

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN  
DE LA NIÑEZ: POR EL DISEÑO Y LA PLANIFICACIÓN  
PARTICIPATIVA**



**Universidad de Valladolid**  
**Campus Segovia. Escuela Universitaria de Magisterio**  
**Máster en Investigación Social para la Educación**



Trabajo final para optar al grado de Máster en Investigación Social para la Educación  
Autora: Siu Lin Sofía Lay Lisboa. Tutor académico: Manuel Montañés Serrano

Verano, 2012



RESUMEN: Este estudio aborda, desde una perspectiva psicosocial, sociopráctica y de las nuevas sociologías de la infancia, las iniciativas orientadas a la promoción de la participación infantil. El propósito es conocer las representaciones sociales que de la infancia y su participación tienen quienes diseñan o/e implementan programas e iniciativas dirigidas u orientadas a propiciar la participación de la población infantil. La finalidad es legitimar la necesidad de implementar estrategias metodológicas que incorporen a niños y niñas en el diseño de iniciativas dirigidas a promover la participación de la niñez. En el estudio se identifican las representaciones sociales sostenidas por adultos sobre la infancia, así como las diversas posiciones discursivas que se tienen respecto a la niñez y a su participación. Como principal hallazgo, señalar que existiría un discurso dominante *Adultocéntrico*, caracterizado por la reproducción de prácticas formales de participación en la niñez, concibiendo a niños y niñas como sujetos carentes de responsabilidad y conocimiento, insertado en una estructura discursiva de la que forman asimismo parte las siguientes posiciones (o discursos sociales): *Exoadultocéntrica*, *Crítica Institucional*, *Crítica Adultez*, *Materno/paternal*, *Normativa/performativa* y *Adultoinfantoprotagónico*. Finalmente, se expone una estrategia metodológica participativa, con la que diseñar planes orientados a promover la participación infantil, que incluye en su proceso de manera activa a la infancia.

PALABRAS CLAVE: Infancia, participación, perspectiva psicosocial, representaciones sociales, metodologías participativas, sociopraxis.

ABSTRACT: This study addresses the initiatives to promote child participation based on psychosocial perspective, sociopraxis and new sociology of childhood promoting the children participation. The purpose is to understand the social representations of children and the participation, of those who design or/and implement programs and initiatives aimed at promoting children participation. The purpose is to highlight the need to implement methodological strategies that incorporate children in the design of initiatives to promote their participation. The study identifies the social representations held by adults on children, and the various discursive positions held about children and their participation. The main finding, noting that there would be a dominant discourse *Adultocentric*, characterized by the reproduction of formal practices of participation in childhood, conceiving children as subjects devoid of responsibility and knowledge discourses inserted into a structure of which also forms part of the following positions (or social discourses): *Exoadultocéntrico*, *Crítica Institucional*, *Crítica adultez*, *Materno/Paternal*, *Normativa/Performativa* and *Adultoinfantoprotagónico*. Finally, it presents a participatory methodological strategy, with plans to design aimed at promoting children's participation, included in the process of actively for children.

KEYWORDS: Children, childhood, participation, psychosocial perspective, social representations, participatory methodologies, sociopraxis.



Índice	
I. PRIMERA PARTE	1
1. Introducción	3
1.1 Estructura expositiva	5
2. Problemática investigadora	6
2.1 Objetivos del estudio	8
2.2. Finalidad	8
2.3 Objetivos general y objetivos específicos	8
2.4 Justificación	8
2.4.1. Relevancia social	9
2.4.2. Conveniencia	10
2.4.3. Implicaciones prácticas	10
2.4.4. Utilidad metodológica y valor teórico	11
II. SEGUNDA PARTE	13
1. Estado de la cuestión	15
1.1. La Convención de los Derechos del Niño	17
1.2. Representaciones sociales de la infancia	19
1.2.1. Autoconcepto de la infancia	21
1.2.2. El rol formador de la institución	22
1.3 Nuevas sociologías de la infancia	24
1.3.1. La infancia: dinámica como concepto, estable como parte de la estructura social	26
1.3.2. La infancia como grupo minoritario	27
1.4. Tipos de participación social en la niñez	28
1.4.1 Performatividad participativa	33
1.5. El Adultocentrismo como producto y productor. Construcción de programas de promoción de la participación en la niñez	35
2. El contexto situacional del estudio	36
3. Metodología	37
3.1 Justificación epistemológica	37
3.2 Fundamentación teórica	39
3.3 Diseño metodológico	41
3.4 Técnicas e instrumentos de producción de conocimiento	43
3.5 Muestra y unidades de análisis	47

III. TERCERA PARTE	53
1. Análisis y resultados	51
1.1 Sobre el procedimiento de análisis e interpretación	53
1.2 Resultados y Hallazgos	58
1.3 Síntesis interpretativa de las posiciones discursivas y las categorías	66
2. Conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones	79
2.1 Conclusiones	79
2.2 Consideraciones finales	85
2.3 Recomendaciones para futuras investigaciones	87
2.4 Descripción de una estrategia participativa con la que diseñar planes de acción integral orientados a la promoción de la participación infantil.	88
2.5 Limitaciones y alcances	92
Referencias	94
Apéndice	

## I. PRIMERA PARTE

*La edad de la alegría transcurre en medio de lágrimas,  
castigos, amenazas y esclavitud.*

*Atormentamos al pobre niño por su propio bien  
y no vemos que estamos llamando a la muerte,  
que lo atraparé en medio de esta triste tarea...*

*Padres, ¿saben el día en que la muerte  
espera a su hijo?... encárguense de que, cualquiera que  
sea la hora en que Dios los llame,  
ellos no mueran sin haber saboreado la vida*

Jean-Jacques Rousseau, Emile, 1762.



## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, diversos son los programas, proyectos e iniciativas que contemplan la promoción de la participación social de la niñez<sup>1</sup>. Sean diseñadas por instituciones públicas, privadas o por el tercer sector<sup>2</sup>, la mayoría toma como referencia principal el enfoque de los derechos de la infancia, enmarcada por la Convención de los Derechos del Niño<sup>3</sup> (CDN).

La CDN fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Por primera vez, se reconocería a la infancia como parte activa de la sociedad y pasarían de ser *objeto* de protección, a *sujetos* de derecho. La CDN ha resaltado, en numerosas ocasiones, que el derecho a la participación es uno de los cuatro pilares fundamentales (junto a el derecho a la supervivencia, al desarrollo y a la protección) y aboga para que niños, niñas y adolescentes tengan derecho a manifestar su opinión sobre los asuntos que les atañen y que ésta se tenga en cuenta (UNICEF, 2010). Sin embargo, existiría una suerte de ambivalencia en los postulados de la CDN frente a la promoción de la participación de la infancia, ya que en términos concretos, dedica una escasa atención a la participación infantil y a la promoción de una ciudadanía activa, las que pueden verse expresadas solo en los artículos<sup>4</sup> 12, 14 y 31. La ambivalencia que presenta, tiene relación

---

<sup>1</sup> Niñez e Infancia: Aunque la Real Academia Española (RAE) toma estas dos palabras como sinónimo: *Período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad*. Si consideramos la etimología de cada uno de estos términos, existían ciertas distinciones que, a nuestro parecer, son necesarias de exponer. En latín, la palabra *infans –ntis* (de la cual proviene infante) se formó con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, que era el participio presente del verbo *fari* ‘hablar’, o sea que *infans* significaba literalmente ‘no hablante’, alude a la incapacidad de hablar (Corominas, 2001). Es decir, era un niño tan pequeño que todavía no hablaba, un bebé o un lactante, diríamos hoy, sentido que la palabra mantiene aún en inglés, lengua en la cual *infancy* se usa para referirse apenas a los bebés. Y para niñas o niños mayores se utiliza el término *childhood*. Infancia sería el período donde el niño está en casa, al cuidado exclusivo de la madre, quién será la responsable directa de la adquisición de los hábitos elementales, donde ese niño carece de expresión pública aunque haya adquirido la capacidad de hablar. De este modo, el término infancia aludiría a una persona que no tiene la capacidad pública o social de expresarse, por lo que tiene un poder simbólico en sí misma, *no tener voz*, y, por tanto, no ser *oídos*. No así la palabra niñez, que aludiría a personas, niños y niñas que se encuentran en un cierto período de edad. En nuestro trabajo utilizaremos ambos conceptos indistintamente, por una cuestión de facilitar la escritura y la lectura, sin embargo, creemos que el término niñez sería el más adecuado.

<sup>2</sup> El tercer sector es muy heterogéneo y presenta rasgos muy distintivos según su propia dinámica. Estaría compuesto por: asociaciones civiles, fundaciones, mutuales, cooperativas, clubes de barrio, colegios profesionales, comedores barriales y organizaciones religiosas, entre otras. Se le llama tercer sector, pues se considera al estado el primer sector y al ámbito empresarial el segundo.

<sup>3</sup> La Convención de los Derechos del Niño considera niño, a toda persona se encuentre por debajo de los 18 años de edad (Gaitán, 2010, p. 42)

<sup>4</sup> El artículo 12 otorga el derecho de ser escuchado y dar su opinión en temas que les afecten: *Artículo 12: Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. El artículo 14: Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas. 2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de*

con que promulga por un lado, la participación como uno de los focos fundamentales de atención, y por otro, concibe y promueve una participación de la niñez circunscrita a la presencia o determinación de terceros, siempre un adulto<sup>5</sup>.

Habitualmente las iniciativas que promueven la participación, emergen desde la idea de educar y formar en una participación ciudadana activa. Sin embargo, muchas de estas iniciativas resultan infructuosas, debido principalmente a; (1) Los técnicos son quienes diseñan los programas, académicos quienes investigan y *saben* sobre las problemáticas y la población misma como beneficiaria, pero sin considerar a la misma como parte del proceso, por lo que no hay garantía de que los programas implementados atiendan las necesidades y demandas de la población objeto de actuación; (2) los programas, frecuentemente, se implementan con parámetros estándares, sin tener en cuenta los contextos de las localidades en donde tienen lugar, por lo que no logran dar respuesta a las peculiaridades de las comunidades, ni a sus demandas concretas; (3) quienes deberían formar parte activa de los procesos participativos, muchas veces se encuentran fuera de los mismos, impidiendo que se identifiquen y sientan como propias las iniciativas; (4) se intenta implementar programas de participación que vienen desde estructuras superiores, desde lo institucional o lo formal, por lo que las pautas de participación vienen dadas desde fuera, sin tener en cuenta las propias formas de participación de la población; y (5) en el caso de la participación en la niñez, a las cuestiones señaladas se suman los obstáculos y limitantes de las que son sujetos niños y niñas, al ser diseñados e implementados los programas por la población adulta.

En este último punto centrará el interés de nuestro estudio, y desde donde se desprenderán las diversas problemáticas que consideraremos. Intentaremos dar cuenta de los obstáculos que dificultan la promoción de una verdadera participación de la niñez, y asimismo se

---

*conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral pública o la protección de los derechos y libertades de los demás. Artículo 31. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Así también el artículo 31, donde Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.*

<sup>5</sup> Respecto al género gramatical empleado a lo largo del documento, hemos optado por referirnos en términos masculinos a las distintas categorías y grupos sociales, sea niña y niño, adulta y adulto, profesora y profesor, padres y madres, entre otras. Hemos intentado hacer reemplazo para estos mismos, y según lo permitía la redacción, con el uso de términos del tipo niñez-infancia, adultez, docente y familias. Este estilo de género gramatical masculino, no obedece bajo ningún punto de vista a una discriminación de tipo sexista. Ha sido así con el objeto de facilitar, tanto la escritura como la lectura, por lo cual tampoco se ha optado por la utilización del recurso del tipo arroba u o/a.

expondrá desde dónde se debería poner énfasis en el momento de concebir los diseños de las iniciativas dirigidas a promover esta participación.

## **1.1 Estructura expositiva**

En el presente texto se expone la investigación llevada a cabo en el marco del trabajo de fin de programa para optar al posgrado de Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. El estudio se desarrolla desde una perspectiva psicosocial y con un enfoque sociocrítico. Aborda la problemática de la participación infantil, el rol de la infancia, las representaciones sociales y discursos que de la infancia sostiene un mundo adulto, y cómo esta participación, es promovida desde las instituciones. Nuestra investigación tendrá como ejes, la visibilización de determinadas problemáticas y desigualdades sociales respecto a la niñez, y la reivindicación de la infancia respecto a la construcción de su participación como sujetos sociales activos.

Se propone, la implementación de estrategias basadas en metodologías participativas de producción de conocimiento conjunto y colaborativo entre todos quienes formen parte de programas dirigidos a la promoción de la participación infantil. Propuesta metodológica que incorpore a niños y niñas en el diseño de programas orientados a promover su propia participación.

El texto se estructura en tres grandes apartados. En la primera parte, se expondrán la problemática investigadora, el objeto de estudio, los objetivos que se persiguen y la justificación que les respalda. En un segundo momento se expondrá, tanto el estado de la cuestión (donde se argumenta el marco conceptual que servirá de referencia del estudio), como la metodología utilizada para la producción del conocimiento, y su justificación epistemológica. El tercer, y último apartado, hará referencia tanto al proceso de análisis e interpretación de los discursos, como a los resultados, conclusiones del estudio, las líneas de investigación futuras y propuestas de actuación.

## 2. PROBLEMÁTICA INVESTIGADORA

Nuestro estudio tiene como ejes principales la infancia y la participación, estudiadas desde la perspectiva psicosocial. Se consideran asimismo elementos teóricos de las denominadas, *nuevas sociologías de la infancia*. Intentaremos mostrar las diversas estrategias en el diseño de programas orientados a promover la participación de la infancia, de acuerdo con las diferentes representaciones sociales<sup>6</sup> que el mundo adulto tiene de la infancia.

De este modo, pretenderemos dar cuenta cómo se construyen y se diseñan las estrategias dirigidas a la participación de la niñez, desde las *nociones de infancia*, conocer cuáles son las prácticas promovidas desde la institución<sup>7</sup> y cómo estas prácticas están mediadas por los contenidos o núcleos centrales<sup>8</sup> de dichas representaciones. Queremos dar cuenta cómo se elaboran las lógicas de participación que se promueven, y cuáles son las ideas subyacentes y los significados respecto a la participación, en general y a la participación de la infancia en particular.

Al hablar de representaciones sociales nos referimos a un tipo de conocimientos *popular* y propio de una cultura, construido mediante la interacción social. A la vez, es un pensamiento que organiza los contenidos, elementos, sucesos y la información cotidiana. Tienen, una doble función, *hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es*

---

<sup>6</sup> Moscovici (1983) define las representaciones sociales como *sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una función doble: establecer un orden que permite a los individuos orientarse en (y dominar) su mundo social y facilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo* (pp.474).

<sup>7</sup> Nos referimos a prácticas promovidas desde las instituciones, a todas las prácticas participativas reguladas de manera estereotipada y controlada, las que se vinculan con el hecho de enseñar y modelar formas específicas de participación. Determinados escenarios y espacios de participación, donde se valida lo privado sobre lo público, lo formativo sobre lo lúdico, lo performativo sobre lo espontáneo-genuino. *Las democracias que hoy tenemos como sistemas constitucionales, fatigan para encontrar no sólo mecanismos institucionalizados para la participación de los niños y niñas a nivel real y no sólo figurativo en el espacio público, sino incluso a niveles como la familia, la escuela* (Cussiánovich, 2009. pp 26). Bustelo (2005), en su análisis sobre Infancia e indefensión, señala que la institución *es la forma más general e ideológica de transmisión de las diferentes relaciones de dominación que se establecen sobre la infancia y la adolescencia* (pp.257) *mecanismos de control y de poder que aseguran el "disciplinamiento" de la infancia y la adolescencia* (pp.261).

<sup>8</sup> Según Arbric, (1976-1987) *"Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central"*. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central-o núcleo estructurante- de una representación garantiza dos funciones esenciales: una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor. [U]na función organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación (pp. 20-21).

*desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo* (Farr, 1986, p. 503). De este modo, las representaciones sociales funcionarían como un sistema orientativo, que nos sitúa y nos permite organizar un contexto inexplorado, un mundo que pudiese parecer hostil, acercándolo a uno conocido, situando a este conocimiento dentro de nuestro bagaje cultural cotidiano.

Este tipo de organización cognitiva, nos permite organizar las diversas categorías sociales, contenidos y la nueva información.

También niños y niñas, como grupo social, son objeto de representaciones sociales, originadas y provenientes principalmente desde un mundo adulto. Principalmente éstas tienen relación con que, la infancia al situarse en la etapa de desarrollo y proceso de sociabilización primaria, estaría aún construyéndose para ser adulta, para en algún futuro, saber, ser, actuar y producir en sociedad, están aún aprendiendo para ser ciudadanos, por lo que ser niño o niña, está asociado a una *moratoria social* (Verhellen, 1992 en Casas, 2006, p. 32); *los aún no*.

A su vez, estas representaciones sociales guían nuestra comprensión del mundo, y la manera en que hemos construido (y vamos construyendo) nuestro bagaje conceptual. Ideas previas que van cargadas de componentes afectivos y actitudinales ante el *objeto representado*, es decir, nos acercan o nos alejan, de un modo u otro, de aquello ante lo que estamos construyendo un significado.

Desde aquí es posible comprender por qué muchas de las acciones, programas e intervenciones destinadas a promover la participación de esta población, estarían mediadas bajo la premisa de una *moratoria infantil*, es decir, “hacia los que aún no saben, los que no comprenden, lo que aún no tienen voz propia”. Por lo que es necesario que los adultos, *quienes sí saben*, deban decidir por ellos, planificar y programar por ellos, teniendo como máxima, su mayor bienestar. *Sin embargo, la definición de lo que se supone actuar “en su superior interés” queda al arbitrio de la interpretación adulta, influida por las convenciones sociales que determinan el lugar y el papel adecuado para los niños en la sociedad* (Gaitán, 2006b, p. 63).

## 2.1 Objetivos del estudio

## 2.2 Finalidad

El presente estudio tiene como finalidad legitimar la necesidad de implementar metodologías participativas que incluyan a niños y niñas en el diseño de iniciativas dirigidas a promover la participación en y de la niñez.

## 2.3 Objetivo general y objetivos específicos

Como objetivo general nos hemos propuesto conocer las representaciones sociales que de la infancia y su participación tienen quienes diseñan o/e implementan programas e iniciativas dirigidas u orientadas a propiciar la participación de la población infantil.

Para ello nos hemos planteados como objetivos específicos:

- Identificar las representaciones sociales que de la infancia tienen las personas adultas y el papel que desempeñan estas representaciones en el diseño de iniciativas de promoción de la participación de la niñez.
- Identificar los paradigmas o modelos subyacentes que sustentan la construcción de la promoción de la participación en la niñez.
- Conocer qué obstáculos dificultan la participación de la niñez.
- Identificar qué objetivos e intereses mantiene la población adulta respecto a la participación de la niñez.
- Conocer los motivos y razones por los cuales la niñez no participa.

En consecuencia, el objeto de nuestro estudio es el *papel que se le asigna y que se le debería asignar a la niñez en las iniciativas y programas que para la misma se diseñan e implementan.*

## 2.4 Justificación

Este estudio intenta responder a una necesidad que consideramos básica para contribuir al adecuado desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria, basada en un concepto de bienestar y calidad de vida de las personas que viven e intervienen en ella, incluida la

infancia.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (1997) expondremos algunos criterios que justifican una investigación, vinculándolas a continuación con las motivaciones de nuestro estudio, a saber; Conveniencia -¿Qué tan conveniente es la investigación?, esto es, ¿para qué sirve?-, Relevancia social -¿quiénes se beneficiarán con los resultados de la investigación?, ¿qué proyección social tiene?-, Implicaciones prácticas -¿Ayudará a resolver algún problema práctico?, ¿Tiene implicaciones trascendentales para una amplia gama de problemas prácticos?-, Valor teórico -Con la investigación, ¿se logrará llenar algún vacío de conocimiento?, ¿la información que se obtenga puede servir para comentar, desarrollar o apoyar una teoría?, ¿pueden sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis a futuros estudios?-, y utilidad metodológica -La investigación, ¿puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar y/o analizar datos?, ¿sugiere cómo estudiar más adecuadamente una población?- (p. 63-64).

#### **2.4.1. Relevancia Social**

La constante reproducción de ciertas prácticas y significados otorgados a determinados constructos sociales, dificultan replantearnos varias cuestiones que parecen dadas, naturales y muchas veces, obvias. Es el caso del grupo de menor edad de nuestra sociedad, *aquellos seres humanos que transitan por el primer ciclo vital que llamamos infancia* (Gaitán, 2006b). Tendemos, de este modo de interacción y contacto social, a reproducir y atribuir una serie de características a niños y niñas, características que habitualmente están connotadas por aspectos proteccionistas, paternalistas y asistencialistas. Estas pautas que utilizamos para relacionarnos con la infancia, son habitualmente muy rígidas, pues la interacción que generamos con ella desde un mundo adulto, muchas veces deja de lado, o desecha la idea de la infancia como sujetos activos y transformadores de su -nuestra- realidad, la que vamos construyendo cotidianamente y de manera conjunta.

Desde el punto de vista de las *nuevas sociologías de la infancia*, necesitamos, como sociedad, dar un paso más allá en la comprensión de la niñez y de su participación en las interacciones sociales. Este camino *sólo podría abrirse paso mediante la imprescindible deconstrucción del modelo "clásico" de la niñez* (Franzé, A., Jociles, M. y Poveda, D., 2011, p.20).

Por un lado, niños y niñas están afectados por las fuerzas económicas y políticas al igual que los adultos, estando sujetos, al igual que estos últimos a los avatares de los cambios sociales (Gaitán, 2006a). Por otro lado, podemos ver que históricamente y en distintas culturas la noción de infancia es distinta. Estaríamos hablando entonces, de significados construidos sobre la infancia, y no como una cuestión dada, con características y capacidades de acción restringidas, al simple hecho de obedecer, acatar, aprender, entrenando la socialización; guardando la capacidad de decisión y de expresión para etapas futuras, etapas adultas.

Desde una visión psicosocial, la construcción de la infancia -como cualquier constructo social-, se realiza en el fluir de la cotidianidad y de la interacción social de las personas, considerando e incluyendo a todos en ese proceso. De este modo, la construcción de las representaciones sociales de la infancia en general, y de su participación social en particular, tendría que desarrollarse inevitablemente de un modo en que nos involucre a todos, de manera consciente e intencionada.

#### **2.4.2. Conveniencia**

La participación social de la infancia, también estaría enmarcada dentro de estas lógicas adultocéntricas. En consecuencia, la elaboración y el diseño de iniciativas promotoras de su participación, en su mayoría, son hechas por personas adultas, sin considerar las opiniones o intereses de la población infantil. Esto trae consigo al menos dos problemas: al no atender a las necesidades e intereses de niños y niñas, no se capta su atención, por tanto, no concitan su participación ni asistencia. Y por otro lado, a nuestro parecer el aspecto central y de mayor importancia, esta situación contribuye a reproducir representaciones sociales sobre la infancia, reproduciéndose prácticas participativas normativizadas y validadas por la institución, privándoles de una participación genuina.

#### **2.4.3. Implicaciones prácticas**

En el caso de nuestro estudio, pretendemos conocer cómo estas concepciones de la infancia se evidencian en la elaboración y diseño de las iniciativas que promueven la participación social de la niñez. Desde esta perspectiva, creemos necesaria, y de carácter prioritario, la incorporación de la infancia en el diseño de propuestas que estén orientadas

a la promoción de la participación de la niñez. A tal fin, el proceso de elaboración de los diseños se ha de basar en estrategias metodológicas participativas, incluyendo en ellas a todos los actores sociales, sean estos adultos o niños. De este modo, las diversas iniciativas que promueven la participación en la población infantil lograrían dar respuesta a las necesidades de las personas beneficiarias; es decir, las necesidades de los niños y niñas.

#### **2.4.4. Utilidad metodológica y valor teórico**

Con los hallazgos, que el estudio produzca, se pretende generar una herramienta metodológica que permita incorporar a niños y niñas en el diseño de programas destinados a promover la participación infantil. Esta herramienta se presentará como un método para diseñar y planificar, de manera participada y conjunta entre la población adulta y niñez, propuestas participativas para la infancia en diversos ámbitos, pudiendo ser programas implementados en espacios educativos, culturales, de ocio y tiempo libre, deportivos, centros vecinales, instituciones públicas o privadas, etc. Iniciativas que pretendan dar respuestas, de manera inclusiva, a quienes muchas veces quedan excluidos en las etapas de construcción de los programas a los que teóricamente van destinados.



## **II. SEGUNDA PARTE**

*No hay nada en la representación social que no esté en la realidad,  
excepto la representación misma  
(Moscovici, 1982).*



## 1. Estado de la cuestión

El paradigma desde donde se sitúa la investigación, es el interpretativo, sociocrítico y la sociopraxis.

Al concebir la realidad social como una realidad construida y representada, las nociones de realidad, de infancia y de participación, son constructos elaborados y compatibilizados desde las prácticas y las interacciones sociales, ateniendo al contexto histórico sociocultural.

Si todo lo observado es observado por alguien, parecería irrisorio -o al menos ingenuo-, pensar que esta observación está libre de valores, ideas, representaciones, y por tanto subjetividades. El observador lleva consigo su itinerario y sus gafas de observar, de ver. A su vez, estamos observando una cosa *—eso—*, y no otra, por lo que, según señala Montañés 2009, *se ha de admitir que lo observado es lo que el sujeto observa y no lo que hay para ser observado* (p. 25). De este modo la observación no es pasiva, sino por el contrario, es activa y creativa, productiva y representada, pues *no se limita a la mera recepción de imágenes, sino que construye la realidad sociocultural desde sus prácticas y necesidades concretas* (p. 26).

La realidad, por tanto, no es dada: es construida, y ésta construcción está condicionada por quién la representa, por cómo y de qué manera la construye (y construimos). No es única, ni estática. Al representarnos la realidad y actuar en ella, estamos, a su vez, modificándola, mediante un proceso recursivo. Ninguna persona puede conocer algo del mundo, si no es interiorizándolo. Representamos, realizamos nuestras prácticas cotidianas, y nos representamos actuando-modificándolas, del modo en que hemos aprendido a representarnos en la realidad. Desde la dimensión sociopráctica, *la realidad percibida condiciona nuestras prácticas y (la valoración del efecto de) las prácticas condicionan nuestra percepción condicionando nuestras prácticas* (Montañés, 2009, p. 27).

De ahí la fuerza y el potencial que poseen las estrategias reproductivas de representación y de actuación, donde se rigidizan ciertas prácticas, naturalizándolas -esto es, haciéndolas emerger como natural y ocultando su carácter social-. Reproducción que mantiene el estado actual de las cosas, de la realidad. Siempre, al servicio de las relaciones de dominación, de unos pocos sobre la mayoría.

Consecuentemente, la identidad grupal como construcción identitaria de grupo, también se construye y es elaborada desde fuera. Se configura como cualquier otro aspecto de la realidad social, siendo el resultado de un proceso dialéctico de producción de sentidos y significados desde la interacción social. Así es cómo vamos dotando de significado a la infancia, y otorgando posibles prácticas, estableciendo sus características, haceres, y poderes, como a todo grupo social en cuestión.

La intención del presente estudio es comprender los significados otorgados y asociados a la niñez, pretende indagar cómo se van construyendo los significados y cómo interactúan en un sistema complejo de relaciones y significados. Dando énfasis en la construcción y deconstrucción social de nuestro entorno -como parte de él-. Desde una mirada hacia una transformación social, pretendemos identificar y visibilizar ciertas desigualdades y reproducciones -específicamente en la infancia y sobre sus prácticas participativas-, las que se basan en la *naturalización* de las mismas, herramientas poderosa de *dominación y obediencia*.

El paradigma sociocrítico, introduce la ideología de forma explícita, ante lo falso de la neutralidad valorativa de las ciencias, tratando de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, y, en consecuencia, tiende a lograr una conciencia emancipadora y de transformación social (González, 2003, p. 133).

Las ciencias sociales no pueden mantenerse excluidas de una intencionalidad transformadora, ya que ésta en ningún caso contribuye con conocimientos *neutros* ante problemáticas sociales. En sí misma tiene un componente político y emancipador ante desigualdades, injusticias y explotaciones; sin quedar a merced del uso que se haga de ella. Siguiendo a Ibáñez (1993), “...los efectos políticos nacen desde dentro de la propia actividad investigadora y los efectos de poder, no sólo afectan a la psicología social, sino que también son producidos por las propias operaciones que articula la disciplina cuando construye conocimiento científicos” (p. 26). Estas perspectivas nos invitan de manera *más o menos apasionada*, a asumir *explícitamente* un *compromiso político* (Baro, 1985, en Ibáñez, 1993, p.19).

## 1.1. La Convención de los Derechos del Niño

La declaración de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Noviembre de 1989, antecedida por la Declaración de Ginebra de los derechos del niño en el año 1924, y la Asamblea General de la ONU, en 1959, contempla el modo de atender los intereses de la infancia. Si bien, la de 1989, presenta una especial diferencia con las anteriores, en esta se admite que niños y niñas son *sujetos de derechos* y no menores *objetos de protección*. De este modo, se les obliga a los países que tomen parte de esta convención -al estado, la familia y a la comunidad-, que establezcan nuevas formas de concebir y de actuar respecto a la infancia.

Este nuevo escenario exigía cambios respecto a la forma de representar la infancia, toda vez que, modificar las lógicas con que se establecen las políticas institucionales, y sus derivados programas de actuación. El desafío, significaba tener que deconstruir y construir nuevas nociones ante la niñez, desde una perspectiva de promoción y protección integral respecto de niños, niñas y adolescentes, considerándoles sujetos de pleno derecho, sean estos, civiles, económicos, políticos, sociales, como culturales, y bajo las mismas garantías que deben asistir a todo ciudadano. Obligando al estado a re-conceptualizar las *necesidades* como *derechos*. (Vives, 2009, p. 3 y 6)

La CDN centrando sus lineamientos de acción desde la noción de promoción y protección integral de la infancia, ha logrado que *niños hayan ganado en visibilidad, en presencia pública, y han conseguido un lugar en la agenda de las preocupaciones políticas y sociales* (Gaitán, 2006b, pp. 64). A pesar de ello, esta atención tendría un doble significado: por un lado, reflejaría un interés centrado esencialmente en la protección, y por otro, presentaría una *segregación de los seres humanos pequeños en espacios particulares, en lo que hace principalmente, a participación y autonomía personal*. (p. 71).

Las garantías de bienestar social de niños y niñas están entendidas básicamente en la preocupación de vigilar y fiscalizar las buenas prácticas de las instituciones protectoras, el estado, la familia y la escuela. Desde modelos y convenciones paternalistas y asistencialistas, se pretende defender y propiciar el adecuado e integral desarrollo de niños y niñas. Sin embargo, resulta paradójico que este mundo adulto sea el que proteja a la niñez, pues [e]l

*modelo occidental de infancia se basa en la idea de que la niñez debe ser protegida del mundo adulto* (Ávila, 2003, p. 2).

En este sentido, cobra un contrapunto la protección y derecho en la infancia. Desde el punto de vista del intercambio: a mayor protección, menor derecho; pues se está supeditado inevitablemente, a una forma de control social que restringe la autonomía del sujeto a quién se pretende proteger, [*e]sta dependencia está basada en la prevalencia de los derechos que protegen al menor sobre aquellos que se le asignan como persona* (Gaitán, 2006b, p. 71).

Así, por ejemplo, el artículo 14, relativo al *derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión* (este derecho se encuentra bajo la guía de sus padres). Y asimismo, el artículo 12, que tiene relación con la participación de la niñez, referido el *derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño y a formarse un juicio propio* (este derecho se encuentra sujeto a la edad y madurez del niño), *podrá ser escuchado en todo procedimiento legal o jurídico* (debiendo ser por mediación de sus padres, un representante o de un órgano apropiado).

En este punto, diversos autores critican que sigan siendo los adultos quienes dispongan, cuándo un niño es maduro o no para participar y ser capaz de decidir, es decir, siguen siendo los adultos quienes determinan los asuntos que afectan a la infancia. Su derecho a participar está supeditado a su evolución y a su desarrollo moral (Corona y Morfín, 2001, p.30).

Del mismo modo, desde el punto de vista laboral, el trabajo es entendido desde la CDN, sólo desde la perspectiva de la protección del niño, y no desde la noción de la participación en la vida social, y de la libertad social del trabajo. Es así, que el trabajo que pueda ejercer el niño es visto solo como una vulneración de sus derechos, y no es concebido como una práctica participativa en su integración en la sociedad.

Diversas implementaciones de políticas públicas sobre la infancia -sino todas-, están inspiradas y amparadas, en la CDN. Desde esta perspectiva Llobet, (2006) sostiene que es necesaria la revisión crítica de las representaciones sobre la infancia, de lo que le es legítimo, y de lo que se le permite. Todo ello, considerando que son en el interior de las instituciones donde se generan y construyen las prácticas y sentidos sobre la infancia, donde deben

negociarse representaciones sobre la infancia, ligadas principalmente a la indefensión e inmadurez. Por tanto, *es necesario mirar las prácticas y los sentidos desarrollados al interior de las instituciones no como un dato accesorio que puede aportar a la comprensión de las fallas de la implementación, sino como aquella dimensión que la concreta* (p.5).

Suponiendo que toda implementación de programa sobre la infancia, y la política social que la respalda, debe estar atravesada, por la CDN, tendría que incluir necesariamente la educación sobre ciudadanía infantil. En este sentido, y refiriéndose a la infancia, la autora, antes citada, se cuestiona: *¿Son las prácticas y objetivos institucionales potencialmente ampliadores de ciudadanía?* (Llovet, 2006, p.5).

## 1.2. Representaciones sociales de la infancia

Al hablar de infancia, así como de cualquier otro colectivo, estamos hablando tanto de una realidad objetivada, como de una realidad representada (Ferran, 2006). En tanto tal, esta realidad de elaboración común (Jodelet, 1984; 1986), corresponde a un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que guía el comportamiento grupal (Pérez, Mocovici y Chulvi, 2002). O, cuando menos, otorga los marcos de interpretación a través de los códigos y los valores del grupo. No importa cuán cierto o erróneo sea este conocimiento -entre otras cuestiones, no hay externalidad universal con la que cotejar-, las situaciones definidas como reales por él, terminan siendo reales, al menos en sus consecuencias.

De acuerdo con las representaciones sociales elaboradas y compartidas respecto a la infancia, existen un sinnúmero de contenidos asociados a una *moratoria social*, se considera que no cuentan socialmente con las capacidades de un ciudadano adulto como los demás.

