



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**Programa de Doctorado en Investigación e
Innovación en Educación**

TESIS DOCTORAL:

**LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA INFANCIA
La Construcción de la Participación Infantil a Partir del
Análisis de los Discursos de Niños y Niñas**

Presentada por SIU LIN SOFÍA LAY LISBOA
para optar al grado de
doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
MANUEL MONTAÑÉS SERRANO

LA PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA INFANCIA
La Construcción de la Participación Infantil a Partir del Análisis de los
Discursos de Niños y Niñas

Por

Siu Lin Sofía Lay Lisboa

Tesis para optar al grado de Doctora

Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Segovia, España
Mayo del 2015
Copyright © Siu Lay Lisboa, 2015

AGRADECIMIENTOS

Esta Obra es, sin duda, producto de muchos y muchas que han contribuido de tantas maravillosas y singulares maneras a que esta Tesis sea hoy lo que ha llegado a ser. Todas estas maneras han sido para mí una fuente inagotable de motivación, ilusión, esperanza y dedicación, para seguir este derrotero y culminar con este escrito, del cual, claro, soy la única responsable. Quiero agradecer a todos los que han formado parte de este proceso, y disculparme si, en el afán de recordar, mi vulnerable memoria me juega una mala pasada.

Con el corazón alegre, lleno de amor, henchido en dicha, y con la risa en los ojos, mi infinita gratitud a los primeros y los últimos, a las partes y al todo, ustedes, Juan Francisco y Alejandra, que desde los comienzos de los comienzos me han regalado la vida, y los colores para pintarla, y que desde lejos se encargan de seguir haciéndolo a diario. Por la valentía de creer en mí, siempre, por confiar en mí, siempre, a pesar de que ello supusiera el abismo y la incerteza, renunciando no pocas veces a vuestros deseos y esperanzas. Gracias por permitirme ser, y no ser. Por permitirme deambular y perderme. Por permitirme llegar a ser lo que esperaban, siendo mientras eso, lo que quizá no pretendían.

Manuel, usted no sabe, no solo le debo esta Tesis, sino las que se han quedado sin escribir. Gracias a ti Manuel he tenido que reinventarme no solo las palabras, sino universos completos y la materia con la que fabricar la tinta con la que escribirlos. Me has ayudado en mi intento por aprender a distinguir, a leer y a escribir, cosa que sigo aún aprendiendo. Gracias por el inagotable y constante esfuerzo, por tu dedicación e inspiración. Por esa inexplicable y eterna porfía de intentar hacer de mí y de mis limitadas y torpes habilidades una versión medianamente mejorada, y sacar de donde no hay. Gracias por hacer de esto mío algo compartido y nuestro.

A la Universidad Católica del Norte, a mi escuela que tanto me ha regalado y que me sigue regalando, gracias por darme la posibilidad de pretender enseñar tantas cosas que en sus mismas aulas fraguaron mi aprendizaje, y donde he podido seguir aprendiendo

con los estudiantes. A mi Noe querida, a mis queridos profesores, que hoy colegas, son y serán siempre mis maestros. A ti Manuel, Jaime y Jimena, mis primeras y actuales inspiraciones, ustedes que me han invitado a caminar con una mirada inquieta, suspicaz, desobediente y crítica, a deconstruir y reinventar lecturas y lo escrito para contar nuevos relatos.

A CONICYT y sus Becas-Chile que me han dado la posibilidad no solo de realizar y proyectar mis estudios de postgrado, sino que me han llevado a aterrizar en Madrid. Porque allí tengo parte de mi vida, que vivo desde lejos. Gracias a mis profesores, compañeros y amigos del Máster de Intervención Social de la UAM, y del Máster de Investigación en Ciencias Sociales de la UVa, Blanca, Vanessa, Laura, Mairea, José y Bastian.

Doy gracias a ustedes, con quienes me doy permiso para amar y ser amada, Maca, Kika, Isa, Lore, Clau, Pablo, María, Sole, Mika, Nita, Bere, Rosa.

A vos vida mía, mi sentido más sentido, mi piel, mi silencio y mi habla, mi razón y mi locura, te doy las gracias como siempre y como nunca, por ser, por estar, por hacerme y permitirme hacernos. Por levantarme en cada caída, y por recostarte a mi lado cuando hacerlo no era posible. Por haber sufrido y parido conmigo esta Tesis, que bien sé has padecido más que yo, por partida doble, sostenerla a ella y a mí ha sido lucha de gigantes. Bien sabes que sin ti nada, ni un ápice de este proyecto sería fecundo, si quiera ideado. Gracias por construir juntos cada día el mejor día de nuestras vidas.

A todos quienes posibilitaron que esta Tesis se desarrollara, a los centros educativos, directivos, profesoras y profesores. A los niños y niñas que han participado en esta Tesis, mis más profundos agradecimientos por haber compartido conmigo sus historias, sentires, intereses y deseos, e invitarme asimismo a aprender a leerlos y dar cuenta de ellos. Mis agradecimientos a todas las niñas y niños con quienes he tenido la suerte de participar en mis primeras experiencias en trabajo con infancia, a la Escuela de Verano en San Pedro de Atacama, ese desierto querido, a la Escuela en el pueblo de Socaire en el Salar de Atacama, y a las chicas y chicos de Caleta San Pedro Coloso, porque ustedes han sido mi primer aliento para comenzar a tejer mis intereses infantiles.

*A todas las niñas y niños,
para que no dejen de serlo.
Para que no sean futuro,
sino que sigan siendo presente.*

RESUMEN

De acuerdo con una perspectiva psicosocial, sociopráctica y las teorías de las nuevas sociologías de la infancia, en esta Tesis se exponen las diferentes concepciones que de su participación construye la infancia. Se ha partido de la hipótesis según la cual esta construcción está condicionada, principalmente, por la imagen que niños y niñas tienen del mundo adulto, por la percepción que tienen de las relaciones que establece con él, por la imagen que tienen de sí mismos, y por su percepción y valoración tanto del espacio escolar como de su protagonismo. La metodología empleada se enmarca en un enfoque cualitativo/estructural de carácter interpretativo. Para la producción de datos se ha recurrido a la práctica investigadora del Grupo de discusión, y para su análisis a la inferencia discursiva. Como principal hallazgo, las diversas posiciones discursivas que de la participación da cuenta la infancia se agrupan en dos, una de tipo *adultocentrada* y otra de tipo *disidente*. La primera, y más dominante, hace referencia a una participación infantil formalizada y fracturada, caracterizada por nociones que consideran la sabiduría y la experiencia del mundo adulto como únicas fuentes orientadoras. En la segunda, de tipo *disidente*, conviven discursos que dan cuenta de posiciones alternativas, contestatarias, que cuestionan los metarrelatos dominantes. Todas se insertan y se relacionan en la estructura *Sociofractal* de la participación infantil. En esta Obra, asimismo se reflexiona y discute sobre el alcance de la propuesta de análisis de las posiciones discursivas como técnica con la que atender los objetivos de la investigación, y se formulan recomendaciones para la intervención y estudio con y sobre la infancia. Finalmente, se expone una estrategia metodológica con la que diseñar planes de actuación integral orientados a promover la participación con y para la infancia.

PALABRAS CLAVE: participación infantil, posiciones discursivas, representaciones sociales, metodologías participativas, modelo *Sociofractal*.

ABSTRACT

According to a psychosocial and sociopraxical perspective, and theories of the new sociology of childhood, in these thesis different conceptions relating to the construction of participation childhood are studied. The main hypothesis is based in that this construction is mainly determined by the image boys and girls have of the adult world, the perception of the relationship they have with adults, the image they have about themselves, and their perception and assessment of both the school environment and their role. The methodology is based on a qualitative / structural approach. To the data production, the research technic of the discussion group has been used, and for the data analysis, the discursive inference method has been implemented. The main finding, various discursive positions participation realizes childhood are grouped into two, one of *adult-centered* type and another *dissident type*. The first and most dominant, refers to a formal and fractured child participation, characterized by notions considering wisdom and experience of the adult world as the only guiding sources. The second kind, the *dissident type*, interact discourses realizing alternative positions, rebellious, questioning the dominant metanarratives. All are inserted and related to a *Socio-fractal structure* of children's participation. Furthermore, there is a reflection and discussion about the scope of the proposed analysis of the discursive positions and technique which serve the objectives of the research, and recommendations for intervention and study are formulated with and for children. Finally, a methodological strategy is exposed to design integrated action plans aimed at promoting participation with and for children exposed.

KEYWORDS: child participation, discursive positions, social representations, participatory methodologies, *model Socio-fractal*.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	1
<i>PRIMERA PARTE. EL PRINCIPIO.....</i>	<i>6</i>
0.1. Introducción.....	7
0.2. Justificación epistemológica.....	13
0.3. Problemática objeto de estudio y finalidad.....	17
0.4. Objetivo general y objetivos específicos.....	18
<i>SEGUNDA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</i>	<i>20</i>
<i>CAPÍTULO I. CONTEXTO ACTUAL Y NUEVAS SOCIOLOGÍAS</i>	
<i>DE LA INFANCIA.....</i>	<i>21</i>
1.1. Una nueva mirada sobre la infancia.....	25
1.2. La infancia insertada en la estructura social: un concepto dinámico.....	28
1.3. La infancia como grupo minoritario.....	29
<i>CAPÍTULO II. REPRESENTACIONES SOCIALES.....</i>	<i>32</i>
2.1. Conformación de las representaciones sociales.....	37
2.2. Representaciones sociales y autoconcepto de la infancia.....	40
<i>CAPÍTULO III. EL CRÍTICO CONTEXTO PSICOSOCIAL DE LA INFANCIA.....</i>	<i>45</i>
3.1. Biopolítica del poder de la infancia.....	48
<i>CAPÍTULO IV. PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA NIÑEZ.....</i>	<i>57</i>
4.1. Tipos de participación.....	57
4.2. Performatividad participativa.....	63

4.3. Paternalismo y protagonismo.....	64
4.4. El Adultocentrismo como producto y productor.....	69
 <i>CAPÍTULO V. ANTECEDENTE PRÓXIMO DE LA TESIS</i>	
<i>Y HALLAZGOS ANTERIORES.....</i>	<i>71</i>
5.1. Presentación.....	71
5.2. Resultados del estudio anterior.....	72
 <i>TERCERA PARTE., FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	
<i>Y DESCRIPCIÓN METODOLOGICA.....</i>	<i>81</i>
 <i>CAPÍTULO VI. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</i>	
6.1. Enfoque cualitativo estructural.....	82
6.2. El lenguaje como unidad de análisis.....	85
6.2.1. Lenguaje y discurso.....	88
6.2.2. Discurso e ideología.....	91
6.2.3. Discurso y poder.....	93
6.2.4. Posiciones discursivas.....	99
 <i>CAPÍTULO VII. DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.....</i>	
7.1. Diseño Metodológico.....	100
7.1.1. Hipótesis y unidades de análisis.....	102
7.2. Justificación de las técnicas e instrumentos de producción de conocimiento.....	104
7.2.1. Grupo de discusión.....	106
7.2.2. Representatividad de la muestra y Ejes.....	110
7.2.3. Descripción de las técnicas empleadas:	

El Grupo de discusión y la Muestra estructural.....	115
7.2.4. Relación entre finalidad, objeto, objetivos, prácticas de producción, hipótesis y unidades de análisis.....	123
7.2.5. Cronograma.....	125
<i>CUARTA PARTE. ANÁLISIS, RESULTADOS Y HALLAZGOS.....</i>	<i>126</i>
<i>CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS.....</i>	<i>127</i>
8.1. Procedimiento de análisis e interpretación.....	127
8.2. Fase uno: Organización. Codificación y Categorización.....	130
8.3. Fase dos: Inferencia discursiva. Exegética, Relacional y Gráfica.....	133
<i>CAPÍTULO IX. RESULTADOS. POSICIONES DISCURSIVAS y REPRESENTACIONES SOCIALES.....</i>	<i>143</i>
9.1. Interpretación del material discursivo producido en los Grupos de discusión.....	146
9.1.1 Posiciones discursivas sobre el mundo adulto.....	156
9.1.2. Posiciones discursivas sobre las relaciones con los adultos.....	165
9.1.3. Posiciones discursivas de la niñez sobre la infancia.....	177
9.1.4. Posiciones discursivas sobre la escuela.....	188
9.1.5. Posiciones discursivas sobre su protagonismo.....	201
9.2. Resultados. Cuadro sinóptico de las posiciones discursivas para cada temática. Sus definiciones y relaciones.....	201
9.2.1. Cuadro sinóptico: La infancia sobre los adultos.....	201
9.2.2. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la relación con los adultos...	205
9.2.3. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la infancia.....	208

9.2.4. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la escuela.....	211
9.2.5. Cuadro sinóptico: La infancia sobre su protagonismo.....	215
<i>CAPÍTULO X. HALLAZGOS.....</i>	<i>220</i>
10.1. Tipos de participación infantil.....	221
10.2. El espacio de interacción.....	225
10.3 Las relaciones entre adultez y niñez.....	227
10.4. Cómo se implementa y se caracteriza la participación infantil.....	228
10.5. Construcción de la participación infantil: Articulación de las Posiciones discursivas de la participación infantil, tipos de participación e integración del <i>Modelo Sociofractal</i> de la participación infantil.....	231
10.5.1. Posiciones discursivas de la participación infantil.....	232
10.5.2. Descripción de la “ <i>participación adutocentrada</i> ” y de la “ <i>participación disidente a la adultocentrada</i> ”	236
10.5.3. Modelo <i>Sociofractal</i> de participación: Cuadrantes de interacción, posiciones discursivas de la participación y tipos de participación infantil.....	240
QUINTA PARTE. EXODUCCIÓN.....	249
<i>CAPÍTULO XI. CONCLUSIONES.....</i>	<i>250</i>
11. 1. Introduciendo el final.....	250
11.2. Sobre la Metodología.....	252
11.3. Respecto de los aportes de la Tesis, sus implicaciones y recomendaciones.....	254
11.4. Discusión de los resultados: De la construcción de la	

participación infantil.....	262
11.4.1. Del rol de discurso.....	262
11.4.2. De las representaciones sociales y las posiciones discursivas....	267
11.4.3. De las relaciones adultez/niñez y el contexto de interacción.....	268
11.4.4. De la participación de la infancia.....	272
<i>CAPÍTULO XII. PROYECCIÓN.....</i>	<i>277</i>
12.1. Propuestas.....	277
12.2. Descripción de una estrategia metodológica con la que diseñar planes de actuación integrales orientados a promover la participación con y para la infancia.....	281
REFERENCIAS.....	291
GLOSARIO.....	307
ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS y TABLAS.....	311
ANEXOS	

PRESENTACIÓN

El estudio tradicional de la infancia¹ se ha centrado en conocer los diversos ámbitos y condiciones de niños y niñas desde una perspectiva adulta, habitualmente enfocada en su protección y en su formación. En otras ocasiones, ha buscado conocer aspectos de su bienestar, cuidados, necesidades, educación, procesos de socialización en diversas áreas, tanto individuales como sociales de su desarrollo. Se puede concluir que el estudio tradicional de la infancia no ha centrado su foco en la infancia propiamente dicha, sino que más bien ha sido estudiada en su dimensión instrumental (Gaitán, 2006). Ha sido estudiada desde otros focos y por medio de otros informantes, es el caso de las instituciones, sean escolares, familiares, de servicio general, entre otras, o bien, mediante figuras adultas, que refieren el conocimiento sobre la infancia: padres y madres, docentes, pediatras y/o psicólogos², los cuales dan cuenta sobre la

¹ Aunque el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) toma los términos *niñez* e *infancia* como sinónimos. *Período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad* si consideramos la etimología de cada uno de estos términos, existen ciertas distinciones que, a nuestro parecer, son necesarias 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 *infans* significa literalmente 'no hablante', alude a la incapacidad de hablar (Corominas, 2001). Es decir, un niño tan pequeño que todavía no habla, un bebé o un lactante, diríamos hoy; sentido que la palabra mantiene aún en inglés, lengua en la cual *infancy* se usa para referirse prácticamente a los bebés. 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; ese niño carece de expresión pública aunque haya adquirido la capacidad de hablar. Así, el término *infancia* aludiría a una persona que no tiene la capacidad pública o social de expresarse, su dimensión simbólica es *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, al objeto de facilitar la escritura y la lectura, sin embargo, creemos que el término *niñez* sería el más adecuado.

² 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*, *adulterez*, *docente* y *familias*. Este estilo de género gramatical masculino, no

niñez, principalmente desde perspectivas individuales y modelos más bien pedagógicos y/o biomédicos, y desde la psicología del desarrollo. En consecuencia, la infancia en sí misma, como primera voz, no se ha configurado como foco de estudio en ciencias sociales. O, si se quiere, en la mayoría de los casos, ha sido considerada como objeto de estudio pero no como sujeto.

Es por ello que esta Tesis se propone reubicar el foco en la propia infancia. Conocer cómo ésta observa y comprende las situaciones y eventos sociales; cómo describe, elabora y construye sus diversas ideas y nociones respecto a su realidad social, desde sus propias perspectivas y relatos, en este caso sobre la participación social. Esta propuesta se enmarca en la corriente de las *Nuevas sociologías de la infancia* (Gaitán, 2006), que intenta centrar el punto de atención en los niños y niñas, atendiendo a sus propias valoraciones, necesidades, demandas y percepciones. Concibiéndolos como sujetos activos, capaces de elaborar sus propios conocimientos y opiniones respecto a cualquier aspecto o cuestión que les concierna.

La presente Obra tiene como objeto de estudio la participación de la infancia, del que, desde una perspectiva sociopráctica y enfoque sociocrítico de la realidad social, se dará cuenta del mismo respondiendo a los interrogantes siguientes: qué se entiende, cómo, dónde, con quién, con qué, por qué y para qué participar.

Es en la interacción social donde el ser humano extrae la materia prima a la que ha de inferir sentido. Sentido que ha de compatibilizar en las redes en las que participa (Montañés, 2009). La concepción que del mundo se tenga condicionará el tipo de participación en las redes, en las que extraerá la materia prima a la que inferir el sentido que se deberá compatibilizar..., y así sucesivamente. Por consiguiente, el tipo de participación en una u otras redes condicionará la producción de uno u otro campo cosmovisional.

obedece desde ningún punto de vista a una discriminación de tipo sexista. Ha sido así al 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.

Las relaciones de la infancia con la población adulta y con sus iguales proporcionará la materia prima a la que inferir el sentido, que compatibilizará en las redes en las que participa, condicionando, a su vez, el tipo y la concepción que de la participación se tiene. En una doble vertiente: tanto en el modo de gestionar su presente y la construcción de su devenir, como en el modo de implicarse en las actividades e iniciativas calificadas o etiquetadas de participativas.

La imagen que tenemos de los demás y la que creemos que los demás tienen de nosotros condiciona nuestro modo de proceder. La estrategia participativa de la infancia se encuentra condicionada por las representaciones sociales que ésta tiene de la población adulta, de sus iguales, de sí misma y de cómo ella considera que es percibida.

Las representaciones sociales conforman las percepciones, imágenes, valores y conocimientos socialmente compatibilizados. Tienen como función principal organizar, clasificar y ordenar la realidad social de manera estructurada, integral y coherente (Moscovici, 1984), incluidas las contradicciones que en uno u otro momento y ante una u otra cuestión todos albergamos.

Los valores, necesidades, demandas, conocimientos y percepciones de los niños y niñas, como les ocurre a todos los seres humanos, se encuentran condicionadas por las relaciones de poder, las cuales inciden en la construcción de sus subjetividades y, por, ende, en el modo de relacionarse con el mundo y con quienes en él habitan, incluidos ellos mismos.

La escuela y el sistema educativo es una de las principales instituciones encargadas de transmitir y reproducir los valores y normas dominantes. Es el ámbito donde interactúan, con mayor profusión, los niños y niñas con la población adulta y entre sí. El lugar por excelencia donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdieu y Passeron, 2008). Es por ello que se ha seleccionado la escuela como contexto situacional del estudio. Si bien, conviene aclarar que en esta obra no se va a dar cuenta del papel socializador de la escuela, sino de cómo los niños y niñas se representan la escuela, el profesorado, el sistema educativo

y su protagonismo, con el fin de mostrar cómo la infancia construye y conciben la participación social.

El conocimiento de las representaciones sociales requiere prestar atención al lenguaje, pues, como se sabe, el lenguaje es una excelente herramienta sociocultural indispensable para el pensamiento, y con la que interactuamos socialmente (Vygostsky, 1987). Con ella construimos nuestro mundo sociocultural y desarrollamos nuestras capacidades mentales superiores. Los símbolos y los significados se organizan y cobran sentido mediante lenguaje. Por consiguiente, el lenguaje se ha concebido como un medio con el que recabar y conocer opiniones respecto a una temática de estudio en específico, y asimismo ha sido considerado en sí mismo como unidad de análisis, ya que a través del estudio del lenguaje es posible conocer cómo se construyen y se transmiten socialmente las distintas nociones, creencias y representaciones de los diversos objetos de estudio.

Para dar cuenta de los objetivos del estudio, de acuerdo con una muestra estructural³, se han analizado e interpretado los relatos elaborados colectivamente por niños y niñas en los diversos grupos de discusión realizados el año 2013 en Chile, todos, exceptuando uno, en centros educativo.

El enfoque teórico-metodológico al que se ha recurrido para desarrollar este estudio, ha intentado articular de manera crítica elementos teóricos, reflexivos y analíticos de la psicología social, de la nueva sociología de la infancia y del constructivismo sociopráxico. Se ha tenido en cuenta asimismo aspectos teóricos sobre la biopolítica de la infancia, lenguaje y discurso, y paternalismo y protagonismo de la participación de la infancia. Este estudio, además de un dispositivo teórico, pretende convertirse en una herramienta de análisis y de intervención con y desde la niñez, para

³ “La muestra estructural intenta representar una red de relaciones” (Canales, M. 2014. p.282). Este tipo de muestra, a diferencia de la muestra estadística, pretende identificar e incorporar en el diseño muestral la representatividad socioestructural. Por tanto, los participantes son elegidos de acuerdo a las relaciones estructurales que representan de acuerdo a los ejes estructurales presentes en una sociedad, siempre respecto a la problemática objeto de estudio.

que tanto investigadores, como planificadores interpelen a y reflexionen sobre sus propios marcos o referentes teóricos y prácticas de actuación, sean éstos desarrollados con la población infantil, o con adultos que trabajan con la infancia.

En cuanto a la estructura de la Tesis, ésta la configuran cinco grandes apartados contenedores de doce capítulos. El primero está dedicado al principio de que se parte. En el mismo se justifica la necesidad de la Obra, se enuncia las consideraciones políticas e ideológicas en las que se inserta la Tesis, se expone la dimensión epistemológica que justifica y fundamenta el trabajo realizado, y asimismo se formula la problemática objeto de estudio, la finalidad y los objetivos generales y específicos. En el segundo apartado, se presenta tanto el estado de la cuestión, como el antecedente y los hallazgos de un anterior trabajo de la autora de la Tesis, los cuales servirán de marco referencial del estudio. El tercer apartado está dedicado a la fundamentación teórica y la descripción metodológica empleada en la producción del conocimiento. En el mismo se formula el diseño metodológico y se justifican y describen las técnicas utilizadas y asimismo se expone el cronograma seguido. En un cuarto apartado se desarrolla el proceso de análisis, los resultados y los hallazgos de la tesis. Finalmente, el quinto apartado, en la exoducción se hace referencia tanto a las conclusiones, a los aportes de la Tesis, a la discusión de los resultados, a las propuestas y a la proyección de las mismas, expresada en una estrategia metodológica con la que diseñar planes de actuación integral orientados a promover la participación infantil. En un apartado auxiliar, se encuentran los anexos y apéndice. Anteriormente, en la referencias, se expone las fuentes bibliográficas utilizadas.

Siu Lay Lisboa

I. PRIMERA PARTE. EL PRINCIPIO

0.1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta tesis es dar cuenta de cómo construye y concibe la infancia la participación infantil. Estudiada ésta desde un paradigma socio-crítico, las nuevas sociologías de la infancia, y un enfoque sociopráxico y psicosocial basado en el análisis de discurso.

La naturalización y constante reproducción de prácticas y significados otorgados a constructos sociales, restringen la posibilidad de que estos sean replanteados y redefinidos. Estos constructos aparecen y aparentan ser dados, naturales, y muchas veces lógicos y obvios, con lo cual no se cuestionan. Se habla, por ejemplo, de libertad, de amor, de justicia, como si todos estuviésemos de acuerdo a qué nos referimos cuando usamos dichos términos. Sin embargo, no deparamos que son constructos sociales, son representaciones mentales de ideas que se materializan y se refieren a un campo semántico determinado, pero que en sí mismo no *son* algo determinado. Utilizamos frecuentemente el sentido común, sin cuestionarlo, para comprender y representarnos los constructos sociales. Los seres humanos los construimos e incorporamos en nuestro repertorio de creencias y conocimiento sin reparar en ello, como si fuera algo necesario y natural, ocultando su eminente carácter social, es decir, son aprendidos socialmente, por tanto, son históricos, culturales, contingentes y dinámicos. La naturalización y aprendizaje de acuerdo con el sentido común favorece la adquisición de conocimiento sobre la realidad social, fundando las representaciones sociales que sobre la misma se tiene.

De acuerdo con una visión psicosocial, la construcción del concepto de infancia, se forja en el fluir de la cotidianidad. De este modo, la construcción que de las representaciones sociales de la infancia, en general, y de su participación social, en particular, se desarrolla en la interacción social. Así sucede con todos los constructos sociales. También en el caso de la realidad sociocultural formado por los de menor edad de nuestra sociedad, “aquellos seres humanos que transitan por esa primera etapa del ciclo vital que llamamos infancia” (Gaitán, 2006b, p.64). Tendemos, mediante la

interacción y contacto social, a reproducir estos conocimientos y creencias, a atribuir una serie de características a niños y niñas, atributos que habitualmente están connotados por aspectos e ideas proteccionistas, paternalistas y asistencialistas, venidos y heredados de un paradigma etnocéntrico y adultocéntrico. Las pautas que utilizamos los adultos para relacionarnos con la infancia son habitualmente muy rígidas, pues la interacción que generamos con ella, muchas veces deja de lado, o desecha, la idea de la infancia como sujetos activos y transformadores de su -nuestra- realidad, que efectivamente se construye cotidianamente y de manera conjunta, se sea adulto o niño o niña. Se concibe y se reconoce a la infancia como sujetos incompletos, proyectados hacia un futuro, en el que la niñez será más de lo que la infancia es.

La participación social de la infancia, está enmarcada en el seno de lógicas adultocéntricas. Todas las iniciativas que intentan promover su participación, en su gran mayoría, son realizadas por personas adultas, sin considerar muchas veces las opiniones o intereses de la población infantil. Esto trae consigo al menos dos problemas: por un lado, al no atenderse las necesidades e intereses de niños y niñas, no se capta su atención, por tanto, no se concita su participación, no atendiendo las convocatorias sus demandas. Y por otro, según nuestro parecer el aspecto central y de mayor importancia, esta situación contribuye a reproducir representaciones sociales adultocentradas sobre la infancia, las cuales describen una infancia *infantilizada*. Se reproducen prácticas participativas normativizadas, estereotipadas y validadas por la institución, privando a la infancia de una construcción más espontánea y genuina de participar.

De acuerdo con 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).

El estudio de la infancia, por tanto, debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones sobre la infancia. Avanzar en esa línea es replantearse

de manera crítica, política e ideológica, una nueva vía de construcción renovada sobre las nociones de infancia, con y desde la infancia, estableciendo relaciones más igualitarias, pues lo que se pretende es generar condiciones más justas y protagónicas para la niñez.

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). Sin embargo, las problemáticas de la infancia son abordadas como si se constituyeran fuera del ámbito político, ya que sus problemáticas son vistas como si fuesen asuntos privados, propios de sus padres, sus profesores o sus pediatras.

Históricamente y en distintas sociedades y culturas, la noción de infancia difiere. Estamos hablando, entonces, de una infancia dinámica, con características y capacidades de acción distintas a las que de manera clásica se han instalado. No es posible seguir hablando de una niñez infantilizada, pasiva, reactiva, que solo reacciona, que solo debe cumplir, obedecer, acatar y ser enseñada. Educándose en su proceso de socialización, que ha de guardar la capacidad de decisión y de expresión para etapas futuras, etapas adultas.

A diferencia de la concepción clásica, esta investigación, apuesta por una niñez activa, propositiva, protagonista y capaz de gestionar y conocer sus problemáticas. Es, por tanto, de relevancia sociopolítica, dar cuenta de cómo la infancia, a través de sus discursos, construye y representa la participación, sus prácticas participativas, y cómo diversos aspectos interactivos psicosociales influyen en ello. No considerar una posición política e ideológica en los estudios relativos a la infancia, es contribuir con la imagen *infantilizada* de la que es objeto.

Las ciencias sociales no pueden mantenerse excluidas de una intencionalidad transformadora, ya que no hay conocimientos neutros con los que afrontar las problemáticas sociales. Las ciencias sociales tienen un componente político y emancipador ante las desigualdades, injusticias y explotaciones; por lo que no pueden estar a la deriva, ni quedar a merced de cualquier 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 conocimientos” (p. 26). Esta consideración nos invita de manera “más o menos apasionada, a asumir explícitamente un compromiso político” (Baro, 1985, en Ibáñez, 1993, p.19).

Se sostiene que la construcción que de la participación realiza la infancia, está mediada por las representaciones que tiene –y que otros tienen- de diversos objetos sociales. Las nociones que la infancia va elaborando son principalmente producto de una herencia adulta. La creatividad, la exploración, la intuición, el pensamiento divergente, y otras cuestiones propias de la construcción individual, como el autoconcepto y la autoestima se ven mermadas por la intervención de un pensamiento único, adulto. Un discurso maestro que actúa colonizando, que coarta la emergencia espontánea y el desarrollo de habilidades intrapersonales, interpersonales y colectivas de niños y niñas. Este pensamiento adulto viene a instalarse, reemplazando la posibilidad de ocurrencia natural, propia de la infancia, sea cuál sea la expresión que tome esta ocurrencia.

El presente estudio pretende identificar cómo influye que sean los adultos quienes deciden sobre la participación de la niñez. Se anticipa que la participación promovida por el mundo adulto no logra ser, necesariamente, reflejo de las reales demandas de la infancia.

Conocer cómo la infancia aprende y conceptualiza la participación y en qué medida comparte con los adultos nociones participativas, ayudará a identificar y diferenciar formas de participación propias de la infancia.

Incorporar la perspectiva de la infancia en el diseño y elaboración de estrategias participativas, contribuirá, por un lado, a contrastar e incorporar las demandas e intereses de niños y niñas, generando estrategias con sentido para ellos como destinatarios y protagonistas, aumentando y favoreciendo así su participación. Por otro, el hecho de incorporar las perspectivas de la infancia, interpela al mundo

adulto a tener que relacionarse con una infancia de manera más simétrica, más igualitaria, concibiendo a niñas y niños como sujetos activos, reflexivos y habilitados para conocer y gestionar sus problemáticas. Esto constituye un pilar fundamental en nuestro estudio, ya que se pretende deconstruir, o, al menos, polemizar sobre la perspectiva histórica sobre la infancia, cuestionándose las cristalizadas nociones y representaciones, que de manera clásica tiene el mundo adulto respecto a la infancia, así como las relaciones de dominación que ejercen el mundo adulto sobre la niñez.

En esta Tesis se considera que la percepción e imágenes que la infancia tiene de los adultos, de la relaciones que con ellos mantiene, de sí misma, de la escuela y de su protagonismo, condiciona la construcción que de su participación elabora. Construcción que se sostiene tanto en concepciones clásicas de participación, heredadas de un modelo adultocéntrica y normativo de participación, como en relatos nuevos, en renovadas creaciones discursivas propias de la infancia.

Esta investigación asimismo quiere contribuir a la ampliación de acervo cultural de las ciencias sociales, y más específicamente de la psicología social, tanto en su dimensión teórica como metodológica.

En lo concerniente a la dimensión teórica, se dará cuenta de la construcción de la participación infantil, sus diversas modalidades, y las representaciones sociales que de la participación tiene la infancia. El estudio aporta un cuerpo teórico conceptual, elaborado a partir del análisis de la materia prima discursiva producida por la infancia en los Grupos de discusión realizados al efecto. El análisis de la materia prima discursiva nos ha permitido dar cuenta tanto de las imágenes que la infancia tiene de la participación y los demás aspectos sujetos a análisis, así como de las diversas posiciones discursivas que se estructuran ideológicamente sobre la participación infantil vista por la propia infancia.

Respecto al aporte metodológico, éste comprende dos aspectos. Uno, interpretativo procedimental, y otro, técnico instrumental. El primero hace referencia al modo de analizar los discursos sociales de acuerdo con la interpretación de textos mediante la inferencia discursiva, con el fin de identificar posiciones discursivas

respecto a una problemática objeto de estudio. Este modo de proceder se justifica epistemológicamente, se fundamenta teóricamente y se describe de manera procedimental, metodológica y técnica la producción de textura discursiva de manera grupal, y asimismo se describe el análisis e interpretación que se ha de llevar a cabo con la materia prima discursiva para dar cuenta de la multiplicidad de discursos sociales respecto a una determinada problemática u objeto social de estudio.

El segundo aspecto nos remite a los resultados y a los hallazgos en los que muestran las posiciones discursivas respecto a cada uno de los elementos de análisis [representaciones sociales de los adultos, de las relaciones que con ellos se tiene, de sí mismos, de la escuela y de su protagonismo], se define cada posición discursiva por temática y se describen las relaciones que se establecen entre unas y otras posiciones discursivas. De este modo, se dispone de una estructura discursiva, que sirve como herramienta con la que identificar a la infancia en distintos campos de interacción, en los que reproduce discursos pertenecientes a diferentes posiciones discursivas sobre su participación evidenciando sus aparentes contradicciones, articuladas en su coherente modo de decir y hacer para vivir en el mundo en el que vive.

Se pretende que este dispositivo metodológico sirva tanto a diseñadores y planificadores de programas o/y estrategias de promoción, interventores psicosociales y comunitarios, como para investigadores sociales. En definitiva para todas las personas, que estén interesadas en abordar una u otras problemáticas relativas a la infancia, pues recordemos que en este estudio no solo se discute de participación infantil, sino que también se habla de reproducción de prácticas de dominio y relaciones de poder, de deconstrucción de modelos hegemónicos y heteronormativos, de pertenencia grupal y protagonismo, de discurso e ideología, de minorías sociales, de biopoder y de performatividad. Esta investigación es *polifónica, heterodoxa*, e intenta provocar la reflexión y la crítica, tanto sobre la teórica como sobre práctica, en personas que ejercen intervención e investigación, directa e indirectamente en contextos con población infantil.

0.2. JUSTIFICACIÓN EPISTEMOLÓGICA

El paradigma al que se recurre en esta investigación es la sociopraxis y el enfoque interpretativo sociocrítico.

La perspectiva sociopráctica sostiene que la realidad social es construida, si bien, esta construcción no es caprichosa sino que se ha de compatibilizar en las redes en la que se participa. “Los seres humanos no sabemos nada del mundo exterior sino es interiorizándolo” (Montañés, 2009, p. 26), incorporándolo⁴ y compatibilizándolo⁵.

Lo observado es lo que el sujeto observa y no lo que hay para ser observado. La observación no es pasiva, sino, por el contrario, es activa y creativa. El sujeto observador construye la realidad sociocultural desde sus prácticas y necesidades concretas. No recepcionamos imágenes sino que las construimos. No vemos árboles, ríos o montañas sino estímulos electromagnéticos a los que inferimos sentidos. Sentidos, que, como se ha dicho, tenemos que compatibilizar con otros seres humanos. La realidad social, no es ni objetiva, ni subjetiva es objetivada. Sin embargo, no repararemos en ello, sino más bien, todo lo contrario, parece que no hay ningún instancia entre la realidad dada y el sujeto observador. Pareciera que únicamente nos limitamos a ser meros notarios de la realidad, a observar lo que está ahí fuera para ser observado. Ello es así en virtud de la capacidad reflexiva que solo los seres humanos disponemos. Otros seres vivos pueden ver, pero nosotros somos los únicos seres del

⁴ Del latín el prefijo in- (hacia el interior) y la raíz corpus, corporis (cuerpo), es decir, hacer que *eso* forme cuerpo con él.

⁵ “[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” (Glasersfeld, 1994, p. 138, en Montañés, 2007, p. 23).

planeta que podemos vernos viendo a otros seres viendo la realidad que vemos. Préstese atención que se dice vemos que vemos a otros seres viendo lo que nosotros vemos, no que vean lo que vemos. Emergiendo así el efecto de realidad objetiva. Surgiendo una realidad natural y necesaria, cuando es cultural (esto es, construida) y contingente (esto es, que puede ser de otra múltiples formas y maneras).

Las prácticas que los seres humanos realizamos conlleva acoplamientos perceptivomotores con el medio y con quienes en él habitan. Estos acoplamientos generan estímulos a lo que hemos de inferir sentido, y los sentidos inferidos condicionan nuestras prácticas. Como dice Montañés, “la realidad percibida condiciona nuestras prácticas y (la valoración del efecto de) las prácticas condicionan nuestra percepción condicionando nuestras prácticas” (Montañés, 2009, p. 27).

Si se considera que la realidad social es construida, se ha de admitir que la infancia y el concepto de participación son también construidos. Son constructos elaborados en las prácticas e interacciones sociales, que son compatibilizados en las redes sociales en las que participamos. Sin embargo, asimismo como toda realidad, se nos presentan como naturales y necesarias. No es, por tanto, que haya realidades y otras falsas realidades sino que todas son construidas. Necesitamos representarnos el mundo para vivir.

Si no hay realidades naturales y realidades sociales, si toda realidad es construida socialmente, si es imposible vivir como seres humanos sin construir realidades sociales, se ha de dar un salto epistemológico, mediante el cual en lugar de preguntar por la realidad ontológica del objeto de estudio –esto es, qué es-, se pregunte por cómo y por el para qué y el para quién se construye la realidad, en este caso, la participación de la infancia.

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, 2009, p.27).

La infancia y la participación de la misma manera que se construyen son elaboradas socialmente, siendo el resultado de un proceso dialéctico de producción de sentidos y significados desde la interacción social. Así es cómo la infancia se va dotando de significados, y otorgando posibles prácticas, estableciendo y asignando sus características, haceres y poderes, como a todo grupo social, en cuestión.

Ello reclama incorporar la perspectiva sociocrítica en la investigación. El paradigma sociocrítico introduce propósitos y finalidades manifiestas frente a la supuesta neutralidad valorativa de las ciencias, tratando de desenmascarar la ideología subyacente, y, en consecuencia, se propone la consecución de una conciencia emancipadora y de transformación social (González, 2003). Asimismo, desde la perspectiva psicosocial, se consideran elementos sociocríticos del discurso, los referentes a su función y la variabilidad de las ideologías que se instauran y se transmiten mediante el mismo, como un dispositivo de control. El planteamiento del

estudio asume la complejidad⁶ de la realidad social, de acuerdo con un modelo flexible, hablamos de un diseño que atienda a un método⁷ semiestructurado.

Un diseño puede ser abierto o cerrado: es abierto en la medida que pueda producir informaciones no previstas en el diseño. Hay dos modos de informar un sistema: inyectarle información desde fuera (mediante un programa), o hacerle capaz de producir información desde dentro. En el campo pedagógico, al primer modo le llamamos enseñar y al segundo modo le llamamos aprender (Ibáñez, J. 1986, p.50-51). El diseño nos ha de permitir 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.

Desde este punto de vista, se hace necesario conocer e identificar los significados y sentidos atribuidos por la infancia. No aspiramos a describir, ni

⁶ “Si [...] tomamos en consideración la condición de complejidad que caracteriza a la realidad que deseamos conocer, recordemos siguiendo a Morín (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).

⁷ 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, *más allá* del camino a seguir.

distribuir. Precisamos comprender, elaborar e interpretar tales significados y sentidos⁸. No pretendemos reducir el marco de respuesta, por el contrario, necesitamos que emerjan los contenidos. Para ello además, necesitamos de esos discursos *con-textuales*, producidos colectivamente por sujetos individuales, pero que responden a discursos sociales. Todo esto, sólo es posible, según se ha dicho, desde un enfoque sociocrítico enmarcado en una perspectiva sociopráctica y psicosocial.

De acuerdo con los criterios expuestos se configura la problemática objeto de estudio, se determina la finalidad y los objetivos generales y específicos.

0.3. PROBLEMÁTICA OBJETO DE ESTUDIO Y FINALIDAD

Se sostiene que la participación construida por la infancia, está fuertemente influenciada por pautas y discursos adultos. Ello dificulta que la infancia pueda elaborar de manera genuina y espontánea patrones y modalidades propias de participación, distintas a las heteronormativas expresiones que están ofrecidas por el mundo adulto. Son principalmente los adultos quienes dirigen y regulan las diversas actividades donde la infancia participa. Los adultos son quienes establecen y gestionan los espacios donde la infancia se relaciona y juega. Los adultos determinan y deciden sobre los tiempos y los momentos en los que se participa. Esto acontece tanto en contextos públicos como privados, y ya sea en ámbitos domésticos familiares, como educativos y recreativos. La imagen adulta representa para niños y niñas un referente válido, dotado de sabiduría, experiencia, capacidad y poder. El adulto se constituye para la niñez como una figura a la que llegar a convertirse, por tanto, no es difícil pensar

⁸ "¿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.)

que la infancia interioriza estas pautas y discursos como si fueran naturales y necesarios.

El objeto de estudio es la participación infantil en niños y niñas. Dar cuenta de cómo la infancia construye el tipo de participación que ejerce. Cómo elabora sus nociones respecto a la participación y qué elementos contribuyen en este proceso. Para ello hemos tomado como unidad de análisis, y que han sido a su vez objetos de análisis y estudio, los discursos de la infancia. Se han producido los relatos de niños y niñas con los cuales realizar la interpretación y dar cuenta de cómo la infancia construye la participación infantil.

El presente estudio tiene como finalidad, legitimar la necesidad de implementar dispositivos metodológicos participativos con los que propiciar el protagonismo de la infancia en el diseño y construcción de los procesos de participación de los que forma parte.

0.4. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo general es conocer las representaciones sociales y las posiciones discursivas que de la participación construye la infancia⁹.

⁹ La edad que considera la Convención de los Derechos del Niño, CDN (1989) para definir a la infancia está comprendida desde el nacimiento hasta los 18 años. La Organización Mundial de la Salud, OMS (1975) considera que entre los 15 y los 19 años se encuentra el período de la adolescencia, si bien, en una precedente reunión, la había establecido, entre los 10 y los 20 años. Es incuestionable que las diferentes acotaciones ponen en evidencia la dificultad para poder marcar el límite de cada etapa. Teniendo en cuenta ambas consideraciones, se ha tomado para esta Tesis, y si se quiere asumiendo expresiones propias de una taxonomía etaria, las edades ubicadas entre la *infancia mayor* y la *adolescencia menor*, ambas inclusive. Por lo que se ha acotado la infancia entre los 10 y 14 años. Si bien, se ha de decir que esta acotación no implica que los aspectos conceptuales, teóricos, los resultados y hallazgos expresados en la Tesis no sean extrapolables a edad contiguas, tanto supra como por debajo del rango etario fijado.

Desglosándose éste en los siguientes cinco objetivos específicos:

- a) Conocer las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto, profesorado y progenitores
- b) Conocer cómo niños y niñas perciben las relaciones con el mundo adulto
- c) Conocer cómo la infancia se percibe a sí misma y a sus pares, y conocer cómo ve la infancia que es percibida por el mundo adulto
- d) Conocer la imagen que la infancia tiene de la escuela y del sistema educativo
- e) Conocer la representación que los niños y niñas tienen de su protagonismo

Siu Lay Lisboa

SEGUNDA PARTE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO I

CONTEXTOS ACTUALES Y NUEVAS SOCIOLOGÍAS DE LA INFANCIA

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 Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 1959, contempla el modo de atender las necesidades, demandas e intereses de la infancia. La declaración 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*. Ello obliga a los países, que forman parte de esta Convención, a que establezcan nuevas formas de entender a la infancia y emprender acciones relacionadas con la misma.

Este nuevo escenario exigía cambios respecto a la forma de representar la infancia, así como modificar las lógicas con las que se establecen las políticas institucionales, y sus derivadas estrategias de actuación. El desafío, significaba tener que deconstruir y construir nuevas nociones de la niñez, desde una perspectiva de promoción y protección integral, considerando a los niños y niñas 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). 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 en espacios particulares, respecto, a la 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). Principal antinomia de la Convención.

En este sentido, se aprecia una contradicción en la relación protección-derecho en la infancia. Desde el punto de vista del intercambio: la mayor protección, podría propiciar menos derechos; pues se está supeditado inevitablemente, a una forma de control social que restringe la autonomía del sujeto a quién se pretende proteger, “[é]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). Se hablaría, por tanto, de dos tipos de sujetos, categorías diferenciadas para quienes son mayores –adultos- y quienes son menores –niños y niñas-. Asimismo, el velar por un interés superior de la infancia y de su protección, está inevitablemente subordinado a las creencias y dictámenes adultos, “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).

Asimismo, considerando que la Convención está orientada a resguardar tres grupos de derechos, la protección, provisión y participación de la niñez, existe cierto conflicto ante este aparente consenso inicial, los que podrían agudizarse hasta tal punto de crear cierta contradicción, e inclusive que ente ellos sean excluyentes. En los primeros dos grupos de derechos se hablaría de la figura de un niño pasivo, carente, el cual necesita de cuidados y protección. A diferencia de ello, en el segundo caso, el tercer grupo de derechos que hace alusión a la participación, se concibe al niño como un agente activo, con capacidad de actuar y de elaborar su propio pensamiento (Liebel, 2009).

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 referencia a este aspecto, diversos autores critican que sigan siendo los adultos quienes decidan cuando 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. Seguirían primando los dos primeros grupos de derecho. El tercero, el 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 y abordado desde la CDN, sólo desde la perspectiva de la protección del niño prescindiendo de la noción de participación en la vida social, y de trabajo como libertad social y ejercicio de ciudadanía y derechos. Un ejemplo de ello, es que las niñas y niños del movimiento de niños trabajadores de América Latina y el Caribe, constatan que “su organización propia constituye la mejor manera de protegerse y el mejor requisito para jugar un papel activo en la sociedad” (Liebel, 2000, p.50).

Es así, que desde la CDN, el trabajo que pueda ejercer el niño es visto solamente como una vulneración de sus derechos, encapsulándose ahí la problemática, ya que el trabajo no es concebido ni considerado como un ejercicio social y político, como una práctica participativa en integración con la cultura y la sociedad. En consecuencia se enfoca y se atiende el análisis hacia la infancia trabajadora, como constitutivo de un problema, lo que mitiga y oculta la real y dramática problemática social de las que son objeto no pocos ciudadanos, sean infantes o adultos. Es la desigualdad socioeconómica, la explotación laboral y las inhumanas condiciones

laborales lo que se ha de denunciar, cuestión que ocurre de manera transversal a la generación, y que efectivamente debería ser la temática a abordar a debatir y analizar¹⁰.

Llama fuertemente la atención que esta serie de contradicciones de la CDN no sean discutidas, o no sean analizadas adecuadamente, pues, como hemos visto, es evidente la posibilidad de que, en el momento que se esté resguardando un derecho de la infancia, se esté, en ese preciso instante, vulnerando o restringiendo otro. Ante esta situación Liebel es categórico y señala que la CDN es considerada como una especie de “supermercado del que cada uno escoge lo que más le apetece” (2009, p. 73).

Diversas implementaciones de políticas públicas que derivan en programas sobre la infancia -sino todas-, están inspiradas y amparadas, en la CDN. Teniendo en cuenta esta afirmación Llobet, (2006) sostiene que es necesaria la revisión crítica de las representaciones que sobre la infancia se tienen, de lo que le es legítimo, y de lo que se le permite. Todo ello, considerando que es en el interior de las instituciones, en los programas, en la misma escuela, donde se generan y construyen las prácticas y sentidos sobre la infancia, donde deben negociarse las representaciones sobre la infancia, las que actualmente están 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

¹⁰ Cabe señalar que se está en contra de cualquier forma y tipo de explotación laboral, ya sea de la infancia, como de cualquier ser humano, pero del mismo modo que se ha de regular y legisla para evitar la explotación de la actividad laboral de la población adulta, se debe poner medidas para garantizar de acuerdo a las actividades que los niños y niñas pueda desempeñar de manera digna. En algunas comunidades indígenas no existe en sus lenguas el término “trabajo” como concepto, pues las actividades que realizan son vistas como parte constitutiva de la construcción identitaria. La actividad del campesino no es considerada trabajo, sino que es, cultivar, sembrar, arar, etc. Si pidiésemos a un campesino quechua que describa en términos genéricos estas actividades, nos dirá *cuidar* el agua, la siembra, los animales, o la *tierra*, a la que no se refería como *tierra*, sino como madre-tierra (*pachamama*). Actividades que se realizan de manera comunitaria entre las familias y los vecinos, sean niños o adultos. Esta práctica comienza desde los 3 ó 4 años y no es considerada un trabajo, pues para los indígenas es una manera de transmitir conocimiento (*yachakuy*), ayudar a la solidaridad recíproca y para el aprendizaje de la responsabilidad (*yanapakuy*) (Liebel, 2009 p.65).

comprensión de las fallas de la implementación, sino como aquella dimensión que la concreta” (p.5).

Suponiendo que todo proceso que facilite la participación de la infancia, y la política social que lo respalda, debe estar atravesada, por la CDN, tendría que incluirse 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).

1.1. Una nueva mirada sobre 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 o bien, respecto a sus cuidados, focalizándose en las instituciones protectoras o socializadoras, centrándose en las familias y la escuela. En ambos casos niños y niñas, es decir, la infancia, no configuraría el objeto de estudio formal en sí misma, ni siquiera como un medio, sino más bien como un indicador o verificador utilizado para sondear y monitorear el funcionamiento de las instituciones, garantizando la efectividad del orden social. Gaitán (2006a) señala, que el estudio de la infancia ha sido tomado, como “un papel instrumental respecto a los temas principales: el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales” (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 ha 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 ha centrado 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, se definen las actuaciones que niños y niñas deberían tener - según se prefije-, por estar en cada momento evolutivo, preestableciendo 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, es un sujeto en proceso. Aunque el modelo de crecimiento, o de desarrollo propuesto por la psicología evolutiva, se ha esmerado en prescribir una sola infancia, ha descrito una infancia de carácter natural y a una niñez estática. Se describe según esta noción evolutiva y de desarrollo, una taxonomía cristalizada para cada etapa dentro de la época de la infancia, así como también se prescribe para el ser humano en general. Esta categorización está basada en la descripción de una serie de comportamientos, aprendizajes, actitudes y saberes que se adquieren y desarrollan de manera secuencial para cada una de las etapas del crecimiento de los sujetos. Han contribuido ampliamente en el estudio y comprensión de estas etapas de desarrollo del niño y del adulto, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1973), teoría del aprendizaje Vygostsky (1987), teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1982), por nombrar las principales. Sin embargo, estas formas de describir

y prescribir a la infancia, tienden a encapsular dicho conocimiento respecto a la misma. Invitan, principalmente a los adultos, a guiarse y evaluar la normalidad y anormalidad de niños y niñas por patrones estables y estáticos, curiosamente siempre, y sin lugar a dudas secuenciales y desde una relación lineal, desde la lógica *de lo menos a lo más*. No obstante, como veremos más adelante, hay quienes sostienen que estas delimitaciones son artificiosas, y que tales categorías no son más que una forma de establecer un orden en el ser humano, un orden social que nos habla básicamente de patrones para definir la *normalidad*. Una manera muy singular de dar cuenta del relativismo del período infantil, como alguien diría “la infancia es la edad más difícil para los hombres [y mujeres], especialmente los primeros 40 años” (anónimo).

No es posible hablar de una infancia acabada, determinada y única, no podemos referirnos a *la* infancia. Del mismo modo que no podemos considerar que la niñez es la misma en todas las culturas y momentos históricos, pues el rol de la infancia es distinto en cada contexto sociohistórico. Siempre existirá una nueva etapa, un nuevo momento, una nueva niñez¹¹.

Así, por ejemplo, como apunta Qvortrup (1985), “como consecuencia de la industrialización, se produce la socialización [formativa] de los niños y esto cambia las ideas sobre su valor” (Gaitán, 2006a, p. 12). El autor expone que antes de la industrialización, la infancia era valorada por su contribución económica a las familias, considerada como sujetos situados en el presente y como parte activa del mercado laboral. Luego, ante este nuevo contexto de trabajo, la infancia pasó a ser dependiente de esta etapa preparatoria de socialización, basada principalmente en la educación y la

¹¹ “La infancia puede ser no solo un período de la vida, sino una forma específica de experiencia en la vida. En otras palabras, la infancia parece ser más una posibilidad, una fuerza, una intensidad, que un período de tiempo. [...] Lo que Heráclito sugiere es que la infancia es algo relacionada con el poder y el tiempo, con el poder como una forma de tiempo, y con el tiempo como una forma de poder. [...] De acuerdo con esto, la infancia no es una período de tiempo, sino una experiencia específica del tiempo; y no, como se piensa con frecuencia, una ausencia de poder, sino que un modo singular de práctica de poder” (Walter Kohan, 2008, traducción Hecker y Rebagliati, 2009)

formación. En consecuencia, la infancia quedó proyectada hacia un futuro, como un valor proyectado, anulando su condición y contribución social en el presente.

Las llamadas nuevas sociologías de la infancia, consideran que el estudio sobre la niñez no debe estar centrado, en el estudio de la socialización de la infancia como futuros adultos (orden del sistema social), ni tampoco en 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, ha de estudiar la complejidad de la infancia, siendo ella misma y sus propias problemáticas, el foco de atención.

Con esto no se intenta obviar ni prescindir del interés y las inquietudes del estudio *clásico* de la infancia, sino más bien ampliarlo -y profundizarlo-. Las nuevas sociologías de la infancia, intentan deconstruir el modelo clásico, se proponen introducir un marco teórico y conceptual renovado, basado en un espacio social que permita la inclusión de la niñez como agente activo de actuación y participación en la estructura social, pues se busca no “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).

1.2. La infancia insertada en la estructura social: un concepto dinámico

Aunque la edad se ha convertido en un principio universal de organización social, y se asumen determinados elementos biológicos 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). Dependerá del caso de cada sujeto, de los sujetos con quienes este se relacione, de las redes dónde lo haga y de qué manera lo haga. Es decir, si no es posible asumir una naturaleza regidora y reguladora única para cada etapa del desarrollo humano, mucho menos es posible considerarla con independencia de las relaciones que con los otros se establecen.

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. Ello implica conceptualizar autónomamente a la infancia –la infancia como categoría social, el grupo infantil como generación, niños y niñas como grupo social-, tanto teórica como metodológicamente –niños y niñas como unidad de observación- (Gaitán, 2006b, p. 68).

La perspectiva de la sociología estructural de la infancia, concibe a la niñez como un elemento estable y permanente, como parte de la estructura social de las sociedades modernas (Gaitán 2006 a). Es vista, por tanto, como un elemento de la estructura social, 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. A ello la autora añade 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. 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, los cuales tienden 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, y una sobre- admiración por los adultos. En palabra de Bourdeau esto podría llevar a una especie de autodepreciación o de autodenigración (2000) sistemática hacia su propio grupo de pertenencia. Creyendo y naturalizándose como personas pertenecientes a categorías inferiores.

Según el sociólogo francés, los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de este modo como naturales. Siguiendo con el autor, las estructuras de dominación son históricas, en la medida de que son producto de una continua reproducción de significados aparentemente inamovibles, naturales. Contribuyen a esto, 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 según la edad (adulthood-niñez), establecen el tipo y las modalidades de actuación y de participación de la infancia en espacios públicos. Las niños y niñas pasan a desarrollar roles atribuidos en referencia la figura de la persona adulta, y a los roles que se les permiten desempeñar. Esto limita e impide opciones reales y contextuales de participación y el empoderamiento de niños y niñas (Botero y Alvarado, 2006, p. 19).

Los niños son considerados por los adultos como seres escurridizos y bulliciosos. Como el fuego, son incapaces de poder mantenerse quietos, ni con la voz ni con su cuerpo, ni con lo que dicen ni con lo que hacen, siempre parecería que están

generando desorden y alborotando. Representan para los adultos el descontrol, una eventual amenaza, pues la infancia no logra alcanzar esa aparente tranquilidad y armonía propia de la edad adulta. El niño en tanto hombre libre que –en un futuro- va a ser, debe aprender sobre diversos saberes y actúales, y en tanto esclavo que -en un presente- es, puede y debe ser corregido y castigado por cualquier hombre libre que se encuentre con él, con la finalidad de aprender a controlarse. Por ello, se les indica a niños y niñas cómo deben comportarse en los espacios públicos y privados. “Los niños sin sus preceptores son como sus esclavos sin sus dueños: un rebaño que no puede subsistir sin sus pastores”. (Kohan, W. 2004, p.55).

La infancia, como grupo minoritario, se encuentra sujeta a una doble o incluso triple discriminación. Doble, ya que las niñas además de la discriminación por su edad, también lo son por el sistema sexo-género al cual son biológicamente asignadas (Preciado, 2002); ser niña y mujer. En el caso de ser niño y pobre una discriminación doble, y hablamos de un triple discriminación si se es, infante, mujer y pobre. Si sumamos a esto ser inmigrante, se constata una situación de vulnerabilidad aún mayor (condición de edad, sistema sexo-género, pobreza y lugar de procedencia).

Todas estas condiciones dibujan una imagen en el cuerpo de la niñez. Delinean una serie de características en niños y niñas, atributos que no les son propios, pero que toman forma, siendo objetivados, *realizados* e inscritos en sus cuerpos, en los diversos espacios sociales de interacción. En mayor medida se manifiestan en presencia de las relaciones que entre la adultez y la infancia se establecen. Esta serie de creencias y características atribuidas a la niñez son producto de una construcción social y no son antojadizas. Como veremos más adelante, los seres humanos necesitamos categorizar, organizar y ordenar un mundo de estímulos y significantes. Necesitamos controlar nuestro entorno, así como toda la información que en él se produce y producimos, con el fin de poder movernos con cierta seguridad en él.

CAPÍTULO II

REPRESENTACIONES SOCIALES

Al hablar de representaciones sociales nos referimos a un tipo de conocimiento propio de una cultura y construido en la interacción social. A la vez, es un pensamiento que organiza los contenidos, elementos, sucesos y la información cotidiana. Tienen, pues, una doble función, “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza, ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo” (Farr, 1985, p. 503). Las representaciones sociales funcionan como un sistema orientativo, que nos sitúa y nos permite organizar un contexto inexplorado, un mundo que puede parecer hostil, acercándolo a uno conocido, situando este conocimiento dentro de nuestro bagaje cultural cotidiano. Este tipo de organización cognitiva, nos permite organizar las diversas categorías sociales, los contenidos y la nueva información.

A su vez, las representaciones sociales guían nuestra comprensión del mundo, y la manera en que hemos construido -y vamos construyendo- nuestro bagaje conceptual. Ideas 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 y dotando de sentido.

Los niños y niñas construyen sus representaciones y asimismo, como grupo social, son objeto de representaciones sociales. Principalmente, éstas se elaboran al situar a la infancia en la etapa de desarrollo y proceso de sociabilización primaria: los niños y niñas estarían en proceso para alcanzar la adultez, para en un futuro, saber, ser, actuar y producir en sociedad; los infantes son considerado seres que están aún aprendiendo para ser ciudadano. Los niños y niñas se asocian y se identifican como una especie de *moratoria social* (Verhellen, 1992 en Casas, 2006, p. 32); *con los aún no*.

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 sobre la noción de infancia, son definidas en función de las *carencias* y lo *faltante*, un *todavía no*, 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).

Como se ha dicho, las representaciones sociales son un tipo de conocimiento propio de una cultura, construido en la interacción social. Son el resultado de un proceso de inferencia que desarrolla todo ser humano de manera interna, dotando de sentido a los diversos eventos de su vida cotidiana, en la relación con otros sujetos, con los que debe compatibilizar en las redes en las que pueda y quiera garantizar su actuación y participación. Las representaciones sociales, son un pensamiento que organiza los contenidos, elementos, sucesos e información de la vida cotidiana. Tienen una doble función, lograr que lo extraño resulte familiar, y perceptible lo invisible. Lo desconocido implicaría una amenaza, puesto que nos desestabiliza, al no tener una categoría donde poder encerrarlo (Farr, 1985).

Este tipo de organización cognitiva, nos permite estructurar y adaptar los contenidos y la nueva información a las diversas categorías sociales. Jodelet (1985), amparándose en Moscovici (1961) define las representaciones sociales como:

Una forma de conocimiento específico, un saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material

e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (p.474).

Desde la psicología social, el estudio de las representaciones sociales se propone conocer el sentido común al que acudimos para elaborar el conocimiento respecto a un objeto (Rateau y Monaco, 2013). La compleja realidad social está saturada de múltiples estímulos que convertimos en información, que debemos simplificar y organizarla para dotarla de sentido. Como señala Moscovici (1983), los seres humanos necesitamos conocer y dominar nuestro entorno, comunicarnos con otros seres humanos, y clasificar los diversos eventos y objetos sociales, para ello debemos comprender nuestro entorno organizándolo en una serie de categorías que alberguen el conocimiento que se tiene respecto al mundo, volviéndolo predecible y coherente. Estas categorías nos suministrarían las pautas para movernos en él con cierta certidumbre, estabilidad y congruencia.

Representar puede ser entendido como *sustituir*, ir o estar *en lugar de*, por lo que la representación siempre nos *remite a* algo. Sería la representante, la sustituyente, la que reemplaza de aquel evento, objeto, persona o idea que no está presente. Representar también es *re-presentar*, *hacer presente* en la mente, en la conciencia, sería la reproducción que nuestro pensamiento hace de los objetos sociales. En ambos casos es la construcción simbólica de algo que está ausente, el acercamiento de algo que está lejano (Jodelet, 1985).

Desde la infancia no hacemos más que incorporar y aprender una serie de pautas y valores sobre las cosas, sobre cómo movernos en el mundo, cómo entenderlo y actuar en él (Rateau y Monaco, 2013). Aprendemos sobre una realidad ya codificada,

respecto a los valores y las categorías que la organizan. No vivimos la realidad dada, sino la realidad según ha sido construida, seleccionada y categorizada por medio de un lenguaje¹² (Lamo de Espinosa 1975, en Murillo, S. y Mena, L, en Detectives y Camaleones 2006, p.55). Las representaciones, que construimos sobre las cosas, los eventos y las diversas situaciones, a pesar de ser realizadas por cada ser humano, no son antojadizas, son reguladas en gran medida por las normas, las creencias y valores que forman parte de toda realidad sociocultural, los cuales debemos compatibilizar para poder vivir socialmente.

Las representaciones sociales tienen la función social de, por un lado, hacer que nos identifiquemos y sintamos que formamos parte de un grupo o categoría social, y, por otro, tienen la función social de, poder diferenciarnos de otros grupos sociales. Las representaciones sociales nos construyen un retrato de *nosotros*, de *ellos* y *otros*. La pertenencia a distintos grupos sociales juega un rol fundamental en la adquisición y recreación de los distintos significados que elaboramos respecto a todo objeto social, y modela asimismo, la percepción y los diversos textos que elaboremos respecto a nuestro contexto.

Las representaciones tienen como propiedad fundamental ser históricas. Comprender las representaciones sociales, nos obliga a comprender su estado actual en referencia su estado precedente, son producto del devenir. Los procesos que intervienen en la génesis de las representaciones sociales están marcados por la actualidad de las sociedades y por su historia (Rousseau y Bonardi, 2002, en Rateau y Monaco, 2013).

El proceso de representación está orientado a seleccionar e incorporar información nueva de manera autorreferente, utilizando de parámetro la ya existente, anticipándose la interpretación respecto al objeto representado, *el estímulo y la respuesta son indisociables: se forman juntos [...] hasta un cierto punto la respuesta*

¹² "De la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa, sino para entrar en el delirio y la falta de comunicación. Como la lengua y la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada" (Ginzburg, 1981, p. 10).

está en el estímulo, en el sentido de que este último está determinado en gran parte por la respuesta (Abric, 1994, en Rateau y Monaco, 2013). Se puede decir entonces, que las representaciones sociales, y en específico su *núcleo figurativo* -el que configura la parte más sólida y estable de la representación, cumpliendo una función organizadora para el conjunto de las representaciones-, son resistentes a información nueva que no le sea concordante, pues la tendería a rechazar o ignorar, con la finalidad de mantener los significados que constituyen tal representación, tal cual ocurre con toda teoría. Un individuo o un grupo social despliegan a priori un complejo sistema de valoración interpretativo y comprensivo sobre el objeto representado. La información nueva no concordante, será atribuida a elementos periféricos, o contextuales, remitidos a excepciones, desplazándola a otros objetos, pues *no sería propia* del objeto representado. Ello produce que se enriquezca, se fortalezca y se garantice el mantenimiento de las representaciones sociales elaboradas respecto al objeto.

La construcción de las representaciones sociales está basada, en gran medida, en un proceso de economía cognitiva. Los sujetos más que intentar contrastar la información mediante métodos inductivos o deductivos, o poner en cuestión las evidencias para contrastar hipótesis o cuestionamientos sobre el conocimiento de la realidad social, intentan que encajen las ideas, creencias y razonamientos respecto al objeto representado, las cuales de manera anticipada no hubieran sido consideradas. Si bien, decir que encajen no es lo mismo que decir que sean iguales. Más que hacerlas coincidir, se crean nuevas realidades, ya que no se iría de lo general a lo particular, ni de lo particular, sino que por abducción se agregan discurso con los que proyectar nuevos escenarios posibles. Todo ello insertado en un proceso transductivo, que articula lo nuevo en lo conocido, pues nunca se parte de cero (Montañés, 2012).

Este proceso permite mantener una lógica coherente y un equilibrio, que pudiera parecer ilógico e irracional, ya que en ocasiones no coincidirían o pudieran ser contradictorios, pero que desde el punto de vista social se constata como válido. Permite recrear y reproducir lo que debemos continuar representado y compatibilizando, por lo que atendería más bien a un pensamiento de racionalidad

situada, de un pensamiento contextual y contextualizador, dependientes de las diversas realidades socioculturales (Rateau y Monaco, 2013).

2.1. Conformación de las representaciones sociales

Según Moscovici (en Jodelet 1985), los fenómenos que contribuyen a la generación de las representaciones sociales son *la dispersión de la información, la focalización y la presión de la inferencia*, estos fenómenos se desarrollarían sobre la tela de fondo de dos procesos de orden superior, *la objetivación y el anclaje*.

Ante la aparición de una situación nueva, recurrimos a una representación social para intentar comprenderla. En un primer momento nos vemos desprovistos o carentes de información respecto a un objeto. Es decir, no contamos con la información suficiente ante la novedad del mismo, lo que no nos permite entenderlo ni categorizarlo, a este fenómeno le llamamos *dispersión de la información*. Estas inquietudes nos llevan al despliegue de una actividad cognitiva con la que comprender, dominar e incluso defenderse de “eso desconocido”, haciendo emerger las distintas ideas disponibles sobre el objeto. Este fenómeno es conocido como *presión de la inferencia*. La aparición de estas ideas y posiciones dominantes genera consenso sobre el objeto representado, atendiendo de manera selectiva a aspectos particulares que concuerden con las funciones, expectativas u orientaciones del grupo de pertenencia o referencia. A esto se le llama proceso de *focalización*.

El proceso de *objetivación* se refiere al modo en que el nuevo objeto por representar será rápidamente simplificado, traducido en imágenes y esquematizado. Por un proceso selectivo, los elementos del objeto son extraídos del contexto en que son percibidos y sometidos a una selección en función de criterios socioculturales y normativos (no todos los grupos tendrían el acceso a la misma información, ni los mismos valores). Los elementos serían entonces separados del campo al cual pertenecen para ser apropiado por los diferentes grupos para adaptarlos a su propio contexto. Estos elementos seleccionados configurarían lo que Moscovici llama *núcleo figurativo*, es decir, una imagen coherente que reproduce el objeto de manera concreta

y selectiva, transformando un concepto en una imagen. Imagen que se generaliza esquemáticamente de manera colectiva en un objeto, en una cosa, naturalizándolo.

Participamos de una cosificación del concepto, una materialización del concepto que lo transforma en un ser de la realidad, como un concepto material, con estatus de evidencia (Jodelet, 1985), que orienta nuestros juicios y conductas. Los conceptos son naturalizados en el sentido de que los seres humanos no deparamos en que se trata de nociones abstractas y construidas culturalmente, sino que *vemos* elementos concretos. Se interiorizarían en el aparato psíquico, reificado en realidades palpables, adosado al sentido común y transmitido en las interacciones cotidianas.

El proceso de *anclaje*, es una continuación del anterior. Alberga al objeto representado, otorgándole un lugar en el sistema de pensamiento de todo individuo y grupo social. Es un proceso de familiarización, en el que el objeto es incluido en categorías conocidas, inscribiéndola y organizándola en una estructura ya existente, formando parte de nuestro universo conceptual. Los valores de todo grupo evaluarán el sitio que ocupe cualquier objeto en la estructura de la red de significados. Esto será en función a los intereses que cada grupo interprete respecto al objeto. Este proceso está orientado a garantizar la estabilidad del sentido de identidad y pertenencia al grupo. Es así que una de las funciones principales de las representaciones sociales es que los sujetos podamos reconocernos pertenecientes a un grupo, y distinguimos de otros (Rateau y Monaco, 2013).

Las representaciones sociales serían un complejo sistema de elementos sociocognitivos que, según Rateau y Monaco (2013) tiene las siguientes características fundamentales, a saber:

Es organizado: se trataría de una estructura donde sus elementos se relacionan entre sí. Estos elementos son interdependientes no solo en términos de equivalencia y reciprocidad, sino también de antagonismo y contradicción. Toda imagen de un objeto estaría representada en un continuo. *Es útil*: construye guías de lecturas, de decodificación y, por tanto, de comprensión y simplificación de la realidad. Diferencian entre los grupos sociales, los roles y sobre el estatus que se debe

desempeñar. Y *es compartido por un mismo grupo social*: dependiendo de la homogeneidad del grupo y de la posición que cada individuo ocupe respecto al objeto social.

Las representaciones sociales son abordadas a su vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento, y de elaboración psicológica y social de esa realidad (Jodelet, 1989 en Banchs, 2000).

Existen múltiples enfoques desde los cuales se han estudiado las representaciones sociales. Podemos clasificarlos en dos grandes, los que se sitúan en una corriente estructural y los de carácter procesual. El primero, está relacionado con aspectos teóricos de la Psicología Social Cognitiva. Utiliza principalmente métodos experimentales de análisis multivariados. El segundo, se relaciona con el Interaccionismo Simbólico Procesual, utilizando principalmente el análisis de discurso (Banchs, 2000).

Según Spink (1994, en Banchs, 2000), la elaboración y reproducción de las representaciones sociales, se llevan a cabo fundamentalmente en espacios cotidianos de interacción social. Es en estos espacios donde los sujetos producen y reproducen sentido a los objetos del mundo social, es el discurso, como actividad simbólica y de interacción y de intercambio, la unidad de análisis en el estudio de las representaciones sociales.

Por consiguiente, en esta Obra se prestará especial atención a los contenidos de las representaciones sociales, recurriendo al análisis de discurso, y a los procesos que les dan forma. El abordaje teórico y metodológico del presente estudio, está relacionado en mayor medida con el segundo enfoque mencionado: el procesual. Nuestro interés es focalizar la atención hacia la función que tienen las representaciones sociales, y las repercusiones prácticas que estas tienen en la vida cotidiana de niños y niñas, en las relaciones que con el mundo adulto establecen, y en sus formas de participación.

El estudio de las representaciones sociales de la infancia es fundamental, ya que, como parte constitutiva del sentido común determinan las interacciones en el campo social, que se transmiten y recrean en la vida cotidiana. Las formas en que se representan a sí mismos niños y niñas les sirven como referente para relacionarse entre sí y con las figuras adultas. El discurso en este sentido cobra un rol fundamental en la producción y reproducción de las representaciones sociales, incluidas las que se tienen sobre las relaciones que con la infancia se establecen. Huelga decir que, el lenguaje es por excelencia el vehículo de transmisión de conocimiento, y es en el mismo lenguaje donde están inscritas las representaciones sociales. Es especialmente mediante el discurso público, donde se pueden recrear y controlar la formación de las representaciones sociales (van Dijk, 2004).

Estas representaciones sociales adultas sobre la infancia, serían el telón de fondo desde donde se establecen las relaciones de adultos y niños, condicionando la manera en que la niñez construye y representa las ideas sobre sí misma, sobre las relaciones con los demás, y sobre su participación. Estas representaciones estarían basadas en nociones sobre la infancia como *los que aún no saben, los que no comprenden, los que aún no tienen voz propia, personas por-venir* (<<human becoming>> Qvortrup, 1994). Por lo que es necesario que los adultos, *quienes sí saben*, deban decidir por ellos, teniendo como máxima, su mayor bienestar. Sin embargo, como se ha dicho, este bienestar superior del niño es cuestionable, pues está sujeto a las convenciones e interpretaciones adultas.

2.2. Representaciones sociales y autoconcepto 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, 1985), corresponde a un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que guía el comportamiento grupal (Pérez, Mocovici y Chulvi, 2002). Y asimismo, otorga los marcos de interpretación de acuerdo con los códigos y los valores del grupo. Quedando anulado

el debate sobre lo cierto o erróneo de ese conocimiento, -entre otras cuestiones, porque no hay externalidad universal con la que cotejar-, las situaciones definidas como reales son reales, al menos en sus consecuencias. La cuestión a dilucidar es si es o no útil para qué y para quién.

En nuestro entorno socio-cultural se ha mantenido a niños y niñas en categorías homogéneas y separadas, dificultando la posibilidad para que profundicen e intervengan tanto en sus procesos de socialización y participación, como de deconstrucción de las representaciones sociales que de la infancia se tiene. Esta cuestión es básica para entender por qué el *adultocentrismo* se resiste tanto a que se discuta sobre la autonomía de la infancia, evitando así que se promueva e incremente una participación social y ciudadana de la niñez de manera más genuina y espontánea.

La infancia se concibe y se constituye como un mundo *diferente*, aparte, es decir, desde el punto de vista adulto, ya que esto no es otra cosa que dar cuenta de algo opuesto de lo que no son los adultos. Por tanto, es desde el imaginario y la creación de los adultos lo que ellos no son (Farr, 1985).

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 vinculados a la idea de *lo carente*. La infancia es considerada una minoría sin mayores pretensiones que validarse al *hacerse adulta*, para entrar al 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, 2006, p. 41).

Se le otorga una especie de homogeneización engañosa a este grupo, donde no tiene cabida la incorporación de elementos distintivos intragrupal. Si se considera que ser *niño* es fundamentalmente una clasificación social, toda clasificación supone el establecimiento de un sistema complejo de diferencias, que, en el caso de la infancia, no son visualizadas ni compartidas por este exogrupo (mundo adulto), lo que implica esta visión homogeneizadora. Al mantenimiento y fortalecimiento de estereotipos, contribuyen en gran medida los medios de comunicación. Esa opinión pública, que

realmente es *opinión mediática*, subsidiaria de un *modelo económico* (Sampedro, 2011).

Para hablar de participación infantil, es necesario introducir en todas las estrategias que ella conlleve, 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.

Se considera 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. Como se ha hecho en un estudio reciente (Lay y Montañés, 2013), donde se analizaron los discursos del mundo adulto respecto a las representaciones sociales de la participación infantil, y cuyos resultados serán comentados en un apartado posterior de esta obra.

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, ignorando su vertiente social y colectiva (de Paúl y San Juan, 1992). En efecto, las necesidades, intereses 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 social ampliamente compartida sobre los problemas percibidos por el conjunto de la población infantil.

Como afirma Casas 2006, “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)”. (p. 31).

Los significados otorgados y objetivados a los patrones culturales, como sistema simbólico de un grupo social, -como es el caso de la infancia-, como reiteradamente se ha dicho, 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 y Passeron, 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 donde, y desde donde se produzcan las prácticas e interacciones.

Ahora bien, 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 de acuerdo con una realidad que parece dada sobre ellos, sobre sus propias cualidades y capacidades, e incorporan aquellas nociones adultas de la infancia, haciéndolas propias. Definiendo su autoconcepto desde lo que se les determina que son. Como advierte Bourdieu (1985), al señalarle al niño lo que es, le convierte efectivamente en lo que tiene que ser.

Según las representaciones que de la infancia se tenga, y según la definición del conjunto de normas y conductas que se construyen colectivamente respecto a la infancia, se propiciará una u otra infancia. Si estas nociones son concebidas de acuerdo con una perspectiva adultocéntrica y una *moratoria social* se provocará que niños y niñas generen una autoimagen disminuida y pobre sobre sus propias capacidades y saberes. Parafraseando a Berger y Luckman (1978), “la infancia es un producto humano, la infancia es una realidad objetiva, el niño es un producto social” (Gaitán, 2006b, p. 68).

Esta forma de entender a la infancia de manera *infantilizada*, incapacitada y heterónoma, acota su campo de interacción. Todas las actuaciones realizadas por la infancia al margen de estas nociones, serán catalogadas por adultos y por ella misma como anómalas, y serán, en consecuencia, coartadas o expulsadas al campo de la marginalidad. Por tanto, se hace necesario deconstruir la noción clásica de infancia,

reconociendo a los niños y niñas como actores sociales, pues los “niños no son ni inocentes vulnerables ni salvajes dañinos que requieren control” (Gaitán, 2006b, p. 69).

CAPÍTULO III

EL CRÍTICO CONTEXTO PSICOSOCIAL DE LA INFANCIA

Es necesario identificar a la infancia como un grupo social distinto de otros grupos, no con la intención de homogeneizarla, sino para considerarla y estudiarla desde y en su especificidad. Proceder de esta manera es un requisito fundamental para poder comprender y determinar cómo se producen y reproducen diversas formas de dominio en su caso particular. Intentaremos comprender por qué, para qué y cómo, la infancia se constituye como grupo social crítico. Es en la infancia donde se adquiere el lenguaje. Se aprenden las habilidades y capacidades cognitivas de orden superior. Con ello no solo se adquiere la capacidad de expresar y de comunicar, también se aprehende la capacidad cognitiva de representar y de simbolizar.

En la infancia incorporamos las estructuras que organizan nuestro repertorio de conocimiento, significados, y los contenidos respecto al mundo, sus normas y valores. Es en el período de la infancia donde se dan las condiciones más idóneas y fecundas para producir y reproducir sujetos obedientes, sumisos y disciplinados. La infancia queda constituida como un grupo sociocultural objeto de dominio. Los miembros de una comunidad, como es el caso de los adultos, no necesitan declarar las normas y valores porque ya están en cada uno de sus miembros; pero desde luego los nuevos miembros, *los recién llegados*, como los niños tienen que aprenderlas (van Dijk, 2004). Heredarán de esta forma, el bagaje cultural, las normas y valores, y consecuentemente, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y específicamente, respecto a los adultos y a las relaciones que establece con ellos.

“Es en el “tiempo” de la infancia donde se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio y en donde el ocultamiento de la situación de dominio se hace más evanescente [...] se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta” (Bustelo, 2005, p.256).

El niño, como cuerpo *social*, recibe y adquiere características asignadas por parte del mundo adulto. Adquiere una realidad y un saber cristalizado. Los niños introyectan la mayor parte de los conceptos o nociones¹³ que se les ofrecen como referentes de su identidad, especialmente los relativos a su pertenencia generacional (de la Rosa Reyes 2011, p.2). Desde el sentido común se naturaliza el cuerpo del infante -y el cuerpo de la infancia-, como una realidad dada e incuestionable. La edad se constituye como indicador de estatus y de saber. Estatus que va adquiriéndose solo e inexorablemente, conforme pasa el tiempo. Es por ello, por lo que se dice que existe una relación de dominio sobre el cuerpo de la infancia.

La naturalización de esta relación de dominio puede verse reflejada en que existen dos preguntas que todo niño tendrá que responder tarde o temprano, más bien, más temprano que tarde, y de manera reiterada. Preguntas que habitualmente, sino en todos los casos, serán formuladas por un adulto: Cuál es su edad, y qué quiere o le gustaría ser de mayor –o cuando sea grande-. Preguntas que, ilustrativamente, sitúan la existencia y la presencia del niño en el futuro. Ambas preguntas hablan de lo que les falta y lo que aún no son. Nos referimos nuevamente a la *moratoria social*. Son sujetos *por-venir*.

Kohan (2004) caracteriza el modo adulto de pensar sobre la infancia como la presencia de la ausencia, otro modo de decir lo referido antes como la *moratoria social*, o los seres o sujetos *por-venir*. Todas son formas de expresar la misma idea, que tiene como telón de fondo al niño como ser inferior al adulto –más aún si este adulto es varón-; como lo “infantilizado, y, la infancia concebida como material de la política,

¹³ No hablaríamos solo de una *internalización* de los conceptos, pues el proceso que realizan niños y niñas es un proceso activo, por lo que algunos autores, como Rogoff (1990), prefieren hablar de *apropiación* para dar cuenta de la idea según la cual los niños escogerían activamente las diversas herramientas socioculturales; no tratándose de una mera transmisión pasiva de información. Lawrence y Valsiner (1993) consideran que es mejor pensar el concepto de Vygotsky sobre internalización como la transformación constructiva por parte del niño en un mundo social para reestructurar su propio funcionamiento mental individual (en Mota de Cabrera y Villalobos, 2007).

ya que sobre ella, la sociedad refleja lo que necesita idealmente para trazar la perspectiva de un futuro mejor”, el cual es depositado y eyectado en el cuerpo del infante (en de la Rosa Reyes, p.2).

El cuerpo del niño se construye y se constituye en referencia a la relación asimétrica que mantiene con sus padres y madres, ya no solo en términos corporales o físicos, sino también, respecto al acceso a todo tipo de bienes, sean estos materiales o simbólicos (Gaitán, 2006b). Todos suministrados por personas mayores. En consecuencia, los niños se convierten en sujetos *autónomos dependientes*. Los servicios y bienes que reciben los niños, son de exclusiva responsabilidad de sus progenitores (Gaitán, 2011).

La infancia se relacionaría con dos modalidades, el niño como cuerpo en crecimiento y como construcción de sujeto en la sociedad (Carli, 2002, en Duek, 2010). Ese cuerpo en crecimiento, y en construcción, estaría sometido a todos los elementos de los sistemas que operan en él: sus progenitores, el Estado, la iglesia, la escuela, y principalmente la familia. Se critica, que el cuerpo del niño, ya desde el momento de nacer, es considerado como *propiedad privada* de sus padres. Es la relación primigenia, y como toda relación se articula, en oposición, diferencia, complementariedad, afinidad y dominio de unos sobre otros.

Según Qvortrup (1992), la ideología familiar dificulta el desarrollo pleno de los intereses y el bienestar de niños y niñas. Hemos heredado la idea según la cual los padres y madres son propietarios de sus hijos, y responsables exclusivos de ellos, con lo cual la sociedad puede desentenderse de sus intereses, su bienestar y de sus problemáticas como grupo psicosocial. Los progenitores son quienes han de asumir esa responsabilidad y la potestad sobre sus hijos (en Gaitán, 2011). Se entiende que los niños son por naturaleza propiedad de sus padres, el hogar el contexto físico y la familia las relaciones primarias, de las cuales dependerán las secundarias. Los hijos adoptarían los comportamientos, valores y creencias propios de sus padres, con lo que a su vez, los padres quedarían reflejados en la clase de hijos que los padres producen (Gaitán, 2006b).

En el espacio del hogar, los adultos, padres y madres, establecen una relación de saber con la infancia, donde se transmite y se enseña de manera naturalizada, como algo *natural*, una niñez *infantilizada* y *empobrecida*. La infancia va adoptando esta primera creencia, y las consecuentes nociones de una infancia desprovista se desarrollan y concatenan. La niñez se construye e identifica su autoimagen apartada de toda experiencia emancipadora que se aleje de esta creencia, pues se incorporan la ideología adulta, *etnocéntrica*, que llega “a su punto máximo de eficacia cuando niega la posibilidad de un <<afuera>>” (Terry Eagleton, en Bustelo, 2007, p.36), pues no está permitido construir una imagen distinta de la que *-hombres-adultos* transmiten. Si los niños y niñas deslegitiman los procedimientos adultos, cuestionando la posición dominante que éstos ocupan, interpelando sus demandas y comportamiento, los adultos tienden a interpretar estas acciones “como falta de respeto, como amenazas a su autoridad o como una pérdida total de “valores” por parte de la infancia” (Liebel, 2007, p.120). Son en exclusividad los adultos, los únicos quienes están habilitados para *perder la paciencia* con los niños, no existe la posibilidad inversa, pues para la niñez está negada la posibilidad de este *afuera*, ya que la infancia “no puede” perder la paciencia con los adultos, la paciencia de niñas y niños, al parecer sería, o inagotable o inexistente.

3.1. Biopolítica del poder de la infancia

Según Agamben (1993), los griegos recurrían a dos palabras para referirse a la vida: *zoé* y *bios*. La primera consideraba la vida únicamente con la capacidad de sobrevivencia, la “vida natural”, dada por el simple hecho biológico, relacionándose con el organismo, con sí mismo. Mientras que la *bios*, se vinculaba a la relación con otros, a la adquisición del lenguaje. Es decir, al ámbito social, relacionado con la “vida política”, la vida pública, el ejercicio ciudadano.

Foucault (1976) propuso el término biopoder para referirse a las relaciones de poder relacionadas con el cuerpo viviente, la construcción de su propia subjetividad y sus formas de vida. El biopoder como medida de subyugación y control de los

cuerpos, desde dentro mismo del sujeto, prescribe pautas adecuadas de actuación. De este modo se restringen las actuaciones sobre el *bios* de las personas, dejando la vida relegada a una única aparente esfera: al *zoé*, y así objetivar *lo ciudadano* y *lo político* sobre la vida pura, sobre los cuerpos sobrevivientes, “La infancia es la instancia de la inauguración de la vida y en donde la aparición del biopoder aparece en su forma paroxística” (Bustelo, 2005, p. 255).

El discurso adultocéntrico se instala en la niñez desde edades tempranas. Cristaliza en niños y niñas un conjunto de nociones e ideas respecto a sí mismos, sobre cómo deben comportarse con personas adultas, y sobre su propia identidad como categoría social. Consecuentemente, la infancia aprende, interioriza, e inscribe, *incorporando* -metiendo en su cuerpo *social*- características y atributos definidos y asignados por la adultez, los cuales configuran su autoimagen como grupo social, instaurando normas sobre sus relaciones con los adultos.

Dicho de otro modo, Bustelo (2005) nos invita a reflexionar sobre cómo estos dos conceptos se instalan en el cuerpo de la infancia, y la relevancia que esto conlleva. Específicamente a cómo el fenómeno del biopoder se adquiere y se instala en la época de la niñez. El autor sostiene que la niñez al ser el tiempo donde sucede, por vez primera, el establecimiento de normas y la adquisición de conocimiento, y donde los niños están *sujetados* aún solo por sus padres, la emergencia del biopoder aparece con mayor fuerza, y a la vez, se oculta tras de la relación adulto-infante, pues se naturaliza por lo dado y establecido en la creación del propio vínculo. Aunque la subordinación de la niñez a la adultez nos sea política en un sentido formal, la dependencia al vínculo primario lo vuelve vulnerable al sometimiento y a la explotación, lo que condiciona su regulación política de subordinación (Butler, 2011, p. 18).

En la infancia, se instalaría el control del biopoder desde ambas esferas de la vida, la biológica y la pública. No solo la vida política de niños y niñas se ve

restringida, sino también su mera existencia¹⁴ y las condiciones de esta. Se intentará capturar a la infancia, por diversos dispositivos biopolíticos -los que naturalizan y ocultan su propia presencia, ocultándose en esta suerte de etapa de socialización primaria-, para intentar despolitizarla, llevándola de la *bios* a la *zoé*. “Con ello ser administrada desde el anonimato de la cifra estadística y del cuerpo biológico seriado” (Ramírez, 2009, p.146).

Es de gran complejidad superar las diversas problemáticas que se desprenden de las relaciones de dominio de las que es objeto la infancia, ya que existen obstáculos estructurantes que dificultan visualizarlas, debido a la relación primaria desde donde se formulan, bajo la aparente y espuria naturalidad e imparcialidad. Según Bustelo (2007), en la biopolítica existen “poderosos dispositivos ideológicos que legitiman una situación de dominación por medio del ocultamiento de la relación social primaria que la expresa” (p.30).

La idea de la infancia como aquellos *pequeños* a quienes los adultos deben custodiar y defender desde edades tempranas, es el recurso utilizado para generar una relación desigual y asimétrica. El discurso adultocéntrico recurre a este recurso para ejercer este biopoder, describiendo y prescribiendo las relaciones que se han de establecer entre la infancia y los adultos. Estas relaciones son transmitidas por los adultos de manera sutil como una condición natural, ocultando su vertiente social, esto es, escondiendo lo relativo a que toda relación es construida social y colectivamente.

Desde esta relación entre adultez y niñez se recrea y se transmite por parte de los adultos, la naturalización de una suerte de candidez o salvajismo propia de la infancia, unos pseudos *Apolos* y *Dionisios*. A lo que Gaitán (2006b) objetaría, *ni*

¹⁴ “La mayoría de los niños, se han convertido en un *Niño Sacer*, una figura del derecho romano que se traduce por su carácter *in sacrificable*, pero que, a la vez, *cualquiera puede matar quedando impune*. Miles de niños y niñas mueren cotidianamente convirtiéndose en *niños sacer*, son eliminables o desechables, y la característica básica es que su muerte no extraña ninguna consecuencia jurídica. Por lo tanto, en el caso de que mueran de hambre, de enfermedades curables o prevenibles, de que sean víctimas de guerra, de manera sospechosa nadie es responsable de ello” (Bustelo, 2007, p. 26.)

inocentes vulnerables, ni salvajes dañinos (p. 69), ya que estos serían los principales dos enfoques que utiliza y promueve el adultocentrismo para relacionarse con la infancia, y perpetuar las nociones que de ella tiene.

Estos dos enfoques, normativos y hegemónicos sobre la concepción y naturaleza de la infancia, legitiman determinados dispositivos de dominación sobre *aquel niño*, ya que describen y despliegan un repertorio de comportamientos *propios* de niños y niñas, nos hablan por un lado, de un niño inocente y débil a quién proteger, o, por otro, de uno salvaje y arrebatado a quién controlar. Ambos necesitados de la supervisión de un adulto. Los medios de comunicación –en mayor medida la publicidad y el cine–, contribuyen a la construcción de un niño escuálido, débil y desvalido, o en su oposición indisciplinado y rebelde. Se amplifica así la transmisión de discursos adultocéntricos en y sobre la niñez, ocultando y naturalizando relaciones de dominio sobre la imagen de *aquel niño*. Asimismo, el cine infantil se encarga en buena medida de que niños y niñas construyan diversas nociones del mundo como naturales¹⁵ (Bustelo, 2005).

Es el caso de *esa* noción de infancia débil, desprotegida, transmitida ampliamente por los medios de comunicación, campañas de promoción o prevención, y de ayuda social hacia esta infancia pobre. Las campañas sociales de *ayuda* a la infancia, se servirían de esta imagen, donde con el supuesto afán de sensibilizar y concientizar a la población respecto a las problemáticas de la infancia, se hace uso y se abusa de esta imagen exagerada y lastimosa, *victimicista* de la infancia, *la infancia pobre, empobrecida*, imagen que se transmite con la única intención de *vender* beneficencia, una suerte de lástima hacia a la infancia. Este tipo de patrocinio publicitario vuelve a la infancia víctima del *despotismo de benevolencia* (Bustelo, 2005. p.259).

¹⁵ "Para los niños, los mensajes que ofrecen los dibujos animados de Disney sugieren que los problemas sociales, tales como la historia del racismo, el genocidio de los nativos americanos, la prevalencia del sexismo y la crisis de la democracia, acontecen simplemente por las leyes de la naturaleza" (Giroux, 1995 en Bustelo 2007, p.72).

El paternalismo/maternalismo reproduce una relación protectora descaradamente asimétrica. El que “protege” es dueño del poder y la voluntad sobre el “desprotegido” [...] no es una relación que hace el bien o que busca hacer el bien en el otro sino principalmente que “*me hace bien*” en el sentido de una actitud narcisista. (Bustelo, 2005, p. 259).

Es cierto que existe infancia pobre que carece de recursos, pero ello no obedece a una infancia en sí pobre, sino más bien a una población pobre, a familias pobres. El hecho de utilizar y recurrir a la imagen de una infancia maltratada, carente, débil y muy empobrecida, evade un problema central que verdaderamente afecta a la infancia, la distribución de los ingresos económicos y de la riqueza. Se habla de una pobreza infantil, de una infancia pobre y no de una pobre infancia, entendida como una pobreza sujeta a una desigualdad, tanto de poder material y capital simbólico, como de acceso a la información. Es, como reiteradamente se ha dicho, una relación de dominio. Solo se buscaría, valiéndose de esta imagen exagerada, medidas basadas en la caridad “benefactora” hacia la niñez, encubierta por una pomposa y estética generosidad, de protección, abrigo, alimento, y de todo bien material, situación que mantiene y reproduce las relaciones de dominación, contribuyendo a anular la posible mala conciencia de quienes aportan sus ayudas caritativas a favor de los niños pobres. Es el caso emblemático de las campañas del estilo *salvemos a los niños*.

Los niños por excelencia son, “los que no tienen poder”. No hay más simple y transparente constatación; la mayoría de los pobres son niños, y la mayoría de los niños, son pobres (Bustelo, 2007, p. 34).

La infancia dispone de una gran cantidad de ideas y nociones, principalmente dispuestas por los adultos, para representarse como niños. Aprenderán modos distintos de representarse y relacionarse, y dependiendo si se es niño o niña seguirán unas pautas y normas en cada uno de los casos, heredando nociones, actitudes y actuaciones heteronormativas sobre el sistema sexo-género presentes en nuestras

sociedades (Butler, 1990). “Hay que tomar en cuenta que las niñas por sus condiciones de vida, sus mundos de socialización y educación”, el ejercicio público y político se configura como una práctica aún más difícil de materializar (Liebel, 2007, p. 139).

En la construcción de la identidad social, política y cultural, como se ha dicho, los sujetos aprenden a identificarse y sentirse pertenecientes a un sistema sexo-género, y a desenvolverse cotidianamente de acuerdo a la representación –o *escenificación*- de patrones hegemónicos heteronormativos, lo que Judith Butler llamó performatividad de género¹⁶. Incluso antes de la escuela, niños y niñas, adquieren y se representan *performativamente* roles femeninos o masculinos que le han sido asignados, de acuerdo con un proceso de interacción que necesariamente requiere de intercambio lingüístico (actos performativos del lenguaje¹⁷). Algunos de estos procesos de construcción de identidad pueden generar disonancia en los sujetos, ello se traduce en ambivalencias e incluso contradicciones entre los atributos pertenecientes, o estereotipadamente propios, de una misma identidad (Arias, 2002).

En un estudio desarrollado en ciudad de México (De la Rosa, 2011), que tenía como objetivo conocer las representaciones sociales de niños y niñas sobre qué es ser niño o niña, al preguntar a las niñas; ¿qué es una niña?, ¿cómo es una niña?, o ¿quién es una niña? Las niñas en lugar de responder a las categorías generacionales de las que forman parte, respondieron haciendo referencia a su pertenencia a la categoría

¹⁶ Judith Butler en su libro *el género en disputa* (1990), cuestiona la adquisición de roles y comportamientos femeninos y masculinos atribuidos a la pertenencia sexual mujer-hombre. Critica la repetición y adquisición de pautas heteronormativas que implican el aprendizaje y consecuente *actuación* exitosa de aquellos estereotipos conductuales pertenecientes y relativos a cada sistema sexo-género que no son propios, dados, naturales ni exclusivos para cada sistema, sino más bien son asignados socialmente.

¹⁷ 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).

sexo-género. Situación que no aconteció en el caso de los niños, que sí orientaron sus respuestas a las distinciones generacionales respecto de los adultos. De acuerdo con el estudio referido, es evidente que la pertenencia sexual determina ineludiblemente la construcción de género desde edades muy tempranas. Lo que contribuye en la construcción social como sujetos. Ser niña, para muchas, es una característica o atributo mucho más saliente o relevante que ser infante. Primero se diferencia del *niño-varón*, para luego distinguirse de los adultos. Esto es, se identificaban primeramente respecto el sistema sexo-género y luego respecto a su edad o categoría generacional.

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 (Ballatán y Campanini, 2008), construye niños *infantilizados*, privándolos de sus capacidades de elaborar críticamente sus experiencias y saberes, evitando el conflicto y la emergencia de lo político, provocando el silencio de niños y niñas. Se abandonaría la idea de la escuela como un espacio de aprendizaje colaborativo, participación genuina y de desarrollo integral.

La insistencia en mantener este tipo de concepciones sobre la *infantilización* de la niñez en las prácticas docentes, responde a discursos políticos-pedagógicos, que han moldeado procesos de conformación de las instituciones educativas, 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, en muchos casos, sigue reproduciendo los presupuestos de las relaciones patriarcales (hombre-mujer, adulto-niño) (Bourdeau, 2000).

Se forma e instruye a niños y niñas, intentando que lleguen a ser personas *de bien*, que vayan conformando e incorporando las pautas de comportamiento en sociedad. Los niños, como se ha señalado, son conceptualizados desde dos posiciones sociales antagónicas; como un ser “corrupto egoísta”, o como un ser “inocente puro”

(Jenks, 1996 y Valentine, 2004, en Franzé et al. 2011, p. 26). Por consiguiente, las instituciones deben o bien, controlarlos, o protegerlos, ayudándolos, así a llegar a ser hombres *de bien*, hombres adultos.

En el caso de la familia, al ser los padres los encargados y responsables directos de la tutela de los hijos, y siendo además sus representantes legales, tienen el deber de instruirles y formarles en valores que les lleven a convertirse en 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). Es decir, el Estado tiene un rol de vigilancia sobre las familias, generando una especie de panóptico microsocial sobre estas, y éstas sobre sus hijos. El estado no sólo valida y reconoce la autoridad y dominio de la figura del padre, y *cabeza* de familia, en el ámbito privado, sino que gobierna sobre las familias y sus miembros, mediante esta figura. El padre como agente mediador, es instrumentalizado por el poder estatal, con el propósito de inmiscuirse en los espacios privados donde otras instituciones no tienen acceso.

Conocer cómo funciona y se institucionaliza el dispositivo de protección de la infancia, nos ayuda a comprender cómo el Estado, a través de la escuela, restringe y produce las nociones asociadas a la infancia¹⁸. Como dice Llobet, se ha de entender el sistema educativo y la escuela “como el espacio en que los postulados de las políticas públicas encuentran su concreción” (Llobet, 2005, p. 2).

Todo enfoque que conciba el estudio de la infancia, o que aborde la perspectiva de las problemáticas de niños y niñas, sin considerar las relaciones sociales de dominio de las que son objeto, o, dicho de otro modo, todo enfoque que no parta desde un paradigma sociocrítico de análisis y estudio, está contribuyendo directa o

¹⁸ La educación desempeña una función dual: por un lado, garantizar el orden social (reproducción y acumulación) y por otro, potenciar la democratización mediante el desarrollo de la autonomía personal, la participación activa y el respeto a las minorías y a la diversidad cultural (Moreno, 2000, p. 4)

indirectamente a legitimizar y perpetuar argumentos que justifican y naturalizan las problemáticas de la niñez, las que se desprenden principalmente de las condiciones de desigualdad que la afecta, determinando así sus problemáticas (Bustelo, 2005).

CAPÍTULO IV

PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA NIÑEZ

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, en el ámbito local, municipal regional o estatal, en grupos escolares o laborales, grupos sociales, o políticos.

4.1. Tipos de participación

El Fondo Internacional de Ayuda a la Infancia de las Naciones Unidas, UNICEF¹⁹ (2010) define la participación infantil como:

El proceso por el que se comparten decisiones que afectan a la propia vida y a 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.

¹⁹ United Nations International Childrens Emergency Fund.

Esta definición presenta diversas interpretaciones, diversos modos de implementación, y de desarrollo en términos fácticos. El concepto contempla tantas modalidades, como responsabilidades y capacidades de actuación. Ello se debe a la amplitud y a la vez ambigüedad de la definición, que describe de manera genérica y tautológica su contenido.

Otro modo de entender la participación infantil, es considerarla como una práctica social, que debe desarrollarse en la interacción con otros, no solo con otros niños, sino con otros, en general. Gaitán (1998) la define, como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (p. 88). Considera, además, que esta participación debe ser facilitada por el mundo adulto, entre ellos, educadores, padres, madres y la propia comunidad, y esta debe orientarse hacia diversos ámbitos de interacción, tanto formales como informales. Según la mencionada autora, la participación debería garantizar la legitimidad social del protagonismo de la niñez. Asimismo, Gaitán advierte 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, centrandolo 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.

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 puede enseñarse como una abstracción, entendiendolo a su vez esta participación como ciudadana-política²⁰ (en Botero, Torres y Victoria, 2008, p. 572). Pol (2000, en Berroeta y Rodríguez, p.8) incorpora, además del componente dinámico

²⁰ “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).

de la participación, en el sentido de la gestión colectiva y en el sentido de 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.

Diversos autores han establecido distintas clasificaciones teóricas sobre 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 categorías o niveles, la *no participación* y la *participación genuina*. La primera categoría considera tres peldaños: Manipulación o Engaño, Decoración, y Simbolismo. La segunda categoría, la participación genuina, considera los siguientes cinco peldaños: Asignado pero informado, Consultados e informados, Iniciado por adultos decisiones compartidas por niños, Iniciados y dirigidos por niños, y, por último, Iniciados por niños decisiones compartidas por adultos.

Para el nivel más bajo, la *No Participación*, en la primera grada, sitúa (1) Manipulación o Engaño: donde no se toma en cuenta y se prescinde de las habilidades de la infancia, así como una violación de sus derechos. En este nivel se sitúan niños y niñas en diversas actividades sin que estos conozcan las problemáticas y el por qué de sus acciones, (2) la segunda, Decoración: frecuente en ámbitos institucionales, cómo cuando, por ejemplo, a los niños se les colocan camisetas reivindicativas o con uno u otro tipo de mensaje intencionado sin que ellos conozcan el sentido de los eventos, atraídos principalmente por incentivos primarios, como refrigerios o juegos, a modo de incentivo por haber colaborado en rellenar espacios, con el propósito de realzar los eventos, provocando una falsa imagen de convocatoria y éxito de las actividades, (3) tercero, Simbolismo: son los casos donde algunos niños pueden dar sus opiniones, pero generalmente participan sólo los niños *elegidos*, lo que cuentan con habilidades y competencias comunicacionales, pero sin que tengan la oportunidad de elaborar, documentarse o construir las propuestas de las que son partícipes.

Por otro lado está la *Participación Genuina*, que comprende cuatro peldaños o 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 facilitadores del proceso, (8) Iniciados por niños decisiones compartidas por adultos: es 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 son 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 su parte, Camps (2000) propone 5 niveles de participación. Desde (1) Proporcionar información: se comunica a los niños los planes, (2) Recogida de información: Se reciben comentarios, que pueden o no, ser tomados en cuenta, (3) Trabajo compartido: personas que se implican en 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 por parte de la infancia en la toma de decisiones en diversas esferas (p. 326).

Como se puede apreciar, son distintos modos de clasificar las manifestaciones de participación en la infancia. De distinta manera, todas reflejan los distintos grados en las que las prácticas participativas se pueden clasificar, todas consideran desde los niveles con menor presencia efectiva hasta una de tipo mayor por parte de la infancia. 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), la participación infantil, para que sea 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 apoyarla para que puedan ejercerla eficazmente. En este sentido, 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 se han de poner en marcha políticas y planes que propicien el ejercicio de estos derechos, de tal modo que se pase del papel a la realidad.

Liebel (1994), en su estudio sobre movimientos sociales de niños y niñas en América Latina (en Corona et al., 2000), sostiene que la infancia es objeto de un gran rechazo por parte de la clase adulta, evidenciándose en una fuerte discriminación y marginación. Frente a este rechazo adulto, el mencionado autor señala, que es indiscutible la necesidad de considerar y comprender al colectivo de la infancia, como sujetos sociales, donde se reconozca su papel activo ante 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, esta necesidad de transformar *esa* mirada hacia la infancia, no es tan simple, debido principalmente a elementos socioculturales heredados de un modelo histórico patriarcal y paternalista, hegemónico y heteronormativo que impide tal transformación.

La participación, ya en edades tempranas, se encuentra circunscrita a espacios de participación controlados (y heteronormativos). En no pocas ocasiones, la infancia reproduce modelos y dispositivos de participación instaurados por un mundo adulto, que protege paternalmente. La *intromisión* de prácticas participativas-inclusivas distintas a las tradicionales, que no se enmarquen en la escuela, la familia, el mundo laboral y la política formal, generan ruidos, produciendo quiebres o rupturas en *esta* participación más formal controlada.

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 [e infancia] 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).

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. Siendo la infancia partícipe, se 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.

4.2. Performatividad participativa

Una de las estrategias de dominación más ampliamente desplegadas en contextos sociales y políticos, es la perpetuación y reproducción de determinados tipos de prácticas participativas, con el claro interés de mantener dichos ejercicios. La performatividad²¹ introducida en la participación y sus formas, está circunscrita a prácticas tradicionales y formales de participación, dejando fuera de este escenario, movimientos alternativos de ejercicios legítimos, pero no legitimados de participación por parte de las instituciones. En consecuencia, habría unas prácticas participativas más valoradas y con mayor estatus y prestigio social que otras. Un ejemplo de dichas prácticas tradicionales legitimadas por la institución, es el *derecho* a voto, el cual apela a la capacidad de ejercer un derecho ciudadano de participación, expresando la opinión y elección que regulen la construcción ciudadana, el que es legítimo desde esta perspectiva y tendría mayor aceptación social y estatus. Un ejemplo de participación menos legitimada, valorada y aprobada por la institución, es el *derecho* a asociarse, expresarse y manifestarse pública y libremente, ya que está regulado, controlado y deslegitimado, serían prácticas vistas como si pertenecieran a una categoría inferior y de menor impacto, son prácticas transgresoras. Los mini gobiernos, las listas de candidatos en el colegio, las lecciones infantiles, son prácticas habituales que indican, enseñan y describen *performativamente*, formas correctas de participación. Actividades que Hart clasificaría como propias del peldaño Simbolismo de su escala de participación.

Como se ha dicho, existirían determinadas prácticas participativas más aprobadas, que cuentan con un mayor apoyo e interés que otras, habitualmente estas están relacionadas con una participación más bien tradicional y formal. Se transmiten estas pautas de participación de manera *performativa*, es decir, se dibujan y delinean bajo modelos y mandatos socioculturales para ser reproducidas. Se propician las clásicas restringiendo la presencia de expresiones alternativas distintas y disidentes a

²¹ Idem ¹⁷ y ¹⁸.

las normativamente pautadas. Así se estereotipa la modalidad participativa, impidiendo que aflore y fluya de manera espontánea nuevas actuaciones y *escenas* de participación singulares y más genuinas.

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

4.3. Paternalismo y protagonismo

En términos generales, podemos decir que el paternalismo, es el uso de las acciones de autoridad y protección de la figura del padre, en otras esferas sociales distintas del ámbito familiar, como lo es la escolar o laboral.

Manfred Liebel (2007), distingue entre un paternalismo tradicional y uno moderno. En el primero, los adultos deciden lo que es bueno o malo para la infancia, sin que esto sea siquiera discutible. Vendría siendo algo dado y explícito. Consiste en una completa subordinación del niño al adulto. De acuerdo con este paternalismo no se les concede a niños y niñas un ámbito propio. A diferencia del paternalismo tradicional, el moderno *cede*, provee a los niños un *mundo propio* regido por sus *propias leyes*. En este espacio se dispone y se les facilita a la infancia la oportunidad de desarrollarse como personas comprometidas, responsables y maduras. Se reservan determinadas zonas para niños y niñas, donde aún no imperaría “la seriedad de la vida”, y en las cuales la infancia podría manifestar, hasta cierto grado, una vida social propia. Estas zonas se caracterizarían por estar fuera de las sociedades adultas. Serían una suerte de

reservas artificiales, donde la libertad y la seguridad están medianamente garantizadas, pero no tendrían influencia alguna sobre el mundo adulto. La consigna sería “responsabilidad propia, pero sin participación” (p.115).

Se puede hablar, por un lado, de una suerte de paternalismo manifiesto, y por otro, de uno más bien sofisticado, o sutil²². En este último se facilitan los espacios y lugares *para* la infancia, pero *sin* que esta participe en su generación ni diseño. Es decir, se ornamenta, se simula, y se performativizan sus actuaciones en una especie de protagonismo *condicionado*, fundamentalmente estético y cosmético, de una participación vacía. Ya que la infancia no tendría real injerencia en la creación de estas zonas.

En este sentido, algunos consideran que efectivamente habría espacios y zonas de participación infantil, y asimismo, que la infancia tendría en efecto un protagonismo, porque evidentemente *sí existen aquellos dispositivos para participar*. No obstante, se configuran desde y hacia una participación artificiosa -una especie de jaula invisible, como señala Ginzburg²³-. La pregunta será entonces, cómo se dibujan las fronteras o límites de aquellos espacios de participación, quién los dibuja, para quién están dibujados, y qué se pretende distinguir entre ellos, “la frontera mantiene juntos a los elementos del conjunto, el que diseña la frontera produce la unidad o conjunto” (Ibáñez, 1986, p. 63), prescribiendo (y *proscribiendo*) la realidad que está dentro, y que queda fuera, excluida de ella.

Este paternalismo moderno está fuertemente ligado a una herencia occidental, y a un pensamiento europeo burgués. A diferencia del paternalismo

²² Los cuales podrían homologarse a lo propuesto por Pettigrew y Meertens (1995) respecto al prejuicio/racismo manifiesto y sutil. El primero siendo el prejuicio tradicional, donde se expresaría libre y abiertamente las actitudes sobre la supremacía de un grupo sobre el otro, manifestándose de manera más explícita y evidente. El segundo, utilizaría, más bien, un lenguaje más encubierto y sofisticado, con actitudes, expresiones y prácticas *correctas*, socialmente aceptadas.

