

De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil

From adult-centric to dissident participation: The other childhood participation

Siu Lay-Lisboa¹, Manuel Montañés Serrano²

1 Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile

2 Universidad de Valladolid, Segovia, España

slay@ucn.cl

Recibido: 30-septiembre-2017

Aceptado: 20-junio-2018

RESUMEN

Esta investigación se enmarca en el enfoque teórico de los nuevos estudios de la infancia, que considera a las niñas y niños sujetos sociales capaces de ofrecer su versión de la realidad social, así como reflexionar y teorizar sobre ella y no meros objetos de estudio. El propósito de la misma fue el conocer cómo la infancia concibe y construye su participación. De acuerdo con una metodología cualitativa, se realizaron diez grupos de discusión, en los que participaron 70 niñas y niños chilenos de entre 10 y 14 años, de diversos centros educativos y lugares del país. El análisis de los discursos dio cuenta de siete posiciones discursivas sobre la participación infantil, que se engloban en una participación adultocentrada, que es la dominante, y en otra disidente de ésta, que deconstruye los metarrelatos hegemónicos, posicionándose a favor de una participación infantil alternativa, más democrática, creativa e inclusiva.

Palabras clave: adultocentrismo, Chile, discurso, niñez, posiciones discursivas, protagonismo, subjetividad infantil

ABSTRACT

This research is based on a theoretical approach of the new studies of Childhood, which considers girls and boys not as mere objects of study but rather as social subjects capable of offering their version of social reality, as well as reflecting and theorizing about it. The purpose of the study was to examine how children conceive and build their participation. We followed qualitative methodology, and performed ten discussion groups, involving 70 Chilean girls and boys from various educational centers and places in the country aged between 10 and 14. We identified seven discursive positions regarding infant participation. The results allowed us to affirm that apart of the dominant *adult-centric participation* there is a *dissident* position, which deconstructs the hegemonic metanarratives, positioning itself in favor of an alternative infant participation, characterized as more democratic, creative and inclusive.

Keywords: adultcentrism, child subjectivity, childhood, Chile, discourse, discursive positions, protagonism

Cómo citar éste artículo: Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En todas las sociedades, épocas y culturas hay personas que tienen menos años que otras, pero antes de finales del siglo XVII, en las sociedades occidentales, la infancia no existía. La infancia emerge con la modernidad (Ariès, 1960); Burman (1994), participando de la corriente constructivista de la realidad, desmontó la corriente teórica que consideraba a los niños y niñas como una realidad individual al margen del contexto histórico, social y cultural. Trabajos recientes se suman a este enfoque crítico (Contreras, & Pérez, 2011; Figueroa, 2016; López-Contreras, 2015; Marré, 2013; Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015), en el que se analizan el estado de la cuestión sobre la infancia desde América Latina.

Si bien la infancia, como toda realidad social, es construida y dinámica, existen nociones cristalizadas respecto de la niñez. Ejemplo de ello es que se concibe a niños y niñas como sujetos en potencia (Kohan, 2014), desde un mito romántico, representa la inocencia (Giroux, 2003), desde la inmadurez, se les ve como salvajes o débiles (Gaitán, 2006), todas estas nociones orientadas a comprender a niños y niñas desde una moratoria social (Verhellen, 2007).

Una de las consecuencias de estas ideas, es que los estudios que intentan dar cuenta de las diversas condiciones, realidades, intereses de la infancia, se han centrado en configurarla como objeto de estudio desde miradas adultas, y no como sujetos participantes en la investigación (Gaitán, 2006). Asimismo, Rodríguez Pascal (2006) señala que una de las dificultades del trabajo con infancia en investigación es la posición asimétrica que ocupa el/la investigador/a a propósito de su propia condición adulta, entendiendo que la relación adultez-niñez se prefigura asimétrica, y es entendida así por el mundo adulto.

Desde esta perspectiva, la niñez ha sido estudiada sobre su asistencia, protección y formación, principalmente desde un punto de vista individual (Porro, 2007), y como problemáticas propiamente privadas. Han sido *otros y otras* quienes han informado y dado cuenta sobre la niñez, es el caso de las instituciones, sean escolares o familiares, o bien, mediante figuras adultas, quienes refieren el conocimiento sobre la infancia: padres y madres, docentes, pediatras, psicólogos, entre otros, lo que reproduce ideas de *infantilización* de la infancia, como sujetos del futuro, personas incompletas, como la presencia de la ausencia (Kohan, 2004).

Lo mismo se puede decir sobre la participación infantil. Ésta no se ha de concebir desde una perspectiva de la población adulta, según la cual los niños y niñas han de participar en las actividades programadas por las

instituciones regidas por adultos/as, sino como una práctica social, ya sea en actividades o acciones espontáneas u organizadas, que potencian el protagonismo infantil.

Esta investigación considera el enfoque de los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, et al., 2015) y las nuevas sociologías de la infancia (Gaitán, 2006; Pavez Soto, 2012), en un intento de tensionar el modelo clásico de estudios sobre la niñez, se han tomado los relatos de la infancia para comprender cómo la infancia construye conceptualmente y ejerce su participación social.

Es indiscutible la necesidad de comprender a la infancia como sujetos sociales y no como meros objeto de estudio (Pavez Soto, 2012), y asimismo que se reconozca su papel activo ante las diversas situaciones que enfrenta, considerando la capacidad que tienen para transformar su realidad.

Desde el punto de vista ético-político, el hecho de hacer partícipe a la niñez en los procesos de su propia participación, pondría en tensión las lógicas de estructuración y jerarquización a las que responden los sistemas del orden social, que tiende a invisibilizar (Contreras, & Pérez, 2011) y distanciar a la infancia de las esferas de discusión pública, propiciando la exclusión en la que se ve involucrada (Reguillo, 2010). Siendo la infancia partícipe, se lograría evidenciar y considerar a los niños y niñas, como principales responsables y dueños de su propio desarrollo, con autonomía y capacidad de participar responsablemente en el ejercicio y construcción de ciudadanía.