Desde la perspectiva tradicional de la construcción social de la infancia, se considera a los sujetos menores de edad como sujetos incompletos, dependientes, moldeables, controlables, definidos antes que por un “ser” por un “aún-no-ser” adulto. La infancia sería una etapa proyectada al futuro, lo que ensombrece buena parte de su presente (Gaitán, 2006b, p. 68). Algunas representaciones sociales respecto a la noción de infancia, son definidas en función de las *carencias* y lo *faltante*, partiendo de una especie de minusvalía que resta independencia, autonomía, remarcando la imagen de niños y niñas con señales de desvalimiento (Botero y

Alvarado, 2006, p. 19)

En nuestro entorno socio-cultural se ha mantenido a niños y niñas en categorías homogéneas y separadas, dificultando la posibilidad de profundizar en los procesos de socialización, participación y deconstrucción de las representaciones sociales a las que se le asocian. Este punto es básico para comprender por qué el *adultocentrismo* se resiste tanto a que se discuta e incremente la participación social y ciudadana de la niñez.

Se sitúa a la infancia, en una *categoría* que se ubica fuera del análisis sociopolítico, categoría que contiene elementos propios y que a su vez, desencadena una serie de sentidos y significados. Este grupo es considerado una minoría sin mayores pretensiones que validarse al *hacerse adulta*, para entrar a este sistema, siendo mientras tanto *eyectada de él*. *Cada vez está más claro que la infancia que podemos observar a nuestro alrededor, es "otra cosa" que la infancia tal como nos la representamos* (Casas, F. 2006, p. 41).

Se le otorga una especie de homogeneización engañosa a este grupo, donde no tiene cabida la incorporación de elementos distintivos intragrupales. Si consideramos que ser *niño* es fundamentalmente una clasificación social, toda clasificación supone el establecimiento de un sistema complejo de diferencias, las que no son visualizadas ni compartidas por este exogrupo (mundo adulto), lo que implicaría esta visión homogeneizadora. Contribuyen fuertemente a este proceso de mantenimiento y fortalecimiento de estereotipos, los medios de comunicación, esa opinión pública, que realmente es *opinión mediática*, subsidiaria de un *modelo económico* (Sampedro, 2011).

Tan es así que al hablar de participación infantil, y al diseñar estrategias que promuevan iniciativas de participación social con niños y niñas, es necesario introducir en estos modelos, no sólo las aportaciones y perspectivas de la niñez, sino también, de todas las personas implicadas. Es necesaria la incorporación de un marco comprensivo práctico que incluya en el proceso, la producción y reproducción de las representaciones sociales asociadas a la infancia, así como los elementos socioculturales que estén asociados a mantener esta dinámica.

Consideremos que la reproducción de las prácticas sociales y la subjetividad se realiza fundamentalmente en el *fluir de la vida cotidiana* (Shutz, 1962), por lo que es necesario

incorporar a los diversos actores sociales en los contextos de interacción microsocial en los que se desarrollan y se recrean.

Las problemáticas de la infancia tienden a conceptualizarse, comprenderse y abordarse como problemáticas privadas, hasta que éstas son vulneradas. Una cuestión importante a destacar, es que estas representaciones sociales sobre la infancia están fuertemente vinculadas a una esfera privada, llevando a ignorar su vertiente social y colectiva (de Paúl y San Juan, 1992). Las necesidades y problemáticas de la infancia son fundamentalmente privadas: de sus padres y madres, de sus profesores, de sus pediatras, etc. No hay sentimiento de responsabilidad ampliamente compartida sobre los problemas percibidos por el conjunto de la población infantil.

Como afirma Casas, *la infancia es considerada un tema fundamentalmente privado. En la cancha pública, nunca es un tema prioritario: pueden esperar, ya se harán mayores, mientras tanto ya se ocuparán sus padres y sus maestros, son los ciudadanos del mañana (no del presente)*. (Casas, 2006, p. 31)

### **1.2.1. Autoconcepto de la infancia**

Los significados otorgados y objetivados a los patrones culturales, como sistema simbólico de un grupo social, -como es el caso de la infancia-, no son naturales, son contruidos, *en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual* (Bourdieu, 2008, p. 23). Esto es, no obedecen a una definición dada por la naturaleza de las cosas, o a una naturaleza humana, sino más bien por la propia construcción social en dónde, y desde dónde se produzcan las prácticas e interacciones.

Ahora bien, sin embargo, al objetivarse estos significados, se convierten en una verdad incuestionable. Se dota de características *naturales* a la infancia, ocultando con esto su origen social. Niñas y niños se socializan bajo una realidad que parece dada sobre ellos, sobre sus propias cualidades y capacidades, e incorporan aquellas nociones adultas de infancia, haciéndolas propias. Definiendo su autoconcepto desde lo que se les determina que son. Como lo señala Bourdieu, al señalarles a los niños no lo que tiene que hacer, sino lo que son, le convierte efectivamente en lo que tiene que ser. (Bourdieu, 1985, p. 31).

Desde las representaciones que de la infancia se tenga, y desde la definición del conjunto de

normas y conductas que se construyen colectivamente respecto a la infancia, se irá configurando una infancia u otra. Si estas nociones son concebidas desde un adultocentrismo y una moratoria social, provocará que niños y niñas generen una autoimagen disminuida y pobre respecto a sus propias capacidades y saberes. Según Berger y Luckman (1978), *la infancia es un producto humano, la infancia es una realidad objetiva, el niño es un producto social* (Gaitán 2006b, pp. 68.)

Esta forma de entender a la infancia de manera *infantilizada*, incapacitada y heterónoma, acota su campo de interacción. Todas las actuaciones que la infancia realice que se encuentren al margen de estas nociones, serán entendidas por adultos y por ella misma como anómalas, y serán en consecuencia coartadas o expulsadas al campo de la marginalidad. Se hace necesario deconstruir la noción clásica de infancia, reconociéndolos como actores sociales, pues los *niños no son ni inocentes vulnerables ni salvajes dañinos que requieren control* (Gaitán, 2006b, p. 69).

### **1.2.2. El rol formador de la institución**

Hemos comentado cómo la identidad es construida desde lo social, de la interacción con otros. Desde la interacción cotidiana, vamos incorporando e interiorizando los distintos conocimientos. Las instituciones, la familia, la iglesia, la escuela, el estado y los *mass media* tienden a contribuir a la conformación de la identidad, tanto personal como grupal, esto es lo que define a cada grupo social y así mismo a toda persona perteneciente a ese grupo. La escuela y la familia son las estructuras que tendrían el rol socializador y formador en las primeras etapas del ciclo vital de niños y niñas, entregando pautas de comportamiento y de construcción identitaria.

De este modo, la familia y la escuela son principalmente las instituciones que propician que se reproduzcan ciertas prácticas y creencias, naturalizando y normalizando las actualizaciones, los saberes, capacidades y poderes de sus miembros, de acuerdo a las categorías de representación e interpretación.

La escuela, siguiendo a Ballatán y Campanini, construye niños *infantilizados*, privándolos de sus capacidades de elaborar críticamente sus experiencias y saberes, evitando el conflicto y la emergencia de lo político, lo que provoca el silenciamiento de niños y niñas, el abandono de

la escuela como un espacio de aprendizaje colaborativo, participación genuina y de desarrollo integral (Ballatán y Campanini, 2008, p. 85 y 98).

La insistencia en mantener este tipo de conceptualización de la niñez en las prácticas docentes, respondería a discursos políticos-pedagógicos, que han moldeado procesos de conformación del sistema de instituciones educativas públicas, donde se tienden a trabajar sobre un “supuesto alumno”, que en la práctica real no respondería a ningún alumno en concreto (Szulc, 2010, p. 100). La escuela incluso liberada del poder de la iglesia, sigue reproduciendo los presupuestos de las relaciones patriarcales (hombre-mujer, adulto-niño). (Bourdeau, 2000, p. 108).

De este punto de vista, se debe formar e instruir a niños y niñas, intentando que lleguen a ser personas *de bien*, y que vayan conformando e incorporando las pautas de comportamiento en sociedad. Los niños son conceptualizados desde dos posturas sociales antagónicas; como un ser “corrupto egoísta” que debe ser controlado, o como un ser “inocente puro” que debe ser protegido (Jenks, 1996 y Valentine, 2004, en Franzé et al. 2011, p. 26). Por consiguiente, las instituciones deben tomar cargo en el asunto, ayudándole, y haciéndole llegar a ser aquel hombre *de bien*, un hombre adulto.

En el caso de la familia, al ser los padres los encargados y responsables directos de la tutela de los hijos, y siendo además, representantes legales de sus niños, tienen el deber de instruirles y formar en valores a estos futuros ciudadanos. *El orden, en primer lugar debe administrarse a través de las familias* (Curso, 2003, p.7). De acuerdo con Donzelot, “*la familia [tiene] la obligación de tener que retener y vigilar a sus hijos si no quiere ser ella misma objeto de una vigilancia y de una disciplinización*” (2009, p. 87). El estado, de este modo, tiene un rol de vigilancia sobre las familias, generando una especie de panóptico microsocial sobre estas, y éstas sobre sus hijos. El estado intenta no sólo validar y reconocer la autoridad y dominio, del padre, *y cabeza* de familia, en el ámbito privado, sino que gobernar sobre las familias y sus miembros, mediante éste. El padre como agente mediador, es instrumentalizado por el poder estatal, con el propósito de permear en los espacios privados donde otras instituciones no tienen acceso.

Conocer cómo el dispositivo de protección de la infancia se institucionaliza, nos ayuda a comprender cómo el estado reproduce y restringe los significados asociados a la infancia.

Berger y Luckmann, sostienen que por el mero hecho de existir, las instituciones dirigen el comportamiento humano en una dirección de las muchas que, teóricamente podrían esperarse (Campos, 2011, p. 217). Por lo que es necesario comprender cómo la institución entiende la infancia y su protección, *desde la perspectiva de considerar la interioridad institucional como el espacio en que los postulados de las políticas públicas encuentran su concreción* (Llobet, 2005, p. 2).

### 1.3. Nuevas sociologías de la infancia

El estudio de la infancia ha estado centrado históricamente sobre dos ejes principales, su protección y su formación, no siendo la niñez, propiamente como tal, objeto de estudio. Se ha estudiado sobre la niñez, tomando como referencia, las diversas instituciones. Se ha estudiado, desde un marco comprensivo de sus cuidados y su socialización, la primera con las instituciones protectoras y la segunda con las familias y la escuela. En ambos casos niños y niñas, es decir, la infancia no configuraría el objeto de estudio formal en sí mismo, sino que mediante *un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales* (Gaitán, 2006a, p. 10).

De este modo, el estudio *clásico* de la infancia ha invisibilizado su protagonismo como grupo social. No se habla directamente de la niñez, ni son objeto de estudio, sus problemáticas, sus perspectivas e intereses, su relación con otros niños o, sus relaciones intergeneracionales. En los casos en que sí se ha estudiado y hablado sobre estas temáticas, es abordándolo desde perspectivas clásicas; *sobre* la niñez. No han sido foco de atención por ejemplo, la condición socioeconómica de la infancia, su estatus político, o su sentido de identidad y pertenencia.

Quienes más han contribuido a estas nociones y representaciones sobre la infancia, son el modelo biomédico y la psicología, especialmente la psicología evolutiva, que centra su estudio en las etapas de desarrollo de los sujetos. Donde las distintas fases, se configuran teniendo como indicador el proceso de crecimiento físico, emocional y cognitivo de los individuos, haciendo principal referencia sobre el nivel de inteligencia y grado de madurez, delimitando mediante ambas la autonomía de los sujetos. Es decir, las actuaciones que niños y niñas deberían tener -según se prefije-, por estar en cada momento evolutivo,

preestableciendo entonces, de manera idiosincrática sus capacidades.

[E]l problema es que tanto la psicología, como la pedagogía o la pediatría, orientan su mirada al niño individual, quedando su estudio limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva ahistórica o suprahistórica, en la que el universal “niño” parece ajeno a los cambios que suceden en su entorno (Qvortrup, J., 1990; Saporiti, A. y Sgritta, G., 1990; Wintersberger, H., 1994.a, en Gaitán, 2006b, p. 66)

El ser humano no es un sujeto acabado. El modelo de desarrollo o crecimiento propuesto por la psicología evolutiva, intenta prescribir una sola infancia, una infancia natural y estática, pero no podemos hablar de una infancia acabada, determinada, menos podríamos considerar que es la misma en todas las culturas ni momentos históricos, pues el rol de la infancia también ha sido distinto en cada contexto sociohistórico. Siempre existiría una nueva etapa, un nuevo momento, una nueva niñez.

Un ejemplo, lo ilustra Qvortrup (1985), quien *argumenta que como consecuencia de la industrialización, se produce la socialización de los niños y esto cambia las ideas sobre su valor* (Gaitán, 2006a, p. 12). A su vez, el autor expone que antes de esto, la infancia era valorada por su contribución económica a las familias, y como parte del mercado laboral. Luego pasaron a ser dependientes de esta etapa preparatoria de socialización ante este contexto de trabajo.

Las llamadas nuevas sociologías de la infancia, consideran que el estudio sobre la niñez no solo debe estar centrado, en el estudio de la socialización de la infancia como futuros adultos (orden del sistema social), ni de su protección ante eventuales desamparos (funcionamiento y eficiencia de las instituciones) de la cual ha sido históricamente objeto. Sino, que se debe ir más allá, estudiar la complejidad de la infancia, siendo ella misma y sus propias problemáticas, el foco de atención.

Con esto no se pretende obviar el foco de estudio *clásico*, sino más bien ampliarlo -y profundizarlo-, cambiando su perspectiva. No es necesario dejar de visualizar y abordar antiguas problemáticas, como la explotación y pobreza. Las nuevas sociologías de la infancia, intentan deconstruir un modelo clásico, e introducir un marco teórico y conceptual renovado, basado en un espacio social que permita la inclusión de la niñez

como un agente activo de actuación y participación en la estructura social, *sino se no desea reforzar las pasadas pautas de control, negación de autonomía y refuerzo de la independencia que han venido acompañando el estudio de la infancia* (Gaitán, 2006a, p. 11).

### **1.3.1. La infancia: dinámica como concepto, estable como parte de la estructura social**

*A pesar de que la edad sea un principio universal de organización social, y a pesar de que tiendan a asumirse ciertos elementos biológicos como universales en el desarrollo humano, se advertirá que no existe un concepto de edad autónomo y naturalizante del sujeto sino que se construye relacionamente* (Sama, 2011, p.162)

Considerar a la infancia como parte de la estructura social, es poder analizarla en términos económicos, políticos y culturales, como se hace con la población adulta. La importancia se centra en dotar a la infancia de una autonomía conceptual –infancia como categoría social, grupo infantil como generación, niños y niñas como grupo social-, tanto teórica como metodológica –niños y niñas como unidad de observación-(Gaitán, 2006b, p. 68).

Desde la perspectiva de la sociología estructural de la infancia, la niñez es vista como un elemento estable y permanente, como parte de la estructura social de las sociedades modernas. Es vista, por tanto, como una estructura en sí misma, semejante a la clase o al género. Como categoría social es permanente, y se modifica cambiando sus miembros, se renueva. Sus relaciones con el grupo social mayoritario, el mundo adulto continúan, como componente del orden social. Lo explica Gaitán, (2006a) añadiendo que:

El objetivo de la investigación es ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de la vida de los niños (condición socioeconómica, estatus político o sentido de identidad) con contextos de macro nivel y explicar aquel hecho con referencia a las estructuras y mecanismos sociales que operan en el macro-contexto y generan efectos en el nivel del grupo infantil (p. 14).

### 1.3.2. La infancia como grupo minoritario

La condición de minoría social en la que puede ser catalogada la infancia, viene a darse por la minoría de edad que les adscribe como grupo, la más aparente condición común. Todos se encuentran bajo una franja de edad. Esta condición determina una serie de discriminaciones *en materia de derechos, acceso al poder, al bienestar y prestigio, así como una subordinación al grupo dominante* (Gaitán, 2006b, p.70). Habitualmente quienes pertenecen a una minoría son objeto de prejuicios, discriminación, abuso, y humillaciones que no tienen relación directa con sus características individuales, sino que son atribuidos al grupo de pertenencia.

Lewin (1946, p. 25), señala que *el problema de las minorías, es el problema de las mayorías*, es decir, el problema de la niñez, es el problema de las personas adultas. Reproducir estas categorías y mantener el *status quo*, es una de las estrategias adultocéntricas más simples y utilizadas. Es así que uno de los obstáculos más serios para los grupos minoritarios, y el mejoramiento de las relaciones intergrupales e intergeneracionales, reside en la falta de confianza de los mismos infantes, donde se tiende a aceptar el juicio de quienes tienen un estatus superior, aunque este vaya dirigido contra ellos mismos, de este modo hay factores que tienden a desarrollar en niños y niñas un cierto antagonismo hacia su propio grupo. En palabra de Bourdeau *esto puede llevar a una especie de autodepreciación, o sea de autodenigración* (2000, p. 50) sistemática hacia su propio grupo de pertenencia. Creyendo y naturalizándose como personas pertenecientes a categorías inferiores.

El autor lo explica del siguiente modo: *Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de eso modo como naturales*. Comenta a su vez, que las estructuras de dominación son históricas, en la medida de que son producto de un trabajo continuado de reproducción, donde contribuyen unos agentes singulares (unos *hombres* adultos y unos niños y niñas) y las instituciones: Familia, Iglesia, Escuela y Estado. (Bourdeau, 2000, p.50)

Las diferencias entre mayorías y minorías respecto a la edad (adultez-niñez), establecerían el tipo de participación en espacios públicos formales, desdibujándose en lo complejo del contexto, donde las personas pasan a desarrollar roles atribuidos a entorno a la figura del adulto, y a los roles permitidos en la infancia. Esto supondrían limitantes frente a las

opciones reales y contextuales de participación y empoderamiento de niños y niñas (Botero y Alvarado, 2006, p. 19).

La infancia como grupo minoritario, se encuentra sujeta a una triple o doble discriminación, doble en el caso de las niñas: ser niña y mujer, en el caso de ser niño y pobre, y triple discriminación: ser niña, mujer y pobre. Si sumamos a esto ser inmigrante, son encontramos en una situación de vulnerabilidad aún mayor (condición de edad, de sexo, pobreza y nacionalidad).

De este modo, el acceso a recursos por parte de la infancia, siempre estará circunscrito a la situación de la familia de donde provenga, es decir, se reproducen los límites de la pobreza y la exclusión social (Gaitán, Diciembre, 1998).

#### **1.4 Tipos de participación social en la niñez**

UNICEF (2010) define participación infantil como:

[E]l proceso por el que se comparten decisiones que afectan a la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias. [...] la participación social es un derecho humano esencial de toda persona, y una sociedad puede considerarse democrática cuando todos sus ciudadanos y ciudadanas participan. La participación es uno de los componentes más importantes de la construcción de la democracia y a través de ella se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos.

Ahora bien, dicha definición presenta diversas formas de interpretación, de implementación, y de desarrollo en términos fácticos. El concepto encubre tanto modalidades, como responsabilidades y capacidades de actuación. Esto deriva de la amplitud conceptual de la definición, la que se orienta a describir de manera genérica y tautológica su contenido.

La participación de la infancia en el ámbito social puede ser entendida desde distintos

prismas. Desde la mera asistencia a un evento público o privado, hasta formar parte periódicamente, y de manera activa, sea de manera formal o informal, en algún grupo, proponiendo, tomando decisiones e implementando proyectos. Puede ser también en distintos ámbitos o niveles, y en diversas redes, sean estas, desde las más privadas hasta las más públicas, grupos familiares, grupos de amigos, a nivel local, municipal, en grupos escolares o laborales, grupos sociales, o políticos.

Queremos entender la participación infantil, como una práctica social, que debe desarrollarse en la interacción con otros, no solo con otros niños, sino que con otros. Gaitán (1998, p. 88) la define, como *el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos*. Considera además, que esta participación debe ser facilitada por un mundo adulto, entre ellos, educadores, padres, madres y la propia comunidad, y esta debe orientarse hacia diversos ámbitos de interacción, tanto formales como informales. Esta participación debería garantizar la legitimidad e incidencia social del protagonismo de la niñez. A su vez la autora señala que *separar organización, participación y expresión infantiles en la práctica, es desintegrar el protagonismo infantil y no ver su compleja relación con otros sectores de la sociedad* (p.85). Invita de esta manera, a ser consecuentes con las estrategias de promoción de la participación infantil, centrando su análisis y propuesta, mediante la creación de procesos integrales de un verdadero protagonismo infantil, donde efectivamente niños y niñas sean sujetos sociales de derechos.

Consideremos que, según Hart (1993), *una comprensión de la participación democrática, la confianza y la capacidad para participar sólo se puede adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción*, entendiendo a su vez esta participación como *ciudadana-política*<sup>9</sup> (en Botero, Torres y Victoria, 2008, p. 572). Pol (2000, en Berroeta y Rodríguez, p.8) incorpora, además del componente *dinámico* de la participación, en el sentido de la gestión colectiva y la idea de modificar y transformar la realidad, un componente complementario, el que denomina *estático*, el que hace referencia a la implicación con el entorno, sentirse parte del grupo, de la comunidad y de la sociedad.

---

<sup>9</sup> *La diada participación ciudadana-política atiende a la imposibilidad de concebir la actuación de los sujetos como ciudadanos y ciudadanas aisladamente de la reflexión política. Ambos elementos cobran sentido en tanto su relación es dialógica* (Botero, P. & Torres, J. y Alvarado, 2008, p. 566).

Diversos autores han establecido distintas clasificaciones teóricas respecto a los tipos o/y niveles de participación infantil, en todos los casos, realizan una descripción desde los niveles más básicos, hasta los más elevados.

Hart (1993) se refiere a la escalera de participación, donde distingue principalmente dos grandes grupos, la *no participación* y la *participación genuina*. En la primera, sitúa (1) la Manipulación: donde habría un desconocimiento de las habilidades de las infancia y una violación a sus derechos, donde se suma a niños y niñas sin que estos conozcan las problemáticas y el por qué de sus acciones, (2) la Decoración: frecuente en ámbitos institucionales, donde se les colocan camisetas sin conocer el sentido de los eventos, atraídos principalmente por incentivos primarios, como refrigerios o juegos, como refuerzos de rellenar espacios para realzar los eventos con fines mediáticos, provocando una falsa imagen de convocatoria y éxito de las actividades, (3) el Simbolismo: supondrían los casos donde niños pueden dar sus opiniones, pero generalmente participan sólo algunos niños *elegidos*, lo que cuentan con habilidades y competencias comunicacionales, pero sin que estos tengan la oportunidad de elaborar, documentarse o construir las propuestas de las que son partícipes.

Por otro lado, está la *Participación Genuina*: que reconoce cuatro modalidades, (4) Asignado pero informado: donde los niños comprenden las intenciones del proyecto, participan voluntariamente una vez que se les ha explicado el rol que desempeñarán, (5) Consultados e informados: el proyecto donde participan los niños es diseñado por adultos, pero ellos comprenden y pueden dar sus opinión y ser tomados en cuenta, (6) Iniciado por adultos decisiones compartidas por niños: son proyectos diseñados por adultos, donde los niños comparten el proceso de toma de decisiones, (7) Iniciados y dirigidos por niños: los proyectos surgen de la iniciativa de los niños, poniendo en juego sus habilidades y conocimientos, la organización y la toma de decisiones, donde los adultos son un facilitador del proceso, y (8) iniciados por niños decisiones compartidas por adultos: en el escalón superior de la escalera de participación, los niños son quienes proponen, actúan y toman las decisiones y los adultos participan en la medida que sean convocados por los niños. (Osorio, 2003)

Trilla y Novella (2001) consideran 4 tipos de participación. (1) Participación Simple: los niños toman parte de un proceso como espectadores, sin haber intervenido en su

preparación, ejemplo de estos pueden ser, el simple acto de presencia, jugar, cantar y aplaudir, y realizar actividades bajo la dirección de adultos, (2) Participación Consultiva: escuchar a los niños en los asuntos que directa o indirectamente le conciernen, pudiendo ser sondeos, encuestas, donde, en algunos casos, pueden ser tomadas en cuenta mediante consultas vinculantes, o en otros, sin ser tomadas en cuenta, (3) Participación Proyectiva: los niños tienen un proyecto propio y participan en todos los momentos, y (4) Metaparticipación: donde los niños piden, exigen, y generan nuevos espacios y mecanismos de participación. (Osorio, 2003)

Por otro lado, Camps (2000) propone 5 niveles de participación. Desde (1) el proporcionar información: se comunica a la gente los planes, (2) Recogida de información: Se reciben comentarios, que pueden o no, ser tomados en cuenta, (3) trabajo compartido: personas se implican el estudio conjunto de un problema, (4) Decisión conjunta: las personas resuelven conjuntamente sus diferencias y toman decisiones colectivas, y (5) Empoderamiento: Supondría una mayor libertad en la toma de decisiones en diversas esferas (p. 326).

La metáfora de la escalera de la participación de Hart, en la que se distribuyen las prácticas de participación infantil desde la no participación (Manipulación o engaño; Decoración; Simbolismo) a la participación protagónica, genuina o auténtica (donde niños y niñas actúan proponen y toman las decisiones), refleja los distintos grados en las que las prácticas participativas se pueden clasificar. Así Hart 1993, afirma que *la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive* (en Botero, et al. 2008, p. 290). Y no aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y niñas, pero, en realidad, no tienen ninguna posibilidad de dar sus propias opiniones, y cuando son escuchados, las opiniones no son tenidas en cuenta.

Según Trilla y Novella (2001, en Casas et al., 2008, p. 409), esta capacidad de participación infantil, para que logre ser realmente efectiva, debe aprenderse y desarrollarse. Por lo que es necesario no sólo admitir el derecho a participar de la infancia, sino también formar y apoyarles para que puedan ejercerlo eficazmente. Del mismo modo, diversos autores (Hart, 1992; Casas, 1995; Van Gils, 1996; Trilla y García, 2002) señalan, que no es suficiente con el hecho de que los países miembros de la CDN firmen el tratado, sino que pongan en marcha políticas y planes con respecto a estos derechos, de tal modo que se pase del papel

a la realidad.

En su estudio sobre movimientos sociales de niños y niñas en América Latina, Liebel (1994, en Corona et al., 2000, p. 65) sostiene que la infancia es objeto de un gran rechazo por parte de la clase adulta, debido a la fuerte discriminación y marginación. Frente a esto, es indiscutible la necesidad de comprender a este colectivo como sujetos sociales, donde se reconozca el papel activo que pueden tener antes las situaciones que se les presenta, considerando la capacidad que tienen para transformar su realidad, poder participar en sus propios procesos y en las decisiones que le atañen.

Sin embargo, situándonos desde el contexto establecido en las sociedades actuales, esta necesidad de transformar *esa* mirada hacia la infancia, no es tan simple, debido principalmente a determinados elementos que obstaculizan tal transformación, los que merecen especial atención y análisis frente a esta problemática.

La participación ya en edades tempranas, se encuentra circunscrita a espacios de participación controlados (y heteronormativos). Esta circunstancia, cobra gran importancia, ya que desde la infancia, se comienzan a instaurar y reproducir ciertos modelos y dispositivos de participación. La *intromisión* de prácticas participativas-inclusivas distintas a las tradicionales, que no se enmarquen en la escuela, el mundo laboral y la política formal, generan ruidos, produciendo quiebres o rupturas en *esta* participación más formal controlada.

De esta manera, esta participación *alternativa*, legítima–nolegitimada, es situada en la periferia del ámbito público político validado. Según Reguillo (2010), *considerar que las expresiones juveniles [e infantiles] pueden sustraerse al análisis sociopolítico de la sociedad en la que se inscriben, es asumir de un lado, una posición de exterioridad (jóvenes más allá de lo social) y, de otro, una comprensión bastante estrecha de lo político (reducido a sus dimensiones formales, más bien a “la política”* (p. 52).

Según las consideraciones previas, se presenta como necesaria la creación de espacios de reflexión para el desarrollo de la participación de la niñez, ya que es fundamental para niños y niñas, discutir sobre la situación de su entorno, expresar sus puntos de vistas, sus opiniones y sus propuestas. En necesario desarrollar estas estrategias en ámbitos no sólo

escolares, sino también a nivel barrial y local. Promoviendo la creación de iniciativas que les incluyan de manera participada, donde puedan explorar diversas expresiones de participación y sus significados.

La relevancia de la formación en participación es pertinente en cuanto a la construcción de una sociedad más comprometida. La participación, es un medio por el cual se construye democracia y ciudadanía, y a la vez un fin en sí misma. Así la participación real fomenta el desarrollo de capacidades, exige responsabilidades y aporta beneficios, facilita la toma de conciencia sobre la realidad y favorece procesos de organización basados en el protagonismo infantil.

Desde el punto de vista ético-político. El hecho de hacer partícipe a la infancia en los procesos de su propia participación, pondría en tensión las lógicas de estructuración y jerarquización a las que responden los sistemas sociales, las que tienden a invisibilizar y alejar a la infancia de las esferas de discusión pública, generando situaciones de exclusión, en las que se ve involucrada. De este modo, dicha tensión, lograría evidenciar y considerar a los niños, como principales responsables y dueños de su propio desarrollo, con autonomía y capacidad de participar responsablemente en el ejercicio y construcción de ciudadanía.

Por lo anterior señalado, se considera de gran importancia abordar la participación infantil desde una propuesta de promoción participativa, centrada en las mismas prácticas de participación desde dentro de la propia niñez, y no determinada por adultos. Porque se constituye como un elemento transformador, que puede promover la creación de espacios sociales propios de la infancia, permitiendo expresiones alternativas de participación genuina. Esta perspectiva de participación debe ser transversal a todos los contextos sociales de interacción, tanto formales como no formales, sea dentro de la familia o en la escuela, y a nivel local y/o barrial.

#### **1.4.1 Performatividad participativa**

Una de las estrategias más ampliamente articuladas en contextos sociales y políticos de dominación (*desde arriba hacia abajo*), es la perpetuación y reproducción de modelos de

interacción social, con un claro interés de mantener dichos sistemas. La performatividad<sup>10</sup> introducida en la participación y sus formas, está circunscrita a prácticas tradicionales de participación, dejando fuera de este escenario movimientos alternativos de ejercicios legítimos no-legitimados de participación. Un ejemplo ilustrativo de esto, es el *derecho* a voto, el cual apela a la capacidad de ejercer el derecho ciudadano de participación, expresando la opinión y elección que regulen la construcción ciudadana, el cuál es legítimo desde esta perspectiva, sin embargo el *derecho* a asociarse, proponer, opinar y expresarse libremente está regulado bajo una legitimación política, controlada.

Al considerar el componente performativo en las prácticas participativas bajo aquellos modelos y mandatos sociales, los que invitan (simbólica e implícitamente) a *actuar performativamente*, dichas prácticas en *escenas* cotidianas, sobre *ciertos tipos* de participación, restringen las manifestaciones de distintas expresiones *alternativas*. Así se estereotipa la modalidad participativa, lo que no permite que emerja una fluidez espontánea de nuevas conformaciones y *escenas* de participación, que respondan de manera genuina y auténtica de creación y expresión participativa.

Max-Neef (1986), en su análisis socioeconómico del desarrollo a escala humana, refiriéndose a las *necesidades* y los *satisfactores*, señala que las necesidades son finitas y estables, y son los satisfactores los que son indeterminados, cambian y se van modificando, regulados por el contexto socio histórico y de *consumo*. Señala que la participación, como una de estas *necesidades* puede ser satisfecha por distintos *satisfactores* (o satisfactores inhibidores, pseudosatisfactores, entre otros), por ejemplo, el voto se configura y se caracteriza por ser un pseudosatisfactor institucionalizado por una *democracia* formal, pues no logra cubrir plenamente la necesidad básica de participación. De esta manera se ofrece un recurso participativo formal y *performativo* ante la *necesidad* propia de participación.

---

<sup>10</sup> Actos performativos (actos del habla performativo), actos discursivos que en su enunciación otorgan realidad a aquellos que nombran (capacidad productiva/reproductiva del discurso). La forma en que esto es “inventado” en el transcurso de su representación. De ahí su carácter de ficción reguladora, que al volverse una realidad en los cuerpos, las prácticas y deseos, se autolegitiman como esencia que se expresa -y a la vez- oculta su origen (Barci, C., Fernandez, L., Oberti, A. 2003, p. 102-103).

### **1.5. El Adultocentrismo como producto y productor. Construcción de programas de promoción de la participación en la niñez**

Así como la ciudad y los espacios públicos están hechos a medida, *para* los adultos y *por* los adultos. La ciudad y las calles desde este *adultocentrismo*, han renunciado a ser un lugar de encuentro. Segregando y especializando los espacios para cada tipo de personas, para cada categoría social. El centro para el comercio, los lugares periféricos para dormir, las plazas para pasear, las residencias para los ancianos. A los niños, les tocan las guarderías y ludotecas. Los vehículos -conducidos por adultos- han ganado terreno, mucho espacio, convirtiendo las calles en lugares peligrosos para los más pequeños. *Años atrás, a los niños les parecía que nunca llegaba la hora de salir, puesto que lo más interesante estaba fuera. Hoy, en cambio, lo que más esperan los niños es el momento de estar en casa* (Tonucci, 2006, p.61).

Esto al ser producto de las necesidades de los adultos, son ellos también los que deben tomar cuentas en el asunto y hacerse cargo. El experimentar aventuras, la indagación, la negociación, las peleas, el aprendizaje espontáneo entre pares, y el hecho de participar de los niños, entonces, debe ser programado por adultos. Quienes habilitan espacios para que la infancia participe. Ojalá en un espacio cerrado, lejos del peligro y en un ambiente protegido, donde se le pueda cuidar, vigilar y orientar. Entonces se crean los programas para promover su participación infantil.

Sin embargo y como hemos mencionado anteriormente, este es sólo un ámbito de la participación infantil, *una esfera*, la que tiene que ver con un dispositivo formal, como un espacio creado para provocar la participación, con un objetivo intencionado, sea de formación, de recreación, de tipo artístico, lúdico o de ocio. Donde niños y niñas puedan acudir y participar. Se generan desde ámbitos escolares, municipales, barriales, desde políticas públicas, desde ONGs, o diversos colectivos.

