



Protagonismos de las niñeces: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas*

Childhood Protagonism: A Collective, Inclusive, and Necessary Practice in Schools

Siu Lay-Lisboa,¹ Valentina Garrido,² Valeria Gutiérrez³ y Gisselle Oyarce⁴

Para citar este artículo: Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V. y Oyarce, G. (2021). Protagonismos de las niñeces: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas. *Infancias Imágenes*, 20(1), 33-48

Resumen

Esta investigación cualitativa se sustenta en los nuevos estudios sociales de las infancias, tiene como pregunta principal ¿Cómo las infancias protagonizan sus prácticas de organización y toma de decisiones en el contexto escolar? Participaron catorce estudiantes de entre 10 y 12 años y cuatro docentes de un centro educativo en Chile. Se realizaron entrevistas y técnicas participativas dialógicas como dibujos parlantes, teatro social y grupos de discusión; los hallazgos indican que para las niñeces el protagonismo es un ejercicio colectivo, inclusivo y de no discriminación, el que es principalmente restringido por lógicas adultocéntricas de un modelo educativo tradicional. Las conclusiones proponen la implementación de estrategias colectivas y protagónicas en las escuelas, basadas en relaciones transformadoras y éticas entre docentes y estudiantes desde una perspectiva de derechos e incorporar a las familias en la discusión sobre la autonomía y bienestar de los niños.

Palabras clave: derechos, escuela, género, infancia, organización, toma de decisiones

Recibido: 05 de noviembre de 2020.

Aceptado: 25 de febrero de 2021.

Abstract

This qualitative research is supported by the new social studies on children. The main question it addresses is: how do childhoods become the protagonists of their organization and decision-making practices in the school context? Fourteen students between the ages of 10 and 12 and four teachers from a Chilean school participated in this study. Interviews and participatory dialogic techniques were used, such as talking drawings, social theater, and discussion groups. The findings show that, for children, protagonism is a collective, inclusive, and non-discriminatory exercise, which is mainly restricted by adult-centered dynamics from a traditional education model. The conclusions propose the implementation of collective and protagonist strategies in schools, based on transformative and ethical relationships between teachers and students from a rights perspective, as well as the incorporation of families in the discussion about children's autonomy and well-being.

Keywords: rights, school, gender, childhood, organization, decision-making

* Investigación realizada el año 2018 y 2019. Tiene la aprobación del Comité de ética científica facultado. La elaboración de este artículo cuenta con el apoyo del proyecto UCN1895 y del Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía (OIIEC-UCN).

1 Dra. Académica de la Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Observatorio de Investigación Interdisciplinaria en Educación para la Ciudadanía (OIIEC-UCN). Correo electrónico: slay@ucn.cl Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9294-4337>
2 Universidad Católica del Norte, Chile. Correo: vagarridoa@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7516-2926>
3 Universidad Católica del Norte, Chile. Correo electrónico: valeriaagron@gmail.com
4 Universidad Católica del Norte, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2003-290X>

Introducción

Tanto las instituciones como las personas adultas regularmente mantenemos nociones respecto de niños y niñas como sujetos incompletos, pre-sociales, los *aún no* (Gaitán, 2018; Verhellen, 2002), situándoles desde una condición de espera, de moratoria social (Casas, 2010). Dicha situación repercute en que las niñas sean pensadas como seres *en camino a convertirse en* personas adultas, no son vistas por ejemplo como sujetos teóricos, sociales o políticos, sino más bien, quienes transitan por la época de la infancia serían seres indefensos e inocentes (Gaitán, 2006).

Dentro de estas nociones, Liebel (2007) analiza el paternalismo que ejerce el mundo adulto hacia las niñas y describe dos formas de expresarse, un paternalismo tradicional con la figura del “padre” autoritario y el “hijo-a” sumiso-a, y un paternalismo moderno, centrado en un “padre” protector y un “hijo-a” asistido-a. Ambos operan desde una imagen de infancia tutelada, donde la adultez interviene en lo que la niñez ha —o habría— sido capaz de resolver por decisión propia, que, en lugar de compensar las desventajas que tienen niños y niñas, hace verles aún más “pequeños” y “débiles” de lo que ya son para la sociedad (Liebel, 2019).

