación en nuestras sociedades, reconoce la existencia de relaciones de poder entre profesores y estudiantes, así como la necesidad de transformarlas y democratizar las escuelas. Apoyándose conceptualmente en distintos enfoques relativos a la agencia y participación de niños y jóvenes, la reivindicación de los estudiantes como actores centrales de las prácticas educativas escolares encuentra en la noción de “voz” un operador conceptual que sintetiza el “espíritu” de este proyecto (Holdsworth, 2020).

La escucha de las “voz” (ideas, opiniones, puntos de vista) de los estudiantes, comprendidos como colaboradores competentes en la toma de decisiones educativas, permitiría, por una parte, enriquecer las prácticas de enseñanza, mejorar los resultados de aprendizaje y aumentar la motivación y compromiso de estudiantes y profesores con los procesos pedagógicos. Por otro lado, “empoderar” a los estudiantes como actores relevantes en la democratización escolar promovería su agencia, permitiéndoles la expresión activa de sus capacidades creativas (Cook-Sather, 2020; González et al., 2017).

Así, de simples “objetos” de estudio o intervención pedagógica, niños y jóvenes pasarían a ser considerados como colaboradores, coinvestigadores o investigadores activos en los procesos de producción de conocimiento y transformación escolar (Robinson & Taylor, 2007). El compromiso con hacer “audible” la “voz” de aquellos que han sido silenciados encarna los modernos ideales igualitarios de redistribución del poder, en este caso, entre las generaciones.

En Latinoamérica, la investigación educativa generada al alero de la academia constituye un territorio heterogéneo de producción de conocimiento que, si bien comparte estos ideales y compromisos, se caracteriza de manera significativa por estar “estructuralmente imbricada con las cambiantes demandas del poder estatal y por las disputas por orientar y regular las prácticas pedagógicas” (Gorostiaga et al., 2016, p. 91). Orientada de manera importante a la resolución de problemas prácticos de la educación y de la política educativa (Alonso et al., 2016), la

investigación ha priorizado el estudio de tópicos relativos a la eficacia y eficiencia de la formación inicial y del desempeño profesional docente, así como a las estrategias de planificación, diseño, evaluación y mejoramiento continuo de los procesos y prácticas pedagógicas.

La literatura sobre el estado de arte de la investigación educativa en la región muestra que, entre las temáticas específicas más estudiadas, se destacan el aprendizaje y los procesos cognitivos, el desempeño escolar, las estrategias y prácticas de enseñanza, los saberes disciplinarios específicos, el currículo, la política educativa, la gestión escolar y el liderazgo, en el caso específico de Chile (Campos et al., 2022; Gorostiaga et al., 2016; Murillo & Martínez, 2019; Westermeyer, 2023). Asimismo, se evidencia que la investigación crítica, entendida como aquella que “problematiza el estado actual de los fenómenos sociales” (Campos et al., 2022, p. 368), incluyendo la propia práctica investigativa como fenómeno social, tiene una presencia limitada en los circuitos y publicaciones académicas.

En lo que respecta a las investigaciones que buscan “dar voz” a niños y niñas, se observa que, aunque la noción de “voz” tiene un lugar central en la narrativa, una delimitación teórico-metodológica y un posicionamiento crítico de las investigaciones, su definición conceptual u operacional es imprecisa o bien inexistente. Su uso es predominantemente axiomático y ambiguo, asociándose de manera indistinta con términos como “perspectiva”, “visión”, “opinión”, entre otros. Esta imprecisión se vuelve aún más relevante en el contexto de la limitada presencia de la perspectiva infantil en la investigación educativa (Buriticá & Saldarriaga, 2020), en la que predominan miradas “instrumentales”, “clientelistas” o “inversionistas” de la participación infantil (Ascorra et al., 2016; Riquelme & Londoño, 2020). En este escenario, la explicitación del posicionamiento ético-político del investigador resulta central, ya que la reivindicación del derecho de los niños a ser “óidos” para “constituirse en los auténticos protagonistas de su existencia” (Fritz, 2016, p. 197) se presenta como una clave discursiva fundamental en la crítica al adultocentrismo.

En términos metodológicos, esto suele traducirse en un esfuerzo por “encontrar técnicas adecuadas para rescatar del silencio la voz de los más pequeños” (Argos et al., 2011, p. 119) y mitigar el “sesgo” que conlleva la perspectiva o mirada adulta, priorizando dispositivos etnográficos y lúdicos que permitan la genuina expresión de los niños. De esta manera, la “retirada” de la perspectiva adulta se entiende como una condición necesaria para alcanzar “el conocimiento real de las necesidades y demandas del niño” (Castro et al., 2011, p. 107).