De este modo, al igual que los adultos deciden, puedan diseñar las iniciativas y programas dirigidos a—promocionar la participación de la niñez. Habitualmente, los diseños de participación están centrados principalmente en talleres informativos sobre los derechos, reduciéndolos a la mera difusión y sensibilización tanto de niños, niñas, como de la sociedad en general. Se habla y se aprende de derecho, pero no se ejerce. Se generan acciones hacia el interior de esa esfera formal de participación infantil, no hacia fuera.

Una de las principales críticas que puede hacerse a este modelo, es que existan lugares exclusivos para participar. La participación, la toma de decisiones y la expresión de opiniones, debe ser transversal en todos los entornos donde niños y niñas desarrollen actividades e interaccionen con otros. En mayor medida cuando son ellos mismos los beneficiarios directos.

Ya hemos hablado de las representaciones sociales sobre la infancia, en cómo influyen en el modo de entenderla y de relacionarnos con ella, determinando nuestras prácticas y las de ella (la infancia). Hemos mencionado, a su vez, que bajo la argumentación de perseguir el máximo bienestar de la niñez, los adultos son quienes deciden (decidimos) por ellos. *En la creación de políticas públicas, quienes las van a recibir no tienen participación en su creación, por lo cual muchas de ellas son insuficientes o no responden a las necesidades reales de las personas que las reciben* (Rodríguez, 2010, p. 87)

*Las realidades construidas por los científicos sociales son compatibilizadas con la comunidad científica pero no hay nada que garantice que estas realidades sean asimismo compatibles con las realidades construidas por los sujetos objeto de estudio [o/y actuación]* (Montañés, 2009, p. 17), por lo que nada garantiza que atienda a las demandas socioculturales de los sujetos. Para que así fuese, la niñez debe participar en la investigación acción que genere el diseño, construyendo realidades que atiendan sus necesidades. A tal fin, se ha de habilitar un proceso participativo conversacional en el que las diversas realidades grupales socioculturales puedan inferir sentido a lo expresado por las diversas realidades presentes. Clarificando demandas, al mismo tiempo que produciendo y aplicando conocimiento y propuestas de actuación (Montañés, 2009, p. 17 - 18)

## **2. El contexto situacional del estudio**

El presente estudio toma como base otro anterior entre los años 2010 y 2011, en el marco de las actividades de prácticas profesionales durante el proceso formativo de posgrado Máster en Intervención Social.

La experiencia estuvo principalmente centrada en el desarrollo e implementación de un proceso participativo comunitario en un barrio del municipio de Alcalá de Henares de la Comunidad de Madrid, dirigido a la infancia, adolescencia y juventud.

Se realizó un amplio trabajo de campo, incorporando en el mismo, la observación directa y participante, grupos de discusión, entrevistas, foros, entre otras técnicas. El trabajo de campo generó un gran volumen de datos y textos, que fueron utilizados para diseñar la estrategia de intervención, por tanto, las entrevistas fueron analizadas de acuerdo a los propósitos que se perseguían en ese momento. Entre ellos, dar a conocer el proceso, conocer cuáles eran los servicios y prestaciones relacionados con la participación infantil, y conocer cuál es la percepción que de la participación se tiene.

El proceso de análisis de las entrevistas se realizó con el propósito de conocer los testimonios principales sobre la infancia y a su participación social. En este trabajo, se ha profundizado en el análisis de discursos, desde una perspectiva sociopráctica, mostrando las diversas posiciones respecto al objeto de estudio, con el fin de legitimar la necesidad de implementar metodologías participativas en el diseño de iniciativas dirigidas a promover la participación en y de la niñez.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Justificación epistemológica**

Para formular este apartado, el cual hace referencia al diseño metodológico (que comprende las hipótesis, las unidades de análisis, las técnicas de producción de conocimiento y sus fuentes), se hace necesario volver al marco teórico.

Ya hemos dicho que la realidad social es construida, y que la vamos compatibilizando mediante la interacción social, atendiendo además a un contexto sociohistórico. Por tanto, es dinámica, cambia, se modifica, la modificamos y re-creamos a tenor de nuestras prácticas y de acuerdo con nuestras necesidades. *Los seres humanos no sabemos nada del mundo exterior sino*

*es interiorizándolo* (Montañés, 2009, p. 26), incorporándolo<sup>11</sup> y compatibilizándolo<sup>12</sup>. Hemos dicho, también, que lo observado es lo que el sujeto observa y no lo que hay para ser observado, por su propia autoconstrucción adquirida mediante nuestro propio proceso colectivo de socialización.

Conocemos la realidad, construyéndola y compatibilizándola, con la comunidad científica y asimismo con la población objeto/sujeto de investigación, aproximándonos mediante determinadas formas y por diversas técnicas. Por ello, todo el conjunto de técnicas que se utilicen, sean cuales sean estas, responden a niveles del conocimiento, que no pueden quedar reducidos exclusivamente al ámbito metodológico, y mucho menos al técnico<sup>13</sup>. Según Calventus (2000), *[l]a controversia entre los procesos de investigación cualitativos y cuantitativos no debiera continuar planteándose, por tanto, a nivel técnico-metodológico; y mucho menos utilizando calificativos que podrían reservarse exclusivamente para caracterizar la naturaleza de los datos*. Por tanto, se hace necesario elevar la discusión, el análisis y su comprensión, a niveles ontológicos, epistemológicos y axiológicos que consideren al investigador social, su quehacer científico y a lo estudiado, con toda su complejidad sociocultural, política e histórica (p. 9). Montañés (2007), lo explica del siguiente modo:

“No hay realidades cuantitativas, ni realidades cualitativas, o, si se prefiere, caracteres cuantitativos o atributos cualitativos inherentes de los objetos. No las hay, simplemente, porque no existen objetos externos, preexistentes e independientes del sujeto observador. Es el sujeto, sea o no investigador social, el que define las propiedades cuantitativas o cualitativas de los objetos” (p. 15).

Es por ello que hemos querido dar énfasis a los elementos paradigmáticos que producen y

---

<sup>11</sup> Del latín el prefijo in- (hacia el interior) y la raíz corpus, corporis (cuerpo), es decir, hacer que *eso* forme cuerpo con él.

<sup>12</sup> *[C]onviene aclarar que compartir y compatibilizar no es lo mismo. Compartir es participar de una misma realidad. Compatibilizar es hacer que la realidad de uno encaje con la realidad de otro u otros. Como señala von Glasersfeld: "hablar de significados compartidos es un sin sentido puro [...]: no he construido el lenguaje como no he construido esta mesa, pero me he adaptado a la mesa no atravesándola. Me he adaptado al lenguaje que existe construyendo mis significados de manera tal que encajen en mayor o menor medida con los significados de los otros. Pero "encaje" no es equivalencia. "Compatible" no quiere decir "igual", simplemente significa que no causa problema"* (Glaserfeld, 1994, p. 138, en Montañés, 2007, p. 23).

<sup>13</sup> Por lo demás, el hecho que *la información-los datos* provengan de técnicas cualitativas o cuantitativas, no garantiza el tratamiento o análisis que se realice con ellos posteriormente. Un texto discursivo proveniente de una entrevista o de una técnica proyectiva gráfica-narrativa, puede analizarse con sofisticados métodos estadísticos. De igual manera, una encuesta puede ser elaborada de manera participada con la población, centrándose en los sentidos que para ellos puedan tener las palabras o ideas expresadas.

otorgan sentido al estudio y a su diseño metodológico, así como la esfera axiológica que lo constituye. Por esto hemos explicitado, declarando las intenciones y los evidentes propósitos que persigue el estudio, a lo largo de nuestro escrito, y seguir haciéndolo hasta su final, es nuestro deseo/intención.

### 3.2 Fundamentación teórica

La fundamentación del análisis de los discursos descansa en la perspectiva sociopráctica de la realidad social.

Si consideramos que la realidad se construye, debemos asumir que no hay una realidad preexistente, externa al sujeto. La construimos mediante nuestro lenguaje y nuestras prácticas. El asunto es que los seres humanos la construimos a la vez que la modificamos, y nos auto-modificamos en ese mismo proceso. Esto lo hacemos en las distintas redes en que participamos, *haciendo y haciéndonos* parte. Esto es así porque tanto la realidad como el ser humano son inacabados y en procesos, están -estamos- vivos. Nos construimos y modificamos en la acción. De ahí la fuerza y el potencial performativo de nuestras prácticas y discursos, ya que mediante estas representamos y producimos la realidad.

Las representaciones sociales construidas respecto a la infancia y a su participación, determinarán las prácticas y los discursos que en ella se instauren. A su vez, este proceso sociopráctico funciona en efecto circular helicoidal -acaracolado- pues, las prácticas determinan las concepciones, desde el punto de vista que *el sujeto se transforma en la acción de transformar*. (Montañés, M. 2009, p. 27)

*Si se admite que las prácticas modifican una realidad dada y que la computación de los efectos producidos construye la propia realidad, ha de admitirse que no sólo la dimensión tecnológica, teórica y epistemológica sino también la ontológica (qué es la cosa) quedan supeditadas a la dimensión práctica.* (Montañés, M. 2009, p.27)

Los seres humanos producimos discursos, tanto individuales como sociales. Participamos de múltiples discursos, de tanto como discursos compatibilicemos en las redes en las que participamos. De ahí la aparente incongruencia, entre nuestro decir-hacer, nuestro decir-decir, y nuestro hacer-hacer en las distintas redes donde participemos. Lo cual no es

incongruente, sino que atiende a las diversas modalidades sociales que cohabitan, cobran habla y actuación en un mismo sujeto, dependiendo de lo que esté en juego, y del *campo* en el que se juegue.

Las representaciones sociales, corresponden a un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Son nociones, ideas e imaginarios compuestos por actitudes y sentimientos, que orientan los comportamientos. Éstas se construyen y sustentan desde un núcleo conceptual central, el cual determina los significados y sentidos otorgados a determinado objeto representado. *Objetivando* las representaciones y dotándola de realidad en sus efectos prácticos.

El lenguaje, como herramienta sociocultural fundamental, permite a los seres humanos poder adquirir, tanto la materia prima de las representaciones sociales como el sustento sociocognitivo con el que elaborar dichas representaciones, esto en un contexto sociolingüístico. Tanto las representaciones sociales como los procesos cognitivos que permiten que seamos capaces de elaborar dichas representaciones, son adquiridos mediante el lenguaje. O, dicho de otra manera, el lenguaje no solo permite la adquisición del núcleo central de la representación social (su contenido) sino que mediante él, adquirimos la herramienta que nos da la capacidad de representar lo representado (el continente).

Consideremos el lenguaje como un conjunto de signos, materia, símbolos emitido por un sistema hacia otros sistemas. Lo que sucede, es que *en todo acto comunicativo una cosa es lo que se quiere decir, otra lo que se dice y otra el sentido que se infiere a lo que se dice*. Esto es así porque el sentido<sup>14</sup> no es algo dado, sino que es producido por los sujetos. Dependiendo de la concepción que de mundo se tenga y de las necesidades que demandemos compatibilizar con este mundo –es decir, de los sentidos que de él infiramos-, representaremos y veremos la realidad de un modo u otro.

Si consideramos entonces que el discurso construye las realidades que se representan socialmente, dotando de sentido a los objetos, ha de admitirse que el lenguaje es un valor simbólico, una herramienta que genera, reproduce y domina en un *mercado lingüístico*. En este

---

<sup>14</sup> Como dice Jesús Ibáñez, *la significación de una palabra la encontramos en (el almacén de) el diccionario – sin referencia al contexto referencial ni lingüístico-, pero el sentido de una palabra expresada aquí y ahora exige una referencia a todo el contexto existencial, y a todo contexto lingüístico (por eso la traducción rigurosa es imposible)*. (1985, p.19)

sentido, la performatividad de los discursos objetiva la realidad, prescribiendo las pautas y prácticas de los sujetos.

Mostrar los discursos del grupo social, nos permiten dar cuenta de las diversas posiciones discursivas que se estructuran respecto a la problemática objeto de estudio. Cada posición da cuenta, no sólo lo que se dice, sino también desde dónde se dice y para qué se dice. Al objeto de nuestro estudio nos permite identificar las representaciones sociales de la infancia, así como su dimensión performativa.

### 3.3 Diseño metodológico

El presente diseño está basado asumiendo la complejidad<sup>15</sup> de la realidad social. Partiendo desde un modelo flexible que atienda al método<sup>16</sup> de un diseño, por tanto semiestructurado. Nos ha permitido buscar y encontrar el camino al que queremos llegar. *Se supone que hay un sujeto en un lugar, se supone que hay un objeto en otro lugar, y se supone que hay un camino que lleva de uno al otro* (Pérez, 1998, p. 327, en Calventus, 2000, p. 3). De tal manera pretendemos que el método sea subsidiario a la problemática de estudio y a su enfoque.

La metodología de nuestro estudio se enmarca en el paradigma cualitativo/estructural. El cual invita a reformular y reconstruir el proceso que se realiza de manera sistemática, con el fin de conocer o aproximarse a aquello sobre lo que se pretende conocer, actuando en la realidad. El diseño por tal, será dinámico -dispuesto al proceso-, circular y recursivo, en espiral, dialéctico y dialógico, nunca lineal, siéndolo, sería renunciar a la riqueza y al abordaje emergente del propio diseño.

---

<sup>15</sup> Si [...] tomamos en consideración la condición de complejidad que caracteriza a la realidad que deseamos conocer, recordemos siguiendo a Morin (1998) que, la complejidad surge como una necesidad de captar la multidimensionalidad, las interacciones y las solidaridades, entre innumerables procesos. Como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y se recrea en el caminar. El pensamiento complejo, confrontado a la simplificación es un pensamiento que postula la dialógica y la recursividad como sus principios más pertinentes y donde se reconoce la incertidumbre, como uno de los legados de la ciencia contemporánea. De este modo, se concibe como fundamental el principio de incompletitud, de incertidumbre, cuestionando la seguridad de todo conocimiento. El saber se presenta, fundamentalmente, como dialéctico y la dialéctica es la capacidad de investigar lo contrario. De este modo, la dialéctica, más que tratar de buscar el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza, y, para ello, se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. Esta orientación pone de manifiesto cómo nuestro método científico moderno puede haberse convertido, frecuentemente, como afirma Gadamer, en un gran monólogo. (Martínez Miguélez, 2004, p.14, en Gurdían-Fernández, 2007, p. 83-84)

<sup>16</sup> La palabra método proviene del latín, methodus, que significa el camino a seguir, los pasos a seguir para alcanzar una cosa, procedimiento. Del griego, metha, más allá (después) y odos, camino, vía, es decir, el camino a seguir.

Nuestros objetivos e hipótesis, efectivamente han sido señalados -no inamovibles-, pues se hace necesario orientar la *búsqueda* de lo que se pretende, intentando movilizar su dirección hacia *tal encuentro*. No a modo de verificación, pues hemos dicho que este proceso no es lineal, ni se trata de una “caza”, sino más bien desde un posicionamiento que comienza a articularse desde nuestras propias representaciones sociales, desde nuestras propias orientaciones-posiciones, nuestros valores e intereses. Se desprenden a su vez, de un conjunto de experiencias de trabajo directo con infancia, y de una etapa de revisión bibliográfica y de estudios desarrollados en el ámbito. Así se lograron delinear nuestros objetivos, supuestos y su finalidad. Por tanto, es subjetivo pero no caprichoso. Es, como toda realidad, una objetivada realidad construida. Estos objetivos y supuestos están sujetos a nuestro marco referencial, en la medida que el propio proceso acepte *mantenerlos*. Proceso que nos ha permitido interpretar y evidenciar aquellos elementos que hemos prefijado provisionalmente.

Como se ha dicho, nuestro estudio es de corte cualitativo/estructural, de carácter interpretativo y socio crítico, enmarcado en una perspectiva sociopráctica. Ha sido así, porque los supuestos que los conforman, responden al abordaje de nuestra problemática de estudio. Y porque a su vez, desde nuestra propia perspectiva psicosocial política, elaboramos aquella mirada, que nos hace comprender y plantearnos de este modo el problema y no de otro.

Pretendemos, entre otras cuestiones, conocer cómo se construye la participación infantil, cómo se elaboran y se articulan las representaciones sociales sobre la infancia. Desde este punto de vista, se hace necesario aproximarse e identificar los significados y sentidos atribuidos a la participación y a la infancia. No aspiramos a describir, ni distribuir. Precisamos comprender, elaborar e interpretar tales significados y sentidos<sup>17</sup>. No pretendemos reducir el marco de respuesta, por el contrario necesitamos que emerjan los contenidos. Además, necesitamos de esos discursos con-textuales, producidos por sujetos individuales, pero que responden a discursos sociales. Todo esto, sólo es posible, como se ha dicho, desde una metodología estructural, sociocrítica, desde una perspectiva

---

<sup>17</sup> ¿Es correcto el sentido inferido? [...] Si hubiera una externa realidad con la que compararla, deberíamos cotejarla; pero, ¿para qué cotejarla si disponemos de la realidad real? Si procedemos a interpretar es porque no hay realidad preexistente. Interpretando es como producimos saberes. Como dice Jesús Ibáñez, “todo saber es una interpretación. Y no podemos renunciar al saber. La ignorancia perfecta sólo se da en el caos original, en la distribución primordial, en el origen no originado” (Ibáñez, 1986, p. 351, en Montañés, 2010c, p. 8.)

sociopráctica y psicosocial.

Parafraseando a Montañés (2010a), el investigador social para poder dar cuenta sobre la realidad social, debe conocer y aproximarse, tanto a los hechos externos –acontecimientos y conducta humana-, como a los discursos que en un ámbito social determinado se emiten sobre la problemática de estudio. Ambos deben considerarse de manera complementaria, pues, *lo que la gente me dijo me ayudo a explicar lo que había sucedido y lo que yo observé me ayudo a explicar lo que la gente me dijo* (Whyte, 1961, p.51 en Beltrán, 1985, 37).

Existen cuatro grandes etapas en el diseño de nuestro estudio. Responde una de ellas, al levantamiento de un cuerpo teórico que nos dote de un marco referencial desde donde situar nuestra problemática de estudio, su objeto de estudio, y la consecuente (re)búsqueda que afine dicho cuerpo. Una segunda, nos remite al diseño del trabajo de campo, se pretende aquí conocer y tomar contacto con la población de estudio en cuestión, esto, en escenarios próximos para ellos<sup>18</sup>. Paralelamente en este momento, se pretenden conocer documentos -se explicitarán más adelante- que nos provean de aquellos conocimientos necesarios para abordar la temática. Estas dos estrategias conjuntas enriquecerían y afinarían la *búsqueda*. Una tercera, se remite al análisis de la materia prima que nos proporciona el trabajo de campo, configurando un escenario o diagnóstico, consecuente a los hallazgos que del estudio emerjan, con los que podremos ofrecer, en una cuarta fase, posibles estrategias o alternativas de actuación y asimismo delinear futuras líneas de investigación.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de producción de conocimiento

Del mismo modo que la realidad se construye, la información, los datos se producen. No están allí para ser capturados, es por ello, que se tendrá que tener claro y *preguntar por el para qué y para quién de la producción de conocimiento* [de nuestra investigación]<sup>19</sup> (Montañés, 2007, p. 17).

Las técnicas de producción de información elegidas se articulan en función, y de manera complementaria. Como punto de partida referencial ha sido la revisión documental, tanto de

---

<sup>18</sup> Este proceso de acercamiento al campo, como se ha comentado anteriormente, se ha realizado en un período cronológico previo. Sin embargo su análisis e interpretación se realizó durante esta etapa (ver figura 4. Cronograma).

<sup>19</sup> Estos han sido explicitados en el apartado dedicado a la justificación.

literatura teórica, estudios teóricos y estudios empíricos sobre infancia y su participación. La técnica utilizada en el campo fue la entrevista individual semiestructurada (E.I.). Para tal caso, han sido los ejes o bloques temáticos y preguntas directrices, es decir, los guiones o guías de entrevista los instrumentos. Cabe señalar que el propio investigador es considerado un instrumento más en este proceso (Gurdían-Fernández, 2007, p.184).

La revisión documental se realizó sobre tres grandes sectores: literatura teórica, estudios teóricos y empíricos. La primera orientada a conocer las diversas corrientes teóricas sobre la infancia y la participación de la niñez, a su vez se consultaron textos, artículos y libros sobre psicología social y comunitaria, sociología, educación y otras áreas de las ciencias sociales. La búsqueda de libros se ha realizado en distintas bibliotecas e internet, y la búsqueda de revistas y artículos se ha llevada a cabo en diversas bases de datos y bibliotecas electrónicas, principalmente en dialnet, scielo, google académico y bibliotecas de páginas web universitarias. Utilizando palabras clave como: infancia, niñez, niños, niñas, participación, prácticas participativas, entre otras.

Para el caso de estudios teóricos y empíricos, su búsqueda ha respondido a la necesidad de conocer, por un lado en el primer caso, los distintos análisis que han sido desarrollados tanto a nivel histórico, cultural, social y político sobre la infancia y su participación, por otro, conocer cuáles son las principales líneas investigadoras actuales en infancia, es decir, cuál es el objeto de estudio sobre infancia, qué se estudia de la infancia. Y para el caso de los estudios empíricos, la intención ha sido poder contrastar tanto las teorías que se levantan en torno a la problemáticas de estudio, como a su abordaje, y los eventuales hallazgos que de ellas se desprenden, articulándolo con la interpretación de los discursos de las entrevistas.

Para este tipo de búsqueda, se han sumado a las anteriores palabras clave, rol, papel, representaciones e imaginarios sociales, espacio público, política, social, comunitari\*, iniciativa, aprendizaje, performativ\*, experiencia, estudio, entre otras. Entre los hallazgos, han sido seleccionadas primeramente los estudios, que tras la lectura de su resumen, se ha podido evidenciar que daban cuenta de la temática de estudio, luego el criterio considerado fue del orden: año de publicación –priorizando actuales-, referentes bibliográficos –que la autoría o en sus bibliografías hubiesen referentes teóricos-, país de desarrollo –tanto en España como en Latinoamérica-.

Otro criterio de búsqueda, más que de selección, ha obedecido a revisar las fuentes bibliográficas directas que citaban los estudios examinados. Las diferentes búsquedas siempre se han realizado en castellano, por ser uno de los primeros criterios.

La entrevista individual, facilita la emergencia de los diversos discursos por parte de los sujetos. Permite además acotar las áreas temáticas que se pretendan conocer, de tal modo que no restrinjan ni constriñan los contenidos, ni que estos se amplíen y se dispersen. Da la posibilidad de tener un encuentro físico, en vivo y en directo con las personas y, por ende, relacionarse directamente con ellas. Ander Egg (1995), señala que entre las ventajas de la entrevista, se encuentra que mediante las mismas: se puede obtener información más precisa, que permite al entrevistado pensar y a organizar sus ideas, y asimismo que permite captar los elementos periféricos de las respuestas verbales -lo no verbal y paraverbal-, que le confieren un sentido amplio: reacciones, gestos, etc. (p.237).

La entrevista nos ofrece el acceso a los diversos discursos textuales que elaboren los sujetos sobre la temática de estudio, y así poder interpretarlos. Captando los discursos sociales, es posible conocer las opiniones, razones, motivos, intereses, así como los múltiples sentidos que se infieren a los significantes propuestos. Los textos discursivos que la entrevista nos proporcione, pueden ser usados como medio para conocer aquellos contenidos. Si bien, hay que saber que estos también se constituyen como una unidad en sí misma.

“Ello es factible, porque con las palabras no sólo decimos –dimensión semántica-, sino que también hacemos cosas –dimensión pragmática- Y si lo dicho tanto designa cosas –componente referencial- como nos permite relaciones unas palabras con otras –componente estructural-, el estudio del hacer de lo dicho, nos permite conocer (hablando con más propiedad, nos permite inferir) una imagen de quien dice lo que dice; dado que al decir quedamos dichos en lo dicho –compromiso sociolingüístico –” (Montañés, 2010a, p.2)

Si el lenguaje, lo enunciado -las palabras- dicen, pero además construye realidades, podemos decir que hacemos con las palabras. De ahí la relevancia de conocer los discursos textuales, su capacidad de actuación como elemento performativo. Especialmente en nuestro estudio, que intenta evidenciar aquella fuerza performativa, eventual reguladora de las prácticas

participativas de la infancia, mediante la palabra.

Por otro lado, esta técnica permite elaborar, mediante el análisis de la materia que la misma proporciona un discurso social colectivo, el discurso grupal. La entrevista, en nuestro caso, es un tipo de entrevista semiestructurada, ya que están prefijados previamente los bloques temáticos entorno los cuales se pretende indagar, y guiar aquella conversación *simulada*<sup>20</sup>. No por esto, se obviaron contenidos nuevos que emergieron en la conversación. Por el contrario, se intentó identificar todas las alusiones que daban cuenta de la problemática general de estudio.

La entrevista parte de un guión, pero no es necesario ceñirse al orden prefijado ni hacer todas las preguntas, sino más bien que todos los tópicos sobre los que se pretende indagar queden cubiertos, el guión debe incorporar todas aquellas preguntas estímulo que puedan servirnos de apoyo en caso de que no se genere *tal* conversación. Será necesario no inducir respuestas, ni emitir preguntas cerradas.

Será importante facilitar que las personas entrevistadas puedan profundizar o extenderse sobre distintos contenidos que ayuden a hacer emerger aquellos textos discursivos que nos den cuenta de la problemática objeto de estudio. Así como aquellos contenidos que no han sido contemplados, y que ellas pueden sugerir. Estos podrán conocerse, invitándoles a comentar cuestiones referentes a la temática que consideran de relevancia, pero ante las cuales no hemos indagado.

Se han grabado todas las entrevistas, sin ello no tendría sentido la aplicación de esta técnica, al menos para nuestros fines. Previo a cada entrevista se utilizó un consentimiento informado, el cuál daba cuenta del estudio, el carácter confidencial y voluntario de la participación de cada persona en la entrevista, así como también el tipo de utilización de la información, el que tiene sólo relación con fines investigativos y académicos.

---

<sup>20</sup> Es simulada porque la condición del entrevistador y del entrevistado no son intercambiables. Quien pregunta no responde y quien responde no pregunta. Los temas a debatir no son consensuados, sólo una persona es la que propone los temas de debate. *No se habla por (placer de) hablar, ya que independientemente del mayor o menor placer que la conversación proporcione, hay una finalidad que orienta la interacción discursiva.* Por último, la responsabilidad de que la conversación se mantenga, no es compartida. Por eso es simulada, pero tiene que parecer que no lo es a quienes participan en la entrevista, pues sabiendo que es simulada, les tiene que parecer que no lo es. (Montañés, 2009, p.138)

### 3.5 Muestra y unidades de análisis

El muestreo utilizado, fue de carácter cualitativo, de tipo *opinático* o intencionado, el cuál hace referencia a un tipo de muestreo que –a diferencia del estadístico–, no obedece a reglas predeterminadas. Por lo que no se fijan a priori la cantidad de personas o unidades de análisis, aceptando desde un comienzo que este número puede ser alterado conforme avance la investigación.

La elección y cantidad de personas que compondrán las unidades de análisis, descansan sobre criterios tales como la selección de contextos relevantes al problema de investigación, informantes clave, la heterogeneidad (diversidad) y accesibilidad de los sujetos de la muestra, entre otros.

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa, exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para dar cuenta del fenómeno social objeto de estudio. *El muestreo está orientado a seleccionar de aquellas unidades de análisis y dimensiones que le garanticen mejor la cantidad (saturación) y la calidad (riqueza) de la información.* (Salinas, 2009, p. 219-220)

En nuestro caso, se realizaron tantas entrevistas individuales como aconsejó la saturación<sup>21</sup>, en el que los participantes originarán los discursos tópicos de cada grupo social al que pertenezcan.

"Carácter tópico que le otorga representatividad al saturar las posibilidades significativas de esa situación comunicativa; de tal manera que cualquier entrevista realizada en la misma situación, y con miembros extraídos de los mismos grupos de pertenencia producirían un discurso redundante en la dimensión semántica" (Alonso, 1998, p. 106, en Montañés, 2010a, p.6).

Teniendo en cuenta lo dicho, y atendiendo a los ejes que estructuran la muestra confeccionada para nuestro estudio, se han realizado las siguientes 12 entrevistas:

---

<sup>21</sup> La saturación se produce cuando los discursos comienzan a reiterarse y no nos proporciona información nueva sobre la problemática objeto de estudio.

E.1	Mujer. Trabajo directo adolescentes. Educadora servicio público
E.2	Hombre. Gestión de programas orientados a niños, niñas y adolescentes. Técnico educación servicio público
E.3	Mujeres. Trabajo directo con niñez. Educadoras programa participación infantil. Servicio público
E.4	Hombre. Trabajo directo con adolescentes. Educador programa participación infantojuvenil. Servicio privado
E.5	Mujer. Trabajo directo con adolescentes. Programa información infantojuvenil. Servicio público
E.6	Hombres. Trabajo directo con niñez. Programa apoyo escolar. Servicio público
E.7	Mujer. Gestión de programas, trabajo directo e indirecto con infancia. Servicio público
E.8	Hombre. Gestión de programas educación. Servicio público
E.9	Mujer. Gestión de programas discapacidad. Servicio público
E.10	Hombre. Servicios educación. Servicio público
E.11	Hombre. Gestión de programas educación. Servicio público
E.12	Mujer. Gestión de programas discapacidad. Servicio público

Figura 1: Ficha técnica entrevistas

Para la realización de las entrevistas se ha considerado la elaboración de un guión de preguntas estímulo de acuerdo con cada uno de los bloques temáticos, que han dado cuenta de nuestra problemática objeto de estudio (véase figura 2. Bloques temáticos y preguntas estímulo E.I.)

Funcionamiento Programas	- Descripción oferta programática, métodos y evaluación
	- Principales actividades
	- Recursos existentes
	- Antiguas iniciativas que actualmente no se desarrollan
	- Acceso información/programas
Participación de la infancia	- Su participación actual
	- Principales intereses y motivaciones
	- Lugares de encuentro y ocupación de espacios
	- Cuáles podrían ser los diferentes grupos existentes
	- Rol familia/escuela/pares
Infancia	- Percepción Infancia. Si pudieras pensar o imaginarte un/a niño/a de la localidad, cómo les describirías
	- Calidad de vida de la infancia
	- Rol de la infancia/adolescencia

Figura 2. Bloques temáticos y preguntas estímulo E.I.

Las unidades de análisis<sup>22</sup> han sido los propios textos discursivos que han emergido en el desarrollo de las técnicas de producción, por los que en el caso de las entrevistas han sido transcritas. Para ello, se identifican los microtextos o fragmentos que *merecían* atención, esto es, en la medida que lograron evidenciar y dar cuenta de los bloques temáticos o categorías que fueron configurándose y que dieron cuenta de nuestro tema de investigación. Estos microtexto son permitieron la identificación de las distintas posiciones discursivas referentes a las preguntas objeto de estudio.

Las hipótesis que nos hemos plantado en nuestro estudio son:

- Las representaciones sociales que de la infancia tienen los adultos estarían vinculadas a una moratoria social, determinando la promoción de prácticas de participación basadas en lógicas de protección y socialización.
- Los paradigmas subyacentes a la construcción de promoción de participación en infancia, estaría basado en nociones y prácticas adultocentristas.
- Los obstáculos de la participación de la infancia responderían a las nociones adultas de la infancia, por lo que no satisfaría sus necesidades e intereses.
- Los objetivos e intereses vendrían dados por responder a sus propias necesidades adultas, y no necesariamente a las de la niñez.
- Los motivos y razones podrán tener relación con que el tipo de participación promovida no concitarían la atención e interés de la niñez.

<b>Finalidad:</b> Legitimar la necesidad de implementar metodologías participativas que incluyan a niños y niñas en el diseño de iniciativas dirigidas a promover la participación en y de la niñez	
<b>Objetivos General:</b> Conocer las representaciones sociales que de la infancia y su participación tienen quienes diseñan o/e implementan programas e iniciativas dirigidas u orientadas a propiciar la participación de la población infantil.	
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Hipótesis</b>
(1) Identificar las representaciones sociales que de la infancia tienen las personas adultas y el papel que desempeñan estas representaciones	Las representaciones sociales que de la infancia tienen los adultos estarían vinculadas a una moratoria social, determinando la promoción de

<sup>22</sup> A diferencia de los estudios cuantitativos estadísticos donde las unidades de análisis son los sujetos. En las metodologías cualitativas, el concepto de unidad de análisis hace referencia a aquellos elementos que forman parte de un todo, y que dan cuenta de la problemática de estudio, los cuales son analizados e interpretados de manera conjunta. Estas pueden provenir de distintas fuentes, asimismo ser producto de diversas técnicas de producción de datos. Pueden ser, el texto discursivo de una persona, de una entidad, de un libro, de una imagen o de vídeo, es decir, un producto textual determinado. También pueden ser cualidades específicas *siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia* (Martínez, 2006, p.128).

en el diseño de iniciativas de promoción de la participación de la niñez.	prácticas de participación basadas en lógicas de protección y socialización.
(2) Identificar los paradigmas o modelos subyacentes que sustentan la construcción de la promoción de la participación en la niñez.	Los paradigmas subyacentes a la construcción de promoción de participación en infancia, estaría basado en nociones y prácticas adultocentristas.
(3) Conocer qué obstáculos dificultan la participación de la niñez.	Los obstáculos de la participación de la infancia responderían a las nociones adultas de la infancia, por lo que no satisfaría sus necesidades e intereses.
4) Conocer qué objetivos e intereses mantiene la población adulta respecto a la participación de la niñez.	Los objetivos e intereses vendrían dados por responder a sus propias necesidades adultas, y no necesariamente a las de la niñez.
(5) Conocer los motivos y razones por las cuales la niñez no participa.	Los motivos y razones podrán tener relación con que el tipo de participación promovida no concitarían la atención e interés de la niñez

Figura 3. Síntesis relacional: Objetivos e hipótesis

	Quincenas	Febrero		Marzo		Abril		Mayo		Junio		Julio		Agosto		Septiembre		
		<	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Etapa 1	Plan de trabajo y definición del problema																	
	Revisión bibliográfica																	
	Elaboración Marco teórico																	
	Elaboración marco metodológico																	
	Definición de la muestra y las técnicas																	
Etapa 2	Identificar y seleccionar información producida																	
	Elaboración de ejes / bloques temáticos, categorías y guión de entrevista																	
	Realización entrevistas																	
	Transcripción																	
Etapa 3	Análisis																	
	Hallazgos																	
	Propuestas																	
	Elaboración y revisión documento final																	
	Defensa estudio																	

Figura 4. Cronograma de trabajo

### **III. TERCERA PARTE**

*No deberíamos olvidar nunca que la lengua, debido a su infinita capacidad generativa, que le confiere su poder de dar existencia al producir la representación colectivamente reconocida, y así realizada, de la existencia, es sin duda el soporte por excelencia del sueño de poder absoluto.*

(Bourdieu, 1985)



## 1. Análisis y resultados

Para el análisis, se ha elaborado un relato con todos los textos producidos en las entrevistas –es decir, no se ha realizado un análisis entrevista por entrevista de manera independiente-, con el objetivo de mostrar las diferentes posiciones discursivas respecto a la temática de estudio. Será entonces el relato de todas las entrevistas en su conjunto, las que nos proporcione la materia *prima*-textual, cuyo análisis e interpretación dará cuenta de la estructura grupal que se articula respecto a la participación infantil.