Esta tutela conlleva una hegemonía que responde a modelos adultocéntricos o adultistas (Alexgaías, 2019; Soto-Lafoy, 2020), que sitúan a las infancias en un espacio de reducida capacidad para tomar decisiones, desde una relación subordinada de poder respecto del mundo adulto (Montejano, *et al.*, 2017) y ubica a niñas y niños en el extremo inferior de la jerarquía del poder social (Liebel, 2019). Se priva a las infancias de responsabilidad y saberes, por tanto, les imposibilita para producir y visibilizar sus propios discursos o para organizarse en la autogestión colectiva de sus intereses y necesidades (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

Este modelo adultocéntrico dominante que separa a las niñas de la adultez, opera con otros sistemas de dominio y “se sustenta en los supuestos biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menos poder a las personas en función de su género y edad” (Gaitán, 2014, p 177). Por tanto, desde una estructura cultural heteronormativa, niñas y niños deben adquirir y asumir roles de género asignados

y (re)producidos en la sociedad, mediando la expresión de formas de ser, hacer y relacionarse. Tempranamente se limita la capacidad de niñas y niños para decidir sobre determinados objetos, colores y juegos, y se les enseña a imagen y semejanza de lo que dicta la cultura (Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019).

Dicho paradigma adultocéntrico, proteccionista-tutelar y heteronormativo patriarcal, ha utilizado como principal argumento el resguardo por el *bienestar superior* de las niñas y niños, lo que se traduce en que sean ampliamente percibidos y tratadas, desde lo legal, social y cultural, como objetos de protección, cuidado y control por parte del mundo adulto (Liebel, 2019). Argumento que se basa en que las personas adultas sabrían mejor qué es lo bueno o malo para las infancias y, por tanto, podrían determinar las actuaciones, situaciones y actividades para protegerles (Liebel, 2013). Estos juicios de interés superior no se basan en preguntarles y saber por parte de las propias niñas qué desean o necesitan (Gaitán, 2016), y en muchas ocasiones, opera en detrimento para que sean ellas mismas quienes tomen sus decisiones, se organicen y desarrollen de manera autónoma sus propias ideas respecto su buen vivir colectivo, como un ejercicio de derechos.

Una forma alternativa de concebir a las infancias es como sujetos-as sociales, políticos, capaces de elaborar de manera crítica sus intereses, de tener un rol activo en la producción de significados e incidir y modificar la realidad en la que viven (Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019; Vergara, *et al.*, 2015). Tal manera de repensarlas proviene de los nuevos estudios sociales (Vergara, *et al.*, 2015), y las *nuevas* sociologías de la infancia (Gaitán y Liebel, 2011; Gimeno 2003; Kohan, 2004; Liebel, 2000b; Pavez-Soto, 2012), y la teoría feminista ligada a la infancia (Gaitán, 2016).

Busca deconstruir el concepto clásico de infancia, para reflexionarla desde un rol primordial y central en su propio bienestar, comprendiendo a niños y niñas como capaces de transformar su realidad, con capacidad de agencia para ejercer y hacer valer sus derechos, tomar decisiones y dar soluciones (Morsolin, 2013; Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019).

El protagonismo de las niñas en la escuela

La Convención sobre los Derechos del niño [niña y niño] (CDN) firmada a finales de los años 80, aparte de velar por su protección y provisión, también apunta hacia su participación social (Ramírez y Contreras, 2013). A partir de esta convención, al menos en lo declarativo, se genera una nueva consideración sobre las infancias, como sujetos-as de derecho. El concepto de participación infantil toma visibilidad como derecho, pero también como un concepto multidimensional que abarca distintos temas que se modifican unos a otros (Novella, 2012). Este alude a que las infancias son parte de algo, están involucradas en temas que le generan interés, por ende, la participación se relaciona con características y habilidades que potencian su desarrollo (Ramírez y Contreras, 2015). Sin embargo, el enfoque de protección, provisión y participación descansa en una visión evolucionista, donde se tendría acceso a algunos derechos y a otros no (Gaitán, 2018). Asimismo, el concepto de participación presenta controversias y resulta muy limitante, ya que no da cuenta de lo que pueden llegar a realizar los-as niños-as, y el cómo se relacionan con su contexto inmediato. En efecto, la participación que puedan tener niños y niñas no garantiza que las actividades de las que forma parte y *participa* sean propias o que responda a sus intereses (Hart, 1993; Trilla y Novella, 2001).