Si bien, no se puede pasar por alto que la percepción y conceptualización que de la realidad social tiene la infancia está impregnada por el biopoder (Foucault, 1976) ejerciente del mundo adulto, ya que desde edades tempranas, la participación de niños y niñas se circunscribe a espacios controlados, devenidos de elementos socioculturales heredados de un modelo histórico paternalista y proteccionistas, hegemónico y heteronormativo, que intenta producir una subordinación de la infancia (Bustelo, 2007).

Como sostienen Vergara y colaboradores/as (2015), ser tanto infancia como adultez, es asumir que es parte de una sociedad, es reproducir modelos hegemónicos y también responder críticamente imposiciones arbitrarias, “contradiciéndose frente a los aspectos altamente complejos que las sociedades contemporáneas nos imponen” (p. 63). Por consiguiente, es previsible que el discurso dominante de la infancia esté impregnado de un posicionamiento adultocéntrico.

Diversos autores (Hart, 1993; Osorio, 2003; Trilla, & Novella, 2001) han establecido diferentes 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. Por tanto, la participación social de la niñez es comprendida según 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, adoptando decisiones e implementando proyectos. Puede ser también en distintos ámbitos o niveles, y en diversas redes, 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 barriales, grupos deportivos, sociales o políticos. Otro modo de entender la participación infantil, es considerarla como una práctica social (Gaitán, 1998), que debe desarrollarse en la interacción con otros, no solo con otros niños y niñas, sino con otras personas, en la sociedad en general, incrementándose el poder de la niñez en relación a las personas adultas.

Puede ser entendida, asimismo, como la capacidad de tomar decisiones que, siendo reconocidas por el entorno social, impacten a la vida propia y a la comunidad en la que uno vive (Hart, 1993), 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. Advierten Trilla y Novella (2001) que la participación infantil será realmente efectiva si se práctica, por lo que es necesario no solo admitir este derecho de la infancia, sino generar las condiciones y facilitar que pueda materializarse eficazmente. En este sentido, diversos autores (Gaitán, & Liebel, 2011; Hart, 1993) consideran que no es suficiente con que los países miembros de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) firmen el tratado, sino que se ha de poner en marcha políticas y planes que propicien el ejercicio de estos derechos, es decir, que se pase del papel a la realidad.

La CDN expresa que la participación es uno de sus pilares fundamentales, sin embargo, a diferencia de lo que se explicita, más que derechos para ser ejercidos por la niñez, son obligaciones para ser ejercidas por personas adultas (Gaitán, & Liebel, 2011). Convengamos que el tratado de la CDN no es un documento de niños y niñas, sino más bien es una convención de adultos para los/as niños/as. La principal antinomia de la CDN (Liebel, 2007) es la paradoja de ser protegido/a por quién se le ha de proteger. Es la contradicción de la relación protección-derecho de la infancia, donde la mayor protección, podría propiciar menos derechos; pues se está supeditado

inevitablemente, a una forma de control social que restringe la autonomía del/la sujeto a quién se pretende proteger. Asimismo, al velar por un interés superior de la infancia (López-Contreras, 2015), como sostiene la CDN, irremediablemente se subordina a las creencias y arbitrio de la interpretación adulta, que determina el lugar y el papel adecuado y normativo para los/las niños/as en la sociedad (Gaitán, 2006).

Para Galvis (en Gaitán, & Liebel, 2011), una de las dificultades en reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y sus opiniones como válidas, tendría su origen en que el discurso legal predominante está basado en un lenguaje adulto, paternalista, sin considerar que las formas de expresión infantiles también son formas significativas del lenguaje. En este sentido, el problema no sería el lenguaje y la expresión de niños y niñas, sino más bien la incapacidad de las personas adultas para lograr comprender, decodificar y validar su lenguaje. El mundo adulto no estaría obligado a facilitar la participación de niños y niñas. El objetivo, por tanto, no es solo procurar oír a la infancia, sino más bien intentar penetrar en sus propias formas de comprender el mundo, de modo que incluso seamos capaces tanto de cuestionar nuestras propias opiniones, contrastándolas con su visión, como tener la apertura para modificarlas (Corona, & Morfín 2001).

La participación infantil debe ir estrechamente vinculada a un protagonismo infantil, entendido como el desempeño del rol principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad (Corona, & Morfín, 2001). En él podemos incluir aspectos como el grado de implicación, la capacidad de decisión, y el compromiso y responsabilidad (Novella, 2008). Podríamos diferenciar dos expresiones del protagonismo infantil (Liebel, 2007); el protagonismo espontáneo y el organizado. El protagonismo espontáneo aparece cotidianamente, de manera colectiva o individual. Se manifiesta de diversas formas, como el juego o desarrollando distintas actividades, o, cuando los niños se rebelan ante los tratos injustos recibidos en sus casas o en la escuela. La expresión organizada tiene lugar cuando niños y niñas establecen de manera conjunta una relación asociada para hacer valer sus intereses y derechos, donde la edad, el sexo o la clase no sean elementos discriminatorios, ni de exclusión.

En este estudio, asumiendo el enfoque de los nuevos estudios sociales de la infancia (Vergara, et al., 2015) y las nuevas sociologías de la infancia (Gaitán, 2006; Liebel, & Gaitán, 2011; Pavez Soto, 2012), nos hemos planteado como pregunta de investigación ¿Cómo la infancia conceptualiza y construye su participación social? Para tal fin se han analizado los propios relatos de niñas y niños.