En un primer momento, *para respetar al máximo lo que dice la gente conviene recoger sus expresiones tal como fueron dichas, sin interpretarlas, incluso con la forma de hablar de cada sector o lugar* (Montañés, 2009, p.78). De este modo comenzó el proceso de análisis de los textos, considerando los discursos de los sujetos tal cual fueron emitidos en las entrevistas.

El análisis de las entrevistas se realizó inicialmente mediante un proceso de categorización. Con el propósito de organizar los discursos en categorías<sup>23</sup> que den cuenta de las diferentes temáticas o tópicos objeto de estudio. Posteriormente, desde la formulación y conformación de estas categorías se interpretaron los textos, con el objetivo de identificar las distintas posiciones discursivas respecto a la participación infantil. Es decir, se han considerado dos etapas para el procedimiento de análisis: la categorización; basada en un proceso estructural y organizativo de los datos, y la exegética<sup>24</sup>, una esfera más interpretativa del proceso de análisis<sup>25</sup>.

### 1.1 Sobre el procedimiento de análisis e interpretación

En la etapa de categorización, inicialmente se realizó la lectura del relato identificando aquellos fragmentos que hacían referencia a contenidos relativos a los bloques temáticos previamente propuestos. Estos fragmentos fueron agrupados con etiquetas<sup>26</sup>, teniendo como criterio principal la asociación referencial a la que el contenido del relato daba cuenta,

---

<sup>23</sup> En este caso entenderemos por categoría la agrupación o clasificación de ideas referidas sobre una misma temática.

<sup>24</sup> Explorar e interpretar, buscando el *sentido oculto* a/de algo.

<sup>25</sup> Si bien, ambas etapas del proceso de análisis son interpretativas, respecto a los objetivos de la investigación. *Ya que incluso aunque únicamente se expusieran frases textuales, le propias selección de las mismas habría que considerarlas un modo de dar cuenta de la interpretación efectuada.* (Montañés, 2009, p. 111)

<sup>26</sup> Nombre que se le ha dado a cada categoría, y que hace alusión sobre el contenido referido.

tanto respecto a las grandes temáticas (categoría) como a las micro temáticas (sub-categoría<sup>27</sup>). Considerando el proceso recursivo, que exige este abordaje metodológico, se requirió la realización de diversas lecturas y revisiones del texto, las cuales facilitaron tanto la reformulación de categorías, y asimismo la formulación y creación de nuevas categorías y sub-categorías -respecto a los bloques temáticos previos-, enriqueciéndose así el proceso de análisis (Ver Figura5. Categorías previas y categorías emergentes<sup>28</sup>). Es necesario reseñar que, las categorías son exhaustivas, no así exclusivas, es decir, no son necesariamente excluyentes. Dicho de otro modo, las categorías albergan todos tipos de fragmento, si bien un fragmento discursivo puede hacer alusión a diversas categorías. De este modo, cada agrupación de fragmentos fue nombrada con su respectiva etiqueta, y cada etiqueta fue conceptualizada.

Posteriormente, y ya teniendo conformadas las diferentes categorías y sub-categorías, comenzó la preparación de la segunda etapa del proceso de análisis. Este momento preparatorio de la etapa consideró la identificación de las diferentes perspectivas y opiniones acerca de cada temática. Con esto se pretendía iniciar con la interpretación más exhaustiva y minuciosa de los textos. Se identificaron las diferentes miradas y el modo en que los sujetos dan sentido y otorgan comprensión y coherencia a sus apreciaciones respecto a cada temática. El procedimiento de agrupación de estos *grupos discurso*<sup>29</sup>, consistió en identificar las similitudes y diferencias que estas miradas tenían, tanto desde el contenido y enfoque que se le daba al tema abordado, como desde la argumentación que sustentaban las opiniones.

CATEGORÍAS PREVIAS	SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	SUB-CATEGORÍAS
Participación de la infancia	Su participación actual	Participación Infantil	Modalidad y Tipos
	Principales intereses y motivaciones		Desde dónde viene
	Lugares de encuentro y ocupación de espacios		Espacios
	Cuáles podrían ser los diferentes grupos existentes		Facilitadores/Obstaculizadores
	Rol familia/escuela/pares		
Percepción Infancia	Descripciones de la	Representaciones	Características

<sup>27</sup> Una subcategoría también es una categoría, sin embargo, en lugar de representar un fenómeno, se refieren a preguntas como: cuándo, dónde, por qué, quién, cómo, etc. (Salinas, p. 322).

<sup>29</sup> Entendemos por *grupo discurso*, la agrupación por similitud de contenido y de argumento, de las distintas opiniones o puntos de vista respecto a cada categoría y sub-categoría. La que nos permite ir orientando y delimitando la búsqueda de las diferentes posiciones discursivas sobre la problemática de estudio.

	infancia	Sociales de la Infancia	
	Calidad de vida de la infancia		Relaciones
	Rol de la infancia/adolescencia		Repercusión en prácticas
Funcionamiento Programas	Oferta programática, métodos y evaluación	Programas Oferta	Objetivos
			Métodos y Diseño
			Eficacia
	Principales actividades	Necesidades Intereses	Percepción cobertura
	Recursos existentes		Canales consideración
	Experiencias iniciativas		Rol Institucional
	Acceso información/programas	Formación /Protección	
		Familia/Escuela	

Figura 5. Categorías previas y categorías emergentes

Este proceso del análisis ha producido una matriz interpretativa que alberga todas las categorías, sub-categorías, los diversos *grupos discurso* identificados, y los respectivos fragmentos de los textos de entrevista. La configuración de esta matriz, ha sido un elemento fundamental para continuar con esta segunda etapa, consistente en el análisis interpretativo más reflexivo y profundo. Nos ha permitido visualizar –y visualizarnos- ante un escenario de gran riqueza discursiva textual, el cual nos permite el acceso a los sentidos inferidos en los textos. Mediante inferencia discursiva, se ha dado cuenta de las diversas posiciones discursivas respecto a la problemática objeto de estudio.

De acuerdo a la matriz y sus *propiedades*, se continuó con la etapa más interpretativa del análisis de los fragmentos discursivos. Esto es, la producción y conformación de las diversas posiciones discursivas frente a la participación infantil. En este momento, se siguen realizando procedimientos textuales del análisis, el cual nos permitió organizar los textos, identificar las relaciones y describir lo que el grupo social expresa respecto a la problemática objeto de estudio. Si bien, en esta fase se ha desarrollado un análisis interpretativo, este ha sido más superficial, sin alcanzar aún la profundidad que requiere el proceso.

Como se ha señalado, esta segunda etapa del proceso interpretativo requiere de una lectura más profunda, una lectura que intente des-condensar y descomprimir los textos, pues entendemos que no todo lo dicho está en lo dicho. Con esto nos referimos a la esfera más

*interpretativa*<sup>30</sup> del análisis de los discursos, la que nos remite a prestar atención a los pies de página<sup>31</sup>. Esto nos permite comprender desde dónde nacen los discursos de los sujetos, desde dónde cimientan sus argumentaciones, cuáles son los núcleos centrales del discurso, y específicamente indagar sobre el para qué se dice lo que se está diciendo -esfera performativa del discurso<sup>32</sup>-. Hablamos básicamente de la interpretación que el investigador, por inferencia discursiva, hace de lo expresado por el grupo social, intentando *no enredarse al desenredar* la materia prima que brinda la textura discursiva de lo dicho por el grupo social<sup>33</sup>.

Para lograr este propósito, hemos analizado, de manera reflexiva, en el *grupo discurso* de cada sub-categoría, las siguientes cuestiones: (A) qué frases se dicen<sup>34</sup>, (B) qué decimos que dicen<sup>35</sup>, (C) de quién o de qué se dice<sup>36</sup>, (D) qué argumentos se aducen<sup>37</sup>, (E) desde dónde se dice lo que se dice<sup>38</sup>, y (F) por qué decimos que dicen lo que dicen<sup>39</sup>. Las respuestas a estas interrogantes han permitido identificar y configurar las distintas posiciones discursivas.

Convengamos que quién habla -materia-, habla representando. Entrevenido por diversos discursos sociales, por las redes de las que forma parte -y que de él forman parte-, y por diversos enunciadores (cultural, emocional y de clase). Por lo que no ha de referirse -ni reducirse- únicamente a la literalidad de lo dicho por las personas entrevistadas. En cada ser humano habitan o cohabitan diversos sujetos sociales. Y *más que habitar, las modalidades cobran existencia dependiendo de lo que esté en juego* (Montañés, 2010b, p.10)

---

<sup>30</sup> A pesar de que todo es interpretación, *interpretar es proyectar y nadie puede hacer una interpretación (de algo que esta fuera de él) si de alguna manera no la internaliza previamente y la proyecta fuera de sí con posterioridad* (Castilla del Pino, 1975 p. 56, en Montañés 2006, p.361).

<sup>31</sup> Manuel Montañés (2010b) llama pies de páginas a *aquellas palabras o frases que actúan como si nos estuvieran haciendo una llamada para que indagemos sobre qué se dice cuando se dice lo que se dice y por qué y para qué se dice lo que se dice* (p.8)

<sup>32</sup> *Consideremos que todo decir es un hacer y en el decir uno queda dicho en lo dicho -compromiso sociolingüístico-* (Montañés, 2010b, p.2)

<sup>33</sup> Para ello nos hemos basado en la propuesta expuesta por Montañés 2009 en su libro Metodología y técnica participativa en el capítulo *Qué se someterá a estudio, la interpretación de discursos.* (p. 90-119).

<sup>34</sup> Estos serán los fragmentos de las entrevistas que han llamado nuestra atención. Nos permiten la interpretación, y que nos dan cuenta de las distintas posturas ante cada temática de estudio.

<sup>35</sup> Esta será la interpretación que hace el investigador sobre lo que se está diciendo. La que va más allá de lo textualmente dicho.

<sup>36</sup> Sobre qué, quién o quiénes se hace referencia al decir lo que se dice

<sup>37</sup> Cuáles serían las argumentaciones que se explicitan -o aluden- respecto al por qué se dice lo que dice, es decir, cómo, dónde o con qué sustenta sus dichos.

<sup>38</sup> Desde qué concepciones se parte para decir lo que se dice, cuáles serían los núcleos centrales del discurso que incitan a decir lo que se dice.

<sup>39</sup> Qué argumentos esgrimimos para legitimar que decimos lo que decimos. Dicho de otra manera, el por qué, serán aquellas nociones que sobre la realidad se tengan. Es decir, decimos que dicen lo que dicen porque la concepción de realidad es tal.

A continuación se presenta un fragmento de la matriz interpretativa. En ella, se muestra cómo han sido analizados e interpretados los textos (ver Figura 6). Debido a lo extenso de la matriz, se ha optado por exponer solo una pequeña parte de ella, es el caso de la subcategoría *Métodos y diseño*, perteneciente a la categoría *Programas Ofertas*, la que sirva para ilustrar el procedimiento interpretativo. No obstante, la matriz completa se encuentra en el apéndice del documento.

Categoría: Programas Ofertas		
Sub-categoría: Métodos y diseño (manera en plantearse los diseños y métodos de los programas y actividades)		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) Qué frases se dicen	<i>lo que pasa es que creo que habría que molestarte y sentarse y plantearse de una vez por todas qué es lo que están necesitando los jóvenes [...] quién hace las leyes de educación, la hacen educadores y maestros, pues no lo tengo nada claro, pues me imagino que no. [...] los trabajos tienen que ser de barrio, eso creo que lo tengo más claro... que no se traten de proyectos globales, donde tengas que abarcar... en plan, todo. Pero si tú quieres acercarte a la gente tienes que acercarse a su realidad no que la gente se acerque a ti. [...] lo que veo falta es más ese tipo de cosas que van más allá de una actividad concreta, hablo más de algo más social... no tan lúdico. (E.1)</i>	<i>Aunque son muchos alumnos es siempre la misma actividad (E.6)</i>  [¿Existe alguna forma en que ellos puedan proponer algún cambio de actividades o que se cree alguna nueva actividad... existe alguna vía, algún buzón de sugerencia o al cierre de los talleres?] <i>Sí, hay buzón de sugerencia, dentro de la web y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido, [¿El buzón de sugerencia tiene mucha... presencia de gente más pequeña o más joven?] No, normalmente el buzón de sugerencias lo filtra dirección y lo va pasando a cada uno lo que nos... lleva, quizá para los menores escuchar su voz es... un trabajo que tenéis que hacer (E. 7)</i>
(B) Qué decimos que dicen	Los proyectos de programas que promueven la participación infantil son establecidos y diseñados desde esferas superiores, no por quienes trabajan directamente con la infancia. Los programas son insuficientes porque se persigue que la población diana, se adecúe y se amolde a los programa. Programas que son globales y no están situados en cada contexto.	Los programas son estándares a todos los grupos de infancia, independiente de los requerimientos y necesidades de cada grupo. No existen mecanismos efectivos de canalizar las inquietudes y opiniones de la infancia. Los programas funcionan bajo un diseño rígido y único que se exporta y replica en todas las poblaciones. La opinión de la infancia no es considerada en la planificación ni en la re-estructuración de los diseños de programas.
(C) De quién se dice	De los políticos, los profesionales y técnicos sociales.	De las actividades y programas de infancia.
(D) Qué argumentos se aducen	Que los programas estructurados en términos globales y genéricos no son la estrategia adecuada para generar y promover la participación. Según se dice, éste es el modelo que prima actualmente en la intervención social. El cual, no logra satisfacer las necesidades ni los intereses de la población.	Que los diseños de programas están a cargo de los adultos, de los profesionales que trabajan con la infancia, y es de ellos la decisión de establecer cómo se diseñan y se evalúan los programas.
(E) Desde dónde se dice lo que se dice	Desde la idea de que todo programa de participación debe dar cuenta de las necesidades del grupo social al que van dirigidos. Critican los modelos de participación definidos por agentes	Considerando que los modelos de participación estereotipada, naturalizan las formas de participación. Estas formas a su vez terminan reproduciéndose, desde los diversos dispositivos de intervención, y generan el cierre de una

	externos a la propia población destinataria.	expresión genuina de modalidades de participación, donde no caben manifestaciones disidentes a las señaladas por la norma participativa.
(F)Por qué decimos que dicen lo que dicen	La realidad se construye entre quienes forman parte de ella, no es preexistente, por lo que se considera que no han de ser las personas las que se adapten a los diseños y programas, sino estos últimos a las diversas realidades de los grupos sociales.	Desde la idea, según la cual, las realidades y las necesidades de las personas son estáticas y uniformes. Que el mismo dispositivo de intervención es capaz de responder a todas las realidades, puesto que no presentarían distinción.

Figura 6. Ejemplo de Matriz interpretativa

## 1.2 Resultados y Hallazgos

El análisis ha proporcionado información sobre los discursos, identificando las grandes posiciones discursivas respecto a la participación infantil. Entendemos por posiciones discursivas los diversos discursos que, por inferencia discursiva, presentan similitudes entre sí, diferenciándose de otros, sea por oposición, afinidad u otra relación, siempre que se distinga de otras, y de aquella dominante. Son discursos que presentan tal reiteración y consonancia que justifican su configuración como postura propia e independiente de otras. No así, una fracción discursiva, que son fragmentos de discursos que no logran constituirse como gran grupo o posición. Al igual que las posiciones, pueden mantener perspectivas similares o contrarias respecto a determinadas *unidades de significados*, contenidas en distintas posiciones discursivas.

Se han identificado siete grandes posiciones discursivas que dan cuenta de las distintas perspectivas sobre la participación infantil. Su carácter diferenciador lo configura, principalmente, los núcleos centrales del discurso. Referentes a las nociones de infancia, la relación entre adultez y niñez, y aspectos más procesuales y procedimentales de la participación infantil (implicación en el diseño, campos de acción, entre otras).

Para dar cuenta de las diferentes posiciones discursivas, se realizaron paralelamente tres tipos de análisis, los cuales generaron gráficos complementarios, los cuales dan cuenta de las distintas posiciones (ver Figuras 7, 8 y 9). Estos cuadros muestran las posiciones discursivas del grupo social respecto a la participación infantil, pero de distinto modo. Ya que les diferencia el tipo de información que se expone, la manera en que articulan las relaciones entre las posiciones discursivas, el grado de profundidad y su representación gráfica o

escenario viso-conceptual. Donde no se pierde la interrelación y coherencia entre las posiciones y gráficos. Las tres figuras configuran el modelo de posiciones: *la geometría socio-fractal sobre la participación infantil*<sup>40</sup>.

La figura 7 da cuenta de la posición discursiva dominante: (A) la *Adultocéntrica*. Configurándose las demás posiciones por oposición, afinidad, diferencia o compromiso<sup>41</sup> respecto a la dominante (esto es la A). Se han denominado las otras grandes posiciones discursivas como: (B) *Exoadultocéntrica*, (C) *Crítica Adultez*, (D) *Materno/paternal*, (E) *Crítica Institucional*, (F) *Normativa/performativa*, y (A/B) *Adulto/infantoprotagónico*. Como fracción discursiva (\*) *Desconocimiento*. (Ver figura 7. Posiciones discursivas y relaciones, y figura 10. Síntesis delimitación posiciones discursivas)

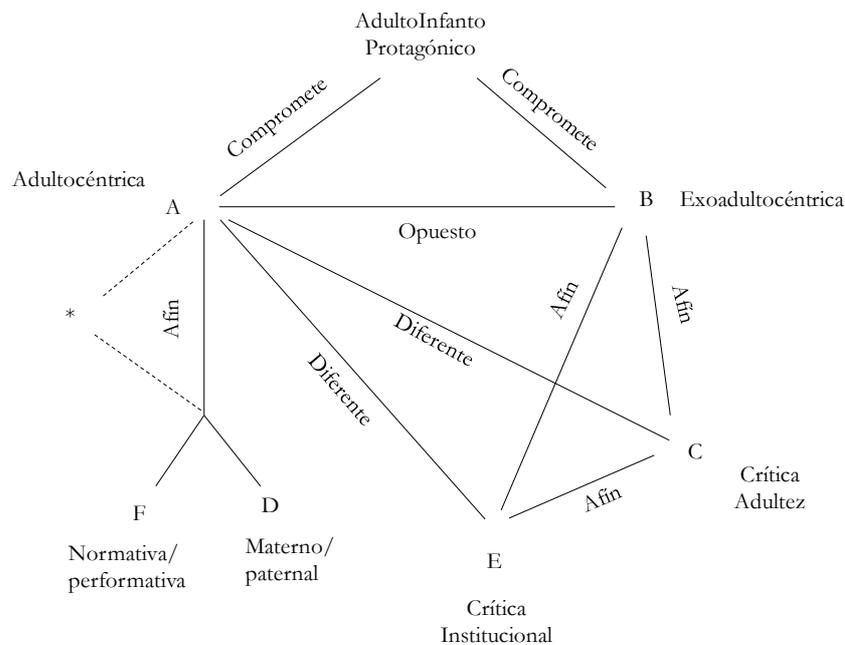


Figura 7. Poliédrico de la participación: Posiciones discursivas y relaciones

En el siguiente cuadro (Figura 8) se expone el análisis en el que se han considerado como referencia los ejes Participación Adulta y Participación Infantil. En ambos casos, un extremo del eje expresa la alta -o mayor- participación y el otro, la baja -o menor- participación.

<sup>40</sup> Nombre que hace alusión por un lado, a la figura geométrica que componen las posiciones en un plano espacial, y, por otro, hace referencia a aquella compleja sencillez –que no simplicidad- de la participación social. En nuestro modelo, la complejidad del fractal puede verse al cambiar la profundidad de la observación, captando las distinciones entre las posturas, a diferencia de los fractales que encontramos en la naturaleza, que son observadas al cambiar la escala de medida, por tener medidas cuantitativas.

<sup>41</sup> El compromiso es hacer una cosa y su contrario (Montañés, 2009, p. 107).

Desde la articulación o cruce de estos dos ejes se configuran cuatro cuadrantes. El que articula alta participación adulta y baja participación infantil, es el cuadrante *Adultocéntrista*, homóloga a la posición (A), el que contiene una alta participación en ambos grupos es el cuadrante *Cooperativista*, homólogo a *Exoadultocéntrista* (B). El tercer cuadrante articula baja participación adulta y alta participación infantil, denominada *Infantocéntrista* vinculado a la posición (C), y el cuarto cuadrante, baja participación adulta e infantil, *Institucional*, homóloga a la posición a (F) *Normativo/performativo*.

Estos cuadrantes-posiciones dan cuenta del grado de participación de ambos grupos sociales –niñez y adultez-, tanto respecto a quienes se involucrarían de manera activa en la toma de decisiones, como desde dónde se propicia y promueve la participación. El cuadro, nos da las referencias situacionales sobre las posturas resultantes de ambos ejes de participación. Evidenciando cuáles y cómo serían las perspectivas de participación en cada caso. Nos facilita un panorama general, desde donde introducimos a la siguiente figura y generar una lectura más detallada sobre estos estilos o tipos de promoción de la participación infantil.

Aunque no todas las posiciones discursivas (Figura 7) tienen su homólogo respecto a todos los cuadrantes (Figura 8), reflejan las grandes posturas desde dónde relacionarlas. El siguiente gráfico, nos indica las tendencias desde donde se articulan las diferentes micro-posturas<sup>42</sup>. Lo podremos ver más claramente en la figura 9.

El cuadrante *Adultocéntrista*, estaría caracterizado por aquel tipo de participación que centra la presencia, actuación, y toma de decisiones, en un mundo adulto, dejando un breve espacio de acción al protagonismo infantil. En el cuadrante *Cooperativista*, el protagonismo y el rol, tanto de adultos como de la niñez, son equiparables y complementarios. Se desarrollaría en este tipo de participación un proceso inclusivo de construcción de prácticas participativas, siendo compartidas y consentidas –*con sentidos*- por la infancia. Hablamos de *Infantocéntrista*, como su nombre lo indica, para referirnos a un rol mucho más preponderante y protagónico ejercido por la infancia, que se podría homologar con los escalones o niveles más elevados de participación infantil propuestas por la *escalera de Hart* (1993), donde serían los niños y niñas quienes proponen, diseñan y toman las decisiones respecto a su propio proceso participativo, los adultos tenderían a acompañar y facilitar. El

---

<sup>42</sup> Léase micro-postura, solo en relación a este cuadro.

cuadrante *Institucional*, se encuentra la posición centrada en respaldar prácticas establecidas desde las esferas más normativas y performativas de participación, en ella, no tendrían mayor protagonismo, ni los adultos ni los niños, puesto que sería el propio diseño de los mismos programas los que se sitúan como único referente participativo, desde una plataforma estática y estereotipada de participación. Un modelo global dispuesto a ser replicado en distintos contextos.

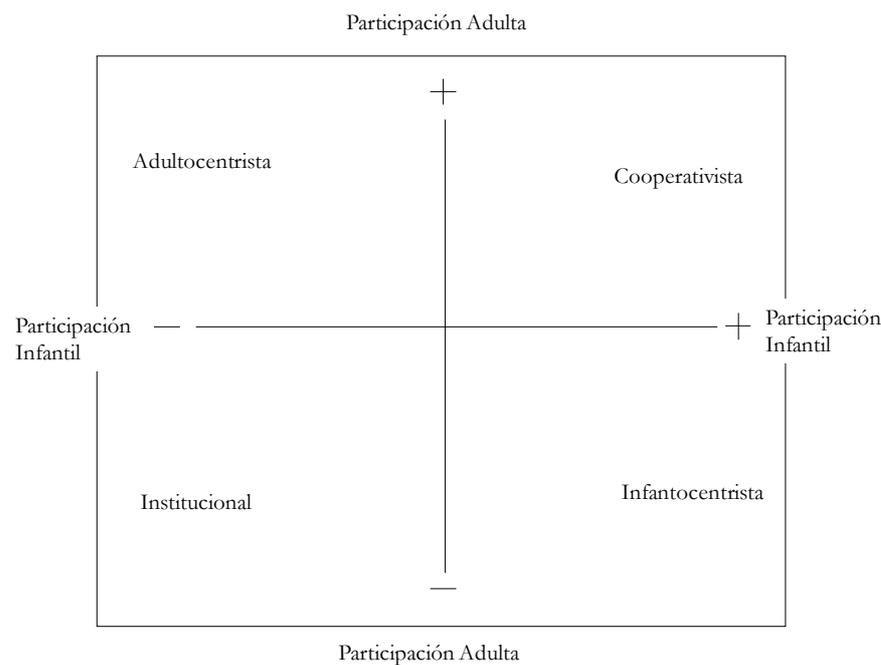


Figura 8. Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil y posiciones discursivas

El tercer análisis (Figura 9) desglosa los ejes y cuadrantes anteriores, generando una mirada más focalizada. Se produce un acercamiento –efecto zoom, *fractal*– en la figura anterior, siendo posible identificar las posiciones discursivas entorno a los ámbitos y prácticas participativas. La riqueza de este cuadro, es que nos aporta información sobre cómo se sitúan y se articulan las distintas posiciones discursivas (de la figura 7) respecto al *campo* de participación, tanto de adultos, como de niños y niñas. Al igual que la figura anterior 8, presenta los dos ejes de participación, la Adulta y la Infantil. Expresando además la Participación Amplia, Escasa/limitada y Nula, para ambos ejes de Participación.

El cuadro refleja las cuatro posiciones ante el campo de participación. Además de los

cuadrantes y posiciones anteriores -ubicados en los vértices-, incorpora un nuevo cuadrante, que más que nuevo, se amplía para incorporar en él una diversidad de posiciones discursivas que alberga la posición *Institucional*. Nos referimos a la posición *Normativa/performativa* y *Materno/paternal*.

Consideremos los cuatro cuadrantes descritos en la figura anterior. El cuadrante *Institucional* hace referencia a una esfera más hegemónica de pautas de promoción de la participación. En este cuadrante conviven por tanto, discursos de la posición *Normativa/performativa* y *Materno/paternal*. Lo interesante, es considerar la diversidad de discursos que forman parte del ámbito institucional, se desprenden desde este núcleo discursivo nociones sobre las representaciones sociales de la infancia que se orientan por un lado, hacia la protección y cuidado de niños y niñas, y por otro, hacia su normalización. En ambas lecturas vuelve a emerger la concepción de *moratoria social* depositada y transmitida hacia la infancia. Nos sitúan además, de manera topográfica dónde se situaría este tipo de discurso ante el grado de participación de la infancia y la adultez. Nótese que la posición *Normativa/performativa* está orientándose hacia el cuadrante *Adultocentrista*, puesto que el discurso cobra potencia desde las nociones vinculadas al protagonismo adulto, al saber cristalizado y hacia el conocimiento válido. Por otro lado, la posición *Materno/paternal*, se vincula de manera más próxima hacia la esfera *Cooperativista*, puesto que convivirían en ella, fragmentos discursivos, que, si bien, protegen, constriñen y moldean las prácticas participativas de la infancia, permiten, dan y ofrecen ayuda a la infancia, proporcionándole de determinados recursos.

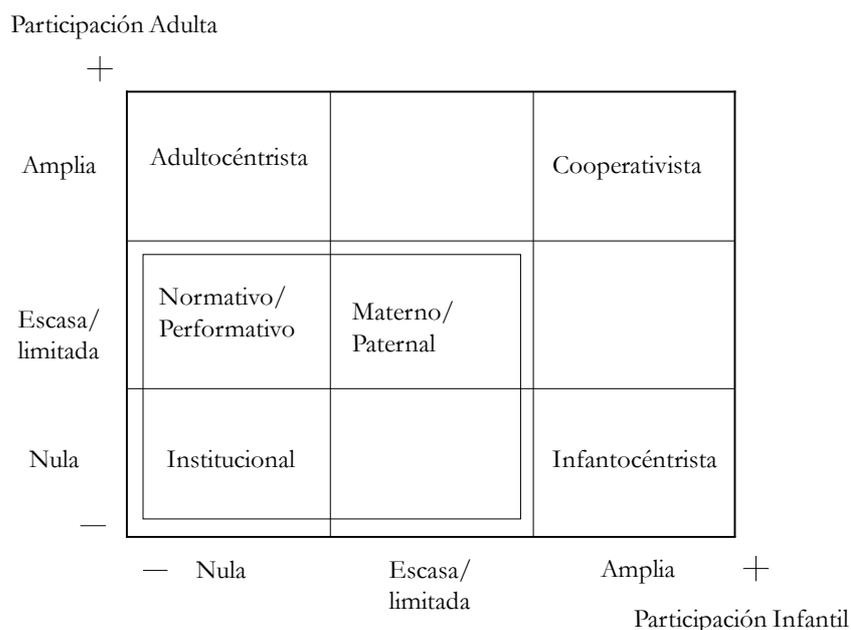


Figura 9: Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil y campos.

	Posiciones	Síntesis interpretativa
A	Adultocéntrica	Esta posición discursiva se configura como una de las posiciones predominantes en los textos. Sostiene la validación de un conocimiento y pensamiento único, centrado en la sabiduría cristalizada de las personas adultas desde una visión etnocéntrica. Sitúa la responsabilidad y posesión del saber en figuras adultas (padres, madres, profesores -autoridades-), quienes deben instaurar este saber en niños y niñas. Concibe a la infancia, como sujetos carentes de responsabilidad y conocimiento, estableciendo desde estas nociones, relaciones centradas en la labor de dotar y capacitar a la infancia. Todo ello desde lógicas de dominio mediante saberes únicos.
D	Materno/paternal	Esta posición discursiva es similar a la anterior (A). Lo que la diferencia es que considera además otros elementos. Orientados a la protección, cuidados, formación y socialización de la infancia, esferas adultocéntricas relativas a las nociones de moratoria infantil, las que tienen relación con la incapacidad de la infancia, <i>los aún no</i> . Las estrategias están dirigidas, por parte del mundo adulto, a salvaguardar a la infancia, de todo aquello de lo que carecen, dotándola de características <i>socializadas</i> .
C	Crítica Adultez	Esta posición plantea una crítica frente al adultocentrismo. Hacia sí mismos – como adultos-, y hacia los demás adultos. Intenta evidenciar una ineficiencia del modelo adultocéntrico ante las necesidades y realidades de la infancia como grupo social, las que no son tomadas en consideración por el discurso dominante. Se centra en desarticular las lógicas de poder que ejerce el mundo adulto sobre las libertades de la infancia, dotando de un carácter espurio a las estrategias de convocatoria, diseño e implementación de la promoción de participación infantil.

E	Crítica Institucional	Este discurso coincide con el anterior –posición C- al generar una crítica hacia el modelo tradicional de intervención con la infancia. La distinción es que dirige su crítica a las instituciones y políticas públicas –y sus representantes- encargadas de diseñar y velar por las adecuadas estrategias de promoción de la participación infantil. Incluye en su crítica a los centros educativos, y a todas aquellas estructuras que generan dispositivos estándar ante necesidades e intereses diversos, que no incorporan la voz de quienes son partícipes de los programas, lo cual se traduce a que los programas dirigidos a la promoción de la participación no tengan un efecto real de convocatoria y participación infantil.
B	Exoadultocéntrica	Esta posición discursiva hace alusión a una propuesta alternativa a los que serían, los grandes discursos sociales de los adultos. Este grupo discursivo se orientan hacia una noción más protagónica y propositiva de la infancia. Considerando a niños y niñas, como sujetos conscientes, involucrados y capaces de identificar sus intereses y de poder gestionarlos. Se describen, asimismo, estrategias que incorporan este rol más activo, crítico y autónomo de la infancia, donde los y las infantes y adolescentes puedan elegir los lugares y formas de encuentro, expresar lo que les preocupa, interesa y afecta. Siendo agentes activos de transformación de sus propias realidades. Este discurso intenta evidenciar la necesidad de visibilizar las problemáticas infantiles desde la propia infancia, ofreciendo para ello, dispositivos alternativos a los tradicionalmente desplegados, entre ellos, resituar el rol clásico de la infancia y la adultez ante la toma de decisiones y las posibles propuestas de acción, pasando de una relación tradicional asimétrica ante ambos grupos sociales, hacia una implicación más simétrica que incorpore a ambos. Todo ello desde una perspectiva que problematice desde y con la infancia, y no hacia y para ella.
A/B	AdultoInfatoProtagónico	Esta posición discursiva alude a una compartimentación de algunos discursos de A y B (Adultocéntrico y Exoadultocéntrico). Conviven por tanto, fracciones discursivas de ambos posicionamientos. Estas fracciones se articulan en una tensión entre lo tradicional/clásico y lo alternativo/apertura, ante las nociones de infancia y su participación. Cohabitan, por tanto, una noción de sabiduría cristalizada de los adultos por sobre niños y niñas, donde son los adultos quienes dictaminan lo adecuado para la infancia –que obedece al discurso A-, y la noción propositiva y protagónica de la niñez, como promotores de sus propias realidades –posición B-. Lo interesante de esta posición es que en ella, conviven nociones adultocéntricas y sus antagónicas, siendo esto posible gracias a que existiría una suerte de doble compromiso, hacia la infancia, y desde lo adulto. Desde este compromiso del mundo adulto, se concibe a la infancia como sujetos activos, y a su vez, con una sutileza de suministrarle –de manera explícita o simbólica- recursos tangibles e intangibles. Cimenta su argumentación en generar –los adultos- estrategias de participación infantil, desde las propias necesidades de la niñez.
F	Normativa/ performativa	Esta posición discursiva se configura desde un dispositivo normativo institucional. Favoreciendo y validando estilos de participación estereotipados, asistencialistas y formativos. Esta posición se orienta a perpetuar formas de relación entre los adultos y los niños y niñas. Asignando roles, formas y lugares

		de interrelación, donde quedan fuera de discusión, toda modalidad alternativa de actuación y expresión de la participación infantil, que no obedezca a los parámetros establecidos por la norma.
*	Desconocimiento	Es una fracción discursiva que defiende tanto, la posición Normativa/performativa (F), la Adultocéntrica (A), como la Paterno/maternal (D). Se concibe a la infancia como sujetos que se muestran indiferentes respecto a la participación. Se considera que los servicios y los recursos para la participación no son ocupados o utilizados por niños y niñas (perspectiva F), disponen aquellos servicios y recursos desde un diseño de perspectiva adulta, socialmente cristalizada (posición A), y orientados a satisfacer las necesidades de las familias, sobre la socialización de la infancia (D). Es decir, esta fracción discursiva sostiene que los dispositivos de participación infantil existen, pero no son aprovechados ni utilizados por la infancia, puesto que no es interés de la infancia el hecho de participar.