²³ Idem ¹².

tradicional, que considera a los niños como pequeños adultos, como personas de menor importancia, inferiores, y que su existencia se proyecta en un futuro, el niño como personas *por-venir*. El paternalismo moderno concibe a la niñez como una etapa especial de la vida, con características propias. Esta concepción se ha ido construyendo, “en gran parte norma oficial en Europa Occidental y en América del Norte, mientras que en el Sur del mundo en la práctica, solo la asume una pequeña capa de la población” (Liebel, 2007, p. 116).

El paternalismo moderno, desde esta óptica, nos obliga a replantearnos aquellas estrategias eufemísticas de intervención, planificación y abordaje de *protagonismo* infantil. Donde por medio de relaciones de poder, como hemos dicho anteriormente, para que sean efectivas y exitosas, deben permanecer ocultas. Hablamos nuevamente de una caridad benefactora, una beneficencia infantil, y su *despotismo benevolente*.

La Convención de los Derechos del Niño, como se ha dicho, más que promover derechos de niños y niñas, faculta a los adultos respecto a la infancia. Para Galvis, una de las dificultades en reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y sus opiniones como válidas, ya que el discurso legal predominante está basado en un lenguaje adulto, sin considerar que las formas de expresión infantiles también son formas significativas del lenguaje. El problema no sería el lenguaje y la expresión de niños y niñas, sino más bien la incapacidad de los adultos para lograr comprender, decodificar y validar su lenguaje (en Gaitán, 2011). Concordemos que no es el lenguaje en sí el que discrimina, sino sus usuarios, así, el mundo adulto no estaría obligado a facilitar la participación de los niños.

Asimismo, el objetivo no es solo procurar oír a la infancia, sino más bien realizar un esfuerzo por penetrar en su forma de ver el mundo, de manera que incluso podamos tanto medir la validez de nuestras opiniones, contrastándolas con su visión, como tener la apertura necesarias para poder modificarlas (Corona & Morfín 2001. p.31). Convengamos que la convención de derechos no es un documento de niños, sino más bien es una convención de adultos para los niños, y más que derechos para ser

ejercidos por los niños, son obligaciones para ser ejercidas por los adultos (Gaitán, 2011). Lo que obliga a una simetría o complementariedad en las actuaciones entre ambos grupos sociales, un intercambio entre ambas partes, pues estas dos son indisolubles, no es posible entender la una sin la otra, ya que forman parte de la misma unidad. A pesar de que este intercambio venga dado, y sea, desde una relación dispuesta y establecida por los adultos.

Podemos entender el protagonismo infantil como la capacidad que tienen niños y niñas como grupo de pensar, proponer, actuar sobre los asuntos que le competen, es expresarse de manera genuina, espontánea y creativa, teniendo la capacidad de influir y determinar su propio entorno. Es el desempeño del rol o papel principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad (Corona y Morfín, 2001). En él podemos incluir aspectos como el grado de implicación, la capacidad de decisión, y el compromiso y responsabilidad (Novella, 2008). Cuestiones que de manera conjunta modulan tipos de protagonismo y a su vez tipos de participación infantil.

Podríamos diferenciar dos expresiones del protagonismo infantil (Liebel, 2007)²⁴: el protagonismo *espontáneo* y el *organizado*.

El protagonismo espontáneo aparece cotidianamente, de manera colectiva o individual. Se manifiesta de diversas formas, como es el caso de niños que viven en la calle y deben inventarse y reinventarse para mantenerse por su propia cuenta y sobrevivir, o, cuando los niños se rebelan ante los tratos injustos recibidos en sus casas o en la escuela, o cuando se les obliga a hacer cosas en contra de su voluntad, y exigen ser tomados en cuenta y respetados. Los ejemplos cotidianos de protagonismo espontáneo de los niños son interminables.

²⁴ Considera además criterios para identificar los niveles y el desarrollo del protagonismo infantil; La participación, la representatividad, la proyección, la solidaridad, la identidad, la autonomía y la continuidad (2007, p 139- 141). Cabe señalar que hasta en los niveles más altos de protagonismo infantil, la figura de personas adultas es fundamental, como figuras, estructurantes para la existencia, mantenimiento y la estabilidad del protagonismo infantil que se genere en o través del grupo.

La expresión organizada del protagonismo infantil tiene lugar cuando los niños establecen de manera conjunta una relación asociada para hacer valer sus intereses y derechos. La versión ideal de este tipo de protagonismo son las organizaciones sociales infantiles, dirigidos por la propia infancia, y donde las estructuras y las normas se constituyen de tal modo que la edad, el sexo o la clase no sean elementos discriminatorios, ni de exclusión. Son los mejores casos, cuando estos grupos sociales logran conseguir visibilidad y protagonismo social, mediando e influyendo en la sociedad y cultura de la que forman parte. Interviniendo en las decisiones políticas y/o sociales que les afectan o les afectarán a otros niños y niñas (p. 128-129).

El debate se presenta cuando -como todo sistema de clasificación-, se connota y valora positiva o negativamente una modalidad de protagonismo sobre la otra. Cuando se valora desde una visión y manera adulta, la eficacia o validez de las mismas, sea bien, por los productos que a ésta se le asocian, o por los medios de los cuales se valga. Facilitando, privilegiando y priorizando por parte de la adultez, determinadas formas de participación y protagonismo infantil en desmedro de otras, por el simple hecho de fundarse en criterios o intereses adultos. En consecuencia, se tendería a validar y permitir la existencia de un tipo más *adecuado* de protagonismo, un protagonismo formal y ajustado a la norma, el llamado organizado.

Otro elemento a considerar, es la frontera teórica y empírica respecto a las prácticas que realizan niños y niñas²⁵. Las distinciones entre un protagonismo espontáneo y uno organizado, descansan en una tipología, por tanto, no dejan de ser una nomenclatura elaborada por una observación adulta, por más que ésta se distinga y sean definida de manera clara, pedagógica y poco cuestionable en cada uno de los casos.

²⁵ "Es paradójico todo enunciado que se refiere a sí mismo (autorreferente) la prueba empírica y la prueba teórica son paradójicas" (Ibáñez, 1986, p. 53).

4.4. El Adultocentrismo como producto y productor

Los espacios públicos y la ciudad están hechos a medida de y *por* los adultos. La ciudad, y específicamente las calles, desde un planteamiento *adultocentrista*, han renunciado a ser un lugar de encuentro para niños y niñas. Se segregan y especializan los espacios por tipologías generacionales, actividades y categoría sociales. 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- se han apropiado de gran parte del 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 dentro, en casa” (Tonucci, 2006, p.61). Con lo cual, la vida privada gana terreno ante la vida pública, o bien, gracias a la industria del ocio, la vida pública se practica en esperas propias de la vida privada.

La disposición de los espacios públicos, al ser producto de las necesidades de los adultos, son también ellos, quienes deben tomar cuentas en el asunto y hacerse cargo. El juego, el hecho de experimentar libremente aventuras, la indagación, la negociación, el aprendizaje espontáneo entre pares, y la participación de los niños, entonces, acabada siendo programado por adultos. Que son quienes habilitan los espacios para que la infancia participe. Se crean espacios cerrados, lejos del peligro y en un ambiente protegido, donde se le pueda cuidar, vigilar y orientar. Se crean zonas, *reservas protegidas* para promover -y controlar- la participación infantil.

Si bien, como se ha dicho antes, este es sólo un ámbito de la participación infantil, la que tiene que ver con un dispositivo formal, como un espacio creado exclusivamente para fomentar la participación, entendida como la asistencia a las diversas actividades, sean de formación, de recreación, de tipo artístico lúdico o de ocio. Donde niños y niñas puedan acudir y *participar*. Se suman a las actividades anteriores, talleres centrados principalmente en encuentros informativos sobre los derechos, reduciéndolos a la mera difusión y sensibilización tanto de niños, niñas,

como de la sociedad en general. Se habla de y se aprende sobre los derechos, pero no se ejercen. Se generan acciones hacia el interior de esa esfera formal de participación infantil, no hacia fuera. Estas estrategias se repiten en distintos ámbitos; escolares, municipales, barriales, desde políticas públicas, desde ONGs, o diversos colectivos.

CAPÍTULO V

ANTECEDENTE PRÓXIMO DE LA TESIS Y HALLAZGOS ANTERIORES

5.1. Presentación

En un estudio anterior (Lay y Montañés, 2013), se daba cuenta de las representaciones sociales que de la infancia y de su participación tiene el mundo adulto. El estudio tenía como objetivo conocer el rol que el mundo adulto le asigna a la infancia en la construcción de su participación, así como las formas que tienen los adultos de relacionarse con la infancia.

Esta tesis toma como referencia algunos hallazgos del mencionado trabajo, y se ha valido de éste a modo de plataforma desde donde continuar identificando las lógicas de las representaciones sociales sobre la participación infantil, así como sobre las relaciones que se establecen entre la población adulta y la infancia.

Como unidades de análisis fue considerada la materia prima discursiva producida durante las entrevistas individuales semiestructuradas, en las que se habían fijado previamente los bloques temáticos sobre los que se pretendía indagar, y con los que se había elaborado la guía de cada entrevista²⁶. Se entrevistaron a 12 personas vinculadas al trabajo, directo o/e indirecto, con la infancia.

Para dar cuenta de los diversos discursos sociales, se utilizó el modelo de análisis e interpretación de los textos, basado, de manera reflexiva, en la inferencia

²⁶ Entendiendo la entrevista como una *conversación simulada*, dado que 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, tiene que (a)parecer como que no lo es (Montañés, 2009, p.138)

discursiva de los textos producidos en las entrevistas respecto a cada sub-categoría, de acuerdo con los siguientes aspectos: (A) qué frases se dicen²⁷, (B) qué decimos que dicen²⁸, (C) de quién o de qué se dice²⁹, (D) qué argumentos se aducen³⁰, (E) desde dónde se dice lo que se dice³¹, y (F) por qué decimos que dicen lo que dicen³². Las respuestas a estas interrogantes permitió identificar diversas posiciones discursivas, de las que se dará cuenta en el epígrafe siguiente.

5.2. Resultados del estudio anterior

El análisis de los textos producidos ha servido para identificar las grandes posiciones discursivas sobre la participación infantil. “Entendiéndose por posiciones discursivas los diversos discursos que presentan tal reiteración y consonancia que justifican su configuración como postura propia, diferente, opuesta o afín de otra u otras” (Lay y Montañés, 2013, p. 308). 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

²⁷ Estos serán los fragmentos de las entrevistas que han llamado nuestra atención. Nos permiten la interpretación, y nos dan cuenta de las distintas posturas ante cada temática de estudio.

²⁸ Esta será la interpretación que hace el investigador sobre lo que se está diciendo. Que va más allá de lo textualmente dicho.

²⁹ Sobre qué, quién o quiénes se hace referencia al decir lo que se dice

³⁰ 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.

³¹ 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.

³² Qué argumentos esgrimimos para legitimar que decimos lo que decimos. Es decir, decimos que dicen lo que dicen porque la concepción de realidad que decimos que tienen es tal.

discursivas. Configurando, por tanto, una estructura relacional y no un mero repertorio de posiciones.

Se identificaron siete grandes posiciones discursivas 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.

Los cuadros 1, 2, y 3 muestran las posiciones discursivas del grupo social respecto a la participación infantil, la forma en que se articulan las relaciones entre las posiciones discursivas, el grado de profundidad y su representación gráfica o escenario viso-conceptual. Las tres figuras configuran el modelo de posiciones: *La Geometría Sociofractal sobre la participación infantil*.

La primera estructura, denominada *Poliedro de la Participación Infantil* (ver figura 1), da cuenta de la posición discursiva dominante, la *Adultocéntrica* (A), configurándose las demás posiciones por oposición, afinidad, diferencia respecto a la misma. Opuesta a la (A) se encuentra la *Exoadultocéntrica* (B); como diferentes, se encuentran la *Crítica Adultez* (C) y la *Crítica Institucional* (E) (que a su vez son afines a la *Exodultocéntrica* (B)); como afines la *Materno/paternal* (D) y la *Normativa/performativa*, y (A/B) *Adultoinfantoprotagónico* comprometiendo a (A) y (B). Como fracción discursiva (*) *Desconocimiento*. (Ver tabla 1. Síntesis delimitación posiciones discursivas)

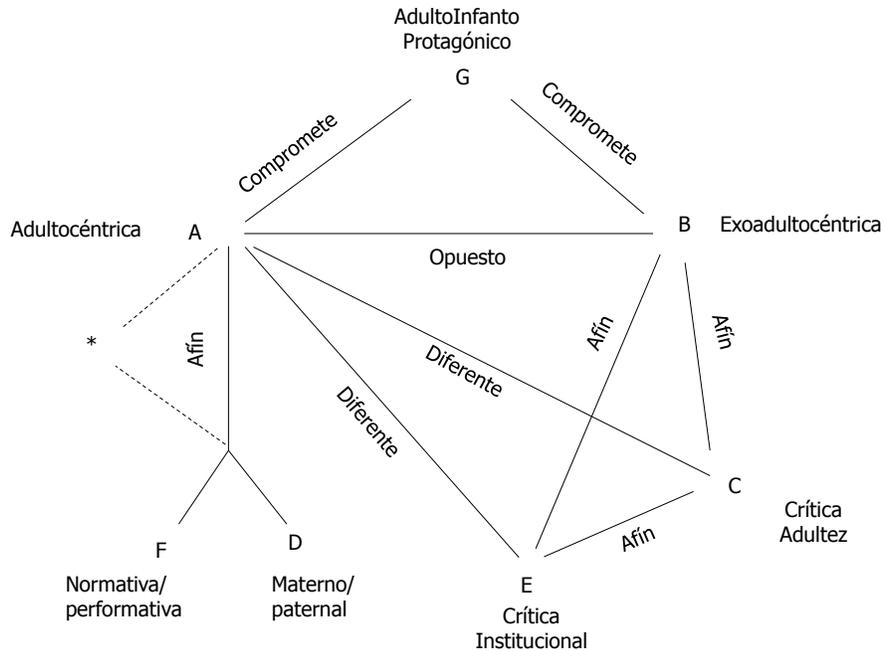


Figura 1. Poliedro de la participación: Posiciones discursivas y relaciones

A continuación se expone una síntesis interpretativa de cada posición discursiva:

POSICIONES DISCURSIVAS Y SÍNTESIS INTERPRETATIVA
(A) Adultocéntrica
Esta posición discursiva se configura como una de las predominantes. Sostiene la validación de un conocimiento y pensamiento único, centrado en la sabiduría cristalizada de las personas adultas. Sitúa la responsabilidad y posesión del saber en figuras adultas (padres, madres, profesores, autoridades), que son las que, según se dice, deben instaurar ese saber en niños y niñas. Se concibe a la infancia como sujetos carentes de responsabilidad y conocimiento, estableciéndose, según esta noción, relaciones centradas en dotar y capacitar a la infancia. Todo ello desde lógicas de dominio mediante saberes únicos.
(B) Exoadultocéntrica

Esta posición discursiva hace alusión a una propuesta alternativa a lo que serían los grandes discursos sociales de los adultos. Esta posición se inclina por dar el papel protagónico y propositivo a la infancia. Los niños y niñas son considerados sujetos conscientes, capaces de identificar sus intereses, involucrados con sus procesos y propósitos, así como de poder gestionarlos. Se decantan por 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 las formas de encuentro, así como expresar lo que les preocupa, interesa y afecta. Convirtiéndose en agentes activos de transformación de sus propias realidades. Este discurso evidencia la necesidad de visibilizar las problemáticas infantiles desde la visión de la propia infancia, ofreciendo para ello dispositivos alternativos a los tradicionalmente desplegados, resituando el rol clásico de la infancia y la adultez ante la toma de decisiones y las posibles propuestas de acción, transformando la relación tradicional asimétrica entre ambos grupos sociales por una más simétrica. Todo ello desde una perspectiva que problematice desde y con la infancia, y no hacia y para ella.

(C) Crítica Adultez

Esta posición se opone al adultocentrismo. Hacia sí mismos –como adultos-, y hacia los demás adultos. Intenta evidenciar la ineficiencia del modelo adultocéntrico para afrontar las necesidades de la infancia como grupo social, que, según se dice, no son tomadas en consideración de acuerdo con la óptica de niños y niñas. Según esta posición, se intenta desarticular las lógicas de poder que ejerce el mundo adulto sobre las propias libertades de la infancia, donde el diseño de las estrategias, las convocatorias e implementación de los programas dedicados a la promoción de la participación infantil están habitualmente pensados según una cosmovisión adulta.

(D) Materno/paternal

Esta posición discursiva es afín a la Adultocéntrica. Se diferencia en que considera aspectos orientados a la protección, cuidados, formación y socialización de la infancia, perspectivas relativas a las nociones de moratoria infantil, una mirada sobre la infancia que tiene relación con la incapacidad de la infancia, los aún no. Según esta posición, las estrategias, del mundo adulto, se dirigen a salvaguardar a la infancia de todo lo que carece, a la que se la de proteger, infantilizándose la imagen de los niños y niñas.

(E) Crítica Institucional

Esta posición coincide con la anterior –Crítica Adultez- en la crítica al 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

<p>de promoción de la participación infantil. Incluye en su crítica a los centros educativos y a todas las estructuras que generan dispositivos estándar con los que atender las necesidades e intereses diversos de la infancia, y que no incorporan la voz de quienes son partícipes de los programas, lo cual se traduce en que los programas dirigidos a la promoción de la participación no tienen un efecto real de convocatoria y participación infantil.</p>
<p>(F) Normativa/ performativa</p>
<p>Desde esta posición discursiva se habla de un dispositivo normativo institucional. Se dice que se favorece y se validan estilos de participación estereotipados, asistencialistas y formativos. Esta posición se decanta por 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.</p>
<p>(G) AdultoInfatoProtagónico</p>
<p>Esta posición discursiva alude a una compartimentación de las posiciones discursivas A y B (Adultocéntrica y Exoadultocéntrica). Conviven, por tanto, fracciones discursivas de ambas posiciones. Estas fracciones se articulan en lo tradicional/clásico y lo alternativo/apertura, respecto a la infancia y su participación. Cohabitan, por un lado, la concepción que considera a los adultos poseedores de una sabiduría que no admite duda, y que son los que han de dictaminar lo adecuado para la infancia –que obedece al discurso A-, y por otro, la noción propositiva y protagónica de la niñez, como promotores de sus propias realidades –posición B-. El que convivan nociones adultocéntricas y sus antagónicas, es posible gracias a que existe una suerte de doble compromiso, hacia la infancia y desde lo adulto. Desde el compromiso del mundo adulto, se concibe a la infancia como sujetos activos, capaces de gestionar sus propios asuntos, y a la vez, como carentes, ya que habría que suministrarle –de manera explícita o simbólica- recursos tangibles e intangibles.</p>
<p>* Desconocimiento</p>
<p>Es una fracción discursiva tanto de la posición Normativa/performativa, como de la Adultocéntrica, y de la Paterno/maternal. Según esta fracción, los niños y niñas son concebidos como sujetos que se muestran indiferentes a la participación. Según se dice, los servicios y los recursos para la participación no son utilizados por niños y niñas (perspectiva normativa/performativa), la infancia solo hace uso de servicios y recursos ofertados por un diseño adultocéntrico (posición A), orientados eminentemente a atender las necesidades de las familias, más que de la propia infancia (Materno/paternal). Es decir, según esta fracción</p>

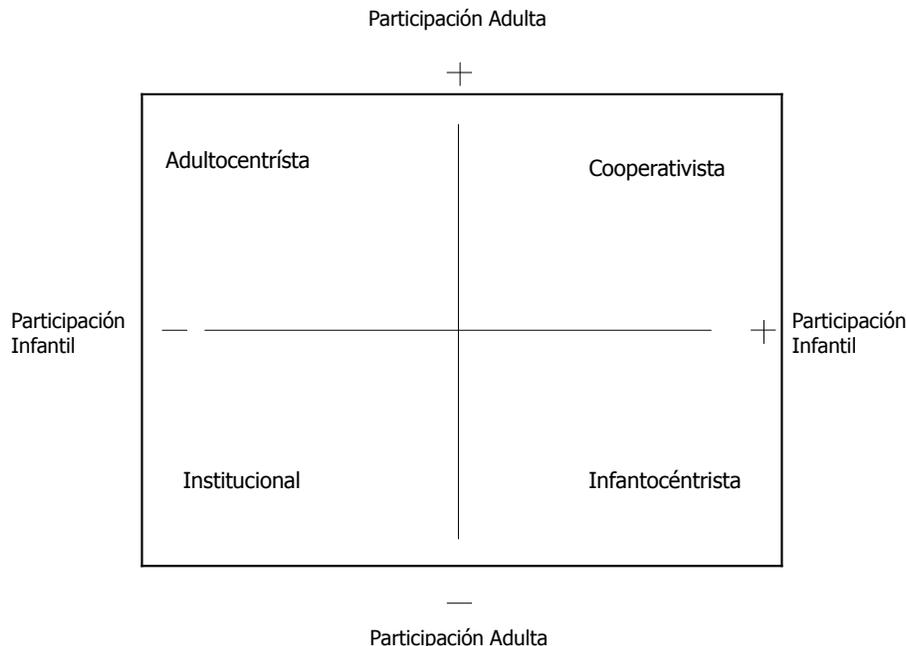
discursiva, los dispositivos de participación infantil existen, pero no son aprovechados ni utilizados por la infancia, ya que, según se dice, a la infancia no le interesa participar.

Tabla 1. Síntesis delimitación posiciones discursivas

En el trabajo mencionado (Lay y Montañés, 2013) se relaciona en un cuadro cartesiano de cuatro cuadrantes (1) el grado de participación y protagonismo de la población adulta y de la infancia. Ambos ejes se segmentaron en alta (o mayor) participación y baja (o menor) participación. El cruce de los ejes configuró cuatro cuadrantes, denominados: *Adultocentrista*, *Cooperativista*, *Infantocentrista*, e *Institucional*. Los cuales, relacionan participación alta-alta, alta-baja, baja-baja, y baja-alta.

Cada cuadrante alberga las distintas posiciones discursivas, quedando reflejado del siguiente modo:

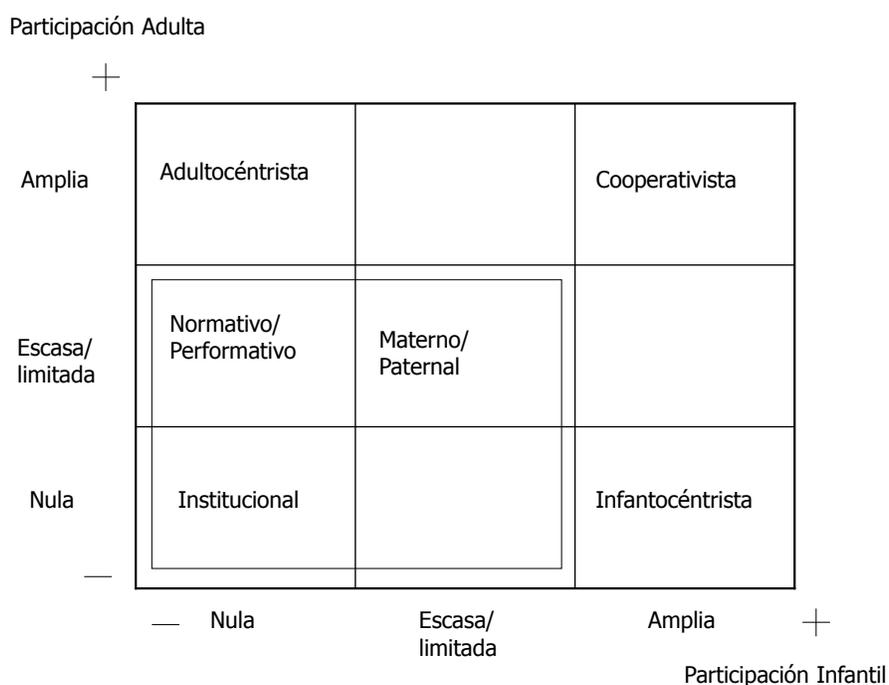
El cuadrante *Adultocentrista*, que relaciona la alta participación adulta y la baja participación infantil, es equivalente u homólogo a la posición (A). El que relaciona la alta participación en ambos grupos es el cuadrante *Cooperativista*, homólogo a *Exoadultocentrista* (B). El tercer cuadrante, denominado *Infantocentrista*, relaciona la baja participación adulta y la alta participación infantil, equivalente a la posición (C), y el cuarto cuadrante, denominado *Institucional*, relaciona la baja participación adulta e infantil, es homólogo a la posición a (F) *Normativo/performativo*.



Cuadro 1. Ejes y Cuadrantes. Participación Adulta y Participación Infantil y posiciones discursivas

El cuadrante *Adultocéntrica*, estaría caracterizado por el 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 por la infancia. Se habla de *Infantocéntrica*, para referir un rol mucho más preponderante y protagónico ejercido por la infancia, en el que 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 proceso. El cuadrante *Institucional* se encuentra la posición centrada en respaldar prácticas establecidas por las esferas más normativas de participación, en las que no tendrían un gran protagonismo ni los adultos ni los niños, ya que sería el propio diseño de los programas los que se sitúan como único referente participativo, un modelo global dispuesto a ser replicado en distintos contextos.

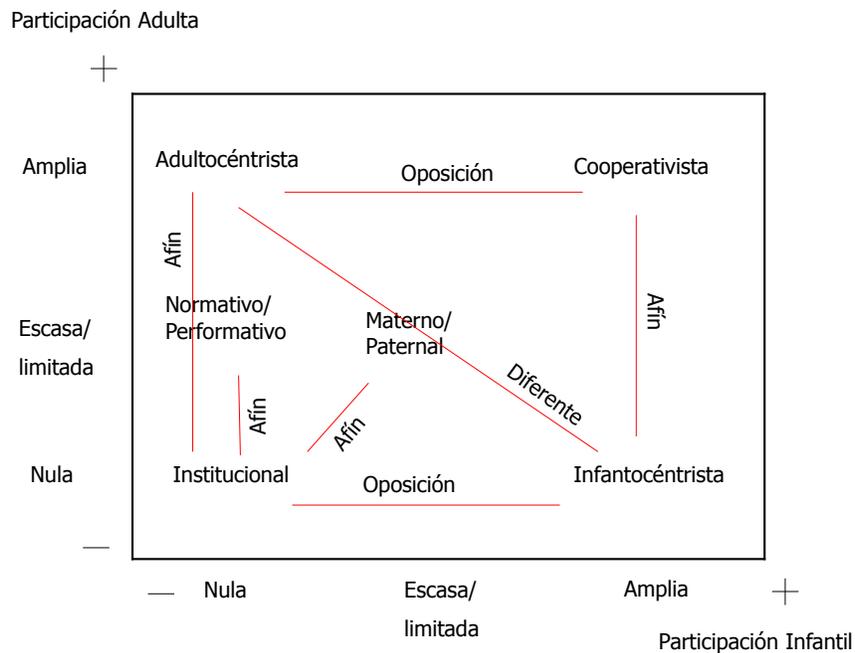
El cuadro 2, desglosa los ejes y cuadrantes anteriores, generando una mirada más focalizada. Se produce un acercamiento –efecto zoom, o *fractal*- en la figura anterior, siendo posible identificar nuevas posiciones discursivas respecto a los ámbitos y prácticas participativas. Informa además, de manera topográfica, dónde se situarían los tipos de discurso en relación con el grado de participación de la infancia y la adultez.



Cuadro 2. Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil y campos.

En el Modelo Integrado de Posiciones, denominado *Geometría Sociofractal sobre la Participación Infantil* (cuadro 3), se visualiza cómo conviven y se relacionan las posiciones y los campos. Este modelo es flexible en relación al grado de acercamiento, o, si se quiere, al nivel *Sociofractal* de observación, ya que depende del grado de profundización que queramos dar a la presencia de unos u otros discursos.

La virtud *Sociofractal* del modelo permite, por una lado, entender que dentro de cada acercamiento somos capaces no solo de ver posiciones nuevas, sino también con mayor claridad y precisión cuestiones que desde una mirada más lejana no se visualizaban, y, por tanto, eran inexistentes. Por otro siguiendo la lógica fractal, este modelo se reproduce dentro de cada uno de los distintos discursos, pues se considera que ningún discurso es puro. La cuestión será en qué lugar del campo situamos el discurso, y con qué profundidad queremos verlo.



Cuadro 3. Modelo Integrado de Posiciones: *Geometría Sociofractal sobre la Participación Infantil*.

**TERCERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y DESCRIPCIÓN
METODOLÓGICA**

CAPÍTULO VI

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se fundamenta el enfoque del que parte la investigación, así como la justificación y fundamentación teórica del análisis de los discursos.

6.1. Enfoque cualitativo estructural

La metodología del estudio se enmarca en el enfoque cualitativo/estructural. Este enfoque invita a reformular y reconstruir el proceso que se realiza de manera estandarizada con el fin de estudiar aquello que se pretende conocer, construyendo el conocimiento de la realidad. El diseño por tanto, es dinámico, procesual, circular y recursivo, en espiral, nunca lineal. Si así lo fuera, se renunciaría a la riqueza y al abordaje emergente del propio diseño.

Los 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 verificación³³, ya que, como se ha dicho, este proceso no es lineal, ni se trata de una “caza”, sino más bien de acuerdo con un posicionamiento que comienza a articularse según las propias representaciones sociales, y las propias orientaciones-posiciones, valores, motivaciones e intereses de la autora de la Tesis. Se desprenden, a su vez, de un conjunto de experiencias de trabajo directo con la infancia, y de una etapa de revisión bibliográfica y de estudios desarrollados en el ámbito. Así se ha logrado delinear los objetivos, enunciar los supuestos de partida y la finalidad. Por tanto, es una formulación subjetiva pero no caprichosa. Es, podríamos decir, objetivada. Es, como toda realidad, una objetivada realidad construida. Los objetivos y supuestos están sujetos al marco

³³ Ya advertía Popper que las hipótesis no se pueden verificar, lo más que se puede hacer en refutarlas (1980, p.67).

referencial, en la medida que el propio proceso los ha ido redefiniendo. Proceso que ha posibilitado o propiciado interpretar y evidenciar los elementos que han sido prefijados provisionalmente, de manera transitiva.

Como se ha dicho, el estudio es cualitativo/estructural, de carácter interpretativo y sociocrítico, enmarcado en una perspectiva sociopráctica. Por consiguiente, no se busca conocer la realidad ontológica del objeto de estudio sino su construcción. A tal fin se ha considerado el lenguaje como unidad de análisis.

Parafraseando a Montañés (2010a), el investigador social para poder dar cuenta de 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).

El conjunto de técnicas que se utilizan, responde a niveles del conocimiento, que no pueden quedar reducidas exclusivamente al ámbito tecnológico, puesto que éste descansa en el ámbito teórico, que a su vez descansa en el epistemológico, y éste último en el ideológico.

Al no ser una antojadiza amalgama de técnicas, el nivel tecnológico no puede estar desvinculado de los niveles del conocimiento precederos, como tampoco el uso de una u otra técnica por sí misma, garantiza³⁴ la coherencia entre los niveles.

Según Calventus (2000), los procesos de investigación no debieran plantearse de manera aislada, respecto solo a un nivel técnico-metodológico; y mucho

³⁴ Por lo demás, el 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.

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). Como dice Montañés (2007):

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).

El investigador, al analizar e interpretar la materia prima discursiva producida en el trabajo de campo, es quien da cuenta, desde su subjetividad -hablando con propiedad, desde su objetivización-, lo que él dice que los otros dicen. Como lúcidamente señala José Bergamín, “si me hubieran hecho objeto, sería objetivo. Cómo me han hecho sujeto, soy subjetivo” (en Ibáñez, 1985, p. 268). Por lo que sólo podemos objetivar las subjetividades e interpretaciones, desde los propios sentidos inferidos del investigador social, y desde las distintas realidades socialmente compatibilizadas. “[L]a objetividad y la subjetividad no es algo dado sino también una construcción social que sólo, obviamente, pueden producir quienes tienen capacidad de construir realidades socioculturales”. Esto es, quien tiene la capacidad reflexiva de verse viendo que ve a otros viendo las realidades que uno ve (Montañés, 2006, p.44).

De cualquier modo, serán las distinciones y las particulares observaciones del investigador social respecto a los textos producidos, los que aquí se expliciten. Interpretación entrevenada por sus valores, creencias, deseos e ideología. El

investigador social es quién puntúa el texto, quién determina las fronteras, definiendo qué queda dentro y fuera de ella, delimitando así las unidades y conjuntos.

No se puede concebir las ciencias sociales exentas de valores y ajena a los procesos sociales, sino todo lo contrario, se considera que la ciencia está al servicio de la clase que la produce, de ahí que se abogue por articular mecanismos para que las clases más desfavorecidas produzcan sus saberes, y así contrarrestar el de los que están al servicio de las clases dominantes (Montañés, 2009, p. 41).

6.2. El Lenguaje como unidad de análisis

El lenguaje es la herramienta mediante la cual los sujetos construimos nuestras realidades y nuestro conocimiento, la herramienta con que interactuamos y nos relacionamos con otros sujetos. No podemos entender sujeto como mero individuo, sujeto es, “el que habla”, el que enuncia, ya que es por el lenguaje como el ser humano se constituye como sujeto (Benveniste, 1971, en Ibáñez, 2003). Con y a través de el lenguaje vamos creando y recreando nuestros itinerarios vitales, nuestros aprendizajes, nuestros saberes y nociones sobre el mundo. El lenguaje representa un vínculo fundamental entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo. “El lenguaje es el mecanismo a través del cual ocurre la negociación del significado” (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007, p. 413).

El pensamiento, como toda actividad cognitiva de orden superior, es un proceso fundamentalmente social. Con las experiencias sociales se adquiere el lenguaje, sus símbolos y significados³⁵. Vygotsky calificó el lenguaje como la piedra

³⁵ “Dejamos que las instituciones sociales (el lenguaje) realicen por nosotros gran parte de nuestro pensamiento. No podríamos vivir si tomáramos conscientemente todas las comunicaciones que intervienen en la comunicación y demás conductas sociales, del mismo modo que no podríamos bailar si tuviéramos que pensar cada paso que damos” (Gee, p.92).

angular de todo aprendizaje, y una herramienta indispensable para la elaboración del pensamiento, la adquisición del conocimiento y la formación de todo sistema de representación (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007). Todo sentido inferido lo es mediante símbolos que hemos incorporado, creado y recreado gracias al lenguaje.

El desarrollo cultural de niños y niñas emerge en dos fases, primero socialmente -interpsicológico-, más tarde, intrapsicológico (Vygotsky 1991). Mediante el lenguaje, adquirimos la capacidad de simbolizar. Cualquier función mental superior necesariamente se inicia por una etapa externa en su desarrollo, ya que fundamentalmente es una función social.

En consecuencia, mediante la adquisición del lenguaje no solo aprendemos contenidos y significados, el bagaje sociocultural sobre la moral y las normas sociales, sino que a su vez introducimos las estructuras que nos permiten organizar esa información. Dicho de otra manera, durante la infancia y mediante el lenguaje, se adquieren las estructuras cognitivas. Se adquieren las lógicas con las que se organizan y jerarquizan los distintos contenidos y significados que se aprenden. “Las estructuras del lenguaje que asimila el niño se convierten en las estructuras fundamentales de su pensamiento” (Vygotsky, 1991, p.64).

La justificación 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 nuestras prácticas y nuestro lenguaje. El asunto es que en la propia acción de construcción nos autoconstruimos y nos automodificamos en ese mismo proceso. La realidad construida la compatibilizamos 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 proceso. Es por medio de nuestras prácticas y discursos, con los que representamos, producimos y reproducimos la realidad. Se *per-forman* -los enunciados dan forma a unos actos- las maneras de comportarnos e interactuar. De ahí

la relevancia de adentrarse en el estudio del lenguaje, y en los discursos; conocer cómo se construyen las diversas representaciones sociales respecto a la participación.

Las representaciones sociales construidas por la infancia y su participación, determinarán las prácticas y los discursos que en la niñez se instauran. A su vez, este proceso sociopráxico funciona en efecto circular acaracolado, pues, las prácticas determinan las concepciones, transformándose el sujeto en la acción de transformar” (Montañés, M. 2009, p. 27).

Consideramos el lenguaje como un conjunto de signos, materia, símbolos emitido por un sistema a otro u otros sistemas. Si bien, 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 sentido³⁶ no es algo dado, sino que es producido por los sujetos, dependiendo de la concepción que de mundo se tenga y de las necesidades e intereses que demandemos compatibilizar; es decir, representaremos y veremos la realidad de un modo u otro, dependiendo de los sentidos que de ella infiramos.

Si consideramos entonces que el discurso da cuenta 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 sentido, el carácter *performativo* de los discursos objetiva la realidad, prescribiendo las pautas y prácticas de los sujetos, y de sus cuerpos.

Los seres humanos producimos discursos, tanto individuales como sociales. Participamos de múltiples discursos, de tantos, como discursos compatibilicemos en las redes en las que participamos.

Analizar o estudiar los discursos sociales, nos permiten dar cuenta de las diversas posiciones discursivas que se estructuran respecto a la problemática objeto de

³⁶ 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).

estudio. Cada posición da cuenta, no sólo de lo que se dice, sino también desde dónde se dice y para qué se dice.

Una de las formas de conocer los valores y creencias de una ideología es analizando sus discursos. Pues consideramos que los *textos* discursivos expresan una ideología. Aquí hablamos de un análisis a nivel semántico del discurso (van Dijk, 1980), *lo que se dice*. Sin embargo, esta dimensión, no es suficiente para conocer y dar cuenta sobre una determinada ideología, -como se comentará más detenidamente en apartados posteriores-, pues tampoco sabríamos a qué nivel de preposición se refiere, es decir, si hablamos de preposiciones particulares o generales. Hay elementos ideológicos que no están físicamente en el texto, y asimismo, hay elementos que están en el texto que no forman parte necesariamente de una ideología (van Dijk, 1980).

El análisis crítico del discurso, se propone conocer cómo los grupos e instituciones crean y mantienen situaciones de desigualdad por medio de la comunicación, es decir, el uso del lenguaje. Más que un método de análisis, se trata de una perspectiva o una actitud crítica frente a los problemas sociales (van Dijk, 2004).

Conocer las representaciones sociales que la infancia elabora tanto del mundo adulto, de las relaciones que con ellos establece, como de sí misma, del sistema educativo, y de las actividades definidas como participativas, permitirá dar cuenta de la participación infantil, y asimismo, permite legitimar la necesidad de implementar dispositivos metodológicos participativos con los que propiciar el protagonismo de la infancia en el diseño y construcción de los procesos de participación de los que forma parte.

6.2.1. Lenguaje y discurso

El discurso, aunque se elabore en el interior del individuo, es social en tanto se construye de acuerdo con los estímulos recepcionados y los sentidos que hemos de compatibilizar en las redes en las que participamos. Puede decirse que es tanto interior como exterior, es social. “La mente se extiende más allá de la piel” (Wertsh, 1991a,

p.90) y se encuentra vinculada con otras mentes de otros sujetos (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007, p. 412). De esta manera cuando hablamos siempre decimos algo menos o algo más, decimos algo distinto de lo que nos proponemos. Decimos, nos desdecimos, nos contradecimos. Ya que lo dicho no está en lo que decimos, sino en quién oye aquello que decimos. Como señala Maturana, el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se dice, sino de lo que le pasa al que lo escucha, y esto es un asunto muy distinto a la mera transmisión de información. Escuchar³⁷ no es solo percibir un mensaje, sino que también es construirlo (Roland, B. 1977).

El discurso social nos da cuenta de cómo los usuarios del lenguaje, utilizan los actos del habla en un contexto social, cómo nos representamos e inferimos sentido a lo escuchado y visto. O, de manera más precisa, a los estímulos proporcionados en los acoplamientos perceptivomotores. Para conocer las ideas y nociones que un grupo tiene respecto a un objeto, es necesario conocer su discurso y analizarlo. El lenguaje no solo constituye un medio o herramienta para conocer determinado objeto o realidad social, y recabar información, sino también se constituye en sí mismo como unidad de análisis y objeto de estudio. El estudio del discurso no solo se centra en sus contenidos, sino también en las funciones que este tiene.

El discurso social sobre un objeto es muy dinámico, cambiante y múltiple, tiene contradicciones, matices y variaciones. Los hablantes proporcionan perspectivas cambiantes, inconsistentes, contradictorias y variadas en sus mundos sociales (Wertherell y Potter 1996, en 1988).

El discurso social puede ser entendido como una práctica social, opuesta a lo que sería un mero transmisor neutro, y cuenta con sus propias características y rasgos. El análisis del discurso implica el contraste de una serie de hipótesis o supuestos respecto a los propósitos y consecuencias que tiene el lenguaje. Las variaciones del

³⁷ "Normalmente damos por sentado que lo que escuchamos es lo que se ha dicho y suponemos que lo que decimos es lo que las personas van a escuchar. Comúnmente no nos preocupamos siquiera de verificar si el sentido que nosotros damos a lo que escuchamos corresponde a aquel que le da la persona que habla [...] las personas no se dan cuenta de que el escuchar difiere del hablar" (Echeverría, R. 1994. p. 140).

lenguaje atenderían a una serie de consecuencias que podemos describir como efectos ideológicos (Wertherell y Potter 1996, en 1988).

Los sujetos no tendríamos un discurso social distinto, sino más bien usaríamos, o recurriríamos a unos u otros discursos sociales, dependiendo del contexto en el que se esté, el lugar desde y hacia dónde nos situemos, con quien o quienes nos situemos, y de lo que en definitiva esté en juego. Por tanto dependerá de la función que estos discursos cumplan, pues están al servicio de los sujetos, y son intercambiables respecto de la perspectiva y momento en que cada sujeto esté (Wertherell y Potter 1996, en 1988).

Todo hablante constituye acontecimientos y personajes sobre la función que se esté haciendo uso en un contexto discursivo. Esto no significa que no haya ninguna regularidad, sino más bien, que esta regularidad del discurso no viene dada en tanto que personas individuales (Wertherell y Potter 1996, en 1988), no viene dada por la coherencia interna de cada sujeto, sino más bien responde a un discurso social. Es contradictorio entre las unidades que lo conforman, y tomará forma en cada sujeto, y será utilizado por cada sujeto, de acuerdo con el contexto en que éste se encuentre, y lo que este considere que esté en juego. Según señala van Dijk (2004), los textos son moldeados por los contextos, es decir, por las propiedades relevantes de toda situación social³⁸.

³⁸ "Otra fuente importante de la variación tanto social como individual de las ideologías y su expresión en el discurso, es el hecho obvio de que una persona pertenece a diversos grupos y por lo tanto puede compartir diferentes ideologías. Éstas desde luego pueden ser mutuamente incompatibles, y esto significa que para cada contexto social de interacción y de discurso, los usuarios del lenguaje tienen que negociar estratégicamente y deberán ser capaces de sobrellevar sus distintas filiaciones [...] En suma, articular la 'superficie' del habla y el texto con ideologías 'subyacentes' es un proceso lleno de complejidades y contradicciones. De hecho, las ideologías más persuasivas muy rara vez se expresan del todo, y se requiere de una serie de pasos teóricos para dilucidar en tales casos el control ideológico indirecto del discurso. Esto explica también las habituales variaciones ideológicas y contradicciones que se detectan a través de encuestas, entrevistas u otro tipo de discurso. Más que concluir que la gente no tiene ideologías, o que éstas son sistemas inconsistentes de creencias, las observaciones igualmente innegables de estabilidad ideológica en distintos contextos y a través de grupos diversos sugiere que los miembros de grupos a menudo tienen ideologías (algunas veces simples), pero

Cada discurso se manifiesta de manera textual o, al menos, es susceptible de adoptar esa forma, “un mismo texto puede incluir distintos discursos y un mismo discurso puede aparecer bajo distintas formas textuales” (Ruiz, 2009, p. 6.). Cada ser humano es miembro de muchos “Discursos, y cada uno de ellos da cuenta de alguna de nuestras siempre múltiples identidades. Estos discursos no tienen porqué representar, y a menudo no lo hacen, valores consistentes y compatibles. Entre ellos, hay conflictos y cada uno de nosotros vive y respira estos conflictos cuando activamos nuestros diversos Discursos” (Gee, 2005, p.11).

Mediante el estudio de la variabilidad de los contenidos y los contextos en los que se despliegan los discursos podemos comprender las funciones que estos cumplen. Es posible anticipar que ciertas funciones conllevarían o definirían determinadas variaciones, y son estas variaciones las que debemos identificar (Gilbert y Mulkay. 1984; Potter y Mulkay, 1985 en Wertherell y Potter 1996, en 1988).

6.2.2. Discurso e ideología

La ideología puede ser entendida como un sistema social organizado de creencias respecto a nociones sociales relevantes, como lo es la política, la religión, el poder, la educación, entre otras. Este sistema de creencias está relacionado con amplios dominios de nuestra vida social y conlleva también otras creencias que serían subsidiarias de los sistemas más complejos, pues se organizan de manera jerárquica. Este sistema de creencias es un instrumento para interpretar el mundo, y para actuar en el mundo. Toda ideología elabora determinados discursos que son construidos desde la interacción social (van Dijk, 1980).

Este sistema de creencias, toman forma como si fueran conocimiento. Del mismo modo como las opiniones toman forma de valores, que se convierten en normas.

a causa de otros factores estas ideologías pueden expresarse en formas variadas por individuos que se encuentran en distintos contextos” (Van dijk, 1995, p.23-24).

Las creencias, conocimientos y opiniones se organizan en sistemas más complejos, representados sobre un núcleo conceptual, y estructurando actitudes (van Dijk, 1980).

Todo sistema actitudinal cumple una función respecto a nuestro sistema de creencias, que, a su vez, da cuenta respecto de una ideología. Por tanto, la ideología organizará una serie de pensamientos y acciones en un campo o ámbito particular (van Dijk, 1980). Las representamos, adquirimos y aprendemos en la interacción social, a través de los discursos sostenidos en los distintos contextos situacionales.

Las actitudes están vinculadas entre sí, se organizan en una estructura. Por tanto, las ideas respecto a las minorías sociales, la educación y la libertad tienen coherencia, pues las ideas o proposiciones, se relacionan unas con otras. En consecuencia, una ideología *particular* da cuenta sobre actitudes, conocimientos, creencias y opiniones contenidas en estas proposiciones más *generales* (van Dijk, 1980).

Las ideologías y las creencias son aprendidas y se adquieren en el intercambio social. Aprendemos tanto las proposiciones particulares como generales de una ideología, sin diferenciar su tipo, es decir, sin ser conscientes de que sea particular o general, ya que no tenemos los recursos para diferenciar unas de otras. Se van articulando y estructurando conforme vamos adquiriendo los distintos discursos. Las ideologías se adquieren inconscientemente de acuerdo a los valores y normas de cada grupo social de la red en que participemos, el sujeto no lo decide deliberadamente, y todas ellas responden necesariamente a los supuestos que tengamos respecto a lo que esté en juego en determinada realidad social (van Dijk, 1980).

Los discursos sociales no son enunciados, ni significados, ni siquiera son los sentidos inferidos, aunque contemple todos estos aspectos. Los discursos sociales son los posicionamientos ideológicos atribuidos a una realidad grupal. Entendiéndose por ideología el conjunto de ideas y conceptos que estructuran, de manera coherente y estructural el

pensamiento, al tiempo que orientan los sentidos inferidos al que, el quién, al por qué, al porqué, al para qué, y al para quién se dice lo que se dice (Montañés, 2013, p.2).

Una de las funciones de las ideologías, es que con ellas, se construyen conocimientos respecto a las distintas realidades sociales. Nos servimos del lenguaje no solo para adquirir una ideología e informarnos sobre un objeto social, sino que también para saber las pautas de cómo nos relacionarnos y actuar ante él. Lo hacemos mediante los actos del habla, la dimensión pragmática del discurso. Por tanto, el foco de análisis estará en comprender qué *hacemos con las palabras*. Este es el elemento más performativo del discurso, es decir, *para qué se dice lo que se dice*.

Los hablantes no solo construimos y usamos modelos mentales sobre los objetos de los cuales hablamos, sino también formamos modelos de los contextos en los cuales participamos cotidianamente. Estos modelos de contexto regulan la forma en que los usuarios del lenguaje expresan mediante el discurso sus conocimientos. Van Dijk (2002) denomina a estos modelos del contexto como un *dispositivo de conocimiento*, añadiendo que:

Este dispositivo no regula meramente la “comunicación” y lo que los participantes saben (o sea, no es sólo semántica), sino que también regula la interacción y la coordinación del discurso con la situación social, y de esta forma, es también un dispositivo “pragmático” apropiado y parte de la definición de la conveniencia del discurso y del texto (2002, p.10).

6.2.3. Discurso y poder

Como señala van Dijk, para comprender el abuso de poder discursivo, es necesario referirse al poder social, en términos de control, el cual es ejercido por un

grupo o una institución. El poder discursivo, utilizaría una lógica de convencimiento de unas personas sobre otras, para que estas últimas, sientan que forman parte y conjunto con los vencedores. No sería forzar a alguien a hacer algo específico, sino, más bien que las personas lo hagan porque creen que lo tienen que hacer, por su libre albedrío, o porque no hay más alternativas o repertorios de actuación. De este modo es posible manipular, informar y educar a otras personas en relación con los intereses que otras tengan respecto a ellas, convenciéndolas, generando el efecto de camaradería. Es necesario, por tanto, comprender el poder del discurso, para comprender de qué manera estructura las formas de pensar y de actuar de las personas (2004).

El poder puede ser un recurso, un bien escaso, como el dinero, o las tierras y los recursos materiales. Pero es también conocimiento, o acceso a la cultura, en definitiva es un recurso simbólico, uno de estos recursos es el acceso preferencial al discurso público. La dominación, el poder del discurso, se refleja cuando se acepta el discurso dominante como algo normal, natural, como lo legítimo (van Dijk, 2004).

Una de las formas de controlar los discursos; los textos, es controlando su contexto; las posibles referencias y referentes. Es decir, delinear, formar, controlar los modelos o imágenes que tenemos respecto a las diversas situaciones. Con otras palabras, los discursos pueden ser moldeados de tal manera que los modelos o esquemas mentales pueden tomar la forma que prefiera el hablante, donde no existirían recursos o repertorios que permitan la creación de modelos alternativos (van Dijk, 2004).

A estos modelos o esquemas mentales también podemos llamarlos, representaciones sociales. Pues serían conocimiento, creencias generales respecto a nosotros mismos, las personas, ya que son socialmente compartidas, como las normas, los valores y las ideologías (van Dijk, 2004).

Más que conocer los esquemas mentales de eventos específicos, es necesario conocer y controlar las representaciones sociales generales, incluyendo sus ideologías, pues el objetivo último de la dominación discursiva es controlar las representaciones sociales de las personas, y por esta vía, las acciones futuras basadas en esas representaciones (van Dijk, 2004).

6.2.4. Posiciones discursivas

Las posiciones discursivas³⁹ agrupan contenidos discursivos, que al mostrar tal reiteración y consonancia entre sí, justifican su configuración como una postura propia, diferente de otras. Estas posiciones integran contenidos que funcionan como coordenadas ubicando un determinado discurso en un entramado ideológico. Y cada posición mantiene una coherencia interna, no solo por lo que en ese discurso se dice, la dimensión semántica del discurso –lo dicho-, sino también desde dónde se dice.

Estas posiciones discursivas configuran una estructura ideológica, y los sujetos construiríamos y nos posicionaríamos, desde unas u otras, para decir lo que decimos, dependiendo de las condiciones textuales y contextuales en las que nos encontremos.

Recurriendo a la inferencia discursiva podemos dar cuenta de las posiciones discursivas, identificando las similitudes que presentan entre sí los discursos, agrupándolos.

Se distinguen unas posiciones de otras, y se vinculan entre sí, por oposición, afinidad u otra relación, siempre que entre las posiciones existan particularidades que las hacen exclusivas, pues este es el carácter que hace que sean unas y otras posiciones, y que necesariamente se distingan de la posición dominante. Entendemos por discurso dominante, aquel discurso que alberga las creencias más clásicas y tradicionales respecto al objeto de estudio de acuerdo al momento sociocultural e histórico.

³⁹ Ruiz (2009), entiende las posiciones discursivas como “papeles discursivos típicos socialmente definidos (o roles) que los sujetos adoptan en sus prácticas discursivas concretas. Pero en el análisis contextual no interesa tanto el carácter más o menos generalizable de estas posiciones, cuanto su consideración como estrategias discursivas adoptadas por los sujetos. Las posiciones discursivas, entendidas en este sentido, permiten reconstruir las interacciones comunicativas mediante las que el discurso se ha producido y, de esta manera, comprender mejor su sentido desde el punto de vista de los sujetos implicados en las mismas” (p. 6).

Estas relaciones son fundamentales para dar forma a un modelo de posiciones discursivas.

Se asume que existen diversas posiciones discursivas respecto a toda temática social, siendo alguna o algunas de estas posiciones más dominantes que otras, todas organizadas respecto a la posición más dominante y manteniendo con ella distintas relaciones de interdependencia, hablamos de relaciones del orden de afinidad, complementariedad, oposición, diferencia, etc., por ello se dice que no es un mero repertorio de posiciones, sino más bien conforman una estructura relacional (Lay y Montañés, 2013).

Estas posiciones discursivas constituyen una estructura o trama, un universo discursivo, y es, en tanto usuarios del lenguaje, desde donde los seres humanos participamos de su construcción, al decir una u otra cosa, construyendo unas u otras realidades, dependiendo de las redes en las que se participe, y, de lo que esté o no en juego. Los seres humanos tanto, producimos discursos como reproducimos discursos de acuerdo con lo que esté en juego en uno u otro momento⁴⁰.

Reconocer la existencia de diversas posiciones discursivas, es reconocer. A su vez, que los seres humanos no tenemos un solo discurso, ni un solo tipo de discurso, ya que nuestros diversos discursos no son ni consistentes ni uniformes⁴¹,

⁴⁰ "¿Quién habla cuándo hablo? Yo. Sin duda. También cuando sueño, soy yo quién sueña. Lo que no quiere decir que lo esté haciendo de una manera deliberada o voluntaria. Asisto a mi sueño como espectador-protagonista. Pues algo parecido me sucede muchas veces con el lenguaje. Soy espectador-protagonista de lo que digo" (Marina, J. A. 1998, p. 89)

⁴¹ "Dentro de cada uno puede habitar la discordia y la pluralidad. Freud señaló la presencia del superego, una voz coercitiva y ajena. Lacán dijo que el lenguaje nos habla. Si atendemos a nuestro comportamiento social, cada rol que jugamos produce su propio sistema de ocurrencias. Fernando Pessoa, con sus heterónimos, no hizo más que sacar partido estético a una habilidad común y poco extraordinaria. Fue un raro caso de personificación. Escribió: habiéndome acostumbrado a no tener creencias ni opiniones, no fuera a debilitarse mi sentido estético, en breve terminé por no poseer ninguna personalidad, excepto la personalidad expresiva; me transformé en una mera máquina apta para expresar estados de espíritu tan intensos que se convirtieron en personalidades e hicieron de mi propia alma la mera cáscara de su apariencia casual" (Marina, J. A. 1998, p. 90)

como tampoco somos coherentes respecto a nuestros distintos decires. Esto es así, porque recurrimos a distintos discursos para representarnos en distintos contextos, - contextos hiperdinámicos-, y estos discursos muchas veces se encuentran en franca oposición unos con otros. Son discursos que *dialogan*, discrepan. Somos seres contradictorios, y tendemos a conjugar nuestras creencias y valores, y más que intercambiarlas, estas conviven en cada sujeto, en apariencia incompatibles y excluyentes, pero en realidad no lo son. No son incompatibles, ni excluyente, no son absolutas, mucho menos, acabadas. Son solo conocimiento, convertido en creencias, en valores, pero que cada cual ocupa una posición dentro de la misma estructura ideológica discursiva, y que emerge en un momento u otro.

El uso de una posición discursiva vendría dado por las diversas situaciones y contextos en los que los sujetos nos vemos participando, y es por ello que se dice, que el contexto da, o contribuye al pretexto para escribir el texto. Todo grupo o sujeto puede situarse en distintas ubicaciones dentro del entramado ideológico-discursivo, moverse de un sitio al otro, dependiendo de la situación en la que se vea envuelto.

Al establecer distintos tipos de relaciones entre las posiciones discursivas - recordemos que esta condición relacional, es una de las características que permiten la identificación y conformación de las posiciones discursivas-, es posible graficar en un espacio o campo visual, las posiciones discursivas y las relaciones que entre ellas estructuran, a esto nos referimos cuando decimos entramado ideológico discursivo.

En el proceso de análisis, el investigador ha reificado en un significante las posiciones discursivas de la trama ideológico-discursiva constitutiva de los discursos sociales, ha elaborado una definición conceptual sobre cada una, y ha identificado las relaciones que entre ellas se dan, asimismo, podrá construir y representar de manera gráfica la ubicación y relación de las distintas posiciones discursivas. Lo cual permite visualizar la estructura relacional de las posiciones, y así al modelo que esta da cuenta.

Otra de las características del modelo de las posiciones discursivas, es su capacidad o virtud *fractal*, la que nos sugiere y nos permite comprender, que dentro de cada posición discursiva, y a su vez, de cada estructura relacional, se albergan

estructuras y posiciones discursivas, pero con distinto grado, o dimensión de especificidad.

Pensemos en esto como si fuera un espiral, un complejo sistema de estructuras que se superponen unas y otras, sobre unas y otras, sobre unas y otras... Esto es así, porque como se ha dicho, al igual que ningún ser humano mantiene un único y coherente discurso, ningún discurso es puro, y ninguna posición discursiva es pura. Si bien, del mismo modo que hablamos de su exclusividad y de exhaustividad, también se considera que existe una diversidad interna en cada posición. Lo que nos obliga a concebir, que dentro de cada posición discursiva se aloja nuevamente la estructura de la cual forma parte, recordemos, que es el sujeto investigador quien, con su propio sistema de valores y creencias, delinea las fronteras conceptuales entre una posición y otra, entre una relación y otra, y entre una estructura y otra.

Volvamos a la virtud fractal. Si miramos desde lejos esta estructura podemos ver una serie de posiciones discursivas y sus respectivas relaciones, esto correspondería a una dimensión estructural del discurso, ahora bien, si acercamos o alejamos la vista, o si se quiere la perspectiva, será posible identificar y visualizar, una mayor o una menor cantidad de posiciones discursivas⁴². Si acercamos el *zoom*, podríamos no solo ver discursos nuevos, sino con mayor claridad, detalle y precisión cuestiones que desde otro punto de observación más lejano, no serían percibidas o apreciadas, esto corresponde a una dimensión contextual del discurso. Asimismo, se dice, que al atender a la lógica fractal -tal como ocurre en la naturaleza-, este modelo se reproduce dentro de cada uno de los discursos o posiciones discursivas, es decir, cada una de las partes a su vez es contenedora de un modelo de posiciones discursivas, o, dicho de otra manera, cada posición discursiva es, a su vez, un sistema o estructura

⁴² Pongamos por caso, si quisiéramos observar las distintas posiciones que se estructuran respecto a un objeto de estudio, y las observamos con el zoom desde una mayor distancia, podremos eventualmente identificar dos posiciones, o llamémosle posturas. Una a favor y una en contra. Sin embargo, si agudizamos el zoom, acercándolo, podemos ver que esas aparentes únicas dos posturas, tienen distinciones entre sí, albergan otras posturas. Posturas que albergan otras posturas que albergan otras posturas que albergan...

discursiva relacional. La pregunta entonces será, como se ha dicho en otro momento, desde dónde –con qué profundidad y especificidad-, y qué es lo que queremos observar en el *Modelo Sociofractal de posiciones discursivas*.

CAPITULO VII

METODOLOGÍA

El presente apartado hace referencia a la metodología utilizada en el estudio, la cual comprende el diseño metodológico, las hipótesis de estudio, las unidades de análisis, así como las técnicas de producción de conocimiento. Para dar cuenta de ello, se abordarán aspectos de la fundamentación teórica que sustenta la elección de los procedimientos y las técnicas utilizadas para la producción de conocimiento, y se expondrá la descripción de las técnicas empleadas. Asimismo, se fundamentará la elaboración de la muestra y los ejes que la estructuran.

7.1. Diseño metodológico

Cinco grandes etapas han estructurado el diseño del estudio. La primera de ellas respondió al levantamiento de un cuerpo teórico (con el que se ha construido el marco referencial de la problemática objeto de estudio), y la consecuente (re)búsqueda que afine dicho cuerpo. Una segunda, nos remitió al diseño y planificación metodológica del trabajo de campo, mediante el mismo se pretendía conocer y tomar contacto con los niños y niñas en escenarios próximos para ellos. Paralelamente, se buscaron documentos -se expondrá con más profusión más adelante- que proveyeran de los conocimientos necesarios para abordar la temática. Una tercera etapa fue destinada al trabajo de campo y a la aplicación de las prácticas de producción de discursos. La cuarta etapa se remitió al análisis e interpretación de la materia prima proporcionada en el trabajo de campo, configurando un escenario o diagnóstico, con el que, en una quinta etapa, ofrecer los hallazgos resultantes del estudio y asimismo delinear propuestas y estrategias de investigación e intervención. En el cuadro 8. se puede ver el Cronograma de la Investigación.

Las técnicas de producción de información elegidas han respondido cada una de ellas a sus propios propósitos y asimismo complementarias entre sí. Como punto

de partida referencial se ha recurrido a la revisión documental, tanto de literatura teórica, estudios teóricos y empíricos sobre infancia y su participación, representaciones sociales y análisis de discurso. La práctica utilizada en el trabajo de campo realizado en Chile, en el año 2013, fue el grupo de discusión (GD). Siendo los bloques temáticos los que determinaron el guión o guía utilizada para orientar cada GD o reunión grupal.

La revisión documental se realizó sobre dos grandes ámbitos: literatura teórica y estudios teóricos y empíricos. La primera se hizo con la intención de conocer las diversas corrientes teóricas sobre la infancia y la participación de la niñez, asimismo, se consultaron 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 bibliotecas e internet, y la búsqueda de revistas y artículos se ha llevado 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, y en el primer caso, los distintos análisis que han sido desarrollados tanto en el ámbito histórico, cultural, social, como político sobre la infancia y su participación. Por otro, conocer las principales líneas investigadoras actuales en infancia, cuál es el objeto de estudio sobre infancia, es decir, qué es lo que se estudia cuando se estudia la infancia. Y para el caso de los estudios empíricos, se ha querido contrastar tanto las teorías que se construyen respecto a la problemáticas de estudio, así como a su enfoque y abordaje, y los eventuales hallazgos que de ellas se desprenden. Todo ello ha sido el marco referencial con el cual se ha articulado la interpretación de los discursos de los GD.

A esta búsqueda se han sumado a las anteriores palabras clave, rol, papel, representaciones e imaginarios sociales, espacio público, política, social, comunitaria, iniciativa, análisis, discurso, aprendizaje, lenguaje, performativo, 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, en un segundo momento, el criterio considerado fue año de publicación –priorizando las más actuales-, referentes bibliográficos –que la autoría o en sus bibliografías hubiesen referentes teóricos-, y localización –tanto en España como en Latinoamérica-.

Otro criterio de búsqueda, ha obedecido a la revisión de las fuentes bibliográficas directas que citaban los textos examinados. Las diferentes búsquedas siempre se han realizado en castellano, por ser uno de los primeros criterios. Si bien, también se ha recurrido a bibliografía anglosajona, francesa y alemana.

7.1.1. Hipótesis y unidades de análisis

Cada uno de los objetivos específicos atiende a las hipótesis o supuestos que guían la tesis. Todos ellos son considerados tanto de manera independiente como de manera conjunta. Ha sido necesario, en una primera fase, separar el continuo, identificar los elementos a analizar para, en una segunda, dar cuenta de manera articulada, cómo estos se organizan y funcionan respecto a un todo. Más adelante se mostrará cómo se relacionan, se vinculan e inciden las distintas representaciones sociales en un sistema complejo de representaciones que se influyen y condicionan unas a otras, estableciendo pautas y normas de comportamiento y de creencias. Asimismo, se expondrá cómo este sistema de representaciones se estructura en un entramado ideológico discursivo estructurado por diversas posiciones discursivas interrelacionadas.

Las hipótesis de trabajo son que las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto, de sus pares, así como de las propias relaciones que se establecen con los adultos, de la escuela y de su propio protagonismo, condicionan las concepciones que los niños y niñas tienen de la participación.

Se pretende dar respuesta a, ¿Cómo la niñez percibe a los adultos? ¿Cuáles son las imágenes que la infancia tiene del mundo adulto?, ¿Cómo percibe la infancia la

relación que tiene con los adultos? ¿Cuáles son las formas de relacionarse con la adultez?

¿Cómo percibe la infancia que es vista por los adultos? ¿Cuál es la imagen que de la infancia y de los demás niños tiene la niñez? ¿En qué medida estas imágenes están influenciadas por las percepciones adultas y por los roles asignados a la infancia por parte del mundo adulto?

¿Cómo los niños perciben cómo los adultos ven la participación? ¿En qué medida la percepción que tienen de cómo los adultos perciben la participación, está mediada o influida por las percepciones adultas?

¿De qué manera es vista la escuela? ¿Cuáles son las modalidades de interacción que se establecen y se aprenden en la escuela? ¿Cuáles son los roles asignados en la escuela? ¿En qué medida los espacios de interacción y capacidad de actuación que percibe la infancia le determinan la forma de participación?

¿De qué manera la infancia percibe su protagonismo? Se pretende saber ¿en qué medida estas imágenes son aprendidas e incorporadas desde un modelo de roles clásico de protagonismo, asignado por los adultos?

Unidades de análisis

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).

Las unidades de análisis, han sido los textos resultantes y producidos en las reuniones grupales, o si que quiere, la materia prima discursiva producida por los niños y las niñas en las reuniones grupales. Para tal fin, todos los grupos de discusión realizados han sido transcritos textualmente.

Hecha la transcripción, se generó un único texto, un relato unificado de todos los discursos, el cual alberga la totalidad de narraciones grupales. Identificándose los microtextos o fragmentos que *merecían* atención, esto es, en la medida que logran evidenciar o informar respecto a los bloques temáticos o categorías que daban cuenta de nuestro tema de investigación. Estos microtextos fueron analizados e interpretados recurriendo a la inferencia discursiva.

7.2. Justificación de las técnicas e instrumentos de producción de conocimiento

Del mismo modo que la realidad se construye, la información, los datos, el conocimiento se produce. No están allí para ser capturados, es por ello, que nos hemos de preguntar “por el para qué y para quién de la producción de conocimiento [de nuestra investigación]”⁴³ (Montañés, 2007, p. 17).

Para ser precisos, resultaría más adecuado hablar de prácticas cualitativas/estructurales de producción de conocimiento que de técnicas. En nuestro caso, ha sido el grupo de discusión la práctica investigadora elegida. Decimos prácticas, porque estas *técnicas* son flexibles en su precodificación y codificación, y ofrecen una delineación organizativa y estilística al servicio del propio proceso de producción. Supera la ortodoxia de un manual canónico dispuesto de estrictas pautas de desarrollo, análisis e interpretación, es, más bien, un trabajo de tipo artesanal, propio de un oficio. Como señala Manuel Montañés, para la interpretación y análisis de discursos, “[l]a primera regla: no hay reglas” (2010b, p.5) “[e]n ningún tiempo ni lugar puede encontrar las reglas a priori que determine por él [investigador] cómo debe proceder. Esas reglas

⁴³ Estos han sido explicitados en el apartado dedicado a la justificación.

van produciéndose con él como sujeto como proceso a lo largo de la investigación” (Ibáñez, 1986, p.320, en Montañés, 2010b, p. 5). Por lo que es el método recursivo y reflexivo del investigador y la investigación, el que ha dispuesto el devenir del proceso. De este modo, el investigador, al formar parte del proceso, se reconoce a sí mismo como un sujeto en proceso, que se crea y se re-crea en el mismo proceso productivo y creativo. “Un proceso abierto de discusión solo es posible si el investigador es integrado, como sujeto en proceso, en el proceso de investigación” (Ibáñez, 1986, p.51). Por lo que cabe señalar que el propio investigador es considerado un instrumento más en este proceso (Gurdían-Fernández, 2007, p.184).

Como se ha dicho, la práctica investigadora ha sido el grupo de discusión. Este nos ofrece el acceso a diversos textos elaborados 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 registrados. Los textos discursivos que el GD nos ha proporcionado, pueden ser usados como medio para conocer aquellos contenidos, si bien, hay que saber que estos también se constituyen como una unidad de análisis en sí mismos.

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 se hace con las palabras. De ahí la relevancia de producir

y conocer aquellos discursos textuales, y su capacidad de actuación como elemento performativo. Especialmente en este estudio, que intenta evidenciar aquella fuerza performativa, eventual reguladora de las prácticas participativas de la infancia, mediante la palabra.

7.2.1. Grupo de discusión

“El “grupo de discusión” en un grupo simulado y manipulable” (Ibáñez, J. 2003, p. 271). Es una práctica investigadora, guiada por un preceptor, y orientada a producir discursos sociales. Discursos que toman cuerpo como materia prima que tras su análisis e interpretación, dará cuenta de las representaciones sociales y de las estructuras relaciones que se articulan respecto a una determinada problemática objeto de estudio (Montañés, 2010).

El grupo de discusión nos permite producir, de manera práctica y concreta, los discursos. Los que se producen de acuerdo a las relaciones que entre los hablantes se establecen. Si asumimos que no existen atributos inherentes al ser humano, lo que nos interesa conocer, son las relaciones, ya que son estas las que favorecen la creación del discurso. Todo lo dicho es dicho en relación a algo o a alguien. Hablamos, en este caso, de la dimensión referencial del lenguaje.

Lo que se pretende es producir la textura discursiva respecto a la problemática objeto de estudio. El grupo de discusión ha de propiciar la interpelación de los hablantes, busca provocar⁴⁴, producir desencuentros en el encuentro, donde emerjan las contradicciones, las refutaciones y se articulen, de este modo, las argumentaciones, para así dar cuenta de los encuentros, de los tópicos/típicos, esto es, de los discursos socialmente compartido en un espacio y tiempo social e histórico, en un aquí y en un ahora.

⁴⁴ “Provocar quiere decir literalmente <<hacer hablar>>, hacer pasar a la palabra (para que diga lo no dicho, e incluso, se intente decir lo no decible)” (Ibáñez, 1986, p. 57).

Esta práctica nos permite elaborar, mediante el análisis de la materia prima que la misma proporciona, un discurso social colectivo, el discurso grupal. Mediante el GD se captan los elementos periféricos de las respuestas verbales -lo no verbal y paraverbal-, que le confieren un sentido amplio: reacciones, gestos, etc.

El grupo de discusión es guiado por uno o dos mediadores/preceptores. Su rol es fundamental en el desarrollo de la reunión. Su presencia influye en el ritmo y formas de la discusión. Sin embargo, no deberá dirigir la respuesta, ha de ser lo menos directivo posible, y no como habitualmente se procede en las entrevistas grupales. Debe explicitar su rol y presencia en el grupo, advirtiéndoles que él no forma parte del grupo y que son ellos -los actuantes- quienes informan, dan forma al grupo. Ha de procurar que los temas fluyan de manera espontánea y no imponerlos.

El preceptor o mediador ha de estar vigilante para que su presencia *se ausente*, esto es, no ha de romper la textura discursiva del grupo, por lo que deberá saber entrar y salir del grupo, aparecer y desaparecer. Los actuantes saben que el grupo es simulado, pero debe sentirlo como real, en el que se sientan cómodos, como si fuese propio de su cotidianeidad, y hablen *como si* el preceptor no estuviese. Se ha de considerar el placer que el propio debate conversacional pueda proporcionar.

[El preceptor deberá] combinar la no directividad con la producción discursiva (se ha de tener un pie en la reunión grupal y otro en la investigación –finalidad, objetivos, temas-) es el reto que el preceptor ha de afrontar. Ha de procurar convivir, lo mejor posible, en la eterna paradoja de lograr que el grupo trabaje libremente y al mismo tiempo aborde los temas que estructuran la investigación (Montañés, 2010GD, p. 5).

Para dar inicio a la reunión grupal, el preceptor deberá informar que se trata de una conversación, y no de dar respuesta a una serie de preguntas. Que más bien se

trata de un debate, una conversación informal, donde deben debatir entre ellos, y solo entre ellos, sin incluir al preceptor. Se advertirá que, como en toda conversación cotidiana, no hace falta pedir la palabra para hablar, sino que pueden hacerlo espontáneamente, solo procurando, en la medida de lo posible, no hablar a la vez; que el único límite a la libertad de expresión es el respeto mutuo que han de profesarse entre sí los participantes (Montañés, 2010, p. 20). Disipadas las posibles dudas, se iniciará a la discusión grupal.

Los actuantes serán informados de la problemática a discutir, pero será el preceptor quién *navegue* el curso de la discusión. Para ello deberá contar con frases estímulo que faciliten la conversación de los participantes, que propicien el debate en el caso de que no aparezca el devenir conversacional. Sin que ello desemboque en un ritmo de preguntas-respuestas, sino más bien, en una discusión, de la cual, como se ha dicho, el preceptor no forme parte. Por lo que no deberá acotar ni poner el marco, ni tampoco los conceptos referenciales. Se guiará para tal fin de una serie de frases o preguntas estímulo poco estructuradas y amplias, las cuales han de invitar a conversar, sin que ello restrinja, ni mucho menos condicione la discusión.

Es importante facilitar que los hablantes puedan profundizar o extenderse sobre distintos contenidos que ayuden a hacer emerger la materia prima que nos informe de la problemática objeto de estudio, así como aquellos contenidos que no han sido contemplados, y que en la reunión grupal puedan sugerir.

El preceptor se orienta con esa guía o *carta de navegación*, en la que incorpora las frases estímulo que pueden servir de apoyo en caso de que no se genere caudal discursivo. Es necesario no inducir respuestas, ni emitir preguntas cerradas. Este guión o guía temática es su *instrumento metodológico*. Ha de contener las líneas conversacionales; es una carta para navegar en el proceloso mar discursivo, sin senderos y vías estrictas, ya que las rutas se irán trazando en el devenir de la discusión. La guía ayudará al preceptor a saber, en todo momento, si se ha navegado por las procelosas aguas en el que encuentra la problemática objeto de estudio, así como cuánto le falta al grupo por recorrer. El preceptor ha de cerciorarse que los tópicos que dan

cuenta de la problemática de estudio sean discutidos, y de no cerrar la posibilidad de que emerjan otros nuevos.

Respecto al tiempo de duración del grupo de discusión, se ha de decir, que el grupo es del espacio y el discurso del tiempo. Por lo que está en el espacio y tiene cuerpo solo el tiempo en que habla. El grupo existe solo durante la interacción e interpelación grupal, por lo que el grupo nace y muere con el grupo, tendrá fronteras temporales y espaciales (Ibáñez, 2003, p. 271-272, 1986, p. 59). En esta investigación el tiempo que transcurrió entre el comienzo y el final de cada reunión varió dependiendo del grupo, aunque fluctuó entre los 60 y 120 minutos. En menos de este tiempo no se habrían alcanzado todos los objetivos previstos, y más tiempo carecía de sentido, ya que los discursos comenzaban a repetirse. Ha sido así en este caso, sin embargo, en otras ocasiones, puede ser aún mayor el tiempo dedicado a cada reunión grupal.

El espacio físico donde se han desarrollado las reuniones grupales, han sido un lugar con buena acústica, alejada de sitios que hubiesen podido generar ruido, un lugar iluminado, generalmente con una mesa ovalada con las sillas alrededor, donde ha estado solo la preceptora y los participantes. Los niños y niñas se sentaron donde quisieron, aunque la preceptora intentó que no se generaran micro, o subgrupos entre los hablantes, orientando, en algunos casos, dónde se tenía que sentar algún niño o niña. La reunión fue grabada en un soporte de audio, ya que si no se hubiese hecho no tendría sentido la aplicación de esta técnica, al menos para nuestros fines.

El número de actuantes del grupo de discusión ha sido de entre 5 y 7 personas. Ha sido así porque el número mínimo de participantes debe ser mayor a la posibilidad de relaciones que generen los hablantes⁴⁵. “Solo a partir de cuatro actuantes

⁴⁵ “Es obvio que dos personas no forman un grupo: una relación entre dos es dual [...]. A partir de tres surge la posibilidad de un grupo: las diferencias entre dos se articulan sobre el tercero, como término excluido. Es la triangulación edípica. Pero los grupos se constituyen, precisamente contra esa triangulación; para que cada actuante recupere la <<libertad>>, la capacidad de permutarse con otros. En el triángulo edípico las relaciones están congeladas. El pequeño grupo mínimo sería de cuatro actuantes: pero un grupo de cuatro (número mínimo

el número de canales posibles es mayor que el número de elementos” (Ibáñez 2003, p. 273). A partir de cinco el grupo comienza a funcionar. A partir de 10, el grupo se fragmentaría, se disgregaría, creando subgrupos. La discusión que se sostenga en el grupo, exige, para cada participante, la sincronización de las recepciones de las actuaciones de los otros, y es imposible atender a más de seis personas hablando. Un grupo de más de siete solo funciona si una parte se calla (Ibáñez 2003, p. 273).

Una vez que los temas dispuestos por el preceptor han sido discutidos, se invitó a los participantes del grupo a expresar cuestiones que considerasen relevante respecto a la problemática que les convocaba, y que no fueron discutidas durante la reunión. Fue cuando los niños y niñas comentaron aspectos no tratados o ampliaron los ya tratados, dieron ejemplos, y relataron anécdotas vividas como grupo.

7.2.2. Representatividad de la muestra y Ejes

La muestra estructural se basa en el principio de representatividad⁴⁶ socioestructural, por lo que cada grupo seleccionado se configura en relación a las posiciones estructurales presentes en una sociedad respecto al objeto y problema de investigación. En este sentido, cada muestra estructural es válida únicamente para cada problemática y su población objeto de estudio, pues las técnicas estructurales se

para que haya la redundancia suficiente para permitir alguna permutación) para funcionar ha de estar a la máxima tensión; que todos participen con el máximo de atención (solo funciona si todos los canales están saturados)” (Ibáñez, J. 1985, p. 272-273).

⁴⁶ “Habitualmente, se dice/escríbe que los estudios mediante técnicas cualitativas, como los grupos de discusión no son representativos. A lo más que pueden aspirar es a ser significativos. Esta conclusión se debe, en buena parte, a que la selección de las unidades de análisis, en unos casos, se hace según un repertorio, no siempre, más o menos, argumentado, y en otros, de acuerdo con una muestra confeccionada con criterios estadísticos estratificados, pero obviamente sin que el tamaño de la misma –esto es, el número de entrevistas o GD- se aproxime, ni por asomo, al requerido para contar con un nivel de confianza y un error muestral aceptables. Y aunque así se hiciera, tampoco sería representativa, ya que para dar cuenta de los discursos representativos se ha de recurrir al principio de saturación y no a criterios probabilísticos, propios de la representatividad estadística” (Montañés, 2013, p.1).

sustentan en un empirismo concreto, a diferencia del empirismo abstracto de la encuesta (Ibáñez, 1985). Este tipo de muestra se sustenta en la estructura lógica y la composición de las relaciones sociales relevantes para cada problemática de estudio. “No responde a criterios estadísticos estratificados, ni a la mera yuxtaposición acrítica de estructuras sociales” (Montañés, 2012, p. 1). La representatividad de la muestra estructural vendría dada por la representatividad de las relaciones que se configuran socialmente respecto al objeto de estudio, “cada unidad seleccionada expresa la posición diferencial [respecto] del objeto de estudio, y todas juntas reproducen en su composición y dinámica las relaciones sociales del objeto” (Mejía, J. 2000, p.167).

A diferencia de las muestras estadísticas⁴⁷, que están centradas más en la extensión, es decir, poder abarcar e incorporar en la muestra una mayor cantidad de sujetos. La composición de toda muestra estructural, selecciona a los actuantes o hablantes por criterios de comprensión y de pertinencia, donde la saturación⁴⁸ y su representatividad viene dada por incluir todos los grupos que reproduzcan mediante sus discursos relaciones relevantes para nuestro objeto (Ibáñez, 2003). Por consiguiente, la elaboración de una muestra estructural requiere establecer los criterios a seguir en la selección de los ejes estructuradores⁴⁹ con los que seleccionar los

⁴⁷ Para una muestra estadística las clases de unidades son relevantes en función de su extensión: las clases de tamaño reducido son dejadas de lado (con lo que se deja de lado tanto el poder de la cúspide como la marginación en la base). Para una muestra estructural son relevantes los términos de cualquier oposición y las fases de cualquier proceso (lo minoritario y lo emergente señalan la presencia del poder y del cambio: lo mayoritario y lo tradicional existe como fondo y/o inercia contra lo minoritario y lo emergente que se destaca) (Ibáñez, J. 2003 p. 279-280).

⁴⁸ Según la nueva teoría de la información para que los mensajes circulen por un canal con la mayor claridad posible, se ha de evitar el ruido; y para evitar el ruido, el canal se ha de saturar de tal modo que no deje ningún espacio por donde puedan circular señales ajenas a las que se desean emitir. En definitiva, la saturación posibilita que no circule información no prevista. Cuando se alcanza la saturación, no hay cabida para un nuevo discurso; otro discurso será redundante respecto a los anteriores (Montañés, 2005, p.298)

⁴⁹ “Cinco grandes ejes se proponen para estructurar la muestra: clase social, edad, género, grupo convivencial (étnico) y ecológico (hábitat). Si bien, conviene aclarar, por una parte, que no en todos los estudios se ha de contar con esto cinco ejes, y, por otra, que otros ejes, más

hablantes de cada una de las relaciones articuladas en relación a la problemática que nos preocupa y ocupa. “La perspectiva estructural nos da cuenta de las relaciones y no de las propiedades de los individuos” (Montañés, 2010, p.6). En este sentido, se realizarán tantas reuniones grupales como grupos resulten de la aplicación de los ejes estructurales considerados. “Los participantes producen discursos tópicos del grupo social al que pertenecen. Carácter tópico que le otorga representatividad al saturar las posibilidades significativas de esa situación comunicativa” (Alonso, 1998, p. 106, en Montañés, 2013).

Al objeto de mostrar la multiplicidad de discursos sociales, es fundamental conocer todos los discursos que pudiesen quedar tapados o invisibilizados por los grandes discursos, y que, precisamente, por sus singulares características es preciso considerarlos y, por tanto, incluirlo. A tal fin ha sido necesario identificar e introducir todos los ejes que pudieran dar cuenta de discursos que se hayan encubiertos por los grandes discursos dominantes.

Los seres humanos participamos y formamos parte de distintas realidades grupales, no estamos encapsulados en grupos societario, sino que participamos de y constituimos diferentes redes en las que creamos y recreamos nuestros valores, creencias y opiniones sobre los temas que nos interesan social e individualmente. No influyendo por igual las mismas redes, ni las mismas ejercen por igual en todo tiempo y lugar, dependiendo de lo que esté en juego, unas redes son más o menos, protagonistas, condicionando los sentidos que se infieren en unas u otras (Montañés, 2014). Por tanto, como se ha dicho, la representatividad no vendrá dada por incluir más de lo que más hay, ni mucho menos, por tomar menos de lo que menos haya, [ni que

o menos referenciados con los mencionados, pueden ser los pertinentes. Todo depende de la problemática objeto de estudio, de los objetivos, finalidad de la investigación y del universo poblacional objeto de observación. Si se define correctamente la problemática objeto de estudio, el universos poblacional de observación queda implícito en el mismo, pues, como se sabe, la problemática se define de acuerdo con tres parámetros fundamentales, como son, el tema, el ámbito y la población.” (Montañés, 2010, p.6)

sean un trozo de la tarta, sino que todos los trozos de la tarta sean conocidos] según lo proponen las técnicas estadísticas de representatividad muestral.

La muestra estructural es una red que se lanza para captar la materia prima discursiva, cuya interpretación ha de servir para “hacer presente” todos los discursos. Así concebida, no es una parte de un universo que proporcionalmente lo reproduce sino un dispositivo tecnológico que permite producir el todo discursivo sobre la problemática objeto de estudio (Montañés, 2014).

Respecto al diseño del grupo de discusión, la conformación de cada reunión grupal debe responder en primer término a criterios de homogeneidad. Ya que se pretende que en los grupos de discusión no se reproduzcan relaciones de poder o de desigualdad. Si bien, para que se genere el debate es necesario introducir una heterogeneidad inclusiva. Puesto que, si dentro de la homogeneidad no existen matices entre los hablantes, ni desencuentros, no existirá interpelación, con lo cual no habrá fracturas ni contradicciones, no habría intercambio. No tendremos textura. Lo que provocaría un discurso plano y uniforme.

Será necesario resguardar que aquella heterogeneidad inclusiva, no signifique diferencias demasiado amplias, y que atienda solo a enriquecer la diversidad de cada grupo sin perderse el criterio de homogeneidad por el cual el grupo ha sido diseñado. Esto es, se ha de evitar que la diversidad o heterogeneidad que se introduzca en los grupos no se solape con el criterio que ha justificado la conformación de otro grupo. Ya que la existencia de cada grupo no obedece a un repertorio de categorías, sino que conforma una estructura.

Si no tuviéramos en cuenta este criterio de homogeneidad de los grupos, probablemente nos dejaríamos llevar por el sentido común, e intentaríamos generar la mayor diversidad posible dentro de un mismo grupo, esto es, se procuraría, mezclar dentro de una misma reunión grupal, distintos actores sociales, distintos puntos de vista, es decir, tener de *todo un poco* para así conocer distintas opiniones que se articulan en relación a una problemática de estudio. Por ejemplo, si quisiéramos conocer aspectos relativos a una situación escolar particular, convocaríamos a quienes

están a cargo de la dirección, a quienes imparten docencia, personas encargadas de la administración, auxiliares escolares, padres y/o madres y al estudiantado. Pero, como hemos dicho, esto no es así; los grupos han de ser homogéneos. Ya que, si de dentro de los grupos de discusión se encuentran personas que representan a distintas figuras - y en especial opuestas-, respecto a sus rangos, cargos, grupos sociales o posturas ante determinada temática, pueden eventualmente enfrentarse, en términos de intereses, jerarquía, o cualesquiera otros tipos de confrontaciones, con lo que la discusión llevaría que unos callen y solo otros hablen, o, que esta se convierta en un campo de batalla, donde se pierda la creación de una textura discursiva productiva para análisis.

Convengamos que no se dirá lo mismo ni del mismo modo -recordemos cuando decíamos respecto a lo que esté en juego, con quién y en el *campo* que se juegue-, si se está *entre estudiantes* o *entre estudiantes y profesores*. Como tampoco hablarán del mismo modo, ni lo mismo los empleados en presencia de sus empleadores, que estando sin ellos. Lo mismo ocurre con los niños y niñas frente a sus padres y madres. Es así con todo grupo social que se enfrente en una relación de clase, que signifique la dominación de un grupo sobre otro. Por esta razón se pretende no reproducir en el grupo de discusión relaciones desiguales y de poder.

Cada grupo de discusión podrá generar distintos discursos sociales. Siendo posible que el discurso producido en una reunión grupal no sea necesariamente representativo de su grupo de referencia⁵⁰, dado que puede haber personas pertenecientes a la categoría seleccionada que no se sientan identificadas con el discurso producido en la reunión grupal, asimismo, puede que las personas

⁵⁰ "El análisis de posiciones discursivas adoptadas dentro de un grupo de discusión no puede entenderse como una atomización de los discursos que facilite su manejo analítico. Por ejemplo, no podemos hablar del discurso de las mujeres dentro de un conjunto de grupos de discusión mixtos. Para captar el discurso de las mujeres respecto de un determinado tema deberíamos realizar grupos de discusión diferenciados por sexos, con objeto de obtener distintos discursos y compararlos. Dicho de otro modo, no es lo mismo la posición discursiva adoptada por las mujeres en un grupo de discusión mixto sobre un determinado tema, que el discurso de las mujeres sobre ese mismo tema" (Ruiz, 2009, p. 6.).

participantes en la reunión no proporcionen la materia prima discursiva con la que dar cuenta de los múltiples discursos presentes en la realidad grupal de referencia. Si bien, el conjunto de discursos producidos en todas las reuniones grupales ha de dar cuenta de todos los posibles discursos sociales respecto a la problemática de estudio, en un ámbito socioespacial determinado. Lo que hace que la muestra sea representativa (Montañés. 2014). Si por inferencia discursiva se detecta que la muestra no ha registrado todos los discursos, nos veremos obligados a introducir modificaciones en la misma al fin de realizar las reuniones grupales necesarias con las que dar cuenta de los discursos aún no registrados.

7.2.3. Descripción de la técnicas empleadas: El Grupo de discusión y la Muestra estructural

En el siguiente cuadro se expone el guión o guía temática que orientó la discusión de las reuniones grupales. Es posible apreciar en él cómo se van desglosando -de izquierda a derecha-, los grandes tópicos a discutir, hasta llegar a las frases estímulos, a las que la autora de la Tesis, en el papel de preceptora, recurrió para facilitar la discusión grupal. En la primera columna se ubican las grandes temáticas del estudio, y a continuación se especifican los subcontenidos en los que se desglosan los bloques temáticos. En las dos columnas posteriores se señalan las preguntas directrices y frases estímulos respectivas, que hacen referencia a los subcontenidos anteriores. Se sitúan en esta última los enunciados menos estructurados, aquellas locuciones – estímulos discursivos- dispuestas a facilitar la conversación del grupo de discusión.

Guía temática - Carta de Navegación. REUNIONES GRUPALES: NIÑEZ				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BLOQUES TEMÁTICOS	SUB-BLOQUES TEMÁTICOS	PREGUNTAS DIRECTRICES	FRASES ESTÍMULO
<p>a) Conocer las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto</p> <p>b) Conocer cómo niños y niñas perciben las relaciones con el mundo adulto</p>	PERCEPCIÓN DE LOS ADULTOS Y RELACIONES	Familia/ progenitores	-¿Qué piensan de los adultos?, ¿llevan razón en sus ideas? -¿Qué cuestiones comparten? -¿Cómo se ven de mayores? -¿Actividades que desarrollen juntos?	Cómo ven a los adultos, Cuáles son las ideas que tienen sobre ellos ... Y qué tipos de cosas hacen los adultos Con los padres, madres, en casa...
		Profesorado	-¿Qué tipo de cosas les gustan a los adultos? -A los padres y profesores -¿Cómo se relacionan con los profesores? ¿Qué hace que pase eso?	¿Qué hacen ellos? Cómo son esas actividades Hablemos sobre esas actividades, ¿cómo son, qué hacen en ellas?
		Relaciones	-¿Y en clases? ¿Y fuera de clases?	¿Cómo es la relación, el trato que tienen?
<p>c) Conocer cómo la infancia se percibe a sí misma y a sus pares</p>	PERCEPCIÓN DE LA INFANCIA	Desde los adultos	-¿Cómo les ven los adultos a los niños? -¿Cómo son los niños? -¿En qué compatibilizan y en qué no?	De los adultos, ¿Cómo creen que ellos les ven? Hablemos de las cosas que hacen, qué les gusta, interesa. Donde pueden hacer esas cosas
		De sí mismos	-¿Hay un trato distinto a un niño y a un adulto?, ¿en qué se evidencia?, ¿estas ideas cambian en distintos espacios? -¿Cuáles son las cosas de los mayores y cuáles de los menores? -¿Qué os interesa a los niños?, - ¿existen modo, formas cómo o dónde poder expresar sus ideas, lo que quieren? ¿Cómo son ustedes, cómo se definirían? ¿Y los demás niños? ¿Cómo se relacionan?	Con quienes, cómo ¿Y con los profesores? ¿En qué cuestiones coinciden? ¿Y se diferencian? ¿Y con los demás niños? ¿Qué otras cosas hacen? Quienes van... y... ¿dejan de acudir en esos casos, por qué? O ¿qué se hace?
		Pares		
		Espacios y usos	-¿Qué hacen en las clases? -¿Cuáles son los lugares para ustedes? Los sitios que disfrutan -¿Cómo son las clases?	[y aquí] qué hacen con los profesores ¿Y las clases, y quiénes, cómo? Y fuera de clases

d) Conocer la imagen que la infancia tiene de la escuela y del sistema educativo	ESCUELA		-¿Cuáles son sus roles?, ¿cómo les ven vuestros profesores?, ¿cómo aprenden mejor?	De qué modo, cómo es Cuáles son las mejores clases, cómo las prefieren, qué cosas habría que mejorar ¿Y a la hora de aprender mejor? Esas actividades con quiénes las realizan ¿Con quienes lo hablan, de qué manera? ¿Cómo proponen?
		Decisiones/ Roles	-¿Qué cosas les gustan más? -¿Os gustan esas actividades? -¿En el colegio cómo se sienten más protagonistas?, ¿cuándo, en qué momentos? -¿Qué tal son las tareas que mandan a casa?	
		Aula / Clases		
e) Conocer la representación que los niños y niñas tienen de su protagonismo	PROTAGONISMO INFANTIL	Modalidad y tipos	-¿De qué cosas forman parte los niños? - ¿Cuáles son los lugares o los momentos donde ser protagonistas?	Hablemos del colegio/escuela, de lo que hacen aquí Quiénes hacen esas actividades ¿Dónde? ¿Por qué, para qué?, ¿cómo?, ¿dónde? Esas ideas como las desarrollan Y quiénes las eligen, cómo lo hacen, cómo lo van realizando Cuáles son esos lugares, qué tienen que tener, o no tener ¿Y de mejorar? por ejemplo ¿qué cosas, cómo les gustaría?
		Características/ Ámbito	-¿Cómo y cuál es el rol que tienen los niños?, ¿Cómo debería ser?, ¿cómo os gustaría que fuera? -¿Qué hace que les apetezca participar? ¿Cuáles son los lugares? ¿Cuándo ocurre esto? -¿Quiénes proponen?	
		Espacios y momentos	¿Qué llama vuestra atención y os hace participar, proponer? -¿En qué asuntos os gustaría tomar decisiones?, ¿pueden hacerlo?, ¿Qué hace que esto sea así?	
		Motivación		

Cuadro 4. Guía temática- Carta de Navegación. Reuniones grupales: Niñez

Para confeccionar la muestra estructural con la que registrar la materia prima, cuyo análisis dio cuenta de los discursos sociales que se articulan respecto a la problemática objeto de estudio, se han considerado los siguientes ejes estructurales: *hábitat, espacio educativo, ideología familiar (estructurado por la clase y la religión), sexo-género y edad.*

Población Infantil

Hábitat	Rural		Urbano					
	Agrario (1)	No agrario (2)						
Tipo Formación	No Formal (3)		Formal					
Ideología Familiar	Tipo		Privado (Particular)		Público (Municipal)			
	Religión /Laicidad	Católico (4)	Laico (5)	Católico (6)	Laico			
Sexo-género	Mujer (7)		Hombre/Mujer					
Edad	-12 (8)		+12					
	Capital (9)		Región (10)					
Tipo Ciudad								

Cuadro 5. Muestra estructural

La muestra estructural se lee de arriba abajo y de abajo arriba, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda. Los ejes estructuradores, situados en la izquierda, dan cuenta de las diferentes reuniones grupales o Grupos de discusión que se han realizado. Como la muestra contempla más de un eje, se ha de cruzar entre sí, pero no siguiendo un aséptico criterio topológico, sino que se han de establecer tantas reuniones grupales o grupos de discusión con las que producir la materia prima pertinente con la que dar cuenta de todos los discursos sociales sobre la problemática objeto de estudio, de acuerdo con la finalidad y objetivos formulados.

En el eje Hábitat, se distinguen los discursos de las zonas rurales distintas a la ciudad. Se entiende que en las zona rurales se genera un discurso diferenciado, propio de los contextos de municipios más pequeños, donde las actividades de producción se articularían mayoritariamente en lo local, la vida se desarrolla a ritmos menos acelerados que en las urbes, y las redes de parentesco y familia presiden las relaciones sociales, y por ende, orientan la vida, pensamiento, y acciones. Y dado que en los municipios rurales se puede distinguir entre los que su actividad económicas se centra en el sector primario y otros que, aún siendo de tamaño pequeño, su actividad no es exclusivamente relacionada con el sector primario, se ha visto pertinente realizar dos reuniones grupales en el ámbito rural, uno agrario y otro no agrario.

El ámbito formativo constituye otro eje estructurador el cual establece dos grandes categorías: la *formación formal* y *formación no formal*. Estos términos hacen referencia al ámbito reglado e institucional o no reglado y no institucional en el que tiene lugar la formación. En el espacio de la formación no formal, tiene lugar la participación en iniciativas educativas alternativas a la educación formal, es por ello, que se ha realizado una reunión en éste ámbito.

Otro de los grandes ejes es la *ideología familiar*. Para este estudio, ésta se ha configurado de acuerdo con la clase social y la religiosidad o no de los padres y madres de los niños y niñas. La clase medias bajas o bajas llevan a sus hijos a los colegios públicos (de carácter municipal). Los padres de clases medias o medias altas acuden a colegios privados. En ambos casos, si son católicos acuden a colegios de adscripción religiosa y si no son a colegios laicos. Estableciéndose las correspondiente reuniones grupales en los colegios respectivos.

Se ha considerado, asimismo el sistema sexo-género⁵¹ como eje estructurador, pues se entiende que existe un discurso social diferenciado que no

⁵¹ Se ha preferido utilizar el término *sexo-género* como sistema, ya que no solo se pretendía diferenciar por una cuestión biológica -sexo-, en tanto, seres humanos hombres y mujeres, como tampoco es posible ni adecuado distinguir entre discursos masculinos y femeninos -género-. Por tanto se ha optado por denominar al eje *sexo-género*, pues se pretendía distinguir

recogía, en toda su plenitud, los ejes anteriores. Se considera que las relaciones que se establecen entre niños y niñas, y solo entre niñas, son distintas, y pueden dar cuenta de manera diferenciada respecto a ámbitos sobre la participación, las representaciones sociales que de sí misma se tenga, así como de las relaciones que con personas adultas se establezcan.

La *edad* también se ha fijado como uno de los ejes estructuradores, haciendo una distinción entre una infancia más joven y una infancia mayor, ya que se ha considerado que hay pertinentes diferencias entre estos dos grupos etarios. Considerando que con el transcurso de la edad, se va adquiriendo -o restringiendo- repertorio de actuación, y las relaciones entre pares y con los adultos también se van modificando.

Además, al objeto de captar la eventual diferencia entre ciudades, se ha realizado una reunión grupal en la capital de Chile, Santiago de Chile, ubicada en el centro del país, y otra en la zona norte, concretamente en la ciudad de Antofagasta, capital de la región de Antofagasta.

En concreto, los últimos grupos de discusión (en este caso el grupo 9 y 10) albergarían el discurso más dominante, o mayoritario, o común, en otras palabras, el discurso que más se repite: la *población general* de la infancia. Es decir, niños y niñas mayores, de entre 12 y 14 años, que cursan sus estudios de educación formal en la ciudad, en colegios municipales no religiosos. Quedarían albergadas en este último grupo las categorías más salientes o comunes para el caso de cada eje. Esta lectura vertical, permite visualizar y conocer la composición de cada uno de los grupos de discusión, tomando en consideración la categoría de cada eje y de los que le preceden.

Concretando, se ha realizado, 10 GD o reuniones grupales, que responden a las siguientes categorías:

entre los discursos en cuanto asignación de roles, discursos y prácticas sociales atribuidos a cada sistema.

(1) un grupo de niños y niñas entre los 12 y 14 años que desarrollan sus estudios en un centro educativo de zona rural, agraria, (2) un grupo de niños y niñas entre los 12 y 14 años que desarrollan sus estudios en un centro educativo de zona rural, no agraria, (3) un grupo de niños y niñas entre los 12 y 14 años que participan fuera del espacio de educación formal en una actividad en zona urbana, (4) un grupo de niñas y niños entre los 12 y 14 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo particular privado de zona urbana, de orientación religiosa católica, (5) un grupo de niñas y niños entre los 12 y 14 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo particular privado en zona urbana, sin orientación religiosa o explícitamente laico, (6) un grupo de niñas y niños entre los 12 y 14 años, que cursan sus estudios en un centro educativo público municipal de zona urbana, con orientación religiosa católica, (7) un grupo solo de niñas entre los 12 y 14 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo público municipal en zona urbana, sin orientación religiosa o explícitamente laico, (8) un grupo de niños y niñas entre los 10 y 12 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo público municipal en zona urbana, sin orientación religiosa o explícitamente laico, (9) un grupo de niños y niñas entre los 12 y 14 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo público municipal en zona urbana, sin orientación religiosa o explícitamente laico, de ciudad capital, y (10) un grupo de niños y niñas entre los 12 y 14 años, que desarrollan sus estudios en un centro educativo público municipal en zona urbana, sin orientación religiosa o explícitamente laico, de ciudad regional.

(G.1) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
(G.2) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo privado/particular, religioso.
(G.3) Niñas , urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
(G.4) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, religioso.
(G.5) Niños y niñas, urbano, educación no formal , laico.

(G.6) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico, región.
(G.7) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo particular/privado, laico.
(G.8) Niños y niñas, rural, no agrario , educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
(G.9) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico, capital.
(G.10) Niños y niñas, rural, agrario , educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.

Cuadro 6. Ficha técnica de cada uno de los grupos de discusión

En resumen, como se ha dicho, se han realizado diez grupos de discusión, constituidos cada uno por entre 6 y 7 participantes. Todos, exceptuando uno, se han realizado en las dependencias que cada centro educativo, previamente concertado, ha considerado adecuadas para su implementación. Si bien, en todo momento, se han tenido en cuenta las condiciones anteriormente formuladas, al objeto de lograr los propósitos planteados.

Respecto a la estrategia de convocatoria, se realizó un sondeo entre centros educativos o establecimientos educacionales que cumplieran con los requisitos fijados en la muestra estructural. Se ha realizado en dos ciudades chilenas. Una, la capital del país, Santiago de Chile, ubicada en la región Metropolitana, y la otra, Antofagasta, situada en el norte del país, región del mismo nombre. Una vez identificados los centros educativos, se solicitó su participación mediante carta postal o digital (Ver Anexo 1. Carta Invitación Establecimientos Educacionales), dirigida a las personas encargadas de la rectoría, la dirección o a la figura de los sostenedores de cada establecimiento educacional. Tras la respuesta afirmativa, se concertó un encuentro donde se acordaron los términos más específicos de la investigación, respecto a las modalidades y procedimientos a seguir. Resolviéndose todas las dudas y tras la aprobación, se concretó el día y la hora de las reuniones grupales.

En este mismo encuentro, se ofreció las dos versiones de consentimiento informado para la participación en el estudio, los que podían ser firmados, o por la figura encargada de los centros educativos, y/o, por los padres y madres de niños y niñas participantes del estudio (Ver Anexo 2. Consentimiento Informado Investigación Establecimiento Educativo y Anexo 3. Consentimiento Informado Investigación Padres y/o Apoderados).

Se planteó y se consiguió que la participación de niños y niñas fuese de carácter totalmente voluntario, y que de ningún modo, el hecho de participar o no estuviera sujeta a alguna recompensa o sanción. Asimismo, se cumplió el compromiso que la elección de los participantes no respondiese a criterios de excelencia académica ni de buena disciplina o comportamiento.

7.2.4. Relación entre finalidad, objeto, objetivos, prácticas de producción, hipótesis y unidad de análisis

Finalidad	Legitimar la necesidad de implementar dispositivos metodológicos participativos con los que propiciar el protagonismo de la infancia en el diseño y construcción de los procesos de participación de los que forma parte.
Objetivo general	Conocer las representaciones sociales y las posiciones discursivas que de la participación construye la infancia.
Objeto	La participación infantil en niños y niñas
Objetivos específicos	Conocer las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto, profesorado y progenitores Conocer cómo niños y niñas perciben las relaciones con el mundo adulto Conocer cómo la infancia se percibe a sí misma y a sus pares, y conocer cómo ve la infancia que es percibida por el mundo adulto Conocer la imagen que la infancia tiene de la escuela y del sistema educativo

	Conocer la representación que los niños y niñas tienen de su protagonismo
Hipótesis	Las representaciones sociales que la infancia tiene, del mundo adulto, de sus pares, así como de las propias relaciones que se establecen con los adultos, de la escuela y de su propio protagonismo, condicionan las concepciones que los niños y niñas tienen de la participación.
Práctica de producción	Grupo de discusión
Unidades de análisis	Materia prima discursiva producida en las reuniones grupales.

Cuadro 7. Relación entre objeto, objetivos, unidad de análisis, hipótesis, prácticas de producción y unidades de análisis

7.2.5. Cronograma

FASES/ ACTIVIDADES	MESES									
		2013				2014		2015		
	<	02-03	04-07	08-10	11-12	01-04	05-08	09-12	01-03	04-06
Primera fase. Revisión y análisis bibliográfico documental.										
Segunda fase. Diseño y planificación metodológica.										
Tercera fase. Trabajo de Campo y desarrollo de técnicas										
Cuarta fase. Análisis e interpretación.										
Quinta fase. Resultados del análisis.										
Sexta fase. Elaboración del documento final.										
Séptima fase. Entrega de la Tesis. Preparación y lectura de la tesis.										

Cuadro 8. Cronograma de trabajo

IV. CUARTA PARTE. ANÁLISIS, RESULTADOS Y HALLAZGOS

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS

8.1. Procedimiento de análisis e interpretación

El análisis e interpretación de discursos, enmarcados en una perspectiva sociocrítica, tiene el propósito de dar a conocer las diversas representaciones sociales, las relaciones entre las mismas, y la manera en que se estructuran las distintas posiciones discursivas.

Para mostrar las diferentes posiciones discursivas, se ha elaborado un único relato configurado por los textos producidos en los grupos de discusión⁵². Analizándose el mismo en su conjunto y no cada uno de los textos producidos en cada reunión grupal.

El análisis del material producido en los grupos de discusión se realizó en dos fases, la primera denominada Organización y la segunda Inferencia discursiva. Se ha considerado además una pre fase, denominada Preparativo, consistente en la transcripción de “lo dicho” en los grupos de discusión. Con el propósito de “respetar al máximo lo que se ha dicho, [se han recogido] sus expresiones tal como fueron dichas, sin interpretarlas” (Montañés, 2009, p.78). A tal fin se ha procedido a la transcripción literal de las más de diez horas de grabación que duraron la totalidad de los grupos de discusión realizados. El texto resultante ha ocupado más de doscientas páginas.

En la primera fase, la de Organización, se ha dividido, a su vez, en dos etapas; la Codificación y la Categorización.

La etapa de codificación se inició con el análisis de los textos, se identificaron y codificaron los fragmentos que hacían alusión a temáticas y sub-temáticas que dieran cuenta del objeto de estudio, con los cuales, en la segunda etapa,

⁵² No obstante, se han mantenido los códigos para identificar cada uno de los grupos, códigos que están descritos en el apartado anterior, y señalado al final de cada fragmento.

se formularon las categorías⁵³ con las que establecer o designar las diferentes temáticas o tópicos objeto de estudio. Posteriormente, de acuerdo con las categorías elaboradas, se interpretaron los textos, con la finalidad de elaborar las distintas posiciones discursivas. Esta segunda fase consideró tres momentos, la Exegética⁵⁴, una esfera más interpretativa del proceso de análisis⁵⁵, la Relacional y la Gráfica (ver cuadro 9 y figura 2).

SÍNTESIS PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN					
PRE-FASE: Preparativo	FASE UNO: Organización		FASE DOS: Inferencia discursiva		
Preparación del material	Codificación	Categorización	Exegética	Relacional	Gráfica
Transcripción literal de la materia prima discursiva producida en cada grupo de discusión.	Selección de frases textuales alusivas a las temáticas relevantes objeto de estudio.	Organización de los textos en las categorías a las que hacen referencia, etiquetándolas	De acuerdo con lo dicho se enuncia lo <i>que decimos que se dice</i> . De acuerdo con lo que <i>decimos que se dice</i> , se procede a formular <i>de qué y de quién se dice, desde dónde se dice, para qué y para quién se dice, por qué y porqué -esto es, argumentos y razones esgrimidas- y, por qué decimos que dicen lo que dicen</i> .	Construcción de las posiciones discursivas, su definición conceptual y los tipos de relaciones que existen entre ellas.	Diseñar de manera visual o gráfica, las distintas relaciones entre las posiciones discursivas.

⁵³ En este caso entenderemos por categoría la agrupación o clasificación de ideas referidas sobre una misma temática.

⁵⁴ Explorar e interpretar, buscando el *sentido oculto* de algo.

⁵⁵ Si bien, ambas etapas del proceso de análisis son interpretativos, 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).

PRODUCTOS					
Narración o relato unificado del texto.	Texto seleccionado con códigos referenciales al contenido de los textos.	Grilla o matriz organizativa de los textos respecto a cada categoría y subcategoría.	Grilla o matriz que contenga los textos de cada categoría y la interpretación que hacemos de lo que está dicho.	Cuadro que contenga la definición de cada posición discursiva y las relaciones que existan entre ellas.	Representación gráfica de las distintas posiciones discursivas y las relaciones.
			Grilla o matriz de cada uno de los interrogante formulados.		