Metodología

Dado que lo que se pretendía era dar cuenta de los discursos sociales de la infancia sobre su participación, se ha optado por una epistemología dialógica, orientada por una estrategia que lleva a la expresión propia y espontánea de los y las participantes en las reuniones grupales (González-Rey, & Mitjáns, 2016), cuya materia prima discursiva producida no es analizada para exponer los testimonios de la infancia sino para dar cuenta de las posiciones discursivas que se articulan respecto a la problemática objeto de estudio. No siendo las posiciones propiedad de los y las participantes sino fruto de la actividad investigadora. Son significantes que agrupan contenidos discursivos que, al mostrar reiteración y consonancia entre sí, justifican su configuración como una postura, diferente, complementaria, afín, opuesta, etc. de otras, conformando y formando parte de una estructura relacional, que va más allá de un simple repertorio de opiniones sobre la problemática objeto de estudio (Lay, & Montañés, 2013).

Para seleccionar a los niños y niñas participantes se recurrió al muestreo estructural (Canales, 2006; Mejías, 2000, Montañés, 2013), que se sustenta en un empirismo concreto (Ibáñez, 1985) y basa en el principio de representatividad socio estructural, por lo que cada grupo seleccionado se configura en relación a las posiciones estructurales presentes en una sociedad

respecto al objeto y al problema de investigación (Montañés, 2013).

La muestra estructural, a diferencia de las empleadas para la realización de encuestas, no selecciona a los y las participantes según cruce de variables estadísticas. Por ejemplo, no seleccionar a niños de clase alta, de clase media y de clase baja que habitan en zona rurales o de clase media, baja, alta que habitan en el ámbito urbano o de clase alta, media y baja que residen en zonas rurales que va a colegios públicos, o a colegios privados, etc. La perspectiva estructural nos da cuenta de las relaciones, por tanto, cada unidad seleccionada expresa la posición diferencial respecto del objeto de estudio, y todas juntas reproducen las relaciones sociales en su composición y dinámica (Martínez, 2006; Mejía, 2000).

La selección de los y las participantes ha sido por criterios de comprensión y de pertinencia, y de heterogeneidad inclusiva (Canales, 2006), considerando todos los grupos que reproduzcan mediante sus discursos relaciones relevantes para nuestro objeto de estudio (Alonso, 1998; Ibáñez, 2003). Los ejes estructuradores que han elaborado la muestra –cuyo diseño se puede observar en la Figura 1- han sido: hábitat, tipo de formación, ideología familiar, sistema sexo-género, edad y tipo de ciudad, lo que ha conllevado la realización de diez grupos de discusión, en los que participaron 70 niñas y niños chilenos de entre 10 y 14 años de edad, que se han distribuido como muestra la Tabla 1.

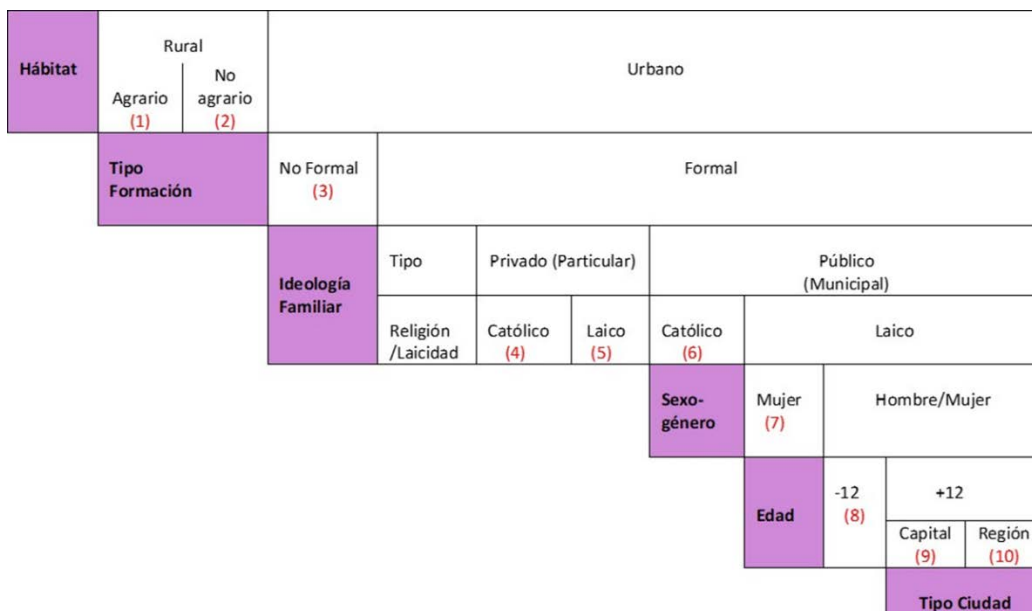


Figura 1

Diseño de la muestra estructural

Fuente: Elaboración propia.

Conviene tener en cuenta que el discurso social no es propiedad de las y los sujetos participantes en la reunión grupal, cada uno dispondrá de su discurso social que ha de compatibilizar en las redes sociales en las que está interesado u obligado a participar, sino que es fruto de la actividad hermenéutica del sujeto investigador, que asimismo tendrá que compatibilizar con la comunidad científica –lo que en términos clásicos, se entiende como inter e intrasubjetividad-. La representatividad, en consecuencia, no se encuentra en las y los sujetos seleccionados sino en si se logra mostrar los grandes discursos sociales que tienen lugar en relación con la problemática objeto de estudio.