Figura 10. Síntesis delimitación posiciones discursivas

En el cuadro Modelo Integrado de Posiciones (Figura 11) es posible visualizar de qué manera conviven y se relacionan las posiciones y los campos. Nótese la coherencia que existe al superponerse los dos gráficos (Figura 7 y 9), y la complementariedad que estos suponen.

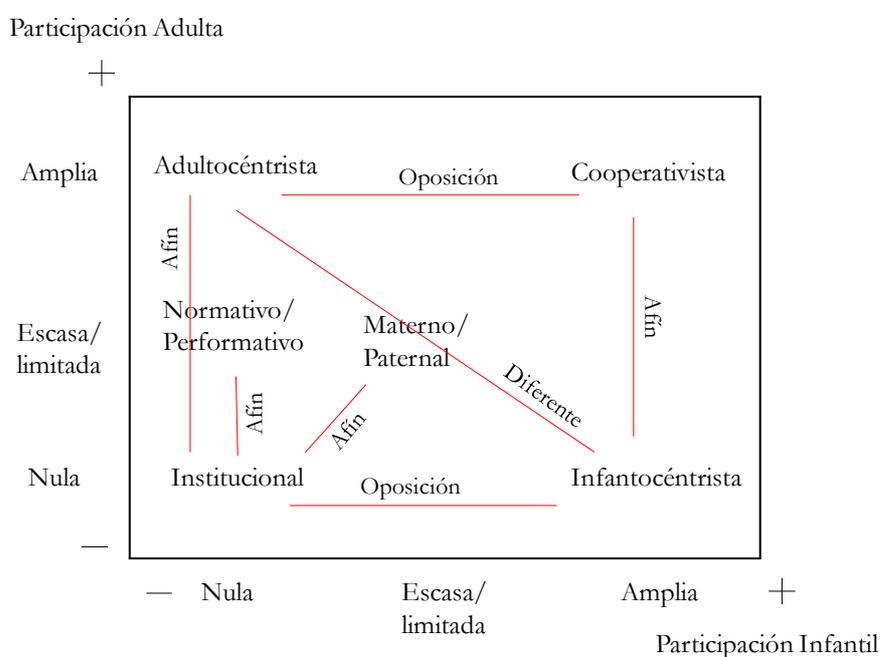


Figura 11: Modelo Integrado de Posiciones: *Geometría Sociofractal sobre la Participación Infantil.*

### 1.3 Síntesis interpretativa de las posiciones discursivas y las categorías.

A continuación se presenta una síntesis de la interpretación realizada, en ella se dará cuenta de las posiciones discursivas respecto a cada una de las categorías. Se expondrán asimismo, fragmentos textuales<sup>43</sup> de las entrevistas, con el propósito de apoyar tales interpretaciones. Posteriormente, se hará referencia a la esfera performativa del discurso, la que responde al para qué se dice lo que se está diciendo. Considerando el lenguaje, el discurso como un potente elemento -valor- de regulación y dominio sobre los repertorios de actuación.

Se delinearán mediante el discurso las percepciones de los sujetos, otorgando realidad a aquello que se nombra. Construyendo así, representaciones socialmente compartidas, las cuales se naturalizan y se *realizan* en los cuerpos y prácticas. Estas realidades nos describen el mundo, prescribiéndonos cómo actuar en él.

#### (A) Posición *Adultocéntrica*

Desde la posición (A) *Adultocéntrica*, la **Participación Infantil** queda circunscrita a la programación adulta, bajo sus requerimientos etnocentristas: *“propongo y programo yo, programo yo actividades, un poco de todo, actividades desde talleres”* (E.3). Esto es entendido así, porque se sostiene que: *“tú a los jóvenes ahora les preguntas y no saben que quieren”* (E.1). Ese no saber qué es lo que quieren, enmascara, por un lado el inmediatez otorgado a los procesos participativos, los cuales al no ser pronunciados de manera estereotipada o adecuada – expresan un no saber-, se sobreentiende que existen propuestas correctas. Por otro lado, no se propicia una participación más reflexiva, más bien se prescinde de ella. Es comprensible, que desde esta concepción se considere, que se le debe enseñar a la infancia, a saber lo que se quiere, y asimismo se le debe mostrar la realidad y “lo que hay para ser visto”, mostrándoles las pautas del cómo se ha de proceder para participar, por tanto, se actúa en consecuencia: *“lo hacemos nosotras porque, pues porque somos las profesionales”* (E.3).

Las **Representaciones Sociales** que de la infancia tiene la posición *Adultocéntrica*, se organizan desde la idea de que niños y niñas, son sujetos desprovistos, carentes y privados de capacidad para discernir. Desde este núcleo central, se configuran las acciones,

---

<sup>43</sup> Los fragmentos discursivos se presentarán dentro del texto, en letra cursiva y entrecomillada, seguido de dos puntos, y con el código de la entrevista de dónde fue tomado.

interacciones y prácticas que con la infancia se ponen en juego: “*es que cuesta [refiriéndose al trabajo con infancia], cuesta porque no tienen conciencia, a un niño de 12 años... estamos locos*” (E.3), :[se pregunta si la infancia evalúa] “*No nunca, en los pequeños no y... los más grandes, tampoco*” (E.7). Nótese la importancia de lo que se dice en estos fragmentos, el efecto de realidad producido con las palabras, su carga explícita y simbólica. Las repercusiones de este tipo de representaciones de la infancia, influyen directamente sobre el diseño de dispositivos de participación que puedan generarse: “*hay gente que piensa que es una tontería gastar dinero en cosas para niños*” (E.3).

En la categoría **Programas Oferta**, puede notarse los efectos que derivan de las representaciones sociales de la infancia descritas en la categoría participación. Los dispositivos que albergan sus opiniones, los cuales debiesen estar orientados a conocer sus percepciones respecto de los programas a los que acuden, funcionan así: “*Sí, hay buzón de sugerencia, dentro de la web y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido*” (E.7). Estos dispositivos de retroalimentación, no logran ser eficaces, ya que por un lado, la herramienta telemática no es utilizada por la infancia, es de difícil acceso y desconocida por los niños, y por otro lado, la evaluación que se realiza al término de cada sesión no está programada, ni es sistemática. Esto es así, porque se concibe a la niñez desde una moratoria social, la cual genera que sea tratada de manera infantilizada, las estrategias no se centran en conocer su impresión sobre las actividades.

Respecto a las **Necesidades Demandas**. Desde una perspectiva adulta se presuponen las necesidades y prácticas de la infancia, sin incorporar sus propias visiones. Pues se entiende, que los significados y sentidos que posee el mundo adulto, son los mismos que tiene la niñez. Por tanto, el uso que de los espacios hace la infancia, está determinado por el uso que de los mismos, hacen las personas adultas. Los lugares se construyen y se constituyen por los significados que la adultez elabora respecto a los mismos. Desde esa representación, se le otorga el sentido y el significado al uso –y no uso- que los chavales hacen de ellos. Esta perspectiva anticipa los significados y sentidos de la infancia, denota el desconocimiento que de las necesidades de la infancia se tiene. Se considera, que el *des*-uso de los recursos y la *no*-participación en las actividades es, o bien por desconocimiento o por desinterés. Sin tomar en cuenta que sean los recursos y actividades existentes, los que no responden a las necesidades de los chavales: “*Hay gente que se encierra, estamos hablando ahora de la población más infantil, pero que la población adulta igual, que no pasan más que la plaza del barrio... y no saben ni de*

*recursos, ni de actividades que hay” (E.7).*

Respecto al **Rol Institucional**. Desde esta posición se sostiene que actualmente los chavales no participan. Cuestiona qué tanto les valdría la pena a niños y niñas poder hacerlo. Señalan que no les merecería la pena participar porque no lograrían modificar el contexto actual de participación.

Se parte de la premisa que existen formas únicas de estar involucrado. La cual responde a la concepción adulta de involucrarse, referida básicamente a la asistencia a actividades que se oferten. Esta concepción no da la cabida a otras manifestaciones que den cuenta de sentirse o estar involucrado en algo, otras modalidades que posiblemente para la infancia sí tengan aquel sentido: *“tampoco es que les vea muy implicados y yo no sé hasta qué punto también les merece la pena implicarse” (E.5)*. Atribuyen la escasa participación de los chavales, al temor que ésta les genera, connotando una indefensión, cobardía e incapacidad para atreverse a participar por parte de la infancia: *“les veo como que les da miedo” (E.5)*. Visión que oculta y reduce la comprensión sobre la problemática de la participación infantil.

Esta posición discursiva, intenta describir de forma reduccionista, cuáles son las prácticas participativas correctas, porque son reconocidas y aceptadas por el mundo adulto, las cuales no permiten la intromisión de prácticas disidentes a las instituidas por la norma, impidiendo la emergencia de prácticas innovadoras y divergentes. Formando de este modo, sujetos apegados a la norma, de escasez crítica, es decir, ciudadanos obedientes.

Desde esta posición discursiva se delinear sofisticadamente los ámbitos de acción que le pertenecen a la infancia, dibujan los campos y espacios de interacción que le compete, la información a la cual es capaz de acceder y los temas que le atañen. Restringe la libertad de expresión, por tanto limitan la manifestación de sus intereses y el desarrollo de sus ideas. El propósito de esta posición es transmitir una realidad dada, la cual considera que niños y niñas son incapaces de gestionar sus propios asuntos. Infravalora sus saberes, su forma de convivencia y participación.

#### (B) Posición *Exoadultocéntrica*

Esta posición sostiene que los programas de **Participación Infantil** están diseñados

principalmente por estrategias adultocéntricas. Se oponen a la idea de que las personas adultas se muestren ante la infancia, como el grupo más calificado. Intentan validarse mediante las prácticas que realizan a favor de la infancia, recurriendo para ello a una relación de dominio. Se critica desde esta postura que los adultos atribuyen como propios los desempeños y logros de la infancia, ensombreciendo así el protagonismo que esta última tiene sobre sus propias acciones. Minimiza de este modo, el rol de la niñez: *entender que aquí el protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces esa parte sí que creo que hay una parte que no se hace* (E.1).

Esta posición tiene una visión alternativa a la adultocéntrica respecto a la utilización de los espacios. Otorga importancia a la construcción de los espacios sociales, por las prácticas e interacciones que en ellos se realicen, y no tanto por los lugares en sí mismos. Esta visión alternativa, intenta desarticular las lógicas de estigmatización y discriminación de la que son objeto los chavales por reunirse y participar en determinados espacios sociales: *hemos victimizado y problematizado los parques, ahora parece que un joven que está en un parque ya necesariamente tiene que ser esto, lo otro* (E.1).

Respecto a las **Representaciones Sociales** vinculadas a la infancia, el discurso *Exoadultocéntrico* considera a la infancia como sujetos sociales, que deben construirse en interacción con otros actores sociales, pertenezcan o no a su propio grupo etario. Esta perspectiva se aleja tanto de una visión individualista del ser humano, como infantilizada sobre la niñez: *hay que implicar a las familias, con la familia que tengan, la que sea, creo que no hay que trabajar con las personas como si fueran solas* (E.1). Introduce una visión más proactiva y propositiva de la infancia. Otorgándole un carácter más amplio y de mayor riqueza, respecto a las habituales nociones restrictivas de la infancia, como considera la posición discursiva adultocéntrica. Esta posición sostiene que en la infancia pueden convivir diversas modalidades, por tanto de ella, se pueden elaborar diversas nociones: *puede ser inmaduro y ser capaz a la vez, hay muchas cosas* (E.1).

**Programas Oferta.** En coherencia con las representaciones sociales que de la infancia tiene esta posición, se otorga un rol protagónico a los niños y niñas, donde sean estos los que proponga, programen, den su opinión y expresen sus demandas: *intentamos que sean los agentes de su propio cambio, que ellos intenten decirnos que es lo que necesitan* (E.5). Se tiene un marco referencial flexible respecto a las demandas de los chavales, teniendo en cuenta, que las

actividades son de ellos, y no de quienes las ofertan: *si tú quieres acercarte a la gente tienes que acercarse a su realidad no que la gente se acerque a ti* (E.1).

**Necesidades Demandas.** Se realiza, desde esta posición, una clara, explícita y potente exigencia respecto a la intervención social con infancia. La cual tiene que centrarse en otorgar *-devolver-* el poder a niños y niñas, considerando sus necesidades y sus intereses. Se propone la construcción de modelos socioeducativos basados en los propios procesos de participación de la infancia, siendo niños y niñas los protagonistas: *habría que molestar y sentarse y plantearse de una vez por todas qué es lo que están necesitando los jóvenes* (E.1). Se evidencia de este modo, que las necesidades de la infancia no son conocidas por los adultos, por ende, no son consideradas, mucho menos atendidas.

Esta posición, considera que el **Rol** de la **Institución** debiera atender a las necesidades de las personas que dice representar: *“debatir para influir en la política pública y crear espacios donde los niños puedan juntarse libremente”* (E.10). Se apunta a que existirían vías de conversación, negociación, transformación e influencia sobre los discursos y prácticas institucionales.

Esta posición pretende deconstruir una realidad que se muestra como dada, como algo natural, la que sostiene que los asuntos de la infancia deben ser gestionados por los adultos. A tal fin se apuesta por introducir estrategias que permitan un protagonismo genuino desde la infancia. Se considera a niños y niñas como agentes capaces de reflexionar, identificar sus problemáticas y construir de manera colectiva y cooperativa sus propuestas. Desde esta posición se intenta construir una realidad en el fluir mismo de la cotidianidad, mediante las relaciones que establece con la infancia. Construye un rol proactivo y propositivo de la niñez, dotándola de coherencia, validez y saber en sí misma.

### (C) Posición *Crítica Adultez*

Desde la posición (C) *Crítica Adultez*, la **Participación Infantil** es entendida como un espacio donde la infancia está obligada a adecuarse y adaptarse al modelo que el adulto le propone. Centra su crítica, en la manera en que son tratados los niños, desde considerarles sujetos pasivos, moldeando su actuar, su pensar y sus actitudes, por tanto sus prácticas: *“la carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja”* (E.5). Se reivindica un nuevo rol de la infancia, embistiendo categóricamente contra el desempeño que realiza el mundo

adulto sobre las problemáticas de la niñez, el cual no se centra en atender a sus necesidades, sino que pretende responder a sus propias aspiraciones adultas de control. Denuncia las relaciones de dominio que establecen los adultos sobre los niños: *estoy pidiendo una revisión de lo que necesitan los chicos y la forma de intervenir con esos chicos, estar mucho más próximos a su realidad* (E.1).

La posición *Crítica Adultez*, construye la **representación social** de la infancia en oposición a las habitualmente mantenidas por los adultos. Enfocan su crítica al reduccionismo conceptual y relacional mantenido y reproducido por buena parte del mundo adulto: *en general el mundo adulto se cree que el mundo infantil son unos... pues eso, que no piensan [...] yo creo que no solo es gente del mundo de la política, yo creo que es en general el mundo adulto, son niños y no tienen ni idea, no pueden opinar* (E.3). Nótese cómo esta posición hace referencia a las representaciones sociales que de la infancia tiene el mundo adulto –puntualizando que no solo son los políticos, sino que los adultos en general-. Representaciones sociales de la infancia que coinciden con la posición (A).

**Programas Oferta.** Esta posición es crítica con respecto a la oferta programática predominante en el ámbito de participación infantil, la cual está centrada esencialmente en desarrollar acciones y estrategias que atienden las necesidades de profesionales y técnicos. Centrando el protagonismo en adultos y no en la infancia: *hay que tener también la humildad de entender que aquí el protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces [...] hay una parte que no se hace* (E.1). Si el diseño de las actividades fuera conjunta, albergando la opinión de los chavales, la responsabilidad del éxito o del acierto de los resultados no vendría dado solo por el desempeño de los adultos, sino más bien por el conjunto de personas –adultos y niños- que estén implicadas en el proceso.

Al referirse a las **Necesidades y Demandas** de la infancia, esta posición sostiene que el mundo adulto no atiende las necesidades de niños y niñas. Están orientados en generar estrategias de participación que den cuenta de sus propios requerimientos adultos, los cuales no logran captar el interés de la niñez: *La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja* (E.5). Asimismo, los servicios y las plataformas de participación ofrecidas son restringidos y acotados: *Nos quejamos de cómo son los jóvenes, ¿Pero les damos recursos?* (E.5)

Respecto al **Rol Institucional**, esta posición desvincula la institución de las personas

quienes la conforman, las personas que trabajan en ella. Los profesionales que toman las decisiones en ámbitos más micro, quienes ejercen sus prácticas en contacto e intervención directa con la población infantil. Realiza su crítica hacia los sujetos, y no únicamente a la institución, depositando la responsabilidad en aquellos profesionales -adultos- que reproducen las pautas y normas que derivan de esferas superiores de control, de manera irreflexiva: “*nosotros mismos estamos criticando aquello que nosotros mismos hemos generado*” (E.1)

Esta posición denuncia la rigidez del pensamiento único, presente principalmente en el mundo adulto. Sostiene que el mundo adulto es incapaz de tomar atención sobre las necesidades de la infancia, por tanto, las estrategias que se le ofrecen no concuerdan con sus intereses. Defiende que la infancia es capaz de producir y transformar su realidad, reconoce su protagonismo, valorando sus saberes y autonomía.

#### (D) Posición *Paterno/maternal*

Al referirse a la **Participación Infantil**, la posición *Paterno/maternal* (D), hace referencia a un modelo relacional basado en las obligaciones que han de asumir los adultos con la infancia.

Relación en la que la figura adulta se encuentra formada y preparada para socializar y proteger a la infancia, que es considerada inmadura y carente de formación necesaria para tomar decisiones respecto a las cuestiones relacionadas con la participación. Se entiende que esta figura adulta es la única con capacidad para enseñar y mostrar a niños y niñas la forma más adecuada de participación. Se alude que la infancia estaría conformada por aquellas personas que no saben, no conocen, por tanto, dependen de sus cuidadores: *es muy importante los programas educativos, porque eso también tienes que despertarlo [...] porque tú no vas a pedir lo que no has conocido nunca* (E.1).

Se sostiene desde este discurso, que las pautas que han sido otorgadas por padres y madres sobre la educación y cuidado de sus hijos se ven reflejadas en diversos ámbitos. Ellos tienen la potestad sobre sus hijos, y, por tanto, el poder para decidir respecto a las cuestiones que les compete a la infancia, así como también, sobre las materias y ámbitos que deben desarrollar: “*son los padres los que deciden a qué actividades van sus hijos, no se evalúan por los niños*” (E.2).

Desde las **Representaciones Sociales** que elabora esta posición respecto de la infancia, se deriva la necesidad de brindar el tiempo a la infancia, hasta que esté preparada y madura. Los adultos se mantendrían en la espera de que esto suceda, momento en que la infancia alcance la conciencia y el conocimiento suficiente para darse cuenta, y ver aquella *realidad* que ellos representan: *eso no quiere decir que cuando el chaval despierta las cosas... a todo el mundo le apetece asociarse* (E.1). Se abordan las problemáticas de la infancia, mediante la satisfacción, bienestar y la tranquilidad de sus padres. Se traslada la intervención directa con la infancia [y de sus intereses], hacia la atención de sus padres, mediante el conformismo adulto paterno/maternal: *si fuera político, eh... son niños y no votan pero... tienen padres que lo ven* (E.3). Esta idea valida el sufragio como mecanismo válido de expresión participativa, pues sostiene, que si los padres ven que sus hijos están siendo atendidos, pueden dar sus votos a quienes ofrecen la atención de sus hijos –respondiendo a necesidades materno/paternales-. Las estrategias de participación orientadas a la infancia, no son generadas para niños y niñas, sino más bien, son diseñadas e implementadas para lo que sus padres puedan ver y valorar en ellas

**Programas Oferta.** Esta posición sostiene que los programas dirigidos a la infancia, responden a las necesidades de padres y madres: *a lo mejor una familia, que lo que quiere es que su hijo vaya por la tarde* (E.1), *: la principal demanda en el área infantil es cubrir horarios, desde los centros y los padres y madres. Extender servicio horario* (E.2). Los contenidos de los programas no favorecen el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje autónomo de la infancia, sino que obedecen a una lógica de escolarización formal, orientadas en habilitar en niños y niñas capacidades predeterminadas: *ahora tienes escuelas, tienes una oferta formativa* (E.7). Asimismo, los programas no se dirigen a promover, ni favorecer procesos de participación, sino más bien, se orientan en la prevención, esto desde una lógica de protección ante las carencias de la infancia, basada en la noción de minusvalía de la que son objeto niños y niñas: *el programa se centra principalmente en los y las menores en prevención* (E.11).

**Necesidades Demandas.** Desde esta posición se describe de qué manera padres y madres restringen la expresión de las necesidades e intereses de sus hijos. En la siguiente frase se muestra de qué manera las familias procuran la regulación de las prácticas de niños y niñas: *ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal* (E.3); *enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres* (E.5). Asimismo, las familias no solo intentan con su presencia, acompañar a la infancia -no solo se está con ella, tras de ella-, sino que llegan a reemplazar su propia

presencia –se está en lugar de la infancia-: *pero vienen con los padres para todo, [...] porque vienen los padres que es lo peor, no te vienen ellos, ni siquiera acompañándoles* (E.5).

**Rol Institucional.** La familia toma el rol protagonista en la formación de la infancia, protegiéndola y velando por sus intereses: *“enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres, y tu, pero bueno! Y luego que no se saben manejar pero es que tampoco se les deja, y eso me da mucha rabia”* (E.5). Esta excesiva protección y cuidado opaca la construcción y expresión de las propias perspectivas, puntos de vista y realidades de la infancia.

La posición (D) pone énfasis en la crianza, la protección y el cuidado sobre personas que se encuentran en las primeras etapas del desarrollo vital. Lo que intenta validar, es que los niños necesitan ser objeto de protección por un mundo capacitado para hacerlo. Se les da a la niñez las pautas de cómo desenvolverse en un mundo adulto. Siguiendo una estrategia de naturalizar lo social, prescribe lo que le pertenece a la, y *lo que es* la infancia, transmitiéndolo con tal fuerza performativa que logra incorporar en niños y niñas la creencia de ser sujetos incompletos, carentes y subordinados. Esta estrategia adultocéntrica es altamente exitosa, es decir, logra cumplir con sus propósitos, por lo que genera en la infancia sentimientos de indefensión, necesidad de protección, ausencia de autonomía, y una percepción de minusvalía sobre su propio grupo de pertenencia.

#### (E) Posición *Crítica Institucional*

La posición (E) *Crítica Institucional*, repara en la presencia hegemónica de un poder institucional imperante, tanto en contextos educativos formales como informales. Considera que en el ámbito de la **Participación Infantil**: *hay que modificar estructuras [...] falta [...] más ese tipo de cosas que van más allá de una actividad concreta, hablo más de algo más social* (E.1). Esta idea se basa en considerar a la institución como un dispositivo de poder basado en el asistencialismo y la reproducción de antiguas prácticas, las que no se orientan a promover la autonomía en las personas, ni corresponden a los contextos sociales actuales. Centra su reflexión en diversos niveles -tanto más globales, como más locales-: *“la asistencia a las actividades extra escolares no es voluntaria. Esta situación influye en las actividades, en la participación y en la demanda”* (E.2). Ante esta situación, considera que no existe disposición para modificar este tipo de estrategias: *“hay nadie que esté haciendo cosas realmente por la juventud y los niños”* (E.4).

Esta posición se formula desde la crítica que se hace a las **Representaciones Sociales** de la infancia dicen que tiene el ámbito institucional: *“depende bastante de los profesores, se dan temas a lo mejor muy de puntillas, entonces yo creo que hay muchas dudas que no se las quitan tampoco”* (E.5). Sostienen que la posición institucional al contemplar a la infancia como personas que no comprenden y que no saben, encubren temáticas, contenidos y debates, impidiendo la promoción del empoderamiento, el pensamiento crítico y reflexivo. Esta situación sucede en el núcleo primario de socialización, la escuela.

**Programas Oferta.** Esta posición objeta las lógicas que sustentan la manera en que se desarrollan e implementan las actividades dirigidas a la infancia. Lógicas que, por un lado, tienden a cubrir horarios, es decir se privilegia la extensión horaria, su diversidad programática y la cobertura, sobre la calidad, profundidad y atingencia de los programas: *se ha promovido mucho el tema de las actividades extra escolares en coles e institutos [...] otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan* (E.1). Por otro lado, son proyectos estándar, y uniformados, que no atienden a la diversidad de contextos: *los trabajos tienen que ser de barrio [...] que no se traten de proyectos globales, donde tengas que abarcar... en plan, todo* (E.1). La crítica viene dada porque en ninguno de los casos, se despliegan estrategias que efectivamente atiendan las demandas reales de niños y niñas.

**Necesidades Demanda.** Este grupo sostiene que existiría un obstáculo de orden superior que no permite, ni facilita los procesos de participación auténtica, así como tampoco la atención de las necesidades de la infancia. Sino que más bien ata y restringe las actuaciones y la capacidad de tomar decisiones de los profesionales: *“hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales”* (E.2). Si los profesionales tienen escasas posibilidades de implementar sus iniciativas, los menores las tienen totalmente coartadas: *“en cuanto al buzón de sugerencias situado en las juntas y centros escolares, no hay organismos específicos para canalizar las propuestas vertidas en el buzón”* (E.8). Las condiciones estructurales carecen de mecanismos que faciliten la canalización de las impresiones que tienen niños y niñas sobre las distintas actividades, a pesar de la simplicidad que supondría su implementación, sea de manera formal o informal. Ahora bien, se ha decir que aunque se dispongan determinados dispositivos de canalización, esto no garantiza que las opiniones y decisiones que de la infancia se recojan tengan carácter vinculante.

**Rol Institucional.** Se sostiene que la institución es la que debe prever y garantizar las

condiciones estructurales que permitan el óptimo desarrollo de las personas a quienes dice representar, proporcionando todos los mecanismos que estén a su alcance para alcanzar su máximo bienestar. No obstante, es incapaz de cumplir con tales propósitos, ya que funciona justamente en el sentido opuesto: *“cuando el objetivo es siempre el contrario, y ha sido a cubrir aquello que se debería estar cubriendo desde las instituciones y no se está realizando”* (E.1). Se señala que la institución como es la escuela, no permite expresiones ni aprendizajes disidentes a los clásico-formales: *“lo que no le gusta a los coles es que pierdan clase y todo el rollo”* (E.3)

Posición que se esfuerza en deconstruir de manera reflexiva y crítica una realidad estática ofrecida por los sistemas socioeducativos, aquellos que promulgan una exigencia basada en una calidad ficticia y reguladora de procesos educativos academicistas. Intenta desarticular una realidad única y estética.

Esta posición se enfrenta a los grandes discursos institucionales –principalmente los de la familia, la escuela y el estado-, quienes conciben a niños y niñas como sujetos incompletos, carentes de pensamiento y saberes propios, personas heterónomas, dependientes de sus cuidadores y formadores. Por lo que la infancia sería *eyectada* durante su etapa de moratoria social. De ella se harán cargo sus padres, madres, profesores y pediatras. Esta posición se opone a la idea de institución como figura socializadora, en valores propios de una sociedad de consumo, caracterizada en una visión utilitarista e inmediateista.

#### (F) Posición *Normativa/performativa*

Respecto a la **Participación Infantil**, se busca producir sujetos apegados a la norma, sujetos disciplinados y sumisos. La estrategia más ampliamente utilizada es la naturalización de los procesos de aprendizaje. A tal fin, el sistema educativo se dota de esta estrategia. Esta posición intenta modelar en la infancia tipos de participación normativizadas, basadas únicamente en lógicas de participación en política formal: *hicimos nuestra lista de candidatos y luego hubo elecciones en cada cole, los propios niños votaron a sus compañeros salían en la lista* (E.3). Utiliza estos mecanismos como una etapa de entrenamiento, para convertirse en ciudadanos votantes en elecciones, mediante la recompensa ficticia del deseado prestigio sociopolítico. Como así se argumenta: *“a ellos mismos les sirva como un paso, porque tengo que llegar a los diez y ocho años y te dicen, ahora tienes que votar y dices pero es que yo no he participado en la vida, de que ya estén aprendiendo a hacerse una idea, a ser críticos, a observar, a votar”* (E.3). Como se puede apreciar

la única forma de participar, y de ser críticos, es mediante el sufragio. Por lo que otras manifestaciones de participación son devaluadas, y, por tanto, invisibilizadas: *hay muchísimos niños pequeños que no les ves que hagan nada más que ir al parque* (E.7).

Las **Representaciones Sociales** de la infancia de la posición (F), están asociadas a un sujeto desvalido y desprovisto de capacidades para gestionar su entorno y sus procesos de aprendizaje y participación. De este modo, la posición (F) intenta habilitar en la infancia un repertorio restringido de prácticas participativas, los que responden a las pautas que considera, son las correctas para la población *infantil*. Pautas que constriñen la emergencia de modalidades espontáneas de participación y que restringen una expresión más genuina por parte de niños y niñas. Ofrecen espacios de participación, sin embargo son espacios espurios, no permiten la emergencia de una participación genuina, ya que se delinear por parte de los profesionales, tanto los contenidos como las modalidades: *“yo siempre intento tirar de ellos todo lo que puedo, lo que pasa es que no están acostumbrados y cuesta, entonces a veces que hay que sobre todo al principio guiarles más”* (E.3). Las opiniones o ideas que pueda tener la infancia –y a su vez, las que de la infancia se tengan–, son definidas por los productos y desempeños que generen, desempeños que obedezcan a un modelo de pensamiento único y normativo. Si estos desempeños no están acordes a lo que dicta la norma, entonces no son validados, por lo que no se configuran, para esta posición, en propuestas concretas: *“porque es algo que en lo que hay que educar en la participación, no les sale como algo natural”* (E.3).

**Programas Oferta.** La oferta programática dirigida a la infancia, fomenta un tipo de participación estereotipado, que intenta mostrar y naturalizar el modo de cómo se ha de participar. Produce y reproduce las pautas y campos de interacción en la infancia acordes a lo instituido por la norma, se parte desde el *deber ser y tener que*, propio de una sociedad homogeneizadora: *“yo veo avances en ese tipo de actividades [...] pero que a nivel de prensa son muy bonitas de vender”* (E.1). Una participación de gran sofisticación estética, ya que son atractivas en términos mediáticos, y de escasa fertilidad: *al final no estás yendo a las causas, están yendo a tener a la gente contenta* (E.1). Se habla, por un lado, de programas del tipo academias y clubes deportivos: *“las ofertas que hay para los niños y jóvenes, el grueso de las cosas son actividades, estilo club de fútbol y actividades... estilo de música, o sea actividades dirigidas”* (E.1). Y, por otro lado, que estos no se renuevan, pues los objetivos son precedentes al dinamismo de cada contexto: *“Aunque son muchos alumnos es siempre la misma actividad”* (E.6).

Desde esta posición se sostiene que las **Necesidades** y **Demandas** de la infancia pueden ser atendidas en momentos específicos del año. Denota un desconocimiento sobre las problemáticas de la infancia, las necesidades, inquietudes y deseos que tiene este grupo social: *si tienes niños pequeños pueden estar haciendo actividades gratuitas... hay épocas, en navidad que puedes estar haciendo un montón de cosas* (E.7). Asimismo, reduce la participación a eventos particulares y aislados, desvinculados de un proceso continuo, participado y *con-sentido*.

En relación al **Rol Institucional** se evidencia que las instituciones, en este caso la escuela, tiene la función de formar y enseñar. Centrando sus esfuerzos en desarrollar habilidades académicas, las cuales son altamente valoradas en el mercado laboral. Formación desprovista de un modelo que acoja al sujeto y la pluridimensionalidad de esferas que le componen, desintegrándolas y reforzando solo una de ellas, el ámbito intelectual. Mediante estrategias academicistas, se otorga y se transmite su valor desde etapas tempranas: *Se centran por lo demás en aspectos más formativos y de capacitación que lúdicos, depositando una sobreexigencia en los chavales [...] lo lúdico pierde terreno a lo práctico vemos niños estresados.* (E.2)

La posición *normativa/performativa*, prescribe un modelo hegemónico y heteronormativo de participación. Centrando su discurso en modalidades participativas reproducidas y reproductoras de la norma, estériles y carentes de creatividad. Orienta su performatividad hacia el mantenimiento de un orden social, que no genere disturbios en aquella realidad que describe. Concibe el mundo desde modelos clásicos; un adulto que posee la sapiencia, una institución capaz de administrar la vida de los sujetos, una política formal, y una participación acrítica.

Se pretende desde estas concepciones, formar y enseñar a los sujetos la norma constitutiva y constituyente. Dar forma a quienes no la tienen. Enseñar -señalar, indicar- a quienes *aún no han visto*. El contenido de sus mensajes se orienta a generar un desarrollo humano y el alcance de un bienestar psicosocial único y *homogeneizado*.

## 2. Conclusiones, consideraciones finales y recomendaciones para futuras investigaciones

### 2.1 Conclusiones

Hemos intentado abordar una problemática social referente a la infancia, desde una óptica alternativa a las perspectivas clásicas sobre la niñez. Éstas se enfocan principalmente en el estudio sobre los dispositivos de atención a la infancia. Lo hacen desde concepciones individualistas, asistencialistas, médico-pediátricos y pedagógicos. Se centran en gran medida en su protección, socialización, desarrollo y formación, de manera que la infancia, como sujeto activo, queda fuera de cualquier análisis. Asimismo, el estudio sobre la niñez está caracterizado por dar cuenta sobre las condiciones en que ésta se encuentra, investigaciones que nos hablan de su situación y sus problemáticas. Intentan poner a disposición de un mundo adulto, los lineamientos de cómo contribuir al bienestar de la infancia, su desarrollo personal y social, enseñándonos cómo se ha de trabajar con ella.