Cuadro 9: Síntesis procedimiento de análisis e interpretación

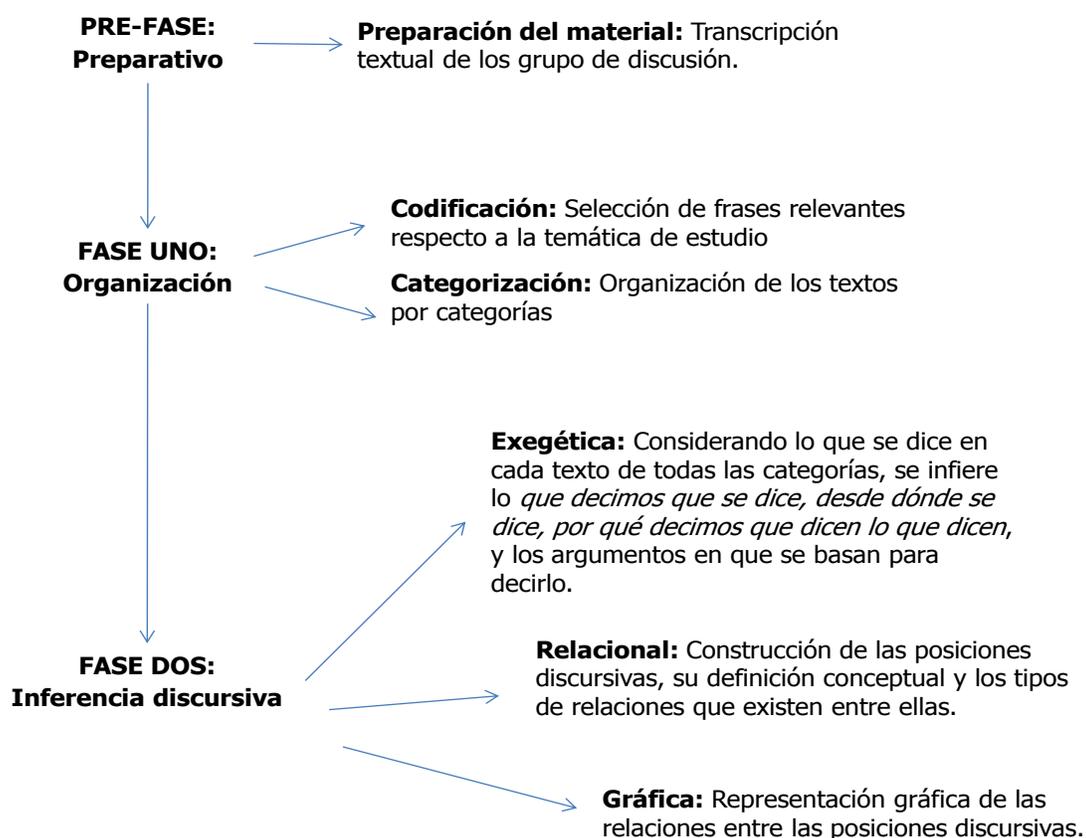


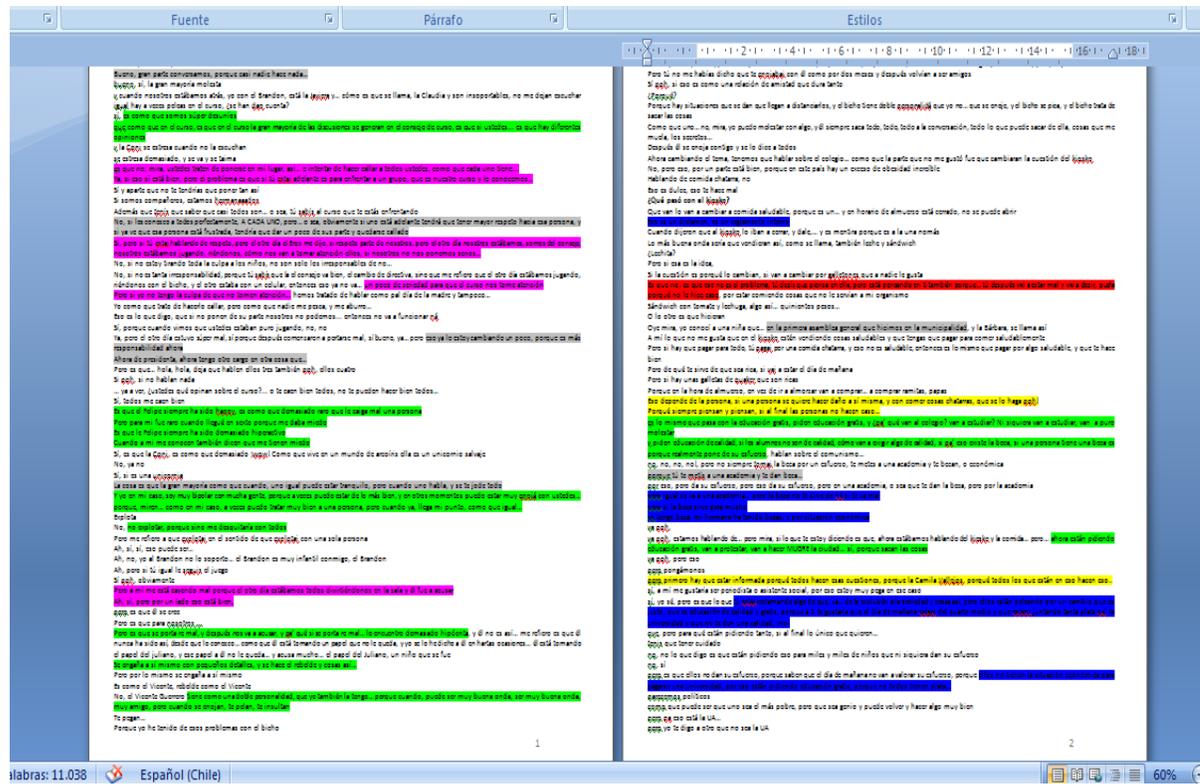
Figura 2. Síntesis procedimiento de análisis e interpretación

8.2. Fase uno. Organización: Codificación y Categorización.

En la fase de Organización se procedió a la lectura del relato, identificando los fragmentos que hacían referencia a los contenidos de los bloques temáticos previamente formulados. Estos fragmentos fueron agrupados por etiquetas⁵⁶ o códigos y fueron diferenciados con distintos colores (ver Cuadro 10. Fragmentos de codificación), asimismo, se codificó cada uno de los fragmentos según hacía referencia, tanto sobre las grandes temáticas (categoría) como a las micro-temáticas (sub-categoría⁵⁷). Este procedimiento correspondió a la etapa de Codificación. Considerando el proceso recursivo que exige este planteamiento metodológico, en la etapa de Categorización, se realizaron múltiples lecturas y revisiones del texto, las cuales facilitaron la formulación y reformulación de categorías, y asimismo la creación de nuevas categorías y sub-categorías –distintas de los bloques temáticos previos-, enriqueciéndose así el proceso de análisis (Ver Cuadro 11 y 12. Categorías previas y categorías emergentes respectivamente). Asimismo, es pertinente reseñar que las categorías son exhaustivas pero no exclusivas, es decir, no son necesariamente excluyentes. Dicho de otro modo, las categorías albergan todos los fragmentos que hacen referencia a la temática contemplada en la misma, si bien, un fragmento discursivo puede hacer alusión a diversas categorías. Para facilitar el análisis, cada agrupación de fragmentos fue nombrada con su respectiva etiqueta, y cada etiqueta fue definida de manera conceptual.

⁵⁶ Nombre que se le ha dado a cada categoría, y que hace alusión sobre el contenido referido.

⁵⁷ “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).



Cuadro 10. Fragmentos de codificación

CATEGORÍAS PREVIAS	
BLOQUES TEMÁTICOS	SUB-BLOQUES TEMÁTICOS
PERCEPCIÓN DE LOS ADULTOS Y RELACIONES	1.1. FAMILIA/PROGENITORES
	1.2. PROFESORADO
	1.3. RELACIONES
PERCEPCIÓN DE LA INFANCIA	2.1. DESDE LOS ADULTOS
	2.2. DE SÍ MISMOS
	2.3. PARES
	3.1. ESPACIOS Y USOS

ESCUELA	3.2. DECISIONES/ROLES
	3.3. AULA/CLASES
PROTAGONISMO INFANTIL	4.1. MODALIDAD Y TIPOS
	4.2. CARACTERÍSTICAS/ ÁMBITO
	4.3. ESPACIOS Y MOMENTOS
	4.4. INCENTIVOS / MOTIVACIÓN

Cuadro 11. Categorías previas

CATEGORÍAS EMERGENTES			
BLOQUES TEMÁTICOS	SUB-BLOQUES TEMÁTICOS		
1. REPRESENTACIONES SOCIALES	ACTORES: Adultos	1.1. GENERAL	
		1.2. PROFESORADO	
		1.3. MADRES/PADRES	
	ACTORES: Niños y niñas	SÍ MISMOS	1.4. INDIVIDUAL
			1.5. GRUPAL
			1.6. DESDE EL PROFESORADO
		1.7. OTROS	
2. RELACIONES	ACTORES: Adultos	2.1. PROFESORADO	
		2.2. MADRES/PADRES	
	ACTORES: Niños y niñas	2.3. PARES	
3. PERCEPCIONES Y VALORACIONES sistema escolar	3.1. ORGANIZACIÓN-ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA		
	3.2. METODOLOGÍA/PEDAGOGÍA		
	3.3. USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS		
	4.1. MODALIDADES		

4. PROTAGONISMO INFANTIL	4.2. PARTICIPANTES
	4.3. ACTIVIDADES
	4.4. LUGARES

Cuadro 12. Categorías emergentes

8.3. Fase dos. Inferencia discursiva: Exegética, Relacional y Gráfica

Una vez conformadas las diferentes categorías y sub-categorías, se preparó el material textual para la segunda fase del proceso de análisis. En esta fase se identificaron los diferentes relatos que hacían referencia a cada temática, agrupándose en *grupos discurso*⁵⁸. Se perseguía una interpretación lo más exhaustiva y minuciosa posible. A tal fin se comenzó, en esta segunda fase, con la dimensión más referencial y semántica de los textos. Esto es, *qué se dice* y el *qué decimos que dicen* en relación a cada fragmento (-ver tabla 2: Fragmento Matriz. Ejemplo: Subcategoría *Profesorado*, categoría *Relaciones*-) para finalizar recurriendo a la inferencia discursiva. Cada categoría ha sido identificada con un nombre y su respectiva descripción, y agrupado los textos por colores⁵⁹ (ver Tabla 3: Colores codificación y descripción categorías)

⁵⁸ 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. Agrupación que permite ir orientando y delimitando la búsqueda de las diferentes posiciones discursivas sobre la problemática de estudio.

⁵⁹ Los colores otorgados a las etiquetas o códigos en cada categoría son distintos a los colores que luego tendrán las posiciones discursivas, a las que describiremos en el apartado posterior, no confundir unos con otros, pues no existe relación alguna entre estos colores y los siguientes.

SOBRE QUÉ SE DICE RELACIONES ACTORES SOCIALES ADULTOS: PROFESORADO	
QUÉ SE DICE	QUÉ DECIMOS QUE DICEN
<i>A mi lo que me molesta es que los profesores a veces se toman el derecho de gritarnos, de retarnos por cualquier cosa, porque a veces el profesor dice... nos grita y tampoco se pone a pensar que hay niños que no sé poh, tienen problemas en la casa [...] Es que tienen que ser empáticos (G.1)</i>	Los profesores, en algunos casos, faltan el respecto a los alumnos, no los consideran como iguales. Se dice que los profesores no logran ponerse en el lugar de los estudiantes.
<i>A veces el profe. Es que tienen mucho poder en mala... eso es verdad (G.1)</i>	Se habla de una relación asimétrica entre los profesores y los estudiantes. Esto es, hay una relación de subordinación.
<i>Que las profesoras son como las que más se acercan al curso, ellas como que siempre nos han conocido entonces, son las que siempre como que han estado aquí, entonces como que se involucran con nosotros (G.3)</i>	Las profesoras se involucran más con los niños, ellos sienten más confianza con ellas, porque les transmiten una preocupación genuina, se dice que ellas los conocen desde más tiempo, por lo que les conocen más. Se considera que la formación no se ha de descontextualizar de las relaciones o vínculos personales que se establecen entre el profesorado y el estudiantado
<i>En el sentido de que como ya no estamos con el profesor jefe y el profesor jefe es el que nos apoya en todas las decisiones. Nos apoya siempre. Nos organiza. Nos ayuda. Nos organiza las ideas, todo eso, lo que podemos hacer primero, y después... y si no le gusta la idea no se hace y nos da otras mejores. Sí, influye en nosotros también porque este año incluso él quiere que seamos más</i>	Necesitan muchas veces la relación con una figura adulta dentro del aula, para que los oriente, regule y controle. Los profesores son los que formulan las propuestas, ello merma la capacidad de iniciativa de los alumnos

independientes, pero igual nos cuesta organizarnos (G.3)	
---	--

Tabla 2. Fragmento Matriz. Ejemplo: Subcategoría *Profesorado*, categoría *Representaciones Sociales*

BLOQUES TEMÁTICOS		SUBBLOQUES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN
1. REPRESENTACIONES SOCIALES	ACTORES: Adultos	1.1 GENERAL	Modos en que la infancia ve a las personas adultas.
		1.2 PROFESORADO	Da cuenta de cómo la infancia percibe al profesorado.
		1.3 MADRES/PADRES	Modos en que la infancia percibe a las figuras paternas y maternas.
	ACTORES: Niños y niñas	1.4 SÍ MISMOS / Individual	Maneras en que la infancia se ve a sí misma, de forma individual.
		1.5 SÍ MISMOS / Grupal	Descripción de cómo la infancia se ve a sí misma como grupo.
		1.6 DESDE EL PROFESORADO	Da cuenta de cómo cree la infancia que es percibida por parte del profesorado.
		1.7 OTROS	Descripción de cómo la infancia percibe a otros niños y niñas.
2. RELACIONES	ACTORES: Adultos	2.1 PROFESORADO	Da cuenta de cómo se relaciona la infancia con la figura del profesorado.
		2.2 MADRES/PADRES	Descripción de cómo se relaciona la infancia con los adultos en el ámbito

			doméstico/familiar. Descripción de los roles en el ámbito del espacio doméstico.
	ACTORES: Niños y niñas	2.3 PARES	Modos en los que la infancia describe su relación con otros niños y niñas, en distintos espacios sociales.
3. PERCEPCIONES Y VALORACIONES Sistema Escolar		3.1 ORGANIZACIÓN- ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA	Descripción que la infancia hace de la escuela y la educación. Apreciaciones sobre la calidad de la educación.
		3.2 METODOLOGÍA/ PEDAGOGÍA	Valoración de la infancia de las actividades y metodologías educativas.
		3.3 USO Y APROPIACIÓN DE LOS ESPACIOS	Descripción de cómo la infancia describe y usa los lugares y espacios escolares.
4. PROTAGONISMO INFANTIL		4.1 MODALIDADES	Formas en que la infancia describe el rol desempeñado en las actividades. Cómo realizan y se desenvuelve en distintos espacios de los que forman parte.
		4.2 PARTICIPANTES	Personas que desempeñan y desarrollan las funciones y/o actividades en espacios y actuaciones de acuerdo con la visión de los niños y niñas.
		4.3 ACTIVIDADES	Descripción específica de las actividades que desarrollan.

	4.4 LUGARES	Ámbitos y espacio temporales donde se ejerce el protagonismo infantil.
--	-------------	--

Tabla 3. Colores codificación y descripción categorías

El proceso del análisis ha producido una grilla o matriz interpretativa que alberga todas las categorías, sub-categorías, los diversos *Grupos discurso* identificados, y los respectivos fragmentos de los textos producidos en los grupos de discusión. La configuración de esta matriz, ha sido fundamental para continuar con la segunda fase, consistente en el análisis interpretativo más reflexivo y profundo. Ha permitido visualizar –y visualizarnos en- un escenario de gran riqueza discursiva textual, el cual nos permite el acceso a los sentidos dados. Recurriendo a la inferencia discursiva, se ha dado cuenta de las diversas posiciones discursivas sobre la problemática objeto de estudio.

Se ha dicho que esta segunda etapa del proceso interpretativo ha requerido de una lectura más profunda, una lectura con la que des-condensar y descomprimir los textos, pues entendemos que no todo lo dicho está en lo dicho. “Uno de los elementos más importantes del discurso es lo que “no” se dice y queda explícito” (van Dijk, 2010). Con esto nos referimos a la esfera más *interpretativa*⁶⁰ del análisis de los discursos, la que nos remite a los *pies de página*⁶¹. Esto nos permite comprender desde dónde nacen los discursos desde dónde cimientan las argumentaciones, cuáles son los núcleos

⁶⁰ 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 2006a, p.361).

⁶¹ Manuel Montañés (2010b) llama *pies de página* a “aquellas palabras o frases que actúan como si nos estuvieras 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)

centrales del discurso, y específicamente indagar sobre el para qué se dice lo que se está diciendo -esfera pragmática y performativa del discurso⁶²-.

Hablamos básicamente de la interpretación. El investigador, recurriendo a la inferencia discursiva, ha de procurar *no enredarse al desenredar* la materia prima que brinda la textura discursiva de lo dicho por el grupo social⁶³. La mayor parte de lo que dota de sentido al discurso está dicho sin estar en lo dicho, y esta parte está configurada como una enorme red de conceptos. Solo podremos comprender los textos si somos capaces de interpretar o crear algún modelo mental para él (van Dijk, 2010).

Para lograr este propósito, para cada sub-categoría, hemos analizado e interpretado, de manera reflexiva, en el *grupo discurso*, las siguientes cuestiones: de quién o de qué se dice⁶⁴, qué se dice⁶⁵, qué decimos que dicen⁶⁶, desde dónde se dice⁶⁷,

⁶² "Consideremos que todo decir es un hacer y en el decir uno queda dicho en lo dicho - compromiso sociolingüístico- (Montañés, 2010b, p.2). Los lenguajes sociales nacen del hecho de que, en cualquier momento en el que actuemos o hablemos, debemos realizar dos cosas: tenemos que dejar claro quiénes somos y tenemos que dejar claro qué hacemos" (Wieder y Pratt, 1990 en Gee 2005, p. 81)

⁶³ Para tal fin, nos hemos basado en la propuesta formulada por Montañés 2009 en el capítulo *Qué se someterá a estudio, la interpretación de discursos* de su libro *Metodología y técnica participativa* (p. 90-119).

⁶⁴ Sobre qué, quién o quiénes se hace referencia al decir lo que se dice.

⁶⁵ Estos serán los fragmentos de las entrevistas que han llamado nuestra atención. Nos permiten la interpretación, y nos dan cuenta de las distintas posturas ante cada temática de estudio.

⁶⁶ Esta será la interpretación que hace el investigador sobre lo que se está diciendo. La cual va más allá de lo textualmente dicho.

⁶⁷ 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.

por qué decimos que dicen lo que dicen⁶⁸, y qué argumentos se aducen⁶⁹. Las respuestas a estos interrogantes han permitido identificar y configurar las distintas posiciones discursivas.

Quién habla, habla representando, entreverado 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 tanto, la interpretación no puede quedar reducida únicamente a la literalidad de lo dicho. De manera laxa, se podría decir que en cada ser humano habitan o cohabitan diversas modalidades sociales. “Y más que habitar, las modalidades cobran existencia dependiendo de lo que esté en juego” (Montañés, 2010b, p.10), ya que el ser humano adapta su hablar a las diversas situaciones; los hablantes construimos modelos para cada situación comunicativa en sí, es decir; recurrimos a modelos contextuales (Van Dijk, 2010).

Al producir el discurso en situaciones sociales, los usuarios del lenguaje construyen y al mismo tiempo exhiben activamente distintos roles e identidades (van Dijk, 2000). Los hablantes, participantes de diversas redes, comunidades o grupos, se posicionarán dependiendo del lugar social en que se encuentren, lo que quieran defender, y el lugar dónde se quiera permanecer.

A continuación se presenta un fragmento de la matriz interpretativa. En ella, se muestra cómo han sido analizados e interpretados los textos (ver Cuadro 13: Fragmento Matriz Inferencia discursiva. Ejemplo: Subcategoría *Metodología/Pedagogía*, categoría *Percepciones y valoraciones sistema escolar*). Debido a lo extenso de la matriz, como en los casos anteriores, se ha optado por exponer solo una pequeña parte de ella a modo de ejemplo, es el caso de la subcategoría

⁶⁸ Qué argumentos esgrimimos para legitimar por qué decimos lo que decimos. Dicho de otra manera, el por qué, serán las nociones que atribuimos que se tiene sobre la realidad. Esto es, decimos que dicen lo que dicen de acuerdo con la concepción que atribuimos que se tiene de la realidad.

⁶⁹ Cuáles serían las argumentaciones que se exponen—o aluden- respecto al por qué se dice lo que dice, esto es, cómo o desde dónde se sustenta los dichos.

Metodología/Pedagogía perteneciente a la categoría *Percepciones y valoraciones sistema escolar*. La matriz completa se encuentra en el anexo del documento.

SOBRE QUÉ SE DICE PERCEPCIONES Y VALORACIONES SISTEMA ESCOLAR: METODOLOGÍA /PEDAGOGÍA	
QUÉ SE DICE	<p><i>Yo creo que esa es una buena alternativa para los profesores, para que ellos hagan las clases bien. Y para calmarnos a nosotros. Sí, incluso eso nos ayuda a nosotros, si eh... en tecnología eso nos deja concentrarnos más. Sí, eso es verdad, como que te relaja más. Y te concentras más... (G.3)</i></p> <p><i>Es que los cursos son como más entretenidos, y se pueden hacer como más amigos... Son más de prácticas y no solamente hablar de cosas que a uno le interesa, no es tan teórico (G.5)</i></p> <p><i>... igual es buen método de enseñanza, es que igual nos conoce más porque como igual recién salió del colegio... o sea de la U. Sí, y sabe cómo tratarnos, y nos dice qué método preferimos nosotros para estudiar, es como más moderna, y ella lo hace, por ejemplo yo le dije que quería que nos hiciera una prueba de una película... y dijo que era buena idea, que de ahí lo iba a ver (G.6)</i></p> <p><i>Yo encuentro pa mí la mejor es que sea una clase más activa, porque claro los profes que ya, abran en la página tanto, y escríbanme este resumen, pero eso aburre, es fome, pero además ya uno lo hace, pero es latero, entonces uno ya no le presta atención, es fome...(G.7)</i></p> <p><i>A la profesora de lenguaje yo sí le dije porque él nos preguntó de que qué forma aprendíamos mejor, y nosotros elegimos con power point porque el año pasado la profe [...] nos hacía con power point, porque tenía que hablar primero con miles de personas para, como que miles de cosas... (G.7)</i></p> <p><i>Pero qué, si no va a haber casi participación. No porque, está fome. No va a haber participación de casi nadie (G.3)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Se deberían utilizar la tecnología y metodologías más activas y participativas, ya que ello facilita una mayor concentración y aprendizaje para los estudiantes</p>

	<p>Algunos profesores utilizan recursos audiovisuales en clases. Les hacen partícipes a los niños, y no los ven como niños pequeños sin criterio sino como estudiantes capaces de dar su opinión. Hay profesores que no les tratan de manera infantilizada.</p> <p>En la medida que los cursos son más dinámicos y prácticos son más entretenidos y se aprende mejor, es decir, son más eficaces mientras más se diferencien de las clases convencionales y centradas solo en aspectos teóricos. Cuando restringen las actividades lúdicas, los niños dejan de participar, las consideran aburridas, pues no responde a sus intereses ni se ajustan al modo de entender la formación.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Se considera que no es posible desvincular la dimensión lúdica del aprendizaje, es por ello que se propone la utilización de estrategias didácticas y metodológicas más lúdicas, con las que facilitar un proceso de aprendizaje dinámico y eficaz. Se señala esto desde la creencia según la cual todas las personas, tanto niños como adultos, han de ser partícipes de sus propios procesos de aprendizaje de manera activa y propositiva, y especialmente pudiendo disfrutar y divertirse en este proceso. Se entiende que las relaciones más estrechas y horizontales facilitan procesos más auténticos y genuinos de comunicación, diálogo y entendimiento. Se oponen a que la programación, el método de aprendizaje, y los recursos estén reservados solo a los docentes.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Se dice que los cursos son entretenidos cuando es posible hacer amigos, cuando en clase se realizan más prácticas, se conversa sobre lo que a la infancia le interesa, y cuando los cursos no son muy teóricos, porque los niños al poder aportar con sus propias opiniones y pudiendo poner en práctica sus conocimientos se genera un ambiente de mayor riqueza educativa y un mayor aprendizaje. Se dice esto porque los niños al estar más inmersos en los quehaceres educativos logran involucrarse y hacer propios los espacios educativos, es por ello que se dice que prefieren hacer cuestiones más prácticas, donde puedan mostrar o exponer sus intereses, que aprender cuestiones más teóricas y de memoria.</p> <p>Se dice que cuando la metodología en educación es alternativa a la que tradicionalmente se imparte en la escuela, la infancia alcanza un mayor protagonismo, se dice esto porque en la medida que los profesores dispongan</p>

	en el aula una actitud más cercana, y una proximidad relacional con la infancia se genera un proceso de formación más genuino, igualitario y colaborativo.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/ RECURSOS	Se argumenta que con metodologías más activas y participativas se comprenden mejor los contenidos. Las sesiones que se apoyan en recursos tecnológicos propician una mayor concentración, logrando que las clases sean más dinámicas y entretenidas. Prefieren actividades más prácticas, ya que de este modo pueden interactuar con sus compañeros y aprender más. Cuando las clases son monótonas no se suscita el interés de los estudiantes. Para que las clases sean más eficaces los profesores deberían invertir más tiempo en conocer a los alumnos, abriéndose a ellos, e incorporando las ideas de los mismos en la programación de las sesiones.

Cuadro 13. Fragmento Matriz Inferencia discursiva.

Ejemplo: Subcategoría *Metodología/Pedagogía*, categoría *Percepciones y valoraciones sistema escolar*.

Siguiendo esta lógica de análisis e interpretación, por cada una de las temáticas y sub-temáticas analizadas, se han construido las distintas posiciones discursivas, sus respectivas caracterizaciones y definiciones, el tipo de relaciones que las vincula y los gráficos que la representan, según se desarrollará y se expondrá en el apartado siguiente. Esta última es la parte final de la segunda fase, la Relacional y Gráfica.

CAPTITULO IX

RESULTADOS: POSICIONES DISCURSIVAS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El análisis de la materia prima discursiva ha permitido identificar las grandes posiciones discursivas sobre las representaciones sociales que la infancia tiene de los adultos, de las relaciones con los mismos, de la niñez, de la escuela y de su protagonismo, así como la estructura relacional que mantienen entre sí.

Entendemos por posiciones discursivas los discursos que presentan similitudes entre sí (distinguiéndose de otros), y mantienen un vínculo relacional unas con otras, por oposición, similitud, complementariedad, o cualquier tipo de relación que entre ellas se establezca. Por tanto, conforman un tejido, no un simple repertorio, entramando una estructura relacional. Son discursos que presentan tal reiteración y consonancia que justifican su configuración como postura propia e independiente de otra u otras. Las posiciones discursivas son disposiciones y dispositivos discursivos que dan cuenta de una ideología. Los hablantes producimos múltiples, diferentes y variados discursos, y damos cuenta de unos u otros dependiendo del contexto en que estemos, del rol que desempeñemos, de la posición social en la que nos encontremos, y de los intereses y propósitos que tengamos. Por tanto, los sujetos utilizamos y producimos unos u otros dependiendo de lo que esté en juego, del atributo que queramos resaltar, o la red social en la que queramos participar o/y pertenecer. Este proceder lo realizamos de manera automática, no siendo siempre consciente, es decir, no siempre reflexionamos sobre la pertinencia de pronunciar uno u otro discurso simplemente emerge en una situación concreta con unas personas concretas.

Como en el mundo social nada es natural, dado, acabado y definitivo, sino que es cultural –artificial- en proceso y contingente, los discursos sociales se encuentran en permanente elaboración, están conformados por pliegues y matices, sin embargo, internamente se identifica una coherencia. Cada posición discursiva responde a una lógica interna respecto al por qué decimos lo que decimos, para qué decimos lo

que decimos, qué queremos hacer con nuestro decir, y más específicamente, desde una mirada antropológica social, desde donde nos situamos para decir lo que decimos.

Producimos unos u otros discursos, para dar cuenta de la realidad social, sea esta una relación, conocimiento, creencia o cualesquiera contenidos o ideas. Los discursos nos permiten relacionarnos e interactuar en el mundo; pertenecer y mantenernos en un grupo social, adquirir o conservar un estatus, dependiendo de la red en la que estemos participando.

Para ilustrar y facilitar la comprensión del análisis y los respectivos resultados, se han generado una serie de gráficos, por cada entramado de posiciones discursivas para cada temática, gráficos que albergan las distintas configuraciones y relaciones entre las posiciones. Estos gráficos pueden ser vistos de manera autónoma o de manera relacional, es decir, la estructura de las posiciones discursivas por temática, o como un entramado que articula todas las estructuras relacionales.

Como se ha dicho, las categorías o temáticas de análisis, son cinco: (1) las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto, (2) de las relaciones con los adultos, (3) de la niñez, (4) de la escuela y (5) de su protagonismo. Los resultados se expondrán en ese mismo orden. Esta será la secuencia con la que se expondrán los bloques o sub-apartados y sus correspondientes contenidos. En primer lugar, se irán, por un lado, articulando los micro-textos o fragmentos discursivos producidos en los grupos de discusión, y que dan cuenta de las distintas posiciones discursivas para cada temática. Y por otro lado, se mostrará gráficamente las distintas posiciones discursivas, y cómo éstas se articulan en un modelo que estructura todas las posiciones discursivas. En segundo lugar, se definirá en un cuadro sinóptico las posiciones discursivas articuladas respecto a cada temática. Finalmente, se dará cuenta de los hallazgos de la Tesis: La construcción social de los niños y niñas de la participación infantil, los tipos de participación, la correspondencia entre las posiciones discursivas y los campos de participación, y el *Modelo Sociofractal* integrado.

9.1. Interpretación del material discursivo producido en los Grupos de discusión

A continuación se presenta los resultados de la interpretación realizada. En ella se dará cuenta de las posiciones discursivas respecto a cada una de las temáticas. Se expondrán asimismo, fragmentos textuales⁷⁰ producidos en los grupos de discusión, con el propósito de legitimar las interpretaciones⁷¹. 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 niños y niñas - como la de todo sujeto-, 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.

Las representaciones sociales que la niñez tiene de las diversas situaciones y eventos sociales, así como la forma en que la infancia construye los relatos sobre éstos y sobre sí misma, se organizan en una estructura discursiva que atiende a posicionamientos ideológicos respecto a las construcciones de la realidad social. En consecuencia, los bloques temáticos, o si se prefiere, las percepciones objeto de análisis, a pesar de que atiende a distintas imágenes u objetos sociales, se organizan y responden, de acuerdo a las ideologías que las sustentan, por tanto, las posiciones discursivas que se estructuran en cada temática representada, en ocasiones se les ha denominado con el mismo nombre, ejemplo de ello son las posiciones *Adultocéntrica*, *Exoadultocéntrica* y *Contraadultocéntrica*, ya que obedecen a las mismas ideologías

⁷⁰ Los fragmentos discursivos se presentarán dentro del texto, en letra cursiva y entrecorrida, seguido de dos puntos, y con el código que se le ha dado a cada grupo de discusión, códigos que se corresponden con los expuestos en el apartado metodológico.

⁷¹ Las locuciones verbales chilenas expresadas en los textos han sido explicadas en los pies de página. En esta labor se ha intentado respetar al máximo el sentido de las expresiones enunciadas. En el glosario se encuentran explicadas todas las locuciones a las que se ha hecho referencia en los pies de página.

de base, aunque el contenidos de las representaciones sociales, y la dimensión semántica o referencial tomen distintas formas.

9.1.1. Posiciones discursivas sobre el mundo adulto

Ocho son las posiciones discursivas que dan cuenta de las representaciones que la infancia tiene del **mundo adulto**, tal como se puede observar en la figura 3, a saber: (A) *ADULTOCÉNTRICA*, (B) *CONTRAADULTOCÉNTRICA*, (C) *EXOADULTOCENTRICO*, (D) *CRÍTICA ADULTEZ*, (E) *NORMATIVA PERFORMATIVA*, (F) *MATERNO/PATERNAL*, (G) *MUNDOS OPUESTOS*, y (H) *SEXISTA*.

Según la posición (A) **ADULTOCÉNTRICA**, que se configura como la posición dominante, las representaciones sociales que la infancia tiene del mundo adulto están relacionadas con una idea de sabiduría cristalizada, exclusiva del mundo adulto. La infancia construye la imagen de los adultos vinculada a la de una persona sabia, conocedora, serían las figuras poseedoras del saber y de la verdad, considerando que existe un conocimiento único al cual deben aspirar y alcanzar. Saber del cual se considera que la infancia aún carece, por lo que se deposita la sapiencia en la adultez. La experiencia y los años serían garantía de conocimiento y reconocimiento social: “*Es que no, es que ese no es el problema, tú decís que piensa en ella [la profesora], pero está pensando en ti también porque... tú después vai a estar mal y vai a decir, pucha⁷² por qué no le hice caso (G.1)*”. “*Yo no les contesto porque tienen la razón, cuando nos retan, nos retan con razón...*” (G.9).

La niñez sobrevalora el saber de los adultos en desmedro del propio. Así, como el saber, también la infancia considera y valora las habilidades o más bien las competencias que se derivan de la responsabilidades que desempeñan los adultos, los cuales son vistos como personas capaces y eficaces, a diferencia de la niñez que tiende a infravalorarse: “*pero qué tiene, si yo no soy profesora, no soy nadie, soy una alumna*

⁷² *Pucha* es una locución verbal de lamento.

[...] Es que no puedes comparar un alumno con un profesor... el profesor tiene mucho más cargo que un compañero” (G.1).

Al considerar a la adultez como referente, las practicas o actividades de los niños y niñas son evaluadas en comparación a las realizadas por los adultos, por tanto, las valoraciones que la infancia hace de sí misma, son negativas. Los niños cuando no logran autogestionarse u organizarse, consideran que es por la falta de un adulto que guíe sus actuaciones, ya que consideran que por sí mismos no tienen las capacidades para hacerlo, o se les hace mucho más difícil: *“Pero lo que pasa es que somos medio desordenaos... Este año estamos peores que el año pasado. Este año como nos cambiaron profesores, ya no estamos más tiempo con el profe Marcos... Igual lo echamos de menos. Es más difícil” (G.3).*

La Posición **(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA**, que se opone a la anterior, la posición (A) Adultocéntrica, cuestiona la idea que sostiene que las personas adultas son las poseedoras del conocimiento y la verdad. Se dice que las personas adultas se validan recurriendo al simple hecho de ser mayores, al hecho de ser adultos. Se percibe a los adultos como una realidad grupal, que tienen posiciones comunes frente a la infancia : *“ellos siempre van a querer tener la razón... ellos nos van a ganar siempre... no podemos decir nada, porque como ellos son adultos y entre ellos se entienden... y como son amigos de trabajo se ayudan entre ellos... son colegas⁷³” (G.1).*

Según esta posición, se cuestiona que la sabiduría venga dada por el simple hecho de tener más o menos años. No se considera que la edad sea un hecho determinante, como así, según se dice, los adultos sostienen. Se afirma que los adultos, por el hecho de ser adultos, se creen ser poseedores de la verdad y asimismo no consideran válidos los saberes de la infancia ni sus opiniones por el hecho de ser niños independientes de lo que digan o de los argumentos que expongan o formulen: *“pero es que generalmente dicen, es la edad, es muy cargante, es muy cargante [...] estamos*

⁷³ *Colega* es una locución para referirse a compañero de trabajo o profesión.

respondiendo de buena forma no lo toman en consideración porque somos niños [hablando con vos infantilizada]... y a eso es lo que yo voy... uno debería de dar la idea que tenga... se supone que si ellos piden respeto, deberían respetar nuestras opiniones también, y no lo hacen, todo porque creen que somos chicos, o somos inmaduros y no tenemos una opinión suficientemente buena para ellos...” (G.1).

Se dice que los adultos creen que los niños carecen de capacidad para emitir opiniones con fundamento: *“¡Ah no! me carga, que nos dicen, ah, es que los adolescente nos bipolares, somos adolescentes, no somos estúpidos, y nos tratan como ah ya, es adolescente, es adolescente, es cargante eso, bueno, a mí me carga [...] A mí me da la impresión a veces que se creen que saben todo, y no...” (G.1).*

Se afirma que los adultos intentan imponer cómo se ha de comportar la infancia, sin considerar cómo esta aprende y se relaciona. Los adultos no se ponen en el lugar de los niños, y, según se dice, pierden el respeto a los niños. Según esta posición, los adultos no reparan en que los niños tienen sus motivaciones, necesidades y demandas, que no necesariamente son las de los adultos: *“nos gritan y uno se pone peor, entonces en esos casos los profesores no se ponen a pensar en los alumnos. Es que tienen que ser empáticos” (G.1).* *“yo no creo que estemos tan revoltosos, sino que son los profes que están tan exagerados, es que no entienden, son muy exagerados, es que no entienden que tenemos trece, catorce años y no sé poh, no nos gusta tanto estudiar, nos gusta más molestar, *lesear*⁷⁴, pero no entienden, aunque molestamos y leamos igual aprendimos, es como si ellos en el colegio hubieran sido perfectos (G.3).*

Se sostiene que los adultos no son capaces de dialogar ni entender las perspectivas de la infancia. Tratan, según se dice, de imponer sus puntos de vista sin conversar ni negociar. Se afirma que continuamente recurren a la imposición de normas y a rígidas estrategias de resolución de conflictos. Según esta posición, el profesorado sigue lógicas disciplinarias, donde solo tiene cabida la obediencia de las normas y las

⁷⁴ *Leasar* es un verbo chileno para referirse a *tontear*. Según la DRAE: *"Realizar acciones disparatadas con el fin de entretenerse o molestar"*

órdenes por ellos dictadas: *Nuestro curso es una cárcel... Le dicen la colina dos*⁷⁵” (G.5).

La posición (C) **CRÍTICA ADULTEZ**, que es afín a la (B) Contraadultocéntrica, habla de lo contradictorios e inconsistentes que son los adultos. Se dice que constantemente se contradicen o cambian de parecer dependiendo del contexto y de su conveniencia y acomodo: *“son terrible de bipolares algunos, porque dicen, ya escuchen música, y luego, ya que pásame el celular y te lo doy al final. Sí, así son muy bipolares”* (G.3).

Se dice que a los profesores les interesa más que lo que aprenda la infancia lo aprenda gracia a ellos, que el hecho de que aprendan o no. En este sentido, se sostiene que los profesores no valoran espacios, medios y modos de aprendizajes en los que no estén ellos mismos involucrados y en los que los niños y niñas aprenden de manera autónoma, o de manera distinta de como los adultos establecen: *“tengo buenas notas en inglés, y por eso mismo la profesora [de inglés] me tiene mala porque me da flojera estudiar inglés”* (G.2).

Se dice que los profesores no son estables en su forma de ser, de actuar y de mostrarse ante la infancia. Se critica que los profesores no son coherentes entre lo que enseñan y lo que exigen para aprobar las asignaturas: *“llegó así como que super relajá, como haciendo bromas, como que no importa si no copian*⁷⁶*, no importa si no escriben, nada, entonces como que después al momento de hacer las pruebas, como que nosotros no sabíamos nada, [...] entonces como que después la profesora como que se quería volver estricta, así como que, pero no podía poh, porque ya todos le habían agarrá'o pa la chacota*⁷⁷ *lo que ella hacía”* (G.3) *“Tiene que ser firmes y mostrarse tal y cómo son ellos son pa enseñar, y después ir ablandándose porque si llegan así como muy relajaos... (G.3).*

⁷⁵ “Colina dos” es el nombre de un Centro Penitenciario chileno.

⁷⁶ *Copiar* en clases, es la locución verbal para tomar apuntes de la pizarra.

⁷⁷ *Agarrar para la chacota* es una locución verbal para referirse a no darle a algo mayor importancia.

Se dice que los profesores exigen el cumplimiento de normas que ellos no respetan, propiciando que no exista entre estudiantes y profesores un respeto mutuo: *“Mal poh, si ellos quieren respecto que nos respeten también a nosotros [...] llega gritando a la sala por cualquier cosa, y nosotros le decimos, tía⁷⁸ baje la voz y dice no me griten si no estoy gritando y grita más fuerte... Pero si ustedes estaban gritando, y no poh, si estábamos callados”* (G.8) *“llega gritando también a la sala, a él tampoco se le puede decir nada porque dice, yo no te he dao permiso.... Yo no te he dao confianza a ti”* (G.8) *“Porque habla, habla. Y no escucha a los demás”* (G.10).

De los discursos se desprende que el profesorado es incoherente entre lo que dice y lo que hace: *“Es que como que piden responsabilidad, puntualidad, respeto, y se supone que deberían dar lo mismo...”* (G.6).

Se dice que los adultos son inestables y cambian constantemente sus criterios y exigencias: *“cualquier cosa chica, ya, un punto... o ni siquiera nos revisaba la tarea y era un punto [...] era como que ya, hagan esta actividad, o hagan un mapa conceptual... y al día siguiente, borren la actividad y háganlas de nuevo...”* (G.7) *“si uno llega cinco segundos tarde, o sea, cierra la puerta y ya nadie más pasa. Y uno estaba esperando”* (G.7).

Se dice que los adultos no son capaces de ponerse de acuerdo entre sí, emiten discursos opuestos, confundiendo a los niños con sus declaraciones: *“Así como que mi papá me dice, ya oh, anda y mi mamá dice, pero no, que le puede pasar algo...”* (G.3).

Se sostiene que los adultos esgrimen argumentos con los que defienden una idea, pero sin solución de continuidad manifiestan lo contrario. Estos dobles mensajes generan confusión en la infancia, dado que, según se dice, los adultos acomodan sus discursos según las circunstancias: *“mamá la mejor nota fue un 5,5⁷⁹ si que me fue bien, y me cree. Sí, y también, le digo mamá si es que a todo el curso le fue mal, y dicen no, a mí me importa tú nota... y sí poh, dice no me importan los demás, y después ah,*

⁷⁸ Tía y tío es una forma para referirse en algunos colegios a las y los profesores.

⁷⁹ La escala de calificación académica en Chile va desde la nota 1.0 hasta la notas 7.0.

y ¿por qué a tus compañeros les fue bien? ¡Sí! (G.9). “Siempre más, si te sacai un seis, tiene que ser un siete... es que te comparan todo el rato... es que no están conformes con ná” (G.9).

Según esta posición **(D) EXOADULTOCENTRICO**, que tiene afinidad con la (B) Contraadultocéntrica y se diferencia de la posición (A) Adultocéntrica, se considera que cada etapa del ciclo vital es ardua y complicada, que todo momento tiene sus bondades y complejidades: *“es que obviamente tratamos de ponernos en el lugar de otros, porque tampoco ser adulto no es fácil, niño tampoco es fácil” (G.1).*

Se sostiene que la madurez y la sabiduría vienen dadas por los itinerarios vitales más que por los años que se tenga, se dice que hay niños que pueden ser mucho más maduros que muchos adultos: *“es que la edad no importa como puede ser la vida, porque puede que una niña de doce años puede que haya pasado por mucho, más que una persona de cincuenta y siete, me da igual... porque a una niña de doce años la pudieron haber violado, o la pueden haber abusado, algunos inconvenientes que una persona de cincuenta y ocho nunca ha pasado por eso poh, entonces me carga cuando dicen, ah es la edad... la edad es como un número más de vida, porque uno puede tener trece años y puede ser mucho más madura o mucho menos inmadura de otra persona de no sé, de más edad” (G.1).*

Se dice que a los adultos se les respeta, pero que no por el hecho de ser adultos se les ha de permitir que puedan faltar el respeto a la infancia: *“O sea, yo, a mi papi y a mi mami, a todos los que son adultos, yo los respeto, y pero aunque no sean de la familia y me dicen algo malo, yo le respondo...” (G.10).*

(E) NORMATIVA PERFORMATIVA. Esta posición, al igual que la (F) Materno/paternal, es afín a la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición, los adultos son percibidos como personas estrictas y rígidas que imponen normas siguiendo estrategias de control y dominio, basadas principalmente en generar temor a los niños y niñas: *“se enoja cuando uno le pregunta... dice pregunten y alguien le pregunta, y dice, ¿pero cómo que no entendió?... es que, aprendemos con ella porque le tenemos miedo... es que la profesora dijo es que ustedes no tienen que tener miedo conmigo, y cuando yo tengo una duda con algo, la miro y como que... da miedo” (G.6).*

Según se dice, los adultos utilizarían represivos mecanismos de control, impidiendo u obstaculizando que los niños puedan expresarse y exponer sus dudas o sus ideas. La infancia teme equivocarse, ve a los adultos como figuras a las que tiene que obedecer, aunque no se esté de acuerdo, lo hace solo para evitar sanciones: *“Es que a la tía Miriam le tenemos miedo ... porque si hacíamos alguna cosa... nos cae mal y nos va a dejar repitiendo⁸⁰ la vieja esa, esa señora. Y ha dejado repitiendo ya [...] poh si no hay que decirle nada... sino al tiro⁸¹ se enoja, además pa que no me agarre mala, sino después me deja repitiendo... Es que me da miedo hablar (G.8).*

La posición (F) **MATERNOPATERNAL** es afín a la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición, los adultos son vistos por los niños y niñas como personas frágiles y débiles, a quienes se les ha de proteger. Los adultos son vistos como personas vulnerables. Se dice que la niñez, en su afán de cuidar a la población adulta, no expresa lo que realmente piensa. No formulan críticas para no generar daño o herir sensibilidades: *“Es que a mí me da pena, no me gusta decirle a los profesores que son fomes⁸², que no son buenos enseñando... porque me da pena, porque sacó su doctorado y va pa'llá con sus chalitas⁸³ feas, lleva sus libros, prepara el terreno, y decirle, oiga profe es fome... ¿te cahai⁸⁴? No, qué desgracia...” (G.5).* Se justifica la actitud y comportamiento de las personas adultas, pues se considera que atraviesan por un momento complejo de la vida: *“porque tampoco ser adulto no es fácil” (G.2).*

La infancia justifica las actitudes hostiles que pueden tener los adultos, minimizándole su importancia, en cuestiones externas a las relaciones que mantienen con la infancia *“a lo mejor tienen problemas en la casa y se vienen a desquitar aquí” (G.8).*

⁸⁰ *Repetir* es el verbo usado para suspender un curso.

⁸¹ *Al tiro* es una típica locución adverbial chilena para decir inmediatamente.

⁸² *Fome* es un adjetivo para referirse a algo sin gracia, aburrido, molesto.

⁸³ *Chalas* y *chalitas* son los nombres sustantivos para referirse a sandalias.

⁸⁴ *Cachai*, deriva del verbo *cachar* que es el que se usa para referirse a entender o comprender.

A los adultos de mayor edad se los consideran aún más frágiles, generándose una suerte de cuidado compasivo hacia la adultez: *“Es que él no sabe, aonde es muy viejito. Es que es mayor. Es que como que no tiene educación... en... en nada”* (G.10).

Según la posición **(G) MUNDOS OPUESTOS**, que es afín a la (C) Crítica Adultez y difiere de la (A) Adultocéntrica, la infancia considera que los adultos y los niños son personas incompatibles, como si entre ambos grupos no existiesen puntos de encuentro. Niños y niñas visualizan a las personas adultas como figuras lejanas y ajenas a las realidades de la infancia: *“Porque hay profesores que como que no les interesa, porque lo único que les interesa es la plata⁸⁵”* (G.10). *“mi papá siempre me dice mi bebé, y yo le digo que ya soy grande [risas] voy pa los doce, y como que yo me siento rara que me digan bebé...”* (G.4). *“... pero no que me diga ven a sentarte conmigo, hablemos algo, es como extraño, o que me pregunten qué te paso hoy día [...] igual es extraño, es que ya no soy una niñita, ya no me gusta conversar de eso con mis padres, es como raro ...”* (G.4).

Se dice que los profesores se irritan al trabajar con los niños y niñas y que son crueles, ya que intentan mostrarle a los niños el disgusto que les genera el trabajar con ellos: *“Entra así enojao, así cansado. Además que es que viene así muy grave⁸⁶. Como que sale de la sala y sonrío y se va contento, como que nos odia. Como que sale de la sala de nosotros y se pone contento”* (G.3).

Se afirma que cuanto mayor son los adultos, mayor es la distancia social y simbólica entre éstos y los niños, y, por ende, menor es la posibilidad de entendimiento entre ambos. Se dice que los adultos más mayores están cansados y son más irascibles, no así los adultos más jóvenes, que tienen más energía y mejor disposición para comprender a la niñez: *“Mientras más jóvenes más simpáticos, cuando son más*

⁸⁵ *Plata* es el dinero.

⁸⁶ *Ser grave*, locución verbal para referirse a alguien serio y de mal humor, siendo exagerado.

*mayores como que ya están chatos*⁸⁷, *están chatos de nosotros*” (G.6). Según esta posición, los adultos juzgan a la infancia sin tener conocimiento real sobre la misma. Se sostiene que los adultos no conocen a la infancia: *“Pero es que si nos conocieran en verdad no dirían lo mismo”* (G.5).

Se sostiene que los adultos solo están centrados en sí mismos, sin considerar lo que le ocurra y sientan niños y niñas: *“y mi papá cree que con eso queda genial, y me está haciendo quedar mal”* (G.5). Dicen que es paradójico, ya que dicen que todos ellos alguna vez fueron niños y se sintieron así. Plantean que los adultos han olvidado o no recuerdan cuando fueron niños, como si hubiesen perdido la memoria. Esto, según se dice, hace que los adultos sean visto por los niños como personas arrogantes: *“Es que no nos entienden, porque ellos igual fueron como nosotros, tuvieron que haber sido como nosotros... No los crearon siendo como son ahora”* (G.5) *“es como si ellos en el colegio hubieran sido perfectos, es que esa es la cuestión, como si ellos fueron perfectos, eso es lo que ellos pretenden demostrar que fueron perfectos, y porque ellos fueron así... nosotros tenemos que ser iguales”* (G.3).

“Como que no se ponen en la situación de nosotros... Es que quieren que seamos como ellos, quieren que siempre estemos serios, como que no hagamos cosas como acorde a nuestra edad, como que nos ven como adultos, pero que realmente aún no lo somos...” (G.4).

Según la posición **(H) SEXISTA**, que es afín a la posición (A) Adultocéntrica, la infancia considera que existen dos tipos de adultos, dependiendo del sexo-género al que pertenezcan. Construyen distintas imágenes para hombres adultos y mujeres adultas. Se dice que las mujeres tienden a ser más inseguras con los niños, y a ejercer una sobreprotección. Los padres son percibidos menos protectores pero más autoritarios: *“Como que las mamás no quiere que crezcan [...] como que la mamá es eso, y el papá no tanto. La mamá no quiere que crezca uno, que se quede así siempre*

⁸⁷ Se usa en la locución verbal *estar chato* cuando se tiene la sensación de estar muy cansado y con poca paciencia.

(G.3). “a mí todavía me ven como guagua⁸⁸ de pecho. A mí todavía me dice mi bebé. A mí también me dice lo mismo. Es que es normal poh, es el amor de mamá... (G.4). “pero mi mamá es como muy sobreprotectora conmigo, como que yo soy su bebe y todo. Sí, son muy sobreprotectores” (G.3). “mi papá a las nueve ya le gusta que esté durmiendo y llama todos los días pa saber si estoy durmiendo...” (G.4).

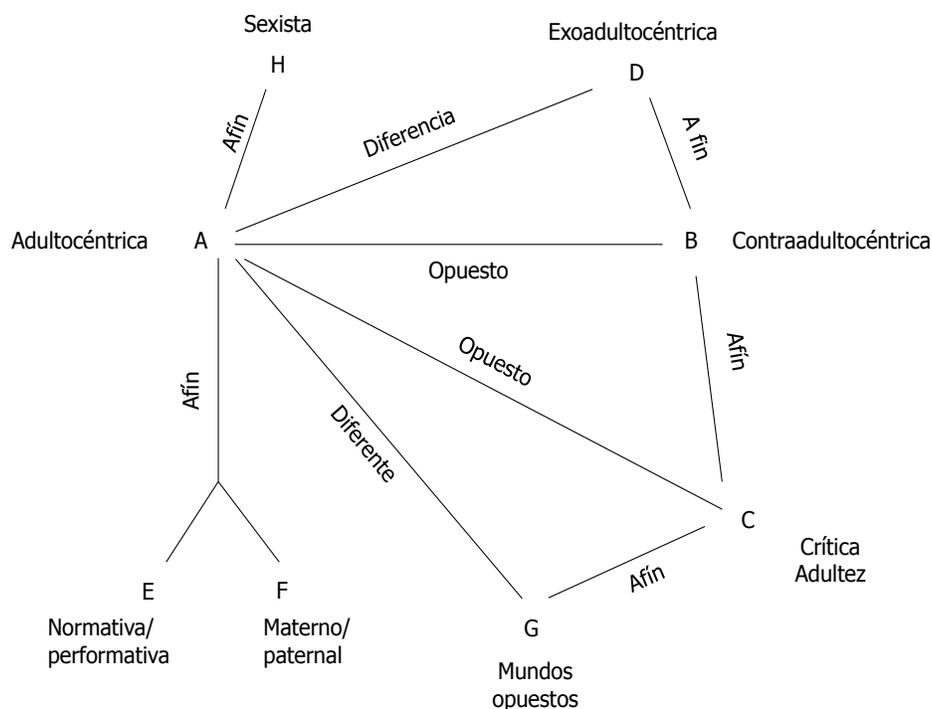


Figura 3. Posiciones discursivas sobre el mundo adulto

⁸⁸ *Guagua* es la expresión para referirse a un bebe, una niña o niño pequeño. Y así esperar, estar esperando guagua.

9.1.2. Posiciones discursivas sobre las relaciones con los adultos

Las representaciones sociales que la infancia tiene de las **relaciones** con los adultos articulan ocho posiciones discursivas, cuya estructura gráfica se representa en la figura 4. Siendo las ocho posiciones, las siguientes: (A) *ADULTOCÉNTRICA*, (B) *EXOADULTOCÉNTRICA*, (C) *CRÍTICA ADULTEZ*, (D) *ESTIMULANTE/INSPIRADORA*, (E) *NORMATIVA/PERFORMATIVA*, (F) *MATERNO/ PATERNAL*, (G) *MUNDOS OPUESTOS*, y (H) *DESALENTADORA*.

La infancia afirma que las relaciones con los adultos son determinadas por la población adulta. Se dice que son los adultos quienes disponen y establecen el tipo de relación a los niños, y que, dependiendo de cómo se muestren y se vinculen con la infancia, se generan un tipo u otro de relación.

Según la posición más dominante, (A) **ADULTOCÉNTRICA**, que se opone a la posición (B) Exoadultocéntrica y es afín a (F) Materno/paternal y a la (E) Normativa/performativa, las relaciones de la infancia con los adultos son asimétricas, estableciéndose desde los saberes y conocimientos que imponen los adultos: *“qué le vamos a decir es el profesor, qué le vamos a decir, si es el profesor, le decimos algo y... nos echan pa fuera y no nos anotan en el libro⁸⁹...y son las figuras que nos enseñan, entonces qué le podemos encontrar mal nosotros... si son ellos los que dan el ejemplo, los que lo deberían dar... y para dar el ejemplo tienen que hacerlo, tienen que hacer las cosas bien poh, sí...”* (G.3).

Se sostiene que los niños y niñas deben responder a los requerimientos de los profesores y, sin embargo, éstos no consideran los intereses, demandas, gustos o propuestas de niños y niñas. La relación, según se dice, establece un rol pasivo de la niñez y un activo de los adultos: *“porque es como que los profesores piensan algo como*

⁸⁹ *Anotar en el libro* es una expresión propia del sistema educativo chileno para referirse a la amonestación –usado también como amenaza– que registra un profesor o autoridad escolar sobre un estudiante.

que nos gusta, pero que en realidad no a todos nos gusta, y por eso nos tienen que estar obligando a ir” (G.5).

Se afirma que los adultos determinan las normas a seguir y a los niños y niñas, no les queda más opción que acatarlas; en la escuela, se dice, les silencian, y en casa les niegan el permiso a salir y la autonomía: *“Es su método de hacernos callar, pero no es buen método [...] Igual enseña bien, pero le falta ser un poco más blando, es muy duro con nosotros” (G.6). “Yo no puedo salir sola... o sea, he salido sola, pero después cuando yo quiero salir, o no me dan plata, o me dicen, no, o anda con tu hermano, y me da lata porque le tengo que comprar todo lo que quiere...” (G.5).*

Se sostiene que los padres establecen una relación con sus hijos basada en las perspectivas y demandas adultas, donde prima la autoridad de los padres sobre los niños y niñas, sin considerar los deseos y necesidades que estos tienen. Este tipo de relaciones, se dice, no facilita la autonomía e independencia de la infancia: *“A mí no me dejan ni salir sola ni con amigos... me dicen, ah, pero es que no conozco a tus amigos, y siempre me sale con esa mi papá, y yo no quiero que los conozca, si es muy pesao [...] Mi papá es así como de las películas gringas, son terribles” (G.5).*

Según se dice, aunque la infancia intenta mantener una actitud más proactiva, formulando propuestas a los adultos, éstas quedan sin concretarse, ya que los adultos se relacionan con la infancia de acuerdo con una actitud pseudoaperturista, que no logra dar respuestas concretas a la infancia, creándose, en consecuencia, falsas expectativas: *“O sea, uno hace la sugerencia y uno no lo pescan [...] queremos decirle algo a la... a hablar pa que nos pesquen [...] ya nos dice que sí... que va a tratar, pasan dos semanas y no pasa ná...” (G.7).*

Se dice que los adultos no logran alejarse del rol autoritario asociado al uso de estrategias coercitivas en las relaciones con la infancia, tanto en las actividades en el aula como fuera de ella: *“y todos nos reímos, y todos nos empezamos a reír y la tía al tiro se enoja, y dice, a ver cuéntenme el chiste, ¿cuál es? ya poh, cuéntenlo y ahí no me río... no... si le contamos nos echan pa fuera” (G.8).* Se dice que se prohíben y restringen las acciones que la infancia quiere desarrollar. Es en espacios más públicos y sin adultos donde la niñez se siente más cómoda: *“mi mamá como que me frena en*

todo, que ahora que no sé por qué está así, pero me dice, tenís que hacer mérito, tenís que hacer mérito, y tengo que hacer mérito hasta que llegue el día, porque sino, no me da permiso [...] mamá me frena en todo... pero a mí me gusta andar sola... por eso no me gusta contarle náh así... “(G.3).

Según la posición discursiva **(B) EXOADULTOCÉNTRICA**, que es opuesta a la (A) Adultocéntrica y es afín a la (C) Crítica Adultez, la infancia establece con los adultos relaciones más estrechas y de confianza, las cuales posibilitan a niños y niñas sentirse muy cómodos: *“Le tenemos mucho cariño, es que él [el profesor] nos ayuda a entender las cosas, cuando tenemos conflictos con otros compañeros” (G.3).* Se habla de una relación simétrica entre la niñez y la adultez, de mayor aprendizaje, donde puede generarse un ambiente de trabajo conjunto, con actitudes positivas: *“como que no pelean, con ellos aprendimos. Es que como que expresan... ellos sentimientos con nosotros. Y aunque estén de mal humor, igual así como que nunca nos bajonean⁹⁰, no llegan enojados aunque estén de mal humor no llegan enojados” (G.3).*

Se dice que hay profesores que logran ofrecer y establecer una relación horizontal con la infancia, sintiéndose niños y niñas considerados y apoyados por las personas adultas: *“Era buena, era amable, nos ayudaba psicológicamente, le podíamos contar cualquier cosa. Y que sus clases no sean fomes. Es que si un profesor te cae bien, sus clases nunca van a ser fomes. Sí, la profesora es re entretenida” (G.5)* Se dice que los adultos pueden relacionarse con la infancia sin la necesidad de ser rígidos y autoritarios.

Se afirma que las relaciones con los adultos pueden mejorar si los adultos propician una mayor autonomía a la infancia, para que así niños y niñas asuman responsabilidades, y puedan demostrar de este modo su compromiso consigo mismos y con los adultos. Por ello se dice que este tipo de relación es más horizontal y simétrica, basada en la confianza entre adultos y niños *“a mí antes no me daban mucho permiso, pero la primera vez que me dieron, eh... cumplí, si que ya me dan, es que mientras uno cumpla... Bien, a mí me dejan ir a todos lados. Además que yo me porto bien. O sea,*

⁹⁰ *Bajonear o bajonearse* es el verbo usado en Chile para expresar desmotivación y desaliento.

no tengo problemas, tengo que llevar el celu nomás y las llaves” (G.6). “mi mamá se preocupa por mí, mi mamá igual se preocupa por mí, cuando no llego a la una de la mañana me llama... (G.8).

Según esta posición (C) **CRÍTICA ADULTEZ**, que difiere de la posición (A) Adultocéntrica, la adultez se relaciona con la infancia de manera ambigua, estableciendo pautas de interacción poco claras. Se dice que los mensajes que emiten son contradictorios, creando confusión en los niños y niñas. Las acciones de los adultos son consideradas antojadizas y caprichosas, en consecuencia, la infancia no ve sentido ni a las actuaciones de los adultos, ni a las normas que éstos tratan de imponer: *“Siempre que terminamos de comer, yo ya me quiero ir, y dicen, ¡Ay! Que ven acá a compartir nos nosotros, danos tu presencia, y me quitan el notebook y tengo que estar obligada ahí, me lo quitan... y conversan entre mi mamá y mi papá, y lo que me da más lata⁹¹ es que yo le pregunto, oigan y ¿de qué están hablando?... para no aburrirme, y me dicen después te decimos, o... no importan. Y nunca te lo dicen, a mí me pasa lo mismo. Yo no entiendo y es más fome aún porque sé que están hablando de algo y mis papás se ríen y yo no entiendo ná... y uno dice, pero de qué están hablando, y dicen, no te importa, o... no, cosas de adultos, y uno dice, pero por qué me llamaron, entonces yo me voy y me dicen, no danos tu presencia, no te vayas hija nuestra” (G.5).*

Se sostiene que los adultos tienden a instaurar relaciones incongruentes con la infancia. Se dice que los adultos no son capaces de llevar a cabo de manera efectiva los acuerdos que con la infancia han acordado: *“A mí nunca me castigan... me dicen te voy a castigar, me castigan que no puedo hacer esto, y pregunto y puedo hacer esto, y me dicen sí [risas]” (G.9).*

Se afirma que las relaciones son de desconfianza, ya que, en ocasiones, los adultos son inconsistentes, poco rigurosos y específicos cuando de negociar y de llegar a acuerdos con la infancia se trata. Se afirma que los adultos se vinculan con escasa sinceridad y coherencia, pues, según se dice, prometen cuestiones que luego no cumplen: *“Es como que desde los seis años que estoy en la nueva casa, me lo*

⁹¹ *Lata* es el adjetivo usado para expresar fastidio.

celebraron dos [el cumpleaños], y dicen no, si te lo vamos a celebrar este año Nicolás, no se preocupe, ... si te sacai buen promedio, y pasé con 6,1... es que no, es que no teníamos plan...”

La posición **(D) ESTIMULANTE/INSPIRADORA**, difiere de la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición, los adultos proponen a la infancia una relación de mayor apertura, confianza y apoyo, de acuerdo con una evidente actitud positiva. Según se dice, los adultos alientan a los niños a tener más confianza en sí mismos, lo que facilita relaciones más cercanas, estrechas, y más entusiastas: *“Siempre en el colegio hay una profesor que protege más al curso, que le gusta... por ejemplo mi profesor jefe desde el año pasao que nos quería y siempre dice, no, es que el curso puede cambiar, y nos apoya, y va apoyando en vez de decirnos que somos mal curso... y esto y esto, siempre nos va apoyando y queriendo, y siempre está con nosotros... en lo bueno y lo malo, y todo eso”* (G.4).

Se reconoce que a este tipo de relación la infancia no está muy habituada, y la descoloca, pues lo habitual es, según se dice, que las relaciones sean más asimétricas: *“llega así como muy activo, y llega y dice, ya vamos a hacer esto, y con toda su expresión y todos quedamos así como ¿qué?... es que como nadie es así con nosotros...”* (G.3).

Esta relación, en el caso profesorado/alumnado, sitúa en lugares prominentes cuestiones distintas a los contenidos propios de las asignaturas: *“como que él nos enseña más a ser humildes, limpios que... más la materia...”* (G.4).

Se dice que a los adultos, cuando se vinculan con la infancia según este tipo de relaciones, la infancia no les ven como los típicos adultos, les ven más como personas similares a ellos, ya que la imagen que proyectan, no concuerda con la imagen, ni con la relación, que habitualmente tienen los niños de las personas adultas: *“ya no pasa a ser profesora como que es nuestra amiga porque sabe de todos y... como que es como bacán⁹² porque como que nos levanta... y si nos equivocamos ella sabe...”* (G.8).

⁹² Bacán es la forma que se tiene. para expresar algo muy bueno.

Asimismo, los niños consideran que los adultos intentan motivarlos para superarse, creer en sí mismos y lograr sus propósitos: *“ejemplo igual algunos papás de nosotros trabajan en el campo y uno no quiere trabajar en el campo... Ellos quieren que seamos mejores... Que nos superemos, Que seamos mejores que ellos, Y mi mami trabaja en el campo, no quieren que terminemos así cortando porotos⁹³ en todo el sol, Sacando cerezas...” (G.10).*

(E) NORMATIVA/PERFORMATIVA. Según esta posición, que tiene mayor afinidad con la Adultocéntrica (A) y con la posición (F) Materno/paternal, los adultos se imponen a los niños, los amedrentan .provocándoles temor. Se dice que la infancia se remite únicamente a responder a las expectativas y mandatos adultos, desde una lógica de adoctrinamiento: *“Es que da miedo poh, es que de verdad da miedo... es que da miedo que te rete y que todo el curso te mire, y te mira además con esos ojos... es que una le dice como que profesora no entendí (°), ¡pero cómo que no entendiste! dice esa palabra, dice por qué diablos no entendiste y no te explica...” (G.6)*

Según esta posición, la relación de la infancia con la población adulta es muy asimétrica. La cual provoca tensión a ambos grupos, viéndose la infancia se ve en una posición de minusvalía e inferioridad. La infancia percibe que el mundo adulto abusa del poder que tiene: *“A veces el profe. Es que tienen mucho poder en mala⁹⁴... eso es verdá” (G.1).*

Según se dice, la infancia es consciente que los adultos son quienes establecen la relación, y que a los niños y niñas solo les queda obedecer lo que se les dictamina. El recurso al miedo es, según se dice, la principal estrategia utilizada por los adultos: *“es que si el primer día un profesor marca así como que él es rudo, obvio que después todos le van a tener miedo a preguntarle algo... [...] que dijo, yo soy súper estricta, si que yo no quiero que hagan esto, ni esto, ni esto, ni esto, y después te da como miedo preguntarle qué cosas... que cosas no entendiste” (G.6).*

⁹³ Porotos son las judías.

⁹⁴ *Tener poder en mala* es una expresión que da cuenta de un mal uso, de un abuso de poder.

Según se dice, en el ámbito familiar, los adultos para relacionarse con la infancia, utilizan estrategias basadas en el control, estableciendo lógicas de dominación, generando incomodidad, malestar y desconcierto, además de miedo: “*Mi papá siempre sabe lo que hago [...] no me entero de lo que pasa por su cabeza y me da miedo, es que me da miedo porque me da miedo que sepa que estoy aquí, que estoy al lado de la Devora y que hablo incoherencias...*” (G.5). La infancia percibe que se les denigra sin que haya motivo para ello: “*Yo, mi papá a penas hago algo, me dice tonta, estúpida. Y yo siempre me he sentido mal por eso, a veces me... Es que ná que ver que te traten así poh. A veces me... no sé, me indigna, y empezamos los dos a discutir así*” (G.3).

La posición **(F) MATERNO/ PATERNAL**, afín a la posición (A), describe una relación basada principalmente en el cuidado que las personas adultas tienen de la infancia. Según esta posición, los adultos cumplirían el rol de cuidadores y protectores ante los eventuales peligros a los que puedan verse expuestos niños y niñas. Se justifica, con ello, la restricción que los adultos someten a la infancia: “*A mí me dan permiso, pero depende de si ir al centro sola, me tienen que ir a dejar, porque como que les da miedo que me vaya en micro⁹⁵*” (G.2)

Se dice que los padres sobreprotegen a la infancia, y que, en ocasiones, restringen la autonomía aún más de los niños, conforme se van haciendo mayores. Se habla de una desproporcionada supervisión: “*Incluso a mí antes no me gustaba salir pa'fuera, ahora tengo que pedir permiso hasta pa' comprar. Yo igual... por lo mismo me encerré, incluso, yo tuve muchos problemas, entonces como que yo sola me encerré, y ahora que no, que no me deja, ir a hacer la tarea donde la Nacha, no me deja... es mañana, y no hay forma de que me dé permiso así como pa' ir*” (G.3)

Siguiendo la misma lógica del cuidado y protección, los adultos tenderían a ser alarmistas y a exagerar, de acuerdo con una concepción *infantilizada* que de la niñez se tiene: “*que me cuida caleta⁹⁶, me dice... me pierdo un poquito, unos quince*

⁹⁵ *Micro* en Chile es el autobús interurbano.

⁹⁶ *Caleta* es una locución verbal para referirse a una gran cantidad de algo.

minutos y me empieza a llamar al tiro, después cuando me baño también... me deja la ropa lista pa vestirme... Sí, mi mamá así es... a veces le digo que se cabree que ya soy grande, y mi mamá me dice, no, si tú soy chiquita todavía” (G.8)

Esta sobreprotección, se traduce en desconfianza por parte de los padres, tanto hacia sus hijos, como hacia el mundo y las personas, en general: *“O sea, es que piensan que te están haciendo lo peor, o te secuestraron o te... o estai loqueando por ahí” (G.5).*

La posición **(G) MUNDOS OPUESTOS**, que mantiene compromiso con el discurso (A), da cuenta de una relación muy distante y de indiferencia entre la infancia y la adultez, como si pertenecieran a mundos paralelos. Se dice que las personas adultas no tienen la intención de involucrarse en los aspectos o cuestiones que preocupan a la infancia: *“un hola y chao y hagan las tareas y todo lo exigente (G.3)”*. *“es que los profes son un poco ajenos a nosotros... no les interesa tanto cómo estemos, ¿me entiende?” (G.6).*

Se considera que los adultos constituyen un grupo claramente diferenciado del de los niños. Se percibe complicidades compartidas solo entre adultos, de las que los niños no participan, por tanto, la infancia no tiene confianza en los adultos para hablar de sus preocupaciones o inquietudes: *“como que mi mamá le cuenta de todo a mi papá, entonces yo no soy capaz de contarle las cosas, le cuento las cosas, pero no le digo que me están pasando a mi...” (G.1)* *“Mi papá es re infantil. Oye, igual que a mí, yo tampoco tengo confianza con mis papás para decirle mis cosas” (G.1).*

Se describe una relación fría, rutinaria y lejana. Se sostiene que a la infancia le incomoda tener que relacionarse con los adultos, lo hacen para cumplir, como una obligación impuesta por los adultos: *“a mi mamá por ejemplo, no le cuento nada, solo que hago aquí nomás en el colegio y eso nomás. Sí, sí es eso, ¿qué hiciste? Ehhh ¿qué hice? [...] es que es como rutina, ¿Qué hiciste? Eh, o ¿cómo te fue? Bien, bien. Sí, es como una constante, una, ¿cómo te fue? Bien [risas] ¡Eso! ¿Qué hiciste? Nada, ya me voy a cambiar de ropa o me voy a ver tele [¿y eso está bien?, o ¿quisieran que fuese distinto?] No, está bien. Para mi está bien. No, así está bien, ¿pa qué más? ¿Además pa qué preguntan tanto?” (G.3).*

Se sostiene que la relación entre adultos y niños es inexistente -o vacía-. Según se dice, los adultos se remiten solo a hablar de cuestiones que tienen escasa importancia para la infancia: *“con mi mamá no hablo mucho, la verdad es que nada... entonces estoy aquí como encerrado, todo lo que vivo aquí en el colegio no se lo cuento”* (G.3). *“con mi mamá también es más o menos la relación, pero es que con ella yo no le tengo la confianza suficiente [se le corta la voz] para contarle lo que pasó hoy día, qué hicimos...”* (G.3)

Según esta posición, la infancia siente desconcierto cuando los adultos intentan acercarse a ellos e intentan establecer una relación de mayor confianza y cercanía con los mismos, pues los ven muy lejanos y distantes. Según se dice, la infancia percibe a los adultos como personas desconocidas o extrañas: *“cuando tu papá te dice, oye hijo tú tenés que contarme a mí las cosas que te pasan, tenés que tener confianza como si fueran amigos, pero es que igual es como raro contarle todas tus cosas a tu mamá o a tu papá”* (G.10).

Según la posición **(H) DESALENTADORA**, afín a la posición (A), los adultos desmotivan a la infancia. Se dice que el modo de relacionarse los adultos con la infancia merman las motivaciones y los intereses de los niños: *“Porque no hace clases entretenidas. Es que es muy serio, sí, es que siempre llega,... él no expresa mal humor, pero como que siempre está de mal humor entonces... él llega y está cansado mentalmente. Entonces a nosotros eso nos bajonea él* (G.3). *“se demoraba mucho en hacernos callar y hacíamos muy pocas cosas, en una clase habíamos tres alumnos a penas escuchándolo, y todos los demás se habían ido... no habíamos más...”* (G.10).

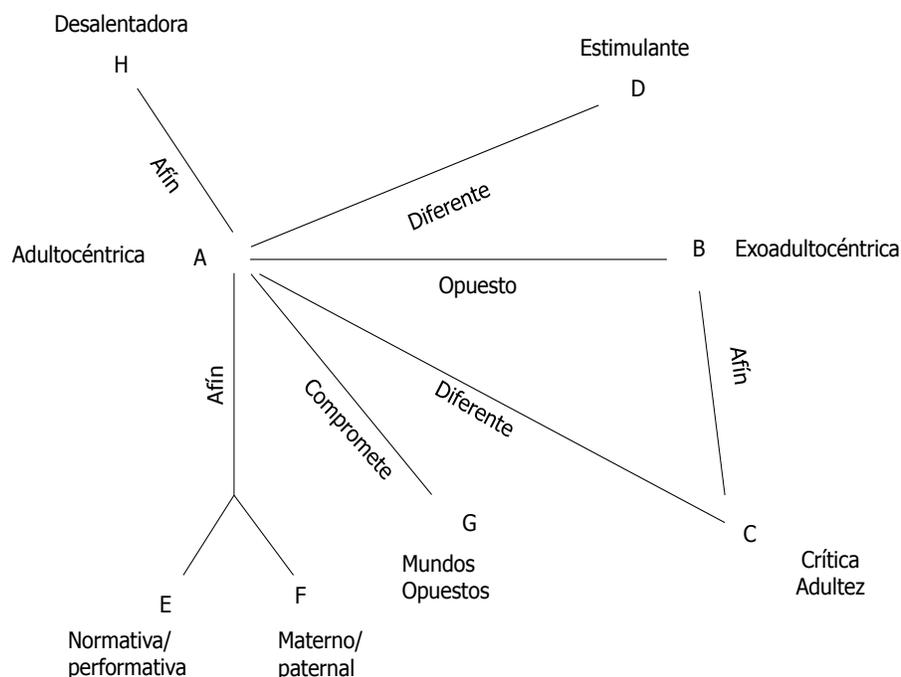


Figura 4. Posiciones discursivas sobre las relaciones con los adultos

9.1.3. Posiciones discursivas de la niñez sobre la infancia

Las representaciones sociales que los niños y niñas **tienen de la infancia** se articulan en nueve posiciones discursiva: (A) *ADULTOCÉNTRICA*, (B) *CONTRAADULTOCÉNTRICA*, (C) *INFANTOCÉNTRICA*, (D) *CRÍTICA INFANCIA*, (E) *NORMATIVA/ PERFORMATIVA*, (F) *MATERNO/ PATERNAL*, (G) *CAMBIANTE/ESPONTÁNEOS*, y (H) *SEGMENTADA/GENERACIONAL-SEXISTA-CLASE*. La representación gráfica de la estructura relacional de las posiciones se puede ver en la figura 5.

Las posiciones que de la infancia tienen niños y niñas han sido elaboradas según se ven a sí mismos, y según perciben que son vistos por los adultos.

(A) ADULTOCÉNTRICA. Según esta posición, que es la dominante y desde la que se configuran las demás posiciones, la infancia, asumiendo el discurso

adultocéntrico, critica el actuar de los niños y niñas. Se afirma que es necesario ser guiados por los adultos, ya que, según se dice, sin una figura adulta no son capaces de gestionar sus asuntos, ser ocurrentes ni creativos: “*Sí, porque no sabemos qué decir. Es que no se nos ocurre nada*” (G.5). “*O sea, no, si no hacemos mucho, somos re fomes*” (G.3).

Según se dice, la infancia reproduce argumentos y lógicas adultocéntricas, devaluado sus propias prácticas y saberes. Critican su forma de organizarse, su poca capacidad para unirse y su poca disciplina: “*es como que somos súper desuníos... que como que en el curso, es que en el curso la gran mayoría de las discusiones se generan en el consejo de curso*” (G.1). “*No, si los conozco a todos perfectamente, a cada uno, pero... o sea, obviamente si uno está adelante tendrá que tener mayor respeto hacia esa persona, y si ya ve que esa persona está frustrada, tendría que dar un poco de su parte y quedarse callado*” (G.1).

Esta posición toma como referencia la norma y el deber ser, de acuerdo con rígidos cánones impuestos y, dictámenes establecidos por los adultos. Se habla de una infancia que no cuida lo que tiene, es inmadura, inconsciente, que desconoce las consecuencias y repercusiones de sus actos: “*Se supone que una quiere algo tiene que cuidarlo*” (G.10). [Se dice] “*Ah, es que tú siempre, es que tú siempre te portai mal, vai a seguir en cuarto medio igual te vai a portar mal [responde] Yo pensaba que no me portaba tan mal. [dice] Pero es obvio poh, que eris chistosa*” (G.9). “*es lo mismo que pasa con la educación gratis, piden educación gratis, y ¿pa’ qué van al colegio? van a estudiar? Ni siquiera van a estudiar, van a puro molestar.... y piden educación de calidad, si los alumnos no son de calidad, cómo van a exigir algo de calidad, si pa’ eso existe la beca, si una persona tiene una beca es porque realmente pone de su esfuerzo [...] ahora están pidiendo educación gratis, van a protestar, van a hacer mugre⁹⁷ la ciudad...*” (G.1).

(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA. Esta posición, opuesta a la posición (A), se opone a la idea que afirma que los adultos conocen a la infancia, pues

⁹⁷ *Hacer mugre*, es hacer añicos, expresa en Chile dejar algo inutilizable.

se sostiene que la concepción que tiene de la infancia el mudo adulto no es correcto. Según esta posición, las representaciones de la infancia es un producto de una imposición adulta. Los adultos al percibir a los niños como inferiores, les tratan como tales, e intentan inculcarles esta idea: “[¿cómo creen que los profes les ven?] como tontos, como que no sabemos las cosas” (G.1). “Es que mi mamá me dijo que los profesores me odiaban, que tenía la fama de la niña desordená, entonces ya no me toman en cuenta cuando digo algo serio, no me toman en serio, como que ya estoy haciendo una tontería, una estupidez. A mí la otra vez me cancelaron las preguntas porque preguntaba mucho” (G.9).

Se dice que los adultos construyen una idea de la infancia de acuerdo con sus propias actitudes, comportamientos y saberes. Según se dice, los adultos consideran que la infancia es incapaz de elaborar argumentos válidos, y de generar confianza alguna. Se afirma que para los adultos, los niños y niñas transmiten un alto grado de incompetencia intelectual: “Es que no se puede. Es que no te creen, Sí, dije pero no me creyeron. Es como que no, como que yo soy profesor y lo sé todo (G.9). Se dice que los adultos son severos e imponen a la niñez sus ideas sin tener en cuenta lo que la infancia considera. Se dice que los adultos formulan demandas que ellos no son capaces de atender: “Yo no entiendo si los profesores pueden enseñar una pura asignatura, porque nosotros nos tenemos que aprender toda la materia de todas las asignaturas. Y son muy injustos [...] suponen cosas que no son y sale perdiendo uno” (G.9).

Esta posición se opone a la idea según la cual la infancia es débil, desprovista y carente de saberes. Según se dice, el saber de la población adulta es uno no todo ni el único saber. Se afirma que la infancia tiene unos conocimientos que no necesariamente son compartidos por los adultos: “como que se creen que son mejores por ser profesores. Un profesor una vez me dijo que era ignorante, y yo le dije que yo no soy ignorante porque yo sé cosas que usted no sabe, y usted sabe cosas que yo no sé... y me echó de la sala...” (G.9). Según esta posición, la infancia no está de acuerdo con las demandas, exigencias y pretensiones de los adultos: “nadie es perfecto, menos en el colegio, es que como que exigen más de lo que uno puede dar, siempre, siempre

lo van a hacer, pero como que ellos se van al límite, como que ya... exigen mucho, no ponen un tope, ... si una se tiene que poner como esas cosas pa los caballos... (G.3).

(C) INFANTOCÉNTRICA. Tiene compromiso con la posición (B) Contraadultocéntrica. Según esta posición, la infancia intenta transformar la clásica imagen que tienen los adultos de la niñez. Se dice que niños y niñas son conscientes de que en ocasiones sus formas de expresión pueden no ser las más adecuadas a la vista de los adultos, sin embargo, no por ello carecen de fundamento válidos, y carezcan de veracidad: *“yo no me sé dirigir a un adulto... el otro día, yo he tenido hartos problemas con los profesores de acá porque yo les respondo y ellos lo toman de ¡ah... la cabra chica irrespetuosa! Cosas así... pero son cosas que son verdá” (G.1).*

Se dice que los adultos intentan transmitir una imagen inmadura e irresponsable de la infancia. A tal fin, según se dice, los adultos les hacen ver a los niños solo sus aspectos más negativos y les señalan las cuestiones que han de aprender y mejorar, devaluando u opacando las conductas positivas. Se dice que la infancia es capaz de generar sus propios conocimientos y saberes, que logra identificar su potencial, a pesar de que la percepción transmitida por los adultos sobre sí misma sea más bien oscura y negativa: *“dicen que somos el curso más desordenado, pero somos el curso más unido que hay también. Porque nadie ve lo bueno que tenemos como curso... Todo lo ven malo. No lo reconocen lo bueno que hacemos, solo lo negativo. Ellos no conocen nuestro curso. Hacemos algo bueno y le tienen que sacar lo negativo. Nosotros hasta a veces salimos a limpiar el patio, sí y por voluntad, y nos retan porque estamos afuera, y por qué no están en clases, y nos retan...” (G.3).*

Según se dice, la infancia reconoce sus virtudes, enfrentándose a las concepciones adultas. Se afirma que aunque el mundo adulto insiste en etiquetar de inadecuados los comportamientos y las acciones de la infancia, ésta consigue resaltar los aspectos positivos de sus actuaciones y del modo de organizarse: *“nos echaron la culpa porque éramos los más desordenados que habían, entonces por eso que nos echaron toda la culpa a nosotros. Y éramos los que teníamos la mejor fiesta. Y nos retaron poh, pero igual fue re bueno” (G.3).*

Según la posición **(D) CRÍTICA INFANCIA**, que es afín a la (A) y difiere de la (B) Contraadultocéntrica, los niños y niñas son percibidos como seres inconsecuentes y poco comprometidos. Se dice que acomodan sus acciones de acuerdo con sus intereses y conveniencia, sin considerar qué tan adecuado sean o no para sus procesos de aprendizaje: *“Es que eso a veces es injusto porque a veces los que no prestan atención, después le dicen ya, me prestai la tarea le dice a un compañero, se la da, y ya, se saca los tres puntos. Ah, pero esas son cosas del colegio, tú no podís decir que no lo hai hecho, porque todos lo hemos hecho poh”* (G.9).

Se habla de una infancia acrítica, que no cuestiona sus dichos y actuaciones, que tiende a reproducir y replicar lo que otros dicen y hacen sin reflexionar por qué lo dicen o lo hacen: *“pero primero hay que estar informada por qué todos hacen esas cuestiones, porque [...], por qué todos los que están en eso, hacen eso...”* (G.1).

Se percibe una infancia inconsecuente y con escasa capacidad para comprometerse y ser responsable. Se sostiene que, dependiendo de lo que estén en juego, los niños son rígidos y ajustados a la norma, y asimismo, flexibles y permisivos, evidenciando, según se dice, una actitud inconsistente: *“Entonces por qué piden algo, si ellos mismos [refiriéndose a los niños] van a destruir las cosas...”* (G.1). *Pero a mí me está cayendo mal porque el otro día estábamos todos divirtiéndonos en la sala y él fue a acusar [...] Pero es que se porta re mal, y después nos va a acusar, y pa' qué si se porta re mal... lo encuentro demasiado hipócrita* (G.1). *“Pero viste que es verdá, qué pasó, pasó un mes y ahora el Daniel ya no tiene el cuaderno, no anota a nadie, hace desorden, el que está haciendo desorden no lo anota. No se anota él mismo tampoco. Él hace desorden y no se anota”* (G.10).

(E) NORMATIVA/ PERFORMATIVA. Esta posición, afín a la posición (A), se remite a la norma y la disciplina. Según esta posición, la infancia percibe que es vista por los adultos como personas pasivas, que deben ajustarse a las reglas y que tienen que acatar de manera dócil las adultas proposiciones. Se dice que la infancia va aprendiendo, desde los mandatos y nociones adultas, a verse a sí misma: *“más que eso, ellos nos proponen cosas a nosotros... como dejen... o no traigan cosas distractoras,*

o que, si las traen, se lo quitan, o que hagan la tarea o que no... que no le falten el respeto al profesor y todo eso... [] el profesor dice eso que hagamos y hay que hacerle caso, porque él es el profesor, no nosotros, ni somos ná para que nos mandemos solas en el colegio...” (G.4).

Se dice que la infancia es vista por los adultos como seres asociales, que se han de controlar, modelar y adoctrinar. Imagen que no es compartida por la infancia: *“Como delincuentes juveniles. Como perros...” (G.5). “Es que algunos son muy estrictos, como que... es como que te quisieran como una estatua... con un poco... al tiro te retan⁹⁸, o anotación al libro y bajan las notas de las pruebas, o piden más... como, exigen más...” (G.4).*

Se dice asimismo que los adultos ven a los niños y niñas como si fuesen idénticos, como si cada uno fuera la réplica del otro, sin percibir las singularidades de cada cual. Se afirma que los adultos homogenizan a niños y niñas, y que consideran que los procesos de aprendizajes han de ser iguales para todos: *“pero si su compañero lo dijo bien, acaso no lo escuchó, por qué no se lo aprende, estudie con alguien... dice, ya usted tiene que estar pendiente de la clase, porque si su compañero escuchó y aprendió y lo dijo bien, usted también tiene que saber, porque tiene que escuchar a su compañero y decir igual que su compañero. Y mira con esa cara de miedo...” (G.7).*

Se afirma que los niños y niñas no son como son percibidos por los adultos. Según se dice, los adultos tienen una imagen de los niños y niñas que no se corresponde con la realidad. Según esta posición, la imagen que los adultos tienen de la infancia se sustenta en lo que han de ser y aún no son. En este sentido, los niños y niñas, son vistos como seres imperfectos a los que se ha de moldear para que alcancen la meta prevista: *“es el único profesor que dice que somos un buen curso... Es el único profesor que dice que somos un buen curso... Dicen que... incluso nuestra profe jefe nos odia... [...] Es que no somos las expectativas que ellos tienen, es que ellos creen que somos como... quieren que seamos como piedras (G.9).* Según se dice, no se les permite cometer errores, han de ser disciplinados y cumplir con las normas establecidas por el mundo

⁹⁸ *Retar* en Chile es regañar.

adulto: “*que estemos así [quietos] todo el rato y no pueden... no somos las expectativas de curso que tienen ellos [...] mi mamá quiere que estés así como un caballo, y es como que “mamá soy un ser humano quiero hablar” (G.9).*

Según esta posición, los niños y niñas consideran que los adultos los ven como sujetos inconscientes, inmaduros y que su aspiración ha de ser la de convertirse en adultos. Se dice que la adultez no presta atención a niños y niñas, ni les dan importancia, transmitiéndoles la idea de que los asuntos de la niñez son irrelevantes: “*Es que como que el profesor te diga habla, y ellos están haciendo otra cosa. Por ejemplo con nuestro profe de matemáticas no podemos dejar de dar la opinión. Dicen, ¿alguien le pidió su opinión? [imitando a un profesor] no nadie, le pidió su palabra. No me interesa, o sea, váyase, no me interesa que esté aquí” (G.9).*

(F) MATERNO/ PATERNAL. Según esta posición, la infancia se define como personas que prefieren disfrutar de la tranquilidad y la protección del hogar y de ambientes familiares. Se afirma que la infancia se siente más cómoda al amparo de los cuidados del hogar, en la seguridad que proporciona el ámbito privado: “*Es que igual yo no salgo mucho, yo soy más de casa... Yo igual soy de casa, es más bacán ser de casa porque estai con los amigos y ya sabís que estai en tu casa... yo invito, si salís a carretear⁹⁹ como que... somos todos cortados” (G.6). “Yo el año pasado no me dejaban salir solo a ninguna parte porque era un mamón [risas]” (G.2).*

Del mismo modo que la infancia prefiere la zona de confort doméstica también prefiere guardar para su intimidad sus emociones y asuntos personales. No comparte con otras personas sus sentimientos, prefiere escribirlos y guardarlos solo para sí. Según se dice, niños y niñas son conscientes de su introversión, y reconocen que no es la forma más adecuada de proceder. Se afirma que ello se debe a su timidez y a su incapacidad o deficiencia para gestionar sus emociones: “*yo no le cuento a nadie mis problemas, me desquito yo misma, conmigo misma, me pongo a escribir en un power point, tengo las medias escrituras así... empiezo así a decir lo que siento... como*

⁹⁹ *Carretear* en uso en Chile como el verbo para distraerse, es propio para salir de fiesta, irse de fiesta, pero también puede usarse para pasar un buen rato con los amigos.

un diario... yo se las cuento a mi mamá, a veces lo del colegio, pero las cosas importantes no las digo... yo nunca, a nadie... a mí una persona muy importante, pero muy importante me dijo, a veces callar las cosas es malo. sí, es verdad” (G.1). “me gusta más guardarme las cosas que estar contándolas... soy un poco así” (G.6).

(G) CAMBIANTE/ESPONTÁNEOS. Según esta posición, que difiere de la posición (A), la infancia se percibe a sí misma como muy inestable y que tiene constantes cambios de ánimo. Se dice que en ocasiones ni reconocen sus modos de actuar o proceder, los cuales pueden cambiar muy fácilmente. Siendo muy sensible e influenciados por el contexto: *“soy muy bipolar con mucha gente, porque a veces puedo estar de lo más bien, y en otros momentos puedo estar muy enojá con ustedes... porque, miren... como en mi caso, a veces puedo tratar muy bien a una persona, pero cuando ya, llega mi punto, como que igual... no explotar, porque sino me desquitaría con todos” (G.1). “Que estamos raros a veces, andamos como cambiantes. Andamos bipolares, estamos en la pubertad poh, andamos como bipolares” (G.3).*

Asimismo, los niños y niñas se perciben a sí mismas como personas apasionadas, que viven intensamente y que afronta sus problemas de manera poco racional. Se dice que la niñez es más bien impulsiva y que se deja llevar por la emoción del momento: *“porque yo soy, cómo decirlo... me tomo las cosas demasiado a lo personal, si le pasa algo a mis amigas, es como si me estuviera pasando a mí... no, en serio, si es como si le pasa algo a mis amigas, yo me lo tomo muy a lo personal y voy a encarar a esa persona, de por qué le dice cosas así...” (G.1).*

Según esta posición, la infancia es lábil emocionalmente, debido, según se afirma, a su inmadurez y poco autoconocimiento, ello, según se dice, les lleva a estar constantemente improvisando y examinando sus propias conductas, actitudes y sentimientos: *“de vez en cuando me pongo a llorar, no sé... me tiro en la cama y me pongo a llorar. Ah, yo soy muy llorona, aunque no lo crean yo soy muy llorona, yo lloro por todo, Yo igual, soy muy llorón, cuando siento que no me entienden, o algo como que exploto, pero no exploto en el colegio, exploto en mi casa” (G.1). “pero cuando ya me van conociendo, ah, la Coni está llorando, es normal... pero cuando yo me desquito” (G.1).*

La infancia considera que los adultos la ven como si tuviese atributos adultos, pero, según se afirma, la infancia no comparte esa percepción, ya que junto a la inestabilidad emocional, se ha de tener en cuenta que los niños quieren disfrutar, jugar y pasarlo bien: *“Crean que somos maduros, pero es que no podemos, porque somos niños, tenemos todavía un poco de mentalidad infantil... Como que a veces queremos jugar, no sé, hacer cosas ridículas”* (G.4).

Según se dice, la infancia, en ocasiones, no sabe cómo ha de reaccionar, ni sabe cómo se espera que reaccione. Por tanto, se ven como personas desatinadas, que tienen conductas absurdas, ya que sus reacciones, muchas veces, no se corresponde con lo que se espera que así sea: *“Uno dice muchas estupideces... Sí, sí [risas] O hacemos cosas tontas. O nos reímos por todo. Como en los funerales, uno se ríe por los nervios. Si nos reímos mucho. Como en los momentos más serios, como que te están retando...por qué hiciste eso, te sacaste una mala nota, y como que uno lo único que quiere es reírse”* (G.5).

La posición **(H) SEGMENTADA/GENERACIONAL-SEXISTA-CLASE**, que difiere a la (A), define diferentes tipos de infancia, según sea la edad, el sexo o la clase/hábitat del que se forme parte. Dependiendo de la edad se perciben dos infancias. No existe una distinción clara sobre cuando acaba una y empieza otra, si bien, distinguen claramente la infancia menor de la infancia mayor, las cuales son muy distintas. Se dice que la niñez más joven es más ingenua y honesta, a diferencia de la infancia mayor que tiende a querer engañar u ocultar ciertas cuestiones a los adultos: *“Yo ya pasé ahora a mujeres jóvenes, es extraño, me siento solita”* (G.5). *“porque los encontraban que se iban a meter los chicos con los grandes y eso ya lo encontraban un poco, por decirlo extraño, porque tú sabías cómo son los grandes y los chicos... y los chicos van a contar todo lo que pasa en el colegio en sus casas... Pero no todos son así, cuando chiquitito contai todo, y cuando te hacís más grande hacíh todo lo contrario, no decíh nada, nada, te quedai callao... por ejemplo te sacaste un tres, estai en tercero, ¿ya? lo mostrai, te sacai un tres en sexto, te quedai callao...”* (G.1).

Se sostiene que dependiendo de la edad se realizan diferentes actividades, se tienen distintos gustos, y se organizan de forma diferente: *“El año pasado era como*

más deporte, sí corríamos por todo el colegio, ahora es como más conversar, hemos madurado... la relación por wasapp atacó... sí, pa no aburrirse, sí ahora como que nos sentamos, al menos yo con mis amigas nos sentamos, y conversamos... pero antes con los deportes era como que más unió el curso, eh sí... como que todos se unían a jugar...” (G.2). “Son diferentes actividades porque tampoco un niño de primero básico puede estar haciendo una actividad con uno de octavo” (G.7).

Se dice que la infancia de mayor edad tiende a distanciarse de la menor con el propósito de diferenciarse, y así solicitar un trato diferenciado, desligándose del grupo de “menores”, con los que no comparte ni gustos ni intereses: “¿Y por qué creen que no participan? Porque les da vergüenza, porque no quieren, porque pa mi como que son los más grandes como que se sienten como aparte, como que pucha, si hay puros niños chicos, pura básica¹⁰⁰, se sienten como raros, pa mi que eso es” (G.3).

Asimismo, se afirma que cuanto menos años de diferencia, más cercanas son las relaciones y más similares los gustos: “mira, cuántos años tiene tu hermano... Es menos que yo por cinco años. ¡Ah! Es que es mucha diferencia, es que son edades distintas por ejemplo ahora mi hermano y yo... Es que están en distintas etapas,... Mi hermano y yo como los dos estamos metidos en la edad del pavo, si que, nos llevamos bien los dos, antes siempre peleábamos. Ah, yo quiero que mi hermano esté en la edad del pavo pa llevarme bien con él, siempre me hace callar” (G.5).

Otro de los criterios que utiliza la niñez para distinguir entre las distintas infancias, es el sistema sexo-género al cual cada persona queda adscrita. Diferenciado a niños y niñas. Se afirma que las niñas son más sensibles, maduras y sentimentales, y tienen características asociadas a los estereotipos clásicos de la femineidad, mientras los niños, según se dice, son más bruscos y tienden a tener comportamientos más infantilizados: “Cuando yo hablo de mis sentimientos, estos tipos se burlan... [risas]” (G.2). “Si hubiesen estado hombres ahí sí, habría sido demasiado distinto... Con los hombres es peor, es que no sé, como que los hombres después se burlan, como que empiezan a molestar. Después te molestan por lo que decíh, como que muy sentimental

¹⁰⁰ La *básica* en Chile es la educación primaria.

lo que dijiste o que... Son más molestos que las mujeres. Si decih algo que no entienden, al tiro molestan... es que no entienden lo que una está diciendo...” (G.4). “está bien que las clases estén separadas, porque los niños a veces igual molestan a las niñas en educación física [...] Los niños son más desordenados que las niñas” (G.6).

Se dice que las niñas son más maternales y cuidadoras, que tienden a proteger y a cuidar de los niños y asimismo se sostiene que confían mucho en ellos, por el hecho de ser varones: *“nosotras somos muy de piel con los chiquillos, entonces siempre los abrazamos, y los chiquillos se dejan que los abracemos. Es que es más este año, empezó a ser más así este año porque como va a ser el último año juntos... confiamos. Y no nos vamos a ver más... Confiamos. Y más en los chiquillos... que en las mujeres” (G.3).*

Se considera que las personas son adscritas biológicamente, de acuerdo con nociones socialmente cristalizadas que designa diferentes roles y comportamiento a las mujeres y a los hombres. Según se dice, a las chicas les gusta la ropa, la estética y las teleseries, y a los hombres el deporte y los videojuegos. Si bien, se dice que estas caracterizaciones, aun teniendo algún grado de veracidad, tienden a exagerarse por parte de los medios de comunicación: *“es que igual yo creo que a fin de año deberíamos ponernos de acuerdo, porque las niñas por ejemplo nos gustaría ir con vestido y a los niños, no sé poh con ropa de deportiva o algo así” (G.2). “Es como si nosotras estuviéramos hablando de ropa y ellos hablando de video juegos. La ropa no... No, si nunca tan así... Ay mira lo que me compré [imitando una vez “tonta”] no, nunca así... Hablamos de no sé... Tampoco es así como se ve en la tele. Que somos así... Que hablamos así. No hablamos de la ropa... Hablamos de no sé... Pero aunque igual hablan de la ropa... Pero no es un tema que... A lo más de ropa así, ah, qué linda tu polera¹⁰¹... de verdá, y lo máximo si es muy bonito le pregunto dónde lo compró así... Sí, pero cuando te preguntan eso, es como que te va a copiar, si que yo siempre*

¹⁰¹ *Polera* en Chile es una camiseta habitualmente de manga corta.

digo me lo regalaron. Las niñas hablamos de sentimientos, de cosas así, o sí... O de cualquier cosa...” (G.2). *“Ellas lo conocen, ellas ven novelas¹⁰²”* (G.2).

De acuerdo a la clase/hábitat del que se forman parte niños y niñas, se considerarán también dos tipos de infancia. Se sostiene que cuando la familia de pertenecía es de clase social baja y de contextos de privación socioeconómica, la infancia tiende a ser más madura y más consciente de lo que es y de lo que tiene, y asimismo, que reconoce, en mayor medida, los costos y el esfuerzo que significa el llegar a conseguir cualquier logro: *“Cuando uno le pide plata a la mamá ahí uno dice, ah ahora me doy cuenta cuánto le costaba ganárselo pa que me diera una moneda... y cuesta. Cuesta harto cortar porotos, estar en el sol, cortándolo y después echarlos al saco. Hacer un saco es muy difícil”* (G.10).

Asimismo, se sostiene que la infancia que forma parte o proviene de contextos y condiciones socioeconómicas más desprotegidas, valora más y mejor el esfuerzo, las metas y los aprendizajes, que la infancia que pertenece o proviene de estratos socioeconómicos más favorecidos: *“se vino pa este colegio y decían, qué oh, si en el [nombre del colegio] regalan las nota... Todos dicen lo mismo, que este colegio como que lo miran en menos... Todo porque está en el campo, creen que es como... Como que somos huasos¹⁰³, Como que si estamos en el campo, vamos a ser huasos... Ahí en el [nombre de un colegio] nos dicen los... ¿Los qué? Los [---]. El del pan... [nombre de un colegio], ahí son terribles de pelaores¹⁰⁴ con nosotros. Los [...]. Pero somos más inteligentes que ellos... Tenemos mejor simce. Sacamos el mejor simce el año pasado”* (G.10).

¹⁰² Las *Novelas* en Chile son las teleseries.

¹⁰³ *Huaso* o *huasa* es una persona perteneciente al campo, está, además, asociado habitualmente a las personas de poca educación.

¹⁰⁴ *Ser pelador* o *peladora* hace alusión a quien inicia o continúa con un rumor.

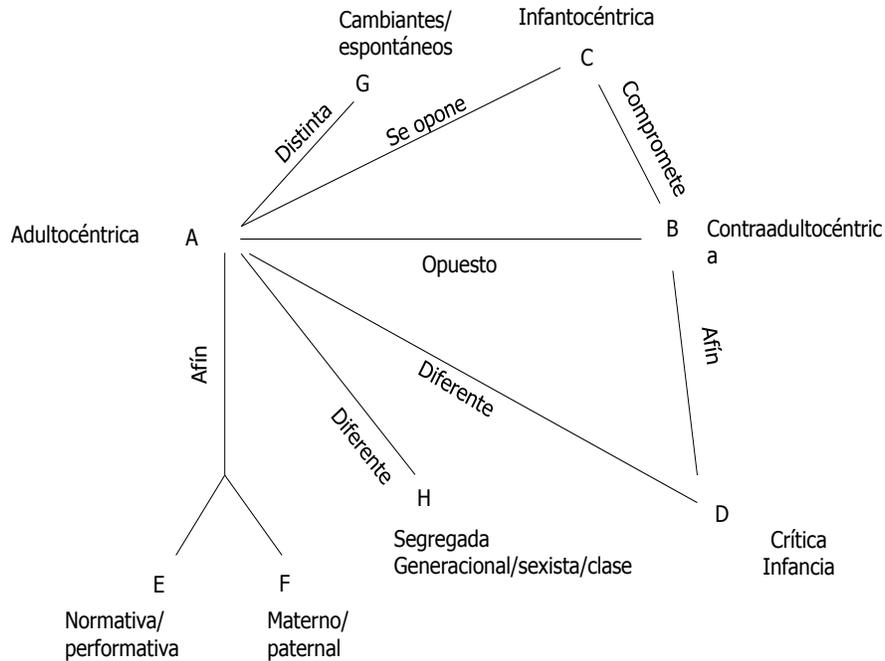


Figura 5. Posiciones discursivas sobre la infancia

9.1.4. Posiciones discursivas sobre la escuela

Las representaciones sociales que de la **escuela** tiene la infancia se articulan en ocho posiciones discursivas, las cuales se grafican en la figura 6, Siendo las siguientes, (A) *ADULTOCÉNTRICA*, (B) *CONTRAADULTOCÉNTRICA*, (C) *EXOADULTOCÉNTRICA*, (D) *CRÍTICA FUNCIONAMIENTO ESCUELA*, (E) *NORMATIVA PERFORMATIVA*, (F) *CRÍTICA INSTITUCIONAL/ACADEMICISTA*, (G) *CRÍTICA INSTITUCIONAL/COMPETITIVA*, Y (H) *INFLUENCIA DOCENTE*.

(A) ADULTOCÉNTRICA. Según esta posición, que es dominante, la escuela y la educación, que en la misma se imparte, deben enseñar y guiar a la infancia. Es, según dice, en la escuela, y guiados por sus profesores, donde los niños y niñas deben aprender las normas y aprender a comportarse: “*Es que ella [la profesora] quiere hacer eso, porque dice que nos paramos mal... que comemos mal, como pa que una tenga más educación*” (G.4).

Se dice que la escuela debe formar a la infancia, la cual ha de centrarse en inculcar la disciplina de los adultos a los niños y niñas. Se sostiene que la infancia tiene que acostumbrarse a un sistema estricto de pautas, se dice que la infancia ha de adquirir cuanto antes las conductas demandadas por la población adulta, y que aunque la infancia no sea de la misma opinión, se ha de adaptar y aceptarlas: *“Lo que tienen que entender [hablándole a otros niños]... es, es que lo que pasa chiquillos es que en básica y en media después cambia todo distinto, [...] porque cambiai y no te acostumbrai... no cachai qué onda poh. [...] estamos recién formándonos”* (G.10).

Se justifica el actuar de los adultos. Se habla de una infancia a la que se debe orientar, y que son los adultos quienes deben ayudarles a alcanzar sus objetivos. En este sentido, se considera que los profesores actúan pensando en el máximo bienestar de la niñez: *“pero por ejemplo el tío [refiriéndose a un profesor], quiere que puro, quiere vernos en colegios buenos, por eso está haciendo eso poh a lo mejor...”* (G.10).

Según esta posición, se aceptan y justifican las normas que establece la escuela, ya que se considera que la infancia debe integrarse en el sistema adulto, siendo el ámbito escolar el lugar adecuado para comenzar el aprendizaje con el que ir adaptándose a las normas y convenciones sociales: *“Si, pero igual que es bueno que te cortís el pelo bien, porque después cuando vai a buscar trabajo y por el corte de pelo no te pescan”* (G.10).

Según la posición **(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA**, afín a las posiciones (C) Exoadultocéntrica y a la (D) Crítica Funcionamiento Escuela, la escuela no cumple con los estándares ni cuenta con la calidad suficiente. Se afirma que la escuela, tal como está programada por los adultos, es ineficaz. Se dice que el modelo educativo tradicional es deficiente: *“ellos [los estudiantes] están peleando por un cambio que es justo, que es educación de calidad y gratis, porque a ti te gustaría que el día de mañana salgai del cuarto medio y que estai juntando tanta plata pa’ la universidad y que no te den una calidad, ¡no!”* (G.1). Se crítica el modelo actual de educación. Se llega a afirmar que no tiene sentido luchar por la gratuidad de la

educación y por una escuela pública si no se mejora su calidad: *“pero de qué le sirve ser gratis si no tiene una buena educación”* (G.1).

Según esta posición, la infancia se opone a que las actividades y las metodologías de la escuela sean propuestas y seleccionadas solo por los profesores: *“Yo creo que nos deberían hacer elegir a nosotros igual”* (G.2).

Se critica que los profesores pongan en marcha aprendizaje sin considerar metodologías o formas de enseñanza que vinculen a los estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje. Se critica la posición clásica de educación, la cual es considerada mecánica, estándar y autómatas. Según se dice, la infancia se opone a que se le asigne al estudiantado una posición pasiva en el aprendizaje: *“como llevar a la práctica lo que se nos está enseñando, no así de manera tan plana... o con un power point por lo menos, si, no leer solo el libro, que sea con imágenes... o que no nos digan así el título de la materia y una tarea del libro... así dos páginas del libro... o sintetizar, sintetice desde la página veinticinco a la veintisiete... sí porque podemos hacer las cosas solos, ¿o no?”* (G.2). *“O a veces en la pizarra escriben un texto interminable, que escriben y escriben, o que proyectan con el data y nunca termina ese texto...”* (G.4).

Se critica que todo dependa de los profesores, quedando a merced de los adultos las posibles actuaciones de la infancia. Se dice que la escuela no ve muy bien que los estudiantes puedan organizarse y autogestionarse, al margen de los docentes: *“Pero ahora es como un pecado dejar un curso solo. Sí, ya nadie nos deja solos”* (G.3).

Se dice que en la escuela los niños deberían pasar más tiempo sin la supervisión de los adultos. Se afirma que muchas veces lo único que pretende la infancia es estar más tranquila sin el control de los profesores: *“estar más tranquilos sin profes, descansar un rato, porque después de estar toda la clase aburrío con los profes, que se ofuscan por nada”* (G.6). *“Estamos en clases y uno lo que más espera es salir a recreo”* (G.7).

Se dice que los profesores no intentan que la infancia aprenda, que explican mal, y que centran todo el proceso en la figura del adulto, sin considerar que lo que hacen, muchas veces, no es lo más adecuado para la niñez: *“Y todos dicen que explican*

bien y no explican ná bien, explican mal, es como que te enredan, lo hacen mal [...] algunos andan como enojaos contigo, no te dictan a veces, y uno no quiere perder la materia” (G.1). La forma de enseñar es monótona y mecánica, sin hacer uso de los recursos con las escuelas cuentan: “en clases no son muy divertidos, como que no traen tantas actividades, no usan tanto material, no usa la pizarra... Nos hace puro escribir, no usan tanto la pizarra interactiva que hay [...] traen la materia escrita, y dictan mucho, y dictan nomás (G.3).

Según se dice, los profesores no están pendientes del aprendizaje de los estudiantes, sino más bien de liberarse de trabajo. Se dice que los profesores no orientan de manera adecuada el aprendizaje de los niños, pues corrigen sus ejercicios sin explicarles los posibles errores cometidos. Según esta posición, la pedagogía empleada por el profesorado no busca tanto el aprendizaje y la reflexión como lograr resultados: *“le mostró el cuaderno de lo que no entendía y la profe vino y le hizo la operatoria, pero no le explicó lo que ella no entendía y eso... o sea, jes la profesora!, pero para ella lo más fácil como profesora es sacarse el cacho¹⁰⁵, que sería en este caso la Sara... y hacerle la operatoria, y así de simple (G.1).*

Se dice que cuando los profesores no prestan la atención adecuada a los estudiantes, los niños pierden el interés en aprender, entonces, según se dice, la escuela se vuelve monótona y sin sentido, pues pareciera que solo se trata de memorizar los contenidos, sin necesidad de tener que comprender lo que se hace y para qué se hace: *“así no dan ganas de hacer clase, por ejemplo si uno... a final de repente te echa, ya te vai nomás porque no dan ganas de estar ahí porque lo único que hacías es escribir como que uno ni explica, dice ya... blablábla y no le entiendes nada...” (G.6). “También necesitamos más que nos enseñen, que nos fundamenten las respuestas. Que no nos pasen tantas guías” (G.10).*

(C) EXOADULTOCÉNTRICA. Esta posición, que tiene afinidad con la posición (B) Contraadultocéntrica y comparte con la (H) Influencia docente, sostiene

¹⁰⁵ *Sacarse el cacho* es utilizado en Chile para expresar la idea de salirse de un problema o sacarse un problema de encima.

que es más adecuada la utilización en las escuelas de metodologías alternativas a las tradicionales, ya que, según se dice, favorece un mejor aprendizaje. Se dice que así trabajan mejor tanto profesores como estudiantes: *“Yo creo que esa es una buena alternativa para los profesores, para que ellos hagan las clases bien. Y para calmarnos a nosotros. Sí, incluso eso nos ayuda a nosotros, si eh... en tecnología eso nos deja concentrarnos más”* (G.3).