Como expresan Montañés y Lay (2016), cada reunión grupal señalada en la muestra estructural no necesariamente es representativa de su grupo social de referencia. ¿Entonces, si no son representativas para qué se hace? Cabe preguntar. Los discursos producidos en cada una de las reuniones grupales no han de ser necesariamente representativos de las realidades grupales de referencia, pero el análisis de la materia prima discursiva producida en la totalidad de las reuniones grupales ha de permitir dar cuenta de las posiciones discursivas existentes que, sobre un determinado tema, en un ámbito socioespacial determinado, produce la población objeto de estudio.

Y en este sentido, se puede hablar de representatividad. La muestra estructural es una red que se lanza para captar la materia prima discursiva, cuya interpretación ha de servir para mostrar las posiciones discursivas sobre la problemática objeto de estudio.

La guía temática que orientó la discusión se ha elaborado de acuerdo a cinco categorías o dimensiones de análisis: Adulter, Relación adulter-niñez, Infancia, Escuela y Protagonismo.

Las reuniones de discusión se realizaron en los distintos centros educativos y fueron grabadas con soporte de audio tras contar con las respectivas autorizaciones. A solicitud de los centros educativos participantes, se elaboraron y firmaron dos tipos de consentimientos informados, uno para los centros educativos y otro para los adulto/as responsables de la infancia participante. Asimismo, todos los niños y niñas han sido invitados e informados tanto del carácter de su participación, la que era voluntaria y anónima como del uso de la información resultante del estudio. Para la transcripción de los grupos de discusión se utilizaron códigos de identificación y se suprimió toda información de la identidad de los/as participantes y los centros educativos.

Para el análisis de la información se recurrió a la búsqueda y conformación de posiciones discursivas (Conde, & del Álamo, 2010; Lay, & Montañés, 2013; Montañés, 2002) estructuradas respecto a la participación infantil. Entendiendo que los discursos no son puros ni únicos, son y dan cuenta de distintas realidades sociales y discursos sociales (Gee, 2005). La configuración de posiciones discursivas no solo debe ser entendida como una herramienta metodológica con la que se identifica una diversidad de repertorios discursivos, sino, más bien, ha de considerarse, y constituirse como un significativo diferenciador con el que estructuran y relacionan nuevos discursos y actuaciones.

Para el análisis e interpretación de los discursos, tras la transcripción de los grupos de discusión, en una primera fase se ha organizado el texto mediante el proceso de codificación abierta y axial respecto de las dimensiones de análisis, permitiendo la emergencia de algunas (sub)categorías como por ejemplo relaciones entre pares, modalidades de participación, uso y apropiación de los espacios, imagen grupal e individual de la infancia.

En la segunda fase, por inferencia discursiva se ha realizado la interpretación considerando tres momentos: uno exegético, de mayor calado interpretativo, donde se ha dado respuesta respecto de cada categoría y dimensión a las interrogantes; por qué se dice, de quién se dice, desde donde se dice y para qué se dice lo que se dice. Uno relacional, donde por medio de estas respuestas y reflexiones, ha sido posible visualizar el entramado relacional discursivo, identificando el tipo de relaciones entre las posiciones (Alonso, 1998), y un tercer momento dedicado a la representación gráfica del análisis y de las posiciones discursivas.

Tabla 1
Participantes de los Grupos de discusión

Participantes	Código del Grupo de discusión
Centro educativo municipal y laico	(G.1)
Centro educativo particular y religioso	(G.2)
Solo Niñas	(G.3)
Centro educativo municipal y religioso	(G.4)
Educación no formal y laico	(G.5)
Centro educativo municipal y laico, de región	(G.6)
Centro educativo privado y laico	(G.7)
Territorio rural, no agrario	(G.8)
Centro educativo municipal y laico, de la capital	(G.9)
Territorio rural, agrario.	(G.10)

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El análisis de los discursos de la infancia muestra dos grandes posiciones discursivas que expresan de manera muy disímil la participación: una Adultocentrada y otra Disidente a ésta.

La primera de ellas, da cuenta de una participación infantil construida desde modelos predominantemente adultos, hegemónicos y normativos de participación. Estos modelos emergen, la mayoría de las veces, según lógicas caracterizadas por: (1) estar referidas a la figura de una persona adulta, (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 veces segregadora y sexista.

Frente a este modelo existe otro tipo de participación que puede denominarse *Disidente*. Es un discurso contestatario y provocador, que deconstruye los metarrelatos hegemónicos, describiendo nuevas escenas y escenarios de participación, dando cuenta de una participación infantil alternativa. Esto es, una participación más democrática, inclusiva y creativa.

Como se puede observar en la Figura 2, son siete las

posiciones discursivas que dan cuenta de la participación infantil: (A) *Adultocéntrica*, (B) *Contraadultocéntrica*, (C) *Exoadultocéntrica*, (D) *Infantocéntrica*, (E) *Normativa/performativa*, (F) *Materno/maternal*, y (G) *Segregada*.

Posiciones discursivas Adultocentradas

Las cuatro posiciones *Adultocentradas* son, (A) *Adultocéntrica*, (E) *Normativa/performativa*, (F) *Materno/maternal*, y (H) *Segregada*.

La posición (A) *Adultocéntrica*, se configura como la dominante. Según esta posición, la infancia construye la imagen del mundo adulto 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, pucha 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).