A diferencia de estos estudios y abordajes clásicos, hemos querido comprender el fenómeno de la participación infantil desde una perspectiva psicosocial. Para ello era necesario conocer los discursos del mundo adulto sobre las representaciones sociales que de la infancia tiene, así como respecto a su participación. De este modo, ha sido posible comprender cómo opera el discurso adultocéntrico en el enfoque clásico de estudios y actuaciones respecto a la infancia. En consecuencia, cómo este enfoque clásico perpetúa el *status quo* respecto al abordaje de las problemáticas de la niñez y de su participación.

Emprender este estudio significó un doble desafío. Por un lado, abordar el estudio desde un enfoque sociocrítico significaba incorporar, de manera explícita, elementos axiológicos sobre nuestros posicionamientos ante la problemática de estudio. Se intentaba evidenciar desde la perspectiva psicosocial, cómo las representaciones sociales, que de la niñez se tiene, establecen relaciones de dominación del mundo adulto sobre el mundo de los infantes. Este mundo adulto orienta e instala en niños y niñas modalidades de interacción que restringen sus saberes y actuaciones. Nuestro estudio intenta desarticular nociones rígidas y naturalizadas sobre la infancia y sus procesos participativos. Por otro lado, la perspectiva epistemológica y metodológica elegida, nos obligaba a tener que plantearnos, y

replanteamos, tanto el rol del investigador y el proceso de investigación como nuestras propias nociones sobre la infancia y la participación. Este ejercicio nos requería, como investigadores, alejar las fronteras del estudio, construir el camino y resituar la observación desde distintas perspectivas. Asimismo, resaltar que el análisis de los textos requirieron de un proceso intenso, reflexivo, lleno de pausas, retrocesos, encuentros y desencuentros respecto a nuestras propias nociones de mundo y nuestras concepciones sobre la infancia y la participación.

A continuación se exponen las conclusiones de nuestro estudio. Aunque se enuncian respecto a cada objetivo específico, las argumentaciones no son exclusivas de cada uno de ellos, ya que éstas responden en su conjunto, a la complejidad de la problemática social abordada. En consecuencia, se entrelazan unos y otros objetivos logrando dar coherencia a estas conclusiones.

- *Las representaciones sociales que de la infancia tienen las personas adultas*

Las representaciones sociales respecto a la infancia están estrechamente vinculadas a una *moratoria social*. Asociada a una etapa de espera, una etapa preparatoria donde niños y niñas estarían adquiriendo determinadas habilidades para hacerse personas adultas. Por consiguiente son mientras tanto considerados por el mundo adulto bajo la premisa de los *aún no*. Por tanto, sus capacidades, conocimientos y experiencias no tienen el reconocimiento que deberían tener. Desde esta noción, se transmite sobre la infancia sentimientos de indefensión e incapacidad frente a sus propias actuaciones y saberes. [A]l indicar al niño no lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, le lleva a convertirse con el tiempo en lo que tiene que ser, es la condición de la eficacia de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse en el futuro sobre un "habitus" predispuesto a soportarlos. (Bourdieu, 1985, p. 31).

Desde estos núcleos centrales de la representación, basados en concebir a la infancia bajo nociones derivadas de *seres incompletos*, se desencadenan una serie de significados. Todos ellos asociados a cualidades respecto a un niño salvaje a quién amaestrar, o bien, al niño inocente a quién socializar. En cualquier caso, ambos *niños* requiriendo control. (Gaitán, 2006b, p. 69). Indudablemente, este *escenario* conceptual sobre la niñez provoca que la misma tenga que obedecer y responder a dichas nociones y expectativas, y termina haciéndolas propias. Se *per-forman* - el enunciado da forma a un acto- las maneras en que la infancia debe

comportarse e interactuar en las distintas escenas sociales.

- *Paradigmas que sustentan la construcción de la promoción de la participación en la niñez*

Los modelos o paradigmas que sustentan la construcción de la participación de la infancia, obedecen principalmente a nociones centradas en una perspectiva adulta, caracterizada por valores positivistas. Una concepción limitada y acotada de la realidad y de la infancia. Concibe el saber como atributo propio y exclusivo de la madurez adulta, un conocimiento cristalizado y único. La legitimación del modelo positivista, nos ha traído como sólida herencia una serie de construcciones *naturalizadas*, ante las cuales se da crédito a lo objetivo, lo neutro, lo externo, a la ostentosa noción de *verdad*. En consecuencia, el intercambio de conocimientos no se constituye como la forma de socialización y democratización del saber en la infancia. Este supuesto parte *del prejuicio epistemológico del positivismo que considera que el único conocimiento válido es el que producen las ciencias naturales (Park, 1989. pp. 143)*. Por tanto, niños y niñas quedarían reducidos únicamente a absorber este conocimiento válido, debiendo dar cuenta de su adquisición y demostrando su alcance, mediante determinados rituales institucionalizados que los adultos legitiman.

De este modelo positivista adulto, derivan las actuaciones que con la infancia se despliegan, y las relaciones que con la niñez se instauran. Existiría un efecto tendiente a dotar a la infancia con características del alumno, el cuál permearía las fronteras de la escuela<sup>44</sup>. En consecuencia niños y niñas son vistos como alumnos, incluso estando fuera del ámbito escolar. Ahora bien, es posible considerar que este efecto sea inverso, y la construcción del *alumno normal* venga dado desde las nociones del *infante normal*. Sea del primer, o del segundo modo, ninguno de estos dos sujetos existen. No obstante cobran realidad, puesto que, las nociones de este *niño-alumno* [o *alumno-niño*] emergen como elementos indisolubles, los que determinan sus ámbitos de acción y sus prácticas en diversos contextos, tanto en esferas escolares, familiares, como en toda interacción cotidiana. En todas aquellas en que este *niño-alumno* se relacione con un *adulto-profesor*, determinando la relación entre estos dos.

---

<sup>44</sup> Escuela que, según Ovejero, 1993, estaría diseñada para que tengan éxito individuos con características ideales (varón, blanco, urbano, clase media alta y de alta formación formal), por tanto, quienes se alejen de estas características prototípicas, más probabilidades tienen de fracasar en la escuela y en la sociedad. [*P]ara adaptarse exitosamente a esta sociedad, para tener éxito en la escuela [...], unos niños están preparados mejor que otros "antes de entrar a la escuela.* (p.383).

Niños y niñas, como todos los seres humanos, construyen sus propias representaciones, sus saberes, y dan forma a las prácticas en sus relaciones con otros. Esta construcción, por tanto, no puede quedar circunscrita a sus propios mundos internos e infantiles, pues si se construye de manera desarticulada de un mundo adulto, no es posible construir el conocimiento de manera participada. Considerando, que son precisamente estos mundo infantiles, los que deberían tener el rol protagónico en los procesos socioeducativos y participativos destinados a ellos.

- *Obstáculos de la participación de la niñez*

Los principales obstáculos de la participación de la niñez vienen dados por las representaciones sociales que de ella tiene el mundo adulto. Si consideramos que son las personas adultas las encargadas de planificar y gestionar los diversos programas orientados a la participación de la niñez, y en la mayoría de los casos sin considerar sus necesidades e intereses, las estrategias están orientadas a desplegar actividades que no siempre logran tener un sentido de utilidad para la población infantil, de forma que los chavales no se identificarían con ellas, es decir, no las sentirían propias. Los programas aparecen como dispositivos de participación impuestos, que, si bien, ofrecen una amplia oferta programática, no siempre logran concitar el interés de niños y niñas, ni tampoco motivarles. Son actividades descontextualizadas a sus realidades y a sus problemáticas.

Las actividades ofertadas para la participación infantil, generan una suerte de extensión de la escuela. Por tanto, reproducen las lógicas de la educación formal bancaria. Una educación dirigida, unidireccionalmente, basada en la adquisición de conocimientos y competencias académicas, donde existe un experto y un aprendiz. Experto poseedor de la verdad y aprendiz desprovisto de ella, al cual hay que dotarle de saberes. Las relaciones que dentro del aula se establecen, responderían a estas dos figuras, es decir, siguen las lógicas de niños contenedores de aprendizajes y de pautas, que son depositadas por sus profesores. Este escenario escolarizado *-meritocrático-*, donde se establecen lógicas de dominación, no facilitaría la fluidez de actuaciones participativas en la infancia.

Los espacios sociales públicos pierden terreno y protagonismo. Se institucionaliza y se privatiza la participación, generando, en no pocas ocasiones, el rechazo, o, al menos, el alejamiento de los chavales de este tipo de participación, como así lo atestiguan las

posiciones discursivas que se encuentran más alejadas de las posturas adultocéntricas, esto es, la *Crítica Adultez*, la *Crítica Institución*, y la *Exoadultocéntrica*.

Si bien, efectivamente, hay chavales que participan en las actividades propuestas por diversos organismos, en la mayoría de los casos, lo hacen por cuestiones externas a sí mismos. Entre ellas, extender la jornada escolar, con lo cual están más tiempo en los centros educativos, cuestión que muchas veces responde a necesidades familiares, o bien, porque son las únicas actividades a las que deben, pueden acudir, o tienen acceso.

- *Intereses de la población adulta respecto a la participación de la niñez:*

Los propósitos de los discursos adultos respecto a la infancia y su participación vienen dados por la etapa de desarrollo primario en que ésta se encontraría. Etapa que guarda relación con la necesidad de socialización, donde los adultos deben proporcionar sus cuidados y atender a sus demandas y necesidades. Si bien, el cuidado, guiado por el interés superior de la infancia, queda sujeto a la presuposición y arbitrariedad adulta, influida ampliamente por las convenciones sociales, las cuales dibujan una infancia *infantilizada*.

Se instauran formas de expresión legitimadas por los adultos, bajo el supuesto de velar por el bienestar de la infancia, pues, se considera, que ellos aún no son capaces de discernir entre lo correcto y lo incorrecto, mucho menos entender lo que sucede en su entorno, pues no tendrían una opinión formal al respecto.

Negando la voz a la infancia, se encubren dispositivos de control y dominio sobre la infancia. Naturalizando lo que les compete a niños y niñas, ocultando su vertiente social. Estas lógicas no permiten que la infancia pueda desarrollarse íntegramente, explorar sus capacidades y disfrutar de su presente, pues su bienestar, su capacidad, su ser y su existencia está proyectada en un futuro. No se tiene en cuenta que no es así, pues, la infancia no es el futuro, es y está presente.

Contribuyen a ello, elementos conceptuales derivados de creencias materno-paternales de cuidado. Se reproduce un orden y estereotipos de participación que tengan sentido para las necesidades, intereses y el bienestar de las familias. La infancia debe validarse, demostrando a los adultos –figuras de autoridad- que ha logrado interiorizar las pautas que

le han sido asignadas.

- *Motivos y razones por las cuales la niñez no participa.*

De acuerdo a lo expuesto en los párrafos anteriores, es posible identificar una serie de razones por las cuales la infancia es renuente a participar en los programas que desde las instituciones se dirigen a fomentar la participación infantil. Ello responde a una razón principal: los programas orientados a la participación infantil no se desarrollan de manera participada con la infancia. No participan ni en el diseño, ni en la planificación, ni en su implementación, ni en la evaluación. Esto conlleva que los objetivos, estrategias y programación, se encuentren alejados de las realidades de la infancia y que no sean atendidas ni las necesidades ni las inquietudes y aspiraciones de niños y niñas.

Ya nos hemos referido a cómo niños y niñas deben adaptarse a las condiciones del medio social en general, y a los programas de participación en particular. Condiciones mediadas por un mundo adulto y las representaciones sociales que este tiene respecto a la niñez. Las modalidades de participación están excesivamente acotadas, coartando la expresión espontánea y genuina de la infancia. Las modalidades de participación ofertadas no se regulan por las necesidades de la infancia, sino más bien éstas regulan sus necesidades. Este modelo de participación hegemónico de promoción de la participación, resulta ser un mecanismo altamente eficaz como moderador de prácticas performativas de participación infantil, así como, para la regulación de futuras prácticas ciudadanas. De este modo, resulta difícil se que se introduzcan prácticas alternativas a las delineadas. La participación en el contexto de este modelo socioeducativo no se ejerce, sino que se aprende.

Si lo dicho hace referencia a la participación implementada desde el ámbito institucional, ahora bien, formularemos otra pregunta: ¿efectivamente la niñez no participa? La respuesta sería afirmativa si las modalidades de participación fueran únicas y estáticas, y si habláramos de una sola infancia. Cuestión que no es así. Como se ha dicho, la participación ofertada para la infancia desde la institución, no siempre logran la convocatoria esperada. Dicho de otro modo, los programas tradicionales de participación infantil no generan el interés de la infancia, debido al tipo de participación ofertada pero ello no significa que la infancia no participe o pudiera participar en otro tipo de actividades, que, al no responder a los cánones establecidos, es invisibilizada.

## 2.2 Consideraciones finales

La identificación de las posiciones discursivas respecto a la participación infantil, ha generado un dispositivo teórico que permitirá comprender en terreno -en la práctica-, las características o el tipo de modelo que predomina en los programas orientados a propiciar la participación infantil, visualizando así las implicaciones que cada uno conllevan. Los fundamentos y supuestos teóricos emanados del estudio, nos han permitido estructurar la tipología que da cuenta de las siguientes posiciones discursivas *Adultocéntrica*, *Exoadultocéntrica*, *Crítica Adultez*, *Materno/paternal*, *Crítica Institucional*, *Normativa/performativa* y *Adultoinfantoprotagonico*.

*Adultocéntrica*. Se valida en un pensamiento único, centrado en la sabiduría cristalizada de las personas adultas, de la que emana toda fuente de conocimiento. Concibe a la infancia como sujetos carentes de responsabilidad y conocimiento, estableciendo desde estas nociones, relaciones centradas en la labor de dotar y capacitar a la infancia.

*Exoadultocéntrica*. Se orienta hacia una noción más protagonista y propositiva de la infancia. Considerando a niños y niñas como sujetos conscientes, involucrados y capaces de identificar sus intereses y de poder gestionarlos. Se describen, estrategias que incorporan un rol más activo, crítico y autónomo de la infancia.

*Crítica Adultez*. Esta posición cobra existencia desde la crítica al adultocentrismo. Se centra en desarticular las lógicas de poder que ejerce el mundo adulto sobre la autonomía y libertad de la infancia.

*Materno/paternal*. Esta posición discursiva está orientada a la protección, cuidados, formación y socialización de la infancia por parte del mundo adulto.

*Crítica Institucional*. Posición que critica el modelo tradicional de intervención con la infancia. Dirige su crítica a las instituciones y políticas públicas encargadas de promover la participación infantil. Incluye en su crítica a todas aquellas estructuras que generan dispositivos estándar ante necesidades e intereses diversos.

*Normativa/ performativa.* Esta posición discursiva se configura desde un dispositivo normativo institucional. Valida estilos de participación estereotipados y asistencialistas. Esta posición asigna roles, formas y lugares de interrelación a la infancia, donde quedan fuera de discusión toda modalidad alternativa de actuación y expresión de la participación infantil que no obedezca a los parámetros establecidos por la norma.

*AdultoInfatoProtagónico.* Esta posición aúna en uno el discurso *Adultocéntrico* y el *Exoadultocéntrico*. Cohabita, en la misma, una noción de sabiduría cristalizada adulta y la necesidad de otorgar protagonismo a la niñez. Conviven nociones adultocéntricas y sus antagónicas, siendo esto posible gracias a que existiría una suerte de doble compromiso hacia la infancia desde lo adulto. Cimenta su base en la necesidad de generar, desde el mundo adulto, estrategias de participación infantil de acuerdo con las propias necesidades de los niños y niñas.

De acuerdo con el modelo *sociofractal*, aquí propuesto, será posible comprender el tipo de modelo subyacente a los programas de participación infantil implementados –o por implementar-. Si bien, es posible que ningún programa sea estrictamente contenedor de una sola posición de manera total o *pura*, es decir, lo sea tanto en su diseño, metodología, implementación y evaluación, puede serlo de manera predominante en sus lineamientos o en su enfoque. Asimismo, puede que dentro de un mismo programa se mezclen o se articulen distintas posiciones. Pongamos, por caso, un programa en su diseño podrá ser *Normativo/performativo*, y en sus actividades *Crítico institucional*.

Este modelo no es rígido, por lo que debe ser considerado como una guía que oriente la comprensión de los lineamientos que están en la base de algún diseño de participación. En consecuencia, es posible que en su identificación emerjan otras posturas o la combinación de algunas de ellas. Lo importante será que todo programa pueda tomar como referencia o guía, el modelo que proponemos, para conocer cuál es el tipo de participación que está promoviendo en la infancia, desde dónde se entiende y facilita esa participación, y cómo se está concibiendo a la infancia. Sea para identificar el tipo de modelo de un programa orientado a la promoción de la participación infantil, o bien, para ser tomado como referencia para su elaboración, es posible utilizar como *criterio* guía, tanto las siete posiciones discursivas como los cuatro cuadrantes (*Adultocentrista, Cooperativista, Institucional* y *Infantocentrista*).

Es posible tomar como guía, ambos parámetros o criterios<sup>45</sup>, porque si bien, las posiciones identificadas son siete, se configuran en los cuatro cuadrantes, según se muestra en el modelo de participación *sociofractal*. Asumimos, que para interpretar y representar la realidad necesitamos ordenar los distintos elementos que observamos en ella. Agrupar el discontinuo y desagrupar el continuo. De este modo, el escenario conceptual que nos ofrece el modelo de los cuadrantes nos ayuda a visualizar las grandes tendencias, y, asimismo, desagruparlo, para observar cada una de las siete posiciones. Descomponer y componer sus partes para volver a integrarlas y reagruparlas. Por tanto, los cuatro cuadrantes albergarían los distintos enfoques o modalidades de programas orientados a propiciar la participación en la niñez.

### **2.3 Recomendaciones para futuras investigaciones**

Con el desarrollo del estudio se han identificado diversas líneas de investigación futuras. Algunas de ellas son, a saber: el estudio de los diseños de programas orientados a la participación infantil, sus repercusiones, alcances, y éxitos. El estudio de distintas experiencias de participación infantil en diversos ámbitos sociales, tanto formales como informales, identificando los posibles facilitadores y obstáculos de una participación genuina por parte de la infancia. Las estrategias metodológicas para la elaboración de los planes de la infancia. Y estudios dirigidos a conocer los significados y sentidos que la infancia otorga a la participación y sus modalidades de expresión.

Todas estas cuestiones, nos han llevado a construir una suerte de carta de navegación que ha orientado la delineación de nuevos propósitos. Considerando, asimismo, nuestras expectativas, conocimientos e intereses. De este modo, se han generado los objetivos de la investigación que pretende dar continuidad al presente estudio.

Nuestra futura investigación tiene un doble propósito. Por una parte, identificar las posiciones discursivas de la infancia respecto a la participación. Y, por otra, proponer estrategias para la implementación de un proceso participativo que produzca planes de acción integral orientados a la promoción de la participación infantil. De esta manera, se pretende, contribuir con un soporte teórico, mediante una investigación básica, y a su vez, con un modelo aplicado de producción de conocimiento y propuesta de actuación

---

<sup>45</sup> La utilización de los cuadrantes o/y las posiciones, vendrá dada por la profundidad *sociofractal* (escala de observación fractal) desde donde se esté realizando el análisis.

psicosocial cuyo propósito sea propiciar la participación infantil.

El primer objetivo pretende conocer qué significados otorga la infancia a la participación, cuáles son sus propias necesidades y intereses. El hecho de incorporar la voz de niños y niñas, no responde solo a requerimientos éticos y políticos, sino además a una rigurosidad respecto a la producción y construcción de conocimiento. Si la realidad está construida por quienes deben compatibilizarla en la interacción, desde sus propios sentidos inferidos, no es posible establecerla desde otras esferas, sean cuales sean estas, ni mucho menos es posible dejar excluida en ello a los diversos actores sociales que de ella forman parte. De ahí radica la importancia de conocer cómo conceptualiza y da sentido a la infancia, cómo la construye, la valida, la entiende, en definitiva, cómo la infancia practica y vive la participación.

El segundo objetivo, atiende a la necesidad de proponer un modelo participativo con el que diseñar iniciativas orientadas a la participación infantil. De esta manera, será posible establecer el diseño de programas de participación infantil con la misma población destinataria, de manera que sea atinente, contextualizada y coherente a cada grupo o programa promotor y a quienes participen en él. El diseño abarcaría tanto, la planificación, implementación y evaluación como su proceso de seguimiento. La implementación del modelo se llevaría a cabo en un área de participación infantil, pudiendo ser el ámbito social, educativo, de ocio deportivo, tiempo libre, etc., o comunitario.

#### **2.4 Descripción de una estrategia participativa con la que diseñar planes de acción integral orientados a la promoción de la participación infantil.**

A continuación se presenta una síntesis de la propuesta de estrategia metodológica para la construcción participada de planes de promoción de la participación infantil. El modelo que se expone<sup>46</sup>, se constituye en una propuesta de acción al servicio del diseño participativo de programas para el trabajo con y para la infancia. A su vez, es el modelo que utilizaremos en las actuaciones orientadas a responder nuestro segundo objetivo de estudio.

---

<sup>46</sup> Es una adaptación de la propuesta de acción formuladas por Manuel Montañés en sus trabajos: *Diseño de una estrategia participativa conversacional con la que propiciar la formulación participada del plan local de inmigración* (2006). Y del capítulo segundo de su libro *Metodología y técnica participativa* (2009).

Esta propuesta estratégica puede ser utilizada tanto para diseñar un plan<sup>47</sup> de acción futuro, o bien, para un programa que se encuentre desarrollándose, y requiera un rediseño de cara a introducir mejoras. Asimismo, puede ser implementada en diversos ámbitos y contextos, puesto que la flexibilidad que da la propia estrategia metodológica, permite su adaptación a todo grupo o población en cuestión.

La estrategia<sup>48</sup> de diseño considera cuatro fases, las que darán como producto el diseño del plan de acción. Estas cuatro fases son: reflexividad inicial, reflexividad en las redes, reflexividad inter e intra grupal, y reflexividad reflexiva. Asimismo, se contempla una etapa previa, donde se consideren los presupuestos básicos para emprender el proceso estratégico, condiciones que deben mantenerse hasta el final del mismo, y ser articuladas de manera transversal.

#### *Presupuestos básicos.*

Esta herramienta estratégica debe considerarse como un modelo flexible, recursivo, reflexivo y moldeable. Las fases que se proponen no son estáticas, ni lineales, el devenir de cada proceso, permitirá que se continúe con la estructura de las etapas propuestas, o, bien, sea necesario regresar y reformular contenidos, objetivos, procedimientos, etc., antes de continuar con las consecutivas fases.

Todo es producto y productor de todo, por lo que se ha de diseñar un proceso que logre que todo y todos y todas tengan la posibilidad de incidir en todo y en todas y todos. Será necesario recoger y analizar discursos y propiciar que todos los grupos/sistemas observadores puedan inferir sentido a lo observado por todos los grupos/sistemas observadores. Ello requiere recabar información socialmente cristalizada, que nos dé cuenta de las posiciones discursivas y las representaciones sociales respecto a la participación a la infancia.

---

<sup>47</sup> Para referirnos a estos planes, utilizaremos indistintamente las expresiones, iniciativas, programas, proyectos o planes, que, si bien, no son lo mismo, en este caso, la propuesta podrá ser utilizada para todas ellas. Ya que dependerá de cada caso en donde se pretenda implementar este diseño.

<sup>48</sup> *La palabra estrategia se opone a la palabra programa. Para las secuencias que se sitúan en un ambiente estable, conviene utilizar programas. El programa no obliga a estar vigilante. No obliga a innovar [...] Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos, e, inclusive, adversarios, y está destinada a modificarse en función de las informaciones provistas durante el proceso, puede tener así una gran plasticidad* (Morin, 1995, 115-127, en Montañés, 2009, p.51-52).

Quienes promuevan el programa a diseñar, sean organismos, investigadores, educadores o cualesquiera que fuesen, no pueden desentenderse del proceso, todos ellos deben participar en todos los momentos, de este modo, deben ser tanto objetos como sujetos de observación. Entenderemos que toda persona participa, por lo que se tendrán que identificar e incluir los diversos tipos o modalidades de participación. A su vez, será necesario incorporar una mirada hacia la infancia que deconstruya las clásicas visiones reduccionistas que sobre ella se tienen. Ello conlleva que niños y niñas formen parte de cada una de las fases del proceso.

Por último, las técnicas deben ser consideradas como un elemento subsidiario del proceso dialógico reflexivo de construcción de conocimiento, y de la formulación de propuestas de actuación.

1. *Reflexividad inicial*. En esta etapa se realizará el análisis de la demanda. Deberán utilizarse para este análisis técnicas dialógicas de producción de conocimiento<sup>49</sup>. Se tendrá como propósito conocer el para qué de la formulación del programa, cuáles son las pretensiones que éste persigue, no solo en términos operativos y finales, sino más bien procesuales y desde un enfoque de aprendizaje colaborativo y social. Como producto de esta etapa debe formularse un documento anteproyecto, que albergue, tanto los objetivos como todo lo acordado en esta etapa, los que han sido generados mediante conversaciones dialécticas. Este documento ha de ser conocido y visto por todos, y estar abierto a propuesta de modificación por parte de todos y todas.

2. *Reflexividad en las redes*. Esta etapa está orientada a identificar los actores sociales involucrados en la demanda. Asumimos que existen unas redes y un tejido asociativo, el propósito será conocer su estructura relacional. Siguiendo a Villasante (1984), se pueden distinguir cuatro niveles, según se participe de un modo u otro en la construcción de instituyentes realidades<sup>50</sup>. A su vez, será necesario diseñar la estrategia metodológica y la elección de técnicas para la producción de información. En esta fase se ha de elaborar una

---

<sup>49</sup> Se proponen como técnicas, la utilización del análisis FODA, el teatro social y la generación de un mapeo diagnóstico.

<sup>50</sup> Base social: la mayoría de la población. Sectores activos: en ellos predomina una cierta inquietud por transformar lo cotidiano de su entorno. Teniendo mayor contacto con los tres sectores. Grupos animadores: aquellas personas que se mueve por un proyecto global de transformación social. Sector institucional: quienes ocupan responsabilidades políticas, académicas o quienes las tienen en el ámbito económico. Las posiciones discursivas facilitarán la identificación de los actores sociales pertenecientes al grupo activo, quienes serán clave en la vinculación con los otros grupos.

muestra estructural y se han de enunciar y legitimar las técnicas<sup>51</sup> de producción, con la que identificar las necesidades y deseos grupales.

3. *Reflexividad inter e intra grupal*. Durante esta etapa se realizarán encuentros de creatividad social<sup>52</sup>, que servirán para la *devolución de la información*. En esta etapa, se ha de propiciar una reflexión de segundo orden, mediante la cual se piense sobre lo pensado y se diga sobre lo dicho o por decir. El debate generará la construcción de nuevas categorías y posiciones discursivas, que no serán el simple resultado de la yuxtaposición de las posiciones que mantenían las iniciales categorías grupales sino otras resultantes del proceso *dialogilizador*. En esta fase debe generarse una matriz reflexiva que albergue tanto las posiciones grupales como las distintas categorías, a fin de identificar elementos que no han sido considerados, o, que entre sí presenten contradicciones. Se tomaran acuerdos y consensos con-sentidos, esto es, que aúne sentimientos y propuestas que satisfagan, de manera inclusiva.

4. *Reflexividad reflexiva*. Esta etapa está enfocada a redactar el plan de acción de participación infantil, el que satisfaga al conjunto grupal de acción más denso y extenso posible, esto es, el que agrupe al mayor número de personas con las mayor intensidad. Deben quedar explicitados en el plan de acción, objetivos, plazos, recursos humanos, materiales y económicos, periodicidad de los encuentros, roles de los participantes, sistema de seguimiento y evaluación, entre otras. Debe incorporarse asimismo una campaña de difusión para dar a conocer el plan de acción elaborado de manera participada.

Una de las riquezas de todo estudio, es que tanto por sus hallazgos como por su propio proceso investigativo, genere nuevos cuestionamientos, abra nuevas vías de observación, de búsqueda y de construcción sobre algún fenómeno. Que no centre sus esfuerzos solo en responder a las preguntas de investigación, sino que además produzca nuevas; que sea fecundo.

Estas interrogantes pueden orientarse, entre otras cuestiones, a ampliar la comprensión de la problemática del estudio, desde una perspectiva más contextualizada, modificar el rumbo

---

<sup>51</sup> Se proponen como técnicas, el grupo de discusión y el sociograma que incorpore los actores sociales, las redes y recursos.

<sup>52</sup> *La creatividad social aparece como una construcción colectiva que se preocupa por salir del encierro de los pequeños grupos que sólo se miran a sí mismo, disfruta llegando a otras personas y grupos y aprovechando para transmitir todas las emociones y pensamientos que nos pueden hacer vivir mejor. No contrapone el interés particular con el general, sino que construye ambos articulándolos en sus expresiones más novedosas.* (Villasante, 2010, p.16)

hacia otro objeto o problemática de estudio. O, bien, formular alternativas para abordar de manera práctica la resolución o gestión de determinada problemática, ya que, como señala Fals Borda (1989), el fin último de la investigación social radica en la transformación social, en producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política. Sin este propósito, esto, solo contribuye al aumento del cúmulo de conocimiento, que, si bien, estará disponible para el mundo académico y científico -protegido por bases de datos o las bibliotecas de una universidad-, en sí mismo no logrará convertirse en un dispositivo real psicosocial con el que proceder antes las problemáticas que se pueden presentar las comunidades objeto de estudio.

## **2.5 Limitaciones y alcances**

Del mismo modo que se han expuesto los aportes y las riquezas del estudio, es necesario detenernos en los aspectos que pueden generar algún tipo de cuestionamiento.

El presente estudio critica el modo de proceder clásico de las ciencias sociales -el cual disocia el sujeto de investigación del objeto/sujeto investigado- y, asimismo, critica las clásicas teorías sociológica de la infancia, que se centran más en las necesidades de la población adulta respecto a la misma (la infancia) que en las necesidades, demandas y deseos de los niños y niñas. Sin embargo, el estudio, no se enmarca en una perspectiva metodológica participativa -que haga partícipe a los niños y niñas en el proceso investigador-, ni tampoco registra los discursos de la infancia con los que dar cuenta de sus necesidades y demandas.

Así es, la presente investigación no se enmarca en un proceso participativo, pero sienta las bases epistemológicas con las que justificar la necesidad de hacer partícipe a todos los actores sociales -incluidos niños y niñas-, en el diseño de planes, programa e iniciativas sociales dirigidos u orientado a propiciar y fomentar la participación de la infancia. Y además, a modo de propuesta, se esboza una estrategia participativa conversacional con la que diseñar programa orientados a la participación infantil.

En cuanto a la ausencia de discursos de niños y niñas, se ha de decir, que antes de considerar los discursos de la infancia como unidades de análisis, se ha estimado necesario

mostrar los discursos del mundo adulto respecto a la infancia, ya que como decían los clásicos, el discurso dominante es el discurso de la clase dominante, siendo, en este caso, el discurso adulto el que se instaura desde tempranas edades. Esto es, el hecho de tomar en cuenta los discursos de la infancia no garantizaría en sí mismo, modificar el enfoque clásico con el que se estudia la infancia. En este caso, aunque no se dispone de los discursos de niños y niñas, el enfoque del estudio responde al paradigma con el que se sustentan las nuevas sociologías de la infancia, es decir, centra su foco de atención en la infancia.

Para introducir estrategias y mecanismos orientados a la deconstrucción sobre las representaciones sociales asociadas a la infancia, y conocer su elaboración y funcionamiento, se hace necesario, conocer e identificar las nociones y núcleos centrales de las representaciones sociales asociadas a la infancia y mantenidas por el mundo adulto, las cuáles se evidencian en sus discursos sociales. Esto nos permite situarnos desde la mirada de los adultos.

Por ello, se ha entendido que era imprescindible orientar, en primera instancia, la identificación de las posiciones discursivas adultas respecto a la niñez. Esto es así, porque indudablemente, las relaciones existentes entre ambos grupos sociales –adultez y niñez– están subordinadas a las pautas de interacción ofrecidas y determinadas por los adultos. Por lo que en términos sociopráxicos y psicosociales, es inviable excluir a este mundo adulto del análisis sobre la participación infantil. Es este mundo adulto, el que permite, restringe y facilita las modalidades y campos de actuación de la infancia, pues, como, ya hemos dicho, el grupo dominante, contribuye en la construcción identitaria del grupo objeto de representación.

En investigaciones postmáster, sin duda, como asimismo se ha dicho, se recogerán y analizarán los discursos de niños y niñas al fin de dar cuenta de sus necesidades y demandas.

## Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Ávila, R. (2003). El relativismo cultural desde la perspectiva de la niñez indígena y la Convención de los Derechos de los Niños. *Revista Aportes Andinos*, 5, 1-5  
Recuperado de <http://www.repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/585>. Última visita 20.03.2012.
- Ballatán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.
- Barci, C., Fernandez, L., Oberti, A. (2003). De injusticias distributivas y políticas identitarias: Una intervención en el debate Butler Fraser. *Revista Género* 4(1) 101-114.
- Beltrán, M. (1985, enero/marzo). Cinco vías de acceso de la realidad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, CIS, Madrid, 7-41.
- Berroeta, H. y Rodríguez, M. (2010). Una Experiencia de Participación Comunitaria de Regeneración del Espacio Público. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8(22), 1-26.  
Recuperado de [http://www.psicopol.unsl.edu.ar/abril2010\\_Nota1.pdf](http://www.psicopol.unsl.edu.ar/abril2010_Nota1.pdf) Última visita 01.04.2012.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.

- Botero, P. y Alvarado, S. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-23.
- Botero, P., Torres, J., Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales Niñez Juventud*, 6(2), 565-611.
- Bustelo, E. (2005). Infancia e indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Calventus, J. (2000). Acerca de a relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: La controversia “cualitativo vs. cuantitativo”. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7-16.
- Campos, G. (2011). ¿Cómo se percibe a la infancia protegida? En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (195-220). Madrid: Catarata
- Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de Trabajo Social* 13, 231-251.
- Casas, F. (1992). La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y Adolescencia*. 31, 37-49.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Casas, F, González, M., Montserrat, C. y Navarro, D. (2008). *Informe sobre experiencias de participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Equipo de investigación sobre infancia, adolescencia, los derechos de la infancia y su calidad de vida. Universidad de Girona. Secretaría de Estado de Política Social. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mspes.es/documentos/2009->

participacioninfantilene.pdf. Última visita 20.03.2012

CIMAS (2009). *Manual metodologías participativas*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible. Recuperado de [http://www.redcimas.org//archivos/libros/manual\\_2010.pdf](http://www.redcimas.org//archivos/libros/manual_2010.pdf) Última visita 11.04.2012

Corominas, J y Pascual, J.A. (2001). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*. Vol. III. Madrid, España: Gredos.

Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana. Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI). México: Ayuda en Acción México.

Curso, J. (2003). La otra violencia: Poder penal doméstico sobre los niños en el Derecho chileno. Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política. Recuperado de [http://digitalcommons.law.yale.edu/yls\\_sela/19](http://digitalcommons.law.yale.edu/yls_sela/19) Última visita 11.02.2012

Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II, Sujetos de Derechos y Protagonista*. Recuperado de: <http://www.fejants.org/new/docs/publicaciones/ensayosobreinfancia2.pdf> Última visita 13.02.2012

De Paul, J. y San Juan, C. (1992). La representación social de los malos tratos y el abandono infantil. *Anuario de Psicología*, 53, 149-157.

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici. *Psicología Social II, pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales* (pp. 495-506). Barcelona, España: Paidós.

Franzé, A, Jociles, M. y Poveda, D. (2011) Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (9-36). Madrid, España:

Catarata.

- Gaitán, A. (1998, diciembre). *Protagonismo Infantil*. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y perspectivas Actas del Seminario Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998, 85-104. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/iin/cad/taller/pdf/UNICEF%20-%20La%20participaci%C3%B3n%20de....pdf>. Última visita 02.04.2012
- Gaitán, L. (2006a). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la participación Auténtica*. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Bogotá.
- Hernández, Fernández y Baptista (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (1993) La dimensión política de la psicología social. *Revista Latinoamericana de*

- Psicología*, 25(1) 19-34.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II, pensamiento y vida social psicología social y problemas sociales* (pp. 469- 494). Barcelona, España: Paidós.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.
- Llobet, V. (2005). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-19.
- Martínez, J. (2008). Participación política juvenil como políticas del acontecimiento. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 148-168.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146
- Max-Neef, M. (1986). *Economía descalza, señales desde el mundo invisible*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan.
- Mills, C. (2009). Sobre artesanía intelectual. Apéndice de la imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México, 1961. pp 206-236. *Revista trabajo y Sociedad*, (12)13, 1-18.
- Montañés, M. (2006). Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos Sociocultural (Tesis doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t29510.pdf>
- Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: La necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Revista Política y Sociedad*, 44(1), 13-29. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0707130013A/2233>

2 Última visita 11.11.2011

- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Montañés, M. (2010a). El grupo de discusión. *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*, 1-29. Recuperado de [http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes\\_ElGRUPO.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_ElGRUPO.pdf) Última visita 11.11.2011
- Montañés, M. (2010b). Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*, 1-37. Recuperado de [http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes\\_INTERPRET.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_INTERPRET.pdf) Última visita 11.11.2011
- Montañés, M. (2010c). La producción de sentido. *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*, 1- 8. Recuperado de [http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes\\_LaPRODUC.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/MMontanes_LaPRODUC.pdf) Última vista 11.11.2011
- Montañés, M. (2010, julio). El diseño de la muestra y del universo requieren la participación ciudadana. Trabajo presentado en el X Congreso Español de Sociología, Universidad Complutense Madrid. Pamplona. Recuperado de [http://www.fes-web.org/archivos/congresos/congreso\\_10/grupos-trabajo/ponencias/33.pdf](http://www.fes-web.org/archivos/congresos/congreso_10/grupos-trabajo/ponencias/33.pdf) Última visita 11.11.2011
- Montañés, M (2006). Diseño de una estrategia participativa conversacional con la que propiciar la formulación participada del plan local de inmigración. [Borrador del artículo publicado en “*Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad. Los retos*”

- de la inmigración"* (Encina y Montañés, coord.). UNILCO, Sevilla, 2006]
- Moñivas, A. (1993). Representación e intervención social. *Cuadernos de trabajo Social*. 4-5 (1991-1992), 69-88.
- Osorio, E. (2003). La participación infantil desde la recreación. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación Vicepresidencia de la República/Coldeportes /FUNLIBRE julio 31 a agosto 2 de 2003. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>. Última visita, 02.04.2012
- Ovejero, A. (1993). Aprendizaje Cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(sup), 373-391. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72709925> última visita 03.07.2012
- Park, P. (1989). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. Traducción de Salazar, C. (1990). En M. Salazar (2006). *La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (pp. 119-151). Madrid, España: Editorial Popular.
- Pérez, J.A., Moscovici, S. y Chulvi, B. (2002) Naturaleza y cultura como principio de clasificación social: Anclaje sobre representaciones sociales de minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 51-67.
- Rahman, M.A. y Fals Borda, O. (1989). La situación actual y la perspectiva de la investigación-acción participativa en el mundo. En Salazar, M. (2006). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollo* (pp. 177-191). Madrid, España: Editorial Popular.
- Reguillo, R. (2010). La performatividad de las culturas juveniles. Departamento de Estudios Socioculturales ITESO (Guadalajara, México) *Estudios de juventud*, 64(4),

- 49-56.
- Rodríguez, V. (2010). Redes entre las organizaciones sociales para la construcción social de lo público: Participación e incidencia mediante la comunicación para el cambio social. *Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora*. Año V, Número 14, (2010), mesa 1, 77-94. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/1019/fisec\\_estrategias\\_n14m1pp77\\_94.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/1019/fisec_estrategias_n14m1pp77_94.pdf). Última visita 04.04.2012
- Salinas, P. y Cárdenas, M. (2007). *Métodos de investigación social*. Antofagasta, Chile: Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Sama, S. (2011). Crianças para brincar y mocas para namorar. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (161-193). Madrid, España: Catarata.
- Sampedro, J. (10 de mayo de 2011). Entrevista en Análisis del #15M con José Luis Sampedro – Spanish Revolution [Archivo de vídeo]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=LOmh3jcV28g> Última visita 20.02.2012
- Shutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Szilc, A. (2011). *Estas no son cosas de chicos*. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (79-109). Madrid, España: Catarata.
- Tonucci, F. (2006) La ciudad de los niños. Porqué necesitamos de los niños para salvar las ciudades. *Ingeniería y Territorio. Revista de ingenieros de caminos* 75, 60-67. Recuperado de [http://www.dolceta.eu/espana/Mod4/IMG/pdf/08-Francesco\\_20Tonucci.pdf](http://www.dolceta.eu/espana/Mod4/IMG/pdf/08-Francesco_20Tonucci.pdf) Última visita 02.04.2012
- UNICEF España (2010). *La Infancia en España 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Retos Pendientes*.

- Villasante, T. (2010). Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible*, 1- 18. Recuperado de [http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/TVillasante\\_HISTORIAS.pdf](http://www.redcimas.org/archivos/biblioteca/metodologias/TVillasante_HISTORIAS.pdf) Última visita 09.08.2012
- Vives, C. (2009). Una mirada crítica a las formas de hacer política pública para la infancia y la adolescencia en la Ciudad de Buenos Aires. *Trabajo presentado en co autoría en la VIII Reunión de Antropología del Mercosur "Diversidad y poder en América Latina". Octubre de 2009. Buenos Aires. 2-17.* Recuperado de [http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2011/10/mesa\\_16/vives\\_mesa\\_16.pdf](http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2011/10/mesa_16/vives_mesa_16.pdf) última visita 29.03.2012

## Apéndice

### Matriz interpretativa fragmentos, categorías, sub-categorías y grupo discurso

(A) ADULTOCÉNTRICA (B) EXOADULTOCÉNTRICA (C) CRÍTICA ADULTÉZ

(D) MATERNO/PATERNAL (E) CRÍTICA INSTITUCIONAL (F) NORAMATIVA/PERFORMATIVA<sup>53</sup>

CATEGORÍA: PARTICIPACIÓN INFANTIL		
SUB-CATEGORÍA: MODALIDAD Y TIPOS (FORMA DE EXPRESIÓN Y PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL)		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>para mí era quién tiene pasta va y contrata piano, no creo que sea el tipo de cosas que respondan a las necesidades de los chavales, de hecho sería lo lógico ir a la casa de la juventud y encontrarte jóvenes, y no encontrarte a gente más atendiendo [...] se está viendo reflejada también esa apatía que se ve en los adultos, tú a los jóvenes ahora les preguntas y no saben que quieren,...eso no quiere decir que cuando el chaval despierta las cosas... [...] es muy importante los programas educativos, porque eso también tienes que despertarlo [...] porque tú no vas a pedir lo que no has conocido nunca [...] no hace falta algo llamativo, [...] no estamos hablando necesariamente todo el rato de dinero, [...] estoy pidiendo una revisión de lo que necesitan los chicos y la forma de intervenir con esos chicos, estar mucho más próximos a su realidad [...] hay que modificar estructuras [...] falta [...] más ese tipo de cosas que van más allá de una actividad concreta, hablo más de algo más social [...] no hay apenas asociaciones que no estén vinculadas exclusivamente al desarrollo de una actividad o de una problemática concreta, no generan tejido social, generan intervención con el colectivo</i></p>	<p><i>lo hacemos nosotras porque, pues porque somos las profesionales, yo siempre intento tirar de ellos todo lo que puedo, lo que pasa es que no están acostumbrados y cuesta, entonces a veces que hay que sobre todo al principio guiarles [...] propongo y programo yo, programo yo actividades, un poco de todo actividades desde talleres, espectáculos, espectáculos de todo tipo tenemos del clown, tenemos de magia, tenemos de malabar, cuentacuentos [...] hicimos nuestra lista de candidatos y luego hubo elecciones en cada cole, los propios niños votaron a sus compañeros salían en la lista en orden los elegidos por número de votos a ellos mismos les sirva como un paso, porque tengo que llegar a los diez y ocho años y te dicen,</i></p>

<sup>53</sup> Los colores representan cada una de las posiciones discursivas. Los microtextos señalados son las que han dado cuenta de la síntesis interpretativa de las posiciones discursivas y las categorías expuesta en el punto 1.3 de la tercera parte del documento.

	<p>concreto y con la problemática concreta (E.1)</p> <p>La asistencia a las actividades extra escolares no es voluntaria. Se centran por lo demás en aspectos más formativos y de capacitación (refuerzo, apoyo, inglés) que lúdicos, depositando una sobreexigencia en los <i>chavales</i>. “lo lúdico pierde terreno a lo práctico” vemos “niños estresados”. (E.2)</p>	<p>ahora tienes que votar y dices pero es que yo no he participado en la vida, de que ya estén aprendiendo a hacerse una idea, a ser críticos, a observar, a votar [...] hasta el ocio que antes era menos dirigido, ahora es ocio de todo el rato dirigido, es que ¡no saben jugar ellos solos! (E.3)</p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Se realiza una crítica al tipo de participación actual. La que se caracteriza por ser principalmente formal y rígida, la que no logra dar una respuesta efectiva a los intereses y necesidades de los <i>chavales</i>, y por tanto su motivación de participar.</p> <p>Según se dice, no existen dispositivos que favorezcan la participación real. Las actividades no tienen un carácter voluntario. Se considera que los niños están estresados y lo lúdico no se valora.</p> <p>Los programas deberían orientarse y ocuparse en incentivar la participación y la creatividad. Se considera que esto habitualmente no interesa desde las instituciones. Cada asociación trabaja para sí misma, en sus propias actividades de manera aislada. Las actividades están desvinculadas entre sí, no generando tejido asociativo, ni activan redes.</p>	<p>Si ellos (los profesionales) no dirigen no es posible trabajar con la infancia, pues ella por sí misma no es capaz de proponer. Al ser ellos profesionales, saben qué es lo bueno, y cómo se debe hacer.</p> <p>El verdadero tipo de participación es la política formal, por lo que hay que preparar a los niños desde pequeños a votar.</p>
(C) DE QUIÉN SE DICE	<p>De la institución formal, los programas educativos.</p> <p>De las asociaciones. De las familias y la escuela. De los adultos.</p>	<p>De la infancia</p>
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	<p>Que el tipo de participación es escolarizada, principalmente tendiente a la realización de talleres formativos y de capacitación, dirigidos a desarrollar competencias valoradas habitualmente en el ámbito académico –y político económico–.</p> <p>Que no es posible para un chaval participar, sin saber cómo hacerlo, de ahí la importancia de incentivarlo y <i>despertarlo</i> desde los distintos programas educativos.</p>	<p>Que el tipo de participación es guiada porque los niños no son capaces de participar, y les cuesta.</p> <p>Que los niños necesitan entrenarse, puesto que no están preparados y deben entender la participación mediante el ejercicio del sufragio, pues esa la única forma legitimada de participación</p>
(E) DESDE DÓNDE SE	<p>Se entiende que todas las personas, sin distinción de edad, son capaces de contribuir con sus opiniones sobre las decisiones que les involucren.</p>	<p>Se considera el conocimiento válido, es el conocimiento cristalizado, el</p>

DICE LO QUE SE DICE	<p>Se concibe, una noción de infancia más abierta e inclusiva, la que permite introducir todas sus opiniones, porque se les entiende como protagonistas que deben estar involucradas.</p> <p>Se considera que el aprendizaje se construye de manera conjunta y cooperativa, que no deben imponerse los programas de manera rígida, así como tampoco las pautas de interacción, puesto que estas deben responder a las necesidades de las personas en general, y los <i>chavales</i> en particular.</p> <p>Se entiende, que los programas de intervención son los que han de incentivar y promover –<i>despertar</i>- la participación en los <i>chavales</i>.</p>	<p>conocimiento formal y maduro. El cual solo posee aquella persona que sabe, y que lo ha adquirido, sea mediante su experiencia o su edad. Por tanto solo ellos, es decir, aquellas personas adultas, estarían capacitadas mediante la razón y el entendimiento, para tomar las decisiones.</p>
(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Se considera ineficaz un modo de participación social que se implemente de manera segmentada, pues no refleja la riqueza de la complejidad de las distintas realidades sociales. Se entiende que el tipo de participación infantil actual, responde principalmente a atender las necesidades adultas, vinculadas a formar futuros adultos ajustados a la norma.</p>	<p>Se valida una noción de sabiduría cristalizada de la persona adulta sobre los niños y niñas. Delegando las responsabilidades en figuras adultas (padres, madres, profesores -autoridades-). Se establecen lógicas adultas de relación, de entender la participación y sobre las responsabilidades que pueden asumir la infancia.</p>
<p><b>SUB-CATEGORÍA: DE DONDE VIENE (DESDE DONDE PROCEDEN LAS INICATIVAS ORIENTADAS A PROPICIAR LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ)</b></p>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>La demanda principal de los talleres proviene desde las madres y padres, con la motivación principal de alargar la jornada escolar [...] las actividades lúdicas son mal evaluadas, porque se evalúan respecto como la asistencia, y son los padres lo que deciden a qué actividades van sus hijos, no se evalúan por los niños [...] hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales (E.2) lo que pasa es que ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal (E.3)</i></p>	<p><i>lo hacemos nosotras porque, pues porque somos las profesionales, yo siempre intento tirar de ellos todo lo que puedo, lo que pasa es que no están acostumbrados y cuesta [...] propongo y programo yo, programo yo actividades, un poco de todo (E.3)</i></p>
(B) QUÉ	La opinión de los niños en la elección de sus actividades no es	Las profesionales, personas adultas son

DECIMOS QUE DICEN	considerada, sino que—sólo se considera la del mundo adulto, sean sus familias o el centro educativo. En consecuencia, no se favorece la autonomía.	quienes saben y deben programar y tomar las decisiones respecto a niños y niñas.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De la escuela y de la familia	De la infancia.
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Los padres y las familias están interesados en ampliar los horarios de formación de niños y niñas, con la intención de poder tenerles ocupados, capacitándoles. Los niños y niñas no son capaces de elegir entre lo que se les conviene y lo que no. Sin estar preparados aún para poder darse cuenta lo que es mejor para ellos. Entonces son sus padres quienes, a favor de su bienestar y aprendizaje, son los que eligen por y para la infancia.	
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Considerando que desde este modelo de participación, no es posible que la infancia establezca modalidades de participación genuinas. Se considera que la infancia necesita tomar las decisiones y siendo capaces de elegir. Desarrollando y expresando sus inquietudes y autonomía.	Desde la noción de protección a la infancia. Desde la óptica de una transmisión de la enseñanza estandarizada, de pensamiento único. Desde la adquisición de conocimientos y pautas normativizadas.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se basan en una lógica opuesta al adultocentrismo tradicional, en la que se concibe la imposición de las decisiones y normas adultas sobre el desenvolvimiento genuino de la niñez. Se sostiene que las formas y tipos de participación deben ser formuladas por la propia infancia, desde el modo en cómo la misma entiende el mundo, las relaciones, las problemáticas y en el modo de abordarlas, dotando de significados y sentidos sus propias perspectivas y realidades.	Sustentan su discurso desde la creencia de que los niños son carentes de conocimientos, y deben prepararse para llegar a ser, es decir, es un discurso sujeto a la <i>moratoria social</i> de la infancia. Intenta reproducir formas de participación normativizadas, evitando la emergencia de discursos o prácticas participativas disidentes a la norma adultocéntrica
<b>SUB-CATEGORÍA: ESPACIOS (DIVERSOS LUGARES Y AMBIENTES –TAMBIÉN SIMBÓLICOS- DE ENCUENTRO A LA PARTICIPACIÓN)</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2

<p>(A) QUÉ FRASES SE DICEN</p>	<p><i>bemos victimizado y problematizado los parques, ahora parece que un joven que está en un parque ya necesariamente tiene que ser esto, lo otro [...] oh!, que ese chaval está en un parque porque está sin hacer nada, cuando antes los parque eran los sitios donde uno iba a disfrutar y el uso de los parques como espacios públicos para hacer un mogollón de cosas [...] no hace falta algo llamativo, es que a los chicos, de repente coges un balón, te ven en un sitio, juegas un partido de futbol y ya empiezan a venir, si es que, a veces tenemos que irnos a países que no tienen tanto dinero para darnos cuenta que no estamos hablando necesariamente todo el rato de dinero [...] hay que implicar a las familias, con la familia que tengan, la que sea, creo que no hay que trabajar con las personas como si fueran solas (E.1)</i></p> <p><i>Yo me recuerdo que antes yo estaba en la calle jugando a la chapa con todos mis amigos y ahora están todos los niños en la calle fumándose un cigarrito o jugándose la con la consola, porque yo ya no veo tantos chavales de 12 años jugando a la chapa, en la calle, como hacía yo antes... que antes no había consola y si las habían tus padres no te dejaban, o te dejaban una hora o dos y decían venga ya, ahora ándate pa la calle, o te ibas tú (E.12)</i></p>	<p><i>porque hay muchísimos niños pequeños que no les ves que bagan nada más que ir al parque... con los jóvenes también, vamos, hasta.... De hecho los que tienen ya 14, 15 años, 16, están en ese mismo parque que los pequeños, a horas diferentes, haciendo cosas diferentes, pero les ves también todos los días en ese parque... (E.7)</i></p>
<p>(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Que los espacios de participación se están restringiendo. Sus usos están estigmatizándose. Las actividades y espacios de participación se están volcando a esferas más privadas. Que no hace falta el dinero, ni desplegar grandes recursos, sino que se le ha de dar el protagonismo de los chavales y atender sus realidades y necesidades.</p> <p>Que es necesario reivindicar los espacios públicos restringidos. Necesidad de espacios sociales abiertos.</p>	<p>Los niños cuando hacen uso de los parques y de los espacios públicos, no estarían participando. Asimismo usan esta idea para justificar que la niñez no participe en sus programas, sin considerar que, o bien, son los programas y actividades los que no respondan a los intereses de la infancia, o que los programas puedan adaptarse a distintos espacios, pongamos por caso, desarrollarse en espacios públicos.</p>
<p>(C) DE QUIÉN SE DICE</p>	<p>De los adultos, las asociaciones y las instituciones.</p>	<p>De la infancia.</p>

(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Que solo por el hecho de que niños y jóvenes hagan uso de espacios públicos como los parques, no les convierte en objeto de juicios negativos. Sostienen que los lugares públicos comunes deben estar al servicio de todos los ciudadanos, sin distinguir edades, y mucho menos ser objeto de estigmatización.	Que la infancia por estar en el parque, no participa, puesto que al parque se va a perder el tiempo, a <i>vagar</i> .
(E) DESDE DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde la idea de desarticular lógicas estereotipadas de utilización de lugares públicos, y de espacios simbólicos de interacción. Desnaturalizando la noción de que determinados espacios pertenecen a determinados grupos sociales, y para determinadas prácticas.	Desde la noción de considerar que los espacios públicos tienen un uso único y estático.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque se entiende que los espacios sociales y públicos se construyen. Porque sostienen la idea de que no son los espacios los que determinen, ni a las prácticas, ni a las personas, sino más bien, son las interacciones que en ellos se genere y el uso que se les dé, lo que configura el espacio tanto físico, como simbólico.	Desde una concepción estática de la realidad, de una performatividad de las prácticas sociales, y desde las pautas de interacción normativizadas.

**SUB-CATEGORÍA: FACILITADORES / OBSTACULIZADORES (ELEMENTOS QUE PROMUEVEN O DIFICULTAN LA PARTICIPACIÓN INFANTIL)**

	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2	Grupo discurso 3	Grupo discurso 4
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<i>me consta que se ha promovido mucho el tema de las actividades extra escolares en coles e institutos [...] otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan [...] siento que las necesidades que están teniendo los adolescente y las dificultades que están encontrando, [...] hace falta otro tipo de programas [...] la forma es trabajar juntos, pero para eso hay que querer trabajar juntos, [...] entender que aquí el</i>	<i>si yo adapto un taller para niños de cinco, seis años el de diez, doce se aburre. Si lo hago para diez, doce la mayoría... porque yo tengo una media de seis, siete años de asistencia, si adapto a tres... entonces me parece una franja de edad eh... De doce a catorce es como que no existes, estas en un limbo ahí que no existes (E.3)</i>	<i>las actividades extra escolares no es voluntaria, esta situación influye en las actividades, en la participación y en la demanda (E.2)</i>  <i>ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal (E.3)</i>  <i>enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres, y tu, pero bueno! Y luego que no se saben manejar pero es que tampoco se les deja, y eso me da</i>	<i>hay nadie que esté haciendo cosas realmente por la juventud y los niños (E.4)</i>  <i>la participación a podido llegar a ser escasa, [...] puedes poner carteles por toda la calle mayor, por todas las juntas del distrito [...] yo ya no</i>

	<p><i>protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces esa parte sí que creo que hay una parte que no se hace</i> (E.1)</p> <p><i>La asistencia a las actividades extra escolares no es voluntaria. Esta situación influye en las actividades, en la participación y en la demanda.</i> (E.2)</p> <p><i>lo que no le gusta a los coles es que pierdan clase y todo el rollo</i> (E.3)</p>	<p><i>están perdidos los 12 años, en el Limbo...ni son infancia ni son Juventud, no hay ningún programa específico para ellos, están ahí...</i> (E.4)</p>	<p><i>mucha rabia [...] pero vienen con los padres para todo, [...] porque vienen los padres que es lo peor, no te vienen ellos, ni siquiera acompañándoles, te vienen los padre para preguntar cosas de los hijos. La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja...</i> (E.5)</p> <p><i>Nos quejamos de cómo son los jóvenes, ¿Pero les damos recursos? [...] Yo creo que no se les da ese papel entonces ellos no lo asumen y están a verlas caer [...] yo creo que falta participación, falta mucha participación...</i> (E.5)</p>	<p><i>sé qué hacer, [...] porque es muy difícil llegar [...] hacer actividades y no va nadie [...] hay mucho desconocimiento de lo que se hace, mucho mucho...</i> (E.7)</p> <p><i>puedes hacer una publicidad, pero que queda una sensación que no llega</i> (E.7)</p> <p><i>seguimos teniendo la duda de porque la gente no llega a asistir</i> (E.9)</p>
<p>(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>A pesar de existir una amplia gama de ofertas extraescolares y actividades, estas no son suficientes, ya que están básicamente orientadas a la formación, y no son de carácter voluntario. Centradas en una participación formal dentro de una educación formal, lo que dificulta la participación de la niñez. Sin que exista un interés de generar un trabajo conjunto y</p>	<p>Los programas y actividades deben organizarse, de acuerdo al criterio de la edad de los chavales.</p>	<p>A la infancia no se le permite expresar sus motivaciones e intereses, lo que dificulta su participación. Son los adultos –sus familias-, las que hablan por ellos, no se les permite actuar ni pensar por sí mismos. Perjudicando el desarrollo de su autonomía.</p>	<p>Los programas de participación no logran generar la convocatoria que pretenden. No han hallado la estrategia, ni la vía de generar un interés en sus destinatarios.</p>

	cooperativo.			
(C) DE QUIÉN SE DICE	De las instituciones en general y de los centros educativos, en particular.	De los programas, de la infancia.	De los adultos y las familias.	De los adultos, familias y la infancia.
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Que no se consideran las opiniones de los adolescentes, por lo que no se atiende a lo que ellos necesitan y quieren. No se contemplan ni sus dificultades, ni sus diversas realidades.	Que cada grupo etario debiera tener su propio tipo de programa. Al no existir actividades que cubran la totalidad de las edades, quedan niños sin programas a los que asistir.	Se argumenta que son los padres – las personas adultas-, quienes se anticipan hablando por los niños, sin permitirles hablar por sí mismos. Tienen un interlocutor que habla por ellos, coartando sus propias expresiones. Se dice que a los niños no se le da la palabra, sino que son los adultos quienes hablan por ellos.	Que el desconocimiento sobre las actividades que se desarrollan, y el desinterés de la infancia, es lo que genera que no haya participación. Centran la preocupación en la difusión, no en el contenido, objetivos o modalidades de las actividades.
(E) DESDE DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde la creencia que el desarrollo de la infancia no está mediada por aspectos de desarrollo biomédico clásico, sino más desde un desarrollo social que emerge desde la interacción con otros.	Desde una noción de infancia sujeta a la madurez evolutiva y normativizada. Donde debe ser necesaria la fragmentación por edades, siguiendo lógicas de educación formal clásica.	Se sostiene que a los niños hay que permitirles hablar, ofrecerles los recursos y ponerlos a su disposición. Es decir, que ellos no son capaces de hacer suyo, eso, por sí mismos.	Desde la idea que considera que los intereses de los niños son homogéneos, por tanto, los programas deben ser estándares. Es suficiente con la presencia de dispositivos de

				participación para que la infancia asista.
(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque se tiene una idea de infancia protagonista. Como agente válida y transformadora de sus propias realidades, y gestora de sus procesos de aprendizaje.	Porque se concibe que la edad es un elemento restrictivo de determinadas pautas, espacios, y desempeños sociales. La edad sería el eje articulador entre las relaciones e interacciones entre los sujetos. Se entiende que niños con determinadas características -asociadas a determinadas edades-, no logran encajar en las formas de participación institucionalizadas.	Porque se admite que son los adultos los que deben <i>entregar</i> a la niñez. Es decir, son ellos quienes tienen la facultad de facilitar y suministrar a la infancia los diversos recursos, y ser su voz. Porque la infancia por sí misma no es poseedora de aquellos recursos, no les pertenecen.	Porque tienen una noción única de participación y de infancia. Modelos – y programas- estereotipados a los que los niños y niñas deben adaptarse para poder formar parte.

<b>CATEGORÍA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA</b>	
<b>SUB-CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS</b>	
<b>(IDEAS QUE DESCRIBAN A LA INFANCIA. CUALIDADES DISTINTIVAS QUE IDENTIFICAN A LA NIÑEZ)</b>	
	Grupo discurso 1
	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>Yo creo que en los jóvenes se está viendo reflejada también esa apatía que se ve en los adultos, tú a los jóvenes ahora les preguntas y no saben que quieren,... eso no quiere decir que cuando el chaval despierta las cosas... a todo el mundo le apetece asociarse. Por eso es muy importante los programas educativos, porque eso también tienes que despertarlo (E.1) yo siempre intento tirar de ellos todo</i></p>
	<p><i>políticamente se cree que la infancia, como es un tema que no vota, que no tiene repercusiones de cara a sus políticas, de cara a su... a sus fines en cierto modo [...] pero no sólo los políticos ¿eh? Porque yo iba a los colegios y me decían, eh... ¿tercero y cuarto? pero... con esa edad no tienen opinión, ¡los profesores! ¿sabes? que, que en general el mundo adulto se cree que el</i></p>

	<p>lo que puedo, lo que pasa es que no están acostumbrados y cuesta, entonces a veces que hay que sobre todo al principio guiarles más [...] puede ser inmaduro y ser capaz a la vez, hay muchas cosas [...] porque es algo que en lo que hay que educar en la participación, no les sale como algo natural (E.3)</p>	<p>mundo infantil son unos... pues eso, que no piensan [...] yo creo que no solo es gente del mundo de la política, yo creo que es en general el mundo adulto, son niños y no tienen ni idea, no pueden opinar [...] Es que cuesta (refiriéndose al trabajo con infancia), cuesta porque no tienen conciencia... (E.3)</p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Es necesario incentivar y promover, desde los centros, la participación y la expresión de los intereses de la infancia, para que puedan desarrollar sus capacidades. Si no se deposita confianza en la infancia, se reproducción en ella, esa pasividad de los adultos, mermando el desarrollo de la autonomía y la participación.</p>	<p>Las problemáticas de la infancia no son prioridad para el mundo adulto, sea para los centros educativos o para los responsable públicos. Ello explica que no se invierta ni se dediquen recursos a la misma. Se dice que los adultos consideran a los niños como <i>personas inconscientes</i>.</p>
(C) DE QUIÉN SE DICE	<p>De la infancia</p>	<p>De la infancia, de la política y de los adultos.</p>
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	<p>Que en la infancia conviven una diversidad de características, no solo las asociadas a la esfera más <i>infantilizada</i> de la niñez, y que habitualmente se le atribuyen. Es necesario incentivarla y motivarla para que aprendan a participar, pues no se da como algo natural.</p>	<p>Que con la infancia es difícil trabajar, se les atribuyen características relacionadas con la <i>incapacidad</i>, de actuar, pensar, opinar y saber. Que el mundo adulto cree que no es posible generar algo con la infancia, sino es guiándoles, pues no son capaces por ella misma.</p>
(E) DESDE DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	<p>Desde una concepción de la infancia compleja, donde conviven múltiples intereses y aspiraciones que necesitan ser consideradas y expresadas. Se considera a la infancia sujetos sociales complejos, dinámicos, situados en un aprendizaje en interacción social.</p>	<p>Desde la noción de una participación adulta, validada desde la política formal basada fundamentalmente en el sufragio. Por lo que cualquier práctica o pensamiento distinto al que realice un adulto <i>normal</i>, no se valora como opinión, conciencia, o sabiduría.</p>
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque se concibe a la infancia desde una visión alternativa a los grandes discursos sociales adultocentros, que entiende una niñez <i>infantilizada</i> e indefensa, es decir, a la que debe protegerse y socializar. De este modo, se concibe a la infancia, como sujetos conscientes, agentes de cambio. Capaz de desarrollar un rol más activo y autónomo dentro de la construcción de</p>	<p>Se parte de una perspectiva adultocéntrica, según la cual, la infancia no compatibiliza con los requisitos adultos. Se concibe a la infancia como carente de conocimiento, pues aún no cuenta con la sabiduría que se adquiere mediante la edad. Los adultos, quienes están al cuidado, protección y dedicados de su formación, son quienes deben encargarse y decidir</p>

	<p>su propia participación. Se piensa que la infancia no atiende a características estereotipadas, que respondan a una niñez proyectada en el futuro, sino que se concibe una infancia activa y situada en el presente.</p>	<p>por ellos. Reproduciendo en la infancia, modalidades de enseñanza, del saber, y de prácticas performativas de participación.</p>
<b>SUB-CATEGORÍA: RELACIONES (EN PARTICIPACIÓN CON OTRAS PERSONAS O GRUPOS SOCIALES)</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>no sólo trabajar con los chavales, sino que hay que implicar a las familias, con la familia que tengan, la que sea, creo que no hay que trabajar con las personas como si fueran solas</i> (E.1)</p>	<p><i>De doce a catorce es como que no existes, estas en un limbo ahí que no existes</i> (E.3) <i>hay muchísimos niños pequeños que no les ves que hagan nada más que ir al parque... con los jóvenes también, vamos, hasta.... De hecho los que tienen ya 14, 15 años, 16, están en ese mismo parque que los pequeños, a horas diferentes, haciendo cosas diferentes, pero les ves también todos los días en ese parque</i> (E.7) <i>están perdidos los 12 años, en el limbo...ni son infancia ni son Juventud, no hay ningún programa específico para ellos, están ahí...</i> (E.4)</p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Se hace una crítica a las instituciones que trabajan con chavales, las cuales solo se orienta a la promoción de la participación de la infancia sin considerar a sus entornos familiares.</p>	<p>Existen ciertas actividades y modos de participación-para cada edad. Que niños y niñas de distintas edades no deberían mezclarse, pues tienen diferentes intereses y motivaciones. Que existen niños que no participan porque no hay programas específicos para su edad.</p>
(C) DE QUIÉN SE DICE	De la infancia	De la infancia
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	<p>Que la niñez es un grupo social con capacidad de vincularse con distintos grupos, incluyendo en sus actividades a sus entornos más cercanos. Que no se configura como una categoría aparte, que haya que separar de un espacio social colectivo.</p>	<p>Los niños y niñas deben juntarse, interactuar y aprender en contacto con niños de sus mismas edades, y no con niños de otras edades. Al no existir programas destinados a determinadas franjas etarias, habrían niños que quedan sin oferta programática, pues no pueden acudir a programas destinados a niños de <i>otras</i> edades.</p>
(E) DESDE	Desde la noción de una infancia	Desde un modelo de madurez biomédico evolutivo, donde se entiende que

DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	social, y no individual. Se cree que en la interacción con otros, es donde se genera la participación, el aprendizaje, y el conocimiento.	dentro del ciclo vital, en cada edad deben ocurrir eventos ya determinados. Esta separación entre las edades responde a las lógicas de segmentación y especialización entre las personas. Los programas educativos de participación preceden, y predisponen las actividades que se realizarán de acuerdo a criterios etarios, y no necesariamente a las necesidades e intereses de los niños.
(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque se tiene una noción de ser humano como sujeto social, ya desde la infancia, no sólo desde la etapa adulta del ciclo vital. Se sostiene que tanto la participación como las características de la infancia no vienen dadas, sino que se construyen mediante las prácticas cotidianas y en interacción con otros.	Desde una concepción estática de desarrollo y de infancia, basada en un modelo que divide en etapas evolutivas, entendiendo que a determinadas edades del ser humano, deben desarrollarse sus correspondientes habilidades y competencias cognoscitivas, por lo que toda persona – incluidos los niños y niñas- debe relacionarse y hacer lo que se supone en cada etapa, sin considerar las diferencias intra e intergrupales, ni similitudes entre los distintos grupos sociales en la infancia. Se genera desde modelos clásico de normalización de los sujetos, buscando diferenciar y dividir los grupos, más que buscar y propiciar puntos dialógicos y de integración.
<b>SUB-CATEGORÍA: REPERCUSIONES</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<i>yo no me meto en política y no sé cuál es la visión del político, porque no la tengo yo, pero yo sé fuera político, eh... son niños y no votan pero... tienen padres que lo ven [...] hay gente que piensa que es una tontería gastar dinero en cosas para niños (E.3)</i>	<i>...pues también yo creo que es un tema que como depende bastante de los profesores, se dan temas a lo mejor muy de puntillas, entonces yo creo que hay muchas dudas que no se las quitan tampoco [...] les veo como que les da miedo tía, yo veo que se quedan ahí en la puerta. [...] tampoco les tenemos acostumbrados, a que vayan a los sitios, que ellos se manejen... que hablen de lo que les interesa (E.5)</i>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Las preocupaciones de la infancia no son del interés de los responsables públicos ni tampoco de quienes diseñan los programas destinados a la infancia. Por tanto, las actividades que se realizan-con y para ella, atienden las necesidades adultas.	Los profesores y las personas adultas, en general, tratan a los niños, como si éstos no comprendieran, ni fueran capaces de reflexionar. Por lo que se tiende a confundir a niños y niñas con la información que se le entrega, sin responder a sus dudas, y generándoles más inquietudes.