Según se dice, los niños y niñas prefieren que no les infantilicen, demandan que seas consideradas sus opiniones y que les involucren en los procesos: *“nos dicen, ya, qué película quieren ver [...] cómo podríamos decirlo, ella es como más libre, [...] entonces acá hay puras películas de monitos [de dibujos animados], así con pajaritos [risas] así como pa niñitos chicos”* (G.3).

Se dice que la escuela que promueve metodologías más activas y participativas tiene más sentido para la infancia. Se afirma que cuando los niños pueden participar en la elección de las metodologías y dinámicas a desarrollar en la escuela, la infancia se siente más implicada con la enseñanza, y, por ende, el aprendizaje es mayor y mejor. Se sostiene que la infancia necesita sentirse parte del proceso de enseñanza, pues así se desarrollan más y de mejor manera habilidades personales: *“Es que los cursos son como más entretenidos, y se pueden hacer como más amigos... Son más de prácticas y no solamente hablar de cosas que a uno le interesa, no es tan teórico”* (G.5). *“sabe cómo tratarnos, y nos dice qué método preferimos nosotros para estudiar, es como más moderna, y ella lo hace, por ejemplo yo le dije que quería que nos hiciera una prueba de una película... y dijo que era buena idea, que de ahí lo iba a ver”* (G.6).

Se dice que cuando se aplican metodologías más interactivas, las cuales no son las predominante, y son tenidos en cuenta los estudiantes, las clase se hacen más entretenidas: *“la mejor es que sea una clase más activa, porque claro los profes que ya, abran en la página tanto, y escribanme este resumen, pero eso aburre, es fome, pero además ya uno lo hace, pero es latero, entonces uno ya no le presta atención, es fome...”* (G.7)

La posición **(D) CRÍTICA FUNCIONAMIENTO ESCUELA**, tiene similitudes con la posición (F) Crítica institucional Academicista y la (G) Crítica

Institucional Competitiva, difiere de la posición (A) Adultocéntrica, y es afín a la (B) Contraadultocéntrica. Esta posición realiza una crítica del rígido funcionamiento de la escuela. Se dice que la escuela cae en constantes contradicciones, que implementa estrategias inconsistentes y sin sentido, las cuales, según se dice, no son explicadas ni bien justificadas, se dice que en la escuela se preocupan por cuestiones periféricas: “Ah, y otra cosa del colegio [...] la dirección, todas esas cosas están pidiendo que no traigamos celulares y esa parte no la entiendo, porque qué tiene que ver que... ya, sí sé que algunos los sacan en clases pero... A lo que van es que se supone que es el reglamento interno, y si tú estai en el colegio, tenís que respetarlo” (G.1). “además de que dicen que buscan la importancia valórica de la familia, sí... como el almuerzo familiar. Pero sobre eso, hicieron una encuesta de eso poh de los niños que almuerzan en las casas, y fue menos que el 20 por ciento, o sea, que todos los niños almuerzan acá” (G.2).

Se dice que los profesores aplican el reglamento que establece la escuela de manera arbitraria. Se sostiene que no se enseña con el ejemplo, y que no son consecuentes con lo establecido: “Sí, como que no da segundas oportunidades, al tiro [...] y en el reglamento dice que primero se llama la atención y después se saca, y a mi me sacaron al tiro” (G.3). “Ah sí, que el reglamento, de que no puede entregar una prueba si antes de hacer otra, por ejemplo si hace una prueba un día tiene que entregar la anterior, o la profesora de sociedad entrega la prueba el mismo día de la prueba [...], en el reglamento está que si está la prueba, tienen que entregarla una semana antes. Pero es que igual la hacen, no lo respetan” (G.7).

Se dice que las metodológicas aplicadas por el profesorado son poco claras y no exenta de contradicciones, se dice que los docentes no propician o no posibilitan que los niños puedan participar y contribuir con sus opiniones “Tomen atención, y nosotros le vamos a dar opiniones y como que no, siéntate” (G.3).

(E) NORMATIVA PERFORMATIVA. Según esta posición, afín a la (A) Adultocéntrica, en la escuela se enseña a obedecer y no está permitido ni preguntar ni cuestionarse nada, las órdenes o reglas vienen dadas e instituidas: “Eso es un

dictamen, es un reglamento interno [...] No, es porque es peligroso, y está prohibido, así de simple... (G.1).

Se sostiene que en la escuela se restringen los espacios de juegos y de esparcimiento donde los niños y niñas puedan disfrutar y divertirse: *“Sí, es que lo que ahora... es que nos quitan las pelotas, no nos dejan jugar, entonces ahora están como los inspectores como más... Es como el tráfico de pelotas... Porque no se puede jugar con pelotas en el colegio [...] es fome porque como que sin pelotas no hay juego, o sea, podría pero no! (G.2). “podrían al menos dejarnos jugar a la pelota, si es que hay un riesgo que hay que correr que a alguien le llegue la pelota poh, siempre pasa... En el [un colegio] era así estar encerrado todo el día ahí, y sin poder ni salir... ahí, agarrando los barrotes y mirando al cielo [risas] sí era lamentablemente así era (G.2).*

Según esta posición el sistema educativo está centrado en el adoctrinamiento de los niños y asimismo, las relaciones están sujetas a mecanismos de dominio, evidenciado estrategias de control y de castigos. Este tipo de escuela les genera una sensación de encarcelamiento: *“Nos dicen la Colina dos [nombre de un recinto penitenciario], los profesores, porque somos muy desordenados, según ellos... Además que nos pusieron rejas en las ventanas, entonces parece una cárcel, las ventanas tienen rejas, las puertas tienen rejas” (G.5).*

Según se dice, en la escuela se aprenden las normas sociales, las pautas de cómo actuar en sociedad. Es la misma se aprenden los heteronormativos mandatos sociales: *“teníamos que hacer la representación de un matrimonio y de los sacramentos y él era como el que se casaba, se casó con la Rocío, con otra niña... ah, y yo era el cura y tenían que bautizar a no sé quién, [...] y tenía que bautizar (G.2).*

Se afirma que, la escuela valora, en gran medida, la disciplina y el control de la infancia. La infancia, según se dice, es consciente que cuando se responde según estipula la institución, se tiene acceso a beneficios: *“cuando empezamos a ser ordenados... nos dejan salir más temprano... Salir al recreo, nos dejan ir al baño en horas de clases, sí. Nos dejan hacer cosas, cuando nos portamos bien eso sí”. (G.3).*

Según esta posición, la infancia, describe una escuela que censura, castiga y encorseta a los estudiantes al objeto de que éstos se ajusten a sus normas y

dictámenes: “*Es que hay la cachá¹⁰⁶ de castigos. Sí, algunas veces en el curso, se porta una mal y nos dejan a todos castigados por culpa de uno*” (G.3). “*Es que a los más hiperactivos los mandan pállá, es como pa’ calmarlos*” (G.3).

Se dice que a los niños se les acostumbra a ser disciplinados y correctos desde pequeños, de esta forma es más fácil adaptarse y aprender las estructuras y normas del sistema. Se afirma que la disciplina se instaure más fácilmente y de mejor manera en edades tempranas: “*Desde chico nos tienen más acostumbrados, como que no hay que pararse, o no hay que hablar en clases o cosas así... [...] Es que en mi curso están todos como súper concentrados, es como súper robótico, porque están todo como así, escribiendo todo el rato y tomando apuntes*” (G.4)

Se dice que los profesores se preocupan más por la forma que por el fondo y más por la estética y el orden que por la enseñanza y el aprendizaje de los niños: “*si la silla la tenía un poquito así corría nos retaba, la mesa igual, tenía que estar en la línea, se preocupaba más de eso, a que enseñar*” (G.7)

La posición (F) **CRÍTICA INSTITUCIONAL/ACADÉMICA**, afín a la posición (D) Crítica Funcionamiento Escuela, considera que la escuela es cada vez más un espacio de formación técnica, que deja de lado los espacios de mayor esparcimiento y de desarrollo creativo artístico y deportivo: “*nos hacían deporte y recreación como que una vez al año... Ah, a nosotros eran todos los miércoles, todos los miércoles a la hora de ahora de desarrollo personal, y después lo quitaron y fue súper fome, sí porque pusieron más horas de matemáticas, de lenguaje...*” (G.2).

Se dice que se restringen cada vez más los momentos en que la infancia puede tener más autonomía y posibilidad de divertirse, y que la escuela actual está únicamente orientada a alcanzar competencias académicas: “*Ahora con las cosas de educación hay que agregar una hora de lenguaje, matemáticas y cosas así. Todo era feliz hasta que llego eso ahora tenemos estudio dirigido, ahora hay que hacer como que las tareas en [...] que teníamos una de inglés también*” (G.2).

¹⁰⁶ *La cachá* se usa en Chile para decir un montón, mucho de algo.

Se sostiene que las escuelas durante los períodos del año donde se realiza la evaluación de la calidad de la educación, aumentan sus horas de refuerzo escolar de manera obligatoria para así mejorar sus indicadores en los estándares de calidad, ocultado o disimulando la verdadera calidad de la educación. Este refuerzo escolar, según se dice, intenta suplir las carencias académicas o los fallos cometidos durante el año regular de clases: *“ahora hay talleres que son pa’ nosotros que tenemos que dar SIMCE¹⁰⁷ también que es de historia, lenguaje y matemática, esos sí que son obligatorios, son obligación pa’ nosotros, los tres. Sí, lamentablemente”* (G.3).

Según se dice, en la escuela existe una sobrecarga de exigencia y de deberes escolares, dificultando o impidiendo a la infancia que pueda realizar otro tipo de actividades no académicas: *“esta semana hay una prueba, la próxima hay otra prueba....”* *“Si que hay que ir estudiando, un fin de semana y otro, y al final en ese fin de semana no se hace ná, y en el otro tampoco, y así sucesivamente. Incluso, esta es como que la única semana que no tenemos prueba [...] La próxima semana igual vamos a morir [...] también hay tareas y cosas así, si que igual se acumula más, sí, son muchas cosas al mismo tiempo”* (G.2).

Se dice que los méritos, premiaciones y el acceso a determinados cargos políticos dentro del curso o de la escuela, están sujetos al éxito académico, por tanto, quienes no cuenten con un alto rendimiento quedan fuera del proceso: *“es que no pueden ser... es que no es el mejor de actitud o de ser buen amigo, es el mejor de notas [...] entonces tiene que ser alguien que no tenga amonestaciones, y que sea como un buen ejemplo, que sea responsable”* (G.2).

Se dice que hay un trato privilegiado hacia los estudiantes aventajados, aquellos que tienen las mejores notas y comportamientos exitosos en términos académicos: *“A mi me ven como la niña de ahí, porque como que siempre estoy metida en todo, porque por ejemplo estoy en la academia, soy... todos los días aparezco en el*

¹⁰⁷ SIMCE. Sistema de medición de la calidad de la educación.

acto, soy del CEAL¹⁰⁸, tengo un siete de promedio y siempre me ven como, ¿quien algo? Ella, ¿quién algo? Ella, y siempre me eligen a mi para todo” (G.5).

(G) CRÍTICA INSTITUCIONAL / COMPETITIVA. Esta posición, es afín a la anterior (F) Crítica Institucional/Academicista, e igual que la anterior, critica a la escuela como institución. Esta posición dirige su crítica a la competitividad que se fomenta entre los niños. Según se dice, los profesores tienden a comparar a los estudiantes, entre sí y con otros cursos. Los niños consideran que esta estrategia es ampliamente utilizada sin que logre conseguir sus propósitos: *“Sí, siempre nos compara con otros cursos. Y siempre nos compara. Yo creo que los profesores les dicen eso a todos los cursos no más para que se sientan mal, o algo así. De todos modos, nuestro curso se sigue portando igual” (G.5).* Se dice que separan a los estudiantes según sus resultados o rendimiento académico: *“Sí, no, es que los van distribuyendo por mejores notas” (G.2).*

Se dice que en la escuela no se les permite compartir, se enseñan valores individualistas y poco cooperativistas: *“Por ejemplo, en que uno le pasa una goma a un compañero y dicen, ¡no! no lo haga” (G.7).*

Se dice que los padres también fomentan que los niños tengan que compararse con los demás, y tengan que valorar sus logros midiéndose con los otros, y es por ello que los padres nunca están conformes: *“ah, y ¿por qué a tus compañeros les fue bien? ¡Sí!... dicen... a mí me importai tú (G.9).* Los padres exigen a los niños que sean los mejores, y no se conforman con menos: *“tú tenís que sacarte seis, puros seis, seis nomás. Siempre más, si te sacai un seis, tiene que se un siete... es que te comparan todo el rato... es que no están conformes con ná...” (G.9).*

(H) INFLUENCIA DOCENTE. Según esta posición, que comparte con la posición (C) Exoadultocéntrica, sostiene que la actitud del docente es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El modo en el que se relacione con la infancia es determinante para establecer el modo en el que se desarrollan las clases: *“es que cuando las materias son como fomes, casi nadie pesca o cuando son fáciles*

¹⁰⁸ CEAL. Centro de Alumnos.

tampoco. O, a veces cuando se ponen a hablar de algo por mucho tiempo aburre. Depende del profesor también, de las relaciones que tengamos con el profesor... hay profes, como la de naturaleza es re entretenida, entonces una está así como ¡ahhh! Y el de historia es como ¡buuuhhh!... es que depende de la manera de enseñar también” (G.2).

Se sostiene que los profesores son quienes marcan el ritmo de la clase, que sus comportamientos y la manera de mostrarse incide en la valoración que los niños tengan del curso: *“cuando uno se divierte en clases, la hora pasa volando, pero así con algunos profesores... Es que hay algunos muy estrictos [...] entonces como que la hora no pasa nunca” (G.2).*

Se dice que los profesores pueden conseguir que los estudiantes disfruten de las prácticas que antes no les agradaban. Se reconoce que la figura del profesor tiene un gran poder e influencia dentro del aula, y más específicamente sobre las actitudes y el aprendizaje de niños y niñas. Se sostiene que cuando los docentes se lo proponen, pueden lograr que las clases sean muy entretenidas: *“Nos divertimos, porque nos dice, ya quién quiere leer, y como que los chiquillos nadie lee, ni en los recreos ni en las horas de clases, entonces así que cuando estamos con ellos, como que todos quieren leer al tiro, todos quieren participar en clases, pero ella es divertida y se saca el pillo¹⁰⁹, porque hace leer a los más revoltosos de la sala y a ellos los hace leer. Dice, ya por ejemplo, ya tú Javier lee, así los más revoltosos, y les gusta leer con ella, con ella les gusta leer, y con ella se pasa la raj¹¹⁰ ... [risas] ... con ella se pasa la hora super rápido” (G.3).*

Se defiende modalidades alternativas que los profesores pueden incluir e implementar en las aulas, estrategias referidas tanto a las metodologías, como a la relación que establecen los docentes con los estudiantes: *“Sí, pero ella pasó toda la*

¹⁰⁹ *Sacarse el pillo* es una locución verbal usada para excusarse de algo, o lograr salir airoso de algún problema.

¹¹⁰ *La raja* es una expresión de calificación para referirse a algo extraordinario, algo muy bueno o muy divertido.

materia del libro, pero sin usarlo, a ella le gustaba hacerlo a su idea, hacía experimentos. Es bacán porque es más... más, como se llama esto, entretenido, más práctico” (G.3). “eso de las edades no es como tan real, porque la profesora de historia está bien pasadita de edad, y es simpática, pero es que hay profes y profes, pero si los encerramos a todos los profesores más pesaos son los profesores mayores, es que los profesores que son más jóvenes, los que vienen recién saliendo de la U, entonces son como más abiertos, no tienen el pensamiento típico del profesor, son más creativos... por ejemplo la profe de lenguaje, la Alondra, es re simpática, es joven... y como que... y canta, nos canta con la materia... sí y por ejemplo con el ukelele estamos ahora ensayando las funciones del lenguaje, y nos canta una canción...” (G.7).

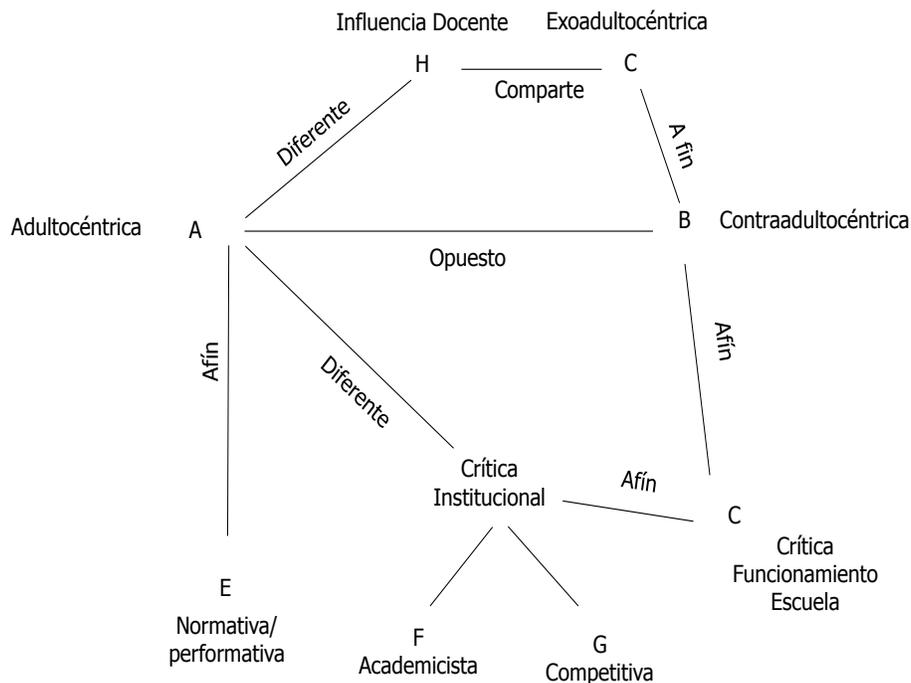


Figura 6. Posiciones discursivas sobre la escuela

9.1.5. Posiciones discursivas sobre su protagonismo

Las representaciones sociales de la infancia sobre su **protagonismo** articulan ocho posiciones discursivas, siendo, como se puede observar en la figura 7,

las siguientes: (A) *ADULTOCÉNTRICA*, (B) *CONRAADULTOCÉNTRICA*, (C) *EXOADULTOCÉNTRICA*, (D) *INFANTOCÉNTRICA*, (E) *NORMATIVA PERFORMATIVA*, (F) *MATERNO/ PATERNAL*, (G) *MUNDOS OPUESTOS*, y (H) *SEGMENTADA/GENERACIONAL - SEXISTA*.

(A) ADULTOCÉNTRICA. Esta posición, que es la dominante, habla de la dependencia que tienen los niños y niñas de las personas adultas. La infancia considera que es necesario que sus actuaciones sean guiadas por los adultos. Se dice que sin la orientación del mundo adulto los niños se sentirían inseguros e incapaces para poder gestionar sus asuntos: *“Sí, influye en nosotros también porque este año incluso él quiere que seamos más independientes, pero igual nos cuesta organizarnos [...] Que estemos cada uno más independiente, pero igual nos resulta poco. Estamos con trece o catorce años y es mucho más, es más complicado, porque andamos de mal humor” (G.3).*

Se dice que tanto la responsabilidad, la capacidad de actuación como las decisiones que se toman, son depositadas en la figura de los adultos, y que la infancia valida las acciones de los adultos para lograr sus propósitos, pues, se dice, que sin los adultos es más complicado tomar decisiones y resolver sus asuntos: *“... este año lo que pasó fue que como el profesor ya no está más tiempo con nosotros al final tuvo que llegar la mamá de la Ignacia para que nosotros pudiésemos decidir porque nadie quería ser” (G.3).* Se sostiene que se necesita de una figura adulta que les dirija, pues ellos solos no saben orientarse: *“En consejo de curso, pero en consejo de curso no pesca nadie, como ese día, ella [una niña] se pone adelante, nadie la pesca, se taima¹¹¹ y se va a sentar... entonces no es la idea” (G.1).*

Se dice que la niñez no se hace cargo de sus cuestiones, porque no tiene la posibilidad de hacerlo. Los adultos se anticipan y se precipitan en hacer labores que pueden ser competencia de la infancia: *“Yo cuando llego está todo hecho [por los adultos] ... pero sí es verdad, yo no hago nada” (G.4).*

¹¹¹ *Taimarse*, es *amurrarse*, obstinarse en no hablar o expresar algo a alguien.

Se afirma que cuando a los niños se les ofrece la posibilidad de organizarse, tomar decisiones, ser partícipes y protagonistas de sus propios asuntos, no son capaces de llevarlos a cabo, ya que no están habituados a proponer, ni a llevar por sí mismos sus asuntos: *“Porque también cuando nos dan la oportunidad, no la tomamos, o la tomamos a la chacota. No se nos ocurre ná, cuando dicen ya, qué quieren hacer, no se nos ocurre. Es como que, no sé si lo que yo decida sea tonto, entonces todos se van a reír, entonces mejor no lo digo”* (G.5).

La posición **(B) CONRAADULTOCÉNTRICA**, afín a la posición (C) Exoadultocéntrica, critica el modo y la forma en que el mundo adulto propicia el protagonismo infantil. Se dice que es el mundo adulto quien planifica y decide tanto las actividades como las modalidades en que la infancia deba formar parte. Actividades que, según se dice, deberían ser definidas y desarrolladas por la misma infancia: *“la tía Carmen, que ella es la que nos coordina todo, y ella es la que participa también en el coro... nos va dirigiendo, como que nos va diciendo qué tenemos que hacer”* (G.4).

Se habla de un juego controlado. Los espacios de recreación y de esparcimiento de los que disponen los niños se remiten a lo dispuesto por los adultos. Según se dice, son los profesores o figuras escolares adultas quienes disponen de los lineamientos a seguir en los espacios lúdicos: *“Porque hay profesores encargados de los recreos entretenidos. Pero a los recreos entretenidos no entramos nosotras. No son muy entretenidos”* (G.3).

Se afirma que las opiniones de los niños se subordinan a la de los adultos. Los adultos son, según se dice, quienes organizan las actividades de los niños, y deciden cómo hacer partícipe a la infancia, a quien solo le resta optar por las propuestas que el mundo adulto presenta: *“Las coordinadoras lo organizan con los papás, nos dan opciones”* (G.4). *“Yo creo que nos deberían hacer elegir a nosotros igual”* (G.2).

Se sostiene que la adultez critica las formas de actuar de la infancia, el modo en que desarrollan las distintas tareas, y la actitud con que las realiza. Según se dice, los adultos critican la actitud desganada de proceder de niños y niñas, sin embargo, la infancia se defiende y dice que son los adultos quienes realizan de mala manera y con poco entusiasmo las actividades: *“mi mamá dice si no quieren hacerla*

no las hagan con malas ganas, porque piensan que las hacemos mal, que las tiramos, o que nos.... Y que queda toda desordená, dicen si no quieren hacerla no las hagan con mala cara. No, si es ella la que hace las cosas con mala cara...” (G.4).

Se afirma que por más que la infancia intenta ser más protagónica, tomando parte en sus asuntos, proponiendo sus ideas e intentando desarrollarlas, los adultos ponen obstáculos y prescinden de sus planteamientos. Se dice que los adultos, en ocasiones, consideran las opiniones y propuestas de los niños, pero no terminan concretándose: *“uno hace la sugerencia y uno no lo pescan [...] siempre que queremos decirle algo a la... a hablar pa que nos pesquen [...] ya nos dice que sí... que va a tratar, pasan dos semanas y no pasa ná...” (G.7) “Y este año pa eso estamos juntando plata pa salir, a una piscina... Es que tendíamos que salir del colegio a juntarnos, porque aquí no nos dejan. No nos van a dejar” (G.8).*

La posición (C) **EXOADULTOCÉNTRICA**, es afín a la (D) Infantocéntrica y a la (B) Contraadultocéntrica, y diferente de la (A) Adultocéntrica, Esta posición sostiene que es posible generar un protagonismo distinto al tradicional, distinto al establecido por las instituciones y por los adultos. Se dice que la infancia puede acordar con la adultez maneras alternativas de promover iniciativas y de favorecer su gestión: *“es que a mí me encanta un juego en el computador [...] fui a hablar con el rector, hablé con... medio colegio pa que lo logaran, me dieron la citación, fue como dos semanas más o menos y me dieron la academia, y yo soy el moderador con la Rocío otra compañera del curso” (G.2).*

Se dice que, en ocasiones, son capaces de organizarse en conjunto y de manera autónoma, sin embargo admiten que esta circunstancia no es habitual: *“Cuando tenemos consejo, sí, el año pasado elegíamos las actividades, y todos votábamos por una actividad, por ejemplo, el año antepasado, fuimos al [nombre de un colegio], al cerro que está derecho pa'llá, y lo pasamos muy bien, llevamos colaciones, fue un fin de semana, nos vinimos para el colegio en fin de semana, y eso fue raro...” (G.3).*

Se habla de un protagonismo organizado, se dice que cuando los niños y niñas tienen intereses comunes y las condiciones adecuadas, son capaces de gestionar, organizar y realizar sus propuestas, alcanzando sus propósitos: *“O sea, es que nosotros*

organizamos completadas¹¹² entre nosotros, decimos, ya este día vamos a hacer completos¹¹³... y nos juntamos en la casa de algún compañero o compañera y empezamos a salir a vender a la calle así completos y cosas así, o sino, hacen fiesta y para poder ingresar hay que pagar un cierto monto...” (G.4).

La infancia habla de medios de organización que se desarrollan en la escuela, donde los niños se apoyan en la adultez, pudiendo construir e implementar en conjunto las acciones: *“Sí, se supone que eso se habla con los del centro de alumnos, de ahí se ve como se organiza... porque igual es una buena forma de juntar plata porque, salimos beneficiados nosotros y el liceo¹¹⁴, y todos... hay que decírsele al director” (G.6).*

Se dice que la infancia logra gestionar sus asuntos, tanto con la misma infancia, como con adultos. Se afirma que entre la adultez y la niñez se puede trabajar de forma colaborativa, y asimismo promover un co-protagonismo en diversas actividades, de acuerdo con una relación simétrica: *“Nos organizamos para la misa. Para saber qué tareas cada una va a tener... Y hablamos de lo que va a ir pasando durante el año, qué van a hacer, paseos, actividades...” (G.4).*

Se dice que cuándo la infancia participa de manera activa y creativa en las actividades, dirigidas o codirigidas o implementadas por ella, se siente más segura de sí misma al tiempo que se empodera. Cuando esto tiene lugar, según se dice, la vinculación de la infancia con los adultos es de mayor confianza y simetría, lo que, según se afirma, favorece la realización de actividades colaborativas entre niñez y adultez: *“qué íbamos a hacer, quiénes íbamos a trabajar en cada unidad, que qué íbamos a hacer cada día, y ahora ya tenemos una planificación y el viernes empezamos. Nosotros nos hemos encargado de todo eso [...] están haciendo con el*

¹¹² *Completada* es una actividad en donde se preparan y sirven o vender completos, un plato típico de la comida chilena similar al hot-dog.

¹¹³ *Completo*, plato típico (sándwich típico) chilena a base de pan, tomate picado, chucrut y vienesa.

¹¹⁴ *Liceo*, es el establecimiento donde se imparte la educación secundaria.

pide tú tema... pero el papelito tiene que ir con la canción o con un saludo [...] los profesores también pueden anotar cuando van a hacer las pruebas y ahí se avisa todo [...] El primero que va a ser entrevistado es el director, que le vamos a preguntar cuál es su nombre, cuánto lleva aquí en el colegio, cosas como más íntimas de él, como pa que todos lo vayan conociendo, los profesores también, a los auxiliares¹¹⁵, a todos” (G.8).

Según la posición **(D) INFANTOCÉNTRICA**, a fin a la (C) Exoadultocéntrica y opuesta a la (A) Adultocéntrica, la niñez defiende modalidades de protagonismo menos estructuradas que las propuestas por la adultez. Principalmente, se habla de poder tener momentos y espacios de ocio que les permitan conversar, bromear y divertirse, gestionando de manera espontánea sus actividades. Según esta posición, los niños y niñas disfrutaban de los espacios públicos, la calle, las plazas y cuando están fuera de casa: *“Bueno, gran parte conversamos, porque casi nadie hace nada...” (G.1). “No, náh, que ando todo el día en la calle, el fin de semana, salgo a las cuatro de la tarde, me entro a las ocho, después vuelvo a salir... jugando, leyendo, jugando a la pelota, andando en bici” (G.4). “Andar escuchando música a todo chanco¹¹⁶. Juntarse con amigos. Estar en la calle” (G.4). “Pucha poh, compartir con los niños del... con los compañeros, hacer amistades. Conversar, conversamos harto” (G.6). “yo llego a la casa, le ayudo a mi hermano a hacer las cosas, almuerzo, salgo a andar en skate, y saco a pasear a mis sobrinas” (G.1).*

Se sostiene que la forma de sentirse partícipe es conversando, les gusta hablar y dialogar, que conversan todo el tiempo, y reconocen que de este modo están siendo y formando parte de su curso: *“Nosotros sí... porque todo el día hablamos, en el día del sábado como el tema es hablar y nosotros somos muy habladores, siempre estamos hablando y hablando con el profesor, hasta en los recreos, hablar y hablar y hablar... y todo el día hablar, sino nos aburrimos. Yo en las clases del sábado yo*

¹¹⁵ Los *Auxiliares* son el personal paradocente de los centros educativos.

¹¹⁶ *A todo chanco* es usado para referirse a la máxima expresión de algo, en este caso, al máximo volumen.

participo, porque son entretenidas porque son entretenidas, no soy como de esas niñas que se sientan a calentar la silla” (G.5).

Se dice que la forma que tiene la niñez de sentirse partícipe y protagonista en la escuela es divirtiéndose, que esa es la forma de aprender y de entretenerse. Se sostiene que cuando se hacen actividades de manera lúdica, los procesos se hacen más enriquecedores y con sentido: *“Es que en esta escuela, los niños no solamente estudian, también hay diversión, últimamente tenemos... Pero igual nos exigen hartito. Podemos a veces organizar actividades por el colegio o por el centro de alumno, que a nosotros también nos conviene porque igual... es divertido” (G.7).*

Se habla de un protagonismo más libre y espontáneo cuando se aleja de estructuras y patrones adultocentros. Cuando es así, éste es más genuino y fluido, centrado en la diversión. Por ejemplo, se habla de hacer deporte de manera informal o de pasar el tiempo en la calle compartiendo con los amigos: *“Es que no es de esas iglesias santas que se va a puro rezar y a hacer misa, no, también hacemos juegos y actividades... y hacemos bailes, y eso... Yo con los cabros voy a chutiar¹¹⁷. yo también...y después nos sentamos en los palet, ahí en la cancha... ahí al lado de los [un barrio], ahí voy a chutear yo, con mis compañeros... y después me cambio ropa, nos sentamos ahí a conversar a leer de repente, y a... a jugar” (G.8).*

Se admite que el interés genuino de los niños y niñas para ir a la escuela es la diversión, el entretenimiento, el juego y pasarlo bien disfrutando con sus compañeros y amigos del colegio, más que para aprender y estudiar: *“Pero la verdad es que a lo que uno viene al colegio no es principalmente a estudiar, es a pasarlo bien” (G.9).*

(E) NORMATIVA PERFORMATIVA. Esta posición, afín a la (A) Adultocéntrica, da cuenta de un protagonismo y gestión estructurado y formal de la infancia, que reproduce los lineamientos y normativas de prácticas adultas y propias de una política formal: *“es que el otro día estábamos proponiendo algo en una asamblea que hicimos allá en la municipalidad, que hablábamos que deberían haber grupos de gente grande, o sea, de los cursos más grandes que proponiera cosas, y después entre*

¹¹⁷ *Chutiar* es chutar la pelota.

ellos... y después vaya y se lo proponga al director. Es que como somos los cursos más grandes...” (G.1).

Se habla de actividades estructuradas y sujetas a una organización adulta e institucional, donde los protagonistas y representantes deben ser niños y niñas de cursos mayores, que tengan excelencia académica, y de acuerdos con criterios meritocráticos de elección: *“eligen a los presidentes de los cursos más grandes [...] la primera asamblea general que es de la municipalidad, y que se trata de la infancia y de la adolescencia [...] ahí hablamos de tantas cosas, que por ejemplo, el espacio para comer, la alimentación [...] entonces deberían proponerse cosas, un grupo, e ir a presentárselas el proyecto al director, y el director... podrá ver si lo hace o no lo hace...” (G.1).* *“Sino que son alumnos de excelencia, sino eres alumno de excelencia no se puede...” (G.7).*

Se dice que en la escuela se usa y se enseña el modelo clásico de protagonismo, de gestión y de desempeño de roles, basado en una democracia representativa. Se promueven roles de gestión tradicionales, reproduciendo formas estereotipadas y adultas de protagonismo, por medio del sistema de voto, replicándose este modelo clásico en las escuelas y en las aulas, específicamente de acuerdo con la lógica de reproducir los mini gobiernos. Se dice que esta forma no sería la más adecuada, pues se percibe que no funciona, además de no ser sustentable, ya que no se mantiene en el tiempo: *“Y ahora tenemos encargado pa todo, se supone que... encargado pa de la sala, encargado de hartas cosas... Como por votación. Así como una democracia. Por ejemplo, los que quieren participar. Ejercemos democracia en el curso, por ejemplo. Se tiran [...] y todo el curso, elige, vota. Sí, ¿tú a quién querís? Al Germán, ya otro, al Gonzalo. Después, y así el que tiene más votos es el que gana” (G.10).* *“...mal, es que casi todos se han salido, quedan tres o cuatro, o menos... [...] Además que igual es difícil... es difícil tener un cargo importante...” (G.7).*

Se dice que en la escuela se enseña a los niños las formas correctas de cómo comportarse y cómo actuar en la sociedad. Se aprenden, como antes se ha dicho, los validados modelos de actuación y la forma correcta y adecuada de cómo deben desenvolverse. En el caso de las niñas, las futuras mujeres, en sociedad, han de adquirir

los roles que la sociedad asigna a las mujeres. Según se dicen, han de aprender las normas que luego recrearán en ambientes públicos: *“Solamente ahora hay talleres obligatorios, que es protocolo y modelaje. Es que ese es el obligatorio que se le ocurrió a la directora, que nos van a enseñar a modelar, de séptimo a segundo medio. Más encima todas nosotras [solo chicas] estamos en séptimo o en octavo, sí, y justo es desde séptimo es obligación, las demás no... Protocolo y modelaje” (G.4).*

La posición **(F) MATERNO PATERNAL**, que es afín a la (A) Adultocéntrica, habla de un protagonismo protegido, una infancia que prefiere estar en ambientes privados, resguardada de los eventuales peligros que pudiesen haber en el exterior, de zonas alejadas del confort del hogar: *“Es que igual yo no salgo mucho, yo soy más de casa... Yo igual soy de casa, es más bacán ser de casa porque estai con los amigos y ya sabís que estai en tu casa... yo invito, si salís a carretear como que... somos todos cortados” (G.8).* *“Es que no somos mucho de salir, de hacer cosas, ir al mall y eso, sino que nos quedamos más acá” (G.2).*

Se afirma que el rol de la infancia y sus actuaciones se subordinan a la planificación y organización de los progenitores. Según se dice, padres y madres prefieren actividades más *infantiles*, donde los niños estén protegidos y bajo su supervisión: *“Algunas veces, depende de los apoderados, decían que íbamos a tener una fiesta, pero después escuché que no, que íbamos a hacer una convivencia nomás... entonces depende del, de los papás” (G.2).*

Se dice que los adultos, en ocasiones, adoptan el rol propio de los niños en las tareas y actividades que a la infancia le corresponde y le compete, dando un escaso protagonismo a la niñez. En consecuencia, a la infancia, solo le queda acatar las propuestas de los adultos y, en el mejor de los casos, llevarlas a cabo. Según se dice, los adultos actúan de este modo con el propósito de garantizar el éxito de las tareas y actividades, éxito que no pueden garantizar si fuesen realizadas solo por la infancia: *“Es que le quedaron súper bien pegás las partes, era como un rompecabeza de verdá, Si lo pegaron las mamás no nosotras, porque yo vi cuando lo pegaron. Nosotros no hicimos ná, el profe de arte lo hizo... [...] Es que nosotras, en ese tiempo el profe jefe*

era de arte, entonces él ya tenía la idea y todo, y de él fue la idea de hacer el carro alegórico... él hizo todo, además él llevaba la batuta” (G.4).

Se sostiene que las figuras adultas restringen la labor de gestión de los niños, los repertorios de actuación y la posibilidad de desarrollar su autonomía: *“Yo no salgo en la noche, porque no me dejan. Si apenas te dejan venir a la escuela. Por eso, cómo poh...” (G.8).* Se dice que los adultos alegan excusas para no permitir a la infancia desenvolverse, protegiéndola en exceso, y poniendo obstáculos cuando las actividades no son planificadas o propuestas por la escuela o por un adulto: *“justo ese día había un acto parece, y decían, ah no, es que vamos a trabajar, que es muy lejos, que quién les va a ir a dejar, y después todas las mamás vinieron ese día a ver le acto, todas las cosas se llevaron a los niños, y no nos dejaron y nosotros quedamos así BUUUUUH, y después, nos íbamos a juntar y después nunca nos juntamos...” (G.8).*

La posición **(G) MUNDOS OPUESTOS**, que es complementaria a la (A) Adultocéntrica, cuando se habla de la casa, se habla del espacio doméstico relacionado con los padres, madres u otras figuras adultas.

Se habla de lo incomodo que le resulta a la infancia estar en casa, y del malestar que le produce compartir con sus padres espacios y actividades: *“A mí no me gusta estar en la casa, es como que me estresa, es como un doble colegio, no sé... ¡Un doble colegio! Yo prefiero estar en el colegio que estar en la casa... no sé” (G.5).*

Se dice que se sienten muy ajenos a sus ambientes familiares, como si no formarían parte de lugar; todo les parece impuesto. Ello les lleva a no mostrar especial interés por lo que acontece en sus hogares: *“Es que como que en la casa me aburro, porque no tengo ná que hacer (G.6). “Yo no hago casi nada en mi casa, no me gusta estar con mis papás ni con mis hermanos. A mí no me gusta estar en la casa” (G.5)*

Se dice que la infancia intenta propiciar un ambiente hostil en sus hogares, y procura ser desagradable con sus familiares con el propósito de generar una mayor lejanía y rechazo por parte de ellos: *“es que yo me porto mal en la casa, le contesto a todo el mundo... le echo garabatos a mi hermana y todo” (G.8).*

La posición **(H) SEGMENTADA/ GENERACIONAL-SEXISTA**, que difiere de la posición dominante, la (A) Adultocéntrica, alude a un protagonismo

segmentado, donde determinados tipo de juegos, actividades, roles y espacios son asignados y destinados de manera exclusiva para una u otra infancia, dependiendo de cada grupo de pertenencia. Se distinguen, por un lado, chicos y chicas, y, por otro lado, menores y mayores.

Según esta posición, cuando se hace referencia a las diferencias entre chicos y chicas, se dice que los chicos tienden a practicar deportes y juegos más activos, mientras que las chicas se divierten con actividades más pasivas y tranquilas: *“básquetbol juegan a las quemadas, qué más hacen, corren, al hándbol, vóleibol, hacen hartas cosas.... Pero participan más los hombres. Sí, participan más los hombres” (G.3).* *“Nuestras actividades son más de caminar, conversar, eso sí, nos juntamos a veces en la sala y ahí leseamos un poco con... entre nosotras y con algunos chiquillos que queden...” (G.3).* *“nos gusta más conversar, hacer juegos entre nosotras, reírnos... en nuestro espacio, conversar, dar vueltas, y eso poh, es lo que la mayoría de las chiquillas hacen” (G.3).*

También se dice que los chicos no permiten usar los espacios a las chicas. Dicen que los niños se apropian de los lugares comunes, mermando el protagonismo de las chicas: *“No, sí hacen casi todos los días, pero es que participan casi puro los hombres... Es que participan puro los hombres y nunca dejan participar a las mujeres. A veces sí dejan sí dejan, pero como son tantos hombres entonces como que... como que hay que conseguir jugar... A veces como que no somos buenos para participar en cosas” (G.3).* *“ellos les piden pelotas al profesor, y ocupan las canchas. De quinto a tercero medio, y ahí es donde no entran mujeres. Sí, no entran mujeres, porque los chiquillos hacen los equipos, sí, como son algo machistas... o mucho machistas” (G.3).*

Según se dice, las chicas desarrollan tareas más intelectuales. Se sostiene que los chicos solo votan o eligen las propuestas que las chicas elaboran y ofrecen. Se afirma que se ejercen diferentes roles si se es niño o niña: *“Nosotras las proponemos, las mujeres, porque los hombres no son muy organizados. No hablan, no piensan mucho... Ellos seguían por nosotras [risas] Piensan más en fútbol. Piensan más en la pelota... pero no todos. Es que nosotras les damos hartas ideas... y entre todos eligen,*

entre todos elegimos una [...] ponemos una idea y ahí vemos si les gusta o no les gusta a los chiquillos (G.3).

Asimismo, se dice que mujeres y hombres no pueden compartir las mismas actividades de manera simultánea: *“Aquí en los recreos por ejemplo uno está jugando hombres con hombres, hombres con mujeres, por ejemplo en las horas de almuerzo, almuerzan y luego la mitad del recreo las mujeres juegan fútbol o básquetbol, y la otra mirad también los hombres, es como que veinte, o quince minutos cada niños... cada día va cambiando el deporte” (G.8).*

Respecto a la distinción por edad, se dice que los juegos para los más pequeños son en mayor medida dirigidos por adultos, y que a los mayores se les permite poder organizarse con mayor autonomía, y participar en una mayor gestión de las actividades: *“Es que todos los cursos del colegio participan en los recreos, son equipos mixtos... y los que no juegan, no juegan... y son principalmente dirigidos a los de primer ciclo. Sí, para los más chicos, de primero a quinto. Pero acá los chicos como son más grandes se meten, de quinto a tercero, ahí ellos organizan sus recreos (G.3) Teatro... Eso, para los niños chicos, de primero a sexto, y abajo se hacen otras cosas con música, baile entretenido, pero ahí de séptimo a cuarto medio... O sea de séptimo a cuarto medio lo hace CEAL, y de sexto para abajo los profesores” (G.7).*

Según se dice, los juegos, los roles desempeñados, las actividades y los intereses son diferentes y van cambiando de acuerdo con la edad de los niños y niñas: *“y ahora que estoy más grande igual me quiero salir, porque son chicos y aún hablan sobre los juegos del wi...” (G.5).*

Se dice asimismo que los juegos de los más pequeños son más aburridos, más estructurados y de menor variedad: *“este año ya obligaron a los séptimos, entonces ahí nosotros participamos, pero como somos los más chicos, nos hacen... no participamos en casi ná, [risas] porque... por ejemplo en donde juegan a las pillás, al fútbol... no a las pillás a las quemás... eso es de primero a cuarto medio, entonces nosotros no alcanzamos... Pero es que igual los niveles son distintos” (G.7).*

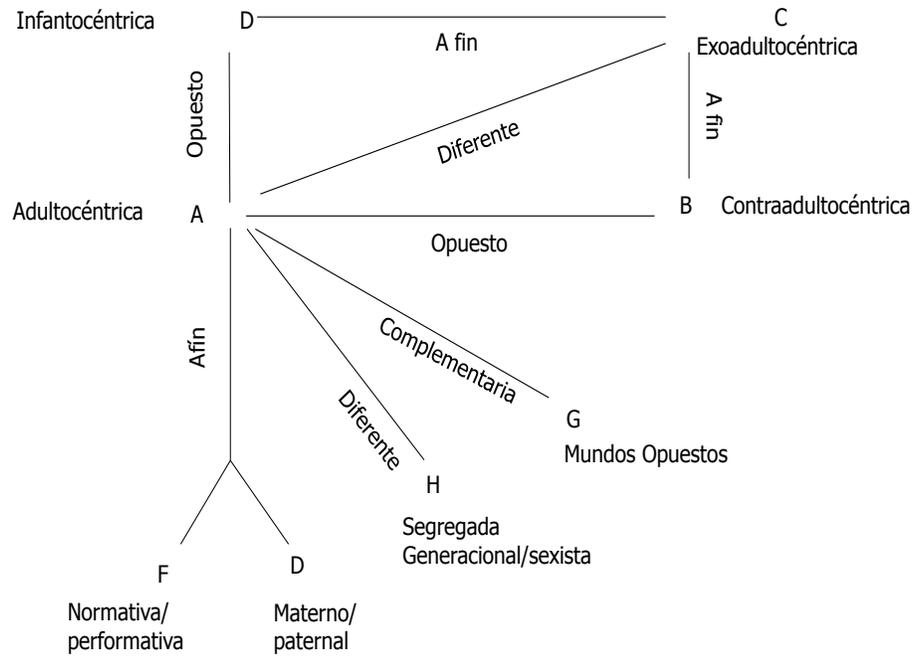


Figura 7. Posiciones discursivas sobre su protagonismo

9.2. Resultados. Cuadro sinóptico de las posiciones discursivas para cada temática. Sus definiciones y relaciones.

A continuación se presenta un cuadro sinóptico con las de definición de las posiciones discursivas articuladas respecto a cada temática.

9.2.1. Cuadro sinóptico: La infancia sobre los adultos

POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE DEL MUNDO ADULTO TIENE LA INFANCIA
(A) ADULTOCÉNTRICA
Esta posición discursiva es la predominante. De acuerdo con esta posición, la infancia considera el saber adulto como el único conocimiento válido. Se asume que la infancia aún no cuenta con las ideas y el conocimiento necesarios para poder discernir y ser consciente de sus actitudes y comportamientos. Se sostiene que la infancia aún no es merecedora de los eventuales privilegios o beneficios que le serían propios a la adultez. Devalúa las acciones y los saberes de la infancia. Esta valoración se hace en comparación con las representaciones sociales que de la adultez tiene de sí, a quienes se les atribuye todo el saber. Se considera que los adultos son sus referentes, las figuras en las que deben convertirse en un futuro. Se valoran positivamente las prácticas adultas. Se dice que los adultos actúan y se relacionan con la infancia buscando su máximo bienestar. Se valora la experiencia y el saber que viene dado simplemente por la edad, por el hecho de hacerse mayor.
(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA
Esta posición discursiva se opone a la anterior, la (A) Adultocéntrica. Cuestiona que las personas adultas sean consideradas las únicas conocedoras y poseedoras de la verdad, expertas en todos los ámbitos del conocimiento, sobre la vida, y más específicamente sobre la infancia. Se dice que los adultos intentan mostrar su sabiduría, devaluando los saberes de los niños y niñas. Se dice que las personas adultas se atribuyen la capacidad de decidir y ordenar a la infancia las formas correctas de comportarse y pensar. Esta posición sostiene que los adultos discriminan a la niñez, la juzgan y se dejan llevar por las apariencias, actuando como sujetos superficiales e inmaduros. Situación que hace que los adultos antepongan categorías y rótulos negativos a la infancia, por la sola pertenencia a un grupo de edad. Curiosamente,

los adultos son calificados de *infantiles*. Se dice que los adultos son personas rígidas y muchas veces crueles con la infancia, y que intentan, en todo momento, evidenciar su superioridad ante los niños y niñas, si bien, la infancia percibe que realmente no lo son, muy el contrario, ya que se dice que son más bien incapaces de hacerse cargo de sus asuntos. Se sostiene que los adultos depositan las responsabilidades en la niñez, como si ésta fuera la única culpable de todas las inconveniencias o errores que tienen lugar. Se cree que los adultos devalúan las capacidades y saberes de la niñez. Se considera que la adultez abusa de su poder e intenta dominar a la infancia basándose en adultocéntricas argumentaciones, las que hablan de la creencia de saberes únicos, propios de la adultez. No obstante, los adultos no logran tales propósitos pues, según se dice, carecen de estas capacidades y saberes. Las representaciones sociales que de los adultos se tienen están basadas en creer que los adultos consideran que los niños son sujetos incompletos e inferiores, en oposición a ellos, quienes se consideran completos y poseedores de la verdad.

(C) CRÍTICA ADULTEZ

Esta posición tiene similitudes con el discurso Contraadultocéntrica (B). Esta posición sostiene que los adultos son personas contradictorias e incoherentes. Se les ve como sujetos poco consistentes y más bien caprichosos, que no siguen pautas de actuación sólidas o estables, sino que más bien se guían por la intuición, son cambiantes y temperamentales. Se dice que no saben dar cuenta del conocimiento que dicen poseer. Se cree que los adultos no tienen las ideas claras., que sus creencias e ideas no concuerdan con sus actuaciones. Se dice que los adultos intentan dar una imagen de coherencia, pero no lo logran. Son vulnerables, se dejan llevar por el momento y tienen actitudes antojadizas. Se dice que las personas adultas quieren que se las vea como figuras de autoridad, como únicas personas poseedoras del conocimiento y con capacidad para tomar decisiones, mostrándose como modelo a seguir, sin embargo, según se dice, carecen de credibilidad, ya que están constantemente contradiciéndose.

(D) EXOADULTOCENTRICO

Esta posición tiene afinidad con el discurso (B) y se diferencia del discurso (A). Considera que la edad en sí misma no asegura el conocimiento, ni la sabiduría. La edad *per se* no es garante de saber. Se afirma que tanto niños como adultos tienen similares capacidades para poder decidir, tener validas opiniones, saber comportarse y discernir. Se sostiene que la condición de madurez no se logra, ni viene dado por características etarias. Se entiende que las personas tienen distintos roles y distintas actitudes, y que la eventual rigidez de los adultos con los niños es modificable dependiendo del contexto donde se esté, pues se parte del principio que establece que niños, niñas y adultos tienen la misma capacidad de acertar y de errar, asimismo,

el derecho de expresión y ser respetados. Tanto la adultez como la niñez estarían dotados de diversos saberes, pueden ambos hacerse cargo de sus problemáticas y ser conscientes de su entorno.

(E) NORMATIVA/ PERFORMATIVA

Este discurso, igual que el discurso Materno/paternal (F), es afín a la posición (A) Adultocéntrica. Plantea que los adultos son personas rígidas, irritantes, afligidas y disciplinadas. Según se dice, los adultos utilizan dispositivos de intimidación para imponer su verdad y sus conocimientos sobre la infancia. La imagen que se tiene de los adultos es la de una figura que se cree poseedora de la verdad, del conocimiento, y usa el poder que se cree tener para imponer su saber. Usa este saber y poder como dispositivo o mecanismo de control y disciplinamiento de la infancia. La infancia describe una adultez alarmista, que pierde el control y se agobia por cuestiones mínimas, que no debería provocarle tal desesperación y exasperación. Los niños y niñas consideran que los adultos actúan de manera desproporcionada ante situaciones adversas, imponiendo su supremacía frente a la infancia.

(F) MATERNO/PATERNAL

Esta posición es afín a la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición, se intenta proteger y justificar al mundo adulto, como si la infancia quisiera cuidar y resguardar, de algún modo, la imagen de las figuras adultas, en tanto sujetos con las que se relacionan, y en general, como grupo social. Hablaríamos de una lógica inversa de protección clásica; en este caso, la infancia cuida la imagen de la adultez. Según se dice, la infancia considera que los adultos son sus referentes, por tanto, la niñez se proyecta en ellos, son quienes, consideran, deben convertirse, o llegar a ser. Existiría un tipo de discurso de defensa, que tendería a conservar y proteger la imagen a la cual la misma infancia llegará a ser en un futuro. Asimismo, se dice que los adultos serían personas frágiles o débiles, por eso la infancia tiende a minimizar sus errores, justificándoles y, en ocasiones, tienden a mostrar compasión hacia *los mayores*. En esta posición conviven ideas sobre una adultez que posee conocimientos y sabiduría, pero que a la vez comete errores. Se habla de una adultez desposeída de estrategias eficaces de actuación, pero ello no implica que la niñez no siga teniendo una imagen positiva de los adultos.

(G) MUNDOS OPUESTOS

Según esta posición, que es afín a (C) Crítica Adultez y que difiere de la (A) Adultocéntrica, se entiende que niñez y adultez son realidades incompatibles, como si entre ambos grupos sociales no existieran puntos de encuentro. Se afirma que los temas de interés son muy distintos para niños y adultos. Se sostiene que los adultos padecen una suerte de amnesia

sobre sus vivencias de cuando fueron niños. Se dice que tanto niños y adultos tienen saberes y conocimientos sobre los asuntos que le incumben, y son capaces de gestionar estos asuntos. Los niños y niñas se sentirían involucrados en resolver problemáticas comunes, lo que ocurre es que los adultos y los niños tienen puntos de vista que pareciera que nunca podrían encontrarse. Este discurso tiene afinidad con la crítica adultez (D), ya que se cuestiona la legitimidad de sus saberes, y tiene diferencias con la (A), la posición Adultocéntrica, puesto que se interpela sobre las capacidades asignadas al mundo adulto. De acuerdo con esta posición, se concibe a los adultos como sujetos arrogantes. Se percibe a los adultos como personas frustradas y rígidas. Se dice que carecerían de la espontaneidad propia de la infancia y que habrían perdido la frescura de la niñez. Se dice, asimismo, que los adultos se sienten orgullosos de su adultez, y que no le interesa vincularse con la infancia. Según se dice, los adultos no se preocupan por conocer las vivencias, experiencias y puntos de vista de la infancia, pues no comparten sus motivaciones e intereses. Cuando hay preocupaciones comunes, el modo de abordar los problemas es muy diferente por parte de los adultos y por parte de los niños. Se dice que la adultez no considera una realidad que esté fuera de su propio mundo adulto, y, por tanto, no se preocupan de las problemáticas de la infancia en tanto son percibidas y consideradas por la propia infancia.

(H) SEXISTA

Esta posición es afín a la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición existen diferencias entre las personas adultas si estas son hombres o mujeres. Se dice que las mujeres son menos exigentes, más abiertas a considerar la opinión de los demás, de asumir sus errores y más dispuestas a incorporar activamente a la infancia en la formulación o elaboración de propuestas. Según se dice, las mujeres adultas utilizan su saber, su poder y sus aptitudes de manera inclusiva. Se reconoce una primacía de los adultos sobre la infancia, pero mientras las mujeres escuchan y toman en cuenta las inquietudes de la niñez, los hombres, en cambio, son percibidos como personas más estrictas y exigentes, tienden a esconder sus emociones y se interesan menos por las problemáticas de la niñez. Los hombres tendrían las mismas capacidades que las mujeres adultas, solo que tenderían a imponer este poder y conocimiento. Esta posición se enmarca en el estereotipo que considera al padre como una persona autoritaria y a la madre como una persona comprensiva y protectora.

9.2.2. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la relación con los adultos

POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE DE LA RELACION CON LOS ADULTOS TIENE LA INFANCIA
(A) ADULTOCÉNTRICA
Esta posición se opone a la posición (B) Exoadultocéntrica, y es afín a (F) y a la (E). Según esta posición, las relaciones de la infancia con los adultos son muy asimétricas. Se califican los comportamientos y actitudes adultas de autoritarias. Según se dice, los adultos son quienes determinan e imponen las pautas que deben seguir las relaciones entre los adultos y la infancia. La infancia considera que las relaciones están desequilibradas, basadas en la obediencia de los niños y niñas a los adultos. Se dice que niños y niñas se sienten poco considerados por el mundo adulto, generándoles malestar, ya que se les restringen actuaciones, se les prohíbe definir sus objetivos e implementar y desarrollar sus propias actividades. El poder y la toma de decisiones quedan relegados a la gerencia adulta. Según se desprende de lo que se dice, los niños y niñas se sienten obligados a desenvolverse según criterios y dictámenes adultocéntricos.
(B) EXOADULTOCÉNTRICA
Esta posición se opone a la (A) Adultocéntrica, y es afín a la Crítica Adultez (C). Según esta posición, existen adultos que establecen estrechas relaciones y de confianza con la infancia. Se habla de relaciones en las que los adultos confían en las capacidades de la infancia y actúan en consecuencia. Basándose las relaciones en el respeto mutuo. Según se dice, las personas, aunque tengan distintas edades, o pertenezcan a distintos grupos, pueden establecer estrechas relaciones de tipo horizontal, en las que tanto adultos como niños pueden participar de las decisiones que les competen, y construir en conjunto los saberes y desarrollar actividades. Se dice que cuando los adultos consiguen dejar los rígidos roles que se autoimponen de lado, los adultos pueden fluir de manera más natural y espontánea. Se afirma que los adultos pueden ser estrictos y a la vez cercanos, sin necesidad de ser autoritarios ni paternalistas. Se defiende una relación complementaria, basada en conocimientos y capacidades compartidas. Según se dice, los niños se sentirían más confiados, seguros y responsables en una relación de este tipo.
(C) CRÍTICA ADULTEZ

Esta postura difiere de la posición (A). Según esta posición, los adultos establecen pautas ambiguas al relacionarse con la infancia. Generando confusión en los niños y niñas. Según se dice, los adultos intentan mantener una aparente coherencia en sus actuaciones, así como sobre lo que proponen y enseñan a la infancia, sin embargo, muestran constantes contradicciones. Se cuestiona la capacidad y sabiduría de los adultos, pues, según se dice, no son capaces de ser coherentes entre lo que dicen saber, querer y hacer y lo que realmente hacen. Se sostiene que los adultos mantienen con la infancia relaciones inestables, dan pautas relacionales inconsistentes y mensajes doble-vinculantes. Se dice que los adultos se están constantemente desdiciendo y que no demuestran con sus acciones o sus hechos lo que exigen a la infancia. Se reclama una mayor coherencia y sinceridad de los adultos.

(D) ESTIMULANTE/INSPIRADORA

Esta posición difiere de la (A) Adultocéntrica. Según esta posición, la adultez establece con la infancia simétricas relaciones. Según se dice, los adultos promueven las capacidades de la infancia, les confían diversas tareas, y tiene respecto a las mismas altas expectativas. Se dice que los adultos alientan y motivan a la infancia a superarse constantemente, creen en sus potenciales, en sus conocimientos y en la gestión de sus actividades. Según se dice, la infancia percibe que los adultos muestran un gran interés por las problemáticas de los niños y niñas. Se dice que cuando hay discrepancias con los adultos, estos le brindan recursos, y les acompañan en sus procesos de aprendizaje. Se dice que los adultos delegan en la infancia, lo que genera una mayor seguridad en niños y niñas, a la par que una mayor confianza en sí mismos.

(E) NORMATIVA/PERFORMATIVA

Esta posición tiene mayor afinidad con la Adultocéntrica (A) y con la posición (F). Se sostiene que los adultos establecen con la infancia relaciones autoritarias. Según esta posición, las relaciones se basan en una concepción tradicional conservadora de la adultez. Se afirma que los adultos se vinculan con la niñez mediante mecanismos de dominio, basados en el control y la disciplina, tratando a la infancia de modo displicente y ofensivo, estableciéndose relaciones hipernormativizadas. Se dice que los adultos se refieren a la infancia como sujetos pertenecientes a clases o categorías inferiores. Los adultos intentan imponer sus conocimientos, basándose únicamente en su propias motivaciones y experiencias. Se afirma que la relación se basa en la cultura del miedo. Se dice que los adultos abusan del poder que tienen sobre los niños, tanto en el aula como fuera de ella, generando en la infancia malestar y temor.

(F) MATERNO/ PATERNAL

Esta posición, afín a (A) Adultocéntrica, sostiene que las relaciones entre adultos y niños están basadas en la protección del mundo adulto de la infancia. Según se dice, los adultos velan por el bienestar de niños y niñas en un mundo peligroso y hostil, en el que los adultos son quienes conocen las verdaderas necesidades y lo que es bueno para la niñez. Por un lado, se considera válida este tipo de relación, ya que el hecho de sentirse protegidos, les da a la infancia seguridad y confianza, por otro lado, en ocasiones, esta supervisión es calificada de alarmista y exagerada, pues consideran que la sobreprotección, les impide desarrollar algunas actividades que son propias de su interés. Impidiendo o dificultando la autonomía con los que hacer frente a sus asuntos. Se dice que los adultos utilizarían este tipo de relación para garantizar su tranquilidad, pues no ceden poder, ni espacios de actuación y autonomía a la infancia. Se dice que existen diferencias entre mujeres y hombres, las madres y profesoras tenderían a establecer relaciones más sobreprotectoras que los hombres.

(G) MUNDOS OPUESTOS

Esta posición se compromete con el discurso (A) Adultocéntrico. Da cuenta de una relación que está basada en la indiferencia, la falta de confianza y la poca implicación de la población adulta con la niñez. Según esta posición, los adultos no tienen un gran interés en conocer a la niñez, generándose, en consecuencia, una relación distante. Se dice que los adultos se remiten a ejercer roles autoimpuestos, muy rígidos, ya sea en la escuela o en los espacios domésticos. Se dice que los roles e intereses de los adultos están muy alejados de los roles y motivaciones de la infancia, lo que genera un evidente distanciamiento entre ambos. Según esta posición, niñas y niños reconocen la sabiduría y el poder que tienen los adultos, y atribuyen que es desde esta posición de supremacía que los adultos no están dispuestos a vincularse de manera simétrica con la infancia. A la infancia le desconcierta cuando el mundo adulto muestra preocupación o interés por sus asuntos, ya que, según se dice, niños y niñas no están familiarizados con actitudes y comportamientos de ésta índole. La indiferencia adulta es considerada la pauta de relación habitual.

(H) DESALENTADORA

Esta posición presenta similitud con la posición (A) Adultocéntrica. Según esta posición, el adulto, regula la relación con la niñez, incidiendo y condicionando los estados de ánimo de niños y niñas. Este tipo de relación estaría basada no solo en la indiferencia, el desinterés o la apatía hacia las problemáticas de los niños, sino que presenta actitudes y comportamientos negativos que desmotivan y desmoralizan a la infancia, generando desaliento y desazón. Provocando desánimo y la pérdida de confianza en sí mismos, sobre sus capacidades y las posibilidades de conseguir sus metas. Según se dice, los adultos depositarían sus propias

inseguridades en la infancia. Se trasladaría a la infancia la asunción de carencia de capacidades, ausencia de saberes, e imposibilidad para gestionar sus asuntos.

9.2.3. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la infancia

POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE DE LA NIÑEZ TIENE LA INFANCIA
<p>(A) ADULTOCÉNTRICA</p> <p>Esta posición es afín a la (H) <i>Segmentada/generacional sexista-género-clase</i>, se distingue de la (G) <i>Cambiante/espontáneos</i>, y se opone a (C) <i>Infantocéntrica</i>. Según esta posición, la infancia es irresponsable, incapaz de cumplir sus compromisos y descuidada con su entorno, con las personas y con sus propio proceso de aprendizaje. Según esta posición, la infancia necesita la guía y orientación de los adultos. Reproduce discursos adultocentros. Se afirma que la infancia no es consciente de sus acciones ni de las consecuencias de éstas. Los niños consideran que la infancia es cruel, insensible y poco empática, incapaz de tomar decisiones y de gestionar sus propios asuntos de manera autónoma. Según se dice, los niños y niñas carecen de conocimientos válidos, no son capaces de administrar sus asuntos, ya que son considerados sujetos irresponsables. Se dice que no logran identificar sus necesidades e intereses, que han de ser los adultos quienes les orienten, en consecuencia, la infancia estaría sujeta y sería dependiente de la adultez.</p>
<p>(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA</p> <p>Esta posición es opuesta a la Adultocéntrica (A). Considera que la infancia es un producto social construido por los adultos, que es identificada como desprovista, débil, irresponsable y carente de saberes. Se afirma que la mayoría de las acciones de la infancia son reprimidas y sancionadas por dictámenes y patrones adultocéntricos. Se dice que la adultez intenta imponer a la infancia valores que no les son propios, a lo cuales los niños y niñas se oponen, creando sus propias formas de expresión. Esta posición se opone a las ideas clásicas que se tienen de la niñez. Según se dice, la infancia intenta ser impermeable ante los rígidos criterios e imposiciones adultas, que buscan controlar a los niños y hacerles obedientes y pasivos. Esta posición da cuenta de la resistencia de la infancia ante las imposiciones adultocéntricas. Podría decirse que se construye en oposición a los saberes e intereses adultos.</p>

(C) INFANTOCÉNTRICA

Esta posición está comprometida ideológicamente con la (B) Contraadultocéntrica, ya que tienen opiniones afines sobre los adultos y la infancia, si bien la (B) se opone a los saberes adultos, y esta (C), se sustenta en la reivindicación de los saberes y capacidades de la infancia. Esta posición discursiva defiende y enaltece a la infancia como grupo social dotado de grandes capacidades. Se afirma que la niñez tiene suficientes conocimientos, habilidades y capacidades para poder gestionar sus propios asuntos. La infancia es vista como un grupo autónomo e independiente con conocimientos y saberes válidos. Según esta posición, la infancia intenta transformar la clásica imagen que los adultos tienen de los niños, como sujetos incompletos, infantilizados, irresponsables e inmaduros, en sujetos proactivos y comprometidos. Se dice que los niños y niñas son capaces de elaborar saberes, formular propuestas, ser responsable, respetuosos con su entorno, a la par que son personas sensibles, solidarias y empáticas.

(D) CRÍTICA INFANCIA

Esta posición es afín a la (A) Adultocéntrica, y difiere de la (B) Contraadultocéntrica. Esta posición sostiene que niños y niñas son personas inconsecuentes. Según se dice, la infancia es injusta y acomoda sus razonamientos y discursos a su conveniencia. Se dice que la niñez, en ocasiones, se toma atribuciones que no le corresponde con el fin de lograr sus propósitos y obtener beneficio. Se sostiene que la infancia es moralmente rígida y exigente y asimismo permisiva y flexible, dependiendo de lo que esté en juego. Se habla de una infancia inmadura con conocimientos y capacidades, pero que sin embargo hace uso de los mismos inadecuadamente, convirtiéndose los niños y niñas en personas egoístas e individualistas.

(E) NORMATIVA/ PERFORMATIVA

Esta posición es afín a la Adultocéntrica (A). Según esta posición, los niños y niñas han de construir su imagen de acuerdo con las normas y demandas impuestas por los adultos. Se afirma que la infancia debe responder a mandatos y convenciones sociales, debe atender a la norma y aprender las conductas que los adultos consideran correctas. Según se dice, la infancia las aprende con métodos en los que están presente los castigos. Se dice que los niños y niñas se sienten desprovistos de un saber válido, considerándose sujetos inferiores y pasivos ante los dictámenes de los adultos, sin la posibilidad para poder desplegar libre y espontáneamente sus opiniones y manifestaciones. Se afirma que estarían obligados a responder a las pautas impuestas por las figuras adultas. Según esta posición, la infancia construye su imagen de acuerdo con un modelo y discurso adultocentrado y ligado a la disciplina y a la adquisición de una buena conducta acorde con el pensar, el querer y el actuar del mundo adulto

(F) MATERNO/ PATERNAL

Esta posición es afín a (A) Adultocéntrica. Según esta posición los niños y niñas se sienten más cómodos en ambientes de protección, estando cuidados y resguardados en espacios de cobijo, como el que se configura en el espacio doméstico familiar. Se dice que la infancia prefiere vivir bajo la supervisión y seguridad proporcionada en el ámbito privado, creándole temor lo percibido como poco familiar. La infancia teme aquello que está fuera de la zona de confort que representa el hogar. Prefieren espacios protegidos y realizar actividades en espacios privados. Se afirma que la infancia aún no cuenta con las habilidades suficientes para enfrentarse al mundo. No se ven capaces de hacerse cargo de sus asuntos. Asimismo, según esta posición, la niñez opta por no mostrarse tal como es ante los adultos, intenta no exponer sus emociones o hablar de sus problemas para así no sentirse vulnerable. A tal fin, según se dice, la infancia intenta ocultar sus emociones y evita exponerse ante sus familiares.

(G) CAMBIANTE/ESPONTÁNEOS

Esta posición difiere de la posición dominante (A). Se dice que la infancia es inestable y cambiante. Esta apreciación es vista tanto positiva como negativamente. En términos negativos, se dice que la infancia no tiene confianza en sí misma, es insegura e intenta protegerse y resguardarse de los demás, por eso, se dice, que niños y niñas muestran distintas facetas que van cambiando constantemente, desde las más reservadas a las más extrovertidas, dependiendo del grado de confianza que perciban. Y a su vez, se dice, que esta inestabilidad es vista de manera positiva, pues denota los cambios propios de adaptación que se desprenden del proceso de construcción y aprendizaje en el que están inmersos. Se afirma que al no conocerse muy bien, están constantemente improvisando, examinando y explorando sobre sus propias acciones y saberes. La infancia es percibida como sujetos espontáneos y genuinos. Se dice, asimismo, que tiene un humor inestable, que tiende a guiarse por su estado de ánimos, lo que le hace ser temperamental e influenciable. Los niños y niñas se reconocen como sujetos en proceso, en proceso de adquisición de habilidades, saberes y motivaciones propias, lo que no va en desmedro de sus propias capacidades actuales.

(H) SEGMENTADA/Generacional-Sexista-Clase

Esta posición difiere de la Adultocéntrica (A). Hace alusión a una infancia segmentada. Se sostiene que existen distintas infancias dependiendo de la edad, del sistema sexo género y a la clase socioeconómicacultural a la que se pertenezca. Según esta posición, existen espacios y asuntos que corresponden y competen a una u otra infancia, según tenga una u otra edad, pertenezca a una u otra clase social, y se sea niño o niña. Se describen características y prácticas propias y exclusivas de unos u otros grupos. En el caso de la edad, se dice que para los más pequeños estarían reservados los espacios más protegidos y controlados, y para los

mayores los espacios de mayor apertura y flexibilidad. Según se dice, los más pequeños son débiles y carentes, por tanto, habría que cuidarlos, a diferencia de la *niñez adulta*, que es considerada más responsables, conscientes, capaz de cuidarse solas y dotada de un mayor conocimiento. Se dice que la infancia más joven es más ingenua que la infancia mayor. Asimismo, se considera que hay prácticas diferenciadas y asignadas por el sistema sexo-género al que se pertenezca. Según se dice, las niñas realizan actividades más pasivas y/o más intelectuales, y que son más emocionales, a diferencia de los niños, que desarrollarían actividades más del tipo deportivo. Se habla que niños y niñas tendrían distintas capacidades, habilidades, motivaciones y diferentes maneras de gestionar sus asuntos. Esta posición distingue, a su vez, tipos de infancia según la clase social o grupo sociocultural de pertenencia. Según se dice, los niños y niñas pertenecientes a familias de contextos socioeconómicos y condiciones más desprotegidas valoran el trabajo y esfuerzo realizado para conseguir lo que se tiene. Se afirma que los más desfavorecidos económicamente se enfrentan al mundo transformando la vergüenza en orgullo de clase. Se dice que las capacidades, resultados o desempeños de éstos pueden ser iguales o mejores que los de niños y niñas pertenecientes a estratos socioeconómicos más altos. Se dice que debido a las condiciones en las que se encuentran son más capaces de administrar sus recursos, cuentan con mayor sabiduría, y, por tanto, cuenta con un mérito añadido. Se dice que las capacidades, habilidades y conocimientos podrían ser similares en unos y otros niños, pero se entiende que en la infancia perteneciente a contextos socialmente vulnerables o desprovistos tienen un mérito mayor, pues deben conseguir sus propósitos con menos recursos materiales y relacionales.

9.2.4. Cuadro sinóptico: La infancia sobre la Escuela

POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE DE LA ESCUELA TIENE LA INFANCIA
(A) ADULTOCÉNTRICA
Esta posición es afín a la (E) Normativa/performativa, se opone a la (B) Contraadultocéntrica, y difiere de la (H) Influencia docente. Según está posición, los niños necesitan que les impongan pautas de conducta, pues se dice que por sí mismos no son capaces de gestionar sus asuntos. Se afirma que los niños carecen del conocimiento suficiente para desenvolverse adecuadamente, por tanto, necesitan de figuras adultas y de una estructura organizada de

rutinas claras y definidas, para así saber cómo han de comportarse. Valoran los protocolos y la disciplina diseñada e implementada por el profesorado, que emana de la institución escolar. Se dice que es necesario que los niños aprendan en la escuela el orden y las normas establecidas. Consideran a la escuela como el lugar idóneo para adquirir competencias y saberes que deberán desplegar luego en la *vida real*, pues, se dice, que la escuela es el reflejo de la sociedad a la que deben pertenecer, formar parte y desenvolverse en un futuro.

(B) CONTRAADULTOCÉNTRICA

Esta posición es afín a las posiciones (C) Exoadultocéntrica y a la (D) Crítica Funcionamiento Escuela. Según esta posición, se cuestiona que la escuela esté centrada en la figura del profesor. Se cuestiona que la figura del profesor ejerza la autoridad total tanto dentro como fuera del aula. Se dice que el profesor impone a niños y niñas cómo estudiar, aprender, y cómo relacionarse dentro y fuera de la escuela. Se afirma que la infancia no tiene posibilidades de intervenir en los procesos de aprendizajes, mucho menos proponer ideas ni mostrarse genuinamente activa, ya que, según se dice, todo está regulado por normas que los adultos no están dispuestos a quebrantar, o, al menos, relajarlas. Se critica que sean los profesores los únicos que diseñen, dirijan y controlen todas las actividades. Según esta posición, el profesorado no tiene la capacidad docente y pedagógica para adaptarse a las diversas características de los estudiantes, sino que más bien, imponen sus estrategias y metodologías de manera estandarizada. Se dice que el espacio del patio y del recreo es una especie de refugio. En no pocas ocasiones, el aula les genera estrés, pues como, se asevera, los profesores habitualmente prefieren trabajar con los niños que son más tranquilos y disciplinados; quienes no se ciñen a sus reglamentos son reprendidos.

(C) EXOADULTOCÉNTRICA

Esta posición es afín a la (B) Contraadultocéntrica y comparte con la (H) Influencia docente. Según esta posición, la infancia reclama un rol más activo del estudiantado. Se critica que solo se deposite en la escuela y en la figura del profesor el saber, las capacidades y las temáticas a abordar. Según esta posición, la escuela ha de implementar metodologías participativas, donde el énfasis se ponga en la promoción de habilidades y capacidades creativas, distintas a las aprendidas de manera clásica en la escuela formal. Se dice que los niños, si forman y tomar parte de sus procesos educativos y de aprendizajes, se sentirían más seguros y comprometidos. Se afirma que los procesos dialogados y genuinos favorecen un mayor y mejor aprendizaje. Se critica que los procesos de aprendizaje y los contenidos sean impuestos, pues, según se dice, pierden la riqueza y el sentido para los niños, convirtiéndose los conocimientos en saberes vacío, carente de interés. Se parte de la idea según la cual niños y niñas son

capaces de producir conocimientos, tanto individualmente, como de manera conjunta con sus pares y con los adultos. Se sostiene que todos los que forman parte del proceso educativo deben intervenir proactivamente en la creación de ese espacio de aprendizaje.

(D) CRÍTICA FUNCIONAMIENTO ESCUELA

Esta posición presenta similitudes con la (F) Crítica institucional Academicista y la (G) Crítica Institucional Competitiva, difiere de la posición (A) Adultocéntrica, y es afín a la (B) Contraadultocéntrica. Esta posición habla de una escuela incoherente, una escuela que funciona de acuerdo con una aparente consistencia formal, pero que, sin embargo, se haya desprovista de una estructura lógica y de criterios claros. Se dice que la escuela y los profesores están constantemente improvisando y carecen de conocimientos pedagógicos suficientes. Ello, según se dice, genera en la infancia, malestar, sentimientos de ser tratados injustamente, así como desconcierto. Se habla de la inconsistencia en relación con el cumplimiento de los estatutos y normas de la escuela, así como respecto al trato que reciben por parte del profesorado. Se conceptualiza a la escuela como antojadiza, irresponsable y carente de una lógica o estructura coherente.

(E) NORMATIVA/PERFORMATIVA

Esta posición es afín a la (A) Adultocéntrica. Según esta posición, la escuela está basada en el disciplinamiento y adoctrinamiento de los niños y niñas. Los mecanismos de control están basados en relaciones de dominio y estrategias metodológicas de sanciones. Se dice que en la escuela cada vez se restringen más los espacios de diálogo y de participación. Se afirma que los lugares de esparcimiento y de juego se circunscriben a actividades dirigidas y controladas por los adultos. Los adultos son quienes hablan, deciden y dirigen. Se habla de una desmesurada rigidez y supervisión adulta, donde los niños no pueden hacer otra cosa que acatar los heteronormativos mandatos escolares. Las normas son percibidas como incuestionables. Se sostiene que las decisiones de los profesores tienden a ser injustas y antojadizas, son, según se dice, sistemas de aprendizaje impuestos, por tanto, concebidas por los niños como carente de sentido. Desde esta concepción, la escuela no fomenta ni facilita que los niños puedan expresarse y autoorganizarse.

(F) CRÍTICA INSTITUCIONAL/ACADEMICISTA

Esta posición es afín a la (D) Crítica Funcionamiento Escuela. Según esta posición, la escuela se está convirtiendo, cada vez más, en un espacio de formación técnica, y, no tanto, en un espacio de desarrollo de habilidades y capacidades humanas y sociales. Se dice que la escuela es plana, monótona y seriada, orientada solo a obtener éxitos académicos y altos desempeños escolares; centrada en reproducir saberes y deberes. Se habla de una escuela hiper exigente,

centrada en reproducir conocimientos formales, que persigue el cumplimiento de estándares academicistas e indicadores de excelencia descontextualizados de las especificidades de cada estudiante. Esto, según se dice, provoca en los niños y niñas estrés y agotamiento. Al venir dada la formación y circunscribirse al logro de méritos académicos, quienes no alcanzan los méritos, según los cánones establecidos, quedan fuera de las esferas de reconocimiento público, de aceptación social y de la participación.

(G) CRÍTICA INSTITUCIONAL/COMPETITIVA

Esta esta posición afín a la anterior (F) Academicista, también critica la institución escolar, y las prácticas que en ella tienen lugar. Prácticas que, según se dice, cada vez son más individualistas, fomentando el enfrentamiento de niñas y niños, sin generar espacios de aprendizaje colaborativo y cooperativo. Este es el aporte discursivo de esta posición. Según esta posición, a los niños y niñas se les transmite y enseña valores vinculados al egoísmo y a la competitividad, sin favorecer la solidaridad, el compromiso social y la cohesión grupal. Se afirma que la escuela tipifica a niños y niñas por los productos conseguidos y no tanto por los procesos de aprendizaje. Se dice que la escuela funciona según la lógica de las empresas, fragmentado a los grupos de compañeros de curso, causando el distanciamiento, la separación entre ellos y dificultando que compartan conocimientos y reflexiones. Se obstaculiza la posibilidad de intercambiar conocimientos, dado que, según se dice, se considera que la infancia carece de saberes, y los que aprende no sabe gestionarlos, y ni mucho menos elaborarlos de manera conjunta. En consecuencia, se fomenta la división y competencia entre pares. Ello provoca, según se dice, que los niños tiendan a volverse egoístas e hipercompetitivos.

(H) INFLUENCIA DOCENTE

Esta posición comparte aspectos de la posición a (C) Exoadultocéntrica. Esta posición remarca la figura de un profesorado que deposita la confianza en el estudiantado. Se habla de un docente propositivo, que en ocasiones se salta protocolos escolares a favor de los procesos de aprendizaje de niños y niñas; se habla de un profesor que abre la escuela a la iniciativa de los niños. Esta posición valora una enseñanza y una escuela donde los docentes se divierten enseñando, disfrutan de las clases y están dispuestos a desplazar o ceder el protagonismo de la escuela tradicional a los niños y niñas. Se dice que este tipo de enseñanza logra que la escuela sea un verdadero espacio de aprendizaje, de reflexión, entendimiento y comprensión, donde la infancia puede dar cuenta de sus intereses, sus reflexiones, a la par que construye colectivamente su conocimiento. Se habla de una escuela donde se pueda desarrollar y adquirir valores positivos, como el compañerismo, la cooperación y la solidaridad. Este tipo de escuela

y de metodologías, según se dice, entiende que la infancia dispone de conocimientos válidos y que es capaz de gestionar sus asuntos, así como de elaborar y administrar sus saberes.

9.2.5. Cuadro sinóptico: La infancia sobre su protagonismo

POSICIONES DISCURSIVAS QUE SOBRE SU PROTAGONISMO TIENE LA INFANCIA
(A) ADULTOCÉNTRICA
Esta posición se opone a la (B) Contraadultocéntrica y a la (D) Infantocéntrica y es diferente a la (C) Exoadultocéntrica. Según esta posición, el protagonismo de la infancia se percibe inestable e inconstante, se dice que es así porque los adultos dan todo hecho, por tanto, la infancia no aprende a gestionar sus asuntos, no aprenden a proponer y ser proactiva. Se sostiene que la infancia carece de ocurrencia y criterio propio distinto al de los adultos. Los niños, según se dice, tenderían a proponer y reproducir lo que los adultos dictan. Se afirma que la infancia está acostumbrada a que las cosas vengan ya dadas, acabadas, y que sus puntos de vista no sean considerados. Por tanto, su protagonismo está circunscrito a los saberes y directrices adultas. Se sostiene que cuando los adultos habilitan actividades o espacios para que la infancia pueda expresarse, no son aprovechados. Se argumenta que esto es así porque los niños y niñas no están familiarizados a mantener una actitud propositiva, más protagónica. No están habituados a elaborar propuestas, y, por tanto, o no lo intentan, o se desaniman al intentar hacerlo, ya que consideran que no cuentan con estrategias, metodologías y herramientas para hacerlo. Se afirma que la infancia necesita de una figura adulta que oriente, acompañe y asesore sus actuaciones. Se aprecia la dependencia de la figura adulta, evidenciando que esta dependencia es aprendida y generada por los mismos adultos. Se dice que cuando intentan organizarse como grupo, en muchas ocasiones, la misma infancia no es responsable, tiende a la distracción, sin tomar en serio las actividades. Se parte de una valoración adultocentrista, ya que, según se dice, la infancia estaría evaluando sus prácticas de acuerdo con los cánones transmitidos por las figuras adultas. Se afirma que son los adultos quienes tienen la capacidad para calificar de correctas o no las acciones, propuestas y decisiones que la infancia formule o adopte.
(B) CONRAADULTOCÉNTRICA
Esta posición es a fin a la (C) Exoadultocéntrica. Según esta posición, el protagonismo de la infancia se considera que está controlado y dirigido por los adultos. Se afirma que la opinión

de los niños se subordina a la planificación y decisiones de padres y profesores. Se dice que, en ocasiones, las acciones de la infancia adquieren apariencia de un protagonismo genuino, en el que sus opiniones son efectivamente escuchadas, sin embargo, sus ideas y propuestas no acaban materializándose. Se critica que las formas que tienen los adultos de promover el protagonismo de los niños están descontextualizada, y no logran atender los intereses, ni de las necesidades de los niños. Se afirma que cuando la niñez se organiza para desarrollar actividades, los adultos se apropian de las mismas y las modifican, lo que acaba provocando que la niñez las sienta ajenas, y, por tanto, no se identifique con ellas. Según se dice, los adultos intentan inculcan a la infancia de que son incapaces de gestionar y organizar sus propios proyectos. Se sostiene que los adultos no permiten que los niños se equivoquen y aprendan a actuar sobre su propio entorno. Se advierte que las formas de protagonismo dispuestas por los adultos se configuran como un obstáculo para promover un protagonismo genuino de la infancia, pues se instauran prácticas participativas desde necesidades adultas.

(C) EXOADULTOCÉNTRICA

Esta posición es afín a la (D) Infantocéntrica y a la (B) Contraadultocéntrica, y diferente de la (A) Adultocéntrica. Según esta posición, la infancia puede implementar y desarrollar sus propuestas con la colaboración de los adultos o sin ellos. Se afirma que cuando la infancia forma parte de manera activa y creativa de sus propios procesos se siente más segura de sí misma y con mejor actitud y disposición en la escuela, pues se identifica con las actividades; generándose un fuerte sentimiento de pertenencia. Se sostiene que todo grupo humano es capaz de organizarse y desarrollar de manera participada sus proyectos, logrando alcanzar así sus propósitos. Se dice que cuando los niños tienen intereses comunes y tienen las condiciones estructurales favorables, es decir, el apoyo de la escuela, padres y profesores, son capaces de diseñar, planificar, gestionar y realizar sus proyectos ejerciendo un mayor protagonismo.

(D) INFANTOCÉNTRICA

Esta posición es a fin a la (C) Exoadultocéntrica y opuesta a la (A) Adultocéntrica. Esta posición valida un protagonismo libre, espontáneo, desprendido de patrones externos e imposiciones adultas; un protagonismo autónomo e independiente de posibles evaluaciones o valoraciones adultas, o de acciones que requieran la aceptación del mundo adulto. Se entiende que la infancia ha de intentar validar sus actuaciones, sus ideas y gestiones, por poco correctas o estructuradas que estas le parezcan al mundo adulto. Según se dice, la infancia defiende un protagonismo mucho más sencillo, simple y fluido, sin muchas normas, en el que puedan desarrollarse de manera activa y espontánea en la misma cotidianeidad. Se apuesta por un protagonismo distinto al que propone o promueve el mundo adulto, centrado en pautas

hipernormativadas de actuación. La infancia habla de un protagonismo basado en el juego, en el simple hecho de compartir con los amigos, entretenerse haciendo deportes, conversando, paseando, realizando salidas o actividades recreativas y de ocio, donde puedan decidir qué, dónde y cómo hacerlo.

(E) NORMATIVA PERFORMATIVA

Esta posición es afín a la (A) Adultocéntrica. Esta posición describe un protagonismo clásico, de tipo más bien formal. Se habla de actuaciones y gestiones vinculadas al ejercicio de una política tradicional. Se parte de una lógica democrática representativa formal, así, por ejemplo, se proponen la presentación de candidatos, propaganda y campañas electorales, presentación de programas y propuestas enmarcadas en elecciones infantiles. Protagonismo que descansa en la lógica de los *minis gobiernos*. Establecidos de acuerdo con el sistema de voto, de la representatividad. Se afirma que el protagonismo y las consecuentes actuaciones deben ser guiados y monitoreados por personas mayores, y siempre de manera jerárquica, con unos representantes y voceros elegidos. Se señala, a su vez, que el acceso de los candidatos a optar a cargos públicos y su consecuente elección, se restringe de acuerdo con criterios meritocráticos académicos, ya que, según se dice, solo pueden acceder a estos cargos, quienes cuenten con una buena conducta y un alto rendimiento escolar. Se dice que las acciones que la infancia puede desarrollar en la escuela no generan una gran implicación ni compromiso. Se sostiene que el protagonismo que la infancia puede ejercer es monótono, y excesivamente estructurado. Siempre gestionado institucionalmente.

(F) MATERNO/PATERNAL

Esta posición es afín a la (A) Adultocéntrica. Según esta posición, los niños prefieren jugar y recrearse en ambientes más bien protegidos y resguardados, siguiendo las pautas transmitidas por los quienes les cuidan y protegen. Según se dice, los adultos enseñan a los niños que el mundo es peligroso y hostil, y el hogar y la escuela es el lugar que le corresponde a la infancia, pues allí es donde está segura y protegida. Es en este ámbito, según se dice, en donde se puede ejercer un protagonismo controlado y resguardado. Se dice que los adultos no favorecen el desarrollo y la autonomía de los niños. Los adultos le restringen los usos de los espacios y sus tiempos de juego. Se afirma que muchas veces, la adultez no autoriza a la infancia a tener encuentros o reuniones entre amigos cuando éstas no son organizadas o planificadas por la escuela, o no tienen lugar en sus casas, viéndose afectado el desarrollo del protagonismo infantil. Asimismo, se dice que los adultos son perfeccionistas en lo concerniente a la infancia, corrigiendo siempre sus prácticas y actuaciones. Esto se evidencia en que los adultos realizan tareas y actividades escolares propias de los niños, con el fin de garantizar el éxito de las

mismas, aunque ello vaya en desmedro de la adquisición, desarrollo de las capacidades y habilidades de los niños, y de su protagonismo.

(G) MUNDOS OPUESTOS

Esta posición, complementaria a la (A) Adultocéntrica, habla de la incomodidad que sienten niños y niñas cuando están en sus casas y tienen que compartir actividades familiares. Según esta posición, la infancia percibe que en sus casas hay demasiadas reglas que deben respetar, por lo que no se sienten partícipes ni protagonistas. Los derechos y las obligaciones que se ha de respetar vienen impuestos. Se dice que los repertorios de actuación de los niños son restringidos y que éstos han de realizarse de acuerdo con las normas formuladas por sus padres y madres. En consecuencia, se sienten poco identificados con las rutinas y dinámicas cotidianas que se desarrollan en sus casas. Ello genera que niños y niñas prefieran pasar gran parte de su tiempo libre fuera de sus hogares, o dentro de sus habitaciones, donde sienten que tienen mayor autonomía. Se percibe que existen intereses y formas de actuación irreconciliables entre la adultez y la niñez, y es por ello por lo que la infancia no está interesada en realizar actividades con sus familias. Su protagonismo se ejerce en espacios distintos a los ámbitos *adultos*. Se sostiene que la adultez y la infancia pertenecen a realidades completamente distintas, muchas veces opuestas.

(H) SEGMENTADA/GENERACIONAL-SEXISTA

Esta posición difiere de la posición predominante, la (A) Adultocéntrica. Según esta posición el protagonismo infantil es diferente según la edad y el género. Se hace referencia, a un protagonismo fragmentado o segmentado, según se sea niño o niña, y si se es menor o mayor. Se considera que la gestión, las actividades, los intereses, la capacidad de decisión y los juegos difieren para cada caso. Lo que genera que los niños se distingan, y así su tipo de protagonismo y ámbito donde se ejerza. Según se dice, a las niñas se les asignan los juegos más tranquilos, pasivos o menos violentos, actividades de tipo más intelectual, mientras que los niños tienen un mayor protagonismo en las prácticas deportivas y en los juegos más bruscos y competitivos. Se afirma que los niños acostumbran a no permitir que las niñas tengan un rol protagónico en el juego en el que participan ellos, en muchos casos ni siquiera se las permite participar. Se sostiene que solo se logra un protagonismo conjunto, cuando las niñas proponen, planifican y sugieren actividades a los niños, quienes votan y eligen aquellas propuestas que más les interesa. Se dice que solo en estos casos se realizan las actividades de manera organizada y colaborativa entre chicos y chicas. Asimismo, se percibe que el tipo de protagonismo está determinado por la edad que niños y niñas tengan. A los más pequeños se les asigna mayor

protagonismo en juegos más pautados y dirigidos, y a los mayores en actividades más flexibles y desestructuradas.

CAPÍTULO X

HALLAZGOS. SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Como se ha dicho, el análisis de discurso, desde una perspectiva crítica, es un método o técnica de análisis que conlleva un posicionamiento crítico y propositivo ante las problemáticas sociales. Esta concepción ha orientado la interpretación discursiva al objeto de dar cuenta del modo en que la infancia da forma y construye su participación.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, así como no podemos decir que la infancia -ni ningún grupo social-, tiene un discurso puro y único, tampoco se puede decir que el modo en el que la niñez construye y ejerce su participación lo sea; no es unívoca y uniforme.

Se construyen diversas formas de ser y de hacer niñez, ser niño o niña se vivencia de distintas maneras. Las diversas infancias, a su vez, dan cuenta de distintas modalidades de participación, pues dependerá tanto del contexto y de las condiciones en que se desenvuelva una u otra infancia como de la articulación de los diversos aspectos contemplados en esta tesis.

Como la infancia, la participación se construye y se vivencia de diversos modos. Será de un modo u otra si la participación se ejerce con un mayor o menor protagonismo, si los imaginario que se tiene del mundo adulto son más autoritarios o más permisivos e *infantilizados*, si se establece un tipo de relación con este mundo adulto de manera más estrecha y simétrica o si es más bien de tipo autoritaria. Será además distinta si se es niño o niña. La articulación de los aspectos anteriores se complejiza si además consideramos en esta combinatoria el tipo de representación que la infancia construye de la escuela, considerándose la escuela como el escenario concreto donde se proyectan y se escenifican los repertorios de actuación, y en donde son recibidos los reconocimientos y las reprobaciones, representándose las diversas expresiones participativas.

Recordemos que hemos identificado en los resultados, las posiciones discursivas que dan cuenta de la imagen o percepciones que la infancia tiene de los adultos, de las relaciones que con ellos y con sí misma establece, respecto a la escuela, y a su propio protagonismo. Esto respondía a la hipótesis planteada, según la cual, las percepciones e imágenes que la infancia tiene sobre las cuestiones antes mencionadas, orientan, condicionan, influyen o propician que se construya una u otra concepción participativa. Para tal fin se ha requerido conocer los discursos sociales de la infancia sobre, como se ha dicho, los aspectos referidos.

El análisis de las posiciones discursivas, puede aplicarse e interpretarse de manera autónoma como ya se ha realizado, o de manera conjunta, dando cuenta de un modelo integrado de participación. Modelo que articula los distintos elementos que han sido objeto de análisis, y que nos permiten visualizar cómo al entretrejer las posiciones discursivas respecto a cada elemento, se configuran modalidades de participación en la infancia.

Se describirán estos hallazgos en cinco temáticas específicas y relacionadas. Respecto a: 1. los dos grandes tipos de participación, considerando como criterio la presencia de la figura adulta, tal y como se formulaba en las hipótesis *sobre la imagen de los adultos*, las que hemos denominado “*participación adultocentrada*” y “*participación disidente a la adultocentrada*”, 2. el espacio de interacción, 3. las relaciones entre adultez y niñez, 4. cómo se implementa y se caracteriza la participación infantil, cómo y de qué manera concreta se construyen y materializan, mediante las posiciones discursivas y los cuadrantes o campos de interacción, estos dos tipos de participación. Y finalmente 5., la construcción de la participación infantil: Articulación de las Posiciones discursivas de la participación infantil, los tipos de participación e integración del *Modelo Sociofractal* de la participación infantil.

10.1. Tipos de participación de participación infantil

Considerando como criterio la presencia de la figura adulta, se ha podido identificar dos tipos de participación, una “*participación adultocentrada*” y “*participación disidente*”. Es posible anticipar y describir el tipo de participación de la

niñez, tanto si identificamos las posiciones discursivas presentes para cada elemento que hemos analizado, como también si analizamos, las prácticas que como investigadores e interventores sociales desplegamos para provocar y facilitar la emergencia de un tipo u otro de participación y de protagonismo por parte de la infancia.

Tomando como referencia la combinación y articulación de las posiciones discursivas de los diversos elementos que se han puesto en juego, es posible identificar y comprender el tipo de participación que construye la infancia. El tipo de imagen o la representación que de los adultos se tenga, de las relaciones que con ellos y otros niños se elabore, y respecto del tipo de escuela que la niñez perciba, condicionará o anticipará la forma en que la infancia construye su forma de participación y el protagonismo que en la misma ejerza.

Estas múltiples alternativas de combinación no logran materializarse en tantas prácticas como posibilidades definidas en las posiciones discursivas analizadas, ya que estas prácticas participativas no son tan múltiples o fecundas –y auspiciosas– como la diversidad de combinaciones posibles, ofrecidas por las diversas posiciones discursivas previstas. La combinatoria resultante se reduce, o no necesariamente da cuenta respecto a la totalidad de gamas fácticamente posibles, es decir, no atiende a un tipo de combinatoria formal aritmética, ya que la participación infantil, a pesar de conformarse desde una plataforma de multiplicidad de variaciones y posibilidades, está circunscrita en un escenario histórico, y sujeta a restricciones de diversa índole. Además, recordemos que las diversas posiciones discursivas para cada tópico, no son más que el análisis del sujeto investigador en su afán por organizar, dar sentido y reificar la interpretación que hace del objeto de estudio para comprenderlo, por lo que una combinatoria aritmética sería nada operativa, y, por tanto, innecesaria.

Se pretende poner de manifiesto que a pesar de las múltiples-posibilidades de participación, ésta está condicionada por las posiciones más dominantes. La infancia construye sus modalidades de participación en referencia y ante el reconocimiento de la figura adulta.

Los resultados del análisis de los discursos, en lo que específicamente concierne a la participación infantil, nos permiten formular la siguiente conclusión: Por un lado, la participación infantil efectivamente tiende a adultocentrarse, a *adulterarse*, por otro, existe una amplia gama de posibilidades de construcciones de participación infantil alternativas, distintas, y disidentes de los grandes discursos adultocentrados. En apariencia puede interpretarse cierta contradicción entre estas dos ideas, sin embargo, son complementarias, no se excluyen, conviven. Otra cuestión es que una sea dominante y otra minoritaria o virtualmente posible si se auspiciara, o, al menos, no se pusieran trabas, para su desarrollo. Por ello, además de dar cuenta del modelo clásico, se ha querido hacer hincapié en la participación de tipo más disidente ya que además de no ser tan habitual en la literatura científica, la finalidad de esta obra es mostrar las posibilidades de construir una participación infantil de orientación más democrática, inclusiva, genuina, renovada, y más propia de la infancia.

La **“participación adultocentrada”** se sustenta de las siguientes posiciones, para el caso de la imagen de los adultos, la *Adultocéntrica*, la *Normativa/performativa*, la *Materno/paternal*, la *Mundos opuestos*, y la *sexista*; de las relaciones, la *Adultocéntrica*, la *Normativa/performativa*, la *Materno/ paternal*, y la *Desalentadora*; de la imagen de la infancia, la *Adultocéntrica*, la *Crítica infancia*, la *Normativa/ performativa*, la *Materno/ paternal*, y la *Segmentada/generacional-sexista- clase*; de las representaciones de la escuela, la *Adultocéntrica*, la *Normativa/performativa*, y la *Influencia docente*; y respecto al protagonismo, la *Adultocéntrica*, la *Normativa/performativa*, la *Materno/paternal*, y la *Segmentada/generacional - sexista*.

Respecto a este tipo o modo de participación, como era esperado, aunque se ha identificado una amplia diversidad y posibilidades participativas en la infancia, todas tienden a converger en estilos y tipos de prácticas, de representaciones sociales y de posiciones discursivas albergadas y dispuestas en relación a discursos dominantes.

La participación infantil construida por niños y niñas da cuenta de modelos principalmente adultocéntricos, hegemónicos y normativos de participación. Estos modelos emergen, la mayoría de las veces, según lógicas caracterizadas por: (1) estar

referidas a la figura de un adulto, (2) una práctica participativa formal, (3) un protagonismo infantil dirigido y protegido, (4) una relación asimétrica entre adultez y niñez, (5) un rol pasivo y reproductivo por parte de la infancia, y (6) una participación no pocas de las veces segregadora y sexista.

Según los discursos de la infancia, la participación infantil, a edades más tempranas, está vinculada a expresiones de actuación e interacción del tipo más guiadas, de acuerdo con un juego más colaborativo, más estructurado y dependiente de pautas y normas adultas. Se dice que los niños menores serían más ingenuos y confiados. Asimismo, se dice que las niñas tienden a reconocerse como más tranquilas, pasivas, preferir juegos más intelectuales, y a planificar sus actividades, siendo más procesuales. A diferencia de los chicos que, según se dice, desarrollan una mayor actividad física, realizan más prácticas deportivas y juegos más activos, ejerciendo un protagonismo más resolutivo.

Los dispositivos que regulan las prácticas de participación de la infancia, y, en consecuencia, la construcción de las diversas modalidades tanto del protagonismo infantil como de la agencia de sus acciones están fuertemente regidos por mecanismos performativos de participación, dispuestos y reforzados por y para el mundo adulto.

Respecto a la *“participación disidente de la adultocentrada”*. Las posiciones de las que se nutre son, para el caso de la imagen de los adultos, la *Exoadultocéntrica*, la *Contraadultocéntrica*, la *Crítica Adultez*; de las relaciones, la *Estimulante*, la *Exoadultocéntrica*, la *Crítica Adultez*, la de *Mundos Opuestos*; de la imagen de la infancia, la *Infantocéntrica*, la *Contraadultocéntrica*, la *Cambiantes/espontáneos*; de las representaciones de la escuela, la *Influencia Docente*, la *Exoadultocéntrica*, *Contraadultocéntrica*, la *Crítica Funcionamiento Escuela*, la *Crítica institucional/academicista*, y la *Crítica institucional/competitiva*; y respecto al protagonismo, la *Infantocéntrica*, la *Exoadultocéntrica*, *Contraadultocéntrica*, y la de *Mundos Opuestos*.

Estas alternativas posiciones discursivas dan cuenta de una demanda que reclama desarrollar una participación más genuina y protagónica. Se dice que este tipo de participación no es considerada, aún menos es favorecida, por parte del mundo

adulto. Los adultos habilitan espacios de participación exclusivos para la infancia, suscitando una participación pseudoprotagónica, que niños y niñas han de gestionar dentro de un espacio circunscrito y protegido, teniendo como referente la seguridad y los requerimientos adultos, ya que estos espacios son creados por adultos, en el contexto -con el pretexto, y creando así el texto- de dar respuesta a las *demandas* y *necesidades* de la infancia -recordemos lo del “máximo bienestar de la niñez”-, si bien, la creación de estos espacios contribuyen, sin duda, a la segregación intergeneracional. Se separa el mundo adulto del mundo infantil, o, más bien dicho, del mundo no estrictamente adulto, siendo adulto en su concepción, pues este mundo no sería propio de la infancia.

Se ha de tener presente que las posiciones más disidentes no constituyen una plataforma desde donde se posibilite, propicie y se promueva su expresión, potenciación ni desarrollo, quedando relegadas a fracciones participativas menos visibilizadas. Consideramos que las prácticas y los discursos infantiles están condicionados por los adultos. Si no se facilita la materialización de estas disidencias en prácticas genuinas éstas se debilitan y se diluyen, transformándose y convirtiéndose en *adultocentradas*.

Estos discursos y prácticas participativas reflejan la demanda de un protagonismo y una participación genuina, que, según la infancia ha de orientar la participación.

10.2. El espacio de interacción

La escuela entendida como centro de preparación para la vida socialmente adulta, como institución formadora y socializadora de la infancia, se constituye en el instrumento productor y reproductor de las prácticas sociales extra, exo-escolares, prácticas que superan los límites propios de las fronteras de la escuela, ya que se ha de tener en cuenta que la escuela, en tanto que institución, opera en las mentes de los ciudadanos. Se reproducen fuera de ella las relaciones que dentro se instauran. La escuela opera en el devenir diario, en la calle, en lo público, pues las lógicas y los regímenes escolares trascienden el currículum formal escolar, es un currículum social

escrito e inscrito en el entramado relacional de las estructuras cotidianas de interrelación.

Los métodos y mecanismos con los que son elaboradas las modalidades de participación de la infancia se sofistican, se modelan y se delinear de acuerdo con las formas de participación de la adultez. Si bien, los adultos quieren que se vea que es la infancia la que construye su participación de manera autónoma, y asimismo, que la niñez reconozca como propias prácticas que no son suyas. Se intenta maquillar como genuinas y auténticas las prácticas de la niñez, las cuales no son más que micro reproducciones de prácticas adultas de participación que se instalan en los repertorios de actuación de niños y niñas, quienes las acaban haciendo y sintiendo suyas, reconociéndolas y realizándolas en los diversos espacios de interacción.

El currículum educativo imperante y predominante en la escuela, reproduce modalidades de participación formales en la infancia, una participación *escolarizada, infantilizada*. Esta arquitectura curricular, que como hemos dicho, trasciende las fronteras de la escuela, se presenta como un complejo dispositivo de producción y reproducción de subjetividades en los mismos cuerpos de la infancia. Las infancias organizan su mundo simbólico y material respecto a sus referentes adultos, naturalizando prácticas adultocentradas, instituidas y constituyentes. En este complejo escenario de campos de interacción es desde donde se producen y reproducen las prácticas participativas adultas en la infancia.

La imagen que de los adultos tiene la infancia es creada y recreada en y desde diversos contextos en los que ambos grupos establecen interacciones, estos contextos son múltiples, son diversos los espacios y lugares, pero, sin lugar a dudas, es la escuela la que se constituye, y se instituye, como el escenario maestro donde los sujetos elaboran imágenes, relaciones, y prácticas, formándose así ciudadanos normados –normativizados, normativizados-, sabedores de conocimientos escolarizados. Con esto no se pretende decir que es la escuela la que determina en exclusividad la participación de la infancia, ya que son múltiples los elementos intervinientes en el proceso. Lo que se sugiere es que el espacio escolar reúne y presenta las condiciones idóneas para constituirse como un lugar formal protegido, donde las

normas y las relaciones están delineadas para propiciar que se produzcan y reproduzcan las diversas prácticas de participación.

El ingente tiempo dedicado a la formación y perfeccionamiento escolar de niños y niñas infantiliza las prácticas participativas de los niños y niñas. El hecho de destinar tanto tiempo a la escolarización permite y facilita que la niñez incorpore y haga y sienta como propia la participación que ejerce, sin embargo, es una participación diseñada con cánones y estéticas ajenas a la infancia.

10.3. Las relaciones entre adultez y niñez

La injerencia que tiene el tipo de relación que establecen los niños con los adultos en el proceso de construcción de su participación es ineludible. Gran parte de cómo se construye el tipo de esta relación viene dada y es producida por la imagen que la infancia se recrea de la adultez, habitualmente una imagen de superioridad, que la adultez, en su afán de mantenerse en un estatus de prestigio y privilegio, se encarga de transmitirle a la infancia.

Los discursos institucionales se instalan en el cuerpo de la infancia, diseñando y determinando los tipos de protagonismo infantil, las formas de relacionarse con la adultez, y las representaciones sociales que la infancia elabora, por lo que estos discursos contribuyen en gran medida a favorecer la construcción de sus modalidades participativas actuales, que serán ejercidas también en el futuro.

La infancia aprende los discursos sociales predominantes. Niños y niñas van adquiriendo significados y otorgando sentido a las prácticas adultas, a través de estas relaciones aprenden que la expresión de estas prácticas les genera reconocimiento social, cierto prestigio ante el mundo adulto, lo que les permite establecer con la adultez relaciones menos asimétricas. Es la evidencia, la demostración de la adecuación a las normas y de la adquisición de los formatos establecidos por la adultez.

Si bien, como se he dicho, existe, y se reconocen las tensiones y resistencias como así lo recogen las posiciones discursivas que se oponen o difieren de las más dominantes. Son las posiciones que se oponen o se diferencian de las consideradas *adultocentradas*.

Asimismo, existen también discursos disímiles de los discursos dominantes, pero provenientes de socializaciones más estrictas, restrictivas normadas y normativas. Al igual que las posiciones más disidentes antes comentadas, son menos visibles, sin embargo, este tipo de discursos tienen mayor facilidad de mimetizarse, o de asirse a los discursos más dominantes, por compartir estructuralmente ideologías de tipo más conservadoras. Hablamos principalmente de las posiciones *Normativa/performativa*, *Materno/paternal*, y *Sexista*.

10.4. Cómo se implementa y se caracteriza la participación infantil

De acuerdo a los análisis, resultados y hallazgos expuestos, es posible realizar una lectura enfocada en cómo se implementa y se caracteriza la participación. Los hallazgos resultantes nos permiten señalar que la construcción que de la participación realiza la infancia obedece, en gran medida, a un modelo de participación formal –en cuanto a la materialización de las prácticas participativas-, y fragmentado o fraccionado –en cuanto al proceso de construcción de dichas prácticas-, pues es una participación que no logra hacerse efectiva como propia de la infancia.

En primer lugar, la participación –en cuanto a la materialización de las prácticas participativas-, es formalizada, ordenada, o coordinada por los ejes sexo, edad y clase social, que articulan los modos de participar. Hablamos de una participación distinta si se es niño o niña, si se tiene una u otra edad, dependiendo a qué clase socioeconómica se pertenezca, y al campo donde se desarrolle la participación. Diremos que la participación de la infancia está influida por estos ejes y la articulación de los mismos, organizando una compleja matriz de participación, donde cada eje da estructura a la modalidad de participación, en la que los niños ejercen su protagonismo, sus discursos y elaboran no solo el orden de sus argumentaciones participativas.

La infancia defiende, delinea y describe modalidades de participación, dando cuenta de cómo va construyéndola. Si hacemos una lectura de las distintas posiciones, podemos decir que la infancia va argumentando y ordenando su participación, dotándola así de sentido.

Ahora bien, es posible repensar estas argumentaciones o atribuciones de las que da cuenta la infancia, e identificar que no serían tales, o dicho de otro modo, que estas más bien serían artificiosas, ficticias, ya que atenderían a lógicas propias del proceso de institucionalización de las prácticas, de los saberes y de los poderes de la infancia. Decir si más, por ejemplo, como si fuese algo natural y dado, que el juego de los niños más pequeños es más estructurado y más guiado por el mundo adulto, mientras que el de los mayores se vuelve más autónomo y flexible, puede conducir a una incorrecta interpretación, pues se ha de tener en cuenta que el niño al hacerse más mayor, y al ir alejándose de aquel niño menor, va formalizando sus prácticas, va *aprendiendo* a participar de acuerdo con el modelo adulto, esto es, ya ha sido *adoctrinado*, ya ha *adultocentrada* su participación, y se convierte en un autovigilante de sus propias prácticas participativas, ya no necesita de manera tan presente y permanente un adulto que le dirija, le oriente y estructure su forma de participar, *ya no necesita ser llevado de la mano*, pues ha interiorizado las normas participativas del mundo adulto, ya ha sido *adultizado*, *adulterado*. En consecuencia, y por el contrario, el juego, el protagonismo, y con ello la participación de la infancia menor, sin la intervención adulta, puede ser calificada como más flexible, espontánea y menos estructurada, y la de la infancia mayor más estructurada y organizada, al asumir como naturales los mandatos aprendidos gracias a la intervención de adultos.

Lo mismo ocurre con el tipo de participación construida en relación, o desde la autoimagen que tiene de sí la infancia. Se habla de una niña y de un niño, del juego de una niña y del juego de un niño como si fueran realidades incondicionadas, dadas, naturales, y propias de cada sexo. Sin embargo, es posible identificar los roles históricos asignados al hombre y a la mujer. La fuerza, la acción, la resolución y lo público a hombres, y lo dialogado, hablado, pasivo, propositivo, y lo privado a la mujer. Esto se evidencia claramente en las posiciones discursivas segregadas por sexo, tanto para el caso de las imágenes que la infancia tiene de sí misma, como sobre la percepción de su protagonismo.