Dado que los niños son los “principales conocedores de sus intereses y necesidades” (Fritz, 2016, p. 197), la presencia de la “voz” del investigador adulto aparece como expresión de un poder que inhibe o dificulta la emergencia de la verdad que porta la “voz” infantil. Cuando esto ocurre, “ya

no es más la voz del niño, sino, la del adulto [la] que interpreta” (Buriticá & Saldarriaga, 2020, p. 90).

Asumiendo que los niños poseen una “voz propia”, genuina o auténtica, que revela aquello que verdaderamente “habita en su interior” (Gallego, 2015, p. 156), su expresión constituiría una evidencia de su condición social de seres activos, competentes, críticos, transformadores y creativos (Víquez, 2015).

El trabajo de “rescatar”, “recoger” o “visibilizar” esta “voz” infantil no solo plantea importantes desafíos teóricos y metodológicos, sino que también resulta problemático en varios sentidos. La lógica dominante de la disyunción exclusiva o excluyente –o la “voz” adulta o la “voz” del niño, pero no ambas juntas–, nos enfrenta al problema de explicar cómo los investigadores, en tanto simples intermediarios de estas “voces acalladas” y, al mismo tiempo, representantes de un mundo adulto que ha invisibilizado o silenciado las “voces infantiles”, pueden hacer audible esta “voz de los sin voz” (Álvarez & Castillo, 2020, p. 93).

¿Cuáles son las presuposiciones e implicancias de esta suerte de renegación o invisibilización de la “voz” adulta del investigador y su trabajo interpretativo como condición de posibilidad de la “voz” del niño?

Al respecto, sostenemos que toda investigación, en tanto práctica social inserta en el campo de las disputas políticas, culturales e históricas sobre las formas legítimas de representación del “otro”, posee una naturaleza relacional, situada y polifónica. En consecuencia, el uso acrítico de la noción de “voz” como representación de una identidad grupal unitaria y relativamente estable –por ejemplo, la “voz de los investigadores”, la “voz de los niños”, la “voz de los estudiantes”, etc.–, elude la problematización de la supuesta autenticidad de dicha “voz” y la comprensión de la naturaleza “compleja, relacional y multidimensional” (Canosa & Graham, 2020, p. 34) de toda práctica investigativa.

Descuidar el papel del investigador en la producción de las “voces” que se hacen “audibles” en su investigación conlleva el riesgo de debilitar la comprensión social compleja de la infancia, así como de esencializar, exotizar o romantizar la palabra de los niños.

3. Una mirada crítica a la investigación de la “voz” de los niños

La comprensión naturalista ingenua de la “voz”, que sigue siendo parte importante de la investigación educativa de la infancia, conlleva una serie de representaciones estáticas, esencializantes y sustancialistas de la palabra y perspectiva de los niños (Alanen et al., 2018; Canosa & Graham, 2020; Gaitán, 2013; Oswell, 2013).

Esta noción funciona como una hipermetáfora que trasciende el acto de hablar, en la medida en que condensa y articula de manera compleja conceptos como “agencia”, “actoría”, “participación” y “auténticidad”. Su uso generalizado ha dado lugar a una cierta “complacencia” teórica (Tisdall & Punch, 2012), lo que ha conducido al descuido del examen crítico de sus límites. En los apartados que siguen, se desarrolla una reflexión crítica sobre dichos límites.

3.1. Poder, “voz” y silencio: la “voz” como expresión de agencia

El concepto de “voz” ha tenido una larga historia en diversos campos sociales, políticos e intelectuales. Los significados atribuidos a esta noción suelen ser diversos y a menudo resultan “nebulosos e incluso controvertidos” (González et al., 2017, p. 452). En el caso de la investigación de la infancia, la “voz” ha operado como un significante que condensa una serie de ideales sociales que buscan desestabilizar las relaciones de poder entre adultos y niños, en favor de estos últimos.

En un interesante artículo de 1999, la profesora Bernardette Baker se pregunta “¿qué es eso que llamamos voz?” (p. 366), invitándonos a cuestionar el vínculo que se ha establecido entre “voz” y poder (agencia, participación). Al respecto, la autora señala que

la voz no ha sido universalmente entendida como aquello que permite hablar a los Otros silenciados. La voz y el hecho de hablar no han sido los significantes indiscutibles de la inclusión y el silencio no ha sido simplemente la marca de los oprimidos. Históricamente, la apelación a la “voz” como estrategia política ha tenido significados muy diferentes. (Baker, 1999, p. 366)

Evidenciando la variabilidad histórica del concepto, Baker sostiene que la actual contraposición entre “voz” –como expresión “audible” de agencialidad– y “silencio” –como marca de impotencia y dominación–, responde a una deriva contemporánea del concepto.