	Se realiza desde una perspectiva de política adulta.	
(C) DE QUIÉN SE DICE	De la política	De los adultos y profesores
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Se valida a la infancia no por sí misma, sino por sus <i>representantes</i> , es decir, sus padres, quienes sí votan. Los políticos deberían preocuparse de la infancia, como un medio, puesto que al atender las necesidades de ésta, estarían respondiendo a las demandas de los padres.	Los adultos infantilizan a los niños y niñas. No se discuten de manera abierta los diferentes temas. No se les permite que la niñez decida, opine, o que construya sus propias ideas, sino que se le suministra información sin ningún cuestionamiento, y sin permitirles que sean ellos quienes exploren su realidad.
(E) DESDE DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	Que las necesidades de los niños, se satisfacen dando respuesta a las demandas de sus padres. Desde la idea de concebir la participación mediante el voto adulto. Las necesidades de la infancia son supeditadas a los intereses y valoraciones de sus padres.	Entendiendo que niños y niñas tienen la capacidad de gestionar su aprendizaje, y su conocimiento, validando sus habilidades en el presente. Desde la crítica hacia la adultez, que intenta transmitir a la infancia, características <i>infantilizadoras</i> , las que tienen relación, con una inmadurez infantil, a la que se le debe proteger, cuidar y <i>domesticar</i> . Por tanto, no estaría permitido un diálogo basado en una relación simétrica entre adultez y niñez, más bien, se generan más dudas en el trato que con ella se mantenga.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se concibe a la infancia como grupo social dependiente de los adultos, por lo que no tendrían una autonomía, sino como grupo subsidiario de sus cuidadores. La participación social al estar asociada o entendida, desde el ejercicio del sufragio, está circunscrita solo a los adultos. Quienes son los portavoces de sus hijos –de los niños– empero, atendiendo de sus propias necesidades e propósitos	Porque se infantiliza a la infancia desde una moratoria social, no se le permite explorar sobre sus intereses, ni desarrollar sus aspiraciones y proyecciones. Desde este grupo se intentan desarticular determinadas lógicas rígidas de la educación formal, las cuales están basadas en la reproducción de información y en la mitificación respecto a diversas temáticas. Se sostiene que para que la infancia pueda abrirse vías es necesario que los adultos, la comprendan desde sus habilidades y conocimientos propios, y no desde el conocimiento cristalizado y adultocéntrico.

<b>CATEGORÍA: PROGRAMA OFERTAS</b>			
<b>SUB-CATEGORÍA: OBJETIVOS (QUÉ PERSIGUEN LOS PROGRAMAS Y CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES)</b>			
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2	Grupo discurso 3
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>quién tiene pasta va, contrata piano, media hora por cierto creo, contrata baile o contrata tal [...] las ofertas que hay para los niños y jóvenes, el grueso de las cosas son actividades, estilo club de fútbol y actividades... estilo de música, o sea actividades dirigidas [...] se ha promovido mucho el tema de las actividades extra escolares en coles e institutos, ... yo entiendo que a lo mejor, para determinadas familias, o para determinados chavales ha respondido a sus necesidades, a lo mejor una familia, que lo que quieres es que su hijo vaya por la tarde, otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan [...] creo que para eso hace falta otro tipo de programas (E.1) todo actividades desde talleres, espectáculos, espectáculos de todo tipo tenemos del clown, tenemos de magia, tenemos de malabar, cuentacuentos (E.3) ahora tienes escuelas, tienes una oferta formativa (E.7) el programa se centra principalmente en los y las menores en prevención (E.11)</i></p>	<p><i>se concibe lo asociativo para hacer actividades para lucrarse, y no como reivindicativo. [...] Era otra historia, la gente se organiza para gestionar sus intereses, es diferente. Ha cambiado, antes te asociabas para mejorar algo, ahora es para gestionar tus intereses (E.4)</i></p>	<p><i>Intentamos que sean los agentes de su propio cambio, que ellos intenten decirnos que es lo que necesitan. (E.5)</i></p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los programas de participación infantil centran su intervención en la formación (académica) y en la prevención. Alejándose de una verdadera promoción de la participación.</p>	<p>Los programas no están comprometidos con el desarrollo de iniciativas que promuevan la participación, ni el asociacionismo infantil.</p>	<p>Para poder resolver y atender las problemáticas de la infancia, es necesario escuchar y considerar sus opiniones.</p>
C) DE QUIÉN SE DICE	<p>De los programas educativos.</p>	<p>De los programas</p>	<p>De la infancia</p>
(D) QUÉ	<p>Que todas las actividades se ofertan desde los centros</p>	<p>Que los fines que persiguen las</p>	<p>Que es necesario</p>

<p>ARGUMENTOS SE ADUCEN</p>	<p>educativos, desde un modelo de educación formal. Responden a necesidades y requerimientos de los adultos, de las familias y de los centros educativos. Que las actividades dirigidas a la infancia son estándares, se planifican y se implementan de manera estandarizada, de manera global, y orientadas en gran medida a la protección y formación de niños y niñas. Por lo que no responden a las diversas realidades de la infancia.</p>	<p>ofertas programáticas son meramente por intereses económicos, no responden a un interés genuino de promover la participación y el asociacionismo.</p>	<p>incentivarles para que participen y den sus opiniones, que tienen intereses y necesidades propias como grupo.</p>
<p>(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE DICE</p>	<p>Desde una idea alternativa a la visión asistencialista, paradigma eminentemente presente en la intervención con infancia. Desde la crítica hacia los modelos proteccionistas, pues, según se dice, estos no permiten la emergencia de un desarrollo integral de la infancia. Se defiende una postura más abierta, que atienda a las propias demandas de la infancia, postura que debe alejarse de modelos tradicionales de intervención.</p>	<p>Desde una crítica hacia un modelo de intervención individualista y tendiente a dar respuesta a necesidades específicas de cada grupo social, bajo la lógica de la inmediatez y la ganancia de intereses creados.</p>	<p>Desde entender a la infancia con la capacidad para desenvolverse, con capacidad reflexiva y crítica. Pudiendo decidir y transformar su realidad.</p>
<p>(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Se concibe a la infancia como un grupo social consciente, capaz de gestionar sus aprendizaje, un ser social que no debe ser únicamente protegido y escolarizado. Se sostiene que entorno a la infancia debe construirse una educación y aprendizaje conjunto, más complejo y amplio, distinto al que se establece y reproduce en los sistemas educativos tradicionales. Donde se facilite una participación protagónica y en relación a sus necesidades.</p>	<p>Porque se critica un modelo de intervención segmentado por clase. El que se orienta al desarrollo y fomento de la participación basada en la competitividad y el bienestar de cada colectivo. Se defiende un paradigma más cooperativo entre los diversos actores sociales, pues, se entiende que las necesidades, y la satisfacción de estas, están mediadas por un trabajo participado e integrado.</p>	<p>Se entiende que los ámbitos de acción de la infancia pueden ser tan amplios y profundos como el de los adultos, pues, representan su propias realidad y percepción sobre sus problemáticas.</p>
<p><b>SUB-CATEGORÍA: MÉTODOS Y DISEÑO (MANERA EN PLANTEARSE LOS DISEÑOS Y MÉTODOS DE LOS</b></p>			

PROGRAMAS Y ACTIVIDADES)		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>lo que pasa es que creo que habría que molestarse y sentarse y plantearse de una vez por todas qué es lo que están necesitando los jóvenes [...] quién hace las leyes de educación, la hacen educadores y maestros, pues no lo tengo nada claro, pues me imagino que no. [...] los trabajos tienen que ser de barrio, eso creo que lo tengo más claro... que no se traten de proyectos globales, donde tengas que abarcar... en plan, todo. Pero si tú quieres acercarte a la gente tienes que acercarse a su realidad no que la gente se acerque a ti. [...] lo que veo falta es más ese tipo de cosas que van más allá de una actividad concreta, hablo más de algo más social... no tan lúdico. (E.1)</i></p>	<p><i>Aunque son muchos alumnos es siempre la misma actividad (E.6)</i></p> <p>[¿Existe alguna forma en que ellos puedan proponer algún cambio de actividades o que se cree alguna nueva actividad... existe alguna vía, algún buzón de sugerencia o al cierre de los talleres?] <i>Sí, hay buzón de sugerencia, dentro de la web y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido, [¿El buzón de sugerencia tiene mucha... presencia de gente más pequeña o más joven?] No, normalmente el buzón de sugerencias lo filtra dirección y lo va pasando a cada uno lo que nos... lleva, quizá para los menores escuchar su voz es... un trabajo que tenéis que hacer (E. 7)</i></p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los proyectos de programas que promueven la participación infantil son establecidos y diseñados desde esferas superiores, no por quienes trabajan directamente con la infancia. Los programas son insuficientes porque se persigue que la población diana, se adecúe y se amolde a los programas. Programas que son globales y no están situados en cada contexto.</p>	<p>Los programas son estándares a todos los grupos de infancia, independiente de los requerimientos y necesidades de cada grupo. No existen mecanismos efectivos de canalizar las inquietudes y opiniones de la infancia. Los programas funcionan bajo un diseño rígido y único que se exporta y replica en todas las poblaciones. La opinión de la infancia no es considerada en la planificación ni en la re-estructuración de los diseños de programas.</p>
(C) DE QUIÉN SE DICE	<p>De los políticos, los profesionales y técnicos sociales.</p>	<p>De las actividades y programas de infancia.</p>
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	<p>Que los programas estructurados en términos globales y genéricos no son la estrategia adecuada para generar y promover la participación. Según se dice, éste es el modelo que prima actualmente en la intervención social. El cual, no logra satisfacer las necesidades ni los intereses de la</p>	<p>Que los diseños de programas están a cargo de los adultos, de los profesionales que trabajan con la infancia, y es de ellos la decisión de establecer cómo se diseñan y se evalúan los programas.</p>

	población.	
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde la idea de que todo programa de participación debe dar cuenta de las necesidades del grupo social al que van dirigidos. Critican los modelos de participación definidos por agentes externos a la propia población destinataria.	Considerando que los modelos de participación estereotipada, naturalizan las formas de participación. Estas formas a su vez terminan reproduciéndose, desde los diversos dispositivos de intervención, y generan el cierre de una expresión genuina de modalidades de participación, donde no caben manifestaciones disidentes a las señaladas por la norma participativa.
(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	La realidad se construye entre quienes forman parte de ella, no es preexistente, por lo que se considera que no han de ser las personas las que se adapten a los diseños y programas, sino estos últimos a las diversas realidades de los grupos sociales.	Desde la idea, según la cual, las realidades y las necesidades de las personas son estáticas y uniformes. Que el mismo dispositivo de intervención es capaz de responder a todas las realidades, puesto que no presentarían distinción.
<b>SUB-CATEGORÍA: EFICACIA (COMO SE EVALÚAN Y SE CONSIDERAN NECESARIOS Y RELEVANTES LOS PROGRAMAS)</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<i>yo entiendo que a lo mejor, para determinadas familias, o para determinados chavales ha respondido a sus necesidades, a lo mejor una familia, que lo que quieres es que su hijo vaya por la tarde, otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan [...] yo veo avances en ese tipo de actividades, pero que a nivel de prensa son muy bonitas de vender, es algo importante lógicamente, si yo estoy trabajando que tengan mi hijo atendido en las tardes, en navidades es importante, pero no suficiente... eso sin lo otro, pues vale, al final no estás yendo a las causas, están yendo a tener a la gente contenta [...] lo importante no es quién lo hace, sino para qué sirve, a mí me da igual que el chico lo haya hecho gracias a mí si consigue lo que necesita [...], pero para eso hay que tener también la humildad de entender que aquí el protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces esa parte sí que creo que hay una parte que no se hace (E.1)</i>	<i>hay buzón de sugerencia, dentro de la web y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido, [¿El buzón de sugerencia tiene mucha presencia de gente más pequeña o más joven?] No, normalmente el buzón de sugerencias lo filtra dirección y lo va pasando a cada uno lo que nos... llega [...] Sí, evaluación que se pasa al profesorado o al... es la misma evaluación que hacen los monitores sobre cada grupo, cada sesión, luego eso de participación, población inmigrante, población española que haya algún problema de discapacidad y... [se pregunta si ellos evalúan] No nunca, en los pequeños no</i>

	<p><i>Se centran por lo demás en aspectos más formativos y de capacitación (refuerzo, apoyo, inglés) que lúdicos [...] las actividades lúdicas, son mal evaluadas, porque se evalúan respecto a la asistencia, y son los padres lo que deciden a qué actividades van sus hijos, no se evalúan por los niños [...] la principal demanda en el área infantil es cubrir horarios, desde los centros y los padres y madres. Extender servicio horario (E.2)</i></p>	<p><i>y... los más grandes, tampoco... (E.7)</i></p> <p><i>Entonces bueno la gente que participa en los talleres sí que se encuentra satisfecha pero seguimos teniendo la duda de porque la gente no llega a asistir (E.9)</i></p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>La evaluación de los programas está centrada en atender las necesidades de adultos, referidas a los cuidados de los niños y la cobertura horaria. Se centran en aspectos mediáticos y estéticos de difusión de las actividades, esto de manera aislada y descontextualizada. Evaluando su efectividad por aspectos que están fuera de la infancia. Se señala que este modelo es inadecuado e insuficiente como promotor de participación.</p>	<p>Las personas no participan o no están preparadas para participar. Que los programas y servicios existen y están disponibles para atender las necesidades de los usuarios. Existe cobertura, pero las personas quienes no participan. Asimismo, se dice, que los niños no evalúan las actividades porque esa es labor de los adultos responsables de las actividades.</p>
(C) DE QUIÉN SE DICE	<p>De los programas dirigidos a la infancia.</p>	<p>De la infancia y los usuarios de los programas.</p>
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	<p>Que los intereses de los programas están centrados en aspectos publicitarios. El protagonismo de la infancia, se basa y adquiere validación, mediante la visibilización de actividades que los adultos y las asociaciones realizan por el bien de la infancia.</p>	<p>Que los medios de canalización sobre las actividades existen, pero no son usados por los usuarios. Que las evaluaciones y revisiones de las actividades se realizan, los programas resultan exitosos en la medida que son evaluados por los adultos y técnicos profesionales.</p>
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	<p>Porque las modalidades de participación están circunscritas a favorecer el reconocimiento del trabajo de los adultos sobre el empoderamiento y protagonismo de la niñez, incorporando elementos disuasivos sobre la participación genuina de la infancia, opacando la libre expresión participativa a cambio de satisfacer la necesidades y aportar tranquilidad al mudo adulto.</p>	<p>Desde la idea de que los niños no son capaces de evaluar sus propios procesos de aprendizaje, pues son los adultos quienes saben qué es lo bueno y adecuado para ellos. Se basan en la idea del conocimiento único y adultocéntrico, basado en la experiencia y en la edad.</p>

(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se entiende que son los procesos, y la vinculación que estos tengan con los agentes sociales, los que generan la construcción de una participación inclusiva, que da protagonismo a sus miembros. No se concibe que sea externa la valoración de la eficacia de un proceso, pues no habla del mismo. Porque se entiende que son los chavales los responsables de construir su propio sistema de evaluación, de eficacia y de consecución de logros, pues son dueños de sus propias realidades.	Porque la verdad y el conocimiento válido, es conocido solo por los adultos, por quienes han superado en edad y han logrado alcanzar una determinada sabiduría sobre lo que es o no es pertinente para otras personas, que no pueden hacerlo por sí mismas.
---	--	---

CATEGORÍA: NECESIDADES DEMANDAS		
SUB-CATEGORÍA: PERCEPCIÓN / COBERTURA		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>a veces tenemos que irnos a países que no tienen tanto dinero para darnos cuenta que no estamos hablando necesariamente todo el rato de dinero, porque a veces cuando dices esto, es que parece que lo que estás pidiendo es más economía, no... estoy pidiendo una revisión de lo que necesitan los chicos y la forma de intervenir con esos chicos, estar mucho más próximos a su realidad [...] lo que pasa es que creo que habría que molestarse y sentarse y plantearse de una vez por todas qué es lo que están necesitando los jóvenes [...] otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan [...], pero siento que las necesidades que están teniendo los adolescente y las dificultades que están encontrando, entonces creo que para eso hace falta otro tipo de programas (E.1)</i></p> <p><i>hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales (E.2) La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja (E.5)</i></p> <p><i>ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal (E.3) enseñada que le preguntas al chaval te contestan los padres, y tu, pero bueno! Y luego que no se saben manejar pero es que tampoco se les deja, y eso me da mucha rabia [...] pero vienen con los padres para todo, [...] porque vienen los padres que es lo</i></p>	<p><i>yo ya no sé qué hacer, si salir disfrazado de pollo, o... porque es muy difícil llegar [...] y yo hacer actividades y no va nadie de... entonces hay mucho desconocimiento de lo que se hace, mucho mucho [...]</i></p> <p><i>Hay gente que se encierra, estamos hablando ahora de la población más infantil, pero que la población adulta igual, que no pasan más que la plaza del Barrio... y no saben ni de recursos, ni de actividades que hay, ... si tienes niños pequeños pueden estar haciendo actividades gratuitas... hay épocas, en navidad que puedes estar haciendo un montón de cosas... (E.7)</i></p>

	<i>peor, no te vienen ellos, ni siquiera acompañándoles, te vienen los padre para preguntar cosas de los hijos. La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja... (E.5)</i>	
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Las necesidades e intereses de la infancia, no son tomadas en cuenta por los adultos, esto queda manifiesto en los tipos de programas que se desarrollan. Son las personas adultas, quienes se preocupan por crear esas necesidades, abordándose de manera ineficaz, por tanto, no se atienden las necesidades e intereses de la infancia.	Se intenta responder a las necesidades de la infancia con actividades que no están orientadas a sus intereses. Asimismo, se atribuye la falta de implicación y participación al desinterés de niños y niñas.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De los programas y de los adultos	De la participación infantil, de la infancia.
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Los padres y madres responden sobre las necesidades de sus hijos e hijas. Los adultos no dejan responder -participar- a los niños, anticipando sus aspiraciones e intereses. Asimismo, se dice que las actividades se programan y desarrollan desde una visión adulta, sin considerar la opinión de los niños.	Que las actividades infantiles y sus canales de difusión existen, son activos y amplios, sin embargo, la infancia no participa. Ello lo atribuyen a una inadecuada estrategias de convocatoria, la cual, no favorece la captación de participantes.
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde una crítica hacia las decisiones y procedimientos que desarrolla la adultez, frente al modo que ésta tiene de abordar las necesidades de la infancia. Considerando que las diversas necesidades deben ser expuestas por quienes las experimentan, y no por agentes externos. No son preexistentes a los sujetos, sino que son construidas por estos.	Desde la idea de entender la participación como un evento fijo, aislado y externo al sujeto. No tiene en cuenta las perspectivas de los implicados, su entorno ni intereses. Por lo que no responde a las propias necesidades, ni aporta soluciones eficaces.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se considera que debe ponerse el énfasis en la producción de conocimiento y definición de las necesidades, desde las diversas realidades socioculturales de los propios chavales. Se sostiene que las realidades deben dar cuenta de cada contexto particular y no se ha de responder de acuerdo a supuestas estáticas leyes universales.	Interpretando que las necesidades de las personas son estáticas y homogéneas, estarían sujetas a determinada etapa evolutiva, y restrictivas de determinadas clases socioeducativas y económicas.
<b>SUB-CATEGORÍA: CANALES CONSIDERACIÓN</b>		

	Grupo discurso 1
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>Nos quejamos de cómo son los jóvenes, ¿Pero les damos recursos?</i> (E.5)</p> <p><i>hay buzón de sugerencia, dentro de la web y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido, (¿El buzón de sugerencia tiene mucha... presencia de gente más pequeña o más joven?) No, normalmente el buzón de sugerencias lo filtra dirección y lo va pasando a cada uno lo que nos... llega, quizá para los menores escuchar su voz es [...] Sí, evaluación que se pasa al profesorado o al... es la misma evaluación que hacen los monitores sobre cada grupo, cada sesión, (se pregunta si la infancia evalúa) No nunca, en los pequeños no y... los más grandes, tampoco... (E.7)</i></p> <p><i>En cuanto al buzón de sugerencias situado en las juntas y centros escolares, no hay organismos específicos para canalizar las propuestas vertidas en el buzón</i> (E.8)</p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Se desarrolla un modelo de participación, basado en la valoración, deseos y necesidades de los adultos, sin generar un mecanismo donde queden explicitadas las apreciaciones e intenciones de la población usuaria de los programas. Se dice que los canales de participación y expresión de necesidades están abiertos, y que sin embargo las personas no las utilizan. No se cuestiona que sean esos canales los que no generan el efecto ni la función que les corresponde. Los adultos son lo que evalúan y definen si los objetivos de las actividades se han realizado. Los canales que permiten que la infancia evalúe, tanto su propio proceso como los diversos programas, pasan a un segundo plano.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De la infancia y la juventud
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Que se disponen los mecanismos para canalizar las inquietudes, necesidades y opiniones que la infancia tiene, sin embargo, estos no se usan. Se reconoce la insuficiencia y escasez de dispositivos que alberguen las demandas de los chavales. Se dice que las actividades son exitosas si la valoración, de los profesionales así lo considera.
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde la concepción del conocimiento adulto como el saber válido, al que no puede acceder la infancia hasta no formar parte de esta categoría social. Antes que esto suceda, solo podrá entrenarse en dar su opinión, pero esta no será considerada como válida, pues la opinión que la infancia pueda dar mediante algunos dispositivos, son mera decoración estética y ficticia desvinculada de efectos prácticos reales.
(F) POR QUÉ DECIMOS	Porque se mantiene la creencia de que las únicas personas competentes son los adultos –seres formados e instruidos-, poseedores del conocimiento, y por lo tanto, que tienen la facultad de elegir y valorar las cuestiones que afecten a las

QUE DICEN LO QUE DICEN	demás personas, en este caso, la infancia. Son los adultos los que saben qué necesitan los niños y cómo atender sus necesidades.
------------------------------	--

<b>CATEGORÍA: ROL INSTITUCIONAL</b>		
<b>SUB-CATEGORÍA: PRODUCCIÓN/REPRODUCCIÓN (INSTITUIDO)</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>en un momento dado estás dejando en evidencia algo que no se está realizando, cuando el objetivo es siempre el contrario, y ha sido a cubrir aquello que se debería estar cubriendo desde las instituciones y no se está realizando, y la crítica no viene hacia el técnico en concreto, tiene que ver con el tipo de política sociales y educativa que se están formulando, sin más [...] Yo creo que en los jóvenes se está viendo reflejada también esa apatía que se ve en los adultos [...] nosotros mismos estamos criticando aquello que nosotros mismos hemos generado (E.1)</i></p> <p><i>hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales. (E.2)</i></p> <p><i>Nos quejamos de cómo son los jóvenes, ¿Pero les damos recursos? [...] tampoco es que les vea muy implicados y yo no sé hasta qué punto también les merece la pena implicarse, en la sociedad en general me refiero. Yo creo que no se les da ese papel entonces ellos no lo asumen y están a verlas caer [...] les veo como que les da miedo tía, yo veo que se quedan ahí en la puerta. Tampoco les tenemos acostumbrados, a que vayan a los sitios, que ellos se manejen... que hablen de lo que les interesa... (E.5)</i></p>	<p><i>hicimos nuestra lista de candidatos y luego hubo elecciones en cada cole, los propios niños votaron a sus compañeros [...] a ellos mismos les sirva como un paso, porque tengo que llegar a los diez y ocho años y te dicen, ahora tienes que votar y dices pero es que yo no he participado en la vida, de que ya estén aprendiendo a hacerse una idea [...] ser críticos, a observar, a votar (E.3)</i></p> <p><i>yo creo que es un tema que como depende bastante de los profesores, se dan temas a lo mejor muy de puntillas, entonces yo creo que hay muchas dudas que no se las quitan tampoco (E.5)</i></p>
(B) QUÉ DECIMOS	Los dispositivos institucionales, sean estos centros educativos, políticas públicas o asociaciones, promueven	Los modelos participativos se ciñen, reproduciendo estrategias de participación validadas desde una

QUE DICEN	programas y actividades destinados a la infancia, desde modelos que no logran incorporar las necesidades de los chavales. No se renuevan ni actualizan los diseños de las actividades, así como tampoco los recursos. Se producen y reproducen lógicas de interacción –y relación- desde la adultez hacia la niñez, lógicas impositivas y reproductoras de determinadas modalidades de participación.	participación formal, vinculada a esferas políticas. Las metodologías participativas se orientan al entrenamiento de tipos específicos de participación – y relación adultez-niñez-.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De las instituciones.	De los profesores y la infancia
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Los jóvenes y la infancia, están adquiriendo y expresando actitudes heredadas de un modelo adultocéntrico. Existiría una especie de desesperanza aprendida, donde se transmite y se deposita en los chavales, juicios y responsabilidades propias de los adultos, sin cuestionar críticamente cuáles son los elementos que podrían facilitar su participación.	El tipo de información y la modalidad en que es transmitida a la infancia, estaría mediada por las nociones sobre la niñez, lo que repercute en el hecho de referirse sobre diversos temas de manera encubierta y protegida. Asimismo, se enseña a la infancia modalidades de participación vinculas a la política formal, pues se sostiene que es la forma en que los niños deben aprender a expresarse como ciudadanos.
(E) DESDE DONDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde la crítica hacia un modelo educativo institucional, que modela la adquisición y manifestación de las prácticas participativas en niños y adolescentes. La intención radica en lograr que la niñez asuma prácticas y actitudes estipuladas como correctas, y que ésta (la niñez) las considere suyas.	Desde una idea de participación ciudadana única, vinculada a una participación política formal, de ejercicio del voto. Se entiende esta modalidad como la expresión verdadera de participación y de responsabilidad cívica.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque se base en una visión más protagónica, proactiva y dinámica de los procesos de participación y de construcción del conocimiento, sitúan a los sujetos, y en específico a la infancia, como competentes gestores de sus realidades.	Porque nace desde un discurso hegemónico normativo, que procura perpetuar modalidades de interacciones, relaciones, pensamiento y prácticas, mediante la adquisición de determinadas pautas, las cuales son ejercidas, mantenidas y validadas por los adultos, y transmitidas hacia los menores.
<b>SUB-CATEGORÍA: FORMACIÓN /PROTECCIÓN</b>		

	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<i>Se centran por lo demás en aspectos más formativos y de capacitación -refuerzo, apoyo, inglés- que lúdicos, depositando una sobreexigencia en los chavales [...] lo lúdico pierde terreno a lo práctico vemos niños estresados. (E.2)</i>	<i>El porqué de tantos deberes, es porque el sistema es incapaz de cumplir sus objetivos, cuando un centro manda muchos deberes a un niño o niña parece ser de mejor calidad cuando en el mundo adulto esto mismo estaría recogido como horas extras, remuneradas [...] debatir para influir en la política pública y crear espacios donde los niños puedan juntarse libremente. (E.10)</i>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Las principales estrategias de participación en la infancia se basan en promover la asistencia a talleres o actividades donde se adquieran conocimientos instrumentales. Basándose en la promoción y desarrollo de competencias técnicas. Se reducen y se pierden espacios de recreación y de participación.	La estrategia que desarrollan algunos centros educativos, respecto a la sobrecarga de los deberes en la infancia, obedece a una ineficiencia del sistema socioeducativo, el que proviene de las políticas públicas actuales.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De los centros educativos.	De los centros educativos
(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Que estas estrategias formativas, generan en los chavales desmotivación y frustración. Las demandas y exigencias de trabajo que se intentan instaurar en la infancia, son desproporcionadas en términos de carga horaria, y respecto a los contenidos con los que se trabaja.	Los estudiantes deben hacerse cargo de las ineficiencias del sistema educativo. La sobrecarga horaria de la que sería objeto la niñez, no estaría siendo considerada del mismo modo, en términos de su valor-trabajo, como en el caso de los adultos. Se ven opacados y reducidos los espacios de reunión libre y espontánea. Se hace necesaria la introducción de estrategias alternativas tendentes a responder a las demandas formativas de los chavales.
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde un modelo productivo económico, donde se validan herramientas formativas y técnicas que responden a un modelo academicista. Modelo que permite el desarrollo y crecimiento validado en una economía de mercado.	Desde una crítica hacia las incongruencias de un sistema educativo desgastado y obsoleto, incapaz de responder a los contextos y necesidades actuales de sus estudiantes. Se considera que deben reformularse las políticas públicas en búsqueda de una mejora que introduzca una perspectiva más inclusiva y consentida –con sentido– por la infancia. Considera que la labor de los estudiantes dentro del sistema educativo debería equipararse a la de los adultos, siendo

		ambas labores acreedoras de reconocimiento.
(F)POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se considera que el éxito y el desarrollo <i>social</i> se basan—en el crecimiento económico. Un modelo de bienestar que permite solo a quienes forman parte de determinadas élites, expandir y afianzar sus beneficios y ganancias. Reproduciendo intereses individualistas, basados en la protección, formación y adoctrinamiento de sus miembros.	Desde la concepción de ser humano proactivo, y dispuesto a intervenir y participar en los procesos que conforman su educación, sus conocimientos y saberes. Sujetos atentos, conscientes y activos en el devenir de sus proyectos. Mediante las prácticas educativas los sujetos logran empoderarse, aprender y expresar libremente sus inquietudes. Esto sin distinción entre sujetos adultos e infancia. Alejándose de paradigmas proteccionistas de la infancia.
<b>SUB-CATEGORÍA: FAMILIA/ESCUELA (ESPACIOS)</b>		
	Grupo discurso 1	Grupo discurso 2
(A) QUÉ FRASES SE DICEN	<p><i>Las actividades lúdicas, son mal evaluadas, porque se evalúan respecto a la asistencia, y son los padres lo que deciden a qué actividades van sus hijos, no se evalúan por los niños, hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales [...] la principal demanda en el área infantil es cubrir horarios, desde los centros y los padres es extender servicio horario. (E.2)</i></p> <p><i>Sabemos que los niños están muy pillados de tiempo durante la semana... o sea que... Si tengo karate, si tengo... (E.6)</i></p> <p><i>lo que no le gusta a los coles es que pierdan clase y todo el rollo (E.3)</i></p>	<p><i>lo que pasa es que ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal (E.3)</i></p> <p><i>enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres, y tu, pero bueno! Y luego que no se saben manejar pero es que tampoco se les deja, y eso me da mucha rabia. [...] pero vienen con los padres para todo, hasta para hacer el carnet joven, porque vienen los padres que es lo peor, no te vienen ellos, ni siquiera acompañándoles, te vienen los padre para preguntar cosas de los hijos. La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja... (E.5)</i></p>
(B) QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Las actividades de la infancia están centradas en atender las necesidades eminentemente adultas. Hacia la infancia, pero desde la comprensión adulta de sus intereses y necesidades.	Son los padres quienes deciden por los niños, quienes hablan por ellos, ocupan los espacios y toman las decisiones que debieran ser tomadas por la niñez.
(C) DE QUIÉN SE DICE	De los centros educativos	De los adultos, padres y madres

(D) QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN	Los centros educativos –profesorado y dirección- son quienes toman las decisiones sobre la infancia. Son ellos quienes diseñan, organizan y valoran las actividades de “sus niños”. Se evidencia una discrepancia entre los intereses de la infancia y de la adultez, donde primaría la decisión de estos últimos.	Que la autonomía no es ejercida por la infancia, porque sus padres se toman las atribuciones de ser quienes <i>hablan por la voz</i> de sus hijos e hijas. No se les permite hablar con su voz. Esto dificulta que niños y niñas puedan hacerse cargo de sus problemáticas y gestionar sus intereses.
(E) DESDE DÓNDE SE DICE LO QUE SE DICE	Desde una posicionamiento a favor de desarticular la concepción clásica formativas de escolarización de la infancia. Apostando por el protagonismo de la infancia, como eje central del acontecer educativo y socializador.	Considerando que la única forma de lograr ser parte, sentirse parte y tomar parte de un proceso participado, es mediante la expresión autónoma y desprendida de los mandatos sociales ofertados ampliamente desde las relaciones paterno/materno filiales. La toma y uso de los espacios es un elemento necesario y fundamental para la construcción de prácticas propias y genuinas de los sujetos.
(F) POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Deconstruye una perspectiva sostenida desde el etnocentrismo adulto, intentando captar el foco de atención en los escenarios compartidos por la infancia, desde sus entornos y realidades, concibiendo a los niños y niñas como sujetos capaces de otorgar sentido a sus realidades cotidianas. Un proceso participado, debe incorporar sentimientos de pertenencia e identificación con las propias realidades, y vinculadas al propio sujeto, sin ser impuestas y prefijadas desde plataformas externas a él mismo.	