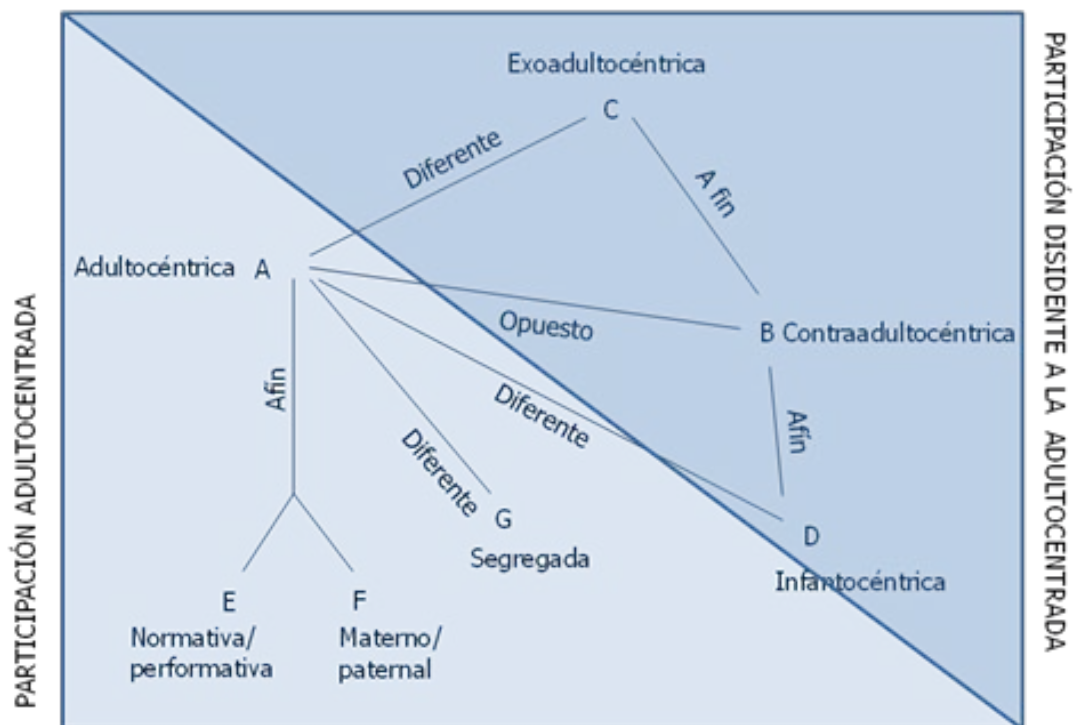


Figura 2

Posiciones discursivas de la participación infantil según los discursos de niños y niñas

Fuente: Elaboración propia.

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

Se sostiene que las personas adultas son quienes establecer las pautas de participación y de actuación de la infancia:

'Estamos con trece o catorce años y es mucho más es más complicado [participar] sin que nos dirijan' (G.3).

'El profesor jefe es el que nos organiza. 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' (G.3).

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 adultos/as, representadas en el caso de la escuela por la figura del profesor o profesora. Según se dice, la disciplina y la obediencia son los recursos usados por adultos/as para que la infancia incorpore las modalidades participativas, las *correctas* manifestaciones de actuación y las reglas de comportamiento y convivencia dentro y fuera del espacio educativo. Esta posición define una participación heterónoma, normativa y formal. Sostienen que en ocasiones el juego también es controlado y dirigido por personas adultas:

'Eligen a los presidentes de los cursos más grandes, son alumnos de excelencia, si no eres alumno de excelencia no se puede' (G.7)

'Solamente ahora hay talleres obligatorios, que es protocolo y modelaje. Es que ese es el obligatorio que se le ocurrió a la directora' (G.4)

'Porque hay profesores encargados de los recreos entretenidos, pero a los recreos entretenidos no entramos nosotras, no son muy entretenidos' (G.3).

'Las coordinadoras lo organizan con los papás, nos dan opciones' (G.4)

Afín a la posición (A) *Adultocéntrica*, se encuentra la (F) *Materno/paternal*. Según esta posición, la participación de la infancia se circunscribe a los cuidados y protección del mundo adulto, quien decide respecto de los espacios donde niños y niñas puedan jugar. La imagen que se tiene

de los niños y niñas es de seres débiles e inocentes. En consecuencia, al no poder cuidarse por sí mismos, y al desconocer los modos de participar, se les ha de enseñar y orientar en los procesos y actividades participativas:

'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)

'Yo no salgo en la noche, porque no me dejan. Si apenas te dejan venir a la escuela.' (G.8)

'Si el trabajo que debíamos hacer lo pegaron [hicieron] las mamás, no nosotras, nosotros no hicimos ná, el profe de arte lo hizo, 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. Yo cuando llego está todo hecho [por los adultos]... pero sí es verdá, yo no hago nada' (G.4).

La posición (G) *Segregada* difiere de la (A) *Adultocéntrica*, considera que la participación difiere entre infancias, pues distingue tipos de infancias. En consonancia segrega inter infancias, entre los/as más pequeño/as y lo/as más grandes, asimismo 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 y conservadora, propia de una herencia cultural tradicionalista, heteronormativa, y hegemónica:

'Sí, no entran mujeres, porque los chiquillos hacen los equipos, sí, como son algo machistas... o mucho [muy] machistas' (G.3). *'Nosotras las proponemos, las mujeres, porque los hombres no son muy organizados. No hablan, no piensan mucho... Ellos se guían por nosotras, piensan más en fútbol. Piensan más en la pelota... Es que nosotras les damos hartas ideas, ponemos una idea y ahí vemos si les gusta o no les gusta a los chiquillos'* (G.3)

'Pero acá los chicos como son más grandes se meten, de quinto a tercero, ahí ellos organizan sus recreos.' (G.3)

'y ahora que estoy más grande igual me quiero salir, porque son chicos y aún hablan sobre los juegos del wi...' (G.5)

'Este año ya obligaron a los séptimos, entonces ahí nosotros participamos, pero como somos los más chicos, no nos hacen participar, entonces nosotros no alcanzamos, pero es que igual los niveles son distintos' (G.7)

Las cuatro posiciones adultocéntricas asignan a la adultez, ya sean profesores, padres/madres, instituciones, o las que se asocian con una mayor edad y perteneciente al género masculino, la guía que ha de

orientar la participación de la infancia. Niños y niñas asumen que desconocen los modos adecuados de proceder, y que son los/as adultos/as quienes se los han de mostrar (Gaitán, 2006; Liebel, & Gaitán, 2011).