En el caso de los estudios sociales de la infancia, la importancia de la “voz” –como acción, participación y resistencia de aquellos grupos históricamente silenciados–, se ha traducido en una verdadera “cruzada moral para la promoción de la ‘voz del niño’” (Spyrou, 2016, p. 8) considerada una tarea intrínsecamente “positiva” y éticamente deseable, tanto para los investigadores como para los sujetos investigados (Willatt & Armijo, 2024). Sin negar la relevancia y sentido de esta tarea, es posible sostener que este énfasis ha ido en desmedro de un examen crítico de las dimensiones más complejas y problemáticas que constituyen la noción de “voz”.

Un elemento escasamente tematizado por los investigadores de la infancia ha sido el silencio. Entendido en oposición a la “voz”, ya sea en términos políticos –como marca de

impotencia/subordinación– o en términos epistémicos –como “omisión”, ausencia de “voz” o “vacío” (de sentido)–, el silencio ha ocupado el lugar de aquello que queda fuera del habla registrable, significativa y transmisible en una investigación (Lewis, 2010; Poland & Pederson, 1998).

Las reflexiones provenientes de las tradiciones postestructuralistas y feministas de investigación han aportado a movilizar estas nociones dicotómicas y excluyentes, evidenciando la necesidad de pensar en un continuo “en el que el habla silenciosa está en un extremo y el habla sonora en el otro” (Mazzei, 2007, p. 633). Desde esta perspectiva, no es posible homologar el silencio a la pasividad y dominación de los “sin voz”, en la medida en que el “habla silenciosa” también puede constituir “una negación del asentimiento, un acto político” (Cook-Sather, 2006, p. 369). Asimismo, la “voz” no puede asumirse ingenuamente como una garantía de emancipación o protagonismo de los sujetos, pues el “paliativo del habla amplificada” (Fielding, 2007, p. 306) también puede operar como una estrategia sofisticada de gubernamentalidad y reproducción del orden social. En este sentido, desde una mirada foucaultiana del poder, es importante recordar que, tal como sostiene Anderson (2014), “la productividad del poder moderno se realiza a través de prácticas que permiten y promueven la expresión de la voz, la subjetividad, la verdad y la agencia” (p. 135).

Estas consideraciones son especialmente relevantes para los estudios de la infancia por al menos dos motivos. Por un lado, considerando el contexto de doble asimetría estructural entre el investigador/adulto y el sujeto investigado/niño, repensar el valor y sentido que puede tener el silencio en el encuentro entre niños e investigadores adultos permite visibilizar las formas plurales de la “voz”, participación y agencia infantil. Las diversas expresiones que pueden adoptar las “voz” silenciosas no domesticadas de los niños (Mazzei, 2009) –el silencio, la negativa a participar, las respuestas evasivas, disruptivas o ambiguas, etc.–, pueden ser comprendidas como formas de acción y participación cuyo sentido debe ser dilucidado en los particulares marcos interaccionales, institucionales y discursivos de cada investigación (crítica, resistencia, desafío o elusión del poder, respeto de las jerarquías, marcador de estatus dentro de un grupo, etc.). Por otra parte, estas consideraciones interpelan críticamente los supuestos naturalizados sobre la “voz” que forman parte de las prácticas de producción de conocimiento sobre la infancia, invitando a un abordaje más reflexivo y complejo de nuestras estrategias de escucha, interpretación y transmisión de las “voz” de los niños.

3.2. La debilidad epistémica del discurso de la “voz”

La voz como un discurso que legitima la verdad del conocimiento generado sobre la infancia en base a una lógica identitaria, también ha sido objeto de una revisión crítica. Siguiendo los planteamientos de Moore y Muller (1999), un objetivo central de esta crítica *epistémica* al

discurso de la “voz” es examinar los aspectos problemáticos de la lógica misma de producción de este discurso, entendido como una estructura de conocimiento “horizontal”, cuyos fundamentos y lógica interna se caracterizan por exhibir una “gramática particularmente débil” (Moore & Muller, 1999, p. 193).

Un aspecto especialmente problemático de esta forma de organizar y transmitir el conocimiento radica en la lógica identitaria que lo sustenta, en virtud de la cual la autorrepresentación de los grupos silenciados o excluidos –su propia “voz” y experiencia– funciona como garante de verdad y autenticidad, contraponiéndose al conocimiento hegemónico (adultocentrista, en nuestro caso).