Y en segundo lugar, fracturada o fraccionada –en cuanto al proceso de construcción de las prácticas participativas-. El proceso de construcción de la

participación de la infancia se organiza, y cobra su sentido real, cuando se logra hacer efectiva en actuaciones en contextos cercanos y próximos, tanto respecto a sus intereses como a su real protagonismo. Para desarrollar estas actuaciones y ejercer su protagonismo, la infancia debe, pensémoslo como una estructura o modelo, *ser, sentirse, tener y tomar parte* del lugar, y del proceso del que forma parte, y al mismo tiempo, al cual da forma. Pongamos como ejemplo la escuela. Considerando la estructura mencionada, la niñez logra, como niños y niñas, y en tanto sujetos, y estando en la escuela, *ser parte* de la escuela, así como también de un grupo de referencia, de este modo también se *siente parte* de este espacio educativo, se identifica como perteneciente a un grupo con el cual comparte gustos, intereses, problemáticas, deseos y malestares. En este modelo de *ser, sentirse, tener y tomar parte*, sin embargo, en el momento de ejercer efectivamente ese *ser parte y sentirse parte*, se desdibujan las formas de cómo la infancia logra materializar su participación en el momento de *tener parte y tomar parte*¹¹⁸.

Como se ha visto, al dar cuenta de las posiciones discursivas, el poder, el hacer y el saber están más fuertemente presentes en la imagen construida de la figura del adulto, en el caso de las posiciones más adultocentradas. La infancia reconoce este poder, hacer y saber, como capacidades, sino exclusivas, casi propias de la adultez, las cuales los niños y niñas estarían en la espera de adquirirlas. Es entonces cuando la participación infantil se *adultiza*, se vuelve adulta, interrumpiéndose la materialización del modelo, se obstaculiza el proceso de hacer efectivo ese *ser parte* en tomar parte.

¹¹⁸ "Si analizamos el abusivo recurrir al término participación encontramos que bajo este concepto se hace referencia a realidades, propósitos, estrategias e ideologías muy diversas, incluso a veces opuestas. A menudo se confunde una parte con el todo, esto es, llamar participación a alguno de sus niveles, por ejemplo, al más básico, como es la mera información pública. Pero, precisamente la participación ciudadana, cuando se refiere a tomar parte en los asuntos públicos, implica una mayor distribución del poder respecto de ellos ("tomar parte" del poder) y se convierte en un método de profundización democrática. Así entendida, la participación no se alcanza, ni mucho menos se agota, en la consecución de alguno de sus escalones: información, consulta, toma de decisiones o gestión colegiada. Cada uno de estos niveles forma parte de un continuum y a la vez requisitos para que la participación pueda desarrollarse". (2011, Alberich y Espadas, p. 126)

Pues el *tener y tomar parte* de la construcción de esta participación de la infancia es realizada y pensada, ya no solo por los adultos, sino por la niñez ya adulta, escolarizada, por una niñez *adultizada, adulterada*. Con lo cual la infancia no logra materializar este *ser y sentirse parte*. Ya que solo reproduce *adulteradas* prácticas, sin que esté en su capacidad de acción modificar estructuras propuestas adultas de interacción. Por eso se dice que se construye una participación fracturada, ya que en el proceso de construcción de participación propiamente infantil, la niñez no logra materializar, como agente activo, ese *ser parte y sentirse parte*, en *tener y tomar parte*, ya que en ese momento es donde interviene la visión e intervención adulta, desde el propio mundo adulto, o bien, mediante el cuerpo mismo de la infancia.

Los hallazgos constatan que el proceso de socialización de niños y niñas constituye, instituye y contribuye a que la participación infantil se *adultere*. Sin embargo, por un lado, es interesante poder apreciar de qué manera y respecto a qué contenidos acontece esta *adulteración*. Pues efectivamente, respecto a esos contenidos será posible propiciar una emancipación de la infancia, y una transformación de las prácticas participativa de los niños y niñas. En definitiva, se podría propiciar que ese *ser y sentirse parte* de la infancia, se convierta en un *tener y tomar parte* efectiva en el proceso de construcción de la participación. Por otro lado, recordemos que existe una amplia gama de posiciones discursivas disidentes, y esto es lo alentador y propositivo de los hallazgos, ya que estas posiciones disidentes, más que constituirse como un único discurso dominante, son discursos diversos, de variada riqueza, de efecto rizomático, fractal, lo cual ofrece una multiplicidad de posibilidades participativas, con sus respectivas orientaciones y distinciones.

10.5. Construcción de la participación infantil: Articulación de las Posiciones discursivas de la participación infantil, tipos de participación e integración del *Modelo Sociofractal* de la participación infantil

10.5.1. Posiciones discursivas de la participación infantil

Se ha dicho que, según las hipótesis que han orientado la tesis, (1) la representación que de los adultos la infancia construye, (2) las relaciones con que ellos se establece, (3) la imagen que de sí misma elabore, (4) la imagen que se tenga de la escuela, y (5) su propio protagonismo, favorecerá que la infancia construya una u otra modalidad de participación.

Se ha dado cuenta de las posiciones discursivas, recordemos:

(1) Sobre los adultos	(A) Adultocéntrica, (B) Contraadultocéntrica, (C) Crítica Adultez, (D) Exoadultocéntrica, (E) Normativa/performativa, (F) Materno/maternal, (G) Mundos Opuestos, y (H) Sexista
(2) Sobre las relaciones con los adultos	(A) Adultocéntrica, (B) Exoadultocéntrica, (C) Crítica Adultez, (D) Estimulante, (E) Normativa/performativa, (F) Materno/maternal, (G) Mundos Opuestos, y (H) Desalentadora
(3) Sobre la infancia	(A) Adultocéntrica, (B) Contraadultocéntrica, (C) Infantocéntrica, (D) Crítica Infancia, (E) Normativa/performativa, (F) Materno/maternal, (G) Espontáneos/cambiantes, y (H) Segregada/ Generacional-Sexista-Clase
(4) Sobre la escuela	(A) Adultocéntrica, (B) Contraadultocéntrica, (C) Exoadultocéntrica (D) Crítica Funcionamiento Escuela,(E) Normativa/performativa, (F) Crítica Institucional Academicista, (G) Crítica Institucional Competitiva, y (H) Influencia docente
(5) Sobre su protagonismo	(A) Adultocéntrica, (B) Contraadultocéntrica, (C) Exoadultocéntrica, (D) Infantocéntrica, (E) Normativa/performativa, (F) Materno/maternal, (G) Mundos Opuestos, y (H) Segregada/ Generacional-Sexista

Tabla 4. Síntesis posiciones discursivas

De acuerdo a las posiciones discursivas mencionadas, se configuran las posiciones respecto a la participación infantil. Hemos sostenido que al combinarse o

conjugarse de un modo u otro estas posiciones, se propiciará un modo u otro de participación.

La figura 8 da cuenta de la posición discursiva dominante: (A) la *Adultocéntrica*. Configurándose las demás posiciones por oposición, afinidad, diferencia oposición respecto a la dominante. Se han denominado las otras grandes posiciones discursivas como: (B) *Contraadultocéntrica*, (C) *Exoadultocéntrica*, (D) *Infantocéntrica*, (E) *Normativa/performativa*, (F) *Materno/paternal*, y (G) *Segregada*.

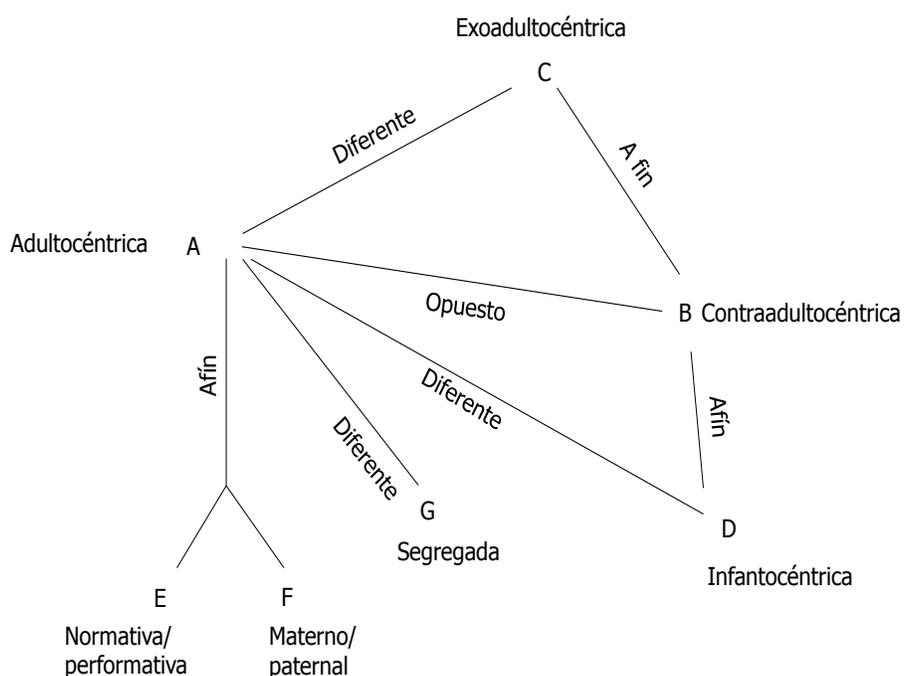


Figura 8. Posiciones discursivas sobre la Participación Infantil

La posición (A) *Adultocéntrica*. Esta posición se configura como la dominante. De acuerdo con esta posición la participación infantil queda subordinada a los saberes y al conocimiento de los adultos, que son quienes cuentan con la sabiduría cristalizada, basada en un pensamiento único, propio de una visión etnocentrista. Se deposita la responsabilidad en la figura adulta, profesores, padres y madres, como autoridad, a la que se acata y no se cuestiona. Se sostiene que los adultos deben capacitar

y dotar a la infancia de medios y recursos así como de la metodología con la que participar. Se entiende que han de ser los adultos quienes establezcan las pautas de participación y de actuación de la infancia a la que se considera carente de responsabilidad y juicio; estableciéndose, de acuerdo con esta concepción, relaciones asimétricas, centradas en la labor de *habilitar* a la niñez. Todo ello desde lógicas de dominio mediante la imposición de saberes formales. Se pretende, según esta posición subordinar los saberes de la infancia a los mandatos y conocimientos adultos, regulando así sus formas de participación

La posición (B) *Contraadultocéntrica*, que se opone a la posición *Adultocéntrica* (A), sostiene que los saberes de la adultez no son los único válidos, y que los adultos no son los únicos que cuentan con el conocimiento y la verdad absoluta, como se dice, ellos mismos se han atribuido a lo largo de la historia. Se dice que efectivamente es la adultez quien delinea, estructura y planifica la participación infantil, creando una relación en la que la infancia se encuentra en una posición subordinada. Si bien, no se considera que sea la forma adecuada de establecer el modo de participar pues, según se dice, no se admite que los saberes de la adultez sean necesariamente válidos, ni tampoco se aceptan como válidos las prácticas, y los discursos que los sostienen. Según esta posición, la participación infantil no ha de ser subsidiaria de los decretos de los adultos. Esta posición critica la imagen de una infancia discapacitada que los adultos intentan transmitir a niños y niñas. Esta posición cuestiona y desestabiliza el pedestal sagrado que es asignado al saber adulto como único pensamiento válido, aceptándose y valorándose otras expresiones alternativas de participación.

La posición (C) *Exoadultocéntrica*, se diferencia de la (A) *Adultocéntrica* y tiene afinidad con la (B) *Contraadultocéntrica*. Esta posición sostiene que tanto las prácticas adultas como las de la infancia son válidas y legítimas. Se habla de un protagonismo que ha de ser compartido por ambos grupos. Se dice que cada uno cuenta con saberes y poderes diversos, que pueden ser complementarios. Se valoran las capacidades de los adultos, pero no por encima de las de la infancia. Se aboga por una relación más simétrica, basada en el diálogo y la cooperación, con las que producir una

participación menos formal, más genuina y más autónoma. Se apuesta por una participación más inclusiva, en la que todos los actores sociales puedan formar parte y dar forma a los procesos participativos, en tanto productores de saberes y actividades.

(D) *Infantocéntrica*. Esta posición es afín a la (B) *Contraduldocéntrica* y diferente de la (A) *Adultocéntrica*. Según esta posición, la infancia es capaz de elaborar e implementar sus propias actividades y proyectos, cuenta con criterios y los conocimientos necesarios para gestionar su protagonismo y el modo de participar. Se asume que tanto la participación, como el protagonismo que desarrolla la niñez, son desestructurados y requieren de mejoras, sin embargo, se considera que esta característica es propia del proceso de aprendizaje. Según esta posición, los saberes de la adultez son y pueden ser válidos, no obstante, no son considerados los único válidos, se dice que los adultos no constituyen ni la única ni principal figura referencial. Según se desprende de los discursos, los niños y niñas tienen una autoimagen fuerte y propositiva, lo que les lleva a defender y a valorar positivamente los modos que tienen de proceder y gestionar su participación.

La posición (E) *Normativa/performativa*, es afín a la (A) *Adultocéntrica*. Esta posición sostiene una forma de participación de tipo formal, en la que niños y niñas deben seguir las normas, impuestas principalmente por los profesores, aunque también adultos en general, y habitualmente en los espacios escolares. Según se dice, la disciplina y la obediencia son los recursos usados por los adultos para que la infancia incorpore e interiorice las modalidades participativas, las manifestaciones *correctas* de actuación, así como los protocolos escolares y las reglas de convivencia dentro y fuera del espacio educativo. Esta posición define y estructura una participación heterónoma, normativa, basada en mecanismos de subordinación que busca la anulación o subordinación de los saberes de la infancia y así construir una participación dócil, formal y disciplinada.

Afín a la posición (A) *Adultocéntrica*, se encuentra la (F) *Materno/paternal*. Según esta posición, la participación de la infancia se encuentra altamente protegida por la población adulta. Se dice que los adultos disponen los espacios donde niños y niñas puedan jugar completamente protegidos y sentirse resguardados. Igual que en la

posición (A) y (E), se sostiene la supremacía de la sabiduría de la adultez frente a la de la niñez. Según esta posición, la imagen que se tiene de los niños y niñas es la de seres sin grandes capacidades, débiles e inocentes. En consecuencia, al no poder cuidarse por sí mismos, y al desconocer las formas y modos de participar, se les ha de enseñar y orientar en los procesos y actividades participativas.

La posición (G) *Segregada*, que difiere de la (A) *Adultocéntrica*, considera que la participación debe ser distinta dependiendo de las singulares características de una u otro tipo de infancia. En consonancia con la segregación generacional entre adultos y niños, se segrega interinfancias, entre los más pequeños y los más grandes. Se prescriben formas y quehaceres distintos para cada uno. Asimismo, se distingue entre niños y niñas. De acuerdo a estas distinciones se dice que corresponderán distintas modalidades, relaciones, espacios, lugares y tiempos para la participación. Obedece esta posición discursiva a una lógica convencional, propia de una herencia cultural tradicionalista, heteronormativa, y hegemónica. Se regulan desde esta posición las modalidades de participación, como exclusivas y excluyentes de uno y otro grupo.

10.5.2. Descripción de la “*participación adultocentrada*” y de la “*participación disidente a la adultocentrada*”

Las posiciones discursivas respecto a la participación, como hemos comentado, se han agrupado en dos tipos de participación, las que se han denominado “*participación adultocentradas*” y “*participación disidente a las adultocentradas*”.

Las posiciones son para el caso de las “*adultocentradas*”, las (A) Adultocéntrica, (E) Normativa/performativa, (F) Materno/maternal, y (H) Segregada. Para el caso de las “*disidentes a las adultocentradas*”, la (B) Contraadultocéntrica, (C) Exoadultocéntrica, y (D) Infantocéntrica (ver Figura 9).

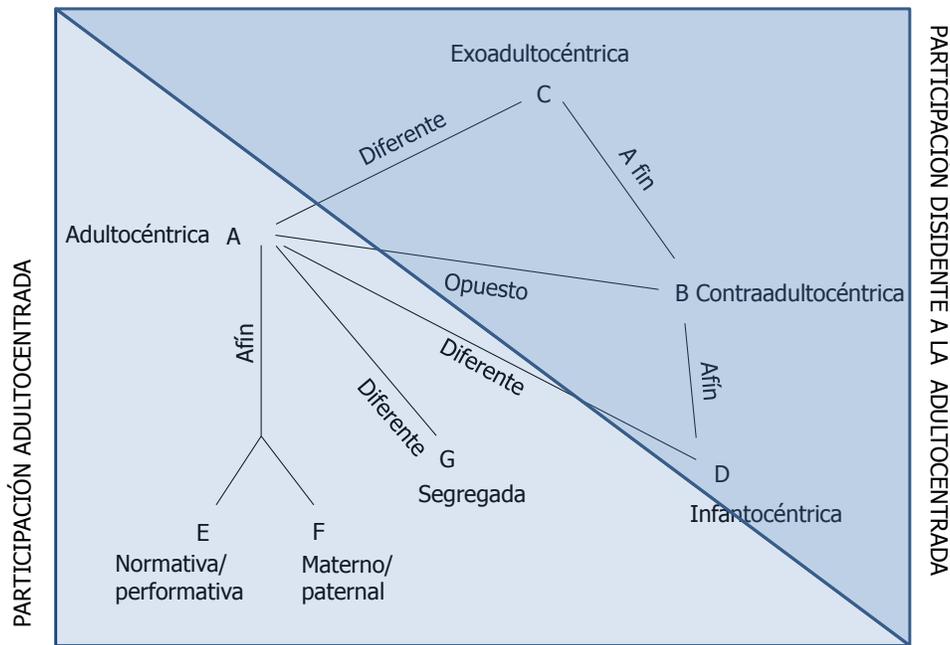


Figura 9. Modelo fractal de la participación infantil y tipos de participación

Las posiciones *adultocentradas* comparten percepciones sobre la imagen de los adultos. Los adultos son considerados referentes válidos, constituyéndose en el modelo a seguir. La infancia toma ésta imagen como referencia, tanto en el aspecto material como simbólico, la cual orienta su afán, aspiraciones y en la que ha de convertirse. En consecuencia, va adquiriendo, y a la vez haciendo propios, los discursos y las prácticas de los adultos. La infancia asume que desconoce la verdad, y que son los adultos quienes se la han de mostrar. Esta imagen de los adultos propicia que las relaciones que con ellos establecen sean asimétricas, pues la infancia considera que son los adultos quienes han de establecer las normas, las reglas y las diversas expresiones de su relación, así como las negociaciones que esta relación suponga. Según se dice, a los adultos se les debe respeto, admiración y obediencia. La niñez recrea una imagen sobre sí misma basada en principios de subordinación. La infancia carece de todo aquello que la adultez posee, viéndose como sujetos incompletos, sujetos *por-venir*.

Según estas posiciones, y en concordancia con lo antes señalado, la infancia, identifica y describe la escuela, como un espacio formal, un lugar de instrucción, un establecimiento institucional, se la ve como el espacio idóneo donde poder aprender de los adultos y de sus saberes. Sienten una gran gratitud y tiene una gran valoración del espacio escolar, pues en él aprenden a comportarse, a ser disciplinados y a adquirir hábitos y rutinas, así como a conocer los protocolos sociales, los cuales, se dice, son bien valorados, pues representan las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficaz en la sociedad. El protagonismo infantil es escaso, o, más bien, es subsidiario de las decisiones de los adultos. La planificación, la asunción de roles, y el desarrollo de funciones son asignadas a la niñez desde el mundo adulto, pues se entiende que son estos últimos quienes quieren, pueden y saben qué y cómo se ha de actuar. En consecuencia, de acuerdo con esta concepción, la niñez imita las formas de participación de los adultos, dotándolas de sentido para sí. Va construyendo de acuerdo con las posiciones más normalizadas, normativizadas, estereotipadas y cristalizadas de representación y de actuación, las normas de participación, pues pretende asemejarse al sujeto adulto dotado de poder y de saber. Construyendo un tipo de participación más formal, fragmentada y menos protagónica.

Las posiciones discursivas “*disidentes a las adultocentradas*”, como las hemos denominado, difieren de las imágenes antes descritas, vienen a configurarse como las antítesis de las clásicas posiciones y de los tradicionales discursos que describen y se erigen como los estandartes del orden social. Estas posiciones desnaturalizan los grandes relatos que se han instaurado como íconos de control históricamente descritos. Se perfilan propuestas alternativas, posibilidades abiertas, y lo hacen desde una visión emancipadora, emergiendo como una voz contestataria frente a los relatos hegemónicos. Comparten entre ellas esta disidencia, y a la vez se distinguen entre sí por el foco donde se orienta su argumentación, pues apelan cuestiones distintas. Todas ellas instauran, desde un diverso repertorio discursivo, reflexiones críticas que pretenden cuestionar y desestabilizar los discursos dominantes. Se construye un tipo de participación más diversa, inclusiva, propositiva, multimodal y espontánea.

En la siguiente figura se muestran los discursos disidentes respecto a cada una de las categorías de análisis.

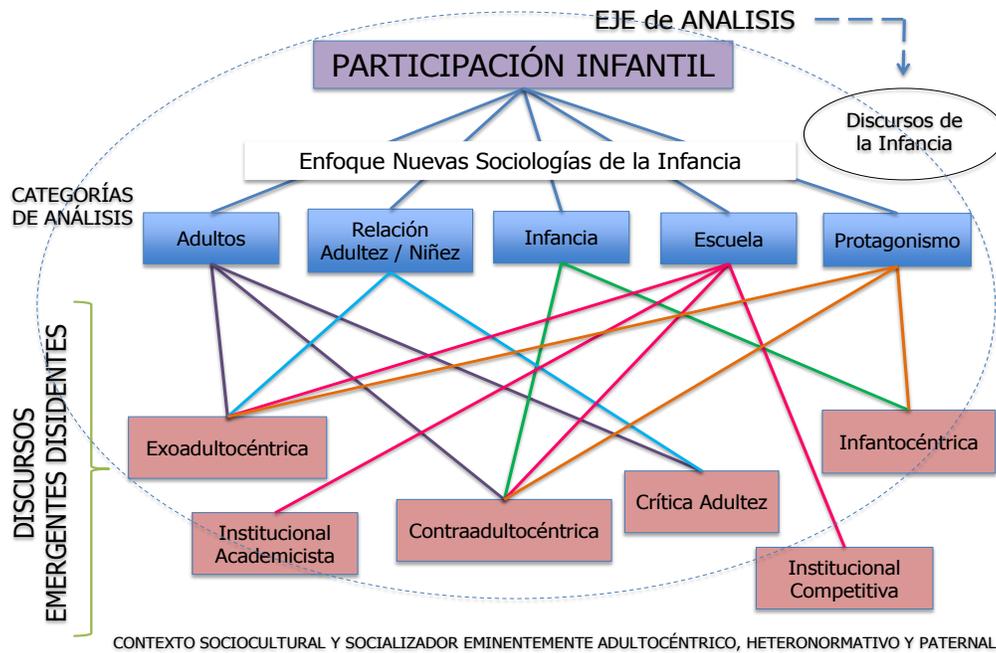


Figura 10. Discursos emergentes disidentes

Las posiciones “*disidentes a las adultocentradas*” tienen una imagen de los adultos menos idealizada y enaltecida, los ven tanto como sujetos sabedores como ingenuos. Desmitifican la clásica figura adulta, valoran sus saberes, y sus capacidades, pero no más que los propios. Consideran que los adultos, al igual que ellos, son sujetos en proceso, en aprendizaje, que comenten fallos, y que sus lecturas e interpretaciones pueden no ser las más adecuadas. Se afirma que los adultos intentan transmitir una imagen desproporcionada respecto de lo que son, se dice que se sobrevaloran, y es por ello por lo que se elaboran un discurso crítico frente a esta posible prepotencia adulta.

De acuerdo con estas imágenes se aboga por establecer relaciones más simétricas con los adultos. Niños y niñas saben que ambos, tanto la adultez como la niñez pueden aprender del otro, que son complementarios, que se reatralimentan, y

que contribuyen ambos con saberes y capacidades distintas, lo que sugiere un compromiso relacional. Los intercambios que mantienen con la adultez se basan en la confianza mutua. Se sostiene que los adultos establecen relaciones más flexibles con la infancia, pretendiendo empoderarla, propiciando espacios de diálogo y entendimiento.

Al construir una imagen de los adultos más plástica y al establecer con ellos un mayor repertorio de relaciones, la infancia cuenta con más recursos con lo que construir una imagen de sí misma. Hablamos principalmente de autoimágenes más fortalecidas, consistentes, más seguras y autónomas.

En el espacio escolar, los niños se sienten capaces de recrear relaciones de complementariedad con las figuras adultas, demostrando y exponiendo sus habilidades, siendo interpeladores y propositivos. Cuestionan modelos escolarizados, basados en una educación bancaria, competitiva y academicista. Son capaces de producir nuevos y renovados saberes, sintiéndose parte de un proceso de aprendizaje activo, proactivo y recreativo donde poder desarrollar actuaciones más genuinas y autónomas.

En consecuencia, las formas y expresiones de protagonismo de la infancia se permean a las nociones antes señaladas. La niñez refuerza su autoimagen y evidencia su capacidad de acción y creación. Se relata y se materializa, de acuerdo con esta perspectiva disidente, un mayor protagonismo infantil, mucho más espontáneo, asimismo, se estima la necesidad de ejercer más frecuentemente este protagonismo. Esta demanda de protagonismo se materializa mediante requerimientos y cuestionamientos ante el modo de actuar del mundo adulto. Lo que permite que se propicie y prospere un ejercicio más democrático y participado de actuación colectiva en la construcción de la participación infantil.

10.5.3. Modelo *Sociofractal* de participación: Cuadrantes de interacción, posiciones discursivas de la participación y tipos de participación infantil

A continuación se expone el análisis realizado de acuerdo con el Modelo de ejes y cuadrantes y del *Modelo Sociofractal* de participación infantil utilizado por Lay (2012), en el estudio que daba cuenta de las representaciones sociales del mundo adulto respecto a la participación infantil, del cual se ha dado cuenta en el capítulo

Antecedente próximo de la tesis y hallazgos anteriores de la tesis. En dicho modelo, que integra las posiciones discursivas y los campos de interacción se toma como referencia inicial los ejes Participación Adulta y Participación Infantil.

Recordemos que ambos ejes ubicados en el centro del cuadro, expresan en un extremo la alta -o mayor- participación, y en el otro, la baja -o menor- participación. La articulación o cruce de estos dos ejes configuran los cuatro cuadrantes (ver gráfico X). El que articula alta participación adulta y baja participación infantil, es el cuadrante *Adultocentrista*, homólogo a la posición (A), el que contiene una alta participación en ambos grupos es el cuadrante *Cooperativista*, homólogo a (C) *Exoadultocentrista*. El tercer cuadrante articula baja participación adulta y alta participación infantil, denominada *Infantocentrista* homólogo a la posición (D) *Infantocéntrica*, y el cuarto cuadrante, baja participación adulta e infantil, *Institucional*, homólogo a la posición a (E) Normativa/performativa.

Estos cuadrantes-posiciones, o campos de interacción, 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, es decir, desde el protagonismo que desarrolla cada grupo, como desde dónde se propicia y se promueve la participación. El cuadro nos da las referencias situacionales sobre las posiciones resultantes de la aplicación 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, de las micro-posturas, y generar una lectura más detallada sobre estos estilos o tipos de promoción de la participación infantil.

Como se señala en el *Modelo Sociofractal* enunciado, aunque no todas las posiciones discursivas (Figura 9) tienen su homólogo respecto a todos los cuadrantes (Cuadro 1), reflejan las grandes posturas desde donde relacionarlas. El siguiente gráfico, nos indica las tendencias en las que se articulan las diferentes *micro-posturas*. Lo podremos ver de manera más nítida en los cuadros 1 y cuadro 14.

El cuadrante *Adultocentrista* se basa en una relación asimétrica entre adultez y niñez, la imagen de los adultos es recreada de acuerdo con la sabiduría, siendo

éstos (lo adultos) quienes deben guiar a la infancia, definiendo roles y funciones. Los adultos deben enseñar a la infancia a participar en espacios creados por los mismos adultos. En este cuadrante el rol protagónico lo adopta y lo ejerce la figura del adulto, es ella quien organiza, planifica, y toma las decisiones sobre a los procesos, las actividades, objetivos y los resultados. La infancia puede desarrollar algún tipo de actividad, pero su participación y su rol es siempre menor y subordinado al del adulto. Este cuadrante representa la expresión de la mayor participación adulta y la menor participación por parte de la niñez, consideremos en este caso que mientras mayor sea la participación y el protagonismo adulto siempre será menor el de la infancia.

En el cuadrante *Cooperativista*, la participación se sostiene en una relación simétrica entre adultos e infancia, construyéndose en base a la confianza que requiere la cooperación entre ambos. La infancia participa siendo acompañada por los adultos, asimismo, acompaña y siente que enseña a la adultez. En este cuadrante conviven ambos protagonismos, tanto la alta participación de los adultos como la de los niños y niñas, ya que se entiende que tanto niños como adultos han de participar y formar parte de la creación de espacios de participación. Esta complementariedad es la condición para generar una participación genuina y más inclusiva, en la que todos contribuyen con sus saberes.

El cuadrante *Infantocentrista* hace referencia a la disposición de los adultos para proporcionar medios materiales -o, al menos, no poner obstáculos- con los que facilitar la participación de la infancia de acuerdo con los criterios y organización de ésta. Cuando se produce este hecho, la autoimagen de la infancia se refuerza. Las relaciones con la adultez son percibidas por la infancia de manera positiva, alentadora, creativa y de confianza, al ver que se implementan sus proyectos, fomentando así su empoderamiento y fortaleciendo su autonomía. En este cuadrante la participación de los adultos es menor, pero no por ellos su figura está ausente, como se ha dicho, su función es facilitar, o, al menos, no poner obstáculos -y eso ya es una forma de hacer- para que las decisiones, las diversas acciones creaciones y reflexiones sean protagonizadas por los niños y niñas.

El cuadrante *Institucional* se basa en que el protagonismo y la participación tanto infantil como de los adultos se encuentran mermadas, ya que quién oficia como rector y regulador de la participación es el currículum educativo. Se hace referencia tanto a los currículos estrictamente escolares como a los sociales, aquellos que trascienden las fronteras del aula. Este cuadrante da cuenta del protagonismo que tiene la escuela, y principalmente la escuela academicista, donde los profesores y los niños pierden su autonomía frente el currículum escolar. Los currículums institucionales e instituidos en las acciones llamadas participativas se sitúan como únicos referentes válidos de la participación, Se propicia una participación formal estática y estereotipada.

Al superponerse las posiciones discursivas y los campos de interacción (Figura 11) se puede apreciar la correspondencia entre las posiciones y la tendencia de participación adulta e infantil, y cómo están conjuntamente orientadas.

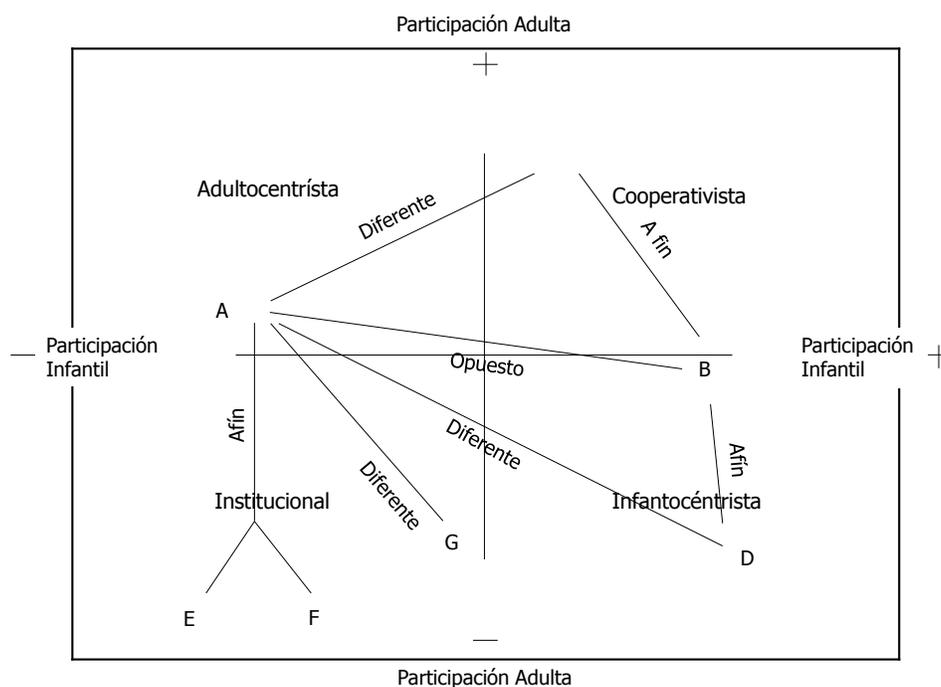
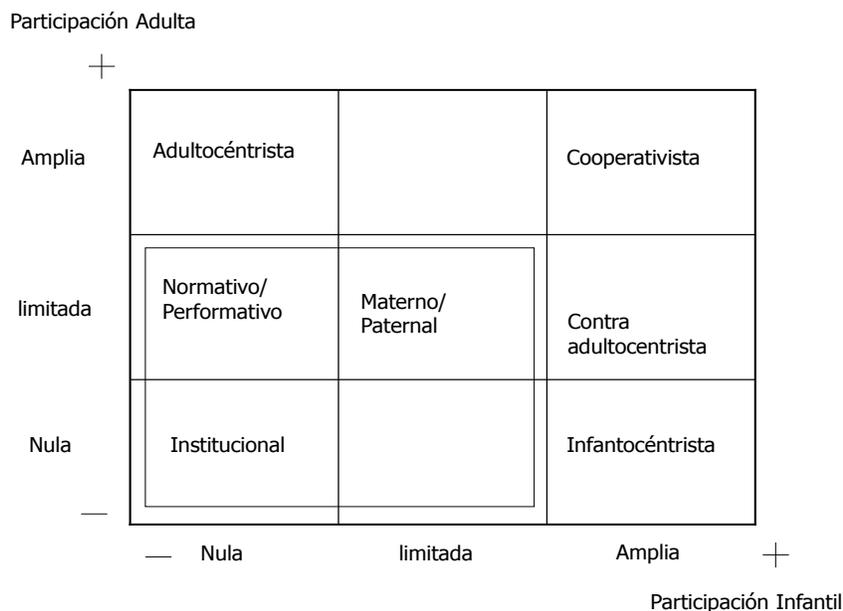


Figura 11. Posiciones discursivas participación y cuadrantes-posiciones o campos de interacción.

En coherencia con la propuesta del *Modelo Sociofractal* expuesto, se ha considerado los cuatro cuadrantes antes señalados -los que han derivado del tipo de participación adulta y de la infancia- y las posiciones discursivas. Al generar el efecto zoom fractal con el que se pretende provocar el acercamiento sobre las figuras anteriores, es posible identificar, de acuerdo con los cuatro cuadrantes iniciales, nuevas figuras que dan cuenta de las posiciones discursivas respecto a los ámbitos y prácticas participativas. Emergen en este caso, y en coherencia y complementariedad con los hallazgos previos, la posición *Contraadultocéntrica*. La cual se suma a las ya observadas anteriormente, la *Normativa/performativa* y *Materno/paternal*.

La riqueza de este nuevo cuadro, es que aporta información sobre cómo se sitúan y se articulan las distintas posiciones discursivas (cuadro 14 y 15) respecto al *campo* de participación, tanto de adultos, como de niños y niñas, por tanto ofrece una visión más completa y a la vez complementaria sobre el correlato entre discursos y actuaciones, integrando nuevos cuadrantes. Igual que los cuadrantes iniciales, presenta los dos ejes de participación, la adulta y la infantil. Expresando además la Participación Amplia, limitada y Nula, para ambos ejes de Participación.

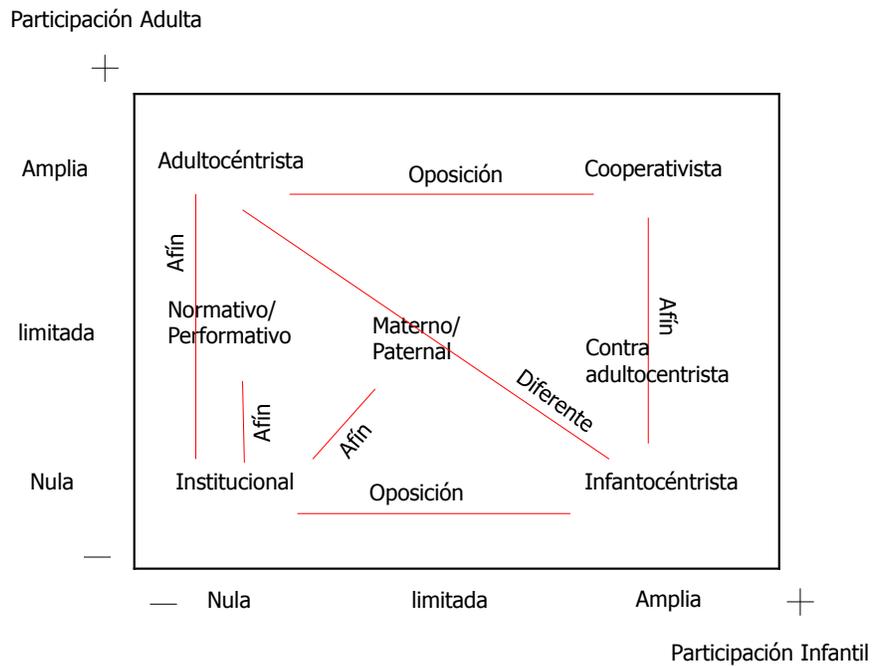


Cuadro 14. Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil con micro-posturas

Considerando los cuatro cuadrantes descritos en la figura inicial, 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*. Al considerar la diversidad de discursos que forman parte del ámbito institucional, se desprenden de acuerdo con 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. Es decir, homologables a la *institución familiar* y la *institución escolar*. En ambas lecturas vuelve a emerger la concepción de la que dábamos cuenta en el marco teórico referida a la *moratoria social* depositada y transmitida a la infancia. Esta concepción determina el tipo de relación entre adultos e infancia, así como los lineamientos con que esta relación se organiza y se materializa. Nos sitúan además, de manera topográfica, dónde se ubica este tipo de discurso ante el grado de participación de la infancia y la adultez. Nótese, por un lado, que la posición *Normativa/performativa* está orientándose hacia el cuadrante *Adultocentrista*, ya que el discurso cobra potencia desde las nociones vinculadas al protagonismo adulto, al saber cristalizado y el conocimiento socialmente válido. Por otro, la posición *Materno/paternal*, se vincula de manera más próxima a la esfera *Cooperativista*, ya 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 determinados recursos, y disponiéndole de *espacios protegidos* para sus participación.

En el caso de la posición *Contraadultocéntrica*, esta se orienta a una menor participación del mundo adulto. Se ubica en el micro-cuadrante participación adulta limitada y toma parte del micro-cuadrante alta participación infantil. Recordemos que esta posición da cuenta de una oposición ante los saberes adultos, cuestiona los dictámenes y los cristalizados conocimientos de la adultez como verdad única, y enaltece la sabiduría infantil como pensamiento autónomo, válido y propositivo. En consecuencia este cuadrante describe un mayor protagonismo y capacidad de decisión y actuación infantil. Poniéndose el énfasis, y una mayor atención, en las estrategias y propuestas de niños y niñas, teniendo los adultos un rol secundario, y por ello subsidiario

a las actuaciones y creaciones de la niñez.



Cuadro 15. Articulación Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil, relaciones posiciones y con micro-posturas

Si consideramos la superposición de todas las figuras y cuadros, podemos observar las tendencias de las posiciones discursivas, los cuadrantes o campos de interacción y los tipos de participación infantil. Dependerá de la clase de lectura que se quiera realizar y exponer y del tipo de énfasis y análisis que se pretenda realizar, la consideración y su consecuente utilización de los tres parámetros o criterios¹¹⁹ de manera independiente o integrada.

¹¹⁹ La utilización de los cuadrantes de interacción, los tipos de participación, las posiciones discursivas o/y su conjunto, vendrán dados por la profundidad *sociofractal* (escala de observación fractal) desde donde se quiera realizar el análisis.

A continuación, se ofrece dos formatos de visualización espacial (ver figura 12 y 13). Ambos formatos o cuadros grafican los dos tipos de participación, la *adultocentrada* y la *disidente a la adultocentrada*, siendo posible diferenciarlos por la frontera diagonal en donde se distingue cada uno de los tipos por distintos tonos azules. El primer cuadro se articula los tipos de participación con las posiciones discursivas respecto la participación infantil. Se muestra las posiciones discursivas correspondientes a cada uno de los triángulos conformados por la diagonal que señala los tipos de participación. Asimismo, es posible identificar los cuatro cuadrantes, producto del trazo de las líneas vertical y horizontal delineadas en medio del cuadro. El segundo cuadro articula, al igual que el primero, los tipos de participación señalados por la diagonal esta vez con los micro-cuadrantes.

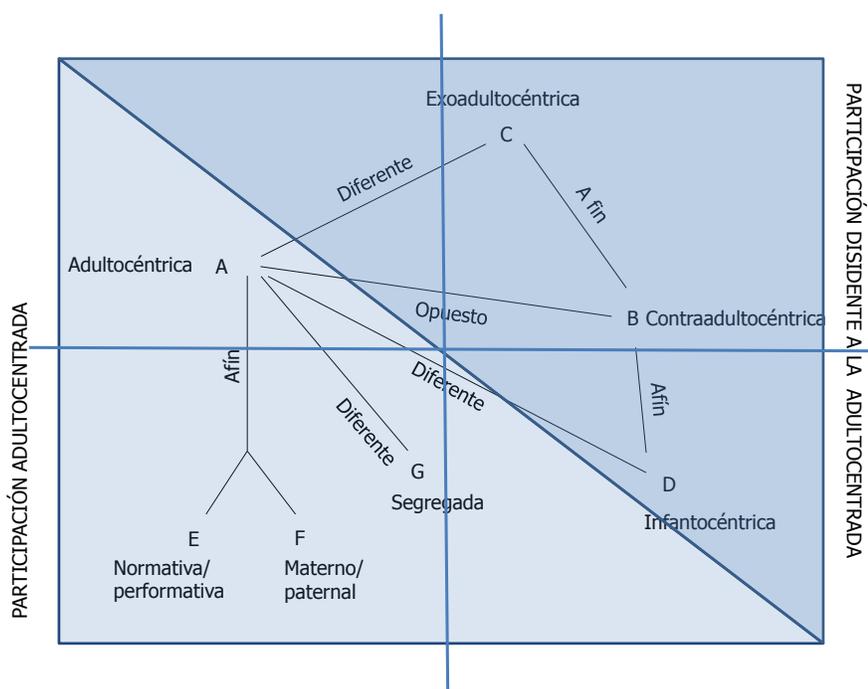


Figura 12. Cuadro integrado de tipos de participación, posiciones discursivas y cuadrantes

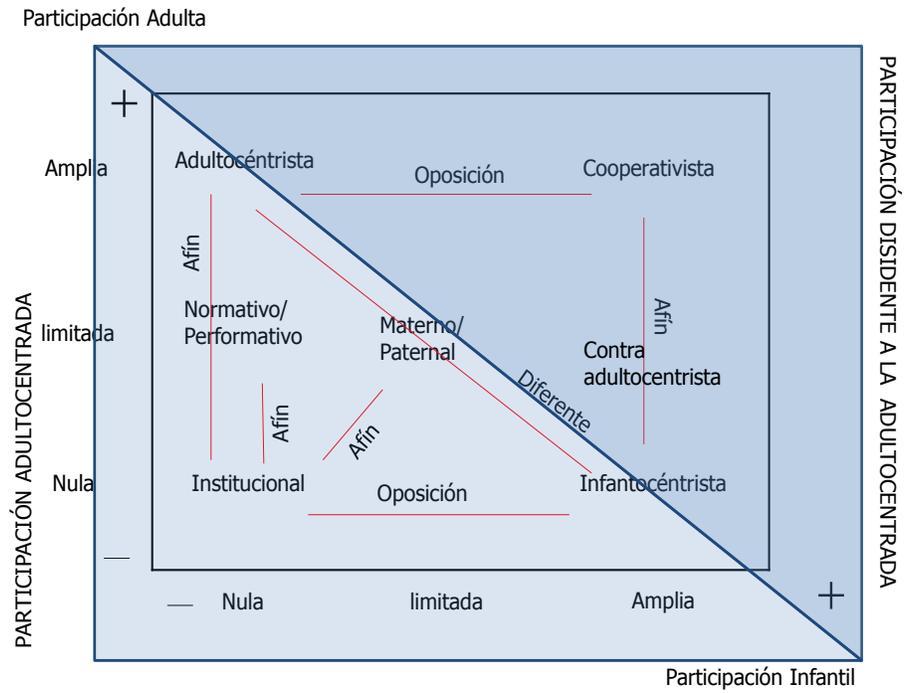


Figura 13. Cuadro integrado de tipos de participación y micro- cuadrantes.

QUINTA PARTE. EXODUCCIÓN

CAPÍTULO XI

CONCLUSIONES

El presente capítulo está estructurado en cuatro apartados. En este primero, se resume, a modo de introducción a las conclusiones, la problemática que ha sido abordada en la tesis, así como la justificación del enfoque con el que ha sido desarrollada. En el segundo se hace alusión a la metodología empleada: se hace referencia al diseño metodológico, a las unidades de análisis y al trabajo de campo. El tercero está dedicado a los aportes de la tesis: en él se da cuenta de los hallazgos teóricos y conceptuales, se expone la fundamentación de la producción y análisis de discursos, y, se formulan las recomendaciones para las personas que realizan intervención e investigación social con y sobre la infancia. En el cuarto, y último, se presenta la discusión sobre los resultados: se exponen los resultados referidos al rol del discurso, a las representaciones sociales y las posiciones discursivas, a las relaciones adultez/niñez y el contexto de interacción, y a la construcción de la participación de la infancia por parte de la propia infancia.

11. 1. Introduciendo el final

El propósito de esta tesis ha sido dar a conocer las diferentes concepciones que de su participación construye la infancia. Se ha partido de la hipótesis según la cual esta construcción está condicionada, principalmente, por la imagen que niños y niñas tienen del mundo adulto, por la percepción que tienen de las relaciones que establece con él, por la imagen que tienen de sí mismos, y por su percepción y valoración tanto del espacio escolar como de su protagonismo. A tal fin, se ha procedido al análisis e interpretación de los discursos de la infancia sobre los aspectos mencionados.

En esta Obra se ha expuesto el procedimiento empleado en la producción, análisis e interpretación de los discursos. Interpretación y análisis con el que se ha formulado las posiciones discursivas sobre las representaciones sociales de la infancia respecto a cada una de las percepciones e imágenes mencionadas. A su vez, el análisis

de las mismas, ha producido los hallazgos que dan cuenta tanto de las posiciones discursivas como del *modelo Sociofractal de participación infantil*.

El por qué y para qué del estudio se fundamentan y legitiman en una dimensión ideológica crítica, ética y sociopolítica. No se ha pretendido únicamente mostrar una compilación de ideas, creencias, opiniones o discursos de la infancia sobre la participación, sino asimismo dar cuenta, -desde un paradigma sociocrítico sociopráxico, una perspectiva psicología social, y las *nuevas sociologías de la infancia*- cómo los niños y niñas construyen, delinear y definen su participación. Se ha pretendido mostrar cómo se *performativizan* y se *adulteran* las prácticas participativas infantiles, las cuales son inscritas en los cuerpos de la infancia.

Mediante los mecanismos de dominación de la adultez en las relaciones que mantiene con la infancia, los adultos logran que la niñez construya, defina y objeive, según dictámenes principalmente adultocéntricos, sus subjetividades.

En la Tesis ha se ha resituado el foco de estudio de la infancia. Los estudios clásicos de la infancia han centrado el análisis en cuestiones periféricas a la niñez. Tradicionalmente se ha estudiado a las instituciones que velan por la protección y socialización de la infancia, sin que sea la niñez misma la que hable en primera persona, desde su visión, sobre las cuestiones que le concierne.

La perspectiva clásica y tradicional ha estudiado a la infancia principalmente desde modelos biomédicos, pediátricos o pedagógicos, es decir, han abordado las problemáticas de la infancia buscando propuestas y soluciones adultocentradas, orientadas al cuidado y la formación de la niñez, sean éstas médico-sanitarias o pedagógico-educativas. Habitualmente se estudian temáticas relativas a la formación de la infancia, su socialización, su aprendizaje, su salud y su crecimiento. La psicología clásica, por su parte, se ha centrado en el desarrollo psicológico, moral y madurativo de niños y niñas. Dicho de otro modo, se han estudiando las respectivas etapas secuenciales, que hablan de la normalidad esperada para cada momento del desarrollo biológico A ello se ha dedicado especialmente la denominada psicología del desarrollo. Todas estas perspectivas remiten el estudio de la infancia a aspectos

diferentes de los propios de la niñez, sin considerar las diversas condiciones psicosociales donde las temáticas se suscitan y desarrollan.

Es por ello por lo que se ha dado un giro en ambas direcciones, tanto en el foco como en la perspectiva respecto al planteamiento del objeto de estudio. Por un lado, hemos orientado el foco en la niñez, se ha hecho de acuerdo con los discursos que la propia infancia elabora, no recurriendo a terceros que hablen por ella. Y por otro, ello se ha realizado de acuerdo con una perspectiva psicosocial y sociopráctica de la construcción de la realidad, y no desde canónicos modelos biomédicos pediátricos o pedagógicos. El estudio, por tanto, se ha centrado en conocer y develar cómo la infancia construye y dota de contenido su participación.

No se ha pretendido confeccionar un manual de participación, ni formular una aséptica tipología taxonómica de la participación infantil, sino ofrecer un marco teórico práctico con el que identificar, facilitar, provocar, de manera crítica, las múltiples concepciones que tiene la infancia de la participación. Este marco permitirá evaluar las prácticas y discursos que realizan los científicos sociales y trabajadores sociales, -en el amplio sentido de la palabra-, en tanto adultos, y convertirse así en los propios fiscalizadores con el fin de promover una participación más crítica, autónoma y propia de la niñez.

11. 2. Sobre la Metodología

Para lograr el propósito formulado se ha recurrido al análisis de los discursos de la infancia sobre sus percepciones de los adultos, de las relaciones con ellos, sobre sí mismos como grupo y de sus iguales, sobre sistema educativo y la escuela, y sobre su propio protagonismo.

Hemos centrado el análisis en los discursos ya que se considera que el lenguaje es fundamental para todo proceso de aprendizaje humano. Nos permite conocer, dar forma, nombrar los diversos sucesos y objetos sociales. Es el dispositivo que nos permite construir y elaborar toda realidad social, en la que se pone en juego, tanto aspectos afectivos, cognitivos, como conductuales.

Consecuentemente, los discursos de la infancia –más bien, la materia prima discursiva- han sido tomados como unidades de análisis. Aplicando la inferencia discursiva se ha dado cuenta de las distintas posiciones discursivas que se estructuran en relación con las diversas temáticas de estudio.

El sujeto construye y queda construido en y por los discursos. El sujeto se desdibuja, se pierde como realidad objetual. La autoría propia del individuo y la subjetividad del sujeto quedan a expensa de la objetivación que el sujeto realiza de acuerdo con los discursos sociales. El sujeto dice y también queda dicho por el discurso en el devenir discursivo y el diálogo social. Se asume que son los distintos discursos sociales los que poseen una coherencia interna, no así los sujetos.

El diseño metodológico, basado en el enfoque cualitativo estructural, ha sido abierto y flexible al servicio del proceso investigador. El discurso de niños y niñas ha sido producido de acuerdo con una muestra estructural, construida según los diversos ejes estructuradores pertinentes y relevante que se articulan respecto a la problemática concreta que nos ocupa. Los ejes han sido los siguientes: hábitat, tipo de formación educativa, ideología familiar [articulada por la clase y la religiosidad], sexo, edad y tipo de ciudad. La aplicación de la muestra estructural ha proporcionado múltiples discursos sobre los bloques temáticos formulados.

La materia prima discursiva, ha sido producida mediante la práctica/técnica denominada Grupo de discusión. Realizándose o diez reuniones grupales, o grupos de discusión.

El lugar escogido para la realización de las reuniones de discusión ha sido, excepto en un caso, el espacio escolar, la propia escuela. Se ha elegido el ámbito escolar por tres cuestiones.

La primera atiende básicamente a que al pasar la infancia gran parte de su tiempo en la escuela, es el principal lugar de interacción de y entre la infancia-. Es el lugar idóneo, la mejor atalaya, desde donde lanzar la red –la atarraya-, con la que lograr producir, captar y conocer los discursos de la niñez.

La segunda responde a que la escuela es el espacio por antonomasia de producción y reproducción de conocimiento, de prácticas, de discursos y de *buenos*

sujetos ciudadanos. Es en ella donde los niños y niñas se relacionan, aprenden a aprender, es el laboratorio social, donde se recrean y fabrican las prácticas y los discursos sociales.

La tercera es de índole pragmático, es el lugar donde es más fácil localizar y convocar a un grupo de niños y niñas para que debatan y dialoguen.

El grupo de discusión realizado fuera del espacio escolar, ha sido la reunión grupal que respondía al eje estructurador *ámbito formativo* que establece dos categorías: la *formación formal* y *formación no formal*. En este caso hace referencia al ámbito de la formación *no formal*, y tiene lugar la participación de niños y niñas en iniciativas educativas distintas a la educación formal.

11. 3. Aportes de la Tesis, sus implicaciones y recomendaciones

Se ha estructurado en tres los aportes producidos por la tesis. Uno teórico, relativo al sustrato conceptual de la construcción de la participación infantil, a las respectivas posiciones discursivas, y a los cuadrantes o campos de interacción y el resultante *Modelo Sociofractal de Participación Infantil*. Otro referente a la fundamentación teórico epistemológica del porqué y para qué de la producción de discursos, su análisis y el modo de interpretación como articulación para la comprensión de problemáticas sociales. Y un tercer apartado, relativo a las recomendaciones para las personas que trabajan en ciencias sociales, tanto en intervención como en investigación social con y sobre la infancia, principalmente, aunque no es, ni mucho menos, de manera exclusiva.

El primero, es la propuesta conceptual sobre el contenido, las definiciones, y relaciones que dan cuenta de la estructura de las diversas posiciones discursivas sobre el objeto de estudio. Dando lugar a un *Modelo Sociofractal de la Participación Infantil*. En el proceso de socialización, la infancia adquiere y legitima prácticas y discursos adultos, que no son propios, pero acaban convirtiéndose en propios. Las prácticas y los discursos *infantiles* son mayoritariamente *adultocentros*, si bien, existen disidencias discursivas de la mayoritaria concepción sobre la participación. Estas disidencias son

las que se pretenden desarrollar al objeto de propiciar una lectura nueva, renovada, más inspiradora y auspiciosa, pero no por ello ingenua, sobre las posibles prácticas participativas de la infancia.

Se dice que no es ingenua ya que no pretendemos caer en un ilusionismo o romanticismo inocente y crédulo, *párvulo*, propio de quienes consideran que *la infancia es el futuro*, y que representa la esperanza, la bondad y la ilusión que el adulto ha perdido. Sino más bien, y en coherencia con la posición que hemos fundamentado y sostenido en la tesis, desde una mirada crítica y de deconstrucción de cristalizados y hegemónicos saberes. Convengamos que todo análisis y propuesta, que se aleje de una mirada crítico-política, que no considere la desigualdad de la que es objeto y está sujeta la infancia, no es más, y no hace más, que contribuir con esta misma desigualdad generada por el propio devenir de las relaciones de dominación, producto de la estructura social.

La niñez formula nuevas vías. El análisis de los discursos aporta una lectura fecunda, sugerente y seductora, que estimula a proyectar y materializar nuevas concepciones emancipadoras respecto a la participación infantil. Se cuenta con un sustento empírico discursivo contestatario, que nos habla de una infancia propositiva, creativa y recreativa y crítica. Este tipo de discurso es expresado por posiciones y fracciones discursivas que problematizan y polemizan sobre los dictámenes adultocentros, las relaciones que establece la infancia con los adultos, las imágenes que de estos construye, y, por extensión, de sí misma.

Estos discursos disidentes están presentes, con cierta densidad, en múltiples contenidos, por lo que su riqueza y las posibilidades de actuación se acrecientan. Se encuentra en las posiciones denominadas *Exoadultocéntricas*, *Contraadultocéntricas*, *Infantocéntricas*, *Crítica Adulter*, *Crítica Institucional*, *Academicista* y *Competitiva*. Todas ellas se oponen, de una u otra manera, a los grandes discursos dominantes. El reto que se presenta es el de ratificar y mantener los discursos distintos a los dominantes. A tal fin se ha de fortalecer, mediante prácticas participadas, la construcción de una participación genuina, más espontánea y protagónica de la infancia, evitándose así que estas posiciones discursivas se diluyan y adulteren.

Se ha considerado tres criterios o parámetros para identificar y dar cuenta de la participación infantil. Uno, según el tipo de participación, se habla de *Participación Adultocentrada* y *Participación Disidente a la Adultocentrada*. Dos, según el modelo *Sociofractal*, se habla de las posiciones discursivas, (A) *Adultocéntrica*, (B) *Contraadultocéntrica*, (C) *Exoadultocéntrica*, y (D) *Infantocéntrica*., (E) *Normativa/performativa*, (F) *Materno/maternal*, y (H) *Segregada*. Y tres, según los cuadrantes o campos de interacción, se habla de la un modelo *Adultocentrista*, *Cooperativista*, *Infantocentrista*, e *Institucional*.

Los tres modelos de interpretación dan cuenta, desde distintos puntos de vista, del modo en el que la infancia percibe la participación o/y la practica. Los tres pueden ser utilizados como una herramienta que oriente, de manera independiente o complementaria e integrada, la identificación de discursos y de prácticas participativas en y con la infancia.

Las posiciones discursivas dan cuenta de cómo la infancia percibe su participación, dan cuenta desde donde la infancia sitúa su rol respecto a su participación. Las posiciones discursivas se pueden agruparen dos grandes grupos: *las Adultocentradas* y *las disidentes a las adultocentradas*. Por último, y asimismo, las posiciones discursivas, se han organizado respecto del rol y el tipo relación entre adultez y niñez y el grado de participación de ambos grupos, en distintos campos de interacción, los que han sido definidos por cuatro cuadrantes.

Dependerá entonces del tipo de información que se pretenda conocer, o del análisis que se pretenda realizar, la posibilidad de servirse de uno de los modelos, o de ellos en su conjunto.

En cuanto al segundo aporte, referido a la fundamentación teórico epistemológica del porqué y para qué de la producción de discursos, y al proceso de análisis e interpretación de los mismos, se ha de decir, que producir discursos no es solamente preguntar a las personas su opinión o lo que creen sobre determinadas temáticas, para en una fase posterior organizar y sistematizar sus dichos y concluir respecto a los mismos. No es solo saber qué dicen y qué piensan las personas respecto a aquello que es objeto de estudio e interés, es provocar *-hacer hablar* a los discursos–

Si quisiéramos conocer el posicionamiento sobre opiniones ya vertidas, bien podríamos aplicar encuestas, recurrir a procedimientos de análisis estadísticos, con los que evidenciar y reportar las tendencias centrales, pero dado que se ha buscado conocer los discursos sociales, se ha recurrido a un diseño metodológico cualitativo. Considerando las múltiples estrategias propias de este diseño, se han realizado una serie de grupos de discusión de acuerdo, como se ha dicho antes, con muestra estructural diseñada a tal fin.

La propuesta metodológica constituye un potente dispositivo con el que dar cuenta de los discursos sociales y de las posiciones discursivas que se estructuran en relación la problemática objeto de estudio. La propuesta se articula en un *cuarteto* metodológico constituido por la muestra estructural, el grupo de discusión, el análisis por inferencia discursiva, y la estructura relacional fractal de las posiciones discursivas.

Articular estos cuatro pasos procedimentales, es dar una coherencia técnica y práctica sobre la producción de discursos sociales, su análisis y su posterior reporte. Con la muestra estructural diseñamos, con el grupo de discusión producimos, con la inferencia discursivas analizamos e interpretamos, y con la estructura relacional fractal de las posiciones discursivas, damos cuenta y representamos no solo discursos, sino también reflejamos campos y tipos de actuación e interacción relacional.

Una de las críticas que se hacen a la investigaciones cualitativas –o, hablando con propiedad, estructural- es que los resultado ofrecidos no son representativos, pues, bien, al respecto se ha de decir que el discurso producido en cada reunión grupal no es necesariamente representativo del grupo social de referencia pero el conjunto de los discursos ofrecidos sí son representativos de todos los discursos sociales de la población sujeto sobre la problemática objeto de estudio, al exponerse todos los discursos. Cabe, por ejemplo, que no todas las *niñas* se sientan representadas por el discurso producido en la reunión grupal formada por niñas. La muestra estructural lo que ha de garantizar es que el discurso de las niñas esté representado, esté presente en alguna de las posiciones discursivas resultantes del análisis de la materia

prima discursiva producida y que, a su vez estén presentes todos los discursos sociales sobre la problemática objeto de estudio.

La muestra estructural, como se ha dicho, se ha elaborado de acuerdo con los ejes estructuradores pertinentes y relevantes de la población y problemática objeto de estudio.

No hablamos de características estándares, mucho menos de variables sociodemográficas. Los criterios para la elección de los ejes, definidos en primer término por su pertinencia y relevancia para conocer los grandes discursos sociales sobre la problemática objeto de estudio, han sido tres; (1) incorporar los discursos sociales que han podido ser invisibilizados por los grandes discursos sociales: diversidad minoritaria, (2) no reproducir dentro de los grupos relaciones de poder: la homogeneidad grupal, e (3) incorporar distinciones dentro del mismo: heterogeneidad inclusiva.

Una vez diseñada la muestra y desarrollados y grabados los grupos de discusión, se ha procedido al análisis e interpretación de la materia prima textual producida. El análisis sustentado en la inferencia discursiva, ha dado respuesta a una serie de interrogantes, tales como, *qué se dice, desde donde se dice lo que se dice, de quién se dice, por qué se dice lo que se dice*, entre otras, en referencia a las temáticas sujetas a análisis, con el propósito de mostrar las pertinentes posiciones discursivas. El material discursivo analizado se ha estructurado en una matriz que albergaba tanto las respuestas de las respectivas interrogantes como los microfragmentos o textos que representan y dan cuenta de dicha interpretación.

Siguiendo con la interpretación realizada, se ha procedido a diferenciar, identificar y organizar las posiciones discursivas que se estructuran respecto a la problemática objeto de estudio, y a dar cuenta de las definiciones conceptuales y sus relaciones: la estructura *Sociofractal*. Se han enunciado los comentarios y los tipos de discursos contenidos en cada posición, es decir, se ha definido cómo se delimitan y se constituyen. Asimismo, se han expuesto los tipos de relación que existe entre ellas. Este proceder ha generado, como producto, una estructura gráfica visual de tipo *fractal*. Al definirse posiciones y relaciones se establece un campo de interacción, articulado

por dos ejes, la participación de la adultez y la participación de la niñez. Definiéndose así campos práctico-discursivos de la participación.

El tercer aporte, como se ha dicho, hace referencia a las recomendaciones para quienes trabajan en ciencias sociales y en la educación, y para quienes investigan, planifican, programan, implementan o/y evalúan estrategias y acciones orientadas a la promoción de la participación infantil, o fuese su interés desarrollar estas actividades.

De acuerdo con el *Modelo Sociofractal* propuesto, es posible identificar y dar cuenta, o planificar, el tipo de participación infantil que se está implementando, o esté por implementarse. Si bien, es posible que en ningún currículo educativo, las actuaciones de quienes realicen intervención o docencia, o programa orientado explícitamente a promover la participación, 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 orientaciones o en su enfoque. Asimismo, puede que dentro de un mismo currículo o programa se mezclen o se articulen distintas posiciones. Pongamos, por caso, un programa en su diseño podrá ser *Normativo/performativo*, en sus actividades *Crítico institucional* y la modalidad de evaluación ser *Infantocéntrica*. Esto es así porque del mismo modo que los sujetos somos contradictorios, las prácticas que desarrollamos lo son, y en consecuencia, lo podrán ser los diseños que podamos elaborar. Es posible programar y evaluar modalidades de participación infantil, así como también los distintos aspectos estudiados en la tesis, pudiendo sondear, tanto las imágenes que la infancia tiene de los adultos, las relaciones que con ellos establece, la propia imagen que de sí recrea, de la escuela, como del protagonismo que ejerce, basándose en las posiciones discursivas, y de esta manera, en tanto profesionales de la intervención social, suscitar modificaciones y mejoras en las estrategias y métodos de promoción de la participación infantil.

Este modelo no es rígido, por lo que debe ser considerado como una guía que oriente una revisión y comprensión crítica de los lineamientos que están en la base de algún diseño de participación, estrategias, actividades o metodologías para el trabajo

con la infancia. En consecuencia, es posible que en su identificación emerjan otras posturas o la combinación de algunas de ellas. Lo importante a señalar es que toda planificación puede tomar como referencia el modelo que se propone, con el fin de conocer, de manera crítica e informada, cuál es el tipo de participación que se está promoviendo con la infancia, cómo se entiende y se facilita esa participación y cómo se concibe a la infancia, y el rol que en la misma está ejerciendo la niñez, sea para identificar y evaluar el tipo de modelo de un programa orientado a la promoción de la participación infantil, la metodología de una clase, el programa de un curso, o bien, para ser tomado como referencia para la elaboración de los mismos.

Es posible utilizar como parámetro o *criterio* guía, tanto las posiciones discursivas independientes o integradas (para cada subtema como para la participación), los tipos de participación (*Adultocentrada*, y *disidente a la Adultocentrada*), como los cuatro cuadrantes o campos de interacción (*Adultocentrista*, *Cooperativista*, *Institucional* y *Infantocentrista*).

Tomar como guía los tres parámetros o criterios¹²⁰, es posible porque si bien las posiciones identificadas son para cada caso independientes, pueden integrarse, agrupándolas en los tipos de participación, configurándose en los cuatro cuadrantes, según se muestra en el *Modelo Sociofractal* de participación. 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 los grandes estilos de interacción en participación, y, asimismo, desagrupando para observar cada una de las posiciones discursivas. Descomponer y componer sus partes para volver a integrarlas y reagruparlas. Por tanto, los cuatro cuadrantes albergan los distintos enfoques y modalidades de participación, y los estilos o estrategias orientadas a propiciar la participación en la niñez.

¹²⁰ Como se ha dicho, esto dependerá del propósito que se persiga, y de acuerdo con el mismo la utilización de los cuadrantes, los tipos de participación o/y las posiciones. Con ello vendrá dado el foco y la profundidad *Sociofractal* (escala de observación fractal) con la que se realice el análisis.

Tanto la justificación epistemológica, como las descripciones procedimentales, y las recomendaciones metodológicas y técnicas, han sido explicitadas en apartados anteriores. No obstante, es preciso especificar y poner énfasis en algunas cuestiones, y condiciones que puedan orientar prácticas investigadoras que faciliten el mismo proceso antes descrito

Una de ellas hace alusión a no confundir los ejes estructuradores con las posiciones discursivas. Los grupos socioculturales referenciales de los grupos de discusión dejan huellas lingüísticas, residuos discursivos textuales propios *dejados* por su pertenencia. Esta circunstancia puede generar que quien investiga, en su afán por organizar los discursos, se vea en la tentación de hallar un correlato, o una correspondencia, entre las posiciones discursivas y los grupos productores de la materia prima discursiva o textual. Si así se hiciera, cada posición discursiva representaría a cada grupo de discusión extraído de la muestra, lo que constituiría un error metodológico, que desvirtuaría el procedimiento empleado en esta Tesis. En esta obra se intenta mostrar, que de acuerdo con la arquitectura muestral que los ejes estructuradores formulan, es posible poder identificar las *-otras-* posiciones discursivas que se estructuran respecto al objeto de estudio. Es decir, se pretende componer, para descomponer y recomponer, pues hablamos de estructuras distintas.

La configuración de posiciones discursivas no es una herramienta metodológica que identifique una diversidad de repertorios discursivos, como si se dispusieran de una gama o repertorio lingüístico, sino, más bien, ha de considerarse, y constituirse como un significativo diferenciador con el que construir nuevas actuaciones, con la que ejercer prácticas consonantes con los discursos más contestatarios, que cuestionan los grandes discursos.

La perspectiva de análisis de la que se parte sitúa y considera el elemento crítico como el foco fundamental del cual servirse para dar cuenta de los discursos. Pretende generar y constituirse como la plataforma que impulse a quienes se dedican a la investigación a interpelar los propios hallazgos producidos por sus estudios, así como los procedimientos llevados a cabo, con el fin de indagar y cuestionar cristalizados discursos. Abrir y considerar, desde una renovada mirada, otros horizontes más

fecundos y alternativos. Por ello, es que no buscamos constatar y validar antiguos y tradicionales saberes admitidos, instituidos y convencionales, sino más bien situar la mirada en lo excepcional, donde se pierde la pista, en el sentido de lo minoritario. Poner la atención en el elemento extraño, aquel discurso que se desdibuja y es escurridizo.

11.4. Discusión de los resultados: La construcción de la participación infantil

En este epígrafe se expondrán los resultados referidos al rol del discurso, a las representaciones sociales y las posiciones discursivas, a las relaciones adultez/niñez y el contexto de interacción, y a la participación de la infancia,

11.4.1. Sobre el rol de discurso

Se ha buscado conocer qué dice la infancia, cómo construye la participación infantil, y cuáles son los discursos de la infancia respecto a los diversos subtemas sujetos a análisis. Si bien, en el devenir del estudio se ha constatado que pareciera que serían los discursos *los que hablan* a través de los sujetos. Son los sujetos los que hablan pero los discursos no pertenecen a ningún sujeto, condicionado a los sujetos en sus decires y haceres. No hay tampoco un único discurso social, sino dependiendo de las redes de pertenencia y referencia estarán presentes unos u otros discursos sociales. La actividad del investigador es dar cuenta de los discursos sociales, en este caso de la infancia.

Los discursos no son estáticos y estables, ni son siempre los mismos, desde una concepción ahistórica. El ser humano al ser un sujeto histórico, y precisamente porque no habla desde siempre, debe estar constantemente aprendiendo a hablar¹²¹, y a *ser hablado* por los discursos, adquiriendo nuevos relatos, que no son de su

¹²¹ "En cierto sentido estamos siempre aprendiendo a hablar, (y a ser hablados), nunca "sabemos" hablar (ni somos del todo sabidos por el lenguaje) de forma definitiva, nunca acaba nuestra experiencia en el lenguaje (p. 272). Por ello, la ausencia de voz, in-fancia, no es una falta, una carencia del ser humano. Ella es su condición, no hay cómo abandonar la infancia, no hay ser humano enteramente adulto, la humanidad tiene su soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar" (p.274).

propiedad, no le pertenecen al individuo, son sociales. No les son propios, aunque efectivamente sean elaborados en el interior del sujeto.

El sujeto recrea discursos que quien investiga sitúa en un entramado ideológico para dar cuenta de los múltiples *actores* del discurso, los cuales son representados por los sujetos para interactuar y compatibilizar en las redes donde aprende a participar, pues es precisamente en ellas –las redes- donde adquiere, elabora y recrea los distintos discursos, mediante y en referencia a diversos actores sociales. No se pretende asumir desde un idealismo ontológico, que los discursos en sí mismos existan de forma autónoma, sino más bien, que al ser los discursos, elaborados socialmente, se modifican permanentemente.

Las posiciones discursivas elaboradas por quien investiga, permiten identificar categorías sociales. Esto es crucial, ya que los sujetos no asumimos conscientemente, la adscripción, la pertenencia, o el uso de discursos que eventualmente son distintos o incluso contradictorios con nuestro asumido y explícito sistema de valores o creencias. Es decir, no asumimos abierta y conscientemente participar de aquellos discursos que consideramos disonantes con nuestra, aparente estable, ideología. En consecuencia, como sujetos no advertimos ni evidenciamos, menos aún reconocemos como propios, discursos pronunciados que no son representativos o coincidentes con nuestras ideologías, valga por caso los discursos más radicales o extremos, del orden *Autocéntricos* o *Normativos/performativos*.

La regularidad es del discurso, no existiendo una relación biyectiva discurso/sujeto. Esto es, no a todo sujeto o realidad grupal le corresponde un discurso y todo discurso se corresponde con una realidad grupal. No existen porque son múltiples las versiones de hablantes que cohabitan en un sujeto, sujetos al sujeto.

Los discursos además cumplirían para el sujeto la función de intentar mantener una aparente coherencia entre lo que se dice y se practica. Son usados para proteger y justificar las disonancias y contradicciones, es por ello que se intercambian. Se utilizan diversos discursos, ya que su función dependerá de lo que esté en juego, y de lo que se pretenda defender en cada contexto. Las redes no son canales fijos, “las redes se articulan entorno a problemáticas concretas. Las redes se modifican al

interpretar la realidad que interpreta las redes, y así indefinidamente se fraguan las múltiples identidades colectivas” (Montañés, 1998).

Dar cuenta de la multiplicidad de posiciones discursivas e identificar desde cuál de ellas nos estamos situando para producir el discurso que producimos, facilita el reconocimiento de las incongruencias o posibles contradicciones que se gestan en este caso en relación al trabajo que realizamos con la infancia y la relación que con ella mantenemos.

El contenido de las representaciones sociales se organiza en una aparente lógica relacional y conceptual sobre el objeto representado. Este conocimiento al provenir del sentido común, nos encontramos no solo con la coherencia, sino también con la contradicción (Geertz 1983, en Blanchs, 2000). Por tanto, en el análisis del discurso, el propósito no solo ha sido la búsqueda de la congruencia, sino también la incongruencia¹²².

Es especialmente relevante esta discusión, ya que si como personas que investigamos y desarrollamos intervención social no cuestionamos las eventuales contradicciones y resistencias de nuestros propios discursos y sus eventuales prácticas, nos vemos atrapados en disyuntivas de diversa índole, tanto desde las más técnicas y metodológicas –lo que programamos-, como las epistemológicas –como representamos y nos relacionamos-. Será necesario entonces, utilizar y valerse de las contradicciones e incongruencias propias de todo sujeto, sea o no científico social.

Se ha dicho que mediante el análisis, basado en la inferencia discursiva, quien investiga intenta identificar las tensiones y la regularidad de los discursos al objeto de dar cuenta de las posiciones discursivas. Estas son estructuradas a partir de las relaciones que entre una y otras la persona que investiga identifica, y que da forma en referencia a los discursos dominantes. Las posiciones discursivas son exclusivas e

¹²² “Al trabajar con el sentido común no vale catalogar los contenidos en búsqueda de lo estable y consensual porque ellos son esencialmente heterogéneos. No cabe tampoco buscar las estructuras lógicas subyacentes porque ellas no existen. Al profundizar en el análisis del sentido común, nos encontramos no solo con la lógica y la coherencia, sino también con la contradicción” (Spink siguiendo a Geertz (1983) en Blanchs, 2000).

interdependientes. Exclusivas porque se configuran al diferenciarse de otras, e interdependientes porque existen y se configuran en relación a otra, lo que permite establecer diferentes tipos de vinculaciones entre sí. En otras palabras, lo que se dice, o desde donde se dice, en una posición no se dice en otra, pero sí en relación, y en *referencia* a otra.

La definición conceptual de cada posición discursiva y las relaciones que entre ellas se establecen, compondrán un entramado, una estructura ideológica discursiva, contenedora de diversas posiciones discursivas, ubicadas topológicamente en un espacio o campo discursivo.

Este entramado está conformado por múltiples posiciones. Quien investiga ordena, organiza y simplifica la diversidad de posiciones en este entramado que configuran las posiciones en relación con una dominante.

Los discursos analizados e interpretados han sido producidos por un grupo socioculturalmente cristalizado, la infancia. Si bien, los discursos formulados por la infancia no son, ni necesaria ni significativamente diferentes respecto al mismo objeto representado, de aquellos grandes discursos de otros grupos socioculturales. No lo son porque convivimos en un mundo social, permeado por discursos que debemos compatibilizar, y vamos adquiriendo tantos discursos como redes donde participemos. No se diferenciarán muy ampliamente, por ejemplo, de los discursos de los adultos respecto a la infancia y su participación –ello es posible verlo en un estudio anterior (Lay y Montañés, 2013)-. Y no se diferencian porque en los diversos escenarios sociales y en el devenir cotidiano se adquieren y aprenden los discursivos referidos a las distintas temáticas. Se aprende y se reproduce el entramado ideológico discursivo. Los repertorios discursivos son tan diversos como la multiplicidad de redes donde participemos, dependerán de los espacios socioculturales donde interactuemos y dónde construyamos la realidad que hemos de compatibilizar, se sea niño o no, pues ello concierne a todos los seres humanos.

Si los seres humanos construimos, adquirimos y usamos similares repertorios discursivos frente al objeto representado, ¿por qué entonces diferenciar

entre cristalizados grupos socioculturales? ¿Por qué entonces se ha preguntado a la infancia? La respuesta se argumenta como sigue.

Es preciso conocer el propio discurso de la infancia, y diferenciarlo de cualquier otro discurso perteneciente a un grupo sociocultural distinto, porque los niños al participar de múltiples redes, producen nuevos discursos. La infancia no solo reproduce discursos de las redes adultas, sino también de tantas otras redes como participación en éstas tenga. Al no existir ninguna realidad grupal sustantiva, toda realidad grupal es relacional, y esa realidad grupal está atravesada por múltiples redes y no una sola. Es por eso por lo que se entrevista a la infancia y no a otro grupo socialmente cristalizado.

Valerse y analizar la voz de la infancia en primera persona, permite evidenciar fracciones discursivas que eventualmente pueden haberse diluido en el transcurrir de la producción de discursos *adultocentrados*.

Obedece, asimismo, a una cuestión política: la infancia da voz a su voz, con la posibilidad cierta de evidenciar posturas disidentes. Visualizándose como actores sociales y enseñando sus autores en lo dicho. No se le distingue por dividir o excluir, sino más bien por visibilizar y actualizar.

Efectivamente como todo en el mundo social, el discurso también se aprende. Lo aprendemos y producimos en un contexto permeado por un discurso dominante y envuelto de prácticas dominantes que vamos inscribiendo en nuestro cuerpo hablante. Convive en la realidad social con estos discursos y prácticas, expresiones disidentes a estos dominantes discursos, son pequeñas resistencias discursivas, provenientes principalmente de grupos no dominantes, minoritarios, como evidentemente lo representa la infancia. Infancia que produce discursos distintos, diversos, fecundos y productivamente más ricos. Discursos, que si bien no tienen mayor presencia o incidan mayoritariamente en las prácticas sociales, dan cuenta de la emergencia de nuevas posiciones discursivas, más contestatarias, de las cuales es necesario dar cuenta.

Los puntos de vista y los diversos posicionamientos discursivos de actores sociales pertenecientes a grupos socioculturales específicos, como la niñez, disponen

de un repertorio discursivo diferenciado, disponen de una composición argumentativa más relacional, contextual y situada a su propia realidad. La infancia, narrando en primera persona produce un relato más vivencial, refiriéndose sobre su propia experiencia, y dando cuenta como protagonista respecto a las diversas situaciones cotidianas, y a los significados que a esas situaciones atribuye. Conocer los discursos de la infancia permite organizar y analizar la materia prima discursiva con el que componer un repertorio más contextualizado, emergente, significativo y pertinente, un discurso que no ha sido plenamente *adulterado*.

11.4.2. Sobre las representaciones sociales y las posiciones discursivas

Las representaciones sociales, como se ha dicho, son un tipo de conocimiento culturalmente compartido respecto a un objeto social. Las representaciones sociales son más bien estáticas; y aunque plurales, definidas y cristalizadas. Las posiciones discursivas que son definidas por quien investiga, ofrecen una diversidad de contenidos discursivos. Es interesante ver cómo se articulan en el *Modelo Sociofractal* las representaciones y las posiciones discursivas.

Las representaciones sociales pueden convertirse en un saber socialmente cristalizado, como una sabiduría compartida se cristaliza respecto a un saber socialmente compartido. De acuerdo a los hallazgos del estudio, los contenidos de este conocimiento se organizan principalmente en la posición discursiva (A) *Adultocéntrica*, siendo la posición dominante. Son todos los discursos que responden a contenidos más tradicionalistas y conservadores, los que se organizan con afinidad a la posición más predominante. Son los contenidos y discursos más rígidos y convencionales, contruidos de acuerdo con el saber y el poder propio atribuido y asignado al mundo adulto.

Las posiciones discursivas se organizan en referencia al elemento más saliente de la representación, pongamos por caso, las representaciones sociales de un adulto están principalmente vinculadas a la sabiduría y al valor de la experiencia, pues se deposita en los cuerpos de la adultez la experiencia y el saber.

La experiencia “se tornó una máscara <inexpresiva, impenetrable, siempre igual> del adulto” (Kohan, 2004, p. 268). Es utilizada para sustituir el pesimismo adulto y aceptar el determinismo, frases que dan cuenta de ello son, “siempre ha sido así”, “ya viví eso, no hay nada que hacer”, “luego lo entenderán”, “esto funciona así” “usted no sabe”, “las cosas son así, siempre fueron y serán así”. Como si la experiencia diese cuenta no solo de lo escrito, sino además de todo lo por escribir. Como única productora de la verdad. En relación a esta concepción y valor de la experiencia se organizan las principales nociones sobre los adultos. Ahora bien, cuando los discursos hacen referencia a otros aspectos distintivos de *esa caracterización adulta*, diferente a la experiencia y el saber, emergen rizomáticamente otros contenidos, los cuales permiten la diferenciación de otras posiciones discursivas, menos predominantes.

Los seres humanos, en tanto actores sociales, en tanto participantes de múltiples redes, establecemos multiplicidad de relaciones, y proyectamos múltiples y diversas imágenes, y dependiendo de lo que esté en juego emergerá, reflejará una u otra representación, o sea una u otra realidad, lo que facilita que sean más visibles unos elementos que otros, y asimismo, se configuren unas y otras posiciones discursivas respecto a la representación de cada sujeto observador.

Es posible organizar los contenidos de las representaciones sociales, de acuerdo no solo a lo que se dice de los adultos, sino también porqué se dice, desde dónde se dice..., y así definir o enunciar un escenario discursivo ideológico, en este caso, sobre cómo la infancia construye y ejerce, unos u otros tipos de participación.

11.4.3. Sobre las relaciones adultez/niñez y el contexto de interacción

La multiplicidad de discursos de la infancia tiende a reducirse a uno eminentemente *adultocentrado*. Se instala en el cuerpo de la infancia argumentaciones e ideologías propias de un mundo adultocéntrico. Estas argumentaciones son aprendidas y emplazarían a las percepciones que previamente tenía la infancia. Se van reemplazando las antiguas nociones y creencias, las más genuinas y espontáneas de la infancia por las nuevas. Es decir, los discursos *adultocentrados* irían ganando terreno en los repertorios discursivos de la niñez. La adscripción a estos discursos dominantes

y cristalizados son los que otorgan validez y prestigio social a la infancia, y su uso dota de madurez a la niñez, pues la demostración de los mismos es la evidencia de la adhesión al pensamiento y saber del mundo adulto. La infancia debe ir abandonando el período de la infancia, y esta transición ocurre en la medida que se despoja de discursos “infantiles” e incorpora unos más adultocentros, más aceptados y *correctos*. Una suerte de ritual simbólico discursivo de tránsito, entre lo que es ser niño o niña y ser una persona adulta.

Las modalidades de participación de la infancia están fuertemente ligadas a un modelo de participación eminentemente adulto. La forma que tiene la infancia de participar se corresponde con un estilo participativo clásico y formal, normativo y disciplinado¹²³, ampliamente practicado por personas adultas, el cual es principalmente aprendido en la escuela. Los niños y niñas aprenden e incorporan, de acuerdo con los referentes adultos, las expresiones socialmente adecuadas y las correctas formas participativas, las cuales son validadas por el mundo adulto, prevaleciendo el modo *adultizado*, *adulterado* de participación sobre uno más espontáneo de la infancia.

Habitualmente se dice que es en la infancia cuando se han de instaurar y aprender actitudes más críticas y democráticas, valores más igualitarios, frases como “se debe empezar desde las nuevas generaciones para generar los cambios”, “los niños son el futuro, la esperanza”. Se dice, deberíamos los adultos enseñar a los niños, desde pequeños, *a que aprendan a ser* menos rígidos, más comunitarios, más inclusivos, menos discriminadores, y un sinfín de valores modernos, humanistas, sin embargo, como se ha constado, niños y niñas adquieren valores más individualistas y menos solidarios en el momento de hacerse mayores.

La escuela, concebida como fábrica productora de conocimientos y *buenos saberes*, y no se dice según una romántica visión idealizada, sino más bien de la crítica respecto al carácter disciplinador con que el espacio educativo instala en la infancia

¹²³ “La disciplina no puede ni con una institución ni con un aparato; ella es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que comporta todo un conjunto de instrumento, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de blanco” o una “anatomía” del poder, una tecnología” (Kohan, 2004).

cristalizados saberes, basados en la valoración de un pensamiento universal y único, y produciendo *buenos ciudadanos*. La escuela aplica técnicas y dispositivos con el objetivo de formar cuerpos dóciles y objetivar subjetividades, producir conocimientos homogéneos, y lo realiza conforme a los mecanismos de control que ella contribuye a esparcir y naturalizar (Kohan, 2005, p. 111).

En la escuela se realiza el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a los recién llegados, las generaciones más jóvenes, su cultura y su tradición, al objeto de garantizar la continuidad del grupo (de Azevedo, 2008, p.99). En la escuela los adultos se esfuerzan en enseñar. Existe un gran afán del mundo adulto por enseñar a la infancia. Enseñar a pensar, a desarrollar un pensamiento crítico y a ser creativa, sin embargo, la realidad es que la escuela no se caracteriza precisamente por eso, sino más bien por todo lo contrario. Mientras más se dice que se enseña a pensar y a ser creativo, más se restringe la curiosidad, el pensamiento divergente y la indagación, cuestiones propias de la infancia. La niñez aprende, y aprende muy bien, la escuela cumple su función. Los nuevos, *los recién llegados*, acaban convirtiéndose, y asumiendo todo lo que en la escuela se enseña, y en consecuencia niños y niñas realizan lo que de ellos se espera. Como considera Kohan (2005), la enseñanza y la educación que la infancia recibe en la escuela, y más allá de la misma escuela, “tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente” (p. 52).

La figura que para la niñez representa el adulto es crucial para ese proceso de construcción de participación infantil. La infancia, al estar en un período de la vida donde gran parte de su actualidad es proyectada hacia el futuro, es decir, hacia lo que será, más que a lo que es hoy en día, debe validarse como un grupo que está presente. La manera de validar esa presencia en la actualidad, es asemejándose a lo que *el mundo* es, o, lo que la infancia percibe y considera que es. En consecuencia, niños y niñas intentan mostrar la adquisición de la pautas adultas mediante sus prácticas y discursos, es decir, adecuándose, *actuándolas* performativamente en espacios sociales, en *escenarios públicos*.

Las posiciones discursivas más disidentes son las que evidencian que es posible apreciar también en la infancia un posicionamiento crítico frente a las exigencias y requerimientos adultos. Se constata que hay un sólido sustento crítico, cuestionador y reflexivo ante las problemáticas, y a aunque no sean los discursos más frecuentes, son precisamente estas posiciones las que se han de tener en cuenta para orientar el diseño con el que promocionar prácticas participativas. Valerse de las posiciones discursivas más contestatarias posibilita desarrollar y potenciar prácticas participativas novedosas y re-creativas, de las subjetividades propias de la niñez.

Las representaciones sociales que la adultez tiene de sí misma y de la infancia, sirve de referencia para la construcción y validación de una socialmente cristalizada participación infantil. Como científicos e interventores sociales, como *cuentistas* sociales (no de cuentas, sino de cuentos), no debemos desarrollar ni promover una participación acrítica, alejada de una política emancipadora. Es de acuerdo con estas posiciones disidentes de donde se ha de generar y fortalecer el hecho de cómo pensar, reflexionar y practicar la participación.

Efectivamente, las representaciones que de la adultez tiene la infancia, condiciona las relaciones que se establecen, relaciones que, a su vez, condicionan las representaciones que de los adultos la infancia construye, que determinará las relaciones... y así infinitamente. Asimismo, las imágenes que de la figura adulta la infancia tiene condiciona la imagen que de sí misma construye, que determina las relaciones que con la adultez establece, que condiciona la imagen que de sí misma la infancia percibe y que percibe que es percibida por los adultos, que determina la relación que con los adultos se tiene, que condiciona... Si bien, habrá que comenzar por algún tópico/típico (momento y lugar) para describir el continuo, y dar cuenta de cómo se van entretejiendo estas representaciones.

Sostenemos que el modo en el que la infancia se represente a la figura del adulto, condiciona sustantivamente tanto el tipo de relaciones que con la adultez establece, como el tipo de imagen que de sí misma elabora. En ambos casos, tanto para las **relaciones** como para **su imagen**, será, según las diversas características asignadas y atribuidas a los adultos, lo que lo determine.

Para el primer caso, respecto a las **relaciones** de los adultos con los niños y niñas coinciden que es responsabilidad de la adultez el tipo de vínculo que entre ellos se establece, pues los adultos son quienes establecen los límites, las aperturas, las afinidades y la cercanía que se pueden construir en la relación. Es decir, los adultos guían y controlan la negociación de la relación y disponen con ello, las pautas a seguir. Es así que mientras más lejana es la imagen construida sobre el adulto, también más distante es la relación entre ambos. Por el contrario, si esta imagen es más cercana y similar a cómo la infancia se percibe y ve que es vista por los adultos, se generará relaciones más simétricas entre ambos.

En el segundo caso, **la imagen que de sí misma** construye la infancia, se construye de acuerdo con lo que la adultez no es, o, según lo que dicen los adultos que la infancia es. La identidad de todo grupo social se fragua respecto a la representación que se tiene de otro. Es decir, se construye por oposición, diferencia, o similitud respecto de aquello que los adultos representan en relación al saber, al querer y al poder. De acuerdo con estos parámetros la infancia construye la imagen de sí misma, y según esta construcción organiza y practica su participación.

11.4.4. Sobre La participación de la infancia

Los distintos tipos de participación de los que da cuenta la infancia, se pueden vincular con *la escalera de la participación* de Hart (1999), desde la no participación a la participación genuina-. Y el grado de protagonismo, que en esta participación el mundo adulto designa a la infancia, es acertado relacionarlo con las categorías teóricas conceptuales de Liebel –de paternalismo y protagonismo-.

En lo específico respecto al pseudo-protagonismo infantil, donde se señala que los espacios de participación se crean y se recrean por un mundo adulto, que son quienes construyen los lugares y los espacios exclusivos para que la infancia pueda participar. Según Arendt, H. (1996) los adultos “con el pretexto de respetar la independencia del niño, se le excluye del mundo de los mayores y se lo mantiene artificialmente en el suyo, si es que se puede aplicar la denominación de mundo” (p.

195), ya que al ser contruidos por los adultos, es cuestionable si se puede hablar de “*mundo infantil*”.

Considerando lo señalado por Hart y Liebel, y guiándonos por la taxonomía que proponen para la participación y el protagonismo infantil respectivamente, se observa que las principales modalidades de participación infantil se relacionan con los niveles más bajos de participación propuesta por la escalera de participación de Hart. En efecto, se corresponden con los peldaños o escalones de menor participación, con las gradas inferiores, según el modelo del autor. Si bien, también podemos hacer una lectura alternativa y decir que la participación situada en los peldaños inferiores no es eminentemente, o caracterizada por una baja participación, o una *no participación*, sino más bien que el protagonismo ejercido es bajo. Ya que, la clasificación que pueda hacerse de esta participación solo describe una diversidad de funciones y labores desarrolladas, pues al hablar de tipos de participación no implica hablar necesariamente del protagonismo que en ella la infancia despliega.

La participación de la infancia, en efecto, contempla todos los escalones. Son ejercidos todos los tipos de participación, en diversos y distintos grados, dependiendo de la infancia, y del momento y de las características de la infancia, se sea o niña, o niño, de edad mayor, o menor, etc.

Aunque la participación se sitúe en lo más elevado de la escala, es decir, la *autogestionada y dirigida por los niños*, puede no ser sustancialmente diferente de la que se describe en los escalones más inferiores, si en términos de su protagonismo nos referimos. Lo que se pretende decir, es que no porque la niñez gestione y dirija más, la participación será más infantil y espontánea y creativa y protagónica. Dicho de otro modo, el hecho de que la infancia organice y autogestione su participación no garantiza que esta participación sea de ocurrencia y competencia de la niñez. El rol que desempeña es distinto, son distintas las funciones, y las relaciones que con la adultez la niñez establece, son las que difieren en los distintos escalones o niveles descritos.

Esto puede ser comprendido si introducimos al análisis elementos teóricos referentes al protagonismo propuesto por Manfred Liebel, con los cuales es posible articular el tipo de participación y la injerencia o capacidad de acción, reflexión y actuación de la infancia en los procesos participativos.

Que el tipo de participación no implique, o que necesariamente no garantice el protagonismo infantil, obliga a poner el énfasis en la necesidad de fiscalizar por parte de los adultos sobre el ejercicio efectivo de este protagonismo. El adulto ejerce constantemente una vigilancia sobre la infancia. Tendrá entonces que reorientar esa vigilancia y propiciar que la construcción de la participación de la infancia sea más original, procurando que en esa labor, su propia imagen proyectada no contamine la producción creativa de la niñez. Gran parte de la relación entre adultez y niñez viene dada por la forma que tienen de comunicarse, (Stecher, 2010), y por la forma en que este discurso –referido a la relación–, se hace texto para ser leído por la infancia.

Según los hallazgos del estudio, existen dos concepciones sobre la participación infantil. Por un lado, un tipo de participación infantil debilitada debida a la influencia de los cánones *adultocentrados*. Por otro lado, una participación infantil que se ha identificado como *disidente*, disímil a los estereotipos y validadas pautas adultas, que es legítima, reconocida y valorada por la niñez. Es posible describir en cada una de las posiciones discursivas menos dominantes, formas y propuestas disidentes en diversos ámbitos y campos de actuación.

Las posiciones discursivas que hablan de una participación *disidente a la adultocéntrica* no se circunscriben exclusivamente a los peldaños más altos de la participación descrita por Hart, sino que es transversal a todas las gradas de la escalera. Sostenemos además, que al igual que las posiciones discursivas, los estilos y tipos de participación infantil no son puros, no son ni acabados, ni estables. Tampoco son regulares a lo largo de la infancia de un niño o niña, ni constantes respecto a todos los lugares y espacios de interacción o redes donde los niños participan. En consecuencia, lo señalado es congruente. El discurso denominado *disidente* es longitudinal, y está

presente tanto en todas las manifestaciones y tipos de participación, como en las distintas infancias. Si bien, no se manifiesta del mismo modo ni con la misma intensidad o énfasis en todo tiempo, lugar y ámbito relacional. Estas posiciones discursivas están en la diversidad de discursos de la infancia y se expresan en los diversos tipos de participación, ya que no hablamos de una modalidad específica, ni hablamos tampoco de un tipo específico de infancia, sino más bien estas posiciones disidentes son una evidencia discursiva contestataria, que polemiza y cuestiona los grandes discursos dominantes. Está presente en los diversos campos de interacción, siendo hablada por las distintas infancias. Se materializa con mayor o menos énfasis dependiendo de la profundidad *Sociofractal* con el que sea observada.

Asimismo se ha de decir que, las posiciones disidentes toman distintas expresiones .dependiendo de la temática ante la cual se han organizado los discursos y respecto de las nociones y las argumentaciones expresadas para cada caso (ver figura 10. Discursos emergentes disidentes). En efecto, si se tienen en cuenta la totalidad de posiciones que hemos denominado *disidentes de las adultocentradas* es posible observar que los puntos de vista de aquella *disidencia* ponen el foco en diferentes aspectos. En algunas posiciones se habla de la autonomía de la infancia, poniendo énfasis en la gestión y protagonismo infantil, en otras se interpelan las rígidas modalidades escolares, otras conciben la participación como una dialógica colectiva de un mundo social, que no debe ser de exclusiva actuación del mundo adulto como rector de los procesos participativos, y en otras posiciones se manifiesta un franco desacuerdo con la adultez y se critica el modo de actuar adulto y los grandes relatos adultocéntricos. Todas estas posiciones constituyen dispositivos discursivos de resistencia ante los grandes discursos dominantes, por tanto, es posible construir modalidades alternativas de participación, en las que la infancia forme parte y de forma, tanto de manera procesual como de manera resolutive.

En este proceso de construcción de modalidades alternativas de participación infantil, el rol del adulto es primordial. No es posible fragmentar la realidad y dejar a la infancia en una parcela independiente y separada de la adultez.

Vivimos en un mundo social. No es posible la opción de apartar a la infancia del mundo de los adultos, y dejar que construya sola su participación. Una mala entendida *autonomía de la infancia* en un mundo infantil. Una real autonomía y protagonismo infantil no puede alejarse de una construcción participada donde todos y todas, adultos, niños y niñas, formen parte. Es decir, no en el mal entendido de la infancia sola, en una parcela aislada e independiente de participación¹²⁴.

Es innegable la influencia que tiene las imágenes, las creencias y las nociones del mundo adulto en el proceso de socialización de la niñez. Es en efecto, este sistema de valores y creencias las que delinear lo que la infancia admitirá como válido, el cual acabará aprendiendo y haciendo propio. Será, por tanto, responsabilidad del mundo adulto facilitar las condiciones que permitan y provoquen -y que no obstaculicen-, la emergencia y fortalecimiento de una participación y protagonismo propiamente infantil.

Consideramos que la infancia también construye un discurso propio, diferenciado de uno *adultocentrado*. La niñez organiza, describe y construye su participación. Es labor del mundo adulto facilitar las condiciones para que esta participación prospere y se materialice.

¹²⁴ "Hablar del concepto de participación significa siempre adentrarse en un terreno pantanoso ya que su significado da pie a múltiples lecturas. Sobre utilizado como ningún otro concepto, se puede interpretar desde muy distintas miradas, desde diferentes posiciones, desde, incluso, intereses contrapuestos o al menos ambivalentes. Cuando se habla de participación es necesario establecer el punto de partida y la perspectiva que se adopta. En nuestro caso, se trata de profundizar y proyectar su carácter sinérgico, su fuerte carga de potencia que nos exhorta a construir la articulación posible entre distintas perspectivas, buscando la complementariedad, la síntesis, la permeabilidad entre esas distintas dimensiones de la participación". (2011, Algucil s/n)

CAPITULO XII

PROYECCIÓN

12.1. Propuestas

Según las consideraciones mencionadas, se hace necesaria la creación de espacios de reflexión para el desarrollo de la participación de la infancia, ya que es primordial para niños y niñas debatir sobre la situación de su entorno, expresar sus puntos de vistas y opiniones y formular sus propuestas. Deconstruir de manera conjunta antiguos y acabados saberes. En necesario desarrollar estas estrategias en todos los ámbitos: escolar, barrial, local, etc. Promover la creación de iniciativas participativa que incluyan a la infancia, en donde pueda explorar diversas expresiones de protagonismo y de participación, en las que pueda construir sus propios contenidos y significados¹²⁵.

La relevancia de la formación en participación es tan necesaria como socialmente útil. Y es pertinente su óptimo desarrollo dado que es el pilar para la construcción de una sociedad más justa y comprometida. La participación es un medio por el cual se construye democracia y ciudadanía, y, a la vez, es un fin en sí misma. La participación protagónica fomenta el desarrollo de diversas capacidades, exige responsabilidades y aporta beneficios personales y colectivos, facilita la toma de conciencia crítica sobre la realidad, empodera a los grupos y favorece procesos de organización basados en la emancipación infantil¹²⁶.

¹²⁵ Como dice Rubia (1991), "Se hace necesaria una metodología que permita participar en los procesos, estar dentro de la acción del propio grupo, y a la vez, observar y analizar dichos procesos desde una perspectiva científica, o mejor dar explicaciones lógicas a lo observado y constatado dentro del grupo. No [se] necesita [ba] analizar objetivamente una situación, sino conocer la subjetividad de un proceso difícilmente constatable desde el exterior" (p. 271).

¹²⁶ "La participación no es solo un medio para conseguir calidad de vida, sino que participar es en sí calidad de vida, es decir, la participación es una dimensión de la calidad de vida que atraviesa, que interacciona, que a la vez se alimenta y aporta a la optimización de las otras dimensiones de la calidad de vida. Desde esta perspectiva compleja y relacional, la participación significa, inclusión, implicación, integración e identidad". (2001, Alberich y Espaldas)

Es de vital importancia abordar la participación infantil de acuerdo con una propuesta de promoción participativa real, centrada en las mismas prácticas de participación de la propia niñez, no determinada por adultos. Es evidente que constituye un elemento transformador, el promover la creación de espacios sociales propios de la infancia, favoreciendo expresiones alternativas de participación. Esta participación debe ser transversal a todos los contextos sociales de interacción, sean formales o informales.

El carácter antinómico de la declaración de los derechos del niño, respecto a la contradicción, de la que hemos hecho referencia en apartados anteriores, sobre la situación paradójica de *ser protegido por quién se le ha de proteger*, ha de ser superado. Por un lado, existe un discurso adulto formal, orientado a proporcionar una protección más amplia y efectiva de la infancia, y, por otro, el que quisiera ampliar la *autonomía* y la influencia de niños y niñas en la sociedad. Irremediamente tendrá que devolverse a la infancia el protagonismo que no ha logrado plenamente desarrollar.

Para favorecer un protagonismo infantil, es necesario concebir a niños y niñas como sujetos reflexivos, capaces de gestionar sus problemáticas, y más especialmente, de poder influir en la sociedad -no solo en sus ficticias *mini* sociedades-. Definido más que por la autonomía y la independencia de niños y niñas respecto solo a sus propios asuntos y decisiones, por una relación activa entre la infancia y la adultez en el mundo en el que habitan, más allá del propio *mundo infantil*. Relación que posibilite el desempeño de un rol productivo y propositivo en la sociedad con el que contribuir a su transformación y emancipación.

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

“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 tanto, nada garantiza que estos espacios exclusivos para la infancia, atiendan a sus demandas socioculturales. Para que así fuese, la niñez debe formar parte de la gestión y creación de sus propios procesos participativos, 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).

Se propone que la disposición o estructura del protagonismo infantil, bien podría venir dado por un mundo adulto que lo impulse. En el caso del protagonismo espontáneo y menos estructurado, podrían ser las actividades esporádicas que se desarrollen en contextos escolares, o dentro de las rutinas cotidianas familiares. Respecto al protagonismo más formal y organizado, podemos usar el ejemplo emblemático de los mini gobiernos, o también llamados gobiernos infantiles. En ambos casos, se les *permite* hablar y se les *insta* a ser protagonistas. Sea uno u otro caso, lo fundamental será indagar y revelar los verdaderos roles desempeñados, los propósitos que tengan lugar en cada caso, y quién o a quienes son los beneficiarios y protagonistas de las prácticas participativas.

Respecto al pseudoprotagonismo, lo que se pretende explicitar, es que más que el tipo de participación y protagonismo que se pretenda promover en niños y niñas, lo fundamental será garantizar y validar las definiciones y prácticas que la propia infancia defina y realice, y con las cuales construya, signifique y represente su participación.

Si el papel que desempeña la imagen del adulto condiciona la evaluación que la infancia hace de sus definiciones, el adulto deberá tener en consideración este papel, y propiciar al respecto la reflexión en conjunto con la infancia.

De acuerdo con los hallazgos, es necesario garantizar dos aspectos sustanciales. El primero hace referencia a la formalidad de la participación, en cuanto a la materialización de las prácticas participativas. En tanto que se entiende que los

modos de participar están organizados y coordinados por los ejes de edad, sexo. Y el segundo, se refiere a si la participación es fracturada o fraccionada. En cuanto a que la infancia aún *siendo y sintiéndose parte* de los procesos de participación, no logra de igual manera *tener y tomar* parte de los mismos.

La formalidad da cuenta de una participación estereotipada de acuerdo con los ejes mencionados, los cuales condicionan, determinan y prescriben de manera diferencial, lo que corresponde a niños y niñas, a los niños más pequeños y a los mayores, y según la clase social a la que se pertenezca, como si efectivamente fueran estructuras naturales y condiciones dadas, y no como lo son en efecto, construcciones sociales e histórico culturales. La influencia de estos ejes produce la materialización de un ejercicio participativo rígido y discriminador. Ejemplo de ello es que a las niñas se les inculque labores y funciones asignadas socialmente a las mujeres, al mundo privado, o que a la infancia menor se le asigne y enseñe un juego más estructurado.

Por tanto, se ha de vigilar que no se produzcan prácticas sexistas, *generacionistas* y clasistas, esto es decir, prácticas *adulteradas*.

Cuando se habla de una participación fracturada o fraccionada que hace referencia al proceso de construcción de la participación, hablamos que en este proceso no existe una correspondencia o una coherencia que dé cuenta de un rol principal y constante por parte de la infancia en la estructura del modelo, *ser, sentirse, tener y tomar parte* del proceso de construcción de participación de la que forma parte, y que, a razón de ello, al mismo tiempo, debiera dar forma.

Esto es, la infancia *es parte y se siente* parte de los espacios de participación, de las problemáticas que le atañen, de los lugares de interacción, y de los deseos e intereses compartidos por un grupo. No obstante, al momento de querer hacer efectivo ese *ser y sentirse parte*, en un *tener y tomar parte*, se desdibuja esta materialización, se quiebra. Ya que son principalmente los adultos quienes adoptan y se apropian de esta función, ejercen en esta etapa del proceso la definición y concreción de su participación. A modo ilustrativo, esto se evidencia en que son los adultos quienes están principalmente a cargo de la toma de decisiones, la planificación, la implementación y la eventual evaluación de las actividades y actuaciones que

promueven prácticas participativas de la niñez, de las cuales *es* y *se siente* parte la infancia.

12. 2. Descripción de una estrategia metodológica con la que diseñar planes de actuación integral orientados a promover la participación con y para la infancia

A continuación se expone una propuesta para diseñar planes¹²⁷ programas o actividades que pretendan promover y facilitar procesos participativos para y con la infancia.

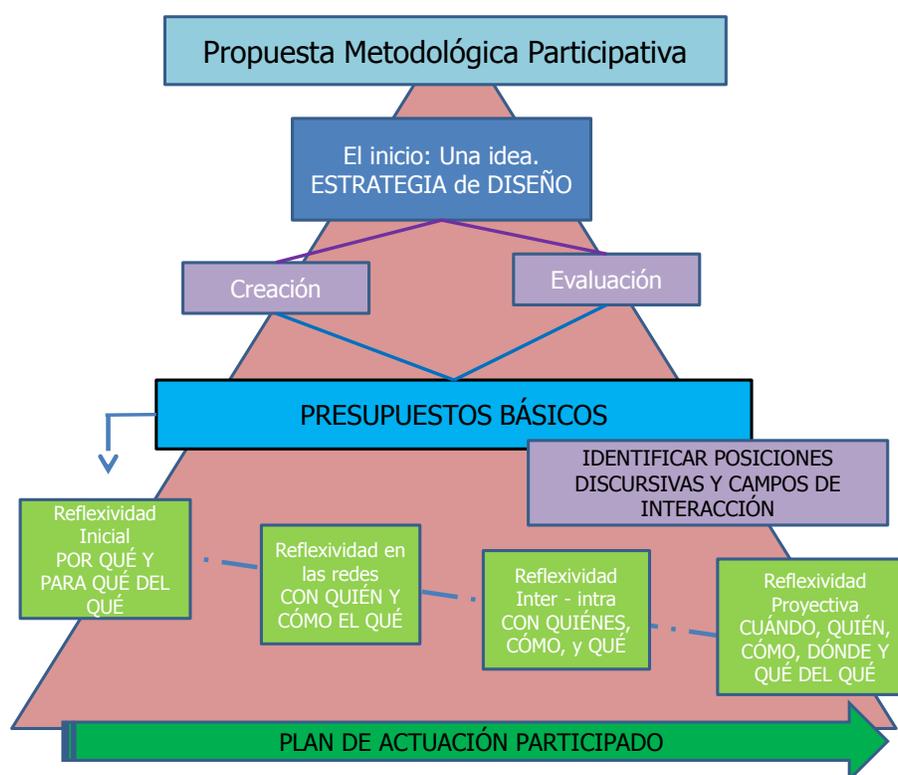


Figura 14. Modelo propuesta metodológica participativa

¹²⁷ 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 dónde y cómo se pretenda implementar este diseño.

El modelo que se formula¹²⁸, constituye una propuesta de actuación **al servicio del trabajo con la infancia e intervención infantil**, sea tanto en espacios comunitarios, barriales o educativos, como en ámbitos, formatos o modalidades formales e informales. El modelo que se propone es flexible, y debe ser adaptado a los distintos contextos, es más, el principio que preside el modelo es su flexibilidad metodológica, por lo que es necesario situarlo en la realidad de cada lugar, grupo o población en cuestión, así como a todo proceso de producción creativa y dialógica participada de construcción de planes de participación.

Esta propuesta estratégica puede ser utilizada tanto para **diseñar un plan** de acción, o bien para un programa que se encuentre en desarrollo, y requiera una **evaluación o un rediseño** de cara a introducir mejoras. También se pueden utilizar solo algunas de las fases, dependiendo del momento en que se encuentre la formulación del diseño del plan de actuación, y de los propósitos que el equipo de planificación y la población consideren pertinente para cada caso.

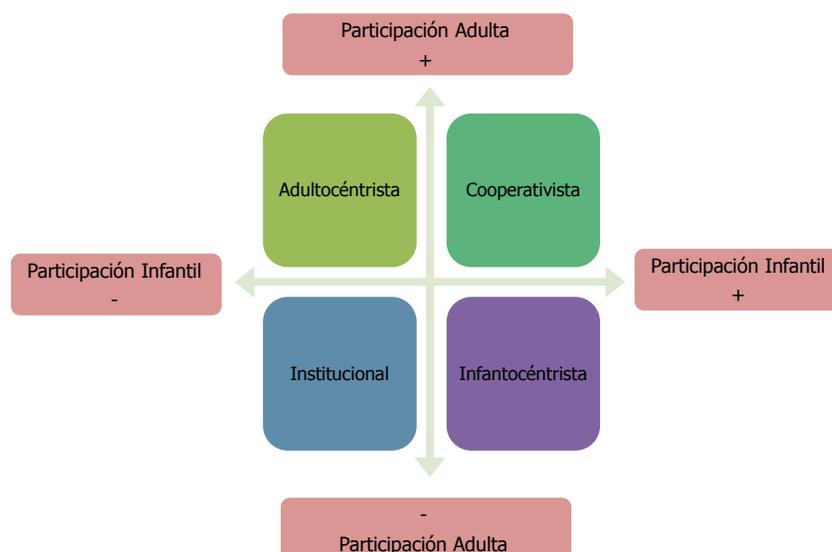
La estrategia¹²⁹ contempla cuatro fases, que darán como producto el diseño del plan de acción integral. Estas cuatro fases son: reflexividad inicial, reflexividad en las redes, reflexividad inter e intra grupal, y reflexividad proyectiva. Asimismo, se contempla una etapa previa, donde se consideren los lineamientos, los presupuestos básicos para emprender el proceso estratégico conversacional participativo, condiciones que deben mantenerse y garantizarse desde el principio hasta el final del diseño, y ser articuladas de manera transversal.