Estos discursos respecto de la adultez propician que las relaciones entre el mundo adulto y la infancia sean asimétricas, pues se considera que son los/as adultos/as quienes han de establecer explícita o implícitamente las reglas y las expresiones de su relación, así como las negociaciones que esta relación suponga. Según se dice, a las personas adultas se les debe respeto, admiración y obediencia. La niñez recrea una imagen sobre sí misma basada en principios de subordinación (Bourdieu, 2000; Bustelo, 2007), y carecería de todo aquello que la adultez posee, percibiéndose como sujetos incompletos, proyectados, sujetos *por-venir* (Kohan, 2004).

El protagonismo infantil es escaso, o más bien, es subsidiario de las decisiones del mundo adulto. La planificación, la asunción de roles, y el desarrollo de funciones son asignadas a la niñez, pues se entiende que son los adultos quienes quieren, pueden y saben qué y cómo se ha de actuar.

Según estos discursos la participación infantil en edad más temprana está vinculada a expresiones más controladas y guiadas, se entiende que lo/as niños/as menores serían más ingenuos/as y confiados/as. En este sentido, en la misma infancia se reproduce la distinción entre la infancia menor de la mayor, aquella infancia que probablemente tampoco exista (Gimeno, 2003; Serrano-Martínez, 2016). Asimismo, se dice que las niñas tienden a reconocerse como más tranquilas, preferir juegos más intelectuales, y a planificar sus actividades. A diferencia de los chicos que desarrollan una mayor actividad física, y un protagonismo más resolutivo, estas relaciones de género, de ser niño o niña serían expresión de la herencia de un modelo conservador sexista (Minzi, 2006, en Bustelo, 2007), discursos que se basan en estructuras de reparto desigual del poder, desde un sistema que se sirve de diversos mecanismos que normalizan tal imaginario patriarcal (Martínez, 2016) y de una escuela que mediante discursos pedagógicos enseña, cómo se es, y se debe ser niño y ser niña (Moreno, 1993).

Posiciones discursivas Disidentes a las Adultocentradas

Las tres posiciones discursivas *Disidentes a las adultocentradas* son, la (B) *Contraadultocéntrica*, (C) *Exoadultocéntrica*, y (D) *Infantocéntrica*.

La posición (B) *Contraadultocéntrica*, que se opone a la posición (A) *Adultocéntrica*, sostiene que los saberes de la adultez no son los únicos válidos, y que las personas adultas no cuentan con la verdad absoluta. Se dice que

efectivamente es la adultez quien delinea, estructura y planifica la participación de niños y niñas, creando una relación en la que la infancia se encuentra en una posición de desventaja y subordinación. Se considera que este tipo de relación no es la forma adecuada de establecer el modo de participar. Esta posición critica el intento de la adultez por transmitir a niños y niñas la imagen de una infancia inmadura y desvalida:

‘Yo creo que nos deberían hacer elegir a nosotros igual (G.2)

‘Uno hace la sugerencia y uno no lo pescan (G.7)

‘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’ (G.1)

‘Generalmente dicen, es la edad, es muy cargante, es muy cargante, estamos respondiendo de buena forma no lo toman en consideración porque somos niños [hablando con voz infantilizada]... 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 ello [...] ¡Ah no! me carga, que nos dicen, ah, es que los adolescente nos bipolares, somos adolescentes, no somos estúpidos, a mí me da la impresión a veces que se creen que saben todo, y no’ (G.1).

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 valoran las capacidades de los/as adultos/as, 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 y estereotípica. Se apuesta por una participación inclusiva, donde la edad no sea un obstáculo para que todos/as los/as actores/actrices sociales puedan formar parte y dar forma a los procesos participativos, en tanto productores/as de saberes:

‘Es que obviamente tratamos de ponernos en el lugar de otros, porque tampoco ser adulto no es fácil, niño tampoco es fácil.’ (G.1).

‘Es que la edad no importa cómo 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 pudo tener algunos inconvenientes que una persona de cincuenta y ocho nunca ha pasado por eso poh, 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).

La posición (D) *Infantocéntrica* es afín a la (B) *Contradulrocéntrica* y diferente de la (A) *Adultocéntrica*. Según esta posición, la infancia es capaz de elaborar e implementar sus propias actividades y proyectos de manera autónoma, cuenta con criterios y los conocimientos necesarios para gestionar su protagonismo y el modo de participar. Según se desprende de los discursos, los niños y niñas tienen una autoimagen fuerte y propositiva, lo que les lleva a defender de manera positiva y convencida los modos que tienen de expresarse, de proceder y gestionar su participación, las que en ocasiones está vinculada a la recreación y diversión:

‘Es que en esta escuela, los niños no solamente estudian, también hay diversión, podemos a veces organizar actividades por el colegio o por el centro de alumnos, que a nosotros también nos conviene porque igual es divertido.’ (G.7).

‘Porque la verdad es que a lo que uno viene al colegio no es principalmente a estudiar, es a pasarlo bien.’ (G.9).

‘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 leer¹, pero no entienden, aunque molestamos y leamos igual aprendimos, es como si ellos en el colegio hubieran sido perfectos’ (G.3).

Las posiciones discursivas *disidentes a las adultocentradas*, difieren de los discursos descritos en las posiciones *adultocentradas*, vienen a configurarse como las antítesis de las clásicas y tradicionales posiciones que describen y se erigen como los estandartes del orden social. Este segundo grupo de posiciones desnaturaliza los grandes relatos que se han instaurado como íconos de control históricamente prescritos. Se perfilan propuestas alternativas, posibilidades abiertas, y lo hacen desde una visión emancipadora, emergiendo como una voz contestataria frente a los discursos hegemónicos. Estas posiciones comparten entre ellas ser disidentes, y a la vez se distinguen entre sí por el foco donde se orienta su argumentación. Todas 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.