A nivel de los problemas, la retórica cambia en cada caso, pero sus lógicas tienen una forma común y constante: la de impugnar el conocimiento dominante diferenciando una categoría subordinada y construyendo su identidad e interés distintivos mediante la autorización de su propia voz y autenticidad de la experiencia como conocimiento. (Moore & Muller, 1999, p. 193)

En el campo de la infancia, esta lógica identitaria implica la adscripción de los sujetos (niños) a una categoría general de pertenencia (infancia), que posiciona y legitima a los actores como los representantes “representativos” de esa categoría o identidad particular. De este modo, el valor del conocimiento producido en una investigación estaría dado por la verdad de una “voz” que se ofrece como expresión directa y auténtica de los niños (sus experiencias, opiniones, creencias) y, por extensión, de la infancia. Cabe notar que esta lógica posibilita la proliferación de “voz” o categorías de pertenencia que pueden particularizarse indefinidamente: la “voz” de los estudiantes, la “voz” de los niños trabajadores, la “voz” de los niños migrantes, etc. En cada caso, la singularidad y autenticidad de una “voz” particular constituye el fundamento de la legitimidad del conocimiento generado en una investigación.

En este esquema, tanto la autoría como la autoridad del conocimiento generado en la investigación se sostiene en la “voz” y la experiencia de los sujetos “silenciados”, descuidando el análisis de los procesos de textualización que realiza el investigador. Estos procesos –que comprenden prácticas de escucha, interpretación, escritura, teorización y puesta en circulación del conocimiento–, intervienen directamente en la *producción* misma de dicha “voz”, cuya autenticidad, estabilidad y unicidad, en última instancia, “nunca se puede demostrar, solo reivindicar” (Moore & Muller, 1999, p. 200).

La descripción de la realidad de la infancia “tal como es”, elaborada a partir del discurso de la “voz auténtica” de los niños, emplea una estrategia de posicionamiento “negativa”, estableciendo su diferencia epistémica y moral en oposición a una forma de conocimiento

dominante (el adulto), en relación con la cual ocupa una posición subordinada. Sin negar la existencia de la dominación o la desigualdad, la crítica articulada por Moore y Muller (1999) cuestiona la reducción de problemas sociopolíticos e históricos complejos, tales como las relaciones intergeneracionales de poder, a un argumento epistémico relativo al acceso privilegiado al conocimiento de la realidad.

Este argumento podría resumirse esquemáticamente de la siguiente forma: dado que los niños han sido invisibilizados y subalternizados por las formas adultocéntricas de conocimiento, la sola inclusión de sus “voces”/saberes y el “reconocimiento” de su protagonismo, permite –o incluso garantiza– a los investigadores acceder a un conocimiento más “auténtico” de la infancia, comprender la “verdadera” realidad de los niños y, a partir de esto, transformar la realidad social.

La reflexión sobre los supuestos, concepciones y estrategias de representación que orientan y dan forma a las prácticas investigativas que se autodefinen como críticas y transformadoras, es una tarea fundamental que requiere mayor desarrollo (Mazzei & Jackson, 2009; Spyrou, 2011). En esta línea, el análisis crítico sobre la problemática de la autenticidad de la “voz” de los niños resulta una tarea central.

3.3. El problema de la autenticidad de la “voz” infantil

Lejos de suscribir y demandar a los investigadores un “purismo teórico antiesencialista” (Spivak & Rooney, 2024, p. 103), reconocemos que un “mínimo” de “esencialismo estratégico” puede ser, y ha sido, en el caso de los estudios decoloniales y feministas, una poderosa estrategia política de posicionamiento. En el contexto de determinadas luchas y reivindicaciones sociales por la igualdad y la justicia social, este posicionamiento sostiene, de manera temporal y estratégica, una identidad colectiva unitaria. No obstante, esta estrategia debe acompañarse de una crítica permanente, pues de lo contrario “la estrategia se congela en una posición esencialista” (Lamas, 2006, p. 120).