A diferencia de la participación, se promueve desde estos enfoques el concepto de protagonismo infantil, el que surgiría en América Latina a finales de los años 70, vinculado a la corriente de la educación popular y a los movimientos sociales de niñas, niños y adolescentes trabajadores-as (Liebel, 2000a). Tales movimientos sociales buscaban probar que niños son capaces de organizarse para conseguir sus propósitos y velar por sus intereses, en este caso trabajar para alcanzar la autonomía (Liebel, 2019). Este protagonismo tiene un carácter ético, social, cultural, político y espiritual, reconoce un rol principal de las niñas en cuanto a su propio bienestar y desarrollo como colectivo social, a fin de provocar cambios en las relaciones de poder respecto de lo que es ser adulto-a-niño-a, deconstruir el modelo adultocéntrico y entrar en

procesos de emancipación y mayor autonomía de las infancias, ya que contribuye al ejercicio de ciudadanía y garantía de derechos como sujetos-as (Voltarelli, *et al.*, 2018), e invita a los-as adultos-as, a repensar el estatus social de las niñas, su rol en la sociedad y cuestionar(se) sus propios privilegios como mundo adulto.

Uno de los espacios sociales donde niñas y niños pueden ejercer un protagonismo cotidiano es la escuela (García, 2015). Según Redón (2010) este es un lugar relevante para la transmisión de valores, la formación de ciudadanía y donde ejercer la democracia. Así, la escuela siendo una institución formadora de saberes y conocimientos, debiera provocar que niñas-os participen con su reflexión como actores-actrices sociales y, por ende, siendo agentes críticos de cambio (Delval, 2013).

No obstante, actualmente, en el espacio escolar el ejercicio de la participación es con regularidad más bien, restringido, controlado y heteronormado (Lay-Lisboa y Montañés, 2017). Lo anterior tendría su origen en que habitualmente la adultez es quien enseña, organiza y vigila la participación, desde un paradigma adultocéntrico (Ascorra, *et al.*, 2016). El sistema educativo y su cultura escolar es entendida como un conglomerado de prácticas y representaciones enlazadas a una tradición fundada en la disciplina y el castigo (Redón, 2010). La escuela enseña y prescribe los comportamientos y conductas socialmente aceptadas y adecuadas según una asignación de género, es decir, se enseña a ser niño y a ser niña; se reproducen roles asociados a un sistema binario de sexo-género, los cuales se relacionan con los valores culturales de una sociedad patriarcal, en donde se discrimina o segrega, por las acciones que “debe” realizar cada cual acorde a si es niña o niño (Redón, 2010), por lo que siguen existiendo profundas brechas entre niños y niñas respecto a diversas garantías, inclusive el juego (García, 2012).

En ese sentido, comprender cómo la escuela y los-as niños-as están ejerciendo su organización y toma de decisiones en el espacio escolar, permitirá potenciar y promover aquellas acciones que favorezcan el ejercicio de su protagonismo de manera autónoma (Liebel, 2007) y, a su vez, transformar y adoptar, por medio de la visibilización y

la discusión, nuevas prácticas e interacciones, centrando el proceso de aprendizaje en los-as estudiantes en lugar de la figura del docente (Bourdieu y Passeron, 1996).

Como investigadoras, asumimos que (co)habitamos en un contexto adultocéntrico, paternalista y patriarcal, asimismo que habitamos un cuerpo adulto y con lo cual problematizamos los privilegios que suponen la posición que ocupamos en la relación adultez-niñez. Conocer los significados que las niñas le atribuyen a las interacciones que surgen en el espacio educativo e intentar acceder a sus mundos simbólicos no-adultos, nos permite comprender desde su propia perspectiva la gestión de su cotidianidad, su participación social y el ejercicio de sus derechos y garantías sociales.

Pretendemos contribuir, desde una perspectiva sociocrítica de derechos, con esta nueva mirada hacia las niñas, tanto en la producción de conocimiento en ciencias sociales, como en visualizar las diversas expresiones que las infancias tienen para elaborar sus saberes y ejercerlos. Asimismo, evidenciar los obstáculos que como mundo adulto disponemos y mantenemos para dificultar un protagonismo más auténtico de las niñas.