Las posiciones *disidentes a las adultocentradas* tienen una imagen de la adultez menos idealizada y enaltecida, se la considera tanto como sujetos de saberes como ingenuos. Desmitifican la clásica figura adulta. Niños y niñas consideran que ambos, tanto la adultez como la niñez pueden aprender uno del otro, que son complementarios, y que ambos contribuyen con saberes y capacidades distintas, lo que sugiere un compromiso relacional y de colaboración (Lay-Lisboa, & Montañés, 2017). Se aboga por establecer relaciones más simétricas con los/as adultos/as, y que los intercambios mantenidos estén basados en la reciprocidad y confianza mutua.

Al construir una imagen de los/as adultos/as más plástica, y al establecer con ellos/as un mayor repertorio de relaciones, la infancia cuenta con mayores recursos con los que construir una imagen de sí misma. Hablamos principalmente de autoimágenes más fortalecidas, consistentes, más seguras y autónomas. Por ejemplo, en el espacio escolar, los/as niños/as se sienten capaces de recrear relaciones de complementariedad con las figuras adultas, demostrando y exponiendo sus habilidades, siendo propositivos/as e inquietos/as por descubrir e interpelar. Niños y niñas 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.

Estas posiciones discursivas disidentes dan cuenta de una demanda infantil que reclama una participación más espontánea, genuina y protagónica, ya que el tipo de participación más propia de la infancia no es ampliamente considerada, ni favorecida por parte del mundo adulto. Se valora de este modo modalidades de participación menos impuestas tanto por parte del mundo adulto como de las instituciones.

Discusión y Conclusión

De acuerdo con los hallazgos del estudio existen dos grandes formas en que la infancia organiza y configura su participación. Por un lado, una que denominamos *Adultocentrada*, que se caracteriza por una participación infantil de tipo más bien *infantilizada* y *adulterada*, incidida por cánones propios del mundo adulto, y, por otro lado, una participación infantil denominada como *Disidente a la Adultocentrada*, que es disímil a las pautas adultas, una participación que es legítima, reconocida y valorada por la niñez. Como señalan los clásicos, la ideología dominante es la ideología de la clase dominante, o como decía Foucault (1979), el poder del

¹ *Leer* es un verbo chileno para referirse a *tontear*. Según la DRAE: “Realizar acciones disparatadas con el fin de entretenerse o molestar”.

poder no está solo en vencer sino en convencer. Es así como la infancia participa de los valores dominante adultocéntricos, asumiéndolos como propios cuando de facto han sido inyectados en la escuela, en el hogar, en la iglesia o en otras instancias dominadas por la población adulta. De ahí que se pueda hablar de posición adulterada. Si bien, se constata que frente al discurso dominante emergen otros disidentes de éste.

Esta segunda concepción de la participación, nos señala que la infancia no puede ser vista únicamente como cuerpos dóciles y subyugados, ya que, a pesar del ocultamiento de la relación de dominación, adultez-niñez, existe la posibilidad de resistencia (Carrasco, 2014) y de revertir los clásicos modelos participativos.

Las posiciones discursivas que se agrupan en las *disidentes*, están transversalizadas en la diversidad de discursos de la infancia y se expresan en los diferentes tipos de participación, ya que no se circunscribe una modalidad específica, ni se habla de un tipo particular de infancia, sino más bien que estas posiciones son una evidencia discursiva contestataria, que polemiza y cuestiona los grandes discursos dominantes, presente en los diversos campos de interacción, y hablada por las distintas infancias.

Es relevante puntualizar que al igual que las posiciones discursivas, los estilos y tipos de participación infantil nunca son puros, no son ni acabados, ni estables, son dinámicos respecto de distintas realidades sociales. 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 niños y niñas participan. En consecuencia, lo señalado es congruente y auspicioso, el discurso denominado disidente es transversal, como reflejan las citas expuesta procedentes de diferentes Grupos de discusión. Si bien, no se manifiesta del mismo modo ni con el mismo énfasis en todo tiempo, lugar y ámbito relacional, pues depende de las condiciones contextuales, materiales, estructurales y simbólicas en que se suscite.

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. Si se tiene en cuenta la totalidad de posiciones denominadas *Disidentes de las Adultocentradas: Infantocéntricas, Exoadultocéntrica y Contraadultocéntricas*, se puede observar que los puntos de vista de la disidencia ponen el foco en diferentes aspectos. En la primera se habla de la autonomía de la infancia, enfatizando la gestión y protagonismo infantil, la segunda concibe 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 la tercera manifiesta un franco desacuerdo con la adultez, que critica el modo de actuar adulto, así como los metarrelatos adultocéntricos.

Los distintos tipos de participación de los que da cuenta la infancia, se vincularían con la escalera de la participación de Hart (1993), 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 pertinente relacionarlo con las categorías teóricas conceptuales de Liebel (2007) -de paternalismo y protagonismo-. Considerando lo señalado por Hart (1993), se observa que las posiciones más dominantes de participación infantil, se relacionan con los niveles más bajos de participación propuesta por la escalera de participación. No obstante, las posiciones discursivas que hablan de una participación *disidente a la adultocentrada* no se circunscriben exclusivamente a los peldaños más altos de la participación descrita por Hart (1993), sino que es transversal a todas las gradas de la escalera.