En la investigación de la infancia, la “voz” de los niños suele entenderse de manera acrítica, como expresión auténtica y directa de la verdad ontológica de la niñez. En palabras de Llobet (2011):

Es posible encontrar que el concepto de “voz” tiende a interpretarse bastante llanamente como una propiedad mental, verbal y racional de un individuo, tomado como un dato dado. (...) Es necesario avanzar en la deconstrucción de la noción de voz en la investigación social, entendiéndola como una construcción social multidimensional. Las voces manifiestan los discursos, las prácticas y los contextos en los que acontecen. (p. 14)

Con demasiada frecuencia, los estudios en los que el investigador se posiciona como simple “facilitador” de la “voz” de la infancia –oprimida o silenciada– desestiman las contribuciones críticas que, desde hace al menos 30 años, se han generado en el contexto de diversas disciplinas –teoría y crítica literaria, historia, antropología, sociología, filosofía, entre otras– que han cuestionado de manera contundente la idea de que la “voz” constituye “una expresión no mediada de los sujetos” (Vergara, 1999, p. 4). Si bien el análisis exhaustivo de estos debates excede los objetivos de este artículo, presentaremos algunos elementos que resultan particularmente relevantes para la investigación crítica de las “voces infantiles”.

En el caso de la investigación educativa, el predominio de un “empirismo testimonial” (Vergara, 1999, p. 16) en los estudios de la “voz” de los niños refuerza imaginarios sociales románticos y esencializantes sobre sus discursos, representaciones y su supuesto acceso privilegiado a verdades sobre problemáticas infantiles que interesan (y escapan) a los investigadores adultos.

Operando como condición necesaria y suficiente, la “voz” de los niños presentada en textos y reportes de investigación cualitativa, adopta con frecuencia la forma de un relato monológico en el que la autoría del investigador y sus prácticas de textualización o representación –es decir, su papel en la construcción e interpretación de la “voz”–, quedan desplazadas por la ficción de una narración directa y transparente de la experiencia y el “mundo infantil”. Tal es el caso, por ejemplo, de reportes en los que la recopilación de opiniones, el resumen de la prosa infantil o el simple parafraseo de citas textuales, sustituye el análisis de las condiciones de producción y transmisión de las “vozes” (incluyendo la “voz” del investigador). Este análisis implicaría dar cuenta, entre otros elementos, de las relaciones entre los textos producidos y el contexto (situacional, sociocultural, histórico), las particularidades de la situación interaccional en la que se coproducen las “vozes”, los equilibrios/desequilibrios de poder en juego, y las representaciones de infancia en las que los investigadores fundamentan sus apuestas metodológicas.

Siguiendo a Spyrou (2011), podemos interrogar críticamente la práctica de citar las “vozes” los niños, preguntándonos lo siguiente:

¿Se presentan las preguntas del investigador junto con las respuestas de los niños para que se pueda evaluar el intercambio en su conjunto o las palabras de los niños se presentan como citas descontextualizadas que impiden al lector examinar detenidamente el papel del investigador en su producción (*e. g.*, agendas ocultas, motivaciones e intereses subyacentes, prejuicios, suposiciones, influencias teóricas)?
(p. 160)

Las investigaciones que adoptan una noción monológica y acrítica de la “voz”, centradas en “rescatar” o descubrir las “voces” invisibilizadas de los niños y en defender su autenticidad, posicionan al sujeto como el “héroe o heroína de su narrativa [y biografía] personal” (Atkinson & Silverman, 1997, p. 317) y al investigador como un mero transmisor de la verdad de “los oprimidos”. Como señalan Chávez y Vergara (2017), esto invisibiliza “el papel interpretativo del investigador(a) y la influencia de sus particulares localizaciones teóricas, éticas, y políticas, además de obviar el poder performativo de los dispositivos de investigación sobre aquello que es producido en su marco” (p. 50).

Una comprensión relacional de aquello que denominamos “voz” de los niños asume que, más que una entidad fija, estática y homogénea o un atributo individual –que manifiesta una verdad auténtica–, “las ‘voces’ son procesos (...) nunca existen en aislamiento social” (Komulainen, 2007, p. 23). Para los investigadores, esto implica reconocer que su papel en el proceso de producción y escritura de las “voces” que investigan, constituye un aspecto central de las prácticas investigativas, entendidas como prácticas sociales de representación o producción de sentido.

La “voz”, tanto del investigador como de los niños, se produce dialógicamente en un encuentro específico que tiene lugar en un contexto social, histórico y cultural determinado, que encuadra las relaciones sociales que pueden o no establecerse en dicho encuentro y, por lo tanto, aquello que puede o no decirse o hacerse en dicha situación. Estas relaciones están atravesadas por desequilibrios de poder etarios o generacionales, pero también de clase, género, etnia, etc., que afectan las posibilidades de enunciación de los participantes. Asimismo, el conocimiento generado en el encuentro entre el investigador y los niños debe entenderse a partir de las particularidades del contexto situacional en el que ocurre la interacción, pues dicho conocimiento no “existe en alguna forma pura, al margen de las circunstancias de su producción” (Rapley, 2007, p. 16).