Metodología

Esta investigación de metodología cualitativa pretende desde un enfoque sociocrítico acercarse a las subjetividades de los participantes, analizando sus discursos, comprendiendo e interpretando la realidad social y sus fenómenos en su contexto (Sandoval, 2002). Como objetivo de investigación

nos hemos planteado comprender cómo se ejerce el protagonismo de las niñas desde la toma de decisiones y organización en contexto escolar. Para ello nos hemos planteado explorar ¿Cómo las niñas protagonizan sus prácticas de organización y toma de decisiones en el contexto escolar? Y como preguntas directrices, a) ¿Cuáles son los significados que niños y niñas le otorgan al protagonismo infantil en el contexto escolar?; b) ¿cuáles son los espacios/lugares y momentos en que se organiza su toma de decisiones; c) ¿cuáles son las prácticas ligadas al ejercicio de su protagonismo dentro y fuera del aula?; y d) ¿cómo opera el modelo heteronormativo en la producción de protagonismo infantil?

El diseño de las técnicas e instrumentos de producción de información han sido elaborados en base a las cuatro categorías iniciales de análisis: significados del protagonismo; espacios y lugares de organización y toma de decisiones; prácticas protagónicas; y modelo heteronormativo y protagonismo. Toda persona participante firmó un asentimiento o un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética Científica pertinente.

En el estudio participaron catorce estudiantes de quinto básico, siete niños y siete niñas de 10 y 11 años de un centro educativo de Antofagasta, en el norte de Chile. La nacionalidad, el rendimiento escolar u otra situación social no fueron criterios de exclusión, solo bastaba el interés y la voluntariedad. Participaron también cuatro docentes de distintas áreas del mismo curso (Tabla 1).

Tabla 1. Participantes y claves de codificación

Profesores y códigos	Estudiantes y ejemplo de códigos
<p>HH: Hombre, profesor de historia. MPJ: Mujer, profesora jefa MED: Mujer, educadora diferencial ML: Mujer, profesora de lenguaje</p>	<p>M1DP: Mujer nro.1, sesión de dibujos parlantes H1DP: Hombre nro. 1, sesión de dibujos parlantes M1TS: Mujer nro. 1, sesión de teatro social H1TS: Hombre nro. 1, sesión de teatro social M1GD: Mujer nro. 1, sesión de grupos de discusión H1GD: Hombre nro. 1, sesión de grupos de discusión</p>

Fuente: elaboración propia

En el caso de los docentes se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y con las niñas se concretaron cinco sesiones; la primera fue para conocernos; la segunda, tercera y cuarta para desarrollar las técnicas participativas dialógicas de producción de información: los *dibujos parlantes*, el *teatro social* y el *grupo de discusión*; y la quinta sesión fue de devolución y cierre.

De manera inicial se han realizado los *dibujos parlantes*, inspirados en los *mapas parlantes* (Montañés, 2009) que, a diferencia de dibujar un territorio, se ha dibujado un concepto, de esta manera los niños y niñas realizaron una expresión gráfica y simbólica de lo que para cada uno es el protagonismo y, posteriormente, compartieron relatando sus dibujos con el grupo; en este momento se identificaron problemáticas compartidas, las que se han profundizado en la segunda técnica; en el siguiente encuentro se representaron mediante el *teatro social* (Baraúna y Motos, 2009) escenas de las situaciones que para ellos eran relevantes, las tensiones y conflictos diarios. Así, usando la expresión teatral, niños y niñas recrearon su propia cotidianeidad y las problemáticas típicas de su comunidad y se reflexionó sobre los significados que atribuían a las situaciones representadas y cómo resolverlas. Finalmente, se realizó el *grupo de discusión* (Ibáñez, 2003), donde de manera conjunta se debatió respecto de las temáticas abordadas en los encuentros, dando énfasis tanto a los tópicos derivados de las categorías de análisis, como a la emergencia de otras temáticas que sintieron pertinentes.

Tras la etapa de producción de información y de su transcripción, se realizó el proceso de interpretación con base en el análisis guiado por los datos (Gibbs, 2012), es decir, a partir de las categorías iniciales, se permitió incluir categorías analíticas emergentes. Este procedimiento se realizó mediante la codificación abierta, axial y selectiva, se elaboraron grillas de análisis que permitieron la organización, revisión comprensiva y comparación exhaustiva entre las categorías, subcategorías y sus relaciones. Si bien el proceso de codificación permite la sistematización y distinción rigurosa de las categorías, entre ellas se entrelazan interrelaciones que permiten una comprensión integrada del fenómeno objeto de estudio, por lo que existe un diálogo entre categorías y subcategorías, lo que da cuenta de este entramado socio-discursivo.