¹²⁸ 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* (2006b). Y del capítulo segundo de su libro *Metodología y técnica participativa* (2009).

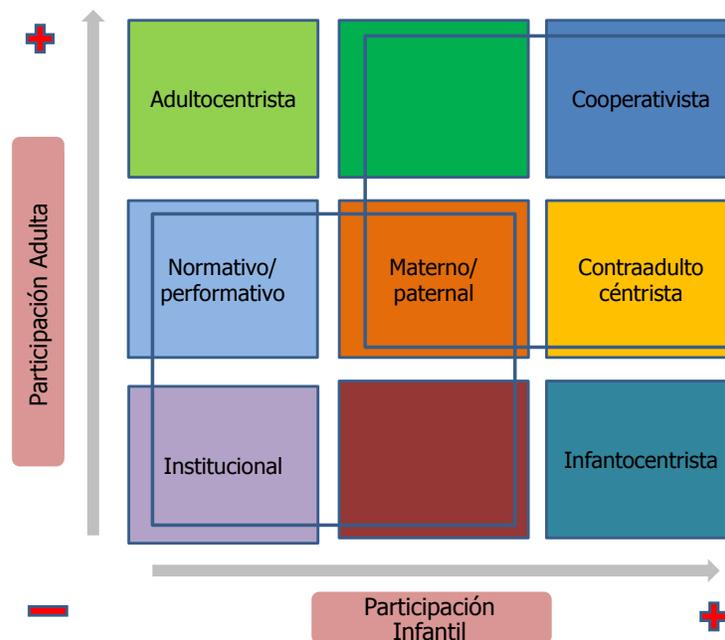
¹²⁹ *La palabra estrategia se opone a la palabra programa. Para las secuencias que se sitúan en un ambiente estable, conviene utilizar programas. El programa no obliga a estar vigilante. No obliga a innovar [...] Una estrategia, por el contrario, se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, 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).

Deben considerarse en el diseño, las posiciones discursivas que se han estructurado respecto a la participación infantil y que se han expuesto en esta Obra. Posiciones que dan cuenta de los discursos de la infancia respecto a: la imagen que de los adultos tiene la infancia, la relación que con ellos establece, de su propia imagen, de la escuela y de su protagonismo. Recordemos que la articulación de estos discursos propicia un tipo u otro de participación. La identificación de las posiciones, permiten conocer el tipo de participación infantil que se está promoviendo, los distintos roles que se desempeñan por parte de la niñez y la adultez y el grado de participación y protagonismo que se ejerce. A ello ayudará asimismo reconocer en los cuadrantes/campos de interacción, el tipo de participación que los programas promueven. Siendo posible ubicar los distintos discursos en cada uno de los cuadrantes, usando tanto los cuatro cuadrantes (ver cuadro 16), como los cuadrantes ampliados, o micro-posturas (ver cuadro 17).

También es posible utilizarlos para cada fase del proceso, identificando en cada una de ellas la perspectiva o el abordaje con que a la infancia se les está permitiendo ser partícipe del proceso de elaboración del diseño del programa, y conocer la injerencia que está teniendo en esta construcción.



Cuadro 16. Cuadrantes/campos de interacción de participación



Cuadro 17. Cuadrantes/campos de interacción de participación ampliado, micro-posturas

Presupuestos básicos

Primero. Se ha de tener en cuenta que esta herramienta estratégica debe considerarse como un **modelo flexible**, recursivo, reflexivo y moldeable. Es plástico, y adopta la forma de la realidad a la que debe atender. Las fases que se proponen no son estáticas, ni lineales; el devenir espiralado de cada proceso posibilitará definir que se continúe con la estructura de las etapas propuestas, o, bien que sea necesario regresar y reformular contenidos, objetivos, procedimientos, etc., antes de continuar con las siguientes fases.

Segundo. La asunción de que todo es producto y productor de todo, por tanto, 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. Es necesario recoger y analizar discursos, así como propiciar que todos los grupos, como sistemas observadores, puedan inferir sentido a lo observado por todos los grupos/sistemas observadores. Ello requiere **recabar información socialmente cristalizada, y producir a su vez nuevos relatos** que nos den cuenta de las posiciones discursivas y las representaciones sociales respecto

a la participación de la infancia.

Tercero. Quienes promuevan el programa, sean organismos públicos, personas que desarrollen investigación social, docencia, intervención social, trabajo comunitario, educación popular o cualesquiera otros actores, han de participar en todos los momentos del proceso, han de ser tanto sujetos de observación como asimismo su observación ha de ser objeto de observación.

Cuarto. Huelga decir que el diseño ha de contemplar la promoción de la participación de la infancia en el proceso. Las personas al ***ser y sentirse parte de los espacios*** y lugares donde se desarrollarán los planes, podrán asimismo ***tomar y formar parte, y dar forma a los procesos*** de producción del diseño de los mismos programas. Ello contribuye, por un lado, a que, el programa a ejecutar sea fruto del debate, la reflexión y la decisión grupal, y, por otro, que todos y todas, consecuentemente, lo sienta como propio del grupo. Se ha de tener en cuenta que habitualmente los programas orientados a promover la participación que no funcionan bien o que son poco exitosos, se debe a que no se cumplen con uno u otro o ninguno de los dos aspectos reseñados.

Quinto. Será primordial incorporar una ***mirada crítica y política sobre el trabajo con la infancia***; deben abordarse las temáticas desde nociones y perspectivas que deconstruyan las clásicas visiones reduccionistas que sobre ella se tienen. Esto conlleva, como se ha dicho, que niños y niñas formen parte de cada una de las fases del proceso. Por tanto, se ha de prestar especial atención a las posiciones discursivas y los campos de actuación ***disidentes de las posiciones adutocentradas***. Es necesario identificar y lograr materializar estas posiciones en el diseño del plan de acción integral participativo.

Sexto. Se ha de promover la equidad de género¹³⁰ a través de los lineamientos de los planes. Considerar para ello los diversos contenidos de las posiciones discursivas sexistas.

¹³⁰ Propuestas como la Patricia Ames (2006) en su libro *Brecha invisibles* sirvan de ilustración y orientación teórica, metodológica y técnica para incorporar perspectiva de género en la educación infantil.

Séptimo y último. **Las técnicas deben ser consideradas únicamente como herramientas y no como fines en sí mismas.** Como medios del proceso dialógico reflexivo de construcción de conocimiento con el que formular propuestas de actuación.



Figura 15. Proceso y productos asociados

(1) Reflexividad inicial

En esta etapa se realizará el análisis del requerimiento implícito. Esta fase ha de convertir el requerimiento implícito en demanda explícita. Se ha de concretar, sistematizar, organizar y formular las ideas iniciales que motivan la creación y puesta en marcha del proceso. Deberán utilizarse para este análisis técnicas dialógicas de producción participada de conocimiento¹³¹. Se tendrá como propósito conocer el por qué y el para qué de la formulación del programa, cuáles son las pretensiones que se

¹³¹ Se proponen como técnicas, la utilización del análisis DAFO, el teatro social y la matriz de escenarios presentes y futuros.

persiguen, no solo en términos operativos y finalistas, sino también procesuales y desde un enfoque de aprendizaje colaborativo y de transformación social. Debe considerarse la visión y la misión del proyecto, definir cuáles son los lineamientos, las perspectivas y posicionamientos ideológicos y políticos del proyecto. Se debe incorporar nociones relacionadas con el buen vivir colectivo. Las actuaciones que se propongan han de enmarcarse en esta concepción. Es necesario considerar en el análisis las diversas problemáticas del contexto e intentar evidenciar o hacer explícitas las latentes, con la intención de tener en cuenta las diversas situaciones y condiciones del entorno. Asimismo se ha de evaluar y valorar los recursos existentes e identificar aquellos de los cuales se carece. Deben definirse de manera inicial la organización, la estructura orgánica del equipo, las diversas comisiones, la dinamización, comunicación y divulgación del plan.

El producto de esta etapa es un documento en el que se exponga un ante o preproyecto. En esta fase no es tan importante la formalidad del documento como que en el mismo se contemple, la metodología del proceso, los objetivos generales y específicos, cognitivos y procedimentales, así como todo los acuerdos generados en las conversaciones mantenidas; y asimismo, se han de enunciar la convocatoria a la comunidad. Este documento ha de ser socializado, visto por todos y todas, y estar abierto a propuesta de modificación por parte de todos y todas.

(2) Reflexividad en las redes

Esta etapa se orienta a identificar los actores sociales involucrados en la demanda; tanto quienes forman parte activa del grupo promotor o de la población beneficiaria, como las personas, agrupaciones o grupos que participen activamente de procesos de construcción de participación o trabajo social con infancia, y con los cuales es posible establecer un trabajo conjunto. Los diversos niveles han de participar en el proceso. Todos son objetos y sujetos de todo. Asumimos que existen unas redes, un tejido asociativo, el propósito será conocer su estructura relacional, identificar los nodos de la red, tomar contacto y fortalecer las relaciones. Siguiendo a Villasante (1984), se pueden distinguir cuatro niveles, según se participe de un modo u otro en la construcción

de instituyentes realidades. El primero, la base social: la mayoría de la población. Segundo, sectores activos: en ellos predomina una cierta inquietud por transformar lo cotidiano de su entorno. Tiene mayor contacto con los tres sectores. Tercero, grupos animadores: son aquellas personas que se mueve por un proyecto global de transformación social. Cuarto y último, 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.

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 muestra estructural y se han de enunciar y legitimar las técnicas¹³² de producción de conocimiento, con las que identificar las necesidades, intereses y deseos grupales.

Se ha de afinar y determinar el diseño del dispositivo metodológico con el cual producir conocimiento que dé cuenta de las prioridades del grupo. Se ha de definir la organización logística del plan, que aunque pueda experimentar modificaciones se debe establecer los lineamientos, los pazos, los tiempos, lugares y personas o/y grupos encargados de realizar las diversas actividades y tareas, especificando funciones y productos asociados. En esta etapa debe producirse el sociograma “con el fin de comprender las formas de las relaciones entre los actores y ver las posibles reformulaciones de las mismas” (Martín, 1999, p.135), y el mapeo social y territorial, al objeto de conocer los nexos y vínculos inter e intragrupal y las relaciones que mantienen con el tejido asociativo y las entidades, instituciones u organismos sociales. Asimismo se he confeccionar la muestra socioestructural, que oriente la selección de la entrevistas y grupos de discusión con los que producir materia prima discursiva, cuyo análisis nos dará cuenta de los múltiples discursos sociales sobre la problemática objeto

¹³² Se proponen como técnicas, el grupo de discusión (Ibáñez, 2003), el sociograma (Martín, 1999) que incorpore los actores sociales, las redes y recursos y el mapeo social y socioterritorial.

de estudio.

Como producto de esta etapa debe generarse los documentos o/y medios al servicio de la dialógica informativa. Debe darse cuenta del sociograma, el mapeo socioterritorial y la muestra socioestructural.

(3) Reflexividad inter e intra grupal

En esta etapa se realizarán encuentros de producción creativa, en donde se construyan disidentes propuestas, innovadoras. Se ha de perturbar, pervertir, en el sentido de intentar cuestionar la lógicas habituales, el ordenamiento dado, pues se entiende que las clásicas prácticas reproducen un modo adultocéntrico de proceder y un pensar poco creativo.

Esta etapa se divide en dos momentos. El primero está orientado a sistematizar y formalizar lo producido con los actores sociales en los encuentros, con la finalidad de darlo a conocer de manera útil y atractiva para que se debata respecto a las tareas, funciones, roles y responsabilidades, analizar la información producida, y traducirla en un escrito. Se establecen las líneas colaborativas y las pretensiones de trabajo conjunto. Se incorporan en este momento los acuerdos y lineamientos considerados en etapas anteriores. Un segundo momento servirá 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* y necesariamente participado.

En esta fase ha de generarse como producto una matriz reflexiva que albergue tanto las posiciones grupales como las distintas categorías, a fin de identificar elementos que no han sido considerados, o entre sí presenten contradicciones. Se tomarán acuerdos y consensos con-sentidos, esto es, que aúne sentimientos, intereses, deseos y propuestas que satisfagan, de manera inclusiva. Se debe garantizar que las diversas posiciones que emerjan no sean solo dicotómicas y absolutas; se deben buscar

posiciones disidentes¹³³; se ha de evitar caer en la simplificación de distinguir solo dos posiciones antagónicas del tipo acuerdo y desacuerdo, han de emerger la multiplicidad de posiciones, es necesario indagar sobre los *otros* discursos, los que se oponen a, se diferencian de, o/y se complementan con lo que se está diciendo (Montañés, 2009).

(4) Reflexividad proyectiva

Esta etapa está enfocada a elaborar el plan de acción integral de participación infantil, que satisfaga al conjunto de acción más denso y extenso posible, esto es, el que agrupe al mayor número de personas con la 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 evaluación y seguimiento, entre otras¹³⁴. Debe incorporarse asimismo una campaña de difusión para socializar, divulgar y dar a conocer el plan de acción elaborado de manera participada.

El producto para esta fase será la redacción del plan de acción integral articulando en él el análisis de los productos de fases previas.

Aquí acabaría el diseño del Plan, si bien, de poco sirve si no se pone en marcha. Su ejecución requiere asimismo que tanto la estructura organizativa del mismo como su seguimiento sean de índole participativo.

¹³³ Para ello se ha de valer de las diversas matrices *Sociofractales* y los cuadrantes/campos de interacción.

¹³⁴ Se propone para ello las técnicas plan de acción para actores.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Agamben, G. (2003). Forma de vida. *Publicación periódica orientada al tratamiento de la periódica violencia*, 2(9), s/n.
- Alberich, T. y Espadas, M.A. (2011) Asociacionismo, participación ciudadana y políticas locales: planteamiento teórico y una experiencia práctica en Jaén. *Revista Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 18, p. 119-146 - ISSN 1133-0473
- Algucil, J. (2011). Calidad y participación ciudadana. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, BITS nº 16, Diciembre 2011, s/n.- ISSN 1578-9578
- Alonso, L. y Callejo, J. (1999). El análisis de discurso: del postmodernismo a las razones prácticas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88, 37-74
- Ames, P. (2006) *Brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima, Perú: IEP ediciones.
- Arias, M. (2002). Sociedad y lenguaje: el espacio de diálogo entre las técnicas de investigación social y la sociolingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-

18.

Ávila, R. (2003). El relativismo cultural desde la perspectiva de la niñez indígena y la Convención de los Derechos de los Niños. *Revista Aportes Andino*, 5, 1-5

Recuperado de <http://www.repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/585>.

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers of Social Representations*, 9, 3.2-3.15

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.

Botero, P. y Alvarado, S. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista*

Latinoamericana de Ciencia 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.

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.

Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos

Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Siu Lay Lisboa

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.

Butler, J. (2011). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Calventus, J. (2000). Acerca de la 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.

Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de Trabajo Social* 13, 231-251.

Canales, M. (2014). *Metodologías de investigación. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

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. Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y*

adolescentes. Universidad de Girona: Secretaría de Estado de Política

Social. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Conde, F. y del Álamo, G. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*.

Cuadernos Metodológicos. Madrid, España: CIS.

Corominas, J y Pascual, J.A. (2001). Diccionario Crítico Etimológico Castellano e

Hispánico. Vol. III. Madrid, España: Gredos.

Corona, Y. Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*.

México: Universidad Autónoma Mexicana.

Curso, J. (2003). La otra violencia: Poder penal doméstico sobre los niños en el

Derecho chileno. *SELA, Seminario en Latinoamérica de Teoría*

Constitucional y Política. 19, s/n.

Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II, Sujetos de Derechos y*

Protagonista. Lima, Perú: EFEJANT.

De Azevedo, F. (2008). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los*

fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos

sociales. México: Fondo de Cultura económica

De la Rosa Reyes, M. (2011) *Las representaciones sociales de niñas y niños sobre su*

experiencia de vida como infantes. Ponencia, IX Congreso Nacional de

Educación Educativa, Sujetos de la Educación, 16, 1-9.

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.

Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.

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.

Foucault, M. (2014). *El Orden Del Discurso*. Barcelona: Fábula.

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* (pp. 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

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.

Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*.
Madrid, España: Síntesis.

Gee, J.P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Ediciones Morata.

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*. Bogotá, Colombia: UNICEF, Oficina Regional para

América Latina y el Caribe.

Hecker, A. y Rebagliati, M. (2009). Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia.

Childhood & philosophy, 5(9), 173-197.

Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Perspectivas de la investigación social.

Madrid, España: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social. En *El análisis de la*

realidad Social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid, España:

Alianza Editorial.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Teoría y*

Práctica. Madrid, España: Siglo XXI.

Ibáñez, T. (1993) La dimensión política de la psicología social. *Revista*

Latinoamericana de Psicología, 25(1) 19-34.

Jodelet, D. (1985). 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.

Kohan, W. (2004). *Infancia Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.

Lay, S. (2012). *Representaciones Sociales sobre la participación de la Niñez: Por el diseño ya la Planificación Participativa*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1605/1/TFM-B.17.pdf>

Lay, S. y Montañés, M. (2013). Las Representaciones Sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, Traducción de María Cristina Salazar, 1990, 2(4), 34-46.

Liebel, M. (2000). *La Otra infancia: Niñez trabajadora y acción social*. Lima, Perú: IFEJANT.

Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En Corona, Y. y Linares, M.E. (Coord). *Participación infantil y juvenil en América latina* (pp. 113-146). México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana

Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.) (2009). *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima, Perú: IFEJANT.

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.

Marina, J.A. (1998). *La Selva del Lenguaje*. Barcelona, España: Anagrama.

Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad.

Revista de Sociología de Ciencias Sociales, 2, 129-151.

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.

Montañés, M. (2006a). *Praxis participativa conversacional de la producción de*

conocimientos Sociocultural (Tesis doctoral). Universidad Complutense de

Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/cps/ucm-t29510.pdf>

Montañés, M (2006b). Diseño de una estrategia participativa conversacional con la

que propiciar la formulación participada del plan local de inmigración.

En Encina, M y Montañés, M. (Coord) [Borrador del artículo publicado en

Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad. Los retos de la inmigración. Sevilla, España: UNILCO.

Montañés, M. (2007). Más allá del debate cuantitativo/cualitativo: La necesidad de aplicar metodologías participativas conversacionales. *Revista Política y Sociedad*, 44(1), 13-29.

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.

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.

Montañés, M. (2010c). La producción de sentido. *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible*, 1- 8.

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.

Moreno, A. (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad

postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado. 3(1), 1-11.

Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho.

Educación social, Revista de intervención socioeducativa, núm 38, La

situación de la infancia después de la convención, 77-93.

OMS. (1975). El embarazo y el aborto en la adolescencia. Informe de una

reunión de la OMS. Serie de informes técnicos, n° 583, Ginebra: Organización

Mundial de la Salud.

Osorio, E. (2003, julio-agosto). *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>.

Peller, M. (2009). Subjetividad, potencia y política. Reflexiones a partir de Medios

sin fin de Giorgio Agamben. *Revista Argumentos, estudios científicos de la sociedad*, 22(60), 41-56.

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.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid, España: Opera prima.

Ramírez, F. (2009). SENAME ¿Protección o punición? Comentarios de su acción biopolítica y discriminatoria. *SUMMA Psicológica UST* 6(2), 143-154.

Rateau, P. y Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicación y métodos. *Revista CES psicología*, 6(1), 22-42.

Reguillo, R. (2010). La performatividad de las culturas juveniles. Departamento de Estudios Socioculturales ITESO (Guadalajara, México) *Estudios de juventud*, 64(4), 49-56.

Roland, B. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Silvia

Niccolini (comp.). *El análisis estructural* Traducido por Beatriz Dorriots.

Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Rubia, B. (1991). Una experiencia de investigación-acción participante en programas de animación socio-cultural/educación social (Las técnicas de I/AP. Aplicadas por alumnos y profesores como medio para la investigación y análisis de su medio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 10, enero/abril 1991, 275-284.

Ruíz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Revista Forum: Qualitative social research*, 10(2), 26.

Sama, S. (2011). Criancas para brincar y mocas para namorar. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (pp. 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>

Shutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina:

Amorrortu Editores.

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

UNICEF España (2010). *La Infancia en España 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Retos Pendientes*.

Van Dijk, T. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis* (Universidad Veracruzana, Xalapa, México), n°5, julio-diciembre de 1980, pp. 37-53.

Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. Versión 6 UAM México, pp. 15-43.

Van Dijk, T. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía* (Universidad de Manizales, Colombia), n°8, enero-junio 2002, pp. 5-22.

Van Dijk, T. (2004). Discurso y dominación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas, Grandes conferencias de Ciencias

Siu Lay Lisboa

Humanas, n°4. Febrero 2004.

Van Dijk, T (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. Traducción de Moisés Almela, Universidad de Murcia. *Revista de investigación Lingüística* 13, 167-215.

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 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

Vygotsky, L.S. (1991). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vygotsky *Obras escogidas* Tomo II. Madrid, España: Visor/ MEC.

Wetherell, M. y Potter, J. (1996) *El análisis del discurso y la identificación de repertorios interpretativos*. Traducción de José Luis González Díaz.

GLOSARIO

A

A todo chanco es usado para referirse a la máxima expresión de algo, en este caso, al máximo volumen.

Agarrar para la chacota es una locución verbal para referirse a no darle a algo mayor importancia.

Al tiro es una típica locución adverbial chilena para decir inmediatamente.

Anotar en el libro es una expresión propia del sistema educativo chileno para referirse a la amonestación –usado también como amenaza- que registra un profesor o autoridad escolar respecto a un estudiante.

Los *Auxiliares* son el personal paradocente de los centros educativos.

B

Bacán es la forma que tenemos para expresar algo muy bueno.

Bajonear o bajonearse es el verbo usado en Chile para expresar desmotivación y desaliento.

C

Cachai, deriva del verbo *cachar* que es el que se usa para referirse a entender o comprender.

Caleta es una locución verbal para referirse a una gran cantidad de algo.

Carretear en usado en Chile como el verbo para distraerse, es propio para salir de fiesta, irse de fiesta, pero también puede usarse para pasar un buen rato con los amigos.

CEAL. Centro de Alumnos.

Chalas y **chalitas** son los nombres sustantivos para referirse a sandalias.

Chutiar es chutar la pelota.

Colega es una locución para referirse a compañero de trabajo o profesión.

“**Colina dos**” es el nombre de un Centro Penitenciario chileno.

Completada es una actividad en donde se preparan y sirven o vender completos, un plato típico de la comida chilena similar al hot-dog.

Completo, plato típico (sándwich típico) chilena a base de pan, tomate picado, chucrut y vienesa.

Copiar en clases, es la locución verbal para tomar apuntes de la pizarra.

Escala calificación académica en Chile va desde la nota 1.0 hasta la notas 7.0.

E

Se usa en la locución verbal **estar chato** cuando se tiene la sensación de estar muy cansado y con poca paciencia.

F

Fome es un adjetivo para referirse a algo sin gracia, aburrido, molesto.

G

Guagua es la expresión para referirse a un bebé, una niña o niño pequeño. Y así esperar, estar **esperando guagua**.

H

Hacer mugre, es hacer añicos, expresa en Chile dejar algo inutilizable.

Huaso o **huasa** es una persona perteneciente al campo, está, además, asociado habitualmente a las personas de poca educación.

L

La básica en Chile es la educación primaria.

La cachá se usa en Chile para decir un montón, mucho de algo.

La raja es una expresión de calificación para referirse a algo extraordinario, algo muy bueno o muy divertido.

Las Novelas en Chile son las teleseries.

Lata es el adjetivo usado para expresar fastidio.

Lesear es un verbo chileno para referirse a *tontear*. Según la DRAE: “*Realizar acciones disparatadas con el fin de entretenerse o molestar*”

Liceo, es el establecimiento donde se imparte la educación secundaria.

M

Micro en Chile es el autobús interurbano.

P

Ser ***pelador*** o ***peladora*** hace alusión a quien inicia o continúa con un rumor.

Plata es el dinero.

Polera en Chile es una camiseta habitualmente de manga corta.

Porotos son las judías.

Pucha es una locución verbal de lamento.

R

Repetir es el verbo usado para suspender un curso.

Retar en Chile es regañar.

S

Sacarse el cacho es utilizado en Chile para expresar la idea de salirse de un problema o sacarse un problema de encima.

Sacarse el pillo es una locución verbal usada para excusarse de algo, o lograr salir airoso de algún problema.

Ser grave, locución verbal para referirse a alguien serio y de mal humor, siendo exagerado.

SIMCE. Sistema de medición de la calidad de la educación.

T

Taimarse, es ***amurrarse***, obstinarse en no hablar o expresar algo a alguien.

Tener poder en mala es una expresión que da cuenta de un mal uso, de un abuso de poder.

Tía y tío es una forma para referirse en algunos colegios a las y los profesores.

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

CUADROS

Cuadro 1. Ejes y Cuadrantes. Participación Adulta y Participación Infantil y posiciones discursivas.....	78
Cuadro 2. Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil y campos.....	79
Cuadro 3. Modelo Integrado de Posiciones: <i>Geometría Sociofractal sobre la Participación Infantil</i>	80
Cuadro 4. Guía temática- Carta de Navegación. Reuniones grupales: Niñez.....	117
Cuadro 5. Muestra estructural.....	118
Cuadro 6. Ficha técnica de cada uno de los grupos de discusión.....	122
Cuadro 7. Relación entre objeto, objetivos, unidad de análisis, hipótesis, prácticas de producción y unidades de análisis.....	124
Cuadro 8. Cronograma de trabajo.....	125
Cuadro 9: Síntesis procedimiento de análisis e interpretación.....	129
Cuadro 10. Fragmentos de codificación.....	131
Cuadro 11. Categorías previas.....	132
Cuadro 12. Categorías emergentes.....	133
Cuadro 13. Fragmento Matriz Inferencia discursiva Ejemplo: Subcategoría <i>Metodología/Pedagogía</i> , categoría <i>Percepciones y valoraciones sistema escolar</i>	142
Cuadro 14. Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil con micro-posturas.....	244
Cuadro 15. Articulación Ejes y Cuadrantes Participación Adulta y Participación Infantil, relaciones posiciones y con micro-posturas.....	246
Cuadro 16. Cuadrantes/campos de interacción de participación.....	283
Cuadro 17. Cuadrantes/campos de interacción de participación	

ampliado, micro-posturas.....284

FIGURAS

Figura 1. Poliedro de la participación: Posiciones discursivas y relaciones.....72

Figura 2. Síntesis procedimiento de análisis e interpretación.....129

Figura 3. Posiciones discursivas sobre el mundo adulto.....155

Figura 4. Posiciones discursivas sobre las relaciones con los adultos.....165

Figura 5. Posiciones discursivas sobre la infancia.....177

Figura 6. Posiciones discursivas sobre la escuela.....188

Figura 7. Posiciones discursivas sobre su protagonismo.....200

Figura 8. Posiciones discursivas sobre la Participación Infantil.....233

Figura 9. Posiciones discursivas de la participación infantil y tipos de participación.....237

Figura 10. Discursos emergentes disidentes.....239

Figura 11. Posiciones discursivas participación y cuadrantes-posiciones o campos de interacción.....243

Figura 12. Cuadro integrado de tipos de participación, posiciones discursivas y cuadrantes.....247

Figura 13. Cuadro integrado de tipos de participación y micro- cuadrantes.....248

Figura 14. Modelo propuesta metodológica participativa.....281

Figura 15. Proceso y productos asociados.....286

TABLAS

Tabla 1. Síntesis delimitación posiciones discursivas.....77

Tabla 2. Fragmento Matriz Ejemplo:
Subcategoría *Profesorado*, categoría *Representaciones Sociales*.....135

Tabla 3. Colores codificación y descripción categorías.....137

Tabla 4. Síntesis posiciones discursivas.....232

ANEXOS

ÍNDICE

Anexo 1. Carta Invitación Establecimientos Educativos.....	1
Anexo 2. Consentimiento Informado Investigación Establecimiento Educativo.....	3
Anexo 3. Consentimiento Informado Investigación Padres y/o Apoderados.....	5
Anexo 4. Matriz Inferencia discursiva.....	7
4.1. Representaciones sociales actores sociales adultos.....	8
4.2. Relaciones actores sociales adultos.....	26
4.3. Representaciones sociales actores sociales niños y niñas.....	42
4.4. Percepciones valoraciones ámbito social escolar.....	58
4.5. Protagonismo Infantil.....	79

ANEXO 1.

CARTA INVITACIÓN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

Madrid, marzo de 2013

A:

De: Siu Lin Sofía Lay Lisboa

De nuestra consideración:

En el marco de las actividades pertinentes a la obtención del grado académico de doctora en el Programa de Doctorado Investigación e Innovación en Educación, que imparte la Universidad de Valladolid, España, nos encontramos realizando el estudio “Infancia y Participación”, el cual pretende conocer diversas temáticas respecto a la participación infantil. Entre ellas conocer cuáles son las formas de participación de la infancia, cuáles son sus principales motivaciones a la hora de participar, y cuáles son los espacios de participación.

Para dar respuesta a nuestro estudio, es necesario conocer la opinión directa de la infancia. A tal fin, se ha considerado el desarrollo de grupos de discusión donde niños y niñas puedan compartir sus ideas respecto a la temática de estudio. Los participantes del grupo deben ser entre 6 y 7 niños y niñas, en edad aproximada a los 13 años.

Por lo antes expuesto, nos dirigimos a Ud. en calidad de responsable de las actividades realizadas en el establecimiento educativo, con el propósito de solicitar su autorización para la realización de un grupo de discusión. Pudiendo realizarse en la hora y fecha que disponga apropiada. El grupo de discusión pretende abarcar un tiempo total aproximado de 90 minutos, realizándose en dependencias del establecimiento, y siendo dos personas quienes lo moderarán.

La información obtenida será totalmente anónima, utilizada únicamente para los fines de la investigación. La actividad será grabada en soporte de audio, para su posterior transcripción y análisis. Comprometiéndonos a analizar la información de manera global, y no identificar bajo ningún punto de vista, ni al centro educativo ni a personas, dando cumplimiento con ello al principio de confidencialidad que nuestro código de ética establece. No obstante, si el centro educativo lo decide, podrá ser identificado como una de las entidades colaboradoras del estudio.

Para cualquier consulta le rogamos dirigirse al correo electrónico señalado al final de la carta, o bien, al director académico de la investigación, Dr. Manuel Montañés Serrano al correo electrónico mms@soc.uva.es.

Esperando una favorable acogida, le saluda muy cordialmente.

Siu Lin Sofía Lay Lisboa.

Psicóloga Social, Máster en Intervención Social. Máster en Investigación en Ciencias Sociales.
Doctoranda Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en Educación.
siulinsofia.lay@alumnos.uva.es

ANEXO 2.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN ESTABLECIMIENTO
EDUCACIONAL**

CONSENTIMIENTO INFORMADO CENTROS EDUCATIVOS

Yo, _____, en representación del Centro Educativo _____, participo voluntariamente en el proceso de Investigación que forma parte del estudio “Infancia y Participación” que se encuentra desarrollando el Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en Educación, que imparte la Universidad de Valladolid, España, el cual pretende conocer diversas temáticas respecto a la participación infantil. Entre ellas conocer cuáles son las formas de participación de la infancia, cuáles son sus principales motivaciones a la hora de participar, y cuáles son los espacios de participación.

El estudio pretende conocer cuáles son las formas de participación de la infancia, cuáles son sus intereses y sus principales motivaciones a la hora de participar. Para ello, se realizará un *focus group* con estudiantes del centro, el que está orientado a conocer, desde sus particulares miradas, cuáles son sus maneras de entender la participación.

Para esto, autorizo, la realización de la actividad anteriormente descrita, quedando acordado que la información obtenida mediante la actividad será totalmente confidencial, utilizada únicamente para los fines de la investigación. Será grabada en soporte de audio, para su posterior transcripción y análisis. Donde se compromete a analizar la información de manera global, y no identificar bajo ningún punto de vista, ni al centro educativo ni a niños/as participantes, dando cumplimiento con ello al principio de confidencialidad que nuestro código de ética establece.

, de 2013

Firma Centro participante

Firma investigadora

Para cualquier consulta le rogamos dirigirse al correo electrónico siulinsofia.lay@alumnos.uva.es, o bien, al director académico de la investigación, Dr. Manuel Montañés Serrano al correo electrónico mms@soc.uva.es.

ANEXO 3.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN PADRES Y/O
APODERADOS**

CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADO/AS

De nuestra consideración:

Su hijo/hija ha sido invitado/a a participar en estudio llamado, “Infancia y Participación”. Realizado por la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid (España).

El estudio pretende conocer cuáles son las formas de participación de la infancia, cuáles son sus intereses y sus principales motivaciones a la hora de participar. Para ello, hemos considerado la realización de una serie de *focus group* en diversos establecimientos educativos en Chile, donde niños y niñas, puedan darnos a conocer, desde sus particulares miradas, cuáles son sus maneras de entender la participación.

Su hijo/a, junto a otros compañeros/as y dos encargados del estudio, conversarán sobre la temática propuesta. La participación de su hijo/a será de carácter totalmente voluntario, lo que significa que su aceptación no conlleva ningún compromiso con el establecimiento, y por supuesto, su no aceptación no implica consecuencia negativa alguna. Asimismo, le informamos que no existe ningún tipo de intercambio económico asociado a la valiosa participación de su hijo u hija.

Cabe destacar, que la información obtenida mediante la actividad será totalmente confidencial, utilizada únicamente para los fines de la investigación. La reunión será grabada en soporte de audio, para su posterior transcripción y análisis. Comprometiéndonos a analizar la información de manera global, y no identificar bajo ningún punto de vista, ni al centro educativo ni a niños/as participantes, dando cumplimiento con ello al principio de confidencialidad que nuestro código de ética establece.

Para cualquier consulta, le rogamos dirigirse al correo electrónico señalado al final de la carta, o bien, al director académico de la investigación, Dr. Manuel Montañés Serrano al correo electrónico mms@soc.uva.es.

Esperando una favorable acogida, le saluda muy cordialmente.

Siu Lin Sofía Lay Lisboa. Psicóloga Social, Máster en Intervención Social. Máster Investigación en Ciencias Sociales. Doctoranda Programa de Doctorado en Investigación e Innovación en Educación. siulinsofia.lay@alumnos.uva.es

Yo....., RUT....., apoderado de autorizo a mi pupilo/a a participar del estudio.

Firma.....

ANEXO 4. MATRIZ INFERENCIA DISCURSIVA

4.1 REPRESENTACIONES SOCIALES | ACTORES SOCIALES ADULTOS

SOBRE QUÉ SE DICE REPRESENTACIONES SOCIALES ACTORES SOCIALES ADULTOS	
POSICIÓN: CONTRAADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>GENERAL</p> <p><i>ellos siempre van a querer tener la razón... ellos nos van a ganar siempre... no podemos decir nada, porque como ellos son ADULTOS y entre ellos se entienden.. y como son AMIGOS de trabajo se ayudan entre ellos... son colegas (G.1)</i></p> <p><i>pero es que generalmente dicen, es LA EDAD, es muy cargante, es MUY cargante, es que se supone que si nosotros le estamos diciendo una respuesta.... Puede ser, en el tono en que le hablemos, puede ser compleja... ah, estos niños son una falta de respeto, son mal educados, etcétera... pero si nosotros le estamos respondiendo de buena forma no lo toman en consideración porque somos niños [hablando con vos infantilizada]... y a eso es lo que yo voy... uno debería de dar la idea que tenga... se supone que si ellos piden respeto, deberían respetar nuestras opiniones también, y no lo hacen, todo porque creen que somos chicos, o somos inmaduros y no tenemos una opinión suficientemente buena para ellos... (G.1)</i></p> <p><i>iAh no! me carga, que nos dicen, ah, es que los adolescente nos bipolares, somos ADOLESCENTES, no somos estúpidos, y nos tratan como ah ya, es adolescente, es adolescente, es cargante eso, bueno, a mí me carga [...] pero es que cómo decirte... son como pesaos, me caen mal. A mí me da la impresión a veces que se creen que saben todo, y no... (G.1)</i></p> <p><i>le digo al guardia puedo entrar y me dice que no, tú no, ¿por qué? Porque soy muy flaute. Ah! Pero usted no debe guiarse por las apariencias, no, además que soy muy parao chico, ya después voy y le digo ya poh oiga me va a dejar entrar si usted no se tiene que guiar por las apariencias, yo no soy flaute. Me dice ya, te portai mal, te echo y no me quería dejar entrar, porque yo me visto con pantalones apitillaos... Sí, porque como que la gente te critica... eh... por la apariencia, te vestí mal, te veí mal, te vestí bien, te critican bien, porque te podís vestirse de lo más bien, de lo más elegante y te critican mal, pero hay locos que se cortan el pelo y son terrible de flaute... (G.10)</i></p> <p>PROFESORADO</p> <p><i>Dijo al frente de todo el curso que yo quedé repitiendo, frente a TODO el curso, yo me digné a ir al colegio... [todos hablan] Yo así, entré, y todos se burlaron de mí, y decían ajáh se quedó repitiendo... Eso a mí me da mucha rabia, como que los profesores hablan sobre ti... (G.1)</i></p>

Pero la cosa es que cuando uno tiene un problema, mágicamente los profesores, inspector, directora, o a quién va al curso, dice a veces una parte de tu problema, y como que todos los demás se acuerdan y más te molestan, es como si lo hacen adrede, porque quieren o algo así, me parecía MUY RARO que fuese coincidencia (G.1)

A mí lo que me molesta es que los profesores a veces se toman el derecho de gritarnos, de retarnos por cualquier cosa, porque a veces el profesor dice... nos grita y tampoco se pone a pensar que hay niños que no sé poh, tienen problemas en la casa y nos gritan y uno se pone peor, entonces en esos casos los profesores no se ponen a pensar en los alumnos. Es que tienen que se empáticos (G.1)

¿Para qué?, sino sirve de nada decirlo desde mi punto de vista, porque al final él va a decir, a ver... ¿quién es el profesor? Siempre ellos van a tener que ganar en todo, ellos son los profesores, ellos siempre van a querer tener la razón... ellos nos van a ganar siempre... no podemos decir nada, porque como ellos son ADULTOS y entre ellos se entienden... y como son AMIGOS de trabajo se ayudan entre ellos... son colegas, ponte hablai con la directora de un profesor, ella te va a decirte todo lo contrario de él... y hasta más encima te va a ponerte una anotación. Pero ¿se acuerdan una vez la profesora preguntó quién no entiende?, yo no entendía, y le dije, yo no entiendo... y me dijo, pero cómo tan tonta si estuviste hablando toda la clase y ahora quieres saber, y yo no estaba hablando... (G.1)

Yo creo que el profesor jefe de cada curso elije, y dice, ya yo voy a tomar a este, a este y a este, los dividen entre ellos nomás (G.2)

yo no creo que estemos tan revoltosos, sino que son los profes que están tan exagerados, es que no entienden, son muy exagerados, es que no entienden que tenemos trece, catorce años y no sé poh, no nos gusta tanto estudiar, nos gusta más molestar, lesear, pero no entienden, aunque molestamos y leseamos igual aprendimos, es como si ellos en el colegio hubieran sido perfectos, es que esa es la cuestión, como si ellos fueron perfectos, eso es lo que ellos pretenden demostrar que fueron perfectos, y por qué ellos fueron así... nosotros tenemos que ser iguales (G.3)

Los profes de ahora son más exigentes que antes, exigen mucho (G.4)

A mí me caen mal los profesores, gritan mucho, deberían hablar con los alumnos, en vez de gritar. Es que no nos entienden. Pero no deberían gritar. Es que no nos entienden, porque ellos igual fueron como nosotros, tuvieron que haber sido como nosotros... No los crearon siendo como son ahora. Nuestro curso es una cárcel... Le dicen la colina dos (G.5)

De hecho han ido personas de media a preguntar algunas cosas, a decirle cosas a la rectora y dicen que no... que les dice que le envíen una carta, que ellas les va a responder, pero no... nada (G.7)

Es que uno no le puede decir, es que usted me cae mal, porque sino la profe te va a decir, usted va a tener que salir a esta cosa súper difícil y después uno que le tiene buena ya, un siete regalao, no sé qué. Sí, es así... Después te tienen mala (G.7)

bueno, también hay algunos profes que son lachos, es verdá, el de historia, yo estoy así en la clase, enfrente de él... y o me dice nã, pero cuando llega otra niña que habla, se hace el coqueto, y le dice... y le mira el poto, isí! Si el otro día lo reté, y le dije, a ver qué mira.... Si es entero de lacho... sí, a la Josefa la pasa mirando y como que... llega y conversa todo el rato y se ríe... (G.9)

Este año desde que está el director nos están prohibiendo muchas cosas, sí... Porque por ejemplo antes...jugábamos a la pelota (G.10)

MADRES/PADRES

	<p><i>Es que son muy exigentes, son muy estrictos, como que ellos... al menos en mi caso quieren que uno estudie, se saque buenas notas pa ser algo más que ellos, como que sea profesional, que sea otra cosa, no como están ellos... (G.4)</i></p> <p><i>Es como que por el hecho de ser más joven como que nos comprende más... debería haber más profesores como menores que comprendan lo que nosotros hacemos, como somos... (G.5)</i></p> <p><i>Mientras más jóvenes más simpáticos, cuando son más mayores como que ya están chatos, están chatos de nosotros (G.6)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Los adultos estarían de alguna manera inmunes, la misma condición de ser adultos les faculta y les protege, les permite y generando entre ellos una determinada alianza, una protección infranqueable. Los adultos anteponen rótulos y categorías previas, discriminatorias y rígidas a los adolescentes, intentando encasillar sus conductas. Se consideran a sí mismos jueces, enjuician y prejuzgan. Los adultos son discriminadores [discriminación por edad] y no usan el criterio, sino que se dejan guiar por las apariencias y el sentido común. Son superficiales y clasistas. Son <i>infantofóbicos</i> tendrían una aversión a los más jóvenes. Anteponen la condición de infante, a la de persona, solo por la edad los adultos son incapaces de poder oírles y validar sus argumentaciones. Son rígidos e infantiles. Se defiende la condición de infancia, y se valora sus opiniones, capacidades y fundamentos.</p> <p>Los profesores pueden ser muy crueles, exponen a los estudiantes y les humillan ante sus compañeros y profesores. Cuentan intimidades que no deberían ser mostradas de manera pública, menos considerando las evidentes malas intenciones con las que se realizan. Los profesores se consideran con la capacidad de hablar con libertad de los estudiantes, los alumnos dicen que lo hacen con la intención de ponerles en evidencia y hacerles objeto de burla por parte de sus compañeros y demás profesores. Los profesores por ser adultos se creen con el derecho de regañar a los estudiantes por cuestiones sin importancia. Depositán en la infancia la responsabilidad por cuestiones o problemáticas personales, como si la infancia, sus actitudes y comportamientos fueran la única fuente de desequilibrio ante el orden de la escuela. No consideran además las propias problemáticas personales de los alumnos, no se ponen en su lugar.</p> <p>Los profesores sienten la autoridad de hacer lo que quieran en clases, porque tienen la facultad y responsabilidad sobre los estudiantes. Ellos usan y abusan de su estatus como profesores para exigir y usar de manera autoritaria su condición de docentes para ellos se protegen y validan entre sus pares adultos. Lo dicen considerando que los adultos realizan un "juego sucio" donde por el solo hecho de ser adultos, cuentan con la condición <i>sine qua non</i> de inmunidad, con la potestad de ejercer señalamientos y perjuicios contra los niños, sin considerar las argumentaciones ni las condiciones, y a pesar de que los adultos no estén en lo correcto. Son incongruentes y se guían por recursos estándares de actuación, reproduciendo formas autoritarias de interacción con los niños. Los profesores deciden entre ellos, acuerdan y toman decisiones sin considerar la opinión de los niños. Los profesores sobredimensionan y valoran de manera exacerbada las conductas de los niños, calificándolas como malas o inadecuadas. Son alarmistas y no consideran que los niños son capaces de hacer diversas cosas a la vez, o desempeñar diversos roles y labores. Los profesores intentan mostrar una aparente perfección, inexistente, e intentan bajo esa ilusoria imagen exigir a niños tener una actitud intachable. Cada vez los profesores se ponen más rígidos e intransigentes. Creen que alzando la voz y forzando, enseñan y expresan mejor. Son irrespetuosos y no logran relacionarse <i>civilizadamente</i>. Imponen sus métodos, se olvidan de haber sido jóvenes y exigen tener que comportarse como ni siquiera ellos son, ni lo han sido. Los profesores generan y mantienen estrategias protocolares sin sentido, con la intención de alejar a los niños, no están disponible ni dispuestos para</p>

	<p>los alumnos. Los profesores son interesados, en la medida que los niños les consienten y sean condescendientes, dándoles la razón, los profesores les consideran y les tratan de mejor manera. Los profesores no son objetivos, más bien, son caprichosos y temperamentales.</p> <p>Existen profesores que no solo se centran en lo malo de los alumnos, sino que también son capaces de ver aspectos positivos y animarles a mejorar diversos aspectos. Es posible que los profesores sean estrictos y a la vez cercanos, aunque esto no sea lo habitual.</p> <p>Los profesores sienten y ejercen la potestad de decidir respecto lo que les incumbe a los niños, y sobre sus rendimientos académicos. Son imparciales y anteponen su estado de ánimo por sobre la objetividad del desempeño en las calificaciones que hacen.</p> <p>Los profesores abusan de su poder, aprovechan su posición de superioridad para sobrepasar límites de las relaciones propias de alumno profesor.</p> <p>Los profesores/autoridades escolares utilizan métodos de castigos para lograr éxitos o logros académicos.</p> <p>Los padres/madres se proyectan en los hijos, y esperan que ellos sean mejores, depositando expectativas e ilusiones en los niños.</p> <p>La edad de los profesores determina la forma de ver y relacionarse con los niños, al ser más jóvenes su realidad es más próxima, al hacerse mayores, los adultos se distancian cada vez más de los niños, se vuelven soberbios, arrogantes y se sitúan desde un pedestal. Los profesores de mayor edad tendrían una distancia mayor con los niños que los más jóvenes.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Oponiéndose a la idea de que existen categorías de personas que tienen cierto estatus y privilegio sobre otras. Desde la oposición a la idea de que existe una sola infancia, y que esta además es definida desde fuera, y por los adultos.</p> <p>Los adultos son hirientes, recurren a sentencias y dictámenes hacia los niños, argumentos insensatos para poder hacerles frente y operar con dominio sobre ellos, pues no logran argumentar de manera coherente y sensata sus dictámenes por lo que recurren a cuestiones estéticas y accesorias.</p> <p>Considerando que profesores y alumnos no pueden tomarse atribuciones respecto al otro, menos aún de manera despectiva. Desde la indefensión que le produce a la infancia las figuras de autoridad, en este caso los profesores. Desde la desconfianza ante situaciones de dominio en escenarios desconocidos.</p> <p>Desde la molestia, la crítica a los profesores, pues suponen una supremacía sobre la infancia. Imponen sus normas y establecen sus ritmos, pasándoles a llevar.</p> <p>Desde la idea que los profesores no consideran las propias problemáticas de la niñez, implantan sus métodos y formas sin considerarles.</p> <p>Desde una realidad cristalizada para los adultos, considerando que sus posturas, sus posiciones y la manera que tienen de tratar y de ver a la infancia es la correcta, siendo esta muy rígida. La adultez se muestra ante la infancia como un grupo intocable, que se protege entre sí. Desde la idea de exigencia de los adultos, donde los niños/alumnos deben comportarse y aprender la manera correcta de desenvolverse en la escuela. Los adultos esperan que los niños se comporten como ellos, intentan mostrar una imagen de pseudo perfección ante la infancia.</p>

<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque existiría una confianza desmedida hacia lo que los adultos hacen y dicen. Porque es poco factible que sean solo los niños los responsables de las cosas que ocurren. Los adultos por ser mayores no tienen la facultad de definir a la infancia, mucho menos reducirla a características fijas y negativas. Porque los adultos embisten contra la infancia para aumentar su propia seguridad personal. Porque se sienten molestos, e intentan restituir esta forma de trato.</p> <p>Porque los profesores se sienten con la propiedad de hablar de los alumnos como si les perteneciesen, cosificándoles, como si no les interesaran las cosas que les afectan o pueden hacer daño a los niños. Los profesores hablan de los niños cuestiones que no deberían compartirse con otro públicamente. Además se expresa una clara intención de generar malestar en los niños. Se considera que los adultos tienen maneras de comportarse y de relacionarse con la infancia de manera brusca, injusta y egoísta. Los profesores son infranqueables, mantienen una autoridad consolidada frente a los alumnos. Si se intenta hacer frente a los profesores, las consecuencias son peores, los alumnos siempre saldrán desfavorecidos. Porque los adultos se olvidan que también fueron niños y que también querían divertirse y pasarlo bien. Como si existiera una especie de olvido respecto a sus propias infancias. Quieren crear una infancia perfecta, una infancia inexistente.</p> <p>Dicen esto porque se sostiene que la realidad no es única ni acabada, por lo que tampoco existiría una sabiduría cristalizada del adulto por sobre la infancia, ni tampoco una única forma de categorizar a la infancia y de relacionarse con ella.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Las opiniones e ideas que pueda tener la infancia son tan válidas como las de cualquier persona independiente de la edad que esta tenga.</p> <p>Porque independiente de las situaciones que ocurran, serán los adultos los que lleven la razón, ellos pertenecen a un círculo protegido. Se sostiene que la infancia es diversa, es plural y dinámica. Que no por ser menores en edad, van a ser inferiores en conocimientos y saberes. Los adultos se guían por aspectos y elementos estéticos para fortalecerse y armarse de valor ante la infancia, devaluándoles. Los adultos se esfuerzan en mostrar a la infancia que ellos son superiores y la niñez inferior.</p> <p>Los profesores provocan que algunos alumnos se burlen de otros. Los profesores exponen a los niños con la clara intención de denostarles. De ponerles en evidencia ante otros compañeros y profesores. Los niños y niñas tienen sus propios problemas e inquietudes personales. Los profesores habitualmente no consideran que la infancia, al igual que los adultos, tenga sus propios conflictos personales. La infancia dice que no merece la pena oponerse, ni enfrentarse con argumentos a la adultez, pues siempre se consigue lo mismo, la resistencia adulta, donde las realidades infantiles no parecen merecer importancia. Los profesores consideran que la infancia es rígida y capacitada solo para hacer una cosa a la vez, no se cree que la infancia sea dinámica y multifacética. Se cree que la niñez no pudiese experimentar distintos modos de actuar, o tener diversos gustos y actividades.</p>
<p>POSICIÓN: ADULTOCÉNTRICA</p>	
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>GENERAL <i>Es que no, es que ese no es el problema, tú decís que piensa en ella, pero está pensando en ti también porque... tú después vas a estar mal y vas a decir, pucha porqué no le hice caso (G.1)</i></p> <p>PROFESORADO <i>cuando uno trae un celular, te lo ROBAN y se lo decís a la profesora o a quién sea, y nadie te pesca. No hacen nada porque, ya está a cargo tuyo. Dicen, te hemos dicho que no traigan el celular, y perdiste el celular, jodiste, chao celular. Es que a ese punto</i></p>

	<p><i>igual es como que tú responsabilidad, porque si dice el reglamento que no podís traer el celular, pa' qué lo trais poh... Y cómo la profe Jennifer saca el celular en clases, habla por facebook y todo, ah que te apuesto a que se lo roban, se va a hacer TODA la cuestión pa encontrarlo, porque ella es profesora y ella tiene TODO el derecho de traer su celular... pero una cosa es que lo traiga, y otra que lo use en clases, y vea el facebook (G.1)</i></p> <p><i>Sí, poh me lo quitaron, pero qué tiene, si yo no soy profesora, no soy nadie, soy una alumna, pero a lo que yo voy es que si se me pierde el celular no pasa nada..., Es que no puedes comparar un alumno con un profesor... el profesor tiene mucho más cargo que un compañero (G.1)</i></p> <p><i>pero es que el profe Elías hace clases a media poh, ¿qué se espera de nosotros? (G.3)</i></p> <p><i>Pero lo que pasa es que somos medio desordenaos... Este año estamos peores que el año pasado. Este año como nos cambiaron profesores, ya no estamos más tiempo con el profe Marcos... Igual lo echamos de menos. Es más difícil (G.3)</i></p> <p><i>Así tal vez son como gritones algunos profes, y los hacen quizá porque a veces igual los niños se salen de... Igual hay algunos profes que gritan pero que no son pesaos... como que lo hacen cuando deben. No lo hacen porque sí.</i></p> <p><i>Pero hay niños que se aprovechan de esa profe porque es re buena onda y... No, sí, de repente hacen abuso de confianza... cuando los profes no son tan duros, entonces piensan que pueden hacer cualquier cosa (G.6)</i></p> <p><i>Pues que, las profesoras intentan controlarlos, pero a veces ya no pueden... si, pero como que los retan despacito (G.6)</i></p> <p><i>Yo no les contesto a los profes porque me echarían del colegio, pero sino les contestaría también. Yo no les contesto porque tienen la razón, cuando nos retan, nos retan con razón... (G.9)</i></p> <p><i>igual con el profe Guillermo no nos tocan muchas cosas poh, es muy fome. pero como que cada uno hace lo que quiere. Hacimos lo que nosotros queremos, es como unas dos horas de recreo. Es como si no tuviéramos profesor en las horas en que estamos nosotros. Es como si el profe no estuviera (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Se habla sobre la sabiduría cristalizada del adulto. Se dice que la infancia desconoce aquello que luego será capaz de comprender "aquel bienestar superior del niño". Se dice que hay profesores que no respetan el reglamento, utilizan para su conveniencia las normas y les exigen a los alumnos lo contrario que ellos hacen. Los profesores deben tener derechos superiores que los alumnos en la escuela. Se considera que los profesores tienen un estatus mayor que ellos por el solo hecho de ser adultos, por tener a su cargo más responsabilidad. Los profesores deberían ser un ejemplo a seguir, aunque en ocasiones no lo sean.</p> <p>Los profesores facilitan que los niños se ordenen. Los profesores no explican los motivos por los cuales reprenden a los niños, con lo cual no se enteran, no comprenden las razones del malestar ni lo que deben cambiar. Los profes regañan sin sentido aparente. Cuando los profesores no se muestran estrictos, los niños se aprovechan de ellos. A los profesores se les debe respeto. Ellos conocen cuestiones que los niños desconocen y no consideran, cuando regañan lo hacen con motivos válidos pero desconocidos por la niñez, es necesario permitirles que lo hagan. Hay profes que no saben enseñar, los profesores deberían ser un ejemplo, una figura que admirar y con quienes aprender.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Desde la idea de que los adultos cuentan con un saber que los niños desconocen. Por lo que es necesario obedecer a los adultos. Existiría un conocimiento único de las cosas y sus procedimientos.</p> <p>Desde la noción de que existe una relación entre lo que los profesores exigen a otros y lo que realizan en la práctica, desde una congruencia adulta. Existirían nociones sobre un continuo coherente entre lo que se dice y se hace. Hay una imagen de ellos</p>

	<p>mismos a través de la imagen que ven de los profesores, se ven en oposición, en falta y carencia ante los docentes. La diferenciación que observan es de minusvalía del estudiantado, frente a la supremacía del profesorado. Desde la idea de que los adultos/profesores no deben cometer errores. Consideran que los adultos tienen mayores y mejores capacidades que la infancia.</p>
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque existe una confianza hacia la imagen adulta, es una imagen a la que deben proteger, pues es donde se aspira a llegar, y a la cual se le debe demostrar la consecución de saberes.</p> <p>Los comportamientos y aprendizajes se deben mostrar con el ejemplo. Porque los profesores representan para los alumnos una autoridad, una figura lejana, no es posible identificarse con un profesor, pues los profesores son todo lo que la infancia aún no es. Se construyen en oposición. Porque los adultos facilitan que los niños dependan de ellos para poder organizarse y ordenarse, por lo que la infancia termina dependiendo de ellos, y creen que no son capaces de autogestionarse.</p> <p>Porque se admite la existencia de un conocimiento legítimo único, al cuál es posible acceder conforme se adquieran años y experiencia, por tanto, sabiduría. Esto ocurriría al hacerse adultos.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Los adultos piensan en lo mejor para los niños, lo que ocurre es que los niños no son capaces de verlo.</p> <p>Existen prácticas que se le permiten solo a las personas adultas, los mayores tienen privilegios a los que los niños no pueden acceder. Los profesores son algo a lo que llegaron a ser, la infancia aún no es ni parte de aquello en lo que deben conformarse. Que los alumnos/infancia deberían hacer lo que los adultos hacen y como se comportan. Cuando los niños están sin supervisión o cuidados de la adultez, no logran ordenarse de manera autónoma.</p>
<p>POSICIÓN: EXOADULTOCÉNTRICA</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>GENERAL</p> <p><i>Eso depende de la persona, si una persona se quiere hacer daño a sí misma, y con comer cosas chatarras, que se lo haga poh! Porqué siempre piensan y piensan, si al final las personas no hacen caso... (G.1)</i></p> <p><i>es que obviamente tratamos de ponernos en el lugar de otros, porque tampoco ser adulto no es fácil, niño tampoco es fácil (G.1)</i></p> <p><i>Hay otra cosa que también... es que la edad no importa como puede ser la vida, porque puede que una niña de doce años puede que haya pasado por mucho, más que una personas de cincuenta y siete, me da igual... porque a una niña de doce años la pudieron haber violado, o la pueden haber abusado, algunos inconvenientes que una persona de cincuenta y ocho nunca ha pasado por eso poh, entonces me carga cuando dicen, ah es la edad... la edad es como un número más de vida, porque uno puede tener trece años y puede ser mucho más madura o mucho menos inmadura de otra persona de no sé, más edad (G.1)</i></p> <p><i>Hay personas que maduran muy rápido, y no es necesario que sea una persona con experiencia o que tenga cincuenta y cinco, o cincuenta años, pero es que hay personas que son demasiado maduras (G.1)</i></p> <p><i>Porque no nos pueden tratarnos ná así poh... como que nos miran en menos, todos los adultos que me llegan y me contestan, yo los queo mirando, pero con cara mala, y les respondo, a todos les respondo, incluso a mi mamá y a mi abuela les respondo...</i></p> <p><i>Mi mamá siempre me dice que si hay una señora que a mi me trata mal, dice que yo le conteste igual que como le contesto a ella, que no me quede callá en frente de una persona que no conozco... (G.10)</i></p> <p><i>Como en menos. Porque somos chiquititos no podemos decir nada, no podemos opinar de nada. Pero podemos defendernos. Por ejemplo mal educados así, Pero si todos fueron chicos poh, (G.10)</i></p>

	<p><i>O sea, yo, a mi papi y a mi mami, a todos los que son adultos, yo los respeto, y pero aunque no sean de la familia y me dicen algo malo, yo le respondo... (G.10)</i></p> <p>PROFESORADO</p> <p><i>hacemos que los profesores se disfracen y como que hacen shows adelante Igual es como chistoso, porque uno siempre los ve como súper serios y después como que son otras personas... (G.4)</i></p> <p><i>Es que hay que saber tratar a la profesora porque si es pesá, pero si uno es simpático con ella, como que se preocupa de ella, ella es un amor, porque no sé... ayer nos estaba retando a todo el curso, una persona le habló, le dijo miles de cosas, y la profesora quedó así como que sonriendo, amor a todo el curso... amor y paz (G.7)</i></p> <p><i>Es que como que depende de si les cae bien o mal el curso también, sí... es súper distinto y destaca lo bueno de los niños, no se acuerda solo de los más lentitos, de los que les cuesta más, tú tienes que terminar esto rápido, rápido... o sea, es que él te deja, te explica, te deja trabajar, pero trabajas MUCHO, como que no puedes conversar, no puedes mirar, y si miras... como que (G.7)</i></p> <p>MADRES/PADRES</p> <p><i>y mi papá es como que todo lo contrario, es como serio, pero buena onda... como que le puedo pedir todo, así... papá acompáñame a esto, ya... papá dame plata, ya... o sea, me da de todo, pero no en bandeja... es bacán, es más serio, pero no tan serio... Es normal [risas] (G.6)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Que independiente de la edad, las personas son testarudas, y aprenden solo por sus propias experiencias.</p> <p>Los adultos se centran en cuestiones periféricas a las medulares e importantes. Los adultos tienen una visión homogeneizadora de la infancia, sin embargo la infancia es diversa, como ellos. Se dice que la edad y la experiencia no están vinculadas. Dicen que un niño podría ser más maduro que un adulto, dicen también que hay personas adultas que no son muy maduras. Los adultos miran en menos a la infancia, se creen con derechos sobre la niñez, los cuales no les corresponden. Ellos son igual a los niños, no deben ejercer una superioridad. Los adultos sufren una suerte de efecto de amnesia respecto a sus vivencias y formas de desenvolverse en su período infantil. Desconocen su pasado y con ello las maneras en que la infancia se desarrolla y es. A los adultos se les debe considerar como a cualquiera, respetarles en la medida que ellos también respetan. Debe considerarse como otro con iguales derechos y deberes.</p> <p>Cuando los profesores salen del aula y desarrollan otras actividades junto a los estudiantes, sacan otras formas de ser más genuinas y espontáneas. Los profesores adoptan un rol rígido y serio en clases, el cual no es necesariamente correlativo con sus auténticas personalidades.</p> <p>El temperamento de los profesores es influenciado por los niños, no son tan rígidos como aparentan ser, sino que dependerá del trato que reciban por parte de los alumnos. Hay profesores que no solo se centran en lo malo de los alumnos, sino que también son capaces de ver aspectos positivos y animarles a mejorar diversos aspectos. Es posible que los profesores sean estrictos y a la vez cercanos.</p> <p>Se espera que los padres/madres sean personas normales. Contar con ellos para sentir proximidad y confianza, y a la vez tener libertad para alejarse de ellos con seguridad, que puedan ser serios y alegres.</p>

<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Desde la idea de que todas las personas, independiente de su edad son muy parecidas, tienen actitudes similares. Considerando que cada etapa de la vida y su desarrollo son distintos y no por ello será más fácil o difícil, sino que son distintos e incomparables. Desde la idea de que la edad no es condición para determinar las capacidades, las experiencias, ni la madurez de las personas, pues cada persona es un mundo y tiene aprendizajes en momentos distintos, pero no lineales. Desde un inconformismo frente a la actitud de los adultos, quienes se sienten superiores a la infancia. Esta sensación les genera confusión, pues las personas deberían tener las mismas responsabilidades, derechos y recibir el mismo respeto sin distinción de edad. Desde la idea de que los adultos pretenden imponerse a las diversas expresiones de la infancia, <i>performando</i> y corrigiéndoles constantemente. Devalúan sus capacidades.</p> <p>Desde la idea de considerar que los adultos merecen respeto al igual que cualquier persona, por lo que no se podría faltar el respeto a los niños.</p> <p>Desde la idea de poder y querer ver a los profesores como personas comunes y corrientes, similares a ellos mismos, y a cualquier persona.</p>
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque el ser humano es caprichoso y no considera lo que otros le puedan recomendar. Porque se cree que la edad no es determinante para considerar juicios valorativos. Porque los adultos tienden a menospreciar las sabidurías de la infancia. Los adultos creen que por ser mayores lo saben todo, cosa que no tiene su correlato con la realidad. Porque sienten que es injusta la actitud que presentan los adultos sobre los niños, pues infancia y adultez goza de las mismas capacidades y merece el mismo respeto. Porque les reprimen la expresión de sus ideas, corrigen las formas en que manifiestan su participación en distintos espacios. Les enseñan formas correctas de intervenir en sus entornos. Prefieren a los profesores cuando se muestran más auténticos, porque se dice que los profesores se ocultan detrás de un personaje en el contexto escolar. Porque los adultos se sienten con la capacidad de por ser adultos, interpelar, atacar y humillar a los niños. Esto basándose en la superioridad en edad que poseen. Porque se cree en un ser humano con mismos derechos y condiciones, sin importar la edad que tenga.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Los adultos recurren a justificaciones estéticas respecto a los niños y niñas, refieren argumentos dados como la edad y la madurez, los cuales son ficticios, pues son meros datos descontextualizados. Que los adultos no pueden tratar mal a los niños por ser menores, no tienen la potestad sobre ellos, por sentirse superiores, esa sensación es propia de quienes pretenden dominar. Los adultos determinan y categorizan sus acciones mediante la expresión correcta e incorrecta de sus conductas. Cuando una persona falta el respeto a otra no importa su condición, se le debe advertir su actitud y comportamiento. Los niños logran ver a las personas detrás del profesor, cuando estos se relajan y se salen de esas estructuras rígidas de la sala de clases.</p>
<p>POSICIÓN: MUNDOS OPUESTOS</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>PROFESORADO</p> <p><i>Yo creo que hay algunos profesores que son pesaos porque tienen hijos más grandes que ya no están con ellos, o sino, no tienen hijos... porque eso... Porque la cosa es cuando hay veces que los profesores vienen chatos y vienen cansados, y por ejemplo el profe Ulises, imaginemos, viene chato, y como que se desquita con nosotros, se enoja CALETA. Es como que tienen su momento de furia (G.1)</i></p>

	<p><i>yo no creo que estemos tan revoltosos [...], es que no entienden, son muy exagerados, es que no entienden que tenemos trece, catorce años y no sé poh, no nos gusta tanto estudiar, nos gusta más molestar, lesear, pero no entienden, aunque molestamos y leseamos igual aprendimos (G.3)</i></p> <p><i>Pero es que si nos conocieran en verdad no dirían lo mismo (G.5)</i></p> <p><i>Entra así enojao, así cansado. Además que es que viene así muy grave. Como que sale de la sala y sonríe y se va contento, como que nos odia. Como que sale de la sala de nosotros y se pone contento (G.3)</i></p> <p><i>Como que no se ponen en la situación de nosotros, como que piensan que... en estudiar o ver tele... nosotros elegiríamos ver tele, pero algunas estudiar, pero como que exigen y no se ponen en el lugar, es que es mucho... Es que quieren que seamos como ellos, quieren que siempre estemos serios, como que no hagamos cosas como acorde a nuestra edad, como que nos ven como adultos, pero que realmente aún no lo somos, entonces... (G.4)</i></p> <p><i>Porque hay profesores que como que no les interesa, porque lo único que les interesa es la plata, como el divina, el divina es un colegio de aquí que se va en pura plata, piden pura plata y no te enseñan nada, igual que el Blumenthal (G.10)</i></p> <p>MADRES/PADRES</p> <p><i>mi papá siempre me dice mi bebé, y yo le digo que ya soy grande [risas] voy pa los doce, y como que yo me siento rara que me digan bebé... ya, que me digan mi hija, o qué lindo, y todo... pero no que me diga ven a sentarte conmigo, hablemos algo, es como extraño, o que me pregunten qué te paso hoy día... bueno, del colegio igual sí, pero de los compañeros o algo así, igual es extraño, es que ya no soy una niña, ya no me gusta conversar de eso con mis padres, es como raro. A mi igual me dicen que soy su guagua... (G.4)</i></p> <p><i>Porque mi papá es pesado, sí, y después me dice, ah preferís salir con ella que estar con tu familia. Sí, eso dicen, siempre dicen eso, y te hacen sentir mal [...] y mi papá cree que con eso queda genial, y me está haciendo quedar mal (G.5)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Los adultos no tiene intenciones de conocer a los niños, les imponen sus propias expectativas y logros, a los cuales quieren/pre tenden que estos lleguen.</p> <p>Los adultos desconocen a la niñez, no están interesados en darse el tiempo en saber de ella. Algunos docentes no disfrutan de su trabajo. Como si les irritara estar con los niños.</p> <p>Los profesores creen que los niños solo deben estudiar, como si su única esfera fuese la escolar, consideran que las demás esferas merman su desempeño académico. Depositán expectativas propias en los niños, buscan que sean como son ellos. Niegan la existencia de una fluidez espontánea propia de la infancia. Los adultos ven todo y a todos como <i>adultos</i>. Los profesores no disfrutan enseñando ni estando con los alumnos, dicen que hacen clases solo por una cuestión económica.</p> <p>Dicen que los profesores se encuentran muy alejados de las realidades de los niños, que al ser mayores olvidan cómo se vive en la infancia y no tienen paciencia con ellos, que se frustran rápidamente y se desquitan con ellos, depositando en ellos sus fracasos personales.</p> <p>Los padres/madres ven a sus hijos como indefensos, como pequeñitos niños a quienes proteger. A los padres/madres no se les puede contar cuestiones personales, porque están todo el tiempo viendo a sus hijos como pequeños.</p> <p>Los padres son manipuladores, intentan ser graciosos, y hacen que los hijos se avergüencen. Los padres en ocasiones intentan asemejarse a sus hijos para generar aprobación por parte de los pares de éstos, pero solo consiguen ridiculizarse.</p>

<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Desde la idea de que los mundos adultez y niñez están desvinculados. Al hacerse adultas las personas desconocen su pasado y sus prácticas adolescentes, por lo que son incapaces de comprender las formas de la infancia, solo ven y logran entender sus propias perspectivas.</p> <p>Desde la idea de lejanía de los profesores, un desencanto con el trabajo con la infancia.</p> <p>Se reconoce un desinterés por parte del mundo adulto por querer acercarse y conocer a la infancia. Solo están centrados en establecer sus métodos y sus rutinas para que los niños las aprendan. Generando cada vez más desencuentros entre ambos grupos sociales.</p> <p>Desde la diferencia generacional y relacional entre adultos y niños. Desde la idea de ver a los profesores como personas que cumplen con su trabajo solo por una necesidad económica, que están insatisfechos con sus propios logros profesionales, y que no disfrutan de lo que hacen con los niños. Desde la idea de que existe una brecha entre las realidades de adultos e infantes, que no son compatibles, en ocasiones esto queda fuertemente evidenciado.</p>
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque los adultos parecen estar ajenos a cualquier realidad que viva la infancia. Consideran que su realidad es la única, es la válida y a la cual se debe llegar, por lo que observan desde su prisma y no reconocen los mundos distintos a ellos mismos.</p> <p>Porque los niños se sienten incomprendidos, frustrados y con una suerte de desesperanza aprendida. Porque los profesores se muestran huraños, enfadados y con disgusto ante la infancia. Porque la infancia no es como la define el mundo adulto. Ellos tienen sus propias maneras. Los adultos se niegan a ver que la infancia no es como ellos.</p> <p>Porque se cree que los profesores deberían hacer su trabajo con gusto y compromiso con los procesos escolares, sin embargo, se dice que van al colegio a cumplir, no disfrutan de su labor. Porque en lugar de acercar realidades y relaciones, generan abismos entre ellos, pues están cada vez más irascibles y descontentos con los niños. Al hacerse mayores su ánimo y humor comienza a oscurecerse.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Toda actitud de la infancia que no responda a los cánones adultos es considerada incorrecta o fuera de la norma. Que el mundo adulto está cerrado a ver aquello que es distinto a propio. Cuando los profesores acaban sus actividades académicas con la niñez, se muestran contentos, satisfechos. No disfrutan estando con la infancia. Los adultos solo esperan que los niños sean seres pasivos, que tengan que manifestarse bajo los parámetros adultos, sin dejarles fluir espontáneamente como quieren ser.</p> <p>Los profesores se enfadan rápidamente, depositando la responsabilidad en la infancia. Están desvinculados y ajenos a la realidad de los niños, y no disfrutan sus trabajos. Los adultos generan comentarios muy ajenos a los que la infancia pretende y quiere, fuerzan mensajes, que evidencian un desconocimiento sobre las realidades y gustos de la niñez.</p>
<p>POSICIÓN: CRÍTICA ADULTEZ</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>PROFESORADO</p> <p><i>Hay algunos profes que son así, y dicen está persona quedó repitiendo, y ¿DE QUÉ SIRVE? Que hable con el profesor, no con los alumnos, a los alumnos les da lo mismo, y pa la pared nomás lo van a molestar... que lo hablen contigo, con la mamá, con el papá. Sí, y después... Y que lo exponga delante de su curso... Y para una niña de diez años, igual eso es re fome, ¿cachai? Lo hacen porque hoy en día creen que a uno no le afectan las cosas (G.1)</i></p>

	<p><i>Depende del niño y del profesor. El profe de historia me odia, a mi igual... yo siento que la profe de naturaleza a mi me tiene mala, (G.2)</i></p> <p><i>Yo aprendí mucho con eso, igual tengo buenas notas en inglés, y por eso mismo la profesora me tiene mala porque me da flojera estudiar inglés, y ya me sé las palabras, pero en pasado me cuesta (G.2)</i></p> <p><i>otros profesores quitan pero no devuelven, son terrible de bipolares algunos, porque dicen, ya escuchen música, y luego, ya que pásame el celular y te lo doy al final. Sí, así son muy bipolares (G.3)</i></p> <p><i>es que ella llegó así como que super relajá, como haciendo bromas, como que no importa si no copian, no importa si no escriben, nada, entonces como que después al momento de hacer las pruebas, como que nosotros no sabíamos nada, y ella igual nos ponía los dos, el año pasado yo salí con cinco en lenguaje... entonces como que después la profesora como que se quería volver estricta, así como que, pero no podía poh, porque ya todos le habían agarra'o pa la chacota lo que ella hacía, todos los chiquillos se reían de ella, entonces, como que se ponía nerviosa, y decía, ya cállense, cállense y golpeaba el libro [...] Si la profesora hubiese sido estricta desde el principio, porque una vez nosotros hablamos con ella, sí la directiva del curso habló con ella, y no pasó ná con la profe, y después la profe se enfermó de los nervios [...] Tiene que ser firmes y mostrarse tal y cómo son ellos son pa enseñar, y después ir ablandándose porque si llegan así como muy relajaos (G.3)</i></p> <p><i>Un profes tiene que ser bueno para la tecnología, que no rete, que si nos va a retar, que sea porque algo que de verdad sepamos qué es... y que nos crea lo que decimos (G.5)</i></p> <p><i>en la escuela no le damos mucha confianza a los profesores (G.5)</i></p> <p><i>Es que como que piden responsabilidad, puntualidad, respeto, y se supone que deberían dar lo mismo... (G.6)</i></p> <p><i>Sí, de hecho teníamos un libro qué leer, y todas las clases, ya, saquen el libro, vamos a hacer el resumen al otro día, niños vamos a hacer un resumen, itodos los días! Si no sabía qué hacer, no sabía... [...] cuando uno terminaba la prueba, decía, ya, váyase a la cancha a jugar fútbol, y las niñas salten la cuerda... teníamos una prueba y nos dejaba salir al tiro... podíamos terminar en diez minutos, y ya, váyanse, chao, no sabía qué hacer.... Y después, ya, a las cinco vuelvan, saquen sus cosas y se van a ala casa.... Listo [...] A nosotros nos daba un punto por escribir, hola, así... cualquier cosa chica, ya, un punto... o ni siquiera nos revisaba la tarea y era un punto [...]Era como ya, hagan la prueba y váyanse, porque no sabía ná... no sabía nada qué hacer, era como que trataba de pensar un poco así en qué hacer y hacía la misma actividad todos los días, entonces daba lata, era como que ya, hagan esta actividad, o hagan un mapa conceptual... y al día siguiente, borren la actividad y hánganlas de nuevo... (G.7)</i></p> <p><i>media hora, y no llegaba el profe, no llegaba el profe, se me pasó la micro, me quedé dormido así... ah, disculpen niños mañana no va a suceder... por eso no duró casi nada. Aún así, que está en el colegio y que ahora nos toca con nosotros antes de almuerzo, igual llegaba tarde, es que estaba en el baño, estaba sacando fotocopias, eh, no... que el libro, o sea, buscaba excusas nomás para no ir a clases [...] Igual que el profe de inglés, si uno llega cinco segundos tarde, o sea, cierra la puerta y ya nadie más pasa. Y uno estaba esperando (G.7)</i></p> <p><i>y nosotros ni siquiera sabíamos ni leer esa cosa, ni leer ni escribir música. Nos hacía practicar las notas y no nos decía qué era esto, no nos decía qué era una corchea, qué era una redonda, no sabíamos nada de eso (G.7)</i></p>
--	---

	<p><i>El profe Claudio mete... así, y se pone como con envidia, se hacia como el sordo y perdíamos clases, perdíamos, perdíamos... y decía, ya váyase, váyase... Ya, media hora esperando al profesor, no empezábamos a hacer la clase (G.7)</i></p> <p><i>Mal poh, si ellos quieren respecto que nos respeten también a nosotros. Es que la tía Gladys además anda puro gritando. Anda puro, puro gritando. Nosotros no nos quedamos callados, con esa profe no nos quedamos callados, porque le tenemos mala. Porque es pesá, llega gritando a la sala por cualquier cosa, y nosotros le decimos, tía baje la voz y dice no me griten si no estoy gritando y grita más fuerte... Pero si ustedes estaban gritando, y no poh, si estábamos callados, siempre le hablamos así... y de repente empieza a subir la voz así... Y de repente se pica conmigo, y me grita y yo le grito más fuerte [...] En el tío Sergio... que llega gritando también a la sala, a él tampoco se le puede decir nada porque dice, yo no te he dao permiso.... Yo no te he dao confianza a ti (G.8)</i></p> <p><i>no, eso lo elige el tío Sergio. dijo que iba a venir un caballero de la radio, nunca llegó el viejo, el caballero. (G.8)</i></p> <p><i>Por sacar puntaje alto de SIMCE había ofrecido una completada, ¿cierto? Un día que nunca nos dió la completá. Todavía estamos esperando. Y nosotros todos fuimos el otro años a desfilas, y dijo que nos iba a llevar a una playa o a una granja educativa, y... nunca. Todavía estamos esperando (G.8)</i></p> <p><i>Porque habla y habla y habla, igual que el otro día el tío Ernesto dijo que no se podía jugar fútbol, él dio toda la explicación y por eso, no nos dejó jugar. Y eso es super fome. Porque habla, habla. Y no escucha a los demás (G.10)</i></p> <p>MADRES/PADRES</p> <p><i>Así como que mi papá me dice, ya oh, anda y mi mamá dice, pero no, que le puede pasar algo... como que mi papá me da más permiso que mi mamá... Eso es verdá, pero es que depende... Los papás son más liberales que las mamás, dejan más... Estoy en desacuerdo (G.3)</i></p> <p><i>iah! es que mi mamá, es así como yo, pero más exaltá, porque por ejemplo estábamos en la fila para entrar al Justin... y yo, pero mamá qué vergüenza... y las niñas, así como que qué onda... y yo así, es que es muy exaltá... (G.6)</i></p> <p><i>Yo le decía mamá, siempre le digo eso a mi mamá, mamá la mejor nota fue un 5,5 si que me fue bien, y me cree. Sí, y también, le digo mamá si es que a todo el curso le fue mal, y dicen no, a mí me importa TÚ nota... y sí poh, dice no me importan los demás, y después ah, y ¿por qué a tus compañeros les fue bien? ¡SÍ! (G.9)</i></p> <p><i>a mí no me importai tú, tú tenís que sacarte seis, puros seis, seis nomás. Siempre más, si te sacai un seis, tiene que se un siete... es que te comparan todo el rato... es que no están conformes con ná... iohhh! A mí me dicen tenís de todo Nico, tenís x-box, tele, y no me podís traer ni siquiera UNA nota, un siete... (G.9)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Consideran que los profesores tienen actitudes vejatorias con los estudiantes, conductas que no tienen mayor propósito que favorecer actitudes conflictivas entre ellos. Los profesores creen que a los niños no les afecta lo que digan los demás, no consideran el daño que les pueden causar.</p> <p>Existirían distintos tipos de profesores, y a través del trato que tienen con sus estudiantes, evidencian sus formas de ser. Los profesores toman revanchas contra los niños cuando estos son más rápidos o eficientes de lo esperado, cuando no necesitan de ellos para aprender. Son inestables e incongruentes, se guían por sus estados de ánimos más que por los acuerdos tomados o los conductos que respetar. Los profesores deberían ser más consistentes y respetar lo que dicen con lo que muestran. No deberían cambiar de actitud y de exigencia, deberían demostrar una coherencia con sus actitudes. Dicen que los profesores</p>

	<p>habitualmente se desdican con sus actitudes y acciones. De este modo pierden el respecto de los niños, no siendo capaces de revertir las situaciones. Deben mostrarse tal como son, sin inventarse personajes ficticios que luego se desvanecen en la cotidianidad, y se filtran sus verdaderas personalidades.</p> <p>Los adultos adquieren un rol siendo profesores que no tiene que ver son sus formas de ser. Los profesores no explican los motivos por los cuales reprenden a los niños, con lo cual no se enteran, no comprenden las razones del malestar ni lo que deben cambiar. Los profes regañan sin sentido aparente. Exigen cuestiones que no están dispuestos a entregar. Hay profesores que no saben nada cómo planificar ni organizar las clases, no saben enseñar y están improvisando las clases, los niños se dan cuenta de eso. Hay profesores que no hacen su trabajo. Distraen la atención de los niños para disimular su evasiva. Imponen sus ideas y formas de expresar de un modo impropio.</p> <p>Son contradictorios, cambian de parecer constantemente y no transmiten claridad en sus planteamientos. Tienen actitudes irreflexivas, inesperadas y descontextualizadas. Toman de manera personal cuestiones propias de la relación escolar, contaminando la relación y evaluación de los estudiantes. Existe una tensión respecto al poder que ejerce el profesor en las clases. Son poco responsables con sus compromisos. Pocas veces cumplen su palabra, utilizan subterfugios y artimañas para conseguir lo que quieren. Los niños confían en ellos, pero engañan sin cumplir sus promesas. Los adultos solo quieren ser escuchados, tener la razón y mandar, no tienen tiempo de oír o entender lo que los niños y niñas dicen, son testarudos. A los profesores si se les da confianza, se pasan. En la relación entre profesores y alumnos es mejor tener cautela.</p> <p>Padres y madres tienen concepciones distintas de los niños, y permiten distintas cuestiones dependiendo del caso. Los progenitores se contradicen sin llegar a acuerdos. Los padres/madres en ocasiones se comportan como adolescentes, deberían ser más coherentes con su edad. Dicen que generan dobles vínculos. Entregan mensajes contradictorios. Son inconsecuentes, desdican sus palabras constantemente. Los padres creen que con cuestiones materiales uno logra motivarse, estudiar y sacarse buenas notas. Se centran en lo periférico y no en lo importante. Están más preocupados de las notas y del desempeño académico que de los niños.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde la incomprensión, el desconcierto. Se espera que los adultos tengan conductas correctas, cuerdas, lúcidas, que sean un ejemplo, que sean bondadosos, pero son muchas veces crueles y abusivos. Son incongruentes, y son <i>infantiles</i>. Se espera que los adultos sean consecuentes, y mantengan conductas propias de personas adultas, sin embargo no las tienen. Se dice desde la idea de que son los adultos los que deben mantener y propiciar conductas acordes con sus dichos y promesas, no siendo contradictorios. Desde la idea de que al hacerse mayor se van adquiriendo determinados compromisos, coherencias y valores, los cuales deben expresarse a través de las propias prácticas cotidianas.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque se considera que debería existir una comunicación clara y no contradictoria entre las relaciones que se establecen, tanto en el aula, como fuera de ella.</p> <p>Porque en vez de generar una cercanía y determinada sensatez en el trato entre adultos e infancia, los profesores se han vuelto cada vez más insensibles. Atacan a los niños como si estuvieran en una lucha contra ellos. Se sienten a la defensiva. Son contradictorios. Porque los profesores muchas veces son contradictorios, no se decantan, se contradicen muchas veces. Porque la infancia no logra comprender las constantes contradicciones que tiene el mundo adulto. Les desconcierta. Porque la infancia</p>

	necesita mensajes claros y directos, sin ambigüedades, ni misterios. El cambio de actitud que presentan profesores/padres y madres les genera desconcierto a los niños, los profesores debería mostrarse honestamente y no aparentar roles ni personajes.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los profesores tienen comportamientos absurdos, comportamiento que los propios niños no tendrían. Los profesores en ocasiones tienen conductas infantiles, como si fueran inseguros y nerviosos. Muestran requerimientos ficticios que luego no son capaces de gestionar. Los profesores tienen conductas ambiguas, no se muestran consecuentes, y se delatan con sus contradicciones. Exacerban sus características y humor para asemejarse a los niños.
POSICIÓN: MATERNO/PATERNAL	
QUÉ SE DICE	GENERAL <i>es que obviamente tratamos de ponernos en el lugar de otros, porque tampoco ser adulto no es fácil</i> PROFESORADO <i>Es que a mi me da pena, no me gusta decirle a los profesores que son fomes, que no son buenos enseñando... porque me da pena, porque sacó su doctorado y va pa'llá con sus chalitas feas, lleva sus libros, prepara el terreno, y decirle, oiga profe es fome... ¿te cahai? No, qué desgraciá... por eso que me quiero cambiar de curso (G.5)</i> <i>a lo mejor tienen problemas en la casa y se vienen a desquitar aquí (G.8)</i> <i>Es que él no sabe, aonde es muy viejito. Es que en mayor. Es que como que no tiene educación... en ... En nada (G.10)</i>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Se les justifica la forma de actuar de los adultos, protegiéndoles, diciendo, "nadie sabe cómo hacerlo bien". Ven a los profesores como vulnerables, consideran que los profesores depositan mucho de sí mismos en sus trabajos. Dicen que ser profesor forma parte estructural de sus identidades y personalidad. Los profesores no son capaces de separar lo laboral de lo personal, mezclan lo público y lo privado. Son poco objetivos y se dejan llevar por sus problemas propios de su intimidad. A pesar de que los profesores mayores muchas veces no saben impartir las asignaturas, ni como tratar a los alumnos, los niños les justifican, pues les consideran frágiles, y que en ocasiones no saben gestionar sus problemáticas.
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la idea de concebir a los adultos como personas débiles, a las cuales se les puede herir con lo que se les diga/haga. Al hacerse mayores las personas se vuelven más frágiles y sensibles. Desde la idea de debilidad que se adquiere al hacerse mayor, por lo que la infancia preferiría no dañar los autoconceptos de los adultos, evitando comentarios, y generando una surte de protección hacia los mayores.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque les ven débiles y frágiles, por lo que la infancia optaría por hacerles creer a los adultos que llevan la razón, que están en lo correcto para no dañar sus egos o sus expectativas personales/laborales. Porque consideran que los adultos no saben, o no tienen las competencias necesarias para desarrollar determinadas actividades, pero la infancia sí, por lo que les dejan que ellos sigan con sus procedimientos. La infancia necesita proyectar sus conocimientos en los adultos, son la imagen donde ellos mismos deben llegar en algún futuro.

QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Consideran que los adultos pueden equivocarse y cometer errores, o no saber hacer determinadas labores. La infancia no quiere evidenciarles sus falencias para no dañar la autoestima de los adultos.</p> <p>Al ver los esfuerzos que los profesores realizan sería una grosería, y una maldad decirles que hacen mal su trabajo.</p> <p>La infancia sabe que se proyecta a través de la adultez, por lo que debe proteger la imagen que construyen de ellos.</p>
POSICIÓN: NORMATIVA/PERFORMATIVA	
QUÉ SE DICE	<p>PROFESORADO</p> <p><i>El profesor Germán es muy estresado con eso, con lo explicar de nuevo, se enoja cuando uno le pregunta... dice pregunten y alguien le pregunta, y dice, ¿pero cómo que no entendió?... es que, aprendemos con ella porque le tenemos miedo. Es que la profesora dijo es que ustedes no tienen que tener miedo conmigo, y cuando yo tengo una duda con algo, la miro y como que... da miedo, como que está escribiendo y ¿i qué quiere!? Y tú como que, ah, nada... es que así no dan ganas de preguntarle. Ella dice que le preguntemos, pero en el momento de preguntar... ipero si ya expliqué! [...]El profesor Germán es muy estresado con eso, con lo explicar de nuevo, se enoja cuando uno le pregunta... dice pregunten y alguien le pregunta, y dice, ¿pero cómo que no entendió?... (G.6)</i></p> <p><i>Es que a la tía Miriam le tenemos miedo porque antes nos pegaba. Porque si hacíamos alguna cosa... nos cae mal y nos va a dejar repitiendo la vieja esa, esa señora. Y ha dejado repitiendo ya [...] poh si no hay que decirle nada... sino al tiro se enoja, además pa que no me agarre mala, sino después me deja repitiendo... Es que me da miedo hablar (G.8)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Dicen que los profesores no tienen paciencia para explicar de diferentes modos ni a los diferentes niños. Son inconsistentes, dicen y hacen cuestiones distintas, se desdicen con sus conductas. Los profesores producen miedo y temor en los niños, usan el miedo para alejar y coartar sus demandas y peticiones, lo utilizan como un mecanismo de orden y control. Utilizan estereotipos estándares de comunicación, carentes de sentido y validez para la niñez.</p> <p>Dicen que si expresan su malestar a los profesores, éstos toman represalias. Es preferible no alterar sus estados de ánimo, pues ellos tienen el poder de decidir la permanencia y continuidad de los niños en la escuela.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde el desacuerdo y la molestia de encontrarse en una situación de desventaja e indefensión frente a los docentes, puesto que utilizarían mecanismos amedrentadores para conseguir sus propósitos, sembrando el miedo, el temor y el adoctrinamiento en los estudiantes. Esto desde una posición de poder</p> <p>Desde la idea de oponerse a la homogeneización de la infancia que intenta imponer el profesorado. Desde concebir a la infancia como dinámica, no de una manera uniforme como pretende pensarla el profesorado. Tiene ritmos, habilidades e intereses distintos, por lo que no es posible exigir lo mismo a todos los niños. Desde la oposición a las lógicas de instaurar el miedo en las aulas, donde la figura del profesor se establece con determinadas facultades abusivas sobre los niños y niñas, crenado el temor y la opresión.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque las habilidades de la infancia y sus formas de expresión se ven amedrentadas ante las conductas y actitudes de los docentes. Porque la figura del docente se instaura como una autoridad rígida y abusiva, la cual norma las pautas de interacción, de desempeño y de actuación de la niñez de manera unilateral, <i>homogeneizante</i>.</p>

<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Los profesores les amenazan, mostrarían conductas tendientes a la violencia. Les humillan a través del trato, y les infunden temor. Los docentes se muestran de mal humor. Dicen que los profesores toman represalias contra los estudiantes si estos no se apegan a las normas establecidas por los el profesorado. No les dejan volver a preguntar contenidos que no han quedado claros durante el transcurso de la clase.</p>
<p>POSICIÓN: SEXISTA</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>MADRES/PADRES</p> <p><i>pero mi mamá es como muy sobreprotectora conmigo, como que yo soy su bebe y todo. Sí, son muy sobreprotectores (G.3)</i></p> <p><i>Porque las mamás son sobreprotectoras protegen mucho a... Porque la mamá siempre es la que, desde que tiene, como que guagüita, como que no, no la tomís tanto así, no te puede pasar ná, que tienen miedo que una crezca rápido. Como que las mamás no quiere que crezcan. Pero ese papel como que ya cambió... Como que entre nosotras la mayoría de las mamás son más sobreprotectoras que el papá, como que el papá... incluso mi papá me molesta y me dice, no vai a tener un pololo, soy muy chiquitita, en cambio mi mamá, no, yo no quiero pololo, no, yo no... y como que la mamá es eso, y el papá no tanto. La mamá no quiere que crezca uno, que se quede así siempre. Sí (G.3)</i></p> <p><i>es que es muy pesá, se toma las cosas muy a pecho... es muy sobreprotectora (G.3)</i></p> <p><i>Un día yo le pregunté, por ejemplo que qué pasaría si ah,... mira a una amiga le dijeron si es que si es que si querían pololear conmigo, y recién lo estaban conociendo... le pregunté, ¿por qué?! Te pasa a ti, qué onda, pero quién... y le digo, pero mamá es una pregunta... como que... Sí, eso es verdá. Se pondrán nerviosas Sí, es como que mucha presión... Sí, y como que te quieren sacar información... a mí todavía me ven como guagua de pecho. A mí todavía me dice mi bebé. A mí también me dice lo mismo. Es que es normal poh, es el amor de mamá... pero es que es mi papá poh. sí, a veces los papás son peores que las mamás... no, yo prefiero a mi mamá mil veces... los papás son súper protectores... sí, mi papá a las nueve ya le gusta que esté durmiendo y llama todos los días pa saber si estoy durmiendo... (G.4)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Las madres son inseguras y necesitan estar pendientes de los niños como si fuesen bebés pequeños. Exageran sus cuidados y protecciones.</p> <p>Las madres son más protectoras porque existiría un componente biológico por haber engendrado, para las madres siempre los niños serán sus pequeños bebés, pretendiendo que no crezcan. Intentan que no se individualicen ni se distingan de sus padres y madres.</p> <p>Los padres/madres exageran, son alarmistas y temen a que los hijos se independicen y comiencen a tener conductas de personas mayores. En ocasiones los padres son más permisivos que las madres.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>En el caso de la madre, el componente biológico del embarazo y del engendrar, facilitaría que tengan conductas y actitudes más protectoras que los padres. Consideran que les tratan como niños pequeños o bebés, porque son demasiado protectoras y no quieren que crezcan, las madres temen que algo malo o peligroso les ocurra, y las cuidan de maneta exagerada, coartando su independencia.</p> <p>Les estresa que sus madres estén pendientes de manera exagerada sobre ellas, esto principalmente les ocurre a las niñas.</p>

	Desde la necesidad de querer diferenciarse y tener determinada autonomía frente a sus problemáticas o simples cuestiones cotidianas. Sienten la necesidad de ser tratadas como mayores, desde una relación más horizontal, y no desde una relación infantilizada.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque consideran que son capaces de resolver algunas temáticas de manera autónoma. Necesitan una mayor independencia para poder desenvolverse frente a sus asuntos. Quisieran poder hablar de las diversas temáticas con mayor naturalidad y soltura frente a sus madres, y que los temas no se conviertan en tabúes, solo por el hecho de ser vistas como pequeñas niñas vulnerables, que no son conscientes de su entorno.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los adultos, en especial las madres, les agobian con sus preocupaciones. Deben disfrazar las preguntas que realizan a sus madres sobre situaciones que ellas mismas viven para que éstas no se agobien, sin embargo en ocasiones son descubiertas y reciben por parte de sus madres reprimendas o exaltaciones que consideran inapropiadas y descontextualizadas.

4. 2. RELACIONES | ACTORES SOCIALES ADULTOS

SOBRE QUÉ SE DICE RELACIONES ACTORES SOCIALES ADULTOS	
POSICIÓN: EXOADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>PROFESORADO</p> <p><i>Él, él nos va a ayudar porque él nos tiene muy bien [...] lo más chistoso es cuando se empiezan a reír los profesores de las cosas que hacemos (G.2)</i></p> <p><i>el profesor Marcos es el que se ocupa de cada uno, el que trata de que nosotros hagamos las cosas bien. Y como no nos toca con él tanto este año, le cuesta mucho más controlarnos... Por eso ayer nos castigó y nos dejó hasta tarde y no pudimos entrar a taller (G.3)</i></p> <p><i>Tampoco es tan duro con nosotros, también nos da cosas. Se encariña demasiado con nosotros, se ha encariñado mucho con nosotros, con el curso... Por eso él quiere que seamos mejores. Que seamos el mejor curso. Para estar en cualquier colegio que nosotros queramos [...] nos anima siempre, sí siempre nos anima... Nos pregunta qué problemas tenemos. Nos sube el ánimo, sí hace hartas cosas, también nos molesta (G.3)</i></p> <p><i>En el sentido de que como ya no estamos con el profesor jefe y el profesor jefe es el que nos apoya en todas la decisiones. Nos apoya siempre. Nos organiza. Nos ayuda. Nos organiza las ideas, todo eso, lo que podemos hacer primero, y después... y si no le gusta la idea no se hace y nos da otras mejores. Sí, influye en nosotros también porque este año incluso él quiere que seamos más independientes, pero igual nos cuesta organizarnos (G.3)</i></p> <p><i>Le tenemos mucho cariño, es que él nos ayuda a entender las cosas, cuando tenemos conflictos con otros compañeros (G.3) como que no pelean, con ellos aprendimos. Es que como que expresan... ellos sentimientos con nosotros. Y aunque estén de mal humor, igual así como que nunca nos bajonéan, no llegan enojados aunque estén de mal humor no llegan enojados, aunque la tía Paola nos dice no estoy de humor hoy día, pero ya, igual se ríe con nosotros, igual se ríe, le hacemos unos chistes... la tía Paola con las cosas que dicta, algunas se mal interpretan entonces la tía Paola se jode de la risa [risas] Además que ella nos dice que aprendemos rápido (G.3)</i></p> <p><i>Es que igual depende del problema. Si fuera algo... Sí poh, si fuera un problema mayor, mayor, a la mamá, pero si es un problema así que se puede solucionar con cualquier cosa a una amiga obvio... si cuando se pasa a mayores se le cuenta a la mamá. Pero si es sobre el colegio obviamente hay que recurrir la profesor jefe o,... algunos compañeros míos lo solucionan peleando, pegándose... o a garabatos, o con insultos. Pero algunos no, recurren al profesor jefe y el profesor pone la anotación y... o le prohíbe acercarse por ejemplo a ese niño y decirle un insulto... (G.4)</i></p>

Era buena, era amable, nos ayudaba psicológicamente, le podíamos contar cualquier cosa. Y que sus clases no sean fomes. Es que si un profesor te cae bien, sus clases nunca van a ser fomes. Sí, la profesora de lenguaje es re entretenida (G.5)
Bueno, pero es que también está el profe de religión que a todos les dice que está viejo... sí, les dice viejos chicos, o señor hormona. Pero no lo dice en mala. No poh, es que también depende en el tono en que lo diga... (G.9)
Y se pone serio, pero nosotros le aplaudimos cuando se ríe. Intenta no ponerse a reír, se hace el serio. Que tiran la talla, que cuando hacen clases hablan de su vida, hacen las clases más entretenidas, son de conversar con nosotros (G.9)
Sí, te retaba despacito. Sí porque te hablaba

MADRES/PADRES

yo siempre, como el trayecto es muy largo, yo sé más o menos cómo es todo, y mi papá desde chica, me enseñó a no perderme, y yo por ejemplo... cuando yo estaba en el supermercado y estaba chiquitita, él se iba a comprar a otra parte y me dejaba ahí, entonces yo tenía que ir a buscar en toda la tienda, y encontrar a mi papá, entonces de ahí yo aprendí a perder el miedo a perderme (G.2)

Yo soy como más independiente, o sea, yo en mi casa planifico, planeo mis horario y todas esas cosas, si yo quiero salir o algo me dan permiso porque yo soy la mayor, si que yo hago como que casi todo, entonces cualquier cosa, al tiro puedo (G.2)
pero igual así como que conmigo ha sido mucho más liberal, porque como de quinto que me voy sola donde mi hermana que viven en Cerro Navia, entonces, iqué bacán me voy sola y yo por ahí hago lo que quiero! Pero no hago maldades... [risas] Cochina. No, si no hago maldades, pero me voy directo pa'llá, pero es que. iyegua! [risas] (G.3)

Es re bacán porque yo ando sola, yo tomo mis decisiones, cuando tenga una hermana chica, ahí mi mamá va a tener con qué entretenerse, yo digo eso... pero que a mí me deje tranquila porque, incluso mi pieza queda al lado de la de ella, y no tiene ni puerta (G.3)

Es como que mejor ándate, así como que... mejor nos vemos otro día. Antes se habían puesto en la buena, hace unos días estaban así como... no sé, era terrible de bacán, incluso yo andaba de buen humor, porque me gustaba llegar a la casa y que mi papá fuera y que a veces hiciera almuerzo... y hasta hacía almuerzo mi mamá, porque ella nunca cocina cuando está sola [risas] (G.3)

De la situación, por ejemplo... si es algo así como una tontera, de que una se enojó con una persona o algo así, uno se lo dice a la amiga, pero si es como algo como más importante, entonces uno se lo dice a los papás...

a mí antes no me daban mucho permiso, pero la primera vez que me dieron, eh... cumplí, si que ya me dan, es que mientras uno cumpla... Bien, a mi me dejan ir a todos lados. Además que yo me porto bien. O sea, no tengo problemas, tengo que llevar el celu nomás y las llaves. Mi mamá me dice, ya, te voy a llamar, y si uno no contesta el celu... entonces ya filo ya poh. Sí, mi mamá me dice, te llamé ocho veces. Dos llamadas perdidas [risas] (G.6)

yo en la casa me tengo que portar bien pa que me den permiso... yo no, yo salgo cuando quiero nomá... yo le digo, mami voy pallá, y me dejan al tiro... igual yo pido permiso y sí me dejan, pero de ir muy lejos no... mi mamá se preocupa por mí, mi mamá igual se preocupa por mí, cuando no llego a la una de la mañana me llama... yo cuando fui pa tu casa llegué como a las diez poh, iba cagao de miedo por la línea (G.8)

	<p><i>un día estábamos en la feria y mi mamá nos pasó luca a mi y a mi hermano, entonces dice, y ustedes se pueden comprar cualquier cosa, pero después no me tienen que pedir más plata (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>A los niños les gusta que los profes se diviertan, y dejen de lado ese rol tan estricto de docente, así les sienten más cercanos. Hay profesores que son muy cercanos, que logran equilibrar el buen trato y cuidado con los castigos. Los niños logran darle más sentido a aquellas reprimendas de las cuales comprenden su sentido. Valoran que los profesores sean estrictos cuando a la vez convive el buen trato, el cariño y la comunicación fluida.</p> <p>Los niños notan cuando los profesores generan una relación auténtica de preocupación, de enseñanza. Cuando quieren lo mejor para ellos, cuando les importan.</p> <p>Necesitan muchas veces la relación con una figura adulta dentro del aula, para que les regule y controle, para que les ayude facilitándoles su orientación. Los profesores son los que proponen las ideas, eso influye en que luego a ellos mismos no se les ocurren las cosas.</p> <p>Los niños reconocen positivamente cuando se les trata como pares, desde una relación más horizontal, cuando los docentes se muestran próximos y dispuestos a facilitarles las relaciones con otras personas.</p> <p>Hay profesores que tienen actitudes infantiles. Se preocupan por cuestiones menores, sin importancia. Valoran muy positivamente que los profesores se muestren de buen humor. El verles de manera más cercana y próxima, como un par, un otro no tan lejano como una autoridad, es muy valorado y agradecido por los niños.</p> <p>Cuando los profesores son cercanos, a los niños les da la confianza de poder contarle sus cosas, y las clases se vuelven más entretenidas.</p> <p>Cuando los niños tienen problemas importantes, recurren a sus padres/madres, en el caso de que ellos no sean capaces de resolver por sí mismos o con sus pares algún evento problemático. Se dirigen a los adultos cuando consideran que los problemas son mayores. <i>Los problemas importantes los resuelven los padres, los anecdóticos los niños.</i></p> <p>Los profesores pueden decirles a los niños bromas, o ponerles sobrenombres, lo importante será el tono en que se refieran a ellos.</p> <p>Los profesores intentan mantener un rol dentro del aula. Un rol que se adecúe a las características de la figura del profesor, el de una persona seria, responsable, que controla los límites de la relación con sus estudiantes. Los niños valoran que los docentes sean capaces de salirse de ese papel, para mostrarse más próximos, sensibles y abiertos a dialogar.</p> <p>Algunos padres despliegan estrategias para que sus hijos sean más autónomos y sepan desenvolverse solos. Facilitan aprendizajes para que se valgan por sí mismos.</p> <p>Hay padres más permisivos, que generan las condiciones para que los niños sean más autónomos y puedan organizar sus tiempos y actividades.</p> <p>Los progenitores van siendo más permisivos dependiendo del número de hijo que se sea. Los niños disfrutaban mucho que les dejen hacer solos las cosas, se sienten cómodos y satisfechos con su autonomía.</p> <p>Los niños disfrutaban de su autonomía, se sienten más seguros, responsables y confiados. Los padres muchas veces regañan y molestan a los niños porque no tienen otra entretención.</p>

	<p>Cuando los padres/madres tienen buena relación entre ellos, los niños se motivan a participar con ellos y compartir espacios, están a gusto y se sienten cómodos. En las ocasiones donde los padres/madres discuten mucho, los niños prefieren que estén separados y estar en un ambiente tranquilo.</p> <p>Los niños no tienen mucha confianza con sus padres/madres, porque estos se escandalizan con las cuestiones que les ocurren a los niños.</p> <p>Algunos padres dan permisos, y los niños deben ir demostrando que son responsables, y respetan los acuerdos y los horarios. Los padres son alarmistas y exageran, están demasiado pendientes de lo que los niños hacen en su tiempo libre.</p> <p>Algunos progenitores permiten que sus hijos puedan gestionar y adecuar sus tiempos de manera más independiente. Hay padres que no exageran y se preocupan en una justa medida.</p> <p>Los padres en ocasiones les permiten a sus hijos poder administrar sus asuntos, y ellos lo valoran positivamente.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Concibiendo que las relaciones entre seres humanos deberían ser más igualitarias, sin distinguir entre categorías asimétricas y dominantes. Las personas tendrían entre ellas muchas más cosas en común que aspectos que les diferencien. Existiría la creencia que entre mayor seguridad y libertad se disponga entre las relaciones, existiría más honestidad y mayor compromiso entre los individuos y grupos sociales, de una manera más espontánea y sincera.</p> <p>Las personas no son tan distintas, y se deben naturalizar las relaciones entre las diferentes realidades sociales. Se reconocería que existen diferencias entre ambos grupos sociales, adultez y niñez, profesorado y estudiantado, sin embargo se necesitan y complementan entre ellos, por lo que debiese existir una confianza entre ambos.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Necesitan sentir la confianza que suponen las relaciones simétricas y cercanas. El ser valorados y considerados por el mundo adulto les permite tener mayor confianza, seguridad en sí mismos y autonomía. Les permitiría asumir responsabilidades personales y con los demás, y desenvolverse con mayor soltura en los distintos contextos. La confianza y seguridad de relaciones más auténticas y cercanas, les entrega la sensación de mayor autonomía e independencia de los demás, lo que les permite adquirir más y mejores repertorios de actuación. Denuncian que los adultos muchas veces restringen y cierran la posibilidad de establecer relaciones más fluidas, debido al temor que tendrían frente a que la infancia adquiriera actitudes y comportamientos de personas mayores.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Sienten que los adultos son capaces de orientarles y de dar buenos consejos, recurren a ellos cuando no son capaces de solventar y solucionar solos o con ayuda de sus pares sus distintas problemáticas, asimismo, dicen que dependerá del ámbito del conflicto, pues los adultos pueden ser muy comprensivos y cercanos, pero a la vez exageran. Dicen que la confianza se va diluyendo cuando los adultos se vuelven más estrictos, restrictivos y alarmistas.</p>
POSICIÓN: ADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	PROFESORADO
	<i>nosotros no le podemos decir ná porque... qué le vamos a decir es el profesor, qué le vamos a decir, si es el profesor, le decimos algo y... nos echan pa fuera y no nos anotan en el libro... y son las figuras que nos enseñan, entonces qué le podemos encontrar</i>

un par, un otro no tan lejano como una autoridad, es muy valorado y agradecido por los niños.

	<p><i>mal nosotros... si son ellos los que dan el ejemplo, los que lo deberían dar... y para dar el ejemplo tienen que hacerlo, tienen que hacer las cosas bien poh, sí... (G.3)</i></p> <p><i>Que sería mejor que nosotros también pudiésemos proponer, que les preguntaran a los niños qué quieren hacer. Sí, porque es como que los profesores piensan algo como que nos gusta, pero que en realidad no a todos nos gusta, y por eso nos tienen que estar obligando a ir (G.5)</i></p> <p><i>Es su método de hacernos callar, pero no es buen método, es que nos entiende. Igual enseña bien, pero le falta ser un poco más blando, es muy duro con nosotros (G.6)</i></p> <p><i>O sea, uno hace la sugerencia y uno no lo pescan. Ahora es con el centro de padres... lo que pasa es que ahora los del centro de padres están enojados con la rectora, es que por todo, por los uniformes... Es que es como que la rectora y el colegio. Nosotros por ejemplo siempre que queremos decirle algo a la... a hablar pa que nos pesquen, primero partimos de lo más chico, por ejemplo de los profesores, después vamos a la directora a académica de séptimo a cuarto medio, ya nos dice que sí... que va a tratar, pasan dos semanas y no pasa ná... de ahí vamos subiendo hasta que nos pesquen...pero nunca hemos podido conseguirlo... hablar bien con la rectora para que entienda lo que pasa, pero no, nada (G.7)</i></p> <p><i>Porque entrabamos al este y no nos dejaban entrar y nos echaron nomás. Porque el tío se ponía muy pesao de repente, nosotros dentrabamos ahí a lesear con los cabros y estaban pasando música y esperaban ahí ellos y nos poníamos a conversar y el tío se enojaba con nosotros (G.8)</i></p> <p><i>Yo a veces tiramos tallas y se enojan. O a veces estamos súper callados en la clase y de repente dice... no falta el que, estornuda y se le tapan las narices, y como que se le salta las... y todos nos reímos, y todos nos empezamos a reír y la tía al tiro se enoja, y dice, a ver cuéntenme el chiste, ¿cuál es? Ya poh, cuéntenlo y ahí yo me río. No... si le contamos nos echan pa fuera (G.8)</i></p> <p><i>El tío Edgardo iblá! Sí, no era así como el tío Edgardo no habla, grita (G.10)</i></p> <p><i>Pero que igual luche por nosotros poh, mira, llegó el profesor, supón, mira, nos quita el jeanday, pónele que saque cualquier razón y nos quite el jeanday pa mañana, y la tía va a acatar lo que él diga... en ningún momento la tía ya a decir, ya poh tío...</i></p> <p>MADRES/PADRES</p> <p><i>mi mamá como que me frena en todo, que ahora que no sé porqué está así, pero me dice, tenís que hacer mérito, tenías que hacer mérito, y tengo que hacer mérito hasta que llegue el día, porque sino no me da permiso, pa este fin de semana quiero ir donde mi hermana, y me dijo, y ¿me hay pedío permiso? ... y ay, prefiero no ir porque... porque, es que mi mamá me frena en todo... pero a mi me gusta andar sola... por eso no me gusta contarle náh así... (G.3)</i></p> <p><i>Yo no puedo salir sola... o sea, he salido sola, pero después cuando yo quiero salir, o no me dan plata, o me dicen, no, anda con tu hermano, y me da lata porque le tengo que comprar todo lo que quiere... (G.5)</i></p> <p><i>A mí no me dejan ni salir sola ni con amigos... me dicen, ah, pero es que no conozco a tus amigos, y siempre me sale con esa mi papá, y yo no quiero que los conozca, si es muy pesao. Yo tampoco quiero que los conozcan, que mis papás conozcan a mis amigos. Mi papá es así como de las películas gringas, son terribles(G.5)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Los docentes no practican las normas que les exigen a los niños, son inconsecuentes, exigen, pero ellos no demuestran con hechos, ni generan aprendizajes desde sus comportamientos, no son modelos a seguir. Los profesores saben que son inmunes</p>

Cuando los profesores son cercanos, a los niños les da la confianza de poder contarle sus cosas, y las clases se vuelven más entretenidas.