Desde esta concepción, es posible hacer una lectura alternativa y sostener 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 por la infancia en esa participación es bajo. 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 practique la infancia. Lo que se pretende explicitar, es que más que el tipo de participación que se promueva en niños y niñas, lo fundamental será garantizar y validar sus propias definiciones y prácticas con las cuales construye, significa y representa su protagonismo y participación.

Asimismo, aunque la participación se sitúe en lo más elevado de la escala, es decir, la autogestionada y dirigida por los niños y niñas, puede no ser sustancialmente diferente de la que se describe en los escalones más inferiores, si en términos de su protagonismo nos referimos. Dicho de otro modo, el hecho de que la niñez, asuma la gestión y dirección, no garantiza necesariamente que la participación sea más propia -de creación infantil-. Es el rol que desempeña la infancia, las relaciones que con la adultez la niñez establece, y la imagen que tiene de sí misma, lo que difiere en los diversos casos. Al introducir los elementos teóricos respecto al protagonismo y pseudo-protagonismo-propuesto por Liebel (2007), es posible articular el tipo de participación y la capacidad de acción, reflexión y actuación de la infancia -y de la adultez- en los procesos

participativos. No pocas veces los espacios de participación se crean y se recrean por un mundo adulto, quienes construyen y disponen los lugares y los espacios exclusivos para que la infancia pueda participar. Según Arendt (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), pues al ser construidos por la adultez, es cuestionable si se puede hablar de “mundo infantil”.

Que el tipo de participación no garantice el protagonismo infantil, nos obliga a poner el énfasis como adultos/as a no incidir en las expresiones y organizaciones participativas de la niñez, sino más bien facilitarla y suscitara, permitiendo en efecto un ejercicio protagónico de niños y niñas como sujetos capaces de configurar sus propios mundos, en esta labor el rol del adulto es primordial, que no protagónico. La adultez ejerce constantemente una vigilancia sobre la infancia, tendrá entonces que reorientar hacia sí esa vigilancia y propiciar expresiones participativas más originales, menos *adulteradas*, procurando que su propia imagen adulta proyectada no contamine la producción creativa de la niñez.

Estos hallazgos pretenden contribuir en la construcción de una participación infantil más propia de la infancia. Favoreciendo la autonomía y la independencia de niños y niñas respecto a sus propios asuntos y decisiones, una relación activa entre infancia y adultez en el mundo en el que cohabitan, configurando un *tercer espacio* (Figueroa, 2016), y no solo se sitúe a la infancia en sus protegidas y ficticias mini sociedades. Simplemente porque no es posible fragmentar la realidad y dejar a la infancia en una parcela apartada de la adultez, una mala entendida autonomía de la infancia en un mundo *infantilizado*. Una real autonomía y protagonismo infantil no puede alejarse de una construcción participada donde todos y todas, adultos, niños y niñas, puedan formar parte.

A la luz de los hallazgos, se aconseja que en futuras investigaciones se contemple la dimensión heteronormativa del modelo adultocéntrico en el estudio de la participación de la infancia.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: la crisis de la educación*. Barcelona; España: Península.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, France: Plon.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, España: Visor.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Carrasco, S. (2014). En torno al papel del cuerpo y su construcción como corporeidad dentro. En I. García, (Ed.), *El estudio del discurso en comunidades educativas. Aproximaciones etnográficas del proceso educativo* (pp. 189-197). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Conde del Álamo, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos: Cuadernos Metodológicos No. 43*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). <https://doi.org/10.1590/s1135-57272010000100009>
- Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Corona, Y., & Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México, D. F.: UNAM.
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigaciones sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000200007>
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*. Paris, France: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Gaitán, L. (1998). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 85-104. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid, España: Síntesis.
- Gee, P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- González-Rey, F., & Mitjans, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- 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.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y Práctica*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Lay, S., & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316.
<https://doi.org/10.22199/s07187475.2013.0003.00006>
- Lay-Lisboa, S., & Montañés (2017). La participación de la infancia: entre el adultocentrismo y el infantocentrismo, la cooperación. En J. Encina, et al., (Coords.), *Autogestión, autonomía e interdependencia* (pp. 213-227). Guadalajara, España: Volapük.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Corona, Y., & Linares, M. E. (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América latina* (pp. 113-146). México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana.
- López-Contreras, R. E. (2015). Interés Superior de los niños y niñas. Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 51-70.
<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1311210213>
- Marré, D. (2013). De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
<http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales*, 5, 165-180.
- Montañés, M. (2002). Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. En Villasante, T., & Garrido, F., (Eds.), *Metodologías y presupuestos participativos: Construyendo ciudadanía/3* (pp. 77-124). Madrid: Iepala Editorial.
- Montañés, M. (2013). *Diseño científico de muestras estructurales*. En A. Matilla (Presidencia), 2do. Congreso Nacional Métodos de Investigación en Comunicación, efectuado en Segovia, España.
- Montañés, M., & Lay, S. (30 de junio, 1 y 2 de julio, 2016). *Contribución al corpus teórico de la muestra estructural: Ponencia presentada en el XII Congreso Español de Sociología*, efectuado en Gijón, España.
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: ICARIA.
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación social, Revista de intervención socioeducativa*, 38, 77-93.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>
- Porro, S. (2007). *Algunas reflexiones sobre la infancia en la sociedad*. La Habana, Cuba: FLACSO-Universidad de La Habana.
- Reguillo, R. (2010). La performatividad de las culturas juveniles. Departamento de Estudios Socioculturales ITESO (Guadalajara, México) *Estudios de juventud*, 64(4), 49-56.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, 65-88.
<https://doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1135>
- Serrano, C. (2016). Educación y entorno en la infancia: Ingredientes clave en el desarrollo del pensamiento creativo. *International Journal of Sociology of Education*, 5(1), 67-84. <https://doi:10.17583/rise.2016.1896>
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 137-164.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1).
<https://doi:10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>