Resultados

A partir del análisis e interpretación de los discursos se han definido cuatro categorías, a saber: nociones de infancia; institución; protagonismo; y organización y toma de decisiones, las que se presentan justo a sus respectivas subcategorías en la Tabla 2. El reporte de los resultados muestra en cada categoría los discursos tanto de los docentes como de las infancias, identificados con su correspondiente código. Se relatan estos resultados recurriendo a los fragmentos discursivos enunciados en las distintas técnicas de producción y a la interpretación de manera articulada con la literatura.

Tabla 2. Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	A. Nociones de infancia	B. Institución	C. Protagonismo	D. Organización y toma de decisiones
Subcategorías	A. 1. Sujetos Por-venir (y ya venidos)	B. 1. Familia	C.1.Pseudoprotagonismo	D.1. Momentos
		B. 2. Adultocentrismo	C.2. Autonomía	
	A.2. Género	B. 3. Modelo educativo	C.3. Apropiación	D.2. Lineamientos adultos
		B.4. Tecnología		

Fuente: elaboración propia.

Nociones de infancia

Esta categoría da cuenta respecto de las creencias, ideas y características atribuidas a las niñas y niños, donde conviven discursos tradicionales y divergentes y la noción de género emerge como relevante.

Sujetos por-venir (y ya venidos)

La adultez vería a los-as niños-as como sujetos-as proyectados-as hacia un futuro, ya que estarían en una etapa de preparación (Gaitán, 2014), donde los docentes expresan: “es nuestro proyecto a futuro, sí son nuestro proyecto a futuro” (ML), son: “una personita, [...] que está en vías de” (MED). Desde esta comprensión la adultez siente la necesidad de guiarlos: “tenemos que formarla, tenemos hacerla participar, que sea un ente afectivo, en todas las áreas ser el mejor, ser responsable, formar a estas personitas que vienen desde la infancia” (MED). Los docentes sienten el deber de entregarles el conocimiento acorde a su crecimiento desde una visión evolucionista: “entonces nosotros tenemos que ir mostrándole la realidad de acuerdo con su nivel” (MED). Como diría Narodowski (2011), la adultez ha determinado la (dis)capacidad de la infancia, volviéndolas dependiente y necesitada de una guía, lo que deriva en que el autogobierno es exclusivo de las personas adultas, lo cual sería permitido a las infancias en dosis “adecuadas” respecto de su edad.

Pese a estos relatos docentes, coexiste otra mirada hacia las niñeces, bajo la cual es reconocida como sujetos-as que se apropian de su actualidad y son capaces de generar un discurso crítico: “son opinantes totalmente opinantes, o sea ellos ya opinan” (ML).

Esta mirada de la adultez converge con discursos de las infancias, quienes se ven a sí mismas como agente de cambio, capaz de criticar y opinar (Figura 1):

Este es mi dibujo representando el protagonismo infantil, que acá mostré un poco sobre los niños de diferentes lugares y puse: ‘no discriminación’, porque hay algunas veces, no solo los niños acá en el colegio, también en las calles y los adultos... los chilenos, son como muy discriminadores [...] y todos somos iguales. (H3DP)



Figura 1. Dibujos parlantes, protagonismo infantil.

Fuente: elaboración propia

evidencia cómo identifican problemáticas que las afectan como comunidad y generan acciones para resolverlo y contribuir al bienestar colectivo:

Es que mi prima tiene una amiga con síndrome de Down, y a ella la tratan como diferente en el colegio por tener esa enfermedad y siempre le cuenta esas cosas a mi prima, y mi prima me lo contó a mí, así que yo le dije que sí podía jugar algún día con ella y me dijo que sí, y ahí nos juntamos las tres, y ahora nos juntamos siempre. (M5DP)

Reconociéndose como sujetos sociales, niñas y niños son capaces de tener un rol activo en la producción de significados y modificar la realidad en la que viven (Vergara, *et al.*, 2015) (Figura 2).

No obstante, este reconocimiento se vería dificultado por la rigidez de los roles que competen a los adultos y las infancias, donde las niñas y niños deberían adaptarse y aprender lo que el mundo adulto viene a enseñar (Vergara, *et al.*, 2015). Al respecto un docente señala: “pero hay patrón, un patrón que deben seguir, y dentro de ese patrón, de esa guía, ellos pueden optar a tomar decisión” (HH).