	<p>ante sus malas prácticas, porque son los profesores, además poseen la facultad de ejercer el control y la vigilancia ante los comportamientos de los niños.</p> <p>Cada profesor usa sus métodos para controlar a los niños, unos más duros y otros más flexibles. Unos más efectivos que otros. La relación entre los profesores y los estudiantes está basada en falsas promesas. Son inconsecuentes. Los profesores generan barreras que no permiten establecer una comunicación abierta y fluida. Los niños despliegan estrategias para poder acercarse a los profes y tener mayor confianza y diálogo con ellos, pero son infructuosas. Los profesores establecen conductos inexistentes para dilatar procedimientos que nunca llegan a concretarse.</p> <p>Estando en espacios escolares, siempre se debe acatar las indicaciones de los profesores, cuando no se siguen sus normas, se disgustan y ejercen su poder.</p> <p>Los profesores no permiten que los niños se diviertan durante las clases, que puedan reírse o hacer bromas. Se disgustan y no les permiten pasárselo bien. Los profesores les interpelean cuando advierten que los niños están distraídos con cosas distintas a lo señalado por ellos.</p> <p>Los niños prefieren que los profesores les hablen y les expliquen, no que les griten y les impongan, como es lo habitual. Dicen que los profesores son injustos, porque toman decisiones entre ellos, y acuerdan sin considerar la opinión de los niños. No les explicitan, ni les entregan su apoyo, mucho menos confianza.</p> <p>Los niños sienten que los padres/madres les tratan como inferiores, siempre tienen que estar demostrando que son capaces, responsables y que se merecen lo que piden. Es agotador tener que estar enseñando evidencias de su buen comportamiento y madurez. En ocasiones prefieren desistir de las peticiones para evitar exigencias.</p> <p>Los padres no permiten que los niños vayan independizándose de ellos, les restringen los horarios y la autonomía.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde concebir la relación adultez niñez desde una relación de dominio. Existiría una tensión en la relación de adultos y niños, donde el mundo adulto intenta controlar las conductas y las actitudes de la infancia. Los adultos impondrían las normas y las reglas de convivencia escolar y doméstica, donde los niños deben remitirse a asumir y acatar dichas normativas para ser considerados por los adultos. La niñez critica este tipo de relaciones y dinámica de convivencia, donde son eyectados hacia ámbitos externos a cualquier toma de decisión. Asimismo, existiría a la base una noción del mundo adulto como personas correctas, a quienes admirar, y donde la infancia pretende en algún momento llegar, por lo que se generaría una contradicción, ante ese adulto ideal/imaginado y el real con quienes conviven cotidianamente.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque los infantes esperan que los adultos tengan comportamientos propios de la edad madura. Esperan que sean respetuosos y con conductas adecuadas y correctas. Sin embargo, los adultos harían uso de su poder para controlar y limitar las actuaciones de los niños y niñas, siendo hostiles e incultos. La infancia sentiría una cierta indefensión frente a la represión ejercida por los adultos. Consideran que es injusta la manera en que son tratados.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Sería mucho mejor establecer un diálogo entre los profesores y los estudiantes, poder generar en conjunto propuestas que desarrollar de manera colaborativa. Cuando los profesores deciden solos, entonces deben obligar a los niños a participar, porque generalmente esas ideas no les representan, ni les gustan. Los progenitores se inventan argumentos para no ceder espacios y autonomía a sus hijos. Esto solo genera que los espacios sociales de los niños estén alejados del ámbito familiar. Por lo que los niños prefieren que sus padres no conozcan a sus amigos.</p>

POSICIÓN: NORMATIVA/PERFORMATIVA		
QUÉ SE DICE	<p>PROFESORADO</p> <p><i>A mi lo que me molesta es que los profesores a veces se toman el derecho de gritarnos, de retarnos por cualquier cosa, porque a veces el profesor dice... nos grita y tampoco se pone a pensar que hay niños que no sé poh, tienen problemas en la casa y nos gritan y uno se pone peor, entonces en esos casos los profesores no se ponen a pensar en los alumnos. Es que tienen que se empáticos (G.1)</i></p> <p><i>A veces el profe. Es que tienen mucho poder en mala... eso es verdad (G.1)</i></p> <p><i>Es que da miedo poh, es que de verdad da miedo... es que da miedo que te rete y que todo el curso te mire, y te mira además con esos ojos... es que una le dice como que profesora no entendí (°), ¡PERO CÓMO QUE NO ENTENDISTE! dice esa palabra, dice por qué diablos no entendiste y no te explica... (G.6)</i></p> <p><i>es que los profes son un poco ajenos a nosotros... no les interesa tanto cómo estemos, me entiende... es que si el primer día un profesor marca así como que él es rudo, obvio que después todos le van a tener miedo a preguntarle algo... [...] no como la profesora de naturaleza, que dijo, yo soy súper estricta, si que yo no quiero que hagan esto, ni esto, ni esto, ni esto, y después te da como miedo preguntarle qué cosas... que cosas no entendiste (G.6)</i></p> <p>MADRES/PADRES</p> <p><i>Yo, mi papá a penas hago algo, me dice tonta, estúpida. Y yo siempre me he sentido mal por eso, a veces me... Es que ná que ver que te traten así poh. A veces me... no sé, me indigna, y empezamos los dos a discutir así (G.3)</i></p> <p><i>Mi papá siempre sabe lo que hago y me dice yo no te digo porque quiero que enmiendes tu camino tu sola, pero yo no sé si lo hará para que yo me dé cuenta que lo estoy haciendo mal, y realmente no sabe lo que hago acá, o realmente sabe... no sé, no me entero de lo que pasa por su cabeza y me da miedo, es que me da miedo porque me da miedo que sepa que estoy aquí, que estoy al lado de la Devora y que hablo incoherencias... (G.5)</i></p>	
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los profesores se toman atribuciones desmedidas con los alumnos, les tratan como se les antoja, gritándoles y en ocasiones insultándoles. Los profesores no consideran que a la niñez le afecte las cosas y que en sus hogares también tendrían sus propias problemáticas. Los profesores se aprovechan y abusan de la autoridad que tienen. Los profesores muchas veces intentan instaurar la cultura del miedo en clases, esto mediante amenazas, gritos, tratos o situaciones vejatorias. Estas estrategias logran amedrentar a los estudiantes, generando un ambiente de tensión en clases, y provocando el miedo y el temor en niños para poder participar abiertamente de la clase.</p> <p>A los profesores no les interesa cómo estén los niños, no es su preocupación primordial, y eso lo dejan claro mediante sus conductas con ellos. Los profesores vienen a hacer su trabajo solamente, no intentan querer generar una relación más amable y cercana con los alumnos, tampoco generar confianza y un clima de relajación.</p> <p>Los padres/madres en ocasiones tratan a sus hijos de manera despectiva, insultándoles y teniendo comentarios vejatorios. A los niños esta situación les daña, no logran comprender a qué se debe, o por qué les tratan así, consideran que los adultos actúan de manera injusta y les indigna que les traten así. Discuten mucho con sus padres/madres.</p>	

	Los padres/madres generan estrategias perversas para relacionarse y controlar a sus hijos, instaurando el miedo, la desconfianza y el temor consigo mismos y con ellos.
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la cultura del miedo, la coacción y los mecanismos de control de los que son objeto niños y niñas ante la clase adulta.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque los adultos tienen una excesiva capacidad de poder y control sobre la infancia. Ellos por ser adultos tendrían la potestad de denostar y de instaurar el miedo y el temor en los niños, para que estos cumplan con los requerimientos y exigencias adultas.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	La infancia percibiría una fuerte coacción por parte del mundo adulto. Existirían una serie de mecanismos de control rígidos y abusivos, frente a los cuales la infancia debe doblegarse para poder conseguir o alcanzar sus metas, o para evitar castigos y reprimendas. Sus acciones se ven frustradas, y solo deben acatar lo que dicen los adultos a cargo. La relación se basaría en roles de dominación y sumisión.
POSICIÓN: DESALENTADORA	
QUÉ SE DICE	PROFESORADO <i>Porque no hace clases entretenidas. Es que es muy serio, sí, es que siempre llega,... él no expresa mal humor, pero como que siempre está de mal humor entonces... él llega y está cansado mentalmente. Entonces a nosotros eso nos bajonea él (G.3) Éramos como ignorantes en ese deporte y... cuánto se llama... se demoraba mucho en hacernos callar y hacíamos muy pocas cosas, en una clases habíamos tres alumnos a penas escuchándolo, y todos los demás se habían ido... no habíamos más... (G.10)</i>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	El estado de ánimo de los profesores influye directamente sobre el ánimo de los niños, dependerá principalmente del ánimo que traiga el profesor la relación que se genere con los alumnos y la clase que se desarrolle. Los profesores tienen el poder y la influencia en la clase, en sus alumnos y en las relaciones que con ellos establezcan. Los profesores deberían hacerse respetar y no permitir que los alumnos hagan lo que quieran. Deberían ser capaces de captar y mantener la atención de los alumnos.
DESDE DÓNDE SE DICE	Comprenderían que son sensibles y dependientes de lo que los adultos dictaminan. Lo que los adultos les transmiten influye en sus propios comportamientos y estados de ánimo. Desde la creencia que son los profesores los responsables y los que determinan el ambiente escolar. Se cree que los profesores deberían motivar y estimular a los estudiantes.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Se sienten incapaces de revertir las pautas que los profesores ofrecen. El clima escolar estaría determinado por las actitudes de los profesores, lo cual influye en sus propios desempeños y estado de ánimo.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Cuando el profesor viene a clases con bajo ánimo, y con actividades que no les motivan, la infancia se siente frustrada y poco motivada para poder participar y formar parte de la dinámica de clases. Si el profesor no les entrega las pautas ni les transmite las coordenadas a seguir los niños se despistan y se distraen.
POSICIÓN: ESTIMULANTE	
QUÉ SE DICE	PROFESORADO

Sí, como otro profesor el de lenguaje que llega así como muy activo, y llega y dice, ya vamos a hacer esto, y con toda su expresión y todos quedamos así como ¿qué?... es que como nadie es así con nosotros... (G.3)
*como que él nos enseña más a ser humildes, limpios que... más la materia...
era muy buena, si la echaron porque nos defendía mucho, defendía mucho al curso (G.4)*
Siempre en el colegio hay una profesor que protege más al curso, que le gusta... por ejemplo mi profesor jefe desde el año pasao que nos quería y siempre dice, no, es que el curso puede cambiar, y nos apoya, y va apoyando en vez de decirnos que somos mal curso... y esto y esto, siempre nos va apoyando y queriendo, y siempre está con nosotros... en lo bueno y lo malo, y todo eso (G.4)
A nosotros varias veces han ido personas que nos felicitan por el orden, por la conducta, la buena asistencia, dicen que los mejores cursos son los séptimos... (G.4)
sí, la tía Pati como que ya no pasa a ser profesora como que es nuestra amiga porque sabe todos y... como que es como bacan porque como que nos levanta... y si nos equivocamos ella sabe (G.8)

La tía Alicia siempre nos defendió. La tía Alicia decía que cuando nosotros tuviéramos razón, ella iba a luchar por los derechos que teníamos (G.10)
Que sí queríamos, que si salíamos de octavo con algún fin de lograr algo, de lograr algo en la vida, quería que nosotros surgiéramos en la vida, que nos fuera bien. Claro, que no queríamos que fuéramos como... flojos... (G.10)

MADRES/PADRES

¿Quién del grupo que está aquí, la mamá tiene una carrera profesional? No, la mía no. La mía llegó hasta cuarto medio... Mi papi estudió hasta segundo... Mi mamá llegó parece que hasta octavo... La mía hasta cuarto medio. La mía igual... Pero sacaron cuatro medio pa trabajar nomás poh, no siguieron algo que querían. Mi mamá, Es que sacaron el cuarto medio pa trabajar nomás poh. Tener una especialidad. A mí me gustaría, a mí mi papi dice que yo quiera lo que quiera estudiar él me va a pagar para que yo sea mejor que él. Mi papá igual siempre me dice lo mismo... Porque siempre, por ejemplo igual algunos papás de nosotros trabajan en el campo y uno no quiere trabajar en el campo... Ellos quieren que seamos mejores... Que nos superemos, Que seamos mejores que ellos, Y mi mami trabaja en el campo, No quieren que terminemos así cortando porotos en todo el sol, Sacando cerezas... Sería igual bien fome cortar poroto... Todo al sol, levantarse re temprano, Yo he ido, y no es un chiste, no es nada agradable... No es ná bonito (G.10)
Sí, porque tienen que andar buscándolos. Se rompen las manos. Se les van partiendo. Mi tata es analfabeto, no sabe leer ni escribir. Le tienen que decir qué dice ahí. Si estudió, solamente que se salió para trabajar. Porque parece que eso fue porque se le murió el papá y no tenían plata. Sí, y parece que se murió mi bisabuelo, y a mi abuela como que no tenía como pa trabajar, porque tenía siete hijos... pero paró de estudiar y empezó a trabajar... el conoce las palabras es que solamente que le cuesta juntarlas y saber como que... (G.10)
Sí, pero a mí hartas veces me ha preguntado mijito qué dice aquí, y yo le digo, supón Rosita... cosas así. A mí no me interesa. Es tu abuelo y tú lo querí. Sí, si es mi abuelo nomás (G.10)

QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Existirían profesores que son buenos y que apoyan a los niños, pero duran poco. Dice la infancia que estos profesores no le convendrían al colegio puesto que defienden a los niños. En ocasiones los docentes le expresan a la niñez lo buenos estudiantes que son, reconociendo sus méritos.</p> <p>Los profesores que les conocen, son más cercanos y les considerarían como amigos, sabrían de ellos, estarían al tanto de sus intereses y el modo de cómo motivarles, ya que les entienden.</p> <p>Sienten un profundo respeto por el trabajo que realizan las familias para poder disponerles de lo que tienen. Consideran el tema de la clase social, como un elemento a valorar, pues el esfuerzo que realizan las familias sería mayor, muchas veces muy sacrificado. Esto les genera un fuerte reconocimiento y orgullo por sus padres/madres. Saben que sus padres depositan expectativas en ellos, para que sean mejores, y obtengan más y mayores éxitos.</p> <p>El trabajo que realizan los padres, principalmente los de clase obrera es muy sacrificado. Las nuevas generaciones han logrado un mayor acceso a la formación y a la educación formal. Los niños saben que tienen una deuda con sus generaciones pasadas, y que deben responder a sus expectativas.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde la valoración del mundo adulto. Se considera la opinión de los docentes, puesto que tendrían un estatus superior, de este modo se valida el reconocimiento que realizan hacia la infancia.</p> <p>La idea de sentirse identificados y pertenecientes a un grupo superior, les permite sentir mayor confianza y seguridad en sí mismos. Sentimientos de reconocimiento social les genera motivación. Sienten como valor fundamental la clase a la que pertenecen.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>La infancia se desconcierta cuando los profesores se muestran activos y animados al estar con ellos, están acostumbrados a que los profesores no se expresen, ni que estén de buen humor o motivados a realizar la clase. Por lo que este cambio de actitud lo consideran como una demostración y reconocimiento hacia ellos. Recibir el apoyo de los profesores les alienta y les satisface, fortaleciendo así su autoimagen de grupo y estimulándoles para lograr lo que se proponen. Valoran el esfuerzo y el poder de superación de sus familias, eso les enorgullece y les impulsa a continuar con sus ideales.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Siempre existirían algunos profesores que creen en la infancia, les transmiten confianza y convicción a los niños. Les motiva que los docentes alaguen sus conductas y les entusiasmen. Valoran que los docentes le hablen de otros temas que no sean únicamente los académicos. Adultos depositan en los niños sus expectativas, esperando que logren sus propósitos. Necesitan contar con el apoyo del mundo adulto, que les valoren y les reconozcan.</p> <p>Las familias se esfuerzan para poder ofrecerles las mejores condiciones y que puedan desarrollar sus estudios y lo que necesitan. Sienten una gran valoración por sus familiares aunque estos no tengan reconocimientos académicos o formación.</p>
POSICIÓN: MUNDOS OPUESTOS	
QUÉ SE DICE	<p>PROFESORADO</p> <p><i>En cambio por ejemplo la profesora de inglés, ellas no, como que es un hola y chao y hagan las tareas y todo lo exigente (G.3)</i></p>

Por ejemplo con algunos cuándo andan simpáticos, ahí sí, pero tampoco es que nos dejan... nosotros no nos portamos bien con ella, porque ella se es como pesá,... entonces empezamos a hacer desorden. Es como muy pesá, es muy estricta, muy fría de repente (G.3)

Porque está viejito. Es que igual si es que el director igual debería tener paciencia y escuchar a los demás, no porque él sea el director va a tener la palabra para todo. Tampoco puede tener la razón de todo, si igual es ser humano y también se puede equivocar. Una vez se equivocó y dijo que no... (G.10)

MADRES/PADRES

pero ahora estamos en un punto en el que yo no le tengo tanta confianza a mi papá, por ejemplo a mi papá yo no le cuento mis cosas porque como que siempre tiene... es que mi mamá tiene mi mismo carácter entonces, como que mi mamá le cuenta de todo a mi papá, entonces yo no soy capaz de contarle las cosas, le cuento las cosas, pero no le digo que me están pasando a mi... Mi papá es re infantil. Oye, igual que a mí, yo tampoco tengo confianza con mis papás para decirle mis cosas (G.1)

En cambio yo prácticamente no me comunico con mi mamá, y con mi papá no lo veo nunca, si que casi no hay relación, es que no tengo relación con ellos. Es que igual influye el tema de si los papás están juntos o no (G.3)

y con mi mamá no hablo mucho, la verdad es que nada... entonces estoy aquí como encerrá, todo lo que vivo aquí en el colegio no se lo cuento a nadie, llego a mi casa como pa contar algo y no hay nadie, entonces como que ya, estoy como encerrá, entonces me quedo ahí nomás... (G.3)

Es que los papás tienen que ser más participativos en el curso (G.3)

, con mi mamá también es más o menos la relación, pero es que con ella yo no le tengo la confianza suficiente [se le corta la vos] para contarle lo que pasó hoy día, qué hicimos... (G.3)

es que a mi mamá por ejemplo, no le cuento nada, solo que hago aquí nomás en el colegio y eso nomás. Sí, sí es eso, ¿qué hiciste? Ehhh ¿qué hice?, nada, dar vueltas, estuve hablando con las chiquillas y eso poh. Sí, es que es como rutina, ¿Qué hiciste?

*Eh, o ¿cómo te fue? Bien, bien. Sí, es como una constante, una, ¿como te fue? Bien [risas] ¡Eso! ¿Qué hiciste? Nada, ya me voy a cambiar de ropa o me voy a ver tele **¿y eso está bien?, o ¿quisieran que fuese distinto?** No, está bien. Para mi está bien. No, así está bien, ¿pa qué más? ¿Además pa qué preguntan tanto? (G.3)*

A mi me preguntan que si yo quiero estar con mi familia o con mis amigos, yo digo que con mis amigos porque yo... me cae mal mi hermano, mi mamá también, y mi padrastro no... (G.5)

es que mi hermana... la mayor que tiene veinte, yo me llevo mejor con ella porque a mi no me gusta mostrarle cosas a mis papás, porque son tan... cómo decirlo, tan ridículos... son como enchapados a la antigua, en cambio a mi hermana le puedo contar todas las cosas y no me dice ná... (G.6)

Pero depende del caso porque yo le contaría a un profe si me saqué un cuatro, a mi mamá... mamá me saqué un cuatro, castigado, no x-box, sin tele, sin salir a la calle, sin fútbol... (G.9)

	<i>O cuando tu papa te dice, oye hijo tú tenís que contarme a mí las cosas que te pasan, tenís que tener confianza como si fueran amigos, pero es que igual es como raro contarle toas tus cosas a tu mamá o a tu papá (G.10)</i>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Existen profesores que son muy distantes, fríos y solo se remiten a su rol de docente. Cuando los profesores están de mal genio, hacen que los niños también se comporten de mal humor, y comiencen a hacer desorden, pues los niños se dejarían influenciar por la actitud que los profes tengan.</p> <p>Los adultos/profesores no reconocen sus errores, mucho menos delante de los niños. Los niños admiten que toda persona puede equivocarse, lo importante será reconocerlo.</p> <p>La relación con los padres/madres no es de mucha confianza, principalmente porque las personalidades entre ellos son muy similares, y porque entre padres se cuentan todo. De este modo, los niños se sienten vulnerables, y sus intimidades expuestas. La infancia tendría escasa confianza en sus padres/madres, con algunos no tiene siquiera relación, aunque consideran que es importante vivir con los padres y madres.</p> <p>No existe la confianza con las madres para confiarles sus asuntos más íntimos o privados. Los niños pasan mucho tiempo en soledad, se encierran en sí mismos.</p> <p>Los padres/madres no se involucran mucho en los asuntos de los niños en el colegio.</p> <p>Los progenitores siempre hacen preguntas rutinarias, hacen preguntas sin sentido con la intención de controlar qué hacen los niños cuando no les ven. Dicen que no se preocupan por ellos, sino que quieren saber para evaluar sus comportamientos. Los niños no entienden por qué preguntan tanto, no le ven el sentido.</p> <p>La niñez no se siente cómoda estando con sus progenitores. Prefieren estar con sus amigos o en el colegio.</p> <p>Les parece extraño tener que contar sus cuestiones personales a sus padres, les ven como figuras lejanas, con realidades muy distintas a las suyas.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde una importante brecha generacional entre niñez y adultez. Considerarían que los padres pertenecen a mundo opuestos, que no estarían interesados en conocer de manera genuina a la infancia, más bien pretenden controlarles, y mantenerles a distancia. Existiría una relación fría, impersonal y cargada de desconfianza. Conciben a los adultos como personas suspicaces. Entienden que esta situación atiende a la etapa en la que se encuentran.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque se sienten distanciados en las relaciones con los adultos, se perciben ajenos a sus realidades, y a las temáticas que puedan vincularles. No sentirían la confianza suficiente para compartir con ellos sus asuntos. Sin embargo en ocasiones quisieran poder contar con ellos y tener la confianza de compartir sus problemáticas y hablarlas de manera más auténtica y natural.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Los profesores con sus actitudes tan estrictas y serias no permiten que los estudiantes se muestren o participen libremente en las clases.</p> <p>Los adultos tienden a no asumir sus responsabilidades, generando una distancia con la infancia. No reconocerían sus errores ante los niños, para no perder el respeto de estos. Esto generaría una relación distante y de desconfianza. Los adultos no serían una referencia válida para la infancia. Los padres son anticuados y no comprenden bien las cosas que les interesan a los niños, no saben como tratarles. Dependiendo de la información que la infancia quiera compartir, si se dirigen a un profesor o sus progenitores, esto dependerá del ámbito donde ese adulto sea la autoridad.</p>

<p>POSICIÓN: MATERNO/PATERNAL</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>PROFESORADO <i>Como que con las profesoras son como las que se acercan... (G.3)</i> <i>Que las profesoras son como las que más se acercan al curso, ellas como que siempre nos han conocido entonces, son las que siempre como que han estado aquí, entonces como que se involucran con nosotros.</i></p> <p>MADRES/PADRES <i>A mí me dan permiso, pero depende de si ir al centro sola, me tienen que ir a dejar, porque como que les da miedo que me vaya en micro (G.2)</i> <i>La única condición que tengo es de no irme muy tarde porque por donde yo vivo es peligroso tarde, porque es como, no sé... Igual mi barrio también es súper peligroso (G.2)</i> <i>yo me acuerdo que una vez me perdí en el súper... a mí me decían que cuando me perdía me pusiera a gritar y que si alguien se me acercara gritara nomás más fuerte, entonces una vez me perdí y quedó la embarrá (G.2)</i> <i>Es que es compartir más con la familia. Pero es que algunos en las casa no están las familias, entonces. Es que yo ni veo a mi mamá. Es casi lo mismo que comer solo. Es que el colegio... por eso que no tenemos jornada completa. Si poh, como por la unión de la familia (G.2)</i> <i>No, porque mis papás no me tenían mucha confianza, porque era muy joven, muy pequeño, eso y porque nunca me dejaron andar en micro (G.2)</i> <i>Incluso a mí antes no me gustaba salir pa'fuera, ahora tengo que pedir permiso hasta pa' comprar. Yo igual... por lo mismo me encerré, incluso, yo tuve muchos problemas, entonces como que yo sola me encerré, y ahora que no, que no me deja, ir a hacer la tarea donde la Nacha, no me deja... es mañana, y no hay forma de que me de permiso así como pa' ir (G.3)</i> <i>Pero es que hay algunos temas que uno les cuenta así como leseando, o les hace alguna pregunta así como de la edad adecuada..., al tiro dicen, pero ¿por qué, te pasa a ti? Como que comienzan con preguntas como si a uno le pasara y es una pregunta nomás... O uno dice por bromear y al tiro se lo toman como... Muy enserio. Sí, muy enserio. Por ejemplo a mí si me gusta alguien mi mamá me comienza a molestar al tiro, no le puedo contar nada... Sí, eso pasa (G.4)</i> <i>O sea, es que piensan que te están haciendo lo peor, o te secuestraron o te... o estai loqueando por ahí (G.5)</i> <i>que me cuida caleta, me dice... me pierdo un poquito, unos quince minutos y me empieza a llamar al tiro, después cuando me baño también... me deja la ropa lista pa vestirme... Sí, mi mamá así es... a veces le digo que se cabree que ya soy grande, y mi mamá me dice, no, si tú soy chiquita todavía (G.8)</i> <i>Es que si pensamos no sé poh, salir tan lejos no nos van dar permiso porque. Pero igual si pensamos eso y después les toca reunión a las profes con las mamás, las mamás a lo mejor, después no van a querer algunas. Las mamás poh. Que nosotros nos vayamos, que salgamos tan lejos. Pero si somos poquitos (G.8)</i> <i>Porque piensan que nos va a pasar algo... Que nos vamos a perder (G.8)</i> <i>Es como fome Gonzalo igual, igual no vivir con tu mamá y tu papá. Como que no tenía cariños paterno ni materno. Pero igual lo tengo. Ah, pero no es como el cariño que te dan los padres... Es que mi mamá me tuvo a los catorce. Pero no tiene nada que</i></p>

	<p><i>ver el que te haya parido, sino el que te... El que te cría. Porque me dice qué te falta, cuándo trabaja me dice qué te falta, me da plata pa comprarme mis cosas. Ah, mi papá no es tan así, yo no lo quiero tanto, porque me llama una vez a las quinientas, lo veo... Yo lo tengo que ir a ver, o me ve solamente cuando me va a comprarme algunas cosas, porque me tiene que comprarme algo, a veces cuando me tiene que ir a dejarme cosas, ahí recién lo veo, porque tampoco me gusta estar tanto con él... (G.10)</i></p> <p><i>Antes estábamos pensando en ir a Chiloé... pero no se pudo, porque no a todos les dieron permiso porque hay algunas mamás que dicen que es muy peligroso... (G.3)</i></p> <p><i>Es que es muy sobreprotectora mi mamá.</i></p> <p><i>es mejor ser el más chico mejor, porque te consienten en todo, sí... ah, a mi no me gusta ser el más grande... ni me pesca mi mami, porque yo le hablo y no me dice ná ... ná mi mamá me ve como si fuera una guagua. Mi mamá también (G.8)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>A los padres les atemoriza que los niños vayan solos a los lugares. No les dejan salir solos. Algunos padres enseñan a sus hijos a depender de ellos.</p> <p>Los padres permiten que los hijos vayan solos a los sitios, considerando algunas restricciones, las cuales son compartidas por los hijos.</p> <p>Los colegios en ocasiones pretender que los niños pasen más tiempo en familia. Pero no logran sus propósitos, porque lo implementarían mal.</p> <p>Los padres en ocasiones no confían en los niños, por lo que no les permiten tener mayor autonomía ni independencia. Padres cada vez restringen más los permisos, es como si tuviesen miedo a que los niños crezcan. Sólo logran que los niños se encierren en sí mismos y se vuelvan solitarios y antisociales.</p> <p>Exageran sus reacciones y acaban generando que los niños no les confíen sus asuntos, ni le incorporen en sus problemas.</p> <p>Los progenitores son muy alarmistas, siempre se creen que a los niños les está pasando lo peor, que están siendo víctimas de algún crimen.</p> <p>Los progenitores intentan tratar a sus hijos como niños pequeños, dándoles muchos cuidados y protecciones. No permiten que estos sean más independientes y responsables. Los niños les interpelan diciéndoles que no son niños pequeños y que no quieren ser tratados como tales.</p> <p>Los progenitores prefieren que los niños estén lo más cercano posible a ellos. Se sienten intranquilos si los niños están solos o lejos. Prefieren no ceder espacio y autonomía a los niños para su propia tranquilidad.</p> <p>Los progenitores siempre creen que a los niños les va a ocurrir algo malo, hacen que los niños tengan miedo del mundo.</p> <p>Consideran que el cariño y los cuidados paterno/maternales son importantes en el crecimiento y desarrollo de los niños. Se considera que la figura de los progenitores puede ser reemplazada por otro familiar o persona adulta que desempeñe esos roles. Valoran positivamente la crianza por sobre la paterno/maternidad biológica.</p> <p>Las profesoras son más próximas y cercanas. Se involucran más con los niños, ellos tienen más confianza con ellas, porque les transmiten una preocupación que sienten más auténtica.</p> <p>Los niños en ocasiones organizan actividades, pero las madres no autorizan a los alumnos a participar.</p>

	El trato de las madres con los hijos cambia dependiendo del número de hijo que se sea. Depende de la edad de los niños.
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde una concepción fragmentada respecto a los seres humanos, donde los adultos, personas mayores, tendrían que cuidar y proteger a los niños y niñas, personas menores. Asimismo, existiría una distinción entre hombres y mujeres, quienes tendrían características, deberes y accesos distintos respecto al sexo que se porta. Hombres y mujeres serían distintas, y se vincularían con la infancia de manera distinta. Se considera que el mundo es un lugar hostil y peligroso, por lo que las personas adultas [<i>otras personas adultas</i>] pueden hacer daño a los menores, por lo que habría que protegerles.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Necesitan mayor autonomía y soberanía sobre sí mismos, poder explorar el mundo y las relaciones que establecen. Asimismo disfrutan de los cuidados paterno-maternales si estos son en una justa medida. Sentirían que los padres no les comprenden y han olvidado que ellos también han sido niños, también han tenido curiosidades y ganas de explorar y descubrir por ellos mismos su entorno.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los padres y madres protegen en exceso a los niños y niñas, en mayor medida a las mujeres, pues serían más vulnerables. Las adultas mujeres serían más protectoras y comprensivas por ser mujeres, ya que tendrían características maternalistas que los hombres no poseen. Los padres transmiten a sus hijos temor por el mundo. Les transmiten categorías excluyentes sobre los hombres y las mujeres, sobre los adultos y los niños.
POSICIÓN: CRÍTICA ADULTEZ	
QUÉ SE DICE	MADRES/PADRES <i>Es que igual ahí hay otra cosa porque tú tenís dónde ir a ver a tu papá, tenís como verlo, en cambio yo no, o sea, si mi papá va pa la casa bien, pero cuando está mi mamá, y los dos se juntan, es como que un caos... entonces mejor que no, no (G.3)</i> <i>Siempre que terminamos de comer, yo ya me quiero ir, y dicen, ¡Ay! Que ven acá a compartir nos nosotros, danos tu presencia, y me quitan el notebook y tengo que estar obligada ahí, me lo quitan... y conversan entre mi mamá y mi papá, y lo que me da más lata es que yo le pregunto, oigan y ¿de qué están hablando?... para no aburrirme, y me dicen después te decimos, o... no importan. Y nunca te lo dicen, a mí me pasa lo mismo. Yo no entiendo y es más fome aún porque sé que están hablando de algo y mis papás se ríen y yo no entiendo ná... y uno dice, pero de qué están hablando, y dicen, no te importa, o... no, cosas de adultos, y uno dice, pero por qué me llamaron, entonces yo me voy y me dicen, no danos tu presencia, no te vayas hija nuestra (G.5)</i> <i>Es como que desde los seis años que estoy en la nueva casa, me lo celebraron dos, y dicen no, si te lo vamos a celebrar este año Nicolás, no se preocupe,... si te sacai buen promedio, y paso con 6,1... es que no, es que no teníamos plan... Y te regalan el chaleco de tu hermana [risas] combina con tus ojos (G.9)</i> <i>A mí nunca me castigan... me dicen te voy a castigar, me castigan que no puedo hacer esto, y pregunto y puedo hacer esto, y me dicen sí [risas] (G.9)</i> <i>Con mi mamá tampoco me gustar estar tanto, prefiero estar con mi abuela. A mí me gustaría, yo con mi mami me gustaría ir a vivirme, pero no con la pareja que tiene... Sí, porque es muy pesao conmigo, todo lo que yo hago le cae mal, supón... si igual,</i>

	<p><i>les voy a dar un ejemplo, si a mi, siempre que voy p allá, me reta por cualquier cosa, supón yo estoy comiendo, y yo siempre, como donde vivo con mi papi, hacemos ensalada aparte pa mí y pa él, y yo siempre saco de donde hacen la ensalada del bol, y me reta por eso, y me aburro, a mi no me deja ser a mí. Y no tiene por qué mandarte si, tú mamá te tiene que decir. Yo a veces le saco en cara que no tiene porqué molestarme</i></p> <p><i>si él a mi no me ha dado ná. Ahora se fue en la volá, me reta por too, le hago algo a mi hermano, supón, que es terrible de fundío... manda a mi hermano como del medio, tiene tres años, lo manda a que me pegue (G.10)</i></p> <p><i>Sí cuándo uno le para la mano a la mamá, o a la abuela, dicen, me querís pegar.... Yo dije no (G.10)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los padres y madres que se pelean mucho delante de los niños, en ocasiones es preferible que estén separados o que no compartan espacios comunes, pues incorporan a los niños en sus conflictos.</p> <p>Los padres/madres se esmeran para que los niños compartan con ellos, pero por otro lado, nos les involucran en las conversaciones o en los asuntos, con lo cual muestran contradicciones en el trato y en la relación que sostienen con sus hijos. No entregan mensajes claros, sino que confunden con sus actuaciones. Pretenden que los niños hagan estrictamente lo que ellos quieren, sin que los niños puedan intervenir, participar de manera más autónoma.</p> <p>Los padres algunas veces prometen a los niños cosas que no cumplen, hacen ofrecimientos ficticios, consiguiendo con ello que los niños pierdan la confianza en sus progenitores.</p> <p>Las figuras parentales pueden ser reemplazadas por otras personas que forman parte de la familia. En ocasiones sienten que sus padres les desplazan en lugar de sus nuevas parejas. Les regañan mucho, y por cuestiones que para ellos no tienen sentido. Utilizan mecanismos de control absurdos, involucrando a otros familiares. Los progenitores son desafiantes, ellos creen que solo ellos pueden tener poder ante los niños.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde una noción del ser humano adulto, como un sujeto concordante, no contradictorio, el cual sostenga discursos y prácticas compatibles entre sí, y que no se contradiga. Desde esta idea se desprenden las demandas y los cuestionamientos que exponen niños y niñas sobre sus padres. Consideran que los adultos protegerían su propia imagen bajo estrategias estéticas y estereotipadas de comportamiento, las cuales las realizan por deber hacerlas, y no por una genuina creencia en ellas.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Los padres en ocasiones generan mensajes y relaciones contradictorias con sus hijos, intentar ser consistentes y coherentes, pero no lo lograrían. A los niños esta situación les provoca desconcierto. La infancia requeriría que se les trate con honestidad y sinceridad, reclaman en sus padres figuras adultas congruentes, que logren transmitirles sensatez y determinada cordura. Necesitan imágenes de referencia que concuerden con sus ideas de un adulto maduro y lógico.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Que las conductas que realizan padres y madres en ocasiones no concuerdan con la imagen que quisieran ellos mismos poder proyectar. Son muy oscilantes en sus actitudes y requerimientos, actúan de manera contradictoria y se desdicen constantemente, exigiendo cuestiones que ni ellos comparten.</p>

4. 3. REPRESENTACIONES SOCIALES | ACTORES SOCIALES NIÑOS Y NIÑAS

SOBRE QUÉ SE DICE REPRESENTACIONES SOCIALES ACTORES SOCIALES NIÑOS Y NIÑAS	
POSICIÓN: INFANTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>De SÍ MISMOS/INDIVIDUAL <i>eso ya lo estoy cambiando un poco, porque es más responsabilidad ahora... ahora de presidenta, ahora tengo otro cargo en otra cosa que... (G.1)</i> <i>Pero son cosas que son verdad, quizá yo no sé decir las cosas, a lo mejor, no las sé decir, pero son cosas que son verdad (G.1)</i> <i>es que con algunas personas tengo confianza, al tiro no se me da, pero... puedo decir, ah esta me cae mal por ejemplo, pero después la empiezo a conocer y ah... estoy equivocá porque yo siempre he dicho, hay que conocer a las personas antes de opinar de ellas, por ejemplo yo a veces me dejo llevar por las opiniones de los demás (G.1)</i></p> <p>De SÍ MISMOS/GRUPAL <i>Hemos hecho actos buenos... Que a todos los profes les han gustado. Hemos sido bien organizados. En primero también, esa fue muy buena, hicimos hartos actos... Bonitos nos han salido. Sí (G.3)</i></p> <p>Desde el PROFESORADO <i>Pero eso va en cada uno, es cosa de ellos, tú ya no le podís ir a decir que... no, es que él no le puede estar diciendo a un profesor, profesor nos está haciendo clases... eso es una falta de respeto, por ejemplo yo, yo no me sé dirigir a un adulto... el otro día, yo he tenido hartos problemas con los profesores de acá porque yo les respondo y ellos lo toman de iah... la cabra chica irrespetuosa! Cosas así... pero son cosas que son verdad, (G.1)</i> <i>dicen que somos el curso más desordenado, pero somos el curso más unido que hay también. Porque nadie ve lo bueno que tenemos como curso... Todo lo ven malo. No lo reconocen lo bueno que hacemos, solo lo negativo. Ellos no conocen nuestro curso. Hacemos algo bueno y le tienen que sacar lo negativo. Nosotros hasta a veces salimos a limpiar el patio, sí y por voluntad, y nos retan porque estamos afuera, y por qué no están en clases, y nos retan... (G.3)</i> <i>nos echaron toda la culpa a nosotros porque lo habíamos organizado. Ese año fue el más desordenado, nos echaron la culpa porque éramos los más desordenados que habían, entonces por eso que nos echaron toda la culpa a nosotros. Y éramos los que teníamos la mejor fiesta. Y nos retaron poh, pero igual fue re bueno (G.3)</i> <i>Como que somos malos. No sé, que somos desordenados. Es que igual es difícil estar en octavo porque como que todo te tienen en la mira. Sipo. Por nada, todos nos retan al tiro (G.7)</i></p> <p>OTROS</p>

QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Dependiendo de las responsabilidades que se deposite en los niños son capaces de dar respuesta y comprometerse con sus deberes.</p> <p>Pueden ser desatinados para expresar sus ideas, pero son honestos y consecuentes con los que piensan. Son sensibles a las emociones y sensitivos. Son capaces de replantearse relaciones y situaciones. Intentan no prejuzgar de manera prematura, considerando que las primeras impresiones no son las más reales.</p> <p>Cuando las actividades les gustan y se lo proponen son capaces de organizarse como grupo y sacar adelante un proyecto.</p> <p>Son intensos e impulsivos, pero se dan la posibilidad de nuevas oportunidades para conocer mejor a las personas. Son flexibles y se adaptan.</p> <p>Los profesores ven a los niños como irrespetuosos o faltos de educación por decirles las cosas, por expresarles su opinión respecto a algún tema. Sienten que no saben expresarse con los adultos porque estos son incapaces de oírles.</p> <p>Los adultos sólo se centran en los aspectos negativos de la infancia. No son capaces de reconocer los méritos y logros de los niños. No usan el criterio para poder evaluar las conductas positivas de la infancia, se guían por parámetros valorativos estrictos y normativos. No aplican su propio juicio, se dejan llevar por lo establecido.</p> <p>La imagen que tienen los profesores de los niños es rígida, y aunque ellos demuestren logros y hacer las cosas bien, es como si los profesores no lo viesen.</p> <p>Los profes depositan demasiadas exigencias en los niños, haciéndoles creer a ellos mismos que son inferiores o que son incapaces.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde la creencia que la infancia es capaz de desenvolverse de una manera mucho más óptima y adecuada que la descrita por el mundo adulto. Desde la defensa de la infancia, la cuál tiene un carácter volitivo y está dispuesta en desempeñarse positiva y eficazmente ante las labores y actividades que se proponga. Se cree en una infancia proactiva y responsable. Desde la crítica al desconocimiento que realiza la clase adulta ante los méritos y bondades de la niñez. Se defienden las acciones e intensiones de niños y niñas, los que usualmente son invisibilizados o interpretados bajo valoraciones negativas que solo evidencian desconocimiento y prejuicios contra niños y niñas. Desde el reconocimiento de que la infancia tiene sus propias capacidades y potencialidades. Desde la defensa y protección de la infancia. Desde la idea de que la edad es solo un dato más, no determina las capacidades, habilidades ni madurez de una persona, y en el caso que así fuere, no es razón suficiente para discriminarle.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque necesitan reivindicar la posición de la infancia, deconstruir las imágenes y creencia que en el mundo adulto se producen e importan. Porque se cree que la infancia es capaz de expresarse de manera espontánea, con sus códigos y formas, y no por ser estas formas, distintas a las adultas serán inválidas o menos adecuadas. Porque la infancia puede expresarse con sus propios parámetros, y desarrollar sus propósitos de manera exitosa. Porque por lo general los profesores no confían en ellos, no les apoyan, ni creen en ellos, se centran habitualmente en lo negativo. Sienten que la opinión de infancia es legítima y debería ser considerada por el mundo adulto.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Porque son acusados indebidamente respecto a acciones que no realizan, sin dar reconocimiento a las conductas o actividades positivas que efectivamente desempeñan. Muchos profesores no ven más allá que a un niño con escasa edad, no logran ver ni a las ideas, ni las opiniones que se puedan tener. Dicen que los profesores creen que por ser niños son tontos e irrespetuosos.</p>

POSICIÓN: ESPONTÁNEOS/CAMBIANTES	
QUÉ SE DICE	<p>De SÍ MISMOS/INDIVIDUAL</p> <p><i>Es que el Felipe siempre ha sido happy, es como que demasiado raro que le caiga mal una persona. Pero para mi fue raro cuando llegué en sexto porque me daba miedo. Es que le Felipe siempre ha sido demasiado hiperactivo... Cuando a mi me conocen también dicen que me tienen miedo (G.1)</i></p> <p><i>Y yo en mi caso, soy muy bipolar con mucha gente, porque a veces puedo estar de lo más bien, y en otros momentos puedo estar muy enojá con ustedes... porque, miren... como en mi caso, a veces puedo tratar muy bien a una persona, pero cuando ya, llega mi punto, como que igual... no explotar, porque sino me desquitaría con todos (G.1)</i></p> <p><i>porque yo soy, cómo decirlo... me tomo las cosas demasiado a lo personal, si le pasa algo a mis amigas, es como si me estuviera pasando a mí... no, en serio, si es como si le pasa algo a mis amigas, yo me lo tomo muy a lo personal y voy a encarar a esa persona, de por qué le dice cosas así...(G.1)</i></p> <p><i>de vez en cuando me pongo a llorar, no sé... me tiro en la cama y me pongo a llorar. Ah, yo soy muy llorona, aunque no lo crean yo soy muy llorona, yo lloro por todo, Yo igual, soy muy llorón, cuando siento que no me entienden, o algo como que exploto, pero no exploto en el colegio, exploto en mi casa (G.1)</i></p> <p><i>pero cuando ya me van conociendo, ah, la Coni está llorando, es normal... pero cuando yo me desquito(G.1)</i></p> <p><i>gente con la que uno se quiere juntar, que habla puras incoherencias, al igual que yo, pero yo las digo más abiertamente, a veces bailo sin razón... (G.5)</i></p> <p><i>Yo del curso soy la comerciante, yo vendo todas las cosas, estoy entre las personas que venden los productos, voy a las salas. Yo voy a vender BESOS... ah, de esas paletas que eris mal pensá (G.9)</i></p> <p><i>La catequesis es muy fome, ¿qué es la catequesis? Yo iba a hacer la primera comunión, pero no me puedo levantar tan temprano. La catequesis es para cuando uno se prepara para la primera comunión. Yo no voy a hacer la primera comunión... Yo soy ateo. Ni siquiera mi hermano está bautizado y va en segundo medio. Mi mamá me dice si vamos a hacer la primera comunión, en sexto... Es fome hacer la primera comunión. Entonces no vas a poder comer el pan de dios [...] O sea yo los miércoles voy a la iglesia, los domingos, y los sábados. Yo estoy todo el día en el computador. Yo voy a una academia de modelaje (G.9)</i></p> <p>De SÍ MISMOS/GRUPAL</p> <p><i>Que estamos raros a veces, andamos como cambiantes. Andamos bipolares, estamos en la pubertad poh, andamos como bipolares (G.3)</i></p> <p><i>del aburrimiento a uno se le ocurren cosas... el aburrimiento y un celular (G.2)</i></p> <p><i>aquí, porque es un amigo que me abraza siempre, porque sí poh, porque somos amigos, y a mi me encantan los abrazos (G.3)</i></p> <p><i>Crean que somos maduros, pero es que no podemos, porque somos niños, tenemos todavía un poco de mentalidad infantil... Como que a veces queremos jugar, no sé, hacer cosas ridículas (G.4)</i></p> <p><i>Uno dice muchas estupideces... Sí, sí [risas] O hacemos cosas tontas. O nos reímos por todo. Como en los funerales, uno se ríe por los nervios. Si nos reímos mucho. Como en los momentos más serios, como que te están retando...por qué hiciste eso, te sacaste una mala nota, y como que uno lo único que quiere es reírse (G.5)</i></p>

	<p>OTROS</p> <p><i>Es que ella es súper sociable, está en el paradero sola y ve a un niño y le habla y ya son amigos (G.9)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los niños en ocasiones no se muestran a primeras como realmente son, enseñando facetas que no dan cuenta de sus verdaderas personalidades. Al comienzo se muestran más herméticos. Tienen personalidades distintas, son cambiantes, sensibles al ambiente y reaccionan dependiendo del modo en que les traten. Son impulsivos, capaces de oscilar entre sentimientos de mucha afectuosidad hasta unos más irascibles.</p> <p>Las cuestiones que les afectan, les involucran intensamente. Son capaces de empatizar rápidamente cuando se trata de alguna persona o temática cercana.</p> <p>En ocasiones tienen arrebatos de emociones que no logran identificar, ni ubicar su origen, habitualmente intentan canalizar sus emociones de manera más íntima, en ambientes privados y solitarios.</p> <p>Algunas veces les gusta poder mostrarse y tal cual son, sin exigencias ni estéticas, siendo espontáneos y teniendo conductas absurdas. La infancia tiene diversas formas y modos de ser. No tienen maneras predeterminadas de actuar, sino que cada uno tiene distintas habilidades y maneras de expresarlas. Existe una multiplicidad de gustos y estilos y creencias en la infancia. Lograrían diferenciarse de creencias religiosas familiares. Tener tiempo libre les permite tener ideas creativas. Entre los amigos se demuestran abiertamente el cariño. Quieren divertirse, disfrutar, pasarlo bien y no tener tantas preocupaciones ni exigencias, sienten que aún son niños, quieren hacer tonterías y jugar, a los adultos se les olvida que aún son niños. Dicen ser impulsivos, no logran controlar del todo sus emociones y sentimientos, en ocasiones tienen conductas inesperadas para el contexto en que se encuentran. El nerviosismo les hace reaccionar de manera descontextualizada. Hay algunos niños más sociables que otros. Los niños son muy distintos y diversos.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde reconocerse como sujetos cambiantes, que están conociendo y calibrando sus estados de ánimo, conociendo sus gustos, intereses y formas de interactuar con sus pares, con el entorno y con los adultos. Sienten y se admiten como contradictorios, con la posibilidad de cambiar de perspectivas, de estados de ánimos, y de gustos, sea esto estimulado por cuestiones externas, propias del ambiente, o internas, por sus propios estados anímicos. Se reconocen como personas espontáneas y dinámicas.</p> <p>Tienen un el sentido de protección que quisieran resguardar. Desconocen sus propias emociones, se dejan llevar por el carácter de la situación o por lo que vayan sintiendo, consideran normal que ocurra esta situación, que sería propio de la edad.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Son influenciables y sensible al entorno, están pendientes y atentos de sus propios comportamientos y el de los demás. Porque se cuestionan estos cambios, pero a la vez los sienten naturales, y que forman parte de la etapa de adolescencia por el que atraviesan. Intentan justificar sus actitudes cambiantes, sin embargo, parece no preocuparles mayormente. No quieren complicarse las cosas, todo es más sencillo. En ocasiones intentan no dar importancia a cuestiones periféricas, pretenden disfrutar con cuestiones simples, ser espontáneos, y permitirse ser incongruentes y naturales.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Se reconocen como con ánimos cambiantes, oscilando entre diversos estados anímicos. Atribuyen que es el período en el que se encuentran el detonante de dichos cambios. Prefieren responder a sus intereses, dejándose fluir libremente con las actividades en las que disfrutan y los gustos que comparten. Sienten que tienen mucha energía que expresar, e intentan poder aprovecharla realizando juegos y entretenimientos propios de su edad. Prefieren no dar importancia a cuestiones que los adultos connotan de</p>

	relevantes. Están conformes y son conscientes que en ocasiones son extremos en sus afectos y emociones, pero consideran que esto es natural y normal para su edad.
POSICIÓN: CONTRAADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>Desde el PROFESORADO</p> <p><i>¿Cómo creen que les ven los profes? Como tontos, como que no sabemos las cosas (G.1)</i> <i>nadie es perfecto, menos en el colegio, es que como que exigen más de lo que uno puede dar, siempre, siempre lo van a hacer, pero como que ellos se van al límite, como que ya... exigen mucho, no ponen un tope, si una en la prueba tiene que estar solo mirando pa delante, y si mira pal lado, no! para fuera, o está copiando... si una se tiene que poner como esas cosas pa los caballos... (G.3)</i> <i>pero así en total, somos un buen curso, tenemos buenas notas. y la inspectora no está muy de acuerdo... y nosotros somos el peor curso, ya nos dijeron [...] La directora, la inspectora, los profesores, los profesores no quieren hacernos clases porque somos desordenados (G.4)</i> <i>Es que algunos son muy patúos, algunos son muy pesaos, como que se creen que son mejores por ser profesores. Un profesor una vez me dijo que era ignorante, y yo le dije que yo no soy ignorante porque yo sé cosas que usted no sabe, y usted sabe cosas que yo no sé... y me echó de la sala... [...] Y llega y te pone un apodo como si fuerai cualquier cosa (G.9)</i> <i>Es que mi mamá me dijo que los profesores me odiaban, que tenía la fama de la niña desordená, entonces ya no me toman en cuenta cuando digo algo serio, no me toman en serio, como que ya estoy haciendo una tontería, una estupidez. A mí la otra vez me cancelaron las preguntas porque preguntaba mucho (G.9)</i> <i>Es que no se puede. Es que no te creen, Sí, dije pero no me creyeron. Es como que no, como que yo soy profesor y lo sé todo. Yo no entiendo si los profesores pueden enseñar una pura asignatura, porque nosotros nos tenemos que aprender toda la materia de todas las asignaturas. Y son muy injustos porque supóngase usted, hablamos los de atrás y me echan la culpa a mí porque yo me siento adelante, y creen que es mío, entonces suponen cosas que no son y sale perdiendo uno (G.9)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los profesores verían a la infancia como personas inferiores, poco preparadas e ignorantes.</p> <p>Los adultos no son sensibles a los cambios, demostración, avances o logros de la infancia. Solo se centran y concentran en exigir y demandar sobre labores escolares. Los adultos no notarían las buenas prácticas que realiza la infancia. Desconfían de las capacidades de la infancia, y de su honestidad.</p> <p>Los profesores prefieren estar y hacer clases a los niños tranquilos y obedientes, no les gusta estar con cursos más difíciles de controlar.</p> <p>Se creen que son superiores a los niños, les tratan con tonos vejatorios y expresándoles que son ignorantes. Sentirían el derecho de referirse a ellos de mala manera por el hecho de ser adultos. No es posible contradecirles, pues ellos usan su poder dentro del aula.</p> <p>Los profesores creen que los niños no tienen la posibilidad o la habilidad de reinventarse, cambiar o adaptarse a los contextos. Si los niños no se comportan como ellos esperan, entonces les niegan posibilidades de participación.</p>

	Los profesores creen que los niños son mentirosos, que no se puede confiar en ellos. Creen que lo saben todo, que tienen el conocimiento sobre ellos mismos y sobre la infancia. Exigen cuestiones que ni ellos mismos son capaces de hacer.
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la crítica a la clase adulta. Desde el desacuerdo de la infancia respecto al trato que reciben por los adultos. La infancia tiene restringidas las formas de expresión, no se sienten libres de poder actuar de manera genuina en los espacios de interacción. Se les delimitada de manera muy estructurada. Desde la visión de supremacía que la adultez impone a la infancia, frustrando sus actuaciones y denegando formas espontáneas de interacción. La infancia se ve reprimida y coartada ante la presencia de los adultos. Desde la idea de que la infancia construye su identidad desde una oposición de lo que el mundo adulto le ofrece y le describe respecto a sí mismos. La adultez les infravalora, y les delinea los actuares y procedimientos a seguir.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Los adultos abusan de su poder en el aula, imponen sus ideas, restringen las actuaciones de la infancia, obligándole a desenvolverse como ellos quieren. Son rígidos y no permiten que niños y niñas actúen espontáneamente. Los adultos desconfían de la niñez, por lo que niños y niñas no se sienten considerados, pues no les toman en serio. Porque los adultos le insisten a la infancia que hace las cosas mal, se esmeran en describirles con características negativas, o no evidenciar y enseñarles aquellas positivas. Los niños construirían una autoimagen desde la diferencia u oposición de lo que los adultos les dicen, validando y valorando positivamente sus propias características y atributos personales y grupales.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los profesores les castigan de manera injusta, les culpan por asuntos que no les competen. Desconfían de su palabra. La infancia siente que no puede convencer a los adultos, pues estos parten siempre de la idea de que la infancia les engaña y quiere hacer tonterías o cosas sin sentido. Los adultos son estrictos y exigentes, actúan de manera desproporcionada y les obligan a hacer cuestiones que los niños no quieren o no están de acuerdo. Intentan hacer creer a la infancia que son ignorantes e inferiores.
POSICIÓN: CRÍTICA ADULTEZ	
QUÉ SE DICE	<p>SÍ MISMOS/GRUPAL <i>Es que eso a veces es injusto porque a veces los que no prestan atención, después le dicen ya, me prestai la tarea le dice a un compañero, se la da, y ya, se saca los tres puntos. Ah, pero esas son cosas del colegio, tú no podís decir que no lo hai hecho, porque todos lo hemos hecho poh (G.9)</i></p> <p>SÍ MISMOS DESDE EL PROFESORADO <i>Nos dijo que nosotros planeáramos todo, pero él está haciendo las cosas. Si nosotros nos equivocamos de algo, dice, ah, ya poh, perfecto... se acabo la cuestión y coloca al cuarto. Es que ni comparaos con nosotros que vamos a salir y... que va a estar todo hecho ya poh... (G.8)</i> <i>Es que el profe tenía preferencia de los que sabían todo en inglés, yo levantaba la mano y era como que no, porque usted va a decir una estupidez, pero ella sí porque ella lo sabe... claro (G.9)</i></p> <p>OTROS <i>pero primero hay que estar informada porqué todos hacen esas cuestiones, porque la Camila Vallejos, porqué todos los que están en eso hacen eso... (G.1)</i></p>

	<p><i>me refiero que acá el octavo y el séptimo, que son los más grandes, pueden destruir cualquier cosa, por aburrimiento... por ejemplo el otro día, ustedes destruyeron el árbol de allá arriba. Entonces por qué piden algo, si ellos mismos van a destruir las cosas... (G.1)</i></p> <p><i>Pero a mí me está cayendo mal porque el otro día estábamos todos divirtiendonos en la sala y él fue a acusar. Ah, sí, pero por un lado eso está bien, (G.1)</i></p> <p><i>Pero es que se porta re mal, y después nos va a acusar, y pa' qué si se porta re mal... lo encuentro demasiado hipócrita (G.1)</i></p> <p><i>Se engaña a sí mismo con pequeños detalles, y se hace el rebelde y cosas así... tiene como una doble personalidad, que yo también la tengo... porque cuando, puede ser muy buena onda, ser muy buena onda, muy amigo, pero cuando se enojan, te pelan, te insultan (G.1)</i></p> <p><i>Yo creía que ustedes sabían tanto porque estudiaban [risas] (G.2)</i></p> <p><i>Pero es como medio extraño dejar de hablar en clases, porque te distrae cualquier cosa... tenís algo en la mano, y querís mostrárselo al compañero, decirle lo que pasó ayer, o... cualquier cosa... a veces te dan ganas de pararte por cualquier lesera, como por ejemplo mis compañeros se tiran al suelo por cualquier motivo... es que algunos tan inmaduros que juegan hasta con el lápiz, no pueden tener ná en la mano... (G.4) Pero ustedes dicen que fue pulento y ustedes casi en ninguna clase estuvieron ahí, se iban pa otros laos... (G.10)</i></p> <p><i>Pero viste que es verdá, qué pasó, pasó un mes y ahora el Daniel ya no tiene el cuaderno, no anota a nadie, hace desorden, el que está haciendo desorden no lo anota. No se anota él mismo tampoco. Él hace desorden y no se anota (G.10)</i></p> <p><i>Ellos pasan siempre así peleando en la sala, No poh, pero así como jugando. Sí po, pero así jugando, sí. Pero a veces se ponen muy bruscos y el Denis a veces... o va pasando y dice, oye, déjense, dice ya, déjense, pero los cabros después siguen, y él sigue escribiendo así en la pizarra (G.10)</i></p> <p><i>No poh aparte que el Ángelo siempre, póngale usté está como copuchenteando todo lo que hacen los compañeros y aunque sea un poquito así chiquitito lo que están haciendo igual lo acusa y el Denis, ya poh y no lo anota al Ángelo cuando hace algo malo, y eso es fome porque... (G.10)</i></p> <p><i>el Ramón es evangélico.. pero deja hablar... si es evangélico y pide y pide, y pide y pedía videos porno.. (G.10)</i></p> <p><i>Pero igual el Pedro no sé, igual quiere llamar la atención (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Critican que ellos mismos toman ventajas, haciendo propios aprovechamientos indebidos respecto a beneficios que no les corresponden.</p> <p>Los profesores se creen que los niños son perfectos, y que no podemos equivocarnos, son muy severos y no dejan que cometan errores. A la primera de errores reprimen sin dejar posibilidad a segundas oportunidades o a remendar lo ocurrido.</p> <p>Los profesores prefieren trabajar con los niños fáciles, los que trabajan, los que saben, los disciplinados. No permiten que los niños menos perfectos se expresen.</p> <p>Son muy influenciables, siguen lo que dice el grupo o la mayoría, no son críticos con sus opiniones o formas de pensar. No se preocupan de informarse bien.</p> <p>Si los niños no están entretenidos en algo que les guste, se distraen fácilmente con tonterías. Necesitan estar ocupados y animados con algo, pues sino, se les ocurren boberías. En ocasiones son inconsecuentes, y no respetan los espacios comunes.</p>

	<p>Los niños deben ser consecuentes consigo mismos, aunque esto vaya contra el mismo grupo. Hay niños capaces de traicionar a su grupo. Algunos niños prefieren traicionar al grupo por tener la aprobación de los profesores/adultos</p> <p>Aparentan lo que no son como una manera de protegerse. Muestran múltiples personalidades, facetas distintas dependiendo de la personas y del contexto en el que se esté. Entre ellos mismos no se conocen mucho.</p> <p>Algunos niños son muy infantiles y se distraen con todo. Algunos tienen conductas inmaduras y descontextualizadas.</p> <p>Los niños son poco consecuentes, a veces toman responsabilidades que no son capaces de sostener o de hacerse cargo. En ocasiones son poco imparciales e injustos. Los niños son inconsecuentes, contradictorios. En ocasiones interesados.</p> <p>En ocasiones algunos niños son muy impulsivos. No dimensionan su fuerza física, o el tono en cómo se refieren y se expresan con los demás.</p> <p>Son poco objetivos e imparciales. Cuando se les confiere alguna responsabilidad o algún grado de poder, se les cambia la actitud con respecto a sus compañeros, se ponen más estrictos, más inflexibles. A veces a los niños les gusta quejarse, reclamar, ser críticos, pero no son autocríticos consigo mismos.</p> <p>Los niños también son inconsecuentes. A pesar de la religión y las creencias, pueden tener gustos disidentes. Algunos niños necesitan más que estén atentos de ellos, para eso tienen comportamientos distintos a los esperados.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde una búsqueda de coherencia. Concibiendo que los seres humanos deben actuar y pensar de manera congruente. Desde una estructura rígida transmitida por los adultos, la que les vuelve estrictos consigo mismo y con los demás. Se aspira a alcanzar una determinada lógica en sus actuaciones. El reconocerse como sujetos contradictorios les genera una determinada perplejidad e incompreensión.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque hay aspectos de la infancia que no les gustan o les incomodan. Tienen la necesidad de buscar una supuesta coherencia interna entre sus actuaciones y creencias, tal como los adultos les han transmitido. Sienten la necesidad de ser consecuentes aunque saben que cometen constantes contradicciones, están atentos a aquellos detalles y son críticos consigo mismo y con los demás niños y niñas. Saben que son influenciables y que muchas veces se dejan llegar por lo que otros dicen sin cuestionarse. Simultáneamente se permiten actuar de manera infantil e inmadura, ser espontáneos sin tomarse las cosas tan en serio.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	En ocasiones tienen reacciones y actitudes contradictorias e inconsistentes. Si las posibilidades se dan ellos las toman, aunque pudiesen ser éticamente cuestionadas, por lo que se ven como oportunistas o interesados. En ocasiones son inconstantes o irresponsables respecto a los compromisos que toman. Se reconocen como influenciables, dependientes del entorno y de la aceptación o aprobación de los demás.
POSICIÓN: CRÍTICA INFANCIA	
QUÉ SE DICE	<p>SÍ MISMOS/INDIVIDUAL</p> <p><i>yo me quedo jugando videojuegos como un freaky sin vida social [risas] (G.2)</i></p> <p><i>Se supone que una quiere algo tiene que cuidarlo (G.10)</i></p> <p>SÍ MISMOS/GRUPAL</p>

	<p><i>es como que somos súper desuníos... que como que en el curso, es que en el curso la gran mayoría de las discusiones se generan en el consejo de curso, es que si ustedes... es que hay diferentes opiniones (G.1)</i></p> <p><i>Sí, porque no sabemos qué decir. Es que no se nos ocurre nada (G.5)</i></p> <p><i>O sea, no, si no hacemos mucho, somos re fomes (G.6)</i></p> <p>OTROS</p> <p><i>No, si los conozco a todos perfectamente, A CADA UNO, pero... o sea, obviamente si uno está adelante tendrá que tener mayor respeto hacia esa persona, y si ya ve que esa persona está frustrada, tendría que dar un poco de su parte y quedarse callado (G.1)</i></p> <p><i>es lo mismo que pasa con la educación gratis, piden educación gratis, y ¿pa' qué van al colegio? van a estudiar? Ni siquiera van a estudiar, van a puro molestar... y piden educación de calidad, si los alumnos no son de calidad, cómo van a exigir algo de calidad, si pa' eso existe la beca, si una persona tiene una beca es porque realmente pone de su esfuerzo [...]ahora están pidiendo educación gratis, van a protestar, van a hacer MUGRE la ciudad... sí, porque sacan las cosas (G.1)</i></p> <p><i>es que hay gente que molesta sin querer, yo sé que hay muchos que lo hacen con cariño... pero igual no saben cuánto le duele a una persona, cuando me sacaron en la pizarra me grabaron, eso fue... sabís cuanto... es que yo soy muy (G.1)</i></p> <p><i>En mi colegio era fome, porque por ejemplo habían grupos, por ejemplo los populares y los impopulares, así que era muy discriminativo. Bueno, los privilegiados y los no privilegiados. Ya, bueno, y siempre salían los mismos entonces no podíamos elegir porque, siempre salían los mismos, y el grupo que tenían más... más grande, votaba, siempre, así que era como injusto también (G.2)</i></p> <p><i>Ah, es que tú siempre, es que tú siempre te portai mal, vai a seguir en cuarto medio igual te vai a portar mal. Yo pensaba que no me portaba tan mal. Pero es obvio poh, que eris chistosa (G.9)</i></p> <p><i>Algunos iban por malos pasos poh, (G.10)</i></p> <p><i>Antes era como bueno, ahora es... antes era como normal, ahora... fuma droga. Es drogadicto, fuma... (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>En ocasiones los niños no toman atención, no son empáticos con las personas que están hablándoles, inclusive a pesar que le conozcan y sean sus pares. No se comprometen con temas que sí deberían importarles. Son inconsecuentes y cambiantes. No cuidan lo que tienen, y no son capaces de comprometerse y cumplir lo que se proponen. Existirían distintos tipos de niños, algunos prefieren tener menos ambientes sociales. Como grupo tienen diversos puntos de vista, les gusta mucho debatir sus ideas, sin embargo consideran que al no llegar a acuerdos/consensos son desunidos. Se debe ser responsable y coherente con lo que uno busca y quiere. Dicen que cuándo les preguntan por su opinión o algo qué proponer, no tienen las ideas claras o próximas para poder expresarlas. Se reconocen como poco motivados para emprender actividades que desarrollen por ellos mismos.</p> <p>No son conscientes del daño que pueden generar a otro. Pueden llegar a ser muy crueles y perversos con otros niños. No dimensionan las repercusiones o consecuencias de sus bromas.</p> <p>Habría distintas clases de niños, algunos tienen ventajas y beneficios que no comparten todos, algunos niños y niñas gozan de mayores privilegios. Hay niños que nunca van a cambiar, seguirán siendo iguales de inmaduros e infantiles. Hay niños que no son conscientes de cómo se comportan. Dicen que hay malos y buenos pasos, algunos niños se van por el camino malo.</p>

DESDE DÓNDE SE DICE	Existirían nociones de bueno y malo, habría conductas consideradas normales y otras anormales. El sentido de lo correcto y lo incorrecto les induce a ser críticos y exigentes consigo mismo y con los demás. Construyen categorías rígidas, estrictas normas que orientan sus valoraciones.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Existiría un cierto inconformismo respecto de lo que son, y sobre la forma que tienen de actuar. Utilizan cánones valorativos muy delimitados, los que son ofertados y transmitidos por el mundo adulto. Porque la infancia evaluaría sus comportamientos desde lo que se espera de ella. Niños y niñas son críticos con su propio grupo social, puesto que no reflejan de manera adecuada todo aquello que se le exige.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Que sus comportamientos serían inadecuados, dicen que no se ajustan a las normas. Dicen que se portan mal, son desordenados, que son poco ocurrentes, poco creativos y que no se comprometen con las responsabilidades que asumen. Dicen que son injustos, en ocasiones egoístas. Tendrían comportamientos crueles con sus pares, no siendo conscientes de las consecuencias que tienen sus actitudes y acciones.
POSICIÓN: MATERNO/PATERNAL	
QUÉ SE DICE	SÍ MISMOS/INDIVIDUAL <i>yo no le cuento a nadie mis problemas, me desquito yo misma, conmigo misma, me pongo a escribir en un power point, tengo las medias escrituras así... empiezo así a decir lo que siento... como un diario... yo se las cuento a mi mamá, a veces lo del colegio, pero las cosas importantes no las digo... yo nunca, a nadie... a mí una persona muy importante, pero muy importante me dijo, a veces callar las cosas es malo. sí, es verdad (G.1)</i> <i>Yo el año pasado no me dejaban salir solo a ninguna parte porque era un mamón [risas] (G.2)</i> <i>No tengo un pasado interesante como el tuyo (G.2)</i> <i>Aunque me aburro en la casa, yo igual me quedo en la casa (G.4)</i> <i>Es que igual yo no salgo mucho, yo soy más de casa... Yo igual soy de casa, es más bacán ser de casa porque estai con los amigos y ya sabís que estai en tu casa... yo invito, si salís a carretear como que... somos todos cortados (G.6)</i> <i>me gusta más guardarme las cosas que estar contándolas... soy un poco así (G.6)</i>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Son muy sensibles y emocionales, les afecta lo que digan o hacen los demás, están sensitivos al contexto. Necesitan expresar lo que sienten, en ocasiones no tienen cómo o con quién canalizar sus emociones. Reconocen el gusto por ser cuidados y protegidos por el ambiente familiar. Algunos sienten que sus vidas no son tan atractivas, por no cumplir con lo que otros tienen o exigen. En ocasiones no se animan a cambiar de ambientes, por miedo a lo distinto, por permanecer en la zona de confort y seguridad. Estando en casa sienten mayor protección y más seguridad. En ocasiones prefieren no expresar sus sentimientos, resguardándolos en su intimidad.
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la idea de reconocerse como poco hábiles para gestionar sus emociones. Desde la indefensión que les provoca el tener que hacerse mayores y reconocerse como carentes de habilidades intra e interpersonales. Sabrían que existen formas determinadas para abordar las distintas problemáticas, pero no sienten ni la seguridad ni la comodidad de manejarlas.

<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque estarían temerosos de enseñar sus emociones. Al desconocer algunos de sus sentimientos, preferirían guardarlos y no compartirlos, por el hecho de ignorar la manera en cómo abordarlos. Lo dicen por el deseo de expresar que efectivamente les suceden cuestiones que descontrolan. Son conscientes que no logran manejar sus estados de ánimo, o cómo gestionar sus emociones y temores.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Que en la tranquilidad del hogar y en zonas protegidas se sentirían más cómodos. Asumen que ser cuidados y protegidos les sienta muy bien, les da confort. Saben que deberían mejorar el modo en que afrontan la transición de su propia dependencia-independencia, y hacerse con sus asuntos y problemáticas.</p>
<p>POSICIÓN: NORMATIVA/PERFORMATIVA</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>SÍ MISMOS DESDE EL PROFESORADO <i>Es que algunos son muy estrictos, como que... es como que te quisieran como una estatua... con un poco... al tiro te retan, o anotación al libro y bajan las notas de las pruebas, o piden más... como, exigen más... algunos son simpáticos, y te tratan con cariño y te dejan como distraerte un poco... pero no tanto. Hay algunos que son muy pesao, exigen mucho. Sí, como la profe de lenguaje, es que deberían. Es que ahora trajeron a puros profes de la universidad, como que... Y a todos los que le teníamos confianza, los echaron, ya no están... ahora son puros nuevos, y quedan pocos los que... (G.4)</i> <i>O más que eso, ellos nos proponen cosas a nosotros... como dejen... o no traigan cosas distractoras, o que, si las traen, se lo quitan, o que hagan la tarea o que no... que no le falten el respeto al profesor y todo eso... [] el profesor dice eso que hagamos y hay que hacerle caso, porque él es el profesor, no nosotros, ni somos ná para que nos mandemos solas en el colegio... o sea, este año no van a hacer, porque los papás están juntando plata para la graduación y creo que van a hacer una gala (G.4)</i> <i>Como delincuentes juveniles. Como perros... (G.5)</i> <i>pero si su compañero lo digo bien, acaso no lo escuchó, por qué no se lo aprende, estudie con alguien... dice, ya usted tiene que estar pendiente de la clase, porque si su compañero escuchó y aprendió y lo dijo bien, usted también tiene que saber porque tiene que escuchar a su compañero y decir igual que su compañero. Y mira con esa cara de miedo... (G.7)</i> <i>estábamos hablando algo serio... y después te anotó, no sé qué le dijiste, parece que le respondiste feo. iahhh! porque una vez me dijo que mi mamá no me había educado, y eso, eso me molestó... sí, como que me hirió. Pero es que el profe Jaime es como de esos profesores que son para molestarlos, que está como hechos pa eso, es que uno les hace una pregunta tan tonta y a veces está como pa azotarlo contra la mesa [risas] es que habla feo, escribe feo, y dicta feo (G.9)</i> <i>es el único profesor que dice que somos un buen curso... Es el ÚNICO profesor que dice que somos un buen curso... Dicen que... incluso nuestra profe jefe nos odia... el inspector nos tira cosas por la ventana... si nos empieza a tirar papeles por la ventana. Porque dicen que somos desordenados. Es que no somos las expectativas que ellos tienen, es que ellos creen que somos como... quieren que seamos como piedras, que estemos así [quietos] todo el rato y no pueden... no somos las expectativas de curso que tienen ellos, quieren que estemos así como un caballo... mi mamá quiere que estés así como un caballo, y es como que "mamá soy un ser humano quiero hablar" (G.9)</i></p>

	<i>Como que no hay derechos. Depende del profesor. Es que como que el profesor te diga habla, y ellos están haciendo otra cosa. Por ejemplo con nuestro profe de matemáticas no podemos dejar de dar la opinión. Dicen, ¿alguien le pidió su opinión? [imitando a un profesor] no nadie, le pidió su palabra. No me interesa, o sea, váyase, no me interesa que esté aquí (G.9)</i>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los adultos creen que los niños deben estar quietos y tranquilos. A los adultos les incomoda que los niños tengan aquella capacidad de libre movimiento. Necesitan tenerles controlados. Los adultos les constriñen, amenazándoles con castigos, o reprendiéndoles. Algunos, que son los menos, permiten que los niños puedan fluir más. Dicen que les alejan o separan de aquellos profesores que son más cercanos.</p> <p>Los profesores creen que a los niños hay que darles todo dado, dirigirles y orientarles. Es complicado proponer cuando los profesores son los que planifican y organizan todo. Los profesores son los que tienen el conocimiento y el saber, por lo que los niños deben hacerles caso. Los profes sostienen una opinión negativa sobre la infancia, la que facilita relaciones bastante vejatorias y un trato despectivo respecto a los niños. Son humillantes las frases, las maneras en que se expresan y se dirigen a los niños. Los profesores creen que todos los niños son iguales, que aprenden de las mismas formas, y tienen capaces uniformes. Homogenizan a la infancia.</p> <p>Los profesores sienten que por ser ellos niños, se les puede faltar el respeto. Creen que la infancia no es capaz de elaborar argumentaciones solo por el solo hecho de ser niños. La mayoría de los profesores siempre describen a la infancia con características negativas, pocos reconocen aspectos positivos en la niñez. Pretenden que los niños sean como objetos inertes, la infancia no es lo que los adultos/profesores creen. La infancia siente que los adultos no les quieren.</p> <p>Los profesores no les dejan hablar, dar su opinión, ni expresarse, solo pretenden que los niños y niñas escuchen y tengan una actitud pasiva en clases. Siente la infancia que los profesores les rechazan.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde una indefensión provocada por el trato que reciben por parte del profesorado. En la sala de clases, los niños y niñas estarían constantemente subordinados a los dictámenes del profesorado. De dice desde la necesidad de ser tratados con más respeto e igualdad por parte de los profesores, necesitan expresar libremente sus dudas y opiniones, desplegar sus cuestionamientos en clases. En la escuela estarían reprimidos bajo un sistema de adoctrinamiento. La infancia se opone a estos regímenes, y a la idea de infancia que la adultez le quiere transmitir.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	La infancia denuncia el trato que recibe por parte del mundo adulto, niños y niñas sentirían coartadas sus formas de expresión. El profesorado les ve como sujetos a quienes controlar o exigir. Ambas nociones desde un trato de dominación, fundado en las amenazas y castigos. Adultos exigen constantemente que la infancia deba estar tranquila y no desordenarse.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Les obligan a permanecer quietos en clases, bajo una fuerte disciplina. En el caso de que la infancia faltase a las normas o a las órdenes del profesorado, son reprimidos con castigos o tratos vejatorios. Los niños y niñas temen a preguntar en clases, los profesores les amedrentan. Sienten que los profesores les humillan. Los docentes tienden a homogeneizar a la infancia, en ocasiones les confrontan entre ellos, favoreciendo un ambiente de tensión y competitividad en clases.
POSICIÓN: SEGREGADA/ GENERACIONAL-SEXISTA-CLASE	
QUÉ SE DICE	SÍ MISMOS/INDIVIDUAL

	<p><i>Yo ya pasé ahora a mujeres jóvenes, es extraño, me siento solita (G.5)</i> <i>Que yo soy indígena, y yo tengo descendencia... eh, es que yo vivo en un pueblo también, tengo una casa allá, soy descendiente indígena y tengo pensado salir del colegio, o pensar lo que voy a estudiar, y volverme después (G.2)</i> <i>Cuando uno le pide plata a la mamá ahí uno dice, ah ahora me doy cuenta cuánto le costaba ganárselo pa que me diera una moneda... y cuesta. Cuesta harto cortar porotos, estar en el sol, cortándolo y después echarlos al saco. Hacer un saco es muy difícil (G.10)</i></p> <p>SÍ MISMOS/GRUPAL</p> <p><i>ya, pero lo único que falta en este colegio es la organización de los alumnos más grandes... tanto de profesores como de alumnos, sí, pero me refiero a que si tú no partíh por lo más básico, que son los alumnos, no vai a partir por los profesores que vayan a hablar con el profesor, ¿cachai? Entonces tiene que haber como un, por ejemplo aquí en estos momentos no hay centro general de alumnos, y debería haber algo más grande, un grupo que se acerque... a proponer proyectos, a hablar con el director... (G.1)</i> <i>porque los encontraban que se iban a meter los chicos con los grandes y eso ya lo encontraban un poco, por decirlo extraño, porque tú sabís cómo son los grandes y los chicos... y los chicos van a contar todo lo que pasa en el colegio en sus casas... Pero no todos son así, cuando chiquitito contai todo, y cuando te hacís más grande hacíh todo lo contrario, no decíh nada, nada, te quedai callao... por ejemplo te sacaste un tres, estai en tercero, ¿ya? lo mostrai, te sacai un tres en sexto, te quedai callao... (G.1)</i> <i>es que igual yo creo que a fin de año deberíamos ponernos de acuerdo, porque las niñas por ejemplo nos gustaría ir con vestido y a los niños, no sé poh con ropa de deportiva o algo así (G.2)</i> <i>Es como si nosotras estuviéramos hablando de ropa y ellos hablando de video juegos. La ropa no... No, si nunca tan así... Ay mira lo que me compré [imitando una vez "tonta"] no, nunca así... Hablamos de no sé... Tampoco es así como se ve en la tele. Que somos así... Que hablamos así. No hablamos de la ropa... Hablamos de no sé... Pero aunque igual hablan de la ropa... Pero no es un tema que... A lo más de ropa así, ah, qué linda tu polera... de verdá, y lo máximo si es muy bonito le pregunto dónde lo compró así... Sí, pero cuando te preguntan eso, es como que te va a copiar, si que yo siempre digo me lo regalaron. Las niñas hablamos de sentimientos, de cosas así, o sí... O de cualquier cosa... (G.2)</i> <i>El año pasado era como más deporte, sí corríamos por todo el colegio, ahora es como más conversar, hemos madurado... la relación por wasapp atacó... sí, pa no aburrirse, sí ahora como que nos sentamos, al menos yo con mis amigas nos sentamos, y conversamos... pero antes con los deportes era como que más unió el curso, eh sí... como que todos se unían a jugar... (G.2)</i></p> <p>¿Y por qué creen que no participan? <i>Porque les da vergüenza, porque no quieren, porque pa mi como que son los más grandes como que se sienten como aparte, como que pucha, si hay puros niños chicos, pura básica, se sienten como raros, pa mi que eso es (G.3)</i> <i>se vino pa este colegio y decían, qué oh, si en el Remanso regalan las nota... Todos dicen lo mismo, que este colegio como que lo miran en menos... Todo porque está en le campo, creen que es como... Como que somos huasos, Como que si estamos en el campo, vamos a ser huasos... Ahí en el [...] nos dicen los... ¿Los qué? Los remansones. El del pan... del [...], ahí son terribles de pelaores con nosotros. Los [término despectivo relativo al nombre del colegio]. Pero somos más inteligentes que ellos... Tenemos mejor simce. Sacamos el mejor simce el año pasado (G.10)</i></p>
--	--

	<p>OTROS</p> <p><i>Ellas lo conocen, ellas ven novelas (G.2)</i></p> <p><i>Cuando yo hablo de mis sentimientos, estos tipos se burlan... [risas] (G.2)</i></p> <p><i>Es que igual son hartos así como de piel las chiquillas con los niños. Pero así solamente como amigos así... (G.3)</i></p> <p><i>Ah, sí, que nosotras somos muy de piel con los chiquillos, entonces siempre los abrazamos, y los chiquillos se dejan que los abracemos. Es que es más este año, empezó a ser más así este año porque como va a ser el último año juntos... confiamos. Y no nos vamos a ver más... Confiamos. Y más en los chiquillos... que. EN LAS MUJERES, sí son super buena onda y siempre nos hemos protegido así (G.3)</i></p> <p><i>Si hubiesen estado hombres ahí sí, habría sido demasiado distinto... Con los hombres es peor, es que no sé, como que los hombres después se burlan, como que empiezan a molestar. Después te molestan por lo que decíh, como que muy sentimental lo que dijiste o que... Son más molestosos que las mujeres. Si decíh algo que no entienden, al tiro molestan... es que no entienden lo que una está diciendo... (G.4)</i></p> <p><i>Es que depende de... mira, cuántos años tiene tu hermano... Es menos que yo por cinco años. ¡Ah! Es que es mucha diferencia, es que son edades distintas por ejemplo ahora mi hermano y yo... Es que están en distintas etapas... Mi hermano y yo como los dos estamos metios en la edad del pavo, sí que, nos llevamos bien los dos, antes siempre peleábamos. Ah, yo quiero que mi hermano esté en la edad del pavo pa llevarme bien con él, siempre me hace callar. Empieza como a los diez y como hasta los diecinueve (G.5)</i></p> <p><i>Porque hay niños que por ejemplo, son burlescos, porque la profesora por ejemplo estamos así, y nos hace tocar el piso, y los niños, como que ¡Aayyyy! [risas] entonces está bien que las clases estén separadas, porque los niños a veces igual molestan a las niñas en educación física. Sí, igual somos re desordenados algunos... Los niños son más desordenados que las niñas. Sí, pero en el liceo que yo iba antes nos hacían las clases juntos y lo hacíamos re bien, es que molestar al otro, va en cada uno... (G.6)</i></p> <p><i>Son diferentes actividades porque tampoco un niño de primero básico puede estar haciendo una actividad con uno de octavo (G.7)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Crece, hacerse mayor a algunos niños les conlleva ciertas inseguridades. Cambiar de grupo etario les significa desafíos, generándoles temores e inquietudes.</p> <p>Dicen que como grupo infante deben organizarse más, puesto que para pedir o sugerir a los adultos, deben primero demostrar interés y seriedad, de otro modo no lograrían ser tomados en cuenta. Consideran que su nivel de organización no es suficiente.</p> <p>Dicen que cualquier forma de participación debe comenzar por los mismos interesados, debiendo fortalecerse como grupo. La infancia se va diferenciando por grupos de edad, en cada grupo comparten características en las formas de relacionarse con los adultos, y de expresar lo que les ocurre. Los adultos les tratarían de manera distintiva respecto a la edad que van teniendo.</p> <p>Las actividades de los grupos van cambiando conforme pasan los años, y comienzan a hacerse mayores, en edades inferiores las actividades son más físicas deportivas, y luego sin más de conversar y andar. La tecnología ha influido en este cambio.</p> <p>Es difícil que niños de distintas edades compartan espacios y gustos. Al ir haciéndose mayores los niños comienzan a interesarles otros temas, además se ponen más tímidos y retraídos. Entre los niños se diferencian por la edad que tienen, generan afinidades</p>

	<p>con edades más próximas, consideran que existen distintas etapas en la infancia. Esperan tener edades más próximas con sus hermanos para tener más cosas en común.</p> <p>Dan cuenta sobre distinciones respecto al sexo de los niños, que en cada caso difieren los gustos, estilos y preferencias. Existen diferencias respecto a gustos, actividades y formas de relacionarse entre niños y niñas, sin embargo estas no son tal como se comenta, las comparaciones son exageradas en relación a las reales diferencias.</p> <p>Los niños son burlescos con ellos mismos, y a los niños no les permiten expresar abiertamente sus emociones. Las niñas son muy cariñosas para expresar su amistad. Las niñas confían y se protegen mucho entre sus amigos y compañeros, se muestran los afectos a través de cuidados y cariños.</p> <p>Los niños con burlescos y les gusta mucho molestar a las niñas. Les reprochan que sean muy sentimentales. Las niñas dicen que los niños no entienden lo que ellas dicen. Los niños [hombres] están más preocupados de molestar y de burlarse de las niñas que aprender en clases. Los niños son más desordenados. A veces es mejor trabajar de manera separada para avanzar más y mejor.</p> <p>Las identidades de la infancia son diversas, se considera un valor pertenecer a pueblos originarios, intentando preservar la cultura ancestral, validan la multiplicidad de realidades. Son consciente del valor de las cosas y del trabajo, reconocen el esfuerzo que realizan sus padres/madres para conseguir lo que tienen.</p> <p>Tienen una identidad fortalecida respecto a su clase, se autoreconocen como pertenecientes a un grupo minoritario y discriminado, sin embargo se sienten muy capaces de lograr sus metas, y orgullosos de su situación. Se sienten empoderados e iguales que otros niños que tengan condiciones socioeconómicas más favorables.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Desde la idea del modelo biomédico y de la psicología del desarrollo que plantean, que el ser humano debiese adquirir y cumplir con determinadas habilidades, competencias, madurez e intereses dependiendo del momento del ciclo vital donde se encuentre. Los niños diferenciarían que en la infancia existirían distinciones entre las diferentes edades, las cuales en ocasiones serían incompatibles unas con otras. En cada momento vital se espera que ocurran determinadas situaciones que generarían distintas realidades microgrupales en la niñez.</p> <p>Desde la creencia de que la biología sexual determinaría las prácticas, gustos y formas de pensar y relacionarse en las personas. Los mismos espacios y escenarios contextualizarían prácticas distintivas y modo de actuación entre hombres y mujeres. Desde la creencia de una realidad situada y estática, a la cual se le debe reconocer, actuando como se espera que se haga.</p> <p>Desde la concepción de verse ante otros con iguales capacidades y derechos, independiente de las diversas situaciones de discriminación que viven. Se admiran de las fortalezas de sus orígenes familiares y las significan como oportunidades de explorar otros espacios y potenciar sus actuales capacidades y contextos.</p>
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Por la necesidad de diferenciarse de las etapas ya cumplidas. El deseo y la gratificación de sentir que van avanzando en el continuo de la infancia y del desarrollo evolutivo, por lo que les es preciso distinguirse de lo antiguo. Esta situación a su vez, les generaría cierta inseguridad o incomodidad, al desconocer el escenario próximo al que se encuentran, y donde han aprendido a desenvolverse. Porque es necesario que fortalezcan sus identidades psicosexuales, aproximándose a través de las prácticas y gustos a aquello que se espera que sean y desarrollen de acuerdo a cada uno de los sexos a los que pertenecerían. Se sienten más cómodos compartiendo con personas que compartan más características en común, necesitan diferenciarse y desarrollar</p>

	<p>una identidad y pertenencia ante su grupo de referencia, en este caso respecto al sexo. Los adultos facilitan que sean dibujadas las fronteras entre lo que corresponde a cada uno de los grupos sociosexuales.</p> <p>No connotan como negativos los diversos entornos que viven, ni la condición de minorías de la forman parte, sino más bien identifican las potencialidades y oportunidades que les entregan o les ofrecen las situaciones en las que están inmersos. Naturalizan determinadas figuras sociales como propias de su contexto, las hacen propias, les valida la identidad social de la que forman parte, y les fortalece la sensación de pertenencia.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>A veces el crecer no les acomoda, aunque expresan la necesidad de ir creciendo y cumpliendo las etapas previstas. Las edades influyen en las formas de relacionarse y en las actividades que se realizan. Los niños serían distintos de acuerdo a sus edades, por lo que deberían desarrollar actividades distintas, pues tienen intereses distintos, ritmos diferentes, y las actividades antiguas o anteriores ya no las consideran atractivas. Asimismo sienten nostalgia de períodos pretéritos. Las niñas tienen gustos y prácticas distintas a los niños. Les traen y les divierten actividades distintas. Los hombres tenderían a desarrollar actividades más deportivas, activas y bruscas que las niñas, quienes preferirían realizar acciones más tranquilas, pasivas e intelectuales. Los hombres impondrían en mayor grado la delineación de los espacios y acceso de actuación a las diferentes actividades. Asimismo develan que las diferencias al uso que se intentan reproducir, no son tales como ocurren en la práctica, muchas veces se exageran las características y las tendencias respecto a gustos estéticos, y la superficialidad de las mujeres.</p> <p>Quienes pertenecen a clases obreras se sienten igual de inteligentes y capaces que otros niños y niñas que gocen de una clase con mayor reconocimiento y estatus social. Se sienten admirados de sus familias, de los logros que tienen y que han tenidos, y esa situación les hace fortalecerse ante las posibles adversidades.</p>

4. 4. PERCEPCIONES VALORACIONES | ÁMBITO SOCIAL ESCOLAR

SOBRE QUÉ SE DICE PERCEPCIONES VALORACIONES ÁMBITO SOCIAL ESCOLAR	
POSICIÓN: CRÍTICA FUNCIONAMIENTO ESCUELA	
QUÉ SE DICE	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA</p> <p><i>tú estai reclamando algo de que, ya... de la exclusión a la sociedad y cosas así, pero ellos están peleando por un cambio que es justo, que es educación de calidad y gratis, porque a ti te gustaría que el día de mañana salgai del cuarto medio y que estai juntando tanta plata pa' la universidad y que no te den una calidad, ino! (G.1)</i></p> <p><i>ellos no tienen la situación económica para pagarse una universidad, por eso están pidiendo educación gratis, porque no todos tienen plata... [...]pero de qué le sirve ser gratis si no tiene una buena educación (G.1)</i></p> <p><i>cuando no es tan técnico la parte de... cuando es más práctico, didáctico, como llevar a la práctica lo que se nos está enseñando, no así de manera tan plana... o con un power point por lo menos, sí, no leer solo el libro, que sea con imágenes... o que no nos digan así el título de la materia y una tarea del libro... así dos páginas del libro... o sintetizar, sintetice desde la página veinticinco a la veintisiete... sí porque podemos hacer las cosas solos, ¿o no? (G.2)</i></p> <p><i>Y pa no calentarnos la cabeza creo me iría del colegio (G.2)</i></p> <p>¿Y cómo los eligen? <i>Por votación, por democracia chilena. Capitalismo escolar (G.2)</i></p> <p><i>Yo creo que nos deberían hacer elegir a nosotros igual (G.2)</i></p> <p><i>Es que antes era más natural, habían más árboles, más tierra, así como que los juegos habían muchos en el colegio ¡Capitalismo! (G.2)</i></p> <p><i>Pero ahora es como un pecado dejar un curso solo. Sí, ya nadie nos deja solos (G.3)</i></p> <p><i>O a veces en la pizarra escriben un texto interminable, que escriben y escriben, o que proyectan con el data y nunca termina ese texto... (G.4)</i></p> <p><i>Es que hay problemas, es que como ahora se cuenta desde séptimo como media, todo eso, desde séptimo y octavo lo toman como media, entonces nos han traído profesores nuevos que son como solo de media, porque dictan muy rápido... no paran nunca. Sí, y como que nosotros estábamos acostumbrado a otra cosa. Y como que la directora es así como cuica, no sé (G.4)</i></p> <p><i>En el recreo por ejemplo, conversar con los amigos, juntarse. Los niños juegan a la pelota, y juegan al quechi y nosotros miramos cómo se caen a veces. No, estar más tranquilos sin profes, descansar un rato, porque después de estar toda la clase aburrío con los profes, que se ofuscan por nada (G.6)</i></p> <p><i>Estamos en clases y uno lo que más espera es salir a recreo (G.7)</i></p>

En la primera semana del colegio, nos juntamos como tres veces, saliendo del colegio nos íbamos todos a mi casa... todos pasaban en mi casa... pero ahora ya no (G.9)

METODOLOGÍA /PEDAGOGÍA

Y todos dicen que explican bien y no explican ná bien, explican mal, es como que te enredan lo hacen mal [...] Algunos andan como enojaos contigo, no te dictan a veces, y uno no quiere perder la materia (G.1)

una vez la Valentina no entendió algo y fue, le mostró el cuaderno de lo que no entendía y la profe vino y le hizo la operatoria, pero no le explicó lo que ella no entendía y eso... o sea, ¡es la profesora!, pero para ella lo más fácil como profesora es sacarse el cacho, que sería en este caso la Valentina... y hacerle la operatoria, y así de simple (G.1)

Así como que en clases no son muy divertidos, como que no traen tantas actividades, no usan tanto material, no usa la pizarra... Nos hace puro escribir, no usan tanto la pizarra interactiva que hay... que pueden proyectar muchas cosas, Deberían aprovechar las cosas, y es un elemento más que pueden traer imágenes, y la pueden conectar al computador, pero no las usan este año. Y traen la materia escrita, y dictan mucho, y dictan nomás (G.3)

así no dan ganas de hacer clase, por ejemplo si uno... a final de repente te echa, ya te vai nomás porque no dan ganas de estar ahí porque lo único que hacías es escribir como que uno ni explica, dice ya... blablábla y no le entiendes nada... (G.6)

Lo que no nos gusta a nosotros es que lo profes sean muy cuadrados, que algunas veces que rompan la rutina, y dejan un rato el libro a un lado y empezar a pararse y hablar con nosotros, uno se siente MUCHO mejor así (G.6)

Siempre hace eso, si te sacas mala nota al libro, y si es buena nota es sumativa, y nunca... es como pa asustarnos... [...] y siempre elije a los mismos pa leer, o pa la pizarra, MUY A VECES escoge otros, si ni siquiera se sabe los nombres, o solamente se sabe los nombres de los que se portan mal... y a los que participan siempre les dan décimas, por ejemplo si los niños se quedan callados y hacen las cosas, como ellos no participan no, no hay décimas... [...]pero incluso nos da, a cuatro, que somos como los regalones del curso, que nos da décimas al final de la prueba, nos dice, ya más dos, más las otras décimas que tenemos porque nos dice, ya usted tiene décimas por leer del libro porque trabajamos, y tenemos como diez décimas al final (G.7)

Por ejemplo el profesor de matemáticas nos deja con más dudas. Es muy pesao y nos responde muy mal... y te dice, no de su opinión, y no se puede hablar (G.9)

También necesitamos más que nos enseñen, que nos fundamenten las respuestas. Que no nos pasen tantas guías y que hagamos aunque sea un ejercicio en la pizarra y que nos expliquen todo cómo se hace. Nos ponía una ecuación en la pizarra y la hacíamos entre todos. Adelante y decía ya, o en la misma... En el ejercicio, ella decía, tres menos, o más tanto... Nosotros respondíamos y ella lo completaba (G.10)

USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS

Es que habría que traer muchas cosas, tendríamos que tener lockers pa que fuera más fácil, pero dentro. Es que el casino es pequeño, es solo para la gente que no puede ir a su casa, a parte que es como oscuro, y muy azul. No es tan pequeño, en mi otro colegio, ese sí sí que era pequeño... Es gris y solitario (G.2)

No sé quién dijo que corren como caballos locos entonces cuando chicos, ya en quinto, comienzan a salir olores, eso dicen, o sea, siempre empiezan a salir olores, pero ya en quinto son más fuertes, entonces por eso no dejan correr a nadie, que nadie se mueva... puro caminar (G.3)

	<p><i>la rectora encontró que los niños de séptimo y octavo, iban a puro perder clases (G.7)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>La educación debería ser gratuita para quienes no tienen los recursos económicos. Pero a la vez se debe garantizar que no por ser gratuita sea de mala calidad.</p> <p>Las formas estándares de aprendizaje en la escuela están descontextualizadas y no responden a las demandas y dinámicas de los niños. En la escuela solo se enseña a memorizar el libro y trabajar pasiva y mecánicamente.</p> <p>Dicen que el colegio es mucho lío. A los niños no les gustan las clases, solo quieren escapar de ellas. Las formas de participación son ficticias, en la escuela solo deciden los profesores.</p> <p>En el colegio se están restringiendo los espacios, los lugares de esparcimiento cada vez son menos, existe una política escolar centrada en lo académica.</p> <p>La escuela es muy exigente, hay muchos deberes y las clases son monótonas y aburridas, el modelo de enseñanza es rígido y no atiende a satisfacer las necesidades de los estudiantes. Las exigencias en la escuela comenzarían a establecerse cada vez más pronto, reduciendo el tiempo de juego, diversión y de disfrutar con los compañeros. Las clases son cansadoras, generan desgaste y agotamiento en los niños, el recreo es una suerte de refugio donde poder descansar y alejarse las demandas del aula, y específicamente, de la irritabilidad de los profesores</p> <p>Entre los niños y niñas se buscan los espacios para jugar y divertirse, pero en ocasiones el ritmo del colegio no les permite tener tiempo para reunirse.</p> <p>Los profesores dicen que explican, creen que lo hacen bien, pero no logran enseñar de buena manera. Los docentes prefieren hacer ellos las cosas, en lugar de explicar nuevamente o de otros modos, para que niños y niñas puedan asimilar y entender aquello que quieren transmitir. Los profesores les ven como un problema, y no quieren cambiar su metodología de trabajo, les es fácil y cómodo hacer lo de siempre, hacer todo ellos.</p> <p>La mayoría de los profesores utilizan metodologías anticuadas que no logran encantar, ni llamar la atención de los estudiantes. Solo se dedican a dictar, sin usar los recursos tecnológicos. En ocasiones las clases son tan aburridas, que si a los niños les expulsan de la clase, termina siendo mejor, porque dicen que en algunas clases no se aprende nada.</p> <p>Dicen que los profesores prefieren trabajar con niños que tienen buenas notas y que saben más, con aquellos niños más fáciles de tratar. Muy pocas veces atienden a los que menos saben. Generalmente conocen solo a los buenos estudiantes o a los que se portan mal, para regañarles. Se dice que preferirían a unos niños por sobre otros, les discriminan por sus conocimientos, notas y conducta.</p> <p>Muchos profesores logran que los niños se confundan, en vez de aclarar dudas o enseñar. No permiten a los niños tener dudas ni cuestionar, no les dejan hablar ni exponer opiniones. Existen espacios e instalaciones donde los niños pueden hacer uso, pero al estar mal implementados, se terminan por no usar, puesto que estarían mal implementados y dispuestos. Los adultos esperarían que los niños jueguen ordenadamente, y justifican sus normativas con cuestiones de desarrollo biológico. Las autoridades escolares consideran que el tiempo de recreación y ocio sería una pérdida de tiempo para los alumnos. Solo se centran en aspectos académicos curriculares.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Conociendo que la escuela debería ser más flexible e inclusiva. Abierta a la creatividad de estudiantes y docentes, sin embargo la estructura escolar es más bien rígida y atiende a aspectos instituidos, habitualmente ligados a la disciplina y el adoctrinamiento.</p>

	Los profesores se apegan a las normas establecidas por la institución escolar, dejan de ser auténticos y se invisten de un rol docente estricto y rígido, alejándose de los estudiantes.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque la educación que se recibe en la escuela, no siempre es buena, la educación debería ser de calidad, que merece la pena luchar porque las cosas mejoren en educación. Hay que asegurarse que la educación que se entregue sea de un buen nivel. La dinámica y el ritmo escolar cada vez es más estricto, asimismo comenzaría a implementarse en cursos inferiores, es decir desde la infancia más joven.</p> <p>Los profesores deberían ser más cercanos, mostrarse de manera más auténtica, tal y cómo son, intentando dejar un poco aquel rol de docente serio. Los profesores no lograrían distinguir lo que es de ellos y lo que corresponde a la escuela.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	La estructura de la escuela es rígida con profesores y estudiantes, es decir, con toda la comunidad educativa. Los profesores deberían dejar de lado los libros e inventarse propias formas de enseñar, maneras nuevas que logren representar y transmitir sus conocimientos de manera más genuina, cercana y fluida.
POSICIÓN: NORMATIVA/PERFORMATIVA	
QUÉ SE DICE	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA</p> <p><i>Eso es un dictamen, es un reglamento interno [...] No, es porque es peligroso, y está prohibido, así de simple... (G.1)</i></p> <p><i>Sí, es que lo que ahora... es que nos quitan las pelotas, no nos dejan jugar, entonces ahora están como los inspectores como más... Es como el tráfico de pelotas... Porque no se puede jugar con pelotas en el colegio [...] es fome porque como que sin pelotas no hay juego, o sea, podría pero no (G.2)</i></p> <p><i>teníamos que hacer la representación de un matrimonio y de los sacramentos y él era como el que se casaba, se casó con la Rocío, con otra niña... ah, y yo era el cura y tenían que bautizar a no sé quién, yo igual era el cura y tenía que bautizar (G.2)</i></p> <p><i>O por lo menos si nos hacen eso podrían al menos dejarnos jugar a la pelota, si es que hay un riesgo que hay que correr que a alguien le llegue la pelota poh, siempre pasa... En el San Luis era así estar encerrado todo el día ahí, y sin poder ni salir... ahí, agarrando los barrotes y mirando al cielo [risas] sí era lamentablemente así era (G.2)</i></p> <p><i>opinamos algunas veces, hacemos los trabajos, y cuando empezamos a hacer las cosas bien, nos dejan escuchar música, cuando empezamos a ser ordenados... nos dejan salir más temprano... Salir al recreo, nos dejan ir al baño en horas de clases, sí. Nos dejan hacer cosas, cuando nos portamos bien eso sí. (G.3)</i></p> <p><i>Es que hay la cachá de castigos. Sí, algunas veces en el curso, se porta una mal y nos dejan a todos castigados por culpa de uno (G.3)</i></p> <p><i>Pero es que igual esos talleres son como pa' los más flojos, así como pa' que les suba el ánimo. Es que a los más hiperactivos los mandan pállá, es como pa' calmarlos (G.3)</i></p> <p><i>Es como un regalo por todo el esfuerzo que uno hace durante todo el año, algo así (G.4)</i></p> <p><i>Es que con nosotros son bien exigentes desde que somos chicos, porque desde que somos chicos nos ponen profesores de media, como que para que nos acostumbremos al ritmo al tiro, entonces como que una no nota tanto el cambio... yo tengo compañeras que eran compañeras de ellas, y son como igual... notan el cambio. Desde chico nos tienen más acostumbrados, como que no hay que pararse, o no hay que hablar en clases o cosas así... [...] Es que en mi curso están todos como súper</i></p>

	<p>concentrados, es como súper robótico, porque están todo como así, escribiendo todo el rato y tomando apuntes, y es como raro... (G.4)</p> <p>Nos dicen la Colina dos, los profesores, porque somos muy desordenados, según ellos... Yo digo que según mí también, son muy desordenados, y alguien es muy buena para conversar. Además que nos pusieron rejas en las ventanas, entonces parece una cárcel, las ventanas tienen rejas, las puertas tienen rejas... somos el único curso con rejas (G.5)</p> <p>... si la silla la tenía un poquito así corría nos retaba, la mesa igual, tenía que estar en la línea, se preocupaba más de eso, a que enseñar (G.7)</p> <p>porque al final de la clase nos dan como premio, de jugar a la pelota, o cosas, así...pero... Como que si uno se porta bien, te dan un premio, eso sería... como que después de trabajar duro, jugar. Pero jugar tan solo cinco minutos... (G.7)</p> <p>Es que desde que llegó la rectora ha cambiado mucho el colegio... Es que la rectora es como cuadrada. Mentalmente, porque antes, nos dejaban hacer el jeansday completo, ahora solo el pantalón... De hecho, ya no va a haber. Por ejemplo las mujeres estábamos acostumbradas a venir con pantalones en invierno, y ahora no se puede... ahora no podemos venir NUNCA con pantalones [...] Pero nosotros por ejemplo vamos a jugar a la pelota, la ven, la quitan, sí, ni siquiera con la de papel. Sí, pero el año pasado uno venía con una pelota así, y no te decían ná... y si te la quitaban te la devolvían al recreo siguiente. Eso cambios comenzaron este año. Antes nos dejaban jugar, pero ahora también no están dejando porque iban muchos niños a enfermería porque le llegaban pelotazos, porque... Es que igual son muchos cursos para jugar en UN PATIO, juegan todos es una cancha partidos distintos, deberían organizarse (G.7)</p> <p>no le puedes prestar nada, ino! y te ponen una anotación... a eso voy (G.7)</p> <p>cuando tenemos prueba nos toca distinta la sala, la mitad del curso. Es pa no copiar. Para no copiar, y nos ponen una fila séptimo octavo es que hicieron eso porque el año pasado los cuartos medios se copiaron por la cuestione de wasapp... (G.9)</p> <p>Y andan como, andan así como al charquí con nosotros. Porque vamos a salir de octavo. Es como que, en vez de colegio, esto se convirtió como en una cárcel. Antes era más bueno, cuando estaba la otra directora. Sí, porque ahí, te ponía límites, pero no así como el director. Cuando te mandaba a la oficina, te decía ¿qué hiciste? Nada... pero nos decía a veces algunas cosas, pero nos decía váyase pa la sala y pórtate bien, nunca má hagai eso... (G.10)</p> <p>Pero la tía Paola igual es buena, porque llegó y puso orden al tiro (G.10)</p> <p>Y no nos dejan hacer eso porque nos prohíben por cada cosa. Sí, y al octavo anterior se mandaron las embarrás y nos les suspendieron el jeanday. Y a nosotros (G.10)</p> <p>METODOLOGÍA /PEDAGOGÍA</p> <p>. Y cuando hacemos algo que no debemos, un uno, o anotación. O nos saca al tiro pa fuera (G.3)</p> <p>Pero si los niños no quieren, y vienen los profesores, y les obligan a ir a la cancha... (G.5)</p> <p>falta que los profesores en clases que hablen más con uno... que no sean tan... que tengan más contacto con nosotros, que nos hagan participar en sus clases (G.5)</p> <p>USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS</p>
--	--

	<p><i>como almuerzo todos los lunes con los niños, almorzamos afuera del kiosko de media, y una vez llegó una profe y nos retó porque dijo que llegaba le inspector de salubridad nos iba a retar por estar comiendo al aire libre... y nos mandaron pa dentro, pero es re fome dentro (G.2)</i></p> <p><i>No, ya no hay, antes, antes había árboles. Ahora solo hay canchas. Habían hartos árboles, ahora lo único verde del colegio es la plazoleta, nada más, pero nada más... y no se puede entrar. No, sí se puede, la dejan abierta, pero es que la profe... te reta, es que igual deberían haber juegos, porque no nos dejan ni jugar con pelotas entonces como que hay que quedarse sentaos en el recreo (G.2)</i></p> <p><i>Igual depende de la idea, hay que ir a hablar con harta gente la verdá, yo he preguntado tantas veces si nos dejan usar la pelota, y siempre es no... y tantas veces que nos quitaron la pelota, fuimos pa' llá... y no, no se puede jugar con pelotas (G.2)</i></p> <p><i>Si nos retan porque andamos corriendo, qué no te subai ahí, que no, que bájate de la escalera... se supone que en los recreos nadie puede estar en las salas, ni subir... Que no puedes hacer esto, que no puedes hacer esto otro (G.3)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>La escuela restringe cada vez más los espacios y tiempos para el juego. El control ha aumentado, y eso hace que se generen estrategias para vulnerar las reglas, los niños en ocasiones se las ingenian para burlar las normas, aunque no siempre surten efecto.</p> <p>Dicen que en la escuela se inculcarían valores católicos religiosos.</p> <p>En la escuela no se preocupan de generar las condiciones para que los alumnos jueguen y se diviertan, solo restringen los lugares y las prácticas, no facilitan los espacios para interactuar entres pares. Se dice que solo en la medida que los estudiantes obedezcan a los mayores, pueden obtener pequeños beneficios.</p> <p>En la escuela existen múltiples dispositivos de control para que los alumnos obedezcan lo establecido. En la escuela no se permite que los niños puedan autoorganizarse, hacerse cargo de ellos mismo, deben estar siempre bajo la supervisión de un adulto, sino, es mal visto por la escuela.</p> <p>La escuela dispone dispositivos normativos para aquellos niños que no se ajustan a las normas establecidas por la institución, diferenciando en niños normales y en los demás niños, los distintos.</p> <p>Los colegios cada vez se vuelven más estrictos, restringen más los espacios de juego y de esparcimiento. Los docentes están más rígidos. Aumentan las formas de control dentro y fuera del aula. Es como si todo se haya vuelto un peligro, porque los profesores se escandalizan.</p> <p>En la escuela se generan los dispositivos de control para fiscalizar que los alumnos no copien, aunque siempre existen formas de poder vulnerarlos.</p> <p>Hay muchas modalidades de castigos, principalmente restringir espacios y lugares a la infancia.</p> <p>Algunos niños valoran la disciplina y el control como un valor positivo.</p> <p>Como las cuestiones en la escuela son impuestas, los niños deben obedecer aunque no les gusten las ideas que les propongan los profesores, por lo que los profes deben obligarles. No sería posible hacer uso de todos los espacios del colegio, las razones nunca están del todo claro. Parecen decisiones antojadizas.</p> <p>Los espacios para compartir y pasar el tiempo libre se están restringiendo e institucionalizando. No se permite, solo restringen, sin facilitar lugares nuevos, ni reemplazar los antiguos por otros espacios. Los juegos y el uso de pelotas también se han ido</p>

	restringiendo con el tiempo, la niñez intenta hablar con los encargados y autoridades escolares, pero no se consigue algo favorable.
DESDE DÓNDE SE DICE	La escuela instaura sus normas y no es posible contradecirlas, porque construyen una realidad dada, inamovible e irrefutable. Consideran que mientras más pequeños sean los niños y niñas, será más fácil instaurar la doctrina escolar y el obedecer las normas establecidas. Al ser pequeños los niños lo van naturalizando y luego no les cuesta adquirir los parámetros de exigencia que se van instalando con la edad. Los niños están tan institucionalizados que no consideran la posibilidad de moverse espontáneamente, o de cuestionar la rigidez del sistema educativo.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque en la escuela todo debe ir y estar perfecto, los alumnos también. En la escuela, los estudiantes están en la mira de los profesores, no pueden equivocarse, deben comportarse perfectamente, de manera intachable. Porque en la escuela, los adultos exagerarían, la disciplina es muy fuerte, comparan el colegio con una cárcel, haciendo referencia al nivel de encierro en que se vive dentro. Algunos profesores tratan muy duro a los niños, la infancia necesitaría que les permitan ser más espontáneos, disponiéndoles de un ambiente menos restrictivo. En ocasiones la infancia se convence de que el sistema escolar debe ser disciplinario y estricto, naturalizan de tal manera las rutinas escolares, los deberes y la relación que se establece dentro de ella, que pueden llegar a defenderla y necesitarla.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	En la escuela los niños deben estar quietos, no hacer desorden, aunque se obedezca siguen diciendo que son desordenados. No se puede hablar, conversar. La sala de clases parece una cárcel, con rejas y presos. En la escuela sería necesario demostrar logros y metas cumplidas para acceder a beneficios. Se utiliza mucho el refuerzo y el castigo, si la conducta de los niños es adecuada a los parámetros y normas del establecimiento, les permiten jugar y distenderse. La infancia considera que operaría como un reconocimiento por el esfuerzo. En los recreos ni les dejan correr, hasta para divertirse deben comportarse bien, está todo muy normado.
POSICIÓN: CRÍTICA INSTITUCIONAL ACADEMICISTA	
QUÉ SE DICE	ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA <i>Pero como que a nosotros nos hacían deporte y recreación como que una vez al año... Ah, a nosotros eran todos los miércoles, todos los miércoles a la hora de ahora de desarrollo personal, y después lo quitaron y fue súper fome, sí porque pusieron más horas de matemáticas, de lenguaje... (G.2)</i> <i>Ahora con las cosas de educación hay que agregar una hora de lenguaje, matemáticas y cosas así. Todo era feliz hasta que llego eso. Y hasta ahora tenemos estudio dirigido, ahora hay que hacer como que las tareas en... Y nos agregaron más horas de... porque parece que hay un SIMCE, e inglés, que teníamos una de inglés también (G.2)</i> <i>muy difícil, es muy distinto, les hacen... Pero eso igual es mejor porque aprendemos más, pero las clases son muy monótonas, es que son muy mecánicas, son todos los días lo mismo, pero yo creo que hay que acostumbrarse para ir a la universidad y cosas así, porque la universidad es peor todavía, y el próximo año va a ser peor también (G.2)</i> <i>¿cuáles son sus materias favoritas? Que yo no sé, yo voy por inglés, educación física... pero de las difíciles, así, no de educación física, de las cinco difíciles (G.2)</i>

digamos que esta semana hay una prueba, la próxima hay otra prueba.... Si que hay que ir estudiando, un fin de semana y otro, y al final en ese fin de semana no se hace ná, y en el otro tampoco, y así sucesivamente. Incluso, esta es como que la única semana que no tenemos prueba [...] La próxima semana igual vamos a morir [...] lo que no me gustan es que por ejemplo si hay una prueba el miércoles muy difícil y también tenemos los verbos y nos sabís cómo distribuir el tiempo [...] también hay tareas y cosas así, si que igual se acumula más, sí, son muchas cosas al mismo tiempo (G.2)

A mí, igual como que me gustaba, pero con la flauta, como que me baja todo...