Si bien el acto de ceder el monopolio adulto sobre la palabra, como forma de “valoración de las opiniones de los niños sobre cuestiones que afectan a sus vidas” (Komulainen, 2007, p. 22), es valioso y no debe subestimarse, el problema surge cuando este posicionamiento investigativo “a favor” de los niños se limita a la tarea de registrar, recolectar o “rescatar” sus “voces” y experiencias, a través de herramientas metodológicas que faciliten su expresión “auténtica” y “espontánea”.

Los desafíos metodológicos de la investigación con niños no se limitan a la búsqueda o adecuación de técnicas que les resulten “amigables”, para que así puedan expresar “libremente” su “voz” y la verdad de sus experiencias. Siguiendo a Spyrou (2016), es posible sostener que gran parte del debate metodológico en el campo de los estudios de la infancia se ha centrado en el problema de “cómo ‘capturar’ mejor las voces de los niños” (p. 8), bajo el supuesto de que esto

sería posible si descubriésemos el método más adecuado para que los niños pudiesen “hablar más y compartir más con nosotros sobre sus vidas y mundos” (Spyrou, 2016, p. 8).

Ahora bien, reflexionar sobre qué herramientas y estrategias metodológicas son más “amigables” para los niños es, sin duda, una tarea fundamental en la investigación. Nuestro interés es, más bien, mostrar el carácter problemático de las justificaciones que fundamentan el valor de ciertos métodos o técnicas, únicamente en su supuesta “cercanía” a la “naturaleza infantil”.

Al respecto, sostenemos que no existen razones fundamentales, *a priori*, para afirmar que ciertos métodos como la etnografía, el dibujo o el uso de imágenes sean intrínsecamente más adecuados que otros para “revelar la verdad” de la experiencia infantil. Si bien es razonable considerar que la entrevista podría no ser el método más adecuado en el caso de investigaciones con niños muy pequeños, sostener que su limitación principal es que imposibilita la expresión de su “auténtica voz”, resulta tan problemático como asumir que el dibujo o el juego permiten un acceso directo a dicha verdad. En otras palabras, los dibujos, palabras o juegos de un niño, así como las interpretaciones que el investigador construye a partir de ellos, no existen al margen del mundo social y cultural que ambos habitan. En este sentido, tanto las expresiones infantiles como su análisis están atravesados por un entramado social en el que ciertos objetos, representaciones, expresiones y prácticas, son promovidas, valoradas, sancionadas o desestimadas, en función de valores, ideales, demandas y discursos sociales que el investigador debe reconocer reflexivamente. Asimismo, tampoco existen al margen de las posibilidades que ofrece o limita el contexto específico de una investigación, las dinámicas de interacción que en ella se desarrollan y los posicionamientos particulares que adoptan los sujetos en estos escenarios.

Así por ejemplo, si un niño da cuenta de una cierta concepción respecto del ejercicio del rol materno, no debemos pensar aquello como la expresión directa de sus necesidades esenciales o de las funciones intrínsecas de las madres, sino como un diálogo con los patrones normativos y las tensiones culturales existentes respecto del género, la familia, la maternidad y la relación entre padres e hijos, y una interpretación de sus propias experiencias a partir de las herramientas proporcionadas por los contextos. (Chávez & Vergara, 2017, pp. 54-55)

El predominio de una mirada romántica e idealizada de la “voz” de los niños, como aquello que los investigadores están llamados a “liberar” o “hacer oír”, ha limitado la discusión sobre los dilemas epistemológicos, teóricos, prácticos y metodológicos del uso demasiado simplificado o retórico de la “voz de los sin voz”. Asimismo, la reflexión crítica sobre el carácter histórico del discurso social de la “voz de los niños” y su función en la práctica investigativa, ha ocupado un lugar más bien marginal en los debates en el campo (Fielding, 2007).

El examen crítico de las “políticas de representación” de la investigación social, desarrollado hace al menos 40 años en diversas disciplinas, sigue siendo una tarea pendiente en los estudios de la infancia. Esta tarea requiere del ejercicio de una “reflexividad incómoda” (Pillow, 2003) por parte del investigador, que trasciende el mero reconocimiento de sus “privilegios” o influencia en los procesos de producción de conocimiento. Más que un acto de autoconciencia, la “reflexividad incómoda” es un posicionamiento ético que implica mantener una apertura crítica y una interrogación sistemática de los supuestos, prácticas, categorías analíticas y efectos políticos de la práctica investigativa, sin apresurar respuestas definitivas o soluciones simples.