Sí, no porque es que no pueden ser... es que no es el mejor de actitud o de ser buen amigo, es el mejor de notas... Y yo no sé cómo salí, si yo era nueva, era... Es que tenís buenas notas poh... entonces tiene que ser alguien que no tenga amonestaciones, y que sea como un buen ejemplo, que sea responsable (G.2)

Es que supuestamente en noviembre van a hacer la prueba del SIMCE, y por eso lo cambiaron. Claro, es que ahora como que todos los años están haciendo SIMCE entonces como que lo cambian... A todos los cursos le hacen SIMCE, fue como que en vez de cambiar todo el sistema, dejaron una pura semana donde se juntan cosas materiales, y una competencia de atletismo, siempre, y son fomes porque ¿a quién le gusta el atletismo? Sobre todo porque nos somos mucho de deporte. Además, qué si nos están obligando, nada que ver... (G.3)

Y ahora hay talleres que son pa' nosotros que tenemos quedar SIMCE también que es de historia, lenguaje y matemática, esos sí que son obligatorios, esos son obligación pa' nosotros, los tres. Sí, lamentablemente (G.3)

Sí, es que a veces exigen mucho, por ejemplo nos dejan estudiar hasta tarde y una se aburre igual, porque igual una tiene que levantarse temprano, y eso igual aburre porque igual exigen caleta pa las pruebas.

A mí me ven como la niña de ahí, porque como que siempre estoy metida en todo, porque por ejemplo estoy en la academia, soy... todos los días aparezco en el acto, soy del CEAL, tengo un siete de promedio y siempre me ven como, ¿quién algo? Ella, ¿quién algo? Ella, y siempre me eligen a mi para todo (G.5)

que sean comprensivos con uno porque es difícil... como que nosotros llevamos una mochila sobre nuestros hombros, como que tenemos un peso extra... los profes nos dicen que depende de nosotros sacar adelante el colegio, y con los resultados de los SIMCE, entonces como que nos cargan con eso, como que están obsesionados con eso... (G.6)

Es que igual es buen colegio... aunque esté decayendo un poco, antes siempre se destacaba en todo y ahora no tanto como antes (G.7)

por votación, se postulan, y la rectora revisa su hoja de vida y si tiene buena la hoja de vida, bien, se pueden postular... nosotros no votamos la rectora elegía a todos, por ejemplo las mejores notas, el mejor comportamiento, todo, y la rectora lo elegía, no ellos [...]Sino que son alumnos de excelencia, sino eres alumno de excelencia no se puede... En realidad... no, es que es un poco mal, porque por ejemplo hay personas que de verdad quieren ser y se esfuerzan, pero por sus notas... o sea, se esfuerzan, se esfuerzan, pero les va mal, ahí ellos pierden (G.7)

Sí, se van, por ejemplo en nuestro curso se fueron ocho a mitad de semestre, y llegó uno... éramos veinte, ahora veintiuno... Igual había llegado una y se retiró porque no podía más. Porque como que no se... adaptan al colegio, a la exigencia, es que es muy exigente (G.7)

	<p>Ahora cuando llegamos, tenemos que llegar y estudiar porque la semana anterior, tuvimos muchas pruebas, toda la semana tuvimos prueba, y la profe de historia, nos manda pero MUCHAS hojas. y hace puros controles, control, control (G.7)</p> <p>Yo la semana la tengo muy ocupá, el lunes tuve prueba, el martes prueba, fue como que el término de pruebas, porque el viernes no había nada, pero igual tenía que hacer un trabajo de química para entregarlo hoy y fue... (G.7)</p> <p>Yo me voy a tomar el colegio. Sí, yo también. ¿Tomémonos el colegio? Yo no, yo no quiero perder clases. No quiero repetir. Sí, y perder un año. A mí me da lo mismo repetir (G.9)</p> <p>Porque el profe Jorge no los dejó en fútbol, porque nosotros podíamos bajar nuestro rendimiento (G.10)</p> <p>Estudiar, con buenas calificaciones. Estudiar y sacar la carrera que uno quiera. Hasta pa barrer las calles, hasta pa hacer aseo en los colegios hay que tener cuarto medio. Ahora hasta estas cosas pa embolsar en los supermercados también tienen que tener cuarto medio, hasta pa ser bombero (G.10)</p> <p>METODOLOGÍA / PEDAGOGÍA</p> <p>No, no llevamos nada bueno, o sea, según ella... puede que... La profe dice, ya, le salió bien el trabajo ¡PERO! Está mal eso, está mal eso, y está mal eso... y tú así, ya... y qué nota me saqué, un cuatro, y uno. Claro, en vez de hacernos ver solo lo malo deberían también hacernos ver lo bueno, porque así uno se incentiva después... cierto? La profesora Alondra es así, como que te sacaste un cuatro en la prueba, pero te da chance a subirlo, o te dice, ah, pero podís hacerlo mejor (G.6)</p> <p>Es que el programa educativo... es que el programa de estudios de este colegio está enfocado a estados unidos, por eso son los cambios de sala y por eso los talleres son con notas. Pero depende de la asignatura, por ejemplo basquetbol es de educación física, entonces las notas se la dan a educación física. Juegos dramáticos, es de lenguaje. Teatro se lo dan a lenguaje. No, no es teatro es juegos dramáticos [...]pero Latín, quién va a querer aprender Mapuche... oye, el mapuche no es una lengua romance... pero el latín, el latín es muy importante, del latín descendieron todas las lenguas (G.9)</p> <p>Es todo distinto. Ahora nos cambiaron. Ahora todo es muy distinto. Ahora, por ejemplo. Es que no nos explican. Sí, más encima nos enseñan de la pura guía y del libro. Espera... deja hablar. Como que nunca ha habido así, hubo un profesor que nos hacía naturaleza que nos explicaba, pero se fue y la otra tía que teníamos el año pasado, eh tampoco, puras guías, y en inglés este año trajeron una profesora que en realidad habla inglés, porque el año pasado teníamos una profesora que hablaba, todos los días que nos tocaba... En vez de explicarnos, mandaba a buscar los diccionarios y nos hacía copiar dos o tres hojas del diccionario... ya poh, por bonita letra te pongo un seis, por la pura letra me puso nota.. y se trata de poner nota [...] Y ella leía, en vez de explicarnos de su propia boca para explicarnos. Ella leía, leía, leía. Pero es que ella no es profesora. Es que ella es profesora de párvulo, no es profesora, no es profesora profesora, así como de lenguaje, de... profesora titular... como que se la regalaron a esa profesora. Me gustaría que fueran especialistas en su materia (G.10)</p> <p>USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS</p> <p>Hacer cosas como por ejemplo, de hacer asientos de que no se hagan tira, cosas así... taca tacas. Ahora yo, lo que podrían hacer es poner no sé poh, como una rejilla o algo así, pero con ventanas para que llegue el sol... Hemos tratado de hacer eso. Sipo, pero que no lo dejen solo, y tampoco con llave, porque sino con llave tampoco sirve... (G.1)</p> <p>Creo que la idea del Torres es buena, la de hacer una academia para jugar con pelotas, o sea para tener un tiempo libre en el colegio para jugar (G.2)</p>
--	---

	<p><i>El año pasado confiaban más en nosotros que en este año, este año como que es obligao pasar materia como que nos toca SIMCE, y en las pruebas dice que nos fue super mal... Y por las pruebas de admisión para los otros colegios, entonces están mucho más pendientes de nosotros y no nos dejan solos en ningún momento y siempre pasando materia, buscando la excusa, y siempre leyendo. Y nos han dicho que somos el peor curso del colegio, y eso que recién está empezando el año (G.3) o cuando llegai del colegio y tenías que hacer tareas... prefiero como quedarme media hora, diez minutos más en el colegio que estar en la casa haciendo tareas... (G.4)</i></p> <p><i>En el consejo de curso de la semana pasada dijeron que si nos portábamos bien nos iban a hacer una clase acá abajo, pero ya está claro que se están portando mal (G.9)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Con las exigencias y los estándares de excelencia académica los niños están muchos más estresados, y necesitan responder a una mayor cantidad de demandas escolares. La escuela sería monótona, plana y sería la antesala de una formación estricta, por lo que es necesario adoctrinarse para no estar fuera del sistema.</p> <p>El sistema divide en asignaturas importantes y menos importantes, los niños aprenden a distinguir entre ella, reproducen el valor establecido.</p> <p>Las premiaciones o reconocimientos siempre están sujetos a las calificaciones de los niños, existen instancias distintas a los méritos académicos que están filtrados igualmente por estándares académicos.</p> <p>Las exigencias y demandas académicas comienzan a aumentar conforme existen exámenes estandarizados para evaluar la calidad de la evaluación. A los alumnos les aumentan las horas de estudio y les restringen las actividades más lúdicas y recreativas.</p> <p>En la escuela los contenidos académicos se instauran como obligatorios, a diferencia de conocimientos más artísticos.</p> <p>En la escuela clasifican a los niños dependiendo de su rendimiento escolar. A cada niño le tratan según el rótulo o la categoría que le han prefijado, le exigen y ofrecen de ese mismo modo.</p> <p>La escuela deposita demasiada responsabilidad en los niños. Como si ellos estuviesen a cargo de demostrar la excelencia y el prestigio del centro educativo. Les entrenan para responder correctamente las pruebas estandarizadas, con lo que dar cuenta de la calidad del centro. Esta situación es una presión para ellos.</p> <p>Los colegios son evaluados siempre por la calidad académica.</p> <p>Para optar a algún cargo, reconocimiento o postulación dentro de la escuela, es necesario pasar por un filtro que evalúe su comportamiento y rendimiento académico. Los adultos deciden quienes pueden y no pueden participar y se guían por estándares academicistas.</p> <p>La sobrecarga académica en la escuela es muy alta, todo el tiempo están controlando los conocimientos. Esta sobrecarga académica, que no les da tiempo de organizar otras actividades distintas a la escuela. En la escuela lo que más importa son las notas y el rendimiento académico, más que aprender sobre arte y deportes. Hay asignaturas que son más valoradas que otras. Para algunos alumnos perder un año de colegio no tiene importancia, a diferencia de otros, que no están dispuestos.</p> <p>Los profesores habitualmente se centran solo en los aspectos negativos del proceso de aprendizaje, y de los resultados que obtengan los alumnos. No refuerzan los aspectos positivos, tampoco intentan incentivarles para aprender más y mejor, solo algunos pocos lo practican.</p>

	<p>Los profesores solo utilizarían libros y guías estandarizadas que no logran enseñar bien a los niños, pues no explican, sino que informan para que los niños memoricen los contenidos. De este modo no se aprende, los profes deberían inventar sus propias formas para enseñar con sus propias palabras.</p> <p>Los espacios de esparcimiento son restringidos. Los niños intentan recuperar espacios y lugares para jugar, pero muchas veces no reciben el apoyo de los colegios para implementar sus ideas.</p> <p>Los niños intentan pensarse y generar espacios para jugar. Pero deben intentar que sean espacios más formales, de otro modo, no consiguen que estos se consoliden. Existen ofrecimientos de utilización de espacios alternativos a los habituales, pero las promesas no se concretan.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde la concepción que el aprendizaje y la enseñanza deben fundarse en promover la adquisición y desarrollo de capacidades y habilidades de toda índole. El ámbito académico y el conocimiento teórico son a penas una espera del saber, circunscribirse solo a estos, es reducir rotundamente las potencialidades del ser humano. Se concibe que otras expresiones distintas, como lo es el arte, el deporte, el juego y la exploración, son competencias y aspectos tan válidos como los otros, pero que se devalúan por no tener un impacto socioeconómico ni estatus social.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Dicen que la educación es la única vía para poder salir de las condiciones socioeconómicas desiguales en que muchos de ellos se encuentran. Tener formación, contar con estudios formales es requisito necesario y condición mínima para encontrar en el futuro un trabajo. Saben que deben esforzarse por conseguir logros académicos y dar cuenta de sus conocimientos. Sin embargo sienten que esta situación no es incompatible con el desarrollo de otras áreas.</p> <p>La infancia necesita desenvolverse en distintos ambientes y en condiciones menos exigentes en términos académicos, valorando los procesos y los procedimientos, más que las metas o los logros que deben alcanzar. Dicen que existirían formas distintas a las convencionales para enseñar que son mucho más eficaces para aprender y divertirse.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>En la escuela disminuyen las horas de asignaturas más artísticas y recreativas. Se concentrarían en asignaturas con mayor prestigio socioacadémico, donde los niños deben instruirse en capacidades, más que descubrir habilidades. El nivel de exigencia en la escuela es muy alto, la gran mayoría del tiempo es utilizado para estudiar y hacer deberes escolares. A la infancia le resulta difícil organizar los horarios y distribuir el tiempo, logrando compaginar los estudios y el tiempo de ocio y recreación. Existirían muchos niños que no son capaces de soportar el ritmo y la exigencia de algunos colegios, por lo cual muchos de ellos se cambian a otros. Los deberes del colegio traspasan las fronteras de la escuela, quitando tiempo de juego a los niños, pues deben seguir con deberes en casa. En los colegios están comenzando a reemplazar espacios de recreación por talleres o cursos de perfeccionamiento académico. Los cuales son además obligatorios, cada vez buscan más excusas para recortar juegos e implementar clases.</p>
POSICIÓN: CRÍTICA INSTITUCIONAL COMPETITIVA	
QUÉ SE DICE	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA <i>Sí, no, es que los van distribuyendo por mejores notas. Hay como que tres teorías, la primera es al azar, después por las notas, y después la más terrible es que separan a los grupos de amigos (G.2)</i></p>

	<p><i>y la idea es como que subir el promedio con eso (G.2)</i></p> <p><i>Sí, siempre nos compara con otros cursos. Y siempre nos compara. Yo creo que los profesores les dicen eso a todos los cursos no más para que se sientan mal, o algo así. De todos modos, nuestro curso se sigue portando igual (G.5)</i></p> <p><i>Es que son como que los niños nuevos que llegan, para no perjudicar a los nuevos con los viejos cursos, hacen un primero D, y eso son los puros nuevos (G.7)</i></p> <p><i>Por ejemplo, en que uno le pasa una goma a un compañero y dicen, ¡no! no lo haga, la otra vez nos dijo que la educación no tenía que ser gratuita, sí... Todos vienen con los mismo, pa tener plata... que la profe de matemática dice que la educación no puede ser gratuita porque sino, no la valoraríamos tanto... es que tiene que ser gratuita para los que no la puedan pagar, y si se esfuerzan (G.9)</i></p> <p><i>Yo le decía mamá, siempre le digo eso a mi mamá, mamá la mejor nota fue un 5,5 si que me fue bien, y me cree. Sí, y también, le digo mamá si es que a todo el curso le fue mal, y dicen no, a mí me importa TÚ nota... y sí poh, dice no me importan los demás, y después ah, y ¿por qué a tus compañeros les fue bien? ¡Sí! [...] [dicen...] a mí no me importai tú, tú tenís que sacarte seis, puros seis, seis nomás. Siempre más, si te sacai un seis, tiene que se un siete... es que te comparan todo el rato... es que no están conformes con ná... (G.9)</i></p> <p><i>Y te apuesto que, o creo que lo que hay que hacer es poner la lista nosotros, fotocopiarla, hacerle en una hoja y pegarla en la mesa del profesor, y que... o el mismo profesor que esté. Eh si, si yo veo que el Pedro está haciendo algo, voy y le pongo un puntito, y después hay que justificar ese puntito, cosas así (G.10)</i></p> <p><i>En diciembre por ejemplo las graduaciones... el año pasao por ejemplo fue re fome, porque el coctel fue en el día y fue en la misma sala de... en el comedor [...] Y a nosotros no nos dejan hacer ná porque por la culpa de uno tiene que pagar todo el curso, sí por eso. Porque no nos dejan hacer nada (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>A los estudiantes los separan por notas, les tipifican por desempeño académico. Muchas veces eso provoca que separen a los amigos y se generen tensiones entre compañeros.</p> <p>La exigencia de las notas, ensombrece la dedicación y la motivación hacia otras asignaturas con menor estatus socioacadémico, como lo son el arte y los deportes. El sistema educativo incentiva la competición, separa a los niños, comparándoles de manera individual o con otros grupos. Los profesores están acostumbrados a decir a los niños que lo hacen mal, y que son desordenados. Esto independiente que sea o no sea así, pues lo utilizarían como un método de control y de impulsar la competitividad entre compañeros, porque a su vez, les dirían que los otros cursos son ordenados y logran desempeñarse exitosamente.</p> <p>Existe en la escuela una suerte de proceso de inducción para los estudiantes nuevos, esto con la intención de ir introduciéndoles en el sistema, para no "perjudicar" a los estudiantes antiguos.</p> <p>No les dejan si quiera compartir con otros compañeros los materiales de clases, porque dicen que hacen desorden, y dan una amonestación. Consideran que la escuela es como un privilegio.</p> <p>En la escuela los niños podrían ser capaces de participar de manera grupal y hacerse cargo de determinadas responsabilidades en clases, proponiendo ideas y desarrollándolas, sin embargo no se lo permiten. La cultura de la competición está instaurada en los niños y es transmitida desde los adultos, esto se evidencia en el tema de las notas, es decir el rendimiento académico y el comportamiento. Los niños llegan a ser muy estrictos consigo mismos y con los demás.</p>

	<p>Las actividades de esparcimiento están subordinadas al comportamiento que tengan, por lo que sus actividades se ven restringidas si estos tienen mal comportamiento o problemas disciplinares.</p> <p>Los padres transmiten a sus hijos una gran importancia por las notas, les comparan con sus compañeros, y les exigen mayores éxitos.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde una visión competitiva que infunde el sistema escolar, el cual es transmitido a los niños, niñas y a sus familias. Los niños no estarían de acuerdo con este tipo de régimen educativo, sin embargo el sistema escolar que favorece la competitividad les acomodaría, pues en ocasiones valoran la disciplina, pues la acaban naturalizando.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque el sistema educativo transmite a los niños una enseñanza basada en valores competitivos, propio de un sistema capitalista, valorando relaciones impersonales, centrando la educación en metas, productos y buenos resultados, sin ocuparse de los procesos de aprendizaje, ni del trabajo solidario y colaborativo entre quienes lo realizan. La presión por tener éxito y rendir como se espera en la escuela, es una exigente carga para los estudiantes. Porque no se inculcan valores de compañerismo, el lema sería más bien dividirlos.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Dentro del sistema educativo las demandas escolares generarían que los estudiantes tengan que competir entre ellos, ya sea por las notas o el rendimiento académico. En las escuelas se generarían diferencias comparativas entre los cursos y los estudiantes, lo que conllevaría a que éstos se enfrenten. Las familias, insistirían en pedir a los niños excelentes resultados académicos, más que preocuparse por lo que les sucede en la escuela.</p> <p>Existirían distinciones y separaciones por cursos dependiendo de los desempeños escolares que se evidencien. Las metodologías y las actividades implementadas en la escuela no estarían orientadas a favorecer un trabajo colaborativo ni cooperativo entre los estudiantes.</p>
POSICIÓN: CONTRAADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA</p> <p><i>Ah, y otra cosa del colegio, es que los profesores, o sea, al curso... bueno, el colegio entero, la dirección, todas esas cosas están pidiendo que no traigamos celulares y esa parte no la entiendo, porque qué tiene que ver que... ya, sí sé que algunos los sacan en clases pero... A lo que van es que se supone que es el reglamento interno, y si tú estás en el colegio, tenés que respetarlo (G.1)</i></p> <p><i>además de que dicen que buscan la importancia valórica de la familia, sí... como el almuerzo familiar. Pero sobre eso, hicieron una encuesta de eso por de los niños que almuerzan en las casas, y fue menos que el 20 por ciento, o sea, que todos los niños almuerzan acá, o... (G.2)</i></p> <p><i>Sí, como que no da segundas oportunidades, al tiro. A mi la semana pasada me mandaron una comunicación porque estábamos jugando en la sala... y en el reglamento dice que primero se llama la atención y después se saca, y a mi me sacaron al tiro y junto a cuatro compañeros más. Pero es que igual tienes que tomar en cuenta lo que estabas haciendo... Pero era como un exceso... se habían excedido (G.3)</i></p>

	<p><i>Ah sí, que el reglamento, de que no puede entregar una prueba si antes de hacer otra, por ejemplo si hace una prueba un día tiene que entregar la anterior, o la profesora de sociedad entrega la prueba el mismo día de la prueba... [...] No se puede, en el reglamento está que si está la prueba, tienen que entregarla una semana antes, y también entregar los contenidos, porque si no los entregan no se puede hacer. Pero es que igual la hacen, no lo respetan (G.7)</i></p> <p><i>Porque nosotros dice que vamos a tener el SIMCE. Pero el director dijo que no le importaba el SIMCE. Que no le importaba el SIMCE, que lo que le importaba era la nota para que sacáramos. Para que saliéramos bien [...]</i></p> <p>METODOLOGÍA / PEDAGOGÍA</p> <p><i>iYa!, pero pa' qué ponen esa regla de que no podemos traer celular, si algunos nos van a ayudar y otro no (G.1)</i></p> <p><i>Tomen atención, y nosotros le vamos a dar opiniones y como que no, siéntate. Una vez nos dijo una profesora que era como un momento mágico cuando todos nos quedábamos en silencio, decía que pasaba un ángel (G.3)</i></p> <p><i>le dijimos y dijo que ya, y le hemos preguntado ahora y dijo que no, que no, que no tiene data que se lo tienen que comprar y... Yo igual le dije a un profe que hiciéramos clases más didácticas, que saliéramos no sé, aquí o afuera en esas mesas, a hacer cosa, y dijo que sí, pero que todavía no se podía</i></p> <p>USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS</p> <p><i>Porque habla y habla y habla, igual que el otro día el tío Ernesto dijo que no se podía jugar fútbol, él dio toda la explicación y por eso, no nos dejó jugar. Y eso es super fome. Porque habla, habla. Y no escucha a los demás (G.10)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>En la escuela se establecerían normas absurdas, sin sentido, que además no son respetadas por todo el cuerpo docente, pues no tienen una lógica. Sin embargo habría que acatarlas, pues representan normas instituidas e instituyentes, incuestionables.</p> <p>En la escuela intentan transmitir valores cristianos familiares que no tienen mucho sentido, porque no se logran concretar, están mal organizados y sólo serían una pérdida de tiempo. Se dice que en ocasiones los castigos estarían justificados, también están justificados que algunos profesores se salten los conductos regulares o los reglamentos, puesto que hay niños que se sobrepasan con sus conductas en clases.</p> <p>Los profesores no respetan aquellas normas establecidas que les perjudiquen, les resten beneficios, o les demanden más trabajo. Los profesores adecuan el reglamento interno siempre a su favor, y no lo respetan íntegramente.</p> <p>Entre los profesores no se ponen de acuerdo con las normas, procedimientos y metodologías de clase, develando una incongruencia entre el modelo de enseñanza que se quiere transmitir, las que no se condicen con el currículo educativo.</p> <p>Los profesores preferirían que los niños estén quietos, disfrutaran del silencio y de la tranquilidad de una sala.</p> <p>Algunos profesores preguntan a los niños la mejor forma de enseñar y aprender, sin embargo, luego no concretan las sugerencias en cambios o mejoras metodológicas. Los profesores a veces preguntan a los niños para dejarles tranquilos un rato, pero no por un compromiso real de implementación. Existirían engorrosos procedimientos para incorporar cambios metodológicos, por lo que luego se desiste de su desarrollo. Los profesores darían explicaciones absurdas para argumentar las restricciones escolares y las decisiones que toman.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Se espera que el profesor sea una persona madura, con sus creencias y actitudes firmes, que sus convicciones permanezcan estables y no sean cambiantes ni contradictorias. Se espera que respeten el reglamento, se ajusten a las normas y no contradigan</p>

	lo que los centros educativos proponen. Les costaría trabajo concebir que existen contradicciones entre los profesores, y entre ellos y la escuela.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Los niños necesitarían modelos educativos con los cuales puedan sentirse representados, referentes próximos en los cuales confiar y a la vez, que estos sean consecuentes con sus actos. Necesitan conocer y evidenciar aquella congruencia que se pretende recibir desde un sistema educativo y desde un mundo adulto.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los profesores serían incongruentes en sus actuaciones. Argumentan que un día los docentes defienden una cosa, y al otro sostienen lo contrario. Esta situación confunde a niños y niñas, logrando que estos pierdan la confianza y el respeto hacia el cuerpo docente. No existiría una lógica entre la normativa de la estructura escolar y lo que los profesores sostienen, además entre los mismos profesores se generarían contradicciones.
POSICIÓN: ADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL ESCUELA</p> <p><i>pero igual se va a una academia... pero la beca no te sirve de ná si te va mal. pero si la beca sirve para mucho. yo tengo beca, mi hermana ha tenido becas, y por situación económica (G.1)</i></p> <p><i>Es que ella quiere hacer eso, porque dice que nos paramos mal... que comemos mal, como pa que una tenga más educación (G.4)</i></p> <p><i>Lo que tienen que entender. Es que lo que pasa chiquillos es que en básica y en media después cambia todo distinto, porque... Pero es que en básica debería ser igual. Es que por eso. Es que debería ser igual, porque cambiái y no te acostumbrái... no cachai qué onda poh. A mi me gusta la tía Paola, solamente es que a ustedes lo que... es que está recién integrándose en el curso por eso no... estamos recién formándonos (G.10)</i></p> <p><i>Sí po, pero por ejemplo el tío Edgardo, quiere que puro, quiere vernos en colegios buenos, por eso está haciendo eso poh a lo mejor... Si po, pero nosotros igual necesitamos cosas porque necesitamos, mira ahora, tenemos el basurero, el basurero se está rompiendo, tenemos que comprar otro, la escoba está muy mala, tenemos que comprar, con el jeanday podríamos haber compra eso poh, en dos semanas... Tenemos pa comprar el basurero, la pala y una escoba, y demás que sacamos eso en dos semanas. Porque en una semana hacemos, ponte, ya cuatro mil, la otra semana, ponte tres mil quinientos, ya tenemos siete mil quinientos. Como pa comprar la pintura. Sí, porque queremos pintar nuestra sala, porque la sala de nosotros es muy grande, nosotros igual... se ve feo, se ve triste, se e así como si fuera... Cualquier cosa, deprimió (G.10)</i></p> <p><i>Si, pero igual que es bueno que te cortís el pelo bien, porque después cuando vai a buscar trabajo y por el corte de pelo no te pescan. Si es degradao no te dicen ná. Así, como él lo tiene así, así no le dicen nada. Es que ir a buscar trabajo así a un trabajo que necesitai ocupar corbata... También la discriminación en Chile es muy alta porque... por la apariencia física no dan trabajo. No... Porque pusieron en las noticias, mostraban un reportaje que pusieron a tres rastas a buscar trabajo, a mandar curriculum, y estaban mandando curriculum, y les decían, no, no... o sea, había un aviso que necesitaban gente, e iban a dejar el curriculum y le decían, no, no necesitamos, ya llegaron las gente, ya llegó, no, ya no necesitamos... y a todos los lugares que iban los rechazaban por ser rastas... (G.10)</i></p>

QUÉ DECIMOS QUE DICEN	Existirían formas en las que apoyarse para desarrollar y continuar estudios, las que evalúan de manera positiva. La escuela es tan estricta porque pretende que los niños sean mejores y aprendan a desenvolverse en la sociedad. Lo hacen con buenas intenciones. Es bueno que los colegios sean exigentes, porque de esta forma se van acostumbrando de a poco. No teniendo que verse envueltos de manera sorpresiva a todos los cambios, las exigencias académicas y la disciplina. En la escuela solo se preocuparían de cuestiones académicas, no consideran otros aspectos. Hay temas que les interesan a los niños que nos son considerados, solo porque no son importantes para los adultos. Existirían una serie de protocolos y convencionalismos sociales, los cuales la escuela iría moldeando en los alumnos, los cuales serían necesarios para desenvolverse en el sistema y en la sociedad. Se entiende que en una sociedad competitiva, y discriminadora como la nuestra, es necesario estar preparados para lidiar y abordarla con <i>educación y civismo</i> .
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la idea de disciplinamiento necesaria para poder desenvolverse, desarrollarse y alcanzar éxitos sociales, del tipo académico y laboral. Se realiza una sobrevaloración del mundo adulto, y los dictámenes que éste realiza sobre la infancia, respecto lo que es correcto y se debería conocer y aprender.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Los niños y niñas comprenden que la estructura escolar se instauraría con fuertes demandas académicas con la intención de favorecer el bien superior de la infancia, sin embargo tienen la sensación de que no atiende otro tipo de temáticas, las más relacionadas con aspectos interpersonales, de cuidados y de autogestión. Por lo que algunas de sus necesidades educativas no se ven satisfechas.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Defienden el sistema escolar y la eventual rigidez que este puede evidenciar, pues asumen que es parte de la formación, y lo que deben lograr para incorporarse en el sistema social. Admiten que deben acostumbrarse a las normas y el ritmo académico, pues de otro modo estarían fuera de él.
POSICIÓN: EXOADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>METODOLOGÍA / PEDAGOGÍA</p> <p><i>Yo creo que esa es una buena alternativa para los profesores, para que ellos hagan las clases bien. Y para calmarnos a nosotros. Sí, incluso eso nos ayuda a nosotros, si eh... en tecnología eso nos deja concentrarnos más. Sí, eso es verdad, como que te relaja más. Y te concentrarás más, e incluso... en el colegio no está permitido ni los celulares, ni los relojes, ni nada que sea de valor, entonces es como que, es fome, pero los profesores que nos tienen confianza... (G.3)</i></p> <p><i>clase y nos dicen, ya, qué película quieren ver, y nos traen como cinco películas, hemos visto hartas películas... Pero las películas más de terror si se podría decir, como las más independientes las veíamos en quinto sexto con la tía Sole, porque ella es... cómo podríamos decirlo, ella es como más libre, porque hay otros profesores que dicen esas no son películas de colegio, entonces no, y entonces acá hay puras películas de monitos, así con pajaritos [risas] así como pa niñitos chicos (G.3)</i></p> <p><i>Es que los cursos son como más entretenidos, y se pueden hacer como más amigos... Son más de prácticas y no solamente hablar de cosas que a uno le interesa, no es tan teórico (G.5)</i></p> <p><i>... igual es buen método de enseñanza, es que igual nos conoce más porque como igual recién salió del colegio... o sea de la U. Sí, y sabe cómo tratarnos, y nos dice qué método preferimos nosotros para estudiar, es como más moderna, y ella lo hace, por</i></p>

	<p><i>ejemplo yo le dije que quería que nos hiciera una prueba de una película... y dijo que era buena idea, que de ahí lo iba a ver (G.6)</i></p> <p><i>Yo encuentro pa mí la mejor es que sea una clase más activa, porque claro los profes que ya, abran en la página tanto, y escribanme este resumen, pero eso aburre, es fome, pero además ya uno lo hace, pero es latero, entonces uno ya no le presta atención, es fome...</i></p> <p><i>A la profesora de lenguaje yo sí le dije porque él nos preguntó de que qué forma aprendíamos mejor, y nosotros elegimos con power point porque el año pasado la profe Cheril nos hacía con power point, porque tenía que hablar primero con miles de personas para, como que miles de cosas... (G.7)</i></p> <p>USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS</p> <p><i>sí... esa se quitó de a poco. Ahh, eso era la revista de gimnasia... es que de a poco han quitado las cosas, Incluso este año quitaron el... Y no tenemos profesor de música. Quitaron el acto de las candidatas a reina (G.3)</i></p> <p><i>Sí, y este año va a ser como más fome porque tenemos solamente cuatro días para hacer todo. Porque ahora los cursos no se organizan bien. Antes teníamos dos meses de anticipación, era rico así... Antes era juntar plata, era súper entretenido... se hacía un acto donde todos bailaban, participaba con un tema que le tocaba a cada uno y este año nada (G.3)</i></p> <p><i>Pero qué, si no va a haber casi participación. No porque, está fome. No va a haber participación de casi nadie (G.3)</i></p> <p><i>hay inspectores que no nos quitan la pelota porque ya como que digamos... no nos quita la pelota, el otro nos quita la pelota al tiro, porque primera cosa, ya hay lugares definidos para jugar a al pelota... y hay varios espacios donde puede uno, digamos conversar y entonces, también nos dijeron entonces que iban a hacer una cancha de pasto para que jugáramos... Es que es injusto porque a veces se la quitan a los cabros chicos, pero a los de cuarto no se la quitan (G.9)</i></p> <p><i>Es como para el día del niño. Es las actividades como para despejarnos un poco de las clases, es que antes salíamos a las cuatro, y en la mañana era de... de ocho a diez de la mañana, y después en ese tiempo... de dos a cuatro, pero era bonito... (G.9)</i></p> <p><i>Sería pulento que aquí pusieran un techo así techao y pusieran mesas de pin pon de esas de fierro, más pulenta que nadie la pudiera hacer tira (G.10)</i></p> <p><i>Si porque si nos prohíben algo que nos empresten más cosas para jugar, porque... Si hay tacataca y nos emprestan nada. Sí hay pelotas. Si están lleno de cosas y no nos emprestan nada, espérense. Mire, ¿le puedo decir, algo? Él, él es el presidente de toda la escuela. Sí, él es del centro de alumnos, y cuánto se llama... antes el año pasado pedíamos jugar pin pon porque como que estábamos metíos en eso, como que jugábamos todos los día pin pon y las mesas se hacían tira, supón teníamos en una esquina que tenía el trozo salío y era difícil el decir si estaba adentro o afuera, porque igual una lo podía responder y él pidió más mesas de pin pon y ayer nos dimos cuenta que en la sala de multiuso hay tres mesas de pin pon nuevas... sin ocupar (G.10)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Se deberían utilizar la tecnología como una herramienta para facilitar las metodologías activas, los niños se concentran más. Algunos profesores aprovechan los recursos tecnológicos, son estos los que más confían en ellos.</p> <p>Algunos profesores utilizan recursos audiovisuales en clases. Les hacen partícipes a los niños, y sin verles como niños pequeños, más bien como estudiantes capaces de dar su opinión. Hay profes que no les tratan de manera infantilizada.</p> <p>En la medida que los cursos sean más dinámicos y prácticos son más entretenidos y se aprende mejor, es decir, mientras estos más se diferencien de las clases convencionales y centradas solo en aspectos teóricos.</p>

	<p>En la escuela se reduce cada vez más el tiempo de esparcimiento. Eso favorece que los niños participen menos, tengan menos tiempo y recursos para organizarse, preparar juegos, y todo lo propio de actividades donde ellos sean los protagonistas. Cuando restringen las actividades lúdicas, los niños dejan de participar, las consideran aburridas, pues no les representarían. Existen espacios para que los estudiantes se distraigan, actividades y programas, no obstante, estas son muy esporádicas y no tendrían una estabilidad en el tiempo. Los estudiantes quisieran que las condiciones estructurales y de infraestructura fuesen mejores, para poder disfrutar de los espacios.</p> <p>Los niños dicen que si les van a restringir espacios o materiales, al menos deberían reemplazarlos por otros. Ofrecer opciones para entretenerse. Los materiales muchas veces existen, solo que no están disponibles para ser utilizados. Como si los tuviesen como un asunto estético, pues les niegan el acceso y la utilización de los materiales.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la creencia de que las personas deben ser partícipes de sus propios procesos de aprendizaje de manera activa y propositiva. Que las relaciones más estrechas y horizontales facilitan procesos más auténticos y genuinos de comunicación, diálogo y entendimiento. Se oponen a la idea de que el aprendizaje y los recursos estén restringidos a los adultos, y a la figura del docente. Por lo que se propone la introducción de aquellas didácticas más tendientes a lo lúdico y exploratorio, que serían las que más les permite y facilita un proceso de aprendizaje con sentido a los estudiantes.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Consideran que los profesores que utilizan metodologías más participativas son los que más se fían de los estudiantes, serían una manera de expresar y manifestar la confianza que se tiene en la infancia y en las capacidades de los niños y niñas. Porque cada vez van quitando más actividades recreativas, de cohesión grupal y de entretenimiento para los alumnos. Las reemplazan por actividades individualistas y centradas en aspectos académicos. Las normativas respecto al uso de los espacios y de los juegos no están bien definidas, pues permiten a unos y a otros no al uso y no uso de los lugares. Las decisiones y normas son caprichosas, y no muestran un evidente sentido.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Se defienden prácticas metodológicas más participativas, donde los estudiantes puedan ser los protagonistas y gestores de las diversas actividades.
	Las clases más dinámicas y con mayor apertura a la participación de los alumnos, los niños logran incorporar de mejor modo los contenidos, y desarrollar habilidades paralelas a las propias de los objetivos curriculares, por lo que representarían una mejor herramienta de aprendizaje. Las clases deberían ser más activas, pues habitualmente son muy monótonas. Los profesores deberían invertir más tiempo en conocer a los alumnos, abriéndose a ellos, sin la necesidad de mostrarse ariscos y tan serios. Falta que los profesores dejen un poco más los libros de lado, y vean a los niños.
POSICIÓN: INFLUENCIA DOCENTE	
QUÉ SE DICE	METODOLOGÍA / PEDAGOGÍA <i>es que cuando las materias son como fomes, casi nadie pesca o cuando son fáciles tampoco. O a veces cuando se ponen a hablar de algo por mucho tiempo aburre. Depende del profesor también, de las relaciones que tengamos con el profesor... hay profes, como la de naturaleza es re entretenida, entonces una está así como iahhh! Y el de historia es como ibuuuhhh!... es que depende de la manera de enseñar también, (G.2)</i>

	<p><i>Dependiendo de las clases, porque por ejemplo cuando uno se divierte en clases, la hora pasa volando, pero así con algunos profesores... Es que hay algunos muy estrictos, el profe que es jefe de tercero medio, que es el curso más grande... entonces es muy estricto, entonces como que la hora no pasa nunca</i></p> <p><i>Nos divertimos, porque nos dice, ya quién quiere leer, y como que los chiquillos nadie lee, ni en los recreos ni en las horas de clases, entonces así que cuando estamos con ellos, como que todos quieren leer al tiro, todos quieren participar en clases, pero ella es divertida y se saca el pillo, porque hace leer a los más revoltosos de la sala y a ellos los hace leer. Dice, ya por ejemplo, ya tú Javier lee, así los más revoltosos, y les gusta leer con ella, con ella les gusta leer, y con ella se pasa la raj... [risas] ... con ella se pasa la hora super rápido (G.3)</i></p> <p><i>la tía Viviana, la de aquí la del laboratorio, ella nos traía para acá, nos hacía experimentos, todo bacán poh, pero ahora no nos toca con ella, y ella e incluso ella no usaba el libro, ella llevaba sus actividades, y nos traía pa'cá y veíamos videos, eran súper bacán las clases. Nunca usaba el libro, Sí, pero ella pasó toda la materia del libro, pero sin usarlo, a ella le gustaba hacerlo a su idea, hacía experimentos. Es bacán porque es más... más, como se llama esto, entretenido, más práctico (G.3)</i></p> <p><i>pero a veces los cursos dependen del profesor, porque tal vez una materia es fome, pero ellos lo hacen entretenido, hace que nos riamos entonces uno aprende... (G.5)</i></p> <p><i>eso de las edades no es como tan real, porque la profesora de historia está bien pasadita de edad, y es simpática, pero es que hay profes y profes, pero si los encerramos a todos los profesores más pesaos son los profesores mayores. es que los profesores que son más jóvenes, los que vienen recién saliendo de la U, entonces son como más abiertos, no tienen el pensamiento típico del profesor, son más creativos... por ejemplo la profe de lenguaje, la Alondra, es re simpática, es joven... y como que... y canta, nos canta con la materia... sí y por ejemplo con el ukelele estamos ahora ensayando las funciones del lenguaje, y nos canta una canción y nos dice que</i></p> <p><i>Oh! Es que hace unas clases super activas, se mueve todo el rato, por ejemplo dice que el... la forma de hablar bien y empieza a hablar así, y como que uno entiende al tiro lo que dice, es que hace los mismos ejemplos que decimos nosotros, con las mismas palabras, es como que usa nuestras palabras, no es como tan anticuada para hablar... (G.6)</i></p> <p><i>Es que el profe es como que es exigente, pero a la vez amistoso, nos habla, nos ayuda, nos apoya, no es como los que dicen, ya, copien lo de la pizarra, quiero que lo tengan en el cuaderno, y se lo firmo, no... enseña y después hace una guía y explica, y ahí recién terminamos (G.7)</i></p> <p><i>Porque igual aquí son más jóvenes entonces. Bueno, y el año pasado habían profes que no tenían el mismo nivel de conocimiento. Sí, acá como que te integran más en el proyecto escolar, te preguntan tú opinión en las clases, como que te toman en cuenta. Antes decían, no den su opinión... Bueno, si vemos lo que pasó antiguamente nosotros aquí vivimos como reyes... antiguamente, imagínate, a ti ahora te echan pa fuera, antes a ti te pegaban... sí poh, de verdá, con la regla, te dejaban marcado... y además te echaban pa fuera con una anotación. Pero no te pegan con una regla... pero sería raro que viniese un profesor a pegarnos con una regla, yo no dejaría que me pegaran. Antes pasaba eso, a los abuelos le pasaba eso. Que tienen más paciencia. Que les gusta esto. Era por no decir veteranos... [risas] Que nos preocupamos más de pasarlo bien que de... Los jóvenes como que nos comprenden más, porque como que acaban de pasar por la etapa de nosotros en el colegio, entonces como que se ponen en el lugar de nosotros que nos portemos mal (G.9)</i></p>
--	---

	<p><i>Y lo bueno de él, es que no es como otros profesores que le da vuelta con el tema... si tenemos alguna duda nos las explica al tiro.</i></p> <p><i>Sí, como la profe inglés, como que uno respira y dice CALLÉNSE. Pero como que uno respira y te quita cinco décimas (G.9)</i></p> <p><i>Es que así todas las personas se esforzaban pa que les dieran algo. Sí, igual. Algunos se esforzaban y no sacaban cien por ciento, pero... Se esforzaban. Y seguía esforzándose, y así alcanzaban después (G.10)</i></p> <p><i>Nos hacía las materias que donde poco hacíamos, nos pasaba operatoria otra vez, y nos enseñaba todo, y sino entendíamos, seguíamos hasta que aprendíamos todos. Supón, si aprendían quince y faltaba cinco que aprendieran seguía reforzando, hasta que aprendieran esos cinco (G.10)</i></p> <p>USO Y APROPIACIÓN ESPACIOS</p> <p><i>Pero por lo menos aquí en este colegio tenemos menos restricciones que en el otro colegio... Es que este está como dividido en dos, hasta sexto, y después desde séptimo. Es que en otro no podemos jugar fútbol, como hay niños chicos les podemos pegar... pero eso fue en colegio pasao porque acá sí podemos. aquí nos pegan a nosotros los pelotazos a cada rato (G.9)</i></p> <p><i>Este colegio está más asegurado que el otro con el tema de los profesores, porque le años pasado nos cambiaron dos veces de sala, y nos pusieron con los niños chicos, sí, nos tiraron pal fondo. No era que no estábamos en el colegio, o era eso... estaban todos los de tercero y nosotros... (G.9)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Hay profesores que implementan metodologías más activas en clases. Es necesario que las clases sean entretenidas, que incentiven a los niños, y les motiven a participar y a encantarse con las asignaturas.</p> <p>Cuando las clases son divertidas es más fácil aprender, cuando los profesores son más estrictos, y las clases más aburridas, el tiempo pareciera nunca avanzar.</p> <p>Cuando los profesores les hacen partícipes a los niños, pueden aprender mejor, son capaces de desarrollar actividades distintas a las habituales, y con ello descubrir potencialidades y habilidades desconocidas. Más que la materia o el contenido que se dicte, es la manera en que el profesor lo enseñe, y la metodología que implemente.</p> <p>Más que la edad del docente, también influye la actitud que tenga. Aunque principalmente los más jóvenes utilizan metodologías más activas, más participativas y se apoyan en recursos tecnológicos. Están más abiertos a conocer a los alumnos, a relacionarse y vincularse con ellos y sus realidades, se preocupan en conocer cuáles son las mejores formas en que aprenden.</p> <p>En la medida que los docentes sean activos e introduzcan metodologías más activas, los alumnos se empapan de esa actitud. Depende mucho de las estrategias que utilice el profesor en la forma en que los niños aprenden, se basa esto también en la relación y confianza que se establezca con ellos.</p> <p>Los docentes deben ser estrictos y claros, y a la vez cercanos a los niños. Explicarles y no solo escribir en la pizarra y dictar.</p> <p>Cuando los profesores se esfuerzan para que los niños aprendan y les motivan, los alumnos aprenden.</p> <p>Se dice que cuando separan a los niños por edad, tienden a entregar un poco más de libertades en el juego. Pues atribuyen que los juegos de los mayores no pueden convivir en los mismos espacios que los más pequeños.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Se cree que los profesores puedan intervenir en su entorno, y respecto a las metodologías impuestas por el sistema educativo, reinventando las estructuras formales ofrecidas por el ámbito académico. Desde la defensa a las prácticas alternativas de</p>

	<p>aprendizaje, las cuales sean más atingentes y con sentido para los estudiantes, generadas de un modo más contextualizado y situado respecto a las diferentes realidades escolares y de estudiantes.</p> <p>Se cree que la función que desempeña el rol del profesorado es fundamental para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Serían los profesores quienes determinan las pautas, los ritmos, metodologías y relación que se establezca en clases. Por lo cual, serían ellos quienes dispongan de los medios necesarios para favorecer dinámicas más participativas y activas para niños y niñas.</p>
<p>POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN</p>	<p>Porque la diferencia entre profesores es muy amplia. Dependerá de las estrategias que se implementen en clases, y del tipo de relación que se establezca entre docente y estudiantes. Consideran que la edad de los profesores influye en las formas de situar las clases y en el nivel de conocimientos que tengan respecto a sus áreas de especialización. Los profesores pretenden que los niños estén tranquilos en clases, que callen y no se expresen. En caso de no obedecer les reprenden descontándoles notas. Estos mecanismos son habituales, los niños dicen no estar de acuerdo, ni conformes con estos procedimientos. Dicen que habría profesores que no imparten siquiera los contenidos mínimos, solo se dedican a perder el tiempo, hacen tareas innecesarias y no enseñan a los alumnos. La niñez necesita tener un rol más protagónico dentro del aula y de cualquier espacio educativo donde esté en juego el desarrollo de sus habilidades y su autonomía.</p>
<p>QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS</p>	<p>Los profesores más jóvenes estarían más formados y capacitados en sus disciplinas que los mayores, tienen metodologías más activas, su pedagogía es más próxima a los niños. Al tener una edad más cercana a los niños, les entienden más, pues sus realidades serían más cercanas.</p> <p>Hay profesores que logran que los niños más desordenados y revoltosos sean capaces de participar activamente. Profesores lograrían traspasar las fronteras de las imposiciones escolares, logrando implementar sus propios métodos y estrategias educativas. Con ello, obtendrían mejores resultados que con metodologías convencionales.</p>

4. 5. PROTAGONISMO INFANTIL

SOBRE QUÉ SE DICE PROTAGONISMO INFANTIL	
POSICIÓN: NORMATIVA/PERFORMATIVA	
QUÉ SE DICE	<p>MODALIDADES</p> <p><i>es que el otro día estábamos proponiendo algo en una asamblea que hicimos allá en la municipalidad, que hablábamos que deberían haber grupos de gente grande, o sea, de los cursos más grandes que proponiera cosas, y después entre ellos... y después vaya y se lo proponga al director. Es que como somos los cursos más grandes... (G.1)</i></p> <p><i>Es que aquí no hay centro general de alumnos, eligen a los presidentes de los cursos más grandes, en este caso fuimos yo y el sexto, o sea, el séptimo y el sexto, porque los octavos no fueron, según ellos no tenían a nadie, etcétera... entonces nosotros fuimos a la primera asamblea general que es de la municipalidad, y que se trata de la infancia y de la adolescencia, y al final... cuando uno entra se pone el nombre como en una cosita acá, y elije como un tema para discutirlo, igual que ahora... pero ahí hablamos de tantas cosas, que por ejemplo, el espacio para comer, la alimentación, cosas tan básicas que en este colegio o en otros no hay, y nosotros dijimos, en el grupo, que habían distintos colegios también, dijeron que deberían haber un grupo en cada colegio porque... es que igual tienen su centro general, pero en este no hay, entonces deberían proponerse cosas, un grupo, e ir a presentárselas el proyecto al director, y el director... podrá ver si lo hace o no lo hace... (G.1)</i></p> <p><i>Es como algo distinto al colegio, porque son temas que como uno quiere hablar, cosas que nos interesan, y no hay pruebas (G.5)</i></p> <p><i>Sino que son alumnos de excelencia, sino eres alumno de excelencia no se puede... (G.7)</i></p> <p><i>Y ahora tenemos encargado pa todo, se supone que... encargado pa de la sala, encargado de hartas cosas... Como por votación. Así como una democracia. Por ejemplo los que quieren participar. Ejercemos democracia en el curso, por ejemplo. Se tiran... Sí, se tiran, si él quiere ser, el Gonzalo y el Cristofer, y todo el curso, elige, vota. Sí, ¿tú a quién querís? Al Germán, ya otro, al Gonzalo. Después, y así el que tiene más votos es el que gana (G.10)</i></p> <p>PARTICIPANTES</p> <p><i>Por votación del curso... a mí me eligieron como el que... cómo se llama, el que cuida todo, el de disciplina [risas] y él es más desordenado. Dijo la tía que tenía que acusar a los que se portaban mal... y me tenía que acusar a mí mismo [risas] (G.8)</i></p> <p>ACTIVIDADES</p> <p><i>en la primera asamblea general que hicimos en la municipalidad (G.1)</i></p> <p><i>porque tú te metís a una academia y te dan beca... (G.1)</i></p> <p><i>Tenemos que ir a... nos ha tocados ir a Chiñihue, ir a... a entregar el mensaje de dios y todo eso... A las casas, casa por casa (G.4)</i></p>

	<p><i>Solamente ahora hay talleres obligatorios, que es protocolo y modelaje. Es que ese es el obligatorio que se le ocurrió a la directora, que nos van a enseñar a modelar, de séptimo a segundo medio. Más encima todas nosotras estamos en séptimo o en octavo, sí, y justo es desde séptimo es obligación, las demás no... Protocolo y modelaje (G.4)</i></p> <p>ESPACIOS</p> <p><i>Por ejemplo, hay que organizar algo por curso creo... hay que organizar algo para el día dieciséis, que creo que es el aniversario del colegio, de mayo, pero eso yo creo que deberíamos ponernos de acuerdo con la directiva y hacer un CEAL, porque necesita urgente un CEAL este colegio, porque me refiero a que no se puede hacer nada porque los cursos... por ejemplo, los octavos con el séptimo no se LLEVAN muy bien entre sí, algunos niños se llevan bien con los de octavo... (G.1)</i></p> <p><i>El que está ahora... mal, es que casi todos se han salido, quedan tres o cuatro, o menos... porque se salió la presidenta, se ha salido el tesorero, se han ido casi todos quedan super pocos. Es que tienen problemas con la rectora... por eso. Además que igual es difícil ser CEAL, es difícil tener un cargo importante... Además que si uno hace algo mal, o le pasa algo a los alumnos, los apoderados no van a ir a reclamar al colegio, van a ir a reclamar al CEAL (G.7)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Habría espacios formales para ejercer un protagonismo en política formal, como lo son las asambleas infantiles. Donde la infancia expone, en compañía de adultos, sus ideas, discutiendo sobre ellas, y haciendo propuestas de cómo hacer frente respecto a sus problemáticas. En las asambleas participan los niños de más edad, los más grandes, representando a distintos colegios. Lo guían los adultos, pero los niños pueden discutir sobre temáticas que les incumben y preocupan. Se interesan por las cosas básicas que debería haber en todo colegio. Dicen que en todo colegio debería haber un grupo de estudiantes encargado de las problemáticas de los alumnos.</p> <p>Se dice que en cada colegio los niños más grandes, los mayores, deberían ser los que organizan las actividades y propuestas, haciéndolas extensivas a las autoridades escolares.</p> <p>Se dice que el colegio es monótono, y que existiría poca participación por parte de los estudiantes. Se dice que mientras más distinto al colegio sean los espacios educativos, más entretenidos e interesantes serán para los niños. En la escuela todo estaría regido por las notas y el éxito académico, lo que no permite generar un espacio de participación genuino, ni de protagonismo del estudiantado. En menos medida trabajo colaborativo entre los cursos</p> <p>El protagonismo que se implementa entre los compañeros de curso, funciona por comisiones y delegados, les eligen por votación. Tendrían un sistema de elecciones, que dirigen y desarrollan ellos mismos. Participan en actividades formales de participación política. Dicen que algunas actividades las realizan por los beneficios que se obtienen. No existe un canal formal en el colegio donde poder organizar actividades y hacer propuestas. Está todo fragmentado, cada curso está separado de los demás.</p> <p>La presión que se siente estando en un cargo de responsabilidad en el colegio es muy fuerte, poder sopesar ese título y compaginarlo con los deberes escolares es demasiado. Por lo que muchas veces nadie quiere optar al cargo, o lo abandonan. Además es estrictamente necesario tener excelencia académica.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Comprendiendo el protagonismo desde los parámetros establecidos desde la formalidad, desde la escuela, o desde el sistema de participación política basada en el sufragio. Las estrategias de protagonismo se circunscriben a esquemas de participación protocolares, normados y validados, el sistema electoral al uso. Se guiarían por procedimientos <i>adecuados</i> y convencionales de protagonismo, como lo son los encargados, los sancionadores, las elecciones y los votos.</p>

POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Las maneras de participación formal, traerían beneficios a quienes forman parte de ella. En ocasiones estarían obligados a asistir. Se naturalizan formas estereotipadas de protagonismo en los niños. Serían estándares validados por el mundo adulto, y transmitidos a la infancia, por lo que son procedimientos que además de ser conocidos, les permiten optar a un estatus superior y tener un reconocimiento social por parte del mundo adulto. Recurrirían a pautas y discursos socialmente cristalizados para que sus prácticas tengan una mayor palestra, validez y visibilidad.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Los niños toman funciones dentro del curso, se eligen por votación que ellos en conjunto con los profesores realizan. Dicen que si no existe una plataforma o dispositivo formal de participación, el cual contenga conductos regulares y protocolos de participación, sería complejo que pudiesen desarrollarse propuestas o llevar a cabo proyectos conjuntos. Los niveles de protagonismo tienden a disminuir cuando no se cumplen con los requerimientos del mundo adulto, los cuales tendrían y ejercerían el control, restringiendo las actuaciones de los estudiantes.
POSICIÓN: MATERNO/PATERNAL	
QUÉ SE DICE	<p>MODALIDADES <i>Es que igual yo no salgo mucho, yo soy más de casa... Yo igual soy de casa, es más bacán ser de casa porque estai con los amigos y ya sabís que estai en tu casa... yo invito, si salís a carretear como que... somos todos cortados (G.8)</i></p> <p>PARTICIPANTES <i>Algunas veces, depende de los apoderados, decían que íbamos a tener una fiesta, pero después escuché que no, que íbamos a hacer una convivencia nomás... Es que al curso de mi hermano que era el A no le hicieron y al B sí le hicieron, entonces depende del, de los papás si pagan o no... (G.2)</i> <i>Es que le quedaron súper bien pegás las partes, era como un rompecabeza de verdá, Si lo pegaron las mamás no nosotras, porque yo vi cuando lo pegaron. Nosotros no hicimos ná, el profe de arte lo hizo... Ya poh, no lo hicieron ná ustedes. Es que nosotras, en ese tiempo el profe jefe era de arte, entonces él ya tenía la idea y todo, y de él fue la idea de hacer el carro alegórico... él hizo todo, además él llevaba la batuta (G.4)</i> <i>justo ese día había un acto parece, y decían, ah no, es que vamos a trabajar, que es muy lejos, que quién les va a ir a dejar, y después todas las mamás vinieron ese día a ver le acto, todas las cosas se llevaron a los niños, y no nos dejaron y nosotros quedamos así BUUUUUH, y después, nos íbamos a juntar y después nunca nos juntamos... (G.8)</i></p> <p>ACTIVIDADES <i>Yo no salgo en la noche, porque no me dejan. Si apenas te dejan venir a la escuela. Por eso, cómo poh... oh, que soy buena pa comer yo... (G.8)</i> <i>Yo juego a la pelota, o salgo a... Yo los días sábado y domingo... los sábados voy a entrenar a lo chacón y el domingo voy a jugar... yo me voy a acostar a la casa, y me quedé así... Yo a veces me quedo dormido viendo tele. Yo no, yo juego play, o a veces juego a la pelota en la misma calle. yo llego a la casa me hago comía y veo tele... Yo estar en el computador (G.10)</i></p> <p>ESPACIOS <i>Es que no somos mucho de salir, de hacer cosas, ir al mall y eso, sino que nos quedamos más acá (G.2)</i></p>

QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>A los niños les gusta estar en casa jugando, se sienten mucho más protegidos. Algunos son más introvertidos y prefieren resguardarse.</p> <p>Aunque los estudiantes se organicen y decidan las actividades, son los progenitores y los profesores quienes dan la última opinión, sin su autorización no es posible llevar a cabo algún proyecto. Los progenitores realizan las actividades y tareas que les corresponden realizar a los niños, esto para garantizar que queden bien hechas, no permiten que los niños se equivoquen y aprendan por sí mismos.</p> <p>Los niños a veces ofertan variadas opciones a los padres para que accedan y den permisos a los niños, pero las madres no permiten a sus hijos niños participar en algunas actividades, menos cuando estas están fuera del colegio y en horarios extendidos. Algunos no realizan actividades porque los padres y madres no les dejan salir.</p> <p>Muchas de las actividades que realizan los niños son actividades dentro de casa, porque se sienten más seguros estando allí, algunas de las actividades que realizan son intercambiables entre sí, no hay una rutina rígida de juegos o actividades en tiempo libre.</p> <p>Los niños se muestran desmotivados para hacer uso de otros espacios que no sean las actividades propuestas por el colegio.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Desde la seguridad que ofrecen los espacios protegidos. Existiría un temor por lo desconocido. Se generaría y construye una indefensión respecto las eventuales protecciones y logros a los que la infancia puede alcanzar. Tenderían estos a estar bajo la tutela o la comprensión de una figura adulta.</p> <p>Desde la costumbre a que sean otros lo que generan los espacios, se hagan cargo y resuelvan las diversas problemáticas. No estaría la infancia familiarizada con ambientes menos estructurados donde poder desenvolverse de manera más espontánea y libre.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque los adultos transmitirían a sus hijos el temor de la ciudad, de las personas adultas –otras personas adultas- y de lo desconocido.</p> <p>Se reconocen como tímidos y sin la autonomía ni la facultad para poder desligarse de espacios distintos a los familiares. Dependerían de sus padres, de lo que ellos hagan o decidan. Se sentirían más tranquilos y cómodos en sus casas o en espacios escolares.</p> <p>Los adultos tenderían no solo a tomar las decisiones por los niños y darles las pautas de actuación, sino que también tenderían a hacer las cosas que les corresponden a ellos, como proyectos escolares propios de la infancia. Los padres y profesores harían esto para asegurarse que las cosas queden bien hechas o salgan bien, temen a que la niñez se equivoque, pues confían en que no son capaces de hacerlo bien.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>La infancia desarrollaría proyectos, actividades que organizan entre los niños, y cuando están por concretarse, los adultos las frustran.</p> <p>Los adultos muchas veces privan a los niños de realizar determinadas actividades de manera autónoma e independientes de ellos.</p> <p>A los niños en ocasiones los padres y madres no les dan permisos, no les dejan andar solos o con otros amigos.</p>
<p>POSICIÓN: SEGREGADA/ GENERACIONAL-SEXISTA</p>	

QUÉ SE DICE	<p>MODALIDADES</p> <p><i>ellos les piden pelotas al profesor, y ocupan las canchas. De quinto a tercero medio, y ahí es donde no entran mujeres. Sí, no entran mujeres, porque los chiquillos hacen los equipos, sí, como son algo machistas... o mucho machistas (G.3)</i></p> <p><i>No, sí hacen casi todos los días, pero es que participan casi puro los hombres... Es que participan puro los hombres y nunca dejan participar a las mujeres. A veces sí dejan sí dejan, pero como son tantos hombres entonces como que... como que hay que conseguir jugar... A veces como que no somos buenos para participar en cosas (G.3)</i></p> <p><i>Yo igual hago lo que quiero. Yo soy el menor y siempre me mandan a comprar, y a veces digo, ino! y mandan a mi hermano. Y yo le digo a mi hermano que vaya a comprar porque me da flojera (G.5)</i></p> <p><i>Pero este año ya obligaron a los séptimos, entonces ahí nosotros participamos, pero como somos los más chicos, nos hacen... no participamos en casi ná, [risas] porque... por ejemplo en donde juegan a las pillás, al fútbol... no a las pillás a las quemás... eso es de primero a cuarto medio, entonces nosotros no alcanzamos... Pero es que igual los niveles son distintos, Tampoco te pueden pegar tan fuerte porque... sino no van a prestar las pelotas tampoco, entonces... y después está la misión imposible. en eso sí que podemos participar (G.7)</i></p> <p>PARTICIPANTES</p> <p><i>Nosotras las proponemos, las mujeres, porque los hombres no son muy organizados. No hablan, no piensan mucho... Ellos seguían por nosotras [risas] Piensan más en fútbol. Piensan más en la pelota... pero no todos. Es que nosotras les damos hartas ideas... y entre todos eligen, entre todos elegimos una (G.3)</i></p> <p><i>Aquí en los recreos por ejemplo uno está jugando hombres con hombres, hombres con mujeres, por ejemplo en las horas de almuerzo, almuerzan y luego la mitad del recreo las mujeres juegan fútbol o básquetbol, y la otra mitad también los hombres, es como que veinte, o quince minutos cada niños... cada día va cambiando el deporte (G.8)</i></p> <p><i>Es que todos los cursos del colegio participan en los recreos, son equipos mixtos... y los que no juegan, no juegan... y son principalmente dirigidos a los de primer ciclo. Sí, para los más chicos, de primero a quinto. Pero acá los chicos como son más grandes se meten, de quinto a tercero, ahí ellos organizan sus recreos (G.3)</i></p> <p><i>Teatro... Eso, para los niños chicos, de primero a sexto, y abajo se hacen otras cosas con música, baile entretenido, pero ahí de séptimo a cuarto medio... O sea de séptimo a cuarto medio lo hace CEAL, y de sexto para abajo los profesores (G.7)</i></p> <p>ACTIVIDADES</p> <p><i>Sí, el básquetbol juegan a las quemadas, qué más hacen, corren, al hándbol, vóleibol, hacen hartas cosas... Pero participan más los hombres. Sí, participan más los hombres (G.3)</i></p> <p><i>Nuestras actividades son más de caminar, conversar, eso sí, nos juntamos a veces en la sala y ahí leemos un poco con... entre nosotras y con algunos chiquillos que queden... Y una vez a las quinientas cuando nos juntamos todo el curso, jugamos a la pilla arranca, a la pinta, a las quemaitas, a las escondías... de todo el curso (G.3)</i></p> <p><i>Solamente ahora hay talleres obligatorios, que es protocolo y modelaje. Es que ese es el obligatorio que se le ocurrió a la directora, que nos van a enseñar a modelar, de séptimo a segundo medio. Más encima todas nosotras estamos en séptimo o en octavo, sí, y justo es desde séptimo es obligación, las demás no... Protocolo y modelaje (G.4)</i></p> <p><i>y ahora que estoy más grande igual me quiero salir, porque son chicos y aún hablan sobre los juegos del wi... (G.5)</i></p>
--------------------	--

	<p>ESPACIOS <i>ponemos una idea y ahí vemos si les gusta o no les gusta a los chiquillos, y... (G.3)</i> <i>Es que jugamos más así, alrededor de la sala que para todo el colegio... Sí nos gusta más conversar, hacer juegos entre nosotras, reírnos... en nuestro espacio, conversar, dar vueltas, y eso poh, es lo que la mayoría de las chiquillas hacen... Yo creo que todavía no han inventado algo que nos llame la atención (G.3)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>SEXISTA Cuando se juega en grupos, muchas veces los hombres no permiten que las mujeres participen. Por lo que las mujeres en ocasiones deben tomarse el espacio para jugar. En determinados juegos el protagonismo de las niñas se circunscribiría a las decisiones de los hombres, y al acceso que estos dispongan a las chicas. Muchas veces ellas no pueden jugar, porque no se lo permiten. Las mujeres ejercerían roles diferenciados a los hombres, de manera más activa en labores intelectuales, y los hombres del mismo modo en cuestiones más físicas. Las mujeres, a diferencia de los chicos, adquieren roles en cuestiones organizativas. Planifican, sugieren y animan a los hombres, proponiéndoles las ideas. Ellos luego votan y eligen entre todos y colaboran en conjunto. En los recreos los niños juegan separados de las niñas, participan en las mismas actividades o deportes, pero en tiempos distintos para no coincidir. Ambos disfrutan de hacer deportes colectivos, aunque serían los hombres los que más participan de esas actividades. Las actividades que realizan las niñas son más tranquilas, más serenas, como andar, y conversar, esas actividades las comparten con los niños más tranquilos. Muy pocas veces el curso completo participa en algún deporte en conjunto.</p> <p>GENERACIONISTA Tener un protagonismo en casa es aburrido, y requiere esfuerzo, los hermanos mayores ordenan a los menores en casa, se reproducen los mandatos hacia los pequeños. Las diversas actividades en el colegio, las organizan por segmentos etarios, con lo cual no pueden participar todos los niños en todas la actividades, son las que tocan. Cuando se juega con niños más pequeños hay que ser más cuidadoso. Los profesores son quienes dirigen los juegos en el colegio, dependen de ellos las actividades lúdicas, son juegos de participación dirigida, quienes no participan se quedan fuera. Los más grandes pueden organizar sus propios juegos. En los aniversarios del colegio, los niños mayores pueden organizar sus propias actividades, tienen más maneras de participar y organizarse. A los más pequeños les organizan solo los adultos. Dicen que hay actividades que son para niños muy pequeños, no para ellos, los más grandes.</p>
<p>DESDE DÓNDE SE DICE</p>	<p>Desde la concepción de que los seres humanos estarían divididos en distintas categorías sociales. Por lo que la participación funcionaría mejor y de manera más adecuada cuando se separa por estas clases. Estas clases o condiciones vendrían dadas principalmente por el sexo biológico y la edad de las personas, es decir, mujeres y hombres, e infancia menor y mayor. Quienes entre sí, por formar parte de la misma categoría, tendrían mayores problemáticas, necesidades e intereses en común que con miembros del otro grupo. Así como también un mayor estatus y mejores beneficios. Los miembros de aquellos grupos favorecidos tendrían mayores reconocimientos dependiendo del ámbito y la temática que se trate.</p>

POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Cuestionarían las distinciones que se realizan entre hombres y mujeres, y que ellos mismos realizan, sin embargo consideran que es una buena forma para organizarse, y que atendería a una cuestión más práctica, de poder facilitar los juegos y los procesos. Los niños más grandes comenzarían a tener mayores responsabilidades que los menores, esa situación la consideran adecuada, ya que los menores necesitan ser guiados, a diferencia de los mayores. Sería la reproducción de la lógica adultez infancia.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>En algunas escuelas existen actividades o talleres obligatorios, algunas de estas muy sexistas, destinadas únicamente hacia uno de los dos sexos, en especial para las mujeres. Las que no son sexistas son optativas, y no estarían obligadas a asistir. Las niñas tienden a usar espacios más próximos a las salas de clases, andar y conversar, a diferencia de los niños, que realizan actividades más físicas y deportivas, y utilizan más espacios del colegio. Las propuestas de las actividades y proyectos son generalmente hechas por las chicas.</p> <p>Los hombres algunas veces determinarían el uso de los espacios, el acceso y la participación en distintos juegos. Existirían juegos y espacios diferenciados para los niños más pequeños y más grandes. Habitualmente los juegos de los niños de menor edad son más dirigidos por los adultos.</p> <p>Los niños mayores darían órdenes a los más pequeños, tal cual han aprendido de los adultos, quienes dictaminan sobre la infancia.</p>
POSICIÓN: MUNDOS OPUESTOS	
QUÉ SE DICE	MODALIDADES
	<p><i>A mí no me gusta estar en la casa, es como que me estresa, es como un doble colegio, no sé... ¡Un doble colegio! Yo prefiero estar en el colegio que estar en la casa... no sé (G.5)</i></p> <p><i>Es que como que en la casa me aburro, porque no tengo ná que hacer (G.6)</i></p> <p><i>Yo no hago casi nada en mi casa, no me gusta estar con mis papás ni con mis hermanos. A mí no me gusta estar en la casa (G.5)</i></p> <p><i>es que yo me porto mal en la casa, le contesto a todo el mundo... le echo garabatos a mi hermana y todo (G.8)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los niños no disfrutan estando en casa, la sienten demasiado normada, se sienten solos en ella. Hay niños que al no sentirse parte de su casa, no participarían en las labores domésticas. Los niños se sienten ajenos e incómodos en sus casas, no se hallan. Sentirían que sus casas son como segundas escuelas.</p> <p>Los niños no disfrutan de estar en casa, ni de compartir con la familia, se sienten ajenos. Algunos dicen que les vuelve violentos.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la sensación de diferenciarse de lo familiar y de los ambientes protegidos.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque quisieran sentir que es su lugar, que es un espacio que también les pertenece, pero no lo consideran como propio. La infancia sentiría que en casa no habría un ambiente que sintiese suyo, sino que les pertenece más a sus progenitores y a sus hermanos.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	La casa tendría las características del colegio, aquellas características que hacen que los espacios sean más restrictivos y privativos para sus acciones. Preferirían más el colegio, pues al menos pueden compartir con otros niños y niñas, la escuela sería un lugar más propio que la propia casa.
POSICIÓN: EXOADULTOCÉNTRICA	

QUÉ SE DICE	MODALIDADES
	<p><i>Es lo único que he hecho aquí en el colegio... es que a mí me encanta un juego en el computador, el [no se entiende], entonces yo fui a hablar con el rector, hablé con... medio colegio pa que lo logaran, me dieron la citación, fue como dos semanas más o menos y me dieron la academia, y yo soy el moderador con la Rocío otra compañera del curso. Entonces sería ir a hablar con el rector que él cambiara todo,... y eso se demoraría más o menos un mes, para hacer algo así... (G.2)</i></p> <p><i>Cuando tenemos consejo, sí, el año pasado elegíamos las actividades, y todos votábamos por una actividad, por ejemplo, el año antepasado, fuimos al Santa Cecilia, al cerro que está derecho pa'llá, y lo pasamos muy bien, llevamos colaciones, fue un fin de semana, nos vinimos para el colegio en fin de semana, y eso fue raro... (G.3)</i></p> <p><i>Porque nosotros nos organizábamos bien poh! Es que eso es lo fome, ahora no vamos a poder hacer nada. Sí poh, y siempre en las candidaturas hacíamos bailes, un baile, una obra todo el curso, y ahora no se va a hacer... (G.3)</i></p> <p><i>O sea, es que nosotros organizamos completadas entre nosotros, decimos, ya este día vamos a hacer completos... y nos juntamos en la casa de algún compañero o compañera y empezamos a salir a vender a la calle así completos y cosas así, o sino, hacen fiesta y para poder ingresar hay que pagar un cierto monto... (G.4)</i></p> <p><i>En mi casa yo tengo que turnarme, turnarme con mi hermano para hacer las cosas, por ejemplo una semana yo tengo que hacer mi cama y la de él, y lavar la loza, poner las cosas en la mesa, ordenar los sillones, y otra semana él hace todas esas cosas (G.6)</i></p> <p><i>Al rector, podemos hacer una marcha, iqueremos piso nuevo, queremos piso nuevo! Sí, podríamos decirle que así juntamos más plata, porque en cada curso son cuarenta... (G.6)</i></p> <p><i>Sí, se supone que eso se habla con los del centro de alumnos, de ahí se ve como se organiza... porque igual es una buena forma de juntar plata porque, salimos beneficiados nosotros y el liceo, y todos.. hay que decírselo al director (G.6)</i></p> <p><i>Si hay cosas en el curso que nos molesta, vamos toda la directiva donde la profesora, y con la profesora vamos donde el director a reclamar lo que queremos, y pa' los permisos también (G.8)</i></p> <p><i>Sí poh, yo hago... por ejemplo yo con mi hermano hacemos la pieza, eh, hacemos el patio, y ahí nos turnamos. Eso es no es ayudar. Yo cuando vivía en el monte lavaba todos los días la loza, llevaba de la escuela y lavaba (G.10)</i></p> <p>PARTICIPANTES</p> <p><i>Es que como que hemos marcado así al colegio, es que hemos hecho cosas, hartas cosas, es que hemos hecho cosas grandes con nuestro curso. Entonces igual es bueno, hasta las mamás hicieron una carroza para la cenicienta, todo estaba re bien hecho, los ratones llevaban cada con la cinta... (G.3)</i></p> <p><i>Sí, se supone que eso se habla con los del centro de alumnos, de ahí se ve como se organiza... porque igual es una buena forma de juntar plata porque, salimos beneficiados nosotros y el liceo, y todos.. hay que decírselo al director (G.6)</i></p> <p><i>Ah, sí, una feria, una mini feria, es que nosotros estamos juntando plata como pa... como salimos este año, queremos juntar desde ya pa ir a alguna parte (G.8)</i></p> <p><i>Sí poh, pero igual poh, si el año pasado no nos dejaron que saliéramos, te acuerda que... Si juntamos cachá de plata y nos regalaron una toalla [...]</i></p>

El año pasado yo les ofrecía las canchas de paracaidismos que está en Chiñihue para que nosotros fuéramos a bañarnos, y ya tenía todo, ya me habían dado el permiso todas esas cosas...y teníamos todo listo y a la tía se le ocurre hacer una reunión de las mamás y ellas no nos dieron permiso...

Es que la tía Alicia, nuestra ex profesora jefe, nos decía, ya hagamos algo pa que juntemos más plata de la que tenemos y nos hacía. Eran rifas. Con esa misma plata las organizábamos. Y también pa juntar harta plata podríamos hacer completadas. Como con los profesores. Pero pa nuestro curso... También le hacíamos el cumpleaños a la tía Alicia, nosotras las mujeres las organizábamos... Hacíamos también los cumpleaños que querían celebrar, los hacíamos en la sala... Sí, o una convivencia entre el curso (G.10)

ACTIVIDADES

La otra vez elegimos una caminata hasta la virgen por allá dentro. Y hemos ido a hartas partes, a varias caminatas. Desde primero que vamos a hartas partes, en primero fuimos a la nieve. Hemos ido al museo de aeronáutica, al museo natural, al museo nacional... Hemos ido a la playa, hemos ido a todos lados, Hemos sido como el curso más... que más ha viajado. También nosotros creamos el himno del colegio, sí, en cuarto básico (G.3)

Nos organizamos para la misa. Para saber qué tareas cada una va a tener... Y hablamos de lo que va a ir pasando durante el año, qué van a hacer, paseos, actividades... (G.4)

Yo estoy en la academia de ciencias y siempre tenemos que estar viajando, dando charlas, y aprendiendo sobre las estrellas, vienen astrónomos de Francia y siempre todos los años, y siempre nos enseñan cosas nuevas (G.5)

Y eran como un mes o dos meses que empezamos a escribir quiénes fueron los primero que hicieron la radio, cómo hay que tratar en la radio, qué íbamos a hacer, quiénes íbamos a trabajar en cada unidad, que qué íbamos a hacer casa día, y ahora ya tenemos una planificación y el viernes empezamos. Nosotros nos hemos encargado de todo eso (G.8)

Y hoy día, es que afuera en unos carteles pegaítos... que es con la planificación de la radio. Y ahora están haciendo con el pide tú tema... en una cajita, en un buzón ponen ahí el tema que quieren pedirle, en un papelito así... peor el papelito tiene que ir con la canción o con un saludo, la canción, el nombre, y el curso, y los profesores también pueden anotar cuando van a hacer las pruebas y ahí se avisa todo, por ejemplo el día viernes se coloca el buzón y todos los papeles que pusieron el día viernes quedan pal lunes, y todos los que ponen pal lunes quedan pal martes, se van corriendo...

El primero que va a ser entrevistado es el director, que le vamos a preguntar cuál es su nombre, cuánto lleva aquí en el colegio, cosas como más íntimas de él, como pa que todos lo vayan conociendo, los profesores también, a los auxiliares, a todos, y no es que vayan a juntarse y a responder preguntas nomás, sino que ellos escogen una canción, como dos o tres preguntas, y eligen una canción que a ellos les guste... (G.8)

una feria, una mini feria, es que nosotros estamos juntando plata como pa... como salimos este año, queremos juntar desde ya pa ir a alguna parte (G.8)

Y este año pa eso estamos juntando plata pa salir, a una piscina... Es que tendíamos que salir del colegio a juntarnos, porque aquí no nos dejan. No nos van a dejar (G.8)

Es la mini feria es vender cosas, de vender de todo... que cada uno tiene que traer una cosa... Vender fruta, poleras, peluches, libros, hemos tenido como hartas... teníamos como trece mil pesos y con la cuestión de la cera... porque nosotros tenemos una

	<p><i>cuesta de 200 pesos por semana los días lunes para comprar cera pa encerar la sala, y la otra es abonar para que cada mes hay que pagar mil pesos (G.8)</i></p> <p>ESPACIOS</p> <p><i>Lo hablamos con él en consejo de curso, ahí hablamos con él, le decimos que tenemos esta idea... pero como que el profe nomás, no en general... Primero le avisamos al profesor, y después al director, a la sostenedora. Primero nosotros nos organizamos como curso para ver no sé poh</i></p> <p><i>Yo creo que porque no se nos ocurren las ideas en el momento, deberían decirnos para la otra semana traigan alguna idea, y así lo pensaríamos más. Pero es que así, se te olvida... es que tendríamos que anotarlo en un papelito, o en el cuaderno (G.5)</i></p> <p><i>también enviaron una carta sobre que queríamos que las clases fueran más entretenidas, con más juegos, cosas así, más didácticas, pero dicen que no, que se quieren preocupar solamente del estudio (G.7)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Es posible generar talleres y actividades por los alumnos, el conducto regular es engorroso, sin embargo es posible, si se presenta y buen proyecto.</p> <p>Son capaces de organizar excursiones, salidas, y cumplir sus propuestas. Cuando les motiva un tema, son capaces de desarrollarlo, planificarlo y llevarlo a cabo de manera exitosa. Los niños pueden organizarse muy bien, lo que ocurre es que los espacios y actividades se restringen cada vez más. Así los niños no pueden planificar ni organizarse por sí solos. Los niños se autogestionan para conseguir recursos económicos y organizar sus propias actividades. Planifican y desarrollan diversas acciones para alcanzar sus metas y propósitos.</p> <p>Los niños cuando pueden hablar en clases lo significan como siendo protagonistas de ellas. Les gusta mucho hablar, disfrutan mucho exponiendo sus dudas e ideas, cada vez que pueden están hablando, por eso no les gusta les hagan callar. Se motivan más en las clases cuando participan hablando.</p> <p>Los niños tienen propuestas que entregar a las autoridades escolares, quisieran exponerlas y exigir las, pero no siempre pueden hacerlo.</p> <p>En la escuela existirían momentos donde los niños pueden organizarse y debatir, dicen que lo importante es poder aprovecharlos bien, puesto que en ocasiones no son capaces de lograrlo. Lo que más quieren los niños y niñas es pasarlo bien en la escuela, disfrutar, divertirse y jugar. Organizar actividades y sentirse parte del colegio. Cuando los niños necesitan exponer alguna reclamación o petición, se organizan y siguen los conductos regulares para dar cuenta de sus ideas.</p> <p>Existen distintos niveles de protagonismo en casa, dependiendo de la familia se tendrá más o menos responsabilidad. Por lo que los niños participan en casa haciendo distintas labores. En la casa todos pueden participar haciendo las labores domésticas. Es necesario turnarse, así todos participan en distintas labores y se sienten parte.</p> <p>Los profesores lo eligen todo, deberían dejar a los niños que tomen decisiones. Los niños tienen que organizar actividades fuera del colegio, o sin que se enteren, pues sino, no les dejan participar, o no les dan permiso para ir. Cuando es necesario se generan los espacios formales para reclamar y exponer distintas demandas, habitualmente se explicitan mediante cartas al director, sin embargo estas estrategias no logran tener un recepción favorable. Se dice que los docentes y autoridades escolares solo están preocupados de lo académico.</p>

	<p>Los niños cuando se organizan son capaces de lograr hacer grandes cosas y distinguirse. Para organizar alguna actividad, primero deben organizarse entre los alumnos del curso, llegar a acuerdos y luego presentarlo a profesores o autoridades escolares. Algunas actividades las organizan para el año completo, así se van definiendo tareas y roles.</p> <p>Existen proyectos en los colegios son muy entretenidas, congresos, salidas a terreno, siempre están enseñando y aprendiendo algo nuevo.</p> <p>Ciertas actividades demandan mucho trabajo, compromiso y preocupación por parte de los niños, donde deben ir organizando cada detalle de la planificación. A los niños les satisface ser capaces de organizar algo de mayor envergadura.</p> <p>Dentro de las actividades que los niños consideran es poder acercarse a los profesores, poder conocerlos de una manera distinta que la habitual dentro de clases.</p> <p>Los niños organizan diversas actividades para reunir fondos para organizar actividades que les interesa desarrollar.</p> <p>Los niños cuando necesitan se las ingenian haciendo diversas actividades. Las deben hacer ellos, pues si a los mayores no les interesan no las planifican.</p> <p>En los espacios de consejo de curso se discuten temas de interés o las propuestas que se quieran hacer, comunican sus decisiones por orden jerárquico, comienzan por el curso, hasta llegar a la dirección.</p> <p>Dicen que los espacios donde ellos pueden exponer sus ideas podrían ser más reiterados en el tiempo, considerando también un período donde ellos puedan pensar las ideas, pues reconocen que no es sencillo, pues no están acostumbrados. Cuando no están bajo presión las ideas emergen. El contexto de evaluación les merma la creatividad.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>Se cree en que todo grupo humano es capaz de gestionar y elaborar las estrategias de cómo hacer frente a sus problemáticas e intereses. Se dice desde la intencionalidad que tiene la infancia de expresar sus formas de organización. Mostrar su capacidad de generar propuestas válidas y dar cuenta de que son entusiastas y motivados para desenvolverse de manera autónoma para gestionar sus propósitos. Desde la consideración que serían pocos los espacios donde ellos puedan intervenir con sus ideas y desarrollarlas.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque los niños necesitan organizar, planificar y desarrollar sus propias actividades, dar cuenta de sus capacidades y sentirse seguros y confiados de sus habilidades, de conseguir sus metas y desarrollar sus proyectos. Contar con el apoyo de sus padres/profesores es fundamental para ellos,</p> <p>Porque no están habituados a ser protagonistas, los espacios donde la infancia puede ser protagonista, proponer y guiar actividades son escasos o casi nulos, con lo cual, no tendrían prácticas participativas estables en el tiempo, ni las maneras de poder desarrollarlo inventarse maneras de hacerlo.</p> <p>Porque los niños necesitan expresar sus ideas en las clases, poder compartir con otras personas sus propuestas. Se sentirían orgullosos de comentar las actividades que realizan</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>Cuando colaboran los adultos en las actividades de los niños, todo saldría más rápido y fácil, porque los adultos les organizan y les ordenan. Cuando los profesores participan y les apoyan, trabajan todos juntos y se obtienen mejores resultados y todo es más divertido. Argumentan que el trabajo colaborativo entre todos es el más óptimo, y el que generaría mayores satisfacciones y beneficios.</p> <p>Los niños comparten planificando y organizando actividades para recaudar fondos económicos para sus proyectos anuales.</p>

	<p>Se realizan variadas actividades que son organizadas o propuestas por los niños, en general si están bien organizadas el colegio y profesores apoyan las actividades. El obstáculo es que muchas veces los docentes no permiten que la infancia intervenga y prefieren decidir todo ellos.</p> <p>La infancia intenta demostrar que son capaces, dan cuenta de cómo logran organizarse, salir adelante con sus metas y cómo se logran desarrollar de manera conjunta y colaborativa, aquellas actividades que se proponen de manera.</p> <p>Las actividades más significativas para la niñez son aquellas en las que tienen un mayor protagonismo. Requieren poder participar más activamente en ellas</p> <p>Los niños necesitan participar de las actividades y acciones organizadas en la escuela y en espacios domésticos para sentirse parte. En algunas casas no hay muchas normas establecidas, y van desarrollándose las labores de manera espontánea.</p>
<p>POSICIÓN: INFANTOCÉNTRICA</p>	
<p>QUÉ SE DICE</p>	<p>MODALIDADES</p> <p><i>Bueno, gran parte conversamos, porque casi nadie hace nada... (G.1)</i></p> <p><i>No, náh, que ando todo el día en la calle, el fin de semana, salgo a las cuatro de la tarde, me entro a las ocho, después vuelvo a salir... jugando, leyendo, jugando a la pelota, andando en bici (G.4)</i></p> <p><i>Andar escuchando música a todo chanco. Juntarse con amigos. Estar en la calle (G.4)</i></p> <p><i>Pucha poh, compartir con los niños del... con los compañeros, hacer amistades. Conversar, conversamos harto (G.6)</i></p> <p><i>Es que en esta escuela, los niños no solamente estudian, también hay diversión, últimamente tenemos... Pero igual nos exigen harto. Podemos a veces organizar actividades por el colegio o por el centro de alumno, que a nosotros también nos conviene porque igual... es divertido (G.7)</i></p> <p>ACTIVIDADES</p> <p><i>yo llego a la casa, le ayudo a mi hermano a hacer las cosas, almuerzo, salgo a andar en skate, y saco a pasear a mis sobrinas (G.1)</i></p> <p><i>Nosotros sí participamos porque todo el día hablamos, en el día del sábado como el tema es hablar y nosotros somos muy habladores, siempre estamos hablando y hablando con el profesor, hasta en los recreos, hablar y hablar y hablar... y todo el día hablar, sino nos aburrirnos. Yo en las clases del sábado yo participo, porque son entretenidas porque son entretenidas, no soy como de esas niñas que se sientan a calentar la silla (G.5)</i></p> <p><i>Es que no es de esas iglesias santas que se va a puro rezar y a hacer misa, no también hacemos juegos y actividades... y hacemos bailes, y eso...</i></p> <p><i>Yo con los cabros voy a chutiar. yo también...y después nos sentamos en los palet, ahí en la cancha... ahí al lado de los kilos, ahí voy a chutear yo, con mis compañeros... y después me cambio ropa, nos sentamos ahí a conversar a leer de repente, y a... a jugar (G.8)</i></p> <p>ESPACIOS</p> <p><i>Pero la verdad es que a lo que uno viene al colegio no es principalmente a estudiar, es a pasarlo bien (G.9)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Durante las clases lo que más hacen los niños es conversar entre ellos. Dicen que en las clases no se haría mucho.</p>

	<p>La infancia tiene mucha energía y necesitaría realizar diversas actividades durante la jornada diaria.</p> <p>A niños y niñas les gusta pasarse el tiempo con los amigos y divirtiéndose con cuestiones distintas a la escuela.</p> <p>Lo que más les gusta a los niños y niñas es compartir entre ellos, pasarlos bien y hacer amigos.</p> <p>Dependerá de la iglesia y las actividades que se realicen, dicen que no todas las iglesias son iguales, dependen de las personas y los juegos que se hagan.</p> <p>Los niños organizan juegos deportivos fuera del colegio en sus tiempo libre. Los espacios escolares también son usados o podrían ser usados para divertirse.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la valoración de la simplicidad, del fluidez de los comportamientos. Desde la inocencia, el hecho de no sentir el temor por la evaluación o valoración que se pueda hacer de ellos. La libertad de actuar, desenvolverse y hablar con libertad respecto a los juegos y las formas de actuar. Concebirían que el protagonismo esté basado en el juego y en disfrutar con los amigos, haciendo distintas actividades poco estructuradas.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Porque necesitan validar sus acciones, juegos y sus aventuras. La niñez tiene mucha energía la que quiere expresar con distintas actividades poco estructuradas. El protagonismo estaría basado en jugar libremente y dejarse llevar de manera más natural que planificada y organizada.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	En el colegio se hacen amigos, se lo pasan bien, hacen juegos, disfrutan siendo espontáneos, dejándose fluir de modo fácil y natural. La escuela no es solo para ir a aprender y a estudiar, muchos niños lo toman como un espacio de diversión y de socialización.
POSICIÓN: CONTRAADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	<p>MODALIDADES</p> <p><i>Es que de repente con mi hermana hacemos las camas, y mi mamá dice si no quieren hacerla no las hagan con malas ganas, porque piensan que las hacemos mal, que las tiramos, o que nos.... Y que queda toda desordená, dicen si no quieren hacerla no las hagan con mala cara. No, si es ella la que hace las cosas con mala cara... además uno llega del colegio con ganas de descansar y te dicen anda a hacer esto, es atroz eso (G.4)</i></p> <p><i>los profesores, después vamos a la directora a académica de séptimo a cuarto medio, ya nos dice que sí... que va a tratar, pasan dos semanas y no pasa ná... de ahí vamos subiendo hasta que nos pesquen...pero nunca hemos podido conseguirlo... hablar bien con la rectora para que entienda lo que pasa, pero no, nada (G.7)</i></p> <p><i>Yo sí, saco a al yegua, le doy agua, le doy comida a los perros, salgo a andar en bici... ah, no verdá que eso no es responsabilidad... [risas] Yo hago mi cama nomás. Hago mi pieza y salgo pa fuera. yo no tengo obligaciones, yo veo tele, como, y como, y como... y sigo comiendo (G.8)</i></p> <p><i>Por ejemplo ahora, el año pasado... hay puros comités, el año pasado estábamos súper prendidos para hacer una fiesta y nadie quería... fue como que organizamos todo, y fue como que, ¿quieren que hagamos la fiesta? Y fue no, no queremos... tenemos plata, tenemos todo... como que re fome nuestro curso (G.9)</i></p>

	<p><i>Yo no, yo a veces nomás le ayudo a mi mami (G.10)</i></p> <p>PARTICIPANTES</p> <p><i>Pero no son todos malos, tiene que haber uno que otro... No, sí, hay uno que otro, pero lo mayoría son malos... Ya poh, pero eso es lo que estamos buscando, uno que otro... Pero es uno que otro, pero a lo que yo voy es que no... es que la gran mayoría son malos, y no van a respetar a la gente que está haciendo algo bien. Sí sé, pero es que la cosa es que el uno que otro servirá, ... Ya, pero es que te digo que uno solo es poco, la gran mayoría es mala onda, y no van a respetarnos, a eso voy yo, si sabís que el octavo no respeta ni a la dirección, como va a respetar a un alumno (G.1)</i></p> <p><i>Porque hay profesores encargados de los recreos entretenidos. Pero a los recreos entretenidos no entramos nosotras. No son muy entretenidos (G.3)</i></p> <p><i>Yo creo que nos deberían hacer elegir a nosotros igual (G.2)</i></p> <p><i>la tía Carmen, que ella es la que nos coordina todo, y ella es la que participa también en el coro de los acólitos... nos va dirigiendo, como que nos va diciendo qué tenemos que hacer (G.4)</i></p> <p><i>Las coordinadoras lo organizan con los papás, nos dan opciones (G.4)</i></p> <p>ACTIVIDADES</p> <p><i>nosotros nos juntamos a jugar en la casa de alguien, en la casa del José, jugamos a algo... o vamos al cine o a la playa, o al mall, o así... ah, nosotros igual, con mis amigas nos juntamos en las casas, hacemos cosas, leímos, molestamos... pero eso es cuando no hay prueba ... o sea, casi nunca (G.2)</i></p> <p><i>Y había una sola lista, sí, el año pasado habían tres. Porque no se postularon más... no se postularon otras listas (G.7)</i></p> <p>ESPACIOS</p> <p><i>Eso es lo que pasa para cuando nos dan una oportunidad para decir, y no se nos ocurre nada. Y después uno sale, y dice, ¡oh! Debía decir esto [...] y después cuando salgamos, o me esté aburriendo diría pucha, por qué no aproveché la oportunidad... Como con los votos, se quejan por Piñera porque es malo, pero ellos lo escogieron (G.5)</i></p>
<p>QUÉ DECIMOS QUE DICEN</p>	<p>Los niños se distraen con todo, es difícil mantener la atención, son muy inquietos y creativos.</p> <p>Los modos de organización son difusos, les cuesta poder organizarse solos sin que un adulto les guíe. Se han acostumbrado a depender de los adultos.</p> <p>En muchas ocasiones los niños no hacen nada, porque las cosas ya están hechas por los adultos, quienes no les dejan espacios.</p> <p>Los niños a veces no saben cómo explicar o decir lo que quieren, están tan acostumbrados a que otros -adultos- decidan por ellos, que no están habituados a tener las ideas claras y frescas cuando se las preguntan. A veces se les ocurren las ideas después, o les da vergüenza comentarlas, porque no están habituados a hacerlo.</p> <p>Tomar responsabilidades en cargos políticos en el colegio, no es fácil. Significa mucho tiempo y mucho compromiso. El problema es que para optar a cualquier cargo en el colegio, es necesario tener excelencia académica, por lo cual no muchos pueden ser candidatos. Algunos niños dejarían de participar en cargos que requieran mayor responsabilidad. Algunos sí quisiesen participar, y estarían motivados, sin embargo no podrían optar, puesto que no contarían con la excelencia académica necesaria.</p>

	<p>Los niños se organizan también por comisiones, aunque no muchas veces funcionan, porque las motivaciones de los niños son muy diversas. Hay veces que están los recursos económicos, pero se desperdician porque no logran organizarse ni planificar, ni llegar a consensos.</p> <p>La mayoría de los niños son muy rebeldes, no se puede contar con ellos para las actividades, no respetan a los compañeros, no saben colaborar, son muy pocos con los que se puede contar.</p> <p>Los niños tienen diversos gustos y realizan distintas actividades grupales, les gusta pasar juntos el tiempo libre. La estructura de la escuela les quita esos espacios.</p> <p>Existen espacios formales dentro de la escuela donde los alumnos pueden discutir sus ideas y organizarse, pero muchas veces nadie está interesado en participar, no se respeta ese espacio a no ser que sea algo que les motive mucho. Los niños forman parte de distintas funciones en casa. Dependiendo de las familias.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	Desde la visión de que habría tipos de protagonismo más adecuados que otros. Se hablaría entonces de estilos de protagonismo más controlado, basado en una sabiduría más cristalizada. No estarían abiertos a expresiones distintas, alternativas a las habituales. Tampoco estarían acostumbrados al diálogo, a discutir ideas, o argumentar sus posiciones, estarían tan acostumbrados a que adultos decidan por ellos, y a que todo se les venga dado, que al situarse en contextos menos estructurados y donde existan muchas discrepancias, se frustran y se visualizarían como incapaces de lograr cosas en común. Asumiéndose como poco diestros para ser protagonistas de sus asuntos, poco constantes y comprometidos.
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	Los espacios donde los niños puedan expresar sus opiniones abiertamente, discutir sus ideas de manera cotidiana, prácticamente no existen. Por lo que aprenden a no exponer sus ideas. Es por lo que, al momento de preguntarles, no saben dar respuestas. Han aprendido a no tenerlas, a no formularlas. Los niños además se culpan por no tener ideas. Lo dicen por estar disconformes consigo mismos y su grupo de referencia. El ritmo escolar y las demandas académicas no facilitarías que pudiesen desarrollar un protagonismo más constante.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Por otro lado, valoran las formas que tienen de colaborar, pues serían reconocidas por algunos grupos, defenderían la espontaneidad y genuinidad de las prácticas, intereses y maneras de abordar sus ocupaciones y preocupaciones.
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	Son críticos consigo mismo o con su propio grupo cuando no responden a los cánones de actuación establecidos. Esto es, un protagonismo estable, constante, planificado y adultocentrado, con el que no comparten deseos. El protagonismo ofrecido y fomentado es regido por nociones de disciplina escolar. Asumen que no se generaría una participación estable, porque a la vez, las nociones y parámetros de participación, las pautas, vienen establecidas desde esferas superiores que no dan cuenta de sus intereses y necesidades, por lo que no les sugiere mantener una constancia respecto a ellas. Puesto que no se verían representados por las decisiones de otros -adultos-, ni se sienten capaces de intervenir sobre estas.
POSICIÓN: ADULTOCÉNTRICA	
QUÉ SE DICE	MODALIDADES

	<p><i>En consejo de curso, pero en consejo de curso no pesca nadie, como ese día, ella se pone adelante, nadie la pesca, se taima y se va a sentar... entonces no es la idea. Es que cuando es algo fome nadie pesca, pero si es de convivencia, jean day sí, pero cuando hay cualquier otra cosa... (G.1)</i></p> <p><i>Sí, influye en nosotros también porque este año incluso él quiere que seamos más independientes, pero igual nos cuesta organizarnos. Porque después nos vamos a separar, igual nos cuesta organizarnos porque... Que estemos cada uno más independiente, pero igual nos resulta poco. Estamos con trece o catorce años y es mucho más, es más complicado, porque andamos de mal humor (G.3)</i></p> <p><i>nosotros hacemos cosas como en conjunto, como que nos organizamos solos y no se nos reconoce eso, sí... solo se reconoce lo malo, sí, eso pasa, por ejemplo una vez salimos con el profesor Marcos a recoger la basura que estaba en la calle... Además hicimos una marcha (G.3)</i></p> <p><i>Yo cuando llego está todo hecho... pero sí es verdá, yo no hago nada (G.4)</i></p> <p><i>Porque, lo que pasa es que hay personas que... a veces les cuesta, como que dicen que... Ya quieren ser CEAL, pero después, es como que después se olvida de eso porque piensa en otras cosas en vez de CEAL... piensan, no sé, en su futuro, y dicen... ah, si me meto a CEAL voy a bajar mis notas, todo eso. O los que sí quieren entrar al CEAL no tienen suficiente nota, o muy mal comportamiento, y no entran por el comportamiento, no por la nota.</i></p> <p><i>La cosa es que la gran mayoría como que cuando, uno igual puede estar tranquilo, pero cuando uno habla, y se te jode todo (G.1)</i></p> <p><i>Porque nosotros tampoco hacemos algo para... para... cómo decirlo. Porque también cuando nos dan la oportunidad, no la tomamos, o la tomamos a la chacota. No se nos ocurre ná, cuando dicen ya, qué quieren hacer, no se nos ocurre. Es como que, no sé si lo que yo decida sea tonto, entonces todos se van a reír, entonces mejor no lo digo (G.5)</i></p> <p><i>O sea, uno hace la sugerencia y uno no lo pescan. Ahora es con el centro de padres... lo que pasa es que ahora los del centro de padres están enojados con la rectora, es que por todo, por los uniformes... Es que es como que la rectora y el colegio. Nosotros por ejemplo siempre que queremos decirle algo a la... a hablar pa que nos pesquen, primero partimos de lo más chico, por ejemplo de</i></p> <p>PARTICIPANTES</p> <p><i>Ya, sí, pero que metan a la directora, o que manden a algún inspector o algo así poh, por último un alumno de octavo, pero que sea uno ya más confiable... como que sea un guardia o algo así, y que le den... no sé poh, unas décimas extras para que se sienta que lo está haciendo por algo, y que lo haga poh, así puede defender el lugar... Pero es que hablar con el octavo sobre ese tema, es como hablar con un animal pa' que haga caso en todo. Es como domesticar algo indomesticable (G.1)</i></p> <p><i>Ahí tú, TÚ tienes que ir a hablar y ahí te pescan y como que buscan LA MEJOR MANERA DE ENCONTRARLO (G.1)</i></p> <p><i>No va a haber participación de casi nadie. Porque el año pasado yo recuerdo que el profesor ponía la lista de todas la mujeres y de todos los hombres, para escoger la rey a la reina, pero en este caso... y votábamos uno cada uno, pero... este año lo que pasó fue que como el profesor ya no está más tiempo con nosotros al final tuvo que llegar la mamá de la Ignacia para que nosotros pudiésemos decidir porque nadie quería ser (G.3)</i></p> <p><i>Vamos con los guías de nosotros. La tía Carmen y la tía Claudia (G.4)</i></p>
--	--

	<p><i>Que sería mejor que nosotros también pudiésemos proponer, que les preguntaran a los niños qué quieren hacer. Sí, porque es como que los profesores piensan algo como que nos gusta, pero que en realidad no a todos nos gusta, y por eso nos tienen que estar obligando a ir (G.5)</i></p> <p><i>Y no sé qué habrán hecho con la otra plata. Si poh, vendíamos cosas, así poh, ¿cierto? Juntamos HARTA plata y nos regalaron una toalla (G.8)</i></p> <p>ACTIVIDADES</p> <p><i>Sí, ahora estamos organizando, estamos haciendo la radio escolar. Es que el tío Sergio a nosotros que estamos aquí nos echó pa fuera a todos, él y yo nos echó pa fuera y no podemos hacer nada en la radio. Yo tampoco puedo participar... Por qué...No sé, poh, si nos echó el otro día, entramos a ver a los chiquillos, y dijo no... si ustedes andan puro leseando aquí, qué andan haciendo aquí, y a nosotros cuando nos salen las cosas mal de repente decimos garabatos, y el otro día él estaban pasando música y no le pasó toda la música y casi levantó a chuchás el computador poh loco... (G.8)</i></p> <p><i>Yo tenía de poner los parlantes y todo eso, las luces. Yo tenía que hablar... pero ná, si me sacaron al tiro, no hablé nada (G.8)</i></p> <p>ESPACIOS</p> <p><i>Pa mí también que esa fue otra cosa de que quitaran la participación de ahí. Porque sí. Porque por ejemplo el curso más grande, el tercero medio, no participó en nada, un puro niño bailó (G.3)</i></p>
QUÉ DECIMOS QUE DICEN	<p>Los padres muchas veces no permiten que los niños tomen responsabilidades en casa, porque dicen que no saben hacerlo, que hacen las cosas mal. Cuando los niños quieren proponer algo, hacen las sugerencias, pero no son consideradas por las autoridades de los colegios. En ocasiones deben intervenir los padres y madres para lograr hacer efectiva alguna petición, y en ocasiones ni eso sirve. Los profesores y autoridades académicas de los colegios están muy alejados de los alumnos, de sus realidades e intereses, desconocen las problemáticas de los niños y no están interesados en resolverlas.</p> <p>Los niños necesitan que personas adultas, o al menos los niños mayores, estén presentes en sus actividades. Sienten que eso hace que se genere más respeto, y haya más orden en las actividades o en los planes que se desarrollen. Lo dicen porque hay niños a los que no le les puede controlar.</p> <p>Los profesores se hacen cargo de resolver los problemas, pero no siempre lo hacen de buena manera.</p> <p>Son los profesores los que organizan y estructuran las actividades, muchas veces esas actividades no responden a los intereses de los niños.</p> <p>Cuando quitan actividades y espacios de entretenimiento, los niños participan cada vez menos en las actividades, se desmotivan. En ocasiones se desmotivan tanto que no quieren colaborar y los padres y profesores deben decidir por ellos.</p> <p>Los adultos generalmente toman las decisiones en lugar de los niños. Dirigen y coordinan todo. Los niños nunca van solos, siempre les acompaña y guía un adulto. Los profesores deciden y organizan todas las actividades y no piensan en los niños, desconocen sus gustos e intereses, por eso tienen que obligarles a participar. En ocasiones los niños organizan salidas y actividades, y los padres no les dejan asistir. A veces niños y niñas juntan dinero para actividades de fin de año, y los padres lo mal utilizan en cuestiones que la infancia no quiere.</p>

	<p>La radio escolar es una buena actividad que pueden desarrollar los niños, el problema es que es muy dirigido por el profesor, él quiere estar a cargo de todo, aunque delega en los niños, no le gusta cómo los niños hacen las cosas. Con lo cual muchas actividades se ven frustradas.</p> <p>Los niños han pensado en las diversas actividades que se desarrollarán dentro de la radio escolar. El problema es que los profesores no tienen paciencia y no permiten que los niños se equivoquen o no se comporten correctamente como ellos esperan. Los espacios para involucrarse activamente los van restringiendo, entonces ya los niños no se sienten parte.</p>
DESDE DÓNDE SE DICE	<p>La idea de la supremacía del mundo adulto es transmitida a la infancia, la que conlleva a autodefinirse como poco hábil, y se sienten dependientes de las figuras adultas, sean figuras escolares o familiares. La toma de decisiones y el protagonismo infantil son llevadas a cabo por la adultez.</p> <p>Existiría por un lado, una suerte de naturalización respecto a las facultades adultas sobre la infancia, pues se comprendería que son los que saben, que gestionan y dirigen. Sin embargo, conviviría a su vez un cierto cuestionamiento y resistencia por parte de la infancia, cuando no comparte determinadas formas y expresiones de la relación, de las responsabilidades y de las tareas que desarrollar con los adultos.</p>
POR QUÉ DECIMOS QUE DICEN LO QUE DICEN	<p>Porque los adultos les dirigen las actuaciones y su propio protagonismo. En ocasiones la infancia necesitaría de este mundo adulto, y en otras, quisiesen desvincularse de ellos, y poder administrar ellos mismos sus tiempos, demandas e intereses. Los adultos frustrarían diversas actividades que la infancia se empeña en desarrollar, coartando las posibilidades que tienen de desarrollar su autonomía, confianza en sí mismos y compromisos.</p> <p>Los adultos coordinan y organizan todo, los niños solo acatan sus decisiones y obedecen. Porque los adultos no permitirían que la niñez se equivoque.</p>
QUÉ ARGUMENTOS SE ADUCEN/RECURSOS	<p>El protagonismo de la infancia, si no cumple con los cánones y estándares establecidos y normados, no sería reconocido ni valorado por parte del mundo adulto. Los adultos se empeñarían en decir y hacer saber a la infancia que no hacen las cosas de la manera correcta.</p> <p>Son aquellos profesores con quienes tendrían una relación más estrecha, con los cuales logran desarrollar otro tipo de actividades. Sin embargo, estas siguen siendo regidas por el profesor, quién da las coordenadas que cómo moverse y actuar. Los niños muchas veces son obligados a participar, sin lograr hacer suyas las actividades.</p>