4. Conclusiones

El giro desde la “voz auténtica” del niño hacia la reflexividad del investigador esbozado en este artículo, es un llamado a prestar atención a cómo “la mitología igualitaria de la voz” (Fielding, 2007, p. 301) puede enmascarar aspectos centrales de las relaciones de poder entre adultos y niños, que se reproducen en las prácticas y discursos de la investigación.

Visibilizar las voces de los niños no es una estrategia que garantice siempre, *per se*, su emancipación o empoderamiento. Tampoco es evidencia incuestionable del carácter crítico de una investigación, de su solidez o del valor de sus resultados. Asimismo, las “voces” de los niños –y las de los investigadores– no son intrínsecamente sabias, reflexivas o desafiantes de las asimetrías de poder (Baker, 1999).

En la medida en que las investigaciones no se desarrollan “fuera” de las lógicas contemporáneas de producción de subjetividad (Baker, 1999), lo que los niños expresan en una investigación puede contribuir, más allá de las “buenas intenciones” de los investigadores, a una mayor sofisticación de las actuales dinámicas neoliberales de gobierno de la infancia que operan a través de la promoción de la voz, la participación, la autonomía y diversas formas de “emprededurismo” infantil (Anderson, 2014).

Adicionalmente, conviene advertir que el “niño ideal” que se presenta en muchas investigaciones educativas –participativo, deseoso de ser “visibilizado” o de reflexionar sobre sí mismo, preocupado de problemáticas sociales, políticas o educativas transversales–, dista mucho de ser representativo de “los niños” en general, o de sus intereses y experiencias cotidianas en la escuela, la familia, con su grupo de pares, etc.

Ahora bien, el análisis crítico de la “voz” no equivale al abandono de esta noción, sino que implica un proceso que puede, potencialmente, fortalecer y resignificar la investigación de la “voz de los niños” como una práctica que se interroga por el problema más general de la producción social e histórica de la infancia. En este marco, el investigador ya no es quien “libera” o “rescata”

verdades esenciales de la niñez, sino quien sostiene preguntas y explora posibles respuestas – siempre provisionales– a preguntas complejas, tales como: ¿a quién se le concede “voz” en la investigación?, ¿cómo y bajo qué criterios se distribuye el acceso o la participación en la investigación?, ¿qué “voces”, y por lo tanto, qué infancias son preferidas y legitimadas en nuestra praxis?, ¿qué “voces” resultan incómodas y por qué? y, finalmente, ¿qué lugar le damos a las voces “indisciplinadas”, singulares o no “domesticadas” de los niños que desafían la claridad, el sentido esperado, y que difieren de aquellas voces “que estamos acostumbrados a escuchar, conocer y nombrar” (Mazzei, 2009, p. 46)?.

5. Referencias

- Alanen, L., Baraldi, C., De Coninck-Smith, N., Laoire, C. N., & Tisdall, K. (2018). Cross-disciplinary conversation in childhood studies: Views, hopes, experiences, reflections. *Childhood*, 25(2), 127-141. <https://doi.org/10.1177/0907568218760326>
- Alonso, Y., Palacio, D., & Alcaide, Y. (2016). La investigación pedagógica en el proceso de evaluación. *Educación Médica Superior*, 30(3), 657-668. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems-v30n3/ems18316.pdf>
- Álvarez, M. E., & Castillo, K. (2020). Consejo Comunal de Infancia de Antofagasta: historia y testimonios de una experiencia pionera de representación y participación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 85-109. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1413>.
- Anderson, A. (2014). Is ‘giving voice’ an incitement to confess? En A. Fejes, & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and a politics of confession in education* (pp.133-145). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315763057-10>
- Argos, J., Ezquerra, M. P., & Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Atkinson, P., & Silverman, D. (1997). Kundera’s Immortality: the interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 304-325. <https://doi.org/10.1177/107780049700300304>
- Baker, B. (1999). What Is voice? Issues of Identity and Representation in the Framing of Reviews. *Review of Educational Research*, 69(4), 365-383. <https://doi.org/10.3102/0034654306900436>

- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 4(1), 123-140.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Buriticá, D., & Saldarriaga, O. (2020). Las concepciones sobre infancia. En busca de la voz de los niños y niñas rurales. En A. Runge, H. Ospina, & Y. Pino (Coords.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 86- 109). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales.
- Burman, E. (1998). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Visor.
- Campos, J., Flórez, T., Romero, M., Rivera, M., & Garay, M. (2022). La investigación en educación en las Universidades del Estado de Chile: nudos críticos y propuestas para trascender las lógicas de la performatividad y el mercado. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 357-376.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400357>
- Canosa, A., & Graham, A. (2020). Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions. *Childhood*, 27(1), 25-47.
<http://dx.doi.org/10.1177/0907568219886619>
- Castro, A. (2021). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva. *Revista Del IICE*, (49), 43-58.
<http://hdl.handle.net/10902/24519>
- Castro, A., Ezquerra, P., & Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107-123.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485>
- Chávez, P., & Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Ediciones Ceibo.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. SAGE.
- Cussiánovich, A. (2013). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Historia del pensamiento social sobre la infancia* (pp. 86-102). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fielding, M. (2007). Beyond “Voice”: New roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/01596300701458780>
- Fritz, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 197-216. <https://doi.org/10.35362/rie71011>
- Gaitán, L. (2013, 10 al 12 de julio). *Socialización e infancia en la teoría sociológica* [Sesión de Congreso]. XI Congreso Español de Sociología, Madrid, España. <https://fes-sociologia.com/socializacin-e-infancia-en-la-teora-sociolgica/congress-papers/1613/>.
- Gallego, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- González, T., Hernández, D., & Artiles, A. (2017). In search of voice: theory and methods in K-12 student voice research in the US, 1990-2010. *Educational Review*, 69(4), 451-473. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1231661>
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., & Suasnábar, C. (2016). Revistas académicas e investigación educativa en Argentina: Situación actual y perspectivas futuras. *Propuesta Educativa*, 45, 91-106. <https://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a10.pdf>

- Holdsworth, R. (2020). Student Voice, Agency and Participation: Understanding and Practices. *Professional Voice*, 13(2), 21-30. <https://www.aeuvic.asn.au/professional-voice-1323>
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood*. The Falmer Press.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood – Essential Readings*. Batsford.
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child’s ‘Voice’ in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.1177/090756820706851>
- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. Taurus.
- Lewis, A. (2010). Silence in the context of “child voice.” *Children & Society*, 24(1), 14-23. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00200.x>
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos: revista de temas sociales*, 28, 1-20.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. LOM.
- Mazzei, L. (2007). Toward a problematic of silence in action research. *Educational Action Research*, 15(4), 631-642. <https://doi.org/10.1080/09650790701664054>
- Mazzei, L. (2009). An impossibly full voice. En A. Jackson, & L. Mazzei (Eds.), *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research* (pp. 45-62). Routledge.
- Mazzei, L., & Jackson, A. (2009). Introduction: The limit of voice. En A. Jackson, & L. Mazzei (Eds.), *Voice in Qualitative Inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 1-13). Routledge.
- Moore, R., & Muller, J. (1999). The Discourse of ‘Voice’ and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/0142569995407>
- Murillo, F., & Martínez, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 5-25. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>

- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139033312>
- Pillow, W. (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Poland, B., & Pederson, A. (1998). Reading between the lines: Interpreting silences in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 4(2), 293-312. <https://doi.org/10.1177/107780049800400209>
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). The Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, 169-186.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (Eds.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230274686>
- Rapley, T. (2007). Interviews. En C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 15-33). Sage.
- Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: desafíos éticos y metodológicos. En A. Runge, H. Ospina, & Y. Pino (Coords.), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 234-273). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing Student Voice: Values and Perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Sepúlveda, N. (2021). Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (70), 133-150. <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>

- Skerritt, C., Brown, M., & O’Hara, J. (2021). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 955-974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Spivak, G., & Rooney, E. (2024). En una palabra. *Entrevista. Gayatri Chakravorty Spivak con Ellen Rooney* (S. Tuñón, Trad.). *Revista de Estudios Sociales*, 88, 101-128. <https://doi.org/10.7440/res88.2024.06>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Spyrou, S. (2016). Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Tisdall, K., & Punch, S. (2012). Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. *Children’s Geographies*, 10(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Unda, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. *FARO Revista de la Unidad de Postgrados de la UPS*, 1, 10-30. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10509/1/Pensar_la_infancia%5B1%5D.pdf
- Vergara, J. (1999). ¿La voz de los sin voz? Análisis crítico de la producción e interpretación de testimonios en las ciencias sociales. *Estudios atacameños*, 17, 7-23. <https://doi.org/10.22199/s07181043.1999.0017.00002>
- Víquez, E. (2015). El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 131-146. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.8>
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Voltarelli, M., & Nascimento, M. L. (2019). A infância na América Latina: Aportes do campo dos estudos da infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad e Infancias*, 3, 211-235. <https://doi.org/10.5209/soci.63789>

Westermeyer, M. (2023). Revisión sistemática de la etnografía educativa en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 131-146. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000400131>

Willatt, C., & Armijo, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 220-240. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14695>