Dentro y fuera de la sala de clases los docentes intentan promover una participación de las infancias, sin embargo, al mismo tiempo la restringen. Es decir, se les propone y se les incentiva, dentro de lo que es aceptable por la adultez, lo cual perpetúa el modelamiento de su actuar y pensar, pues niñas y niños serían vistos como seres por socializar (Gaitán, 2006), lo que se refleja en los siguientes relatos: “a mí me encanta que participen, entonces

entre más participen mejor, ahora siempre y cuando respeten un poco la instancia de cómo participan” (HH). “Siempre tiene que haber un adulto como entregando las directrices, como marcando el territorio” (MED).



Figura 2. Dibujos parlantes, protagonismo infantil

Fuente: elaboración propia

Género

En una cultura heteronormativa, surgen nociones sobre las infancias basadas en la asignación de género, donde niños y niñas deben asumir distintos roles dentro y fuera del colegio. Se les exigiría más a las niñas, ya que se cree que son más organizadas, responsables y capaces que los niños:

Como que me apoyo más en ellas, como que confío más en las niñas, entienden lo que uno quiere que hagan, ¿Me entiendes? y lo van a hacer bien. En cambio, los cabros son cómo así que, “¿qué profesora?, ¿qué cosa hay que hacer”, como que no captan a la primera, les cuesta más. (MPJ)

En este sentido, se evalúa positivamente el orden y la disciplina escolar y se le vincula a la

organización y al protagonismo que ejercen las niñas. Estos parámetros adultos y academicistas (Lay-Lisboa y Montañés, 2017) reducen la organización espontánea en el ámbito escolar y se releva el liderazgo como valor en virtud de la disciplina, característica que se asocia a las niñas:

El niño anda peleándose con el otro, mientras la chica, las otras están hablando, no sé, de la materia [...] o de cómo hacer el esquema, etcétera, [...] la mayoría de los cursos que estoy las protagonistas son mujeres, damas. (HH)

de por sí las chicas son mucho más ordenadas [...] y su comprensión también es mejor. Y en los niveles de organización son ellas las que lideran. (HH)

De este modo, los docentes perciben a las niñas como autónomas, que no necesitan la aprobación de la adultez para organizarse o tomar decisiones. En cambio, los niños son visualizados como introvertidos o desordenados: “en los chicos, las niñas la llevan siempre. Sí, las niñas son más organizadas” (ML). “La mayoría de las niñas quiere participar, salir, ser dueña de los juegos” (MED).

Las infancias por su parte hacen distinciones vinculadas a que las niñas son más expresivas al hablar y que los chicos son más callados: “las mujeres somos muy, muy de hablar, entonces nos olvidamos como que hay hombres” (M6TS). Los hombres cumplirían un rol secundario, debido a que ellos mismos, según las niñas, se excluyen de estas actividades-labores, y solo acatan las decisiones de las niñas ‘ustedes [hablándoles a los chicos] viven en su mundo’ (M4DP).

Conviven igualmente relaciones de reciprocidad entre niños y niñas, las que reconocen como vínculos cercanos y de apoyo emocional: “a veces tenemos amigos hombres y cuando llegamos bajoneados, por algún problema, le contamos a ellos y ellos nos consuelan y es muy bonito eso” (M6TS). Asimismo, se enfatiza que realizan actividades de organización conjunta sin discriminarse, y mantienen relaciones inclusivas y afectuosas: “todos jugamos con todos, tenemos una relación súper bonita” (M3TS).

Institución

Esta categoría alude a las distintas instituciones y formas de regulación que, mediante sus ordenamientos, configuran las expresiones y actuaciones de las infancias en el espacio escolar.

Familia

Se evidencia que distintos modelos operan dentro del espacio escolar. La familia como institución, es uno de ellos, en la cual el paternalismo ligado a la sobreprotección de niñas-os promueve acciones y actitudes asistencialistas hacia las niñeces: “hay cursos en donde el apoderado tiene mucha influencia, donde los chicos son, claro, muchas veces sobreprotegidos y la sobreprotección en eso le genera demasiada inseguridad a un chico” (HH). Los docentes señalan diferencias entre niños y niñas, las que asocian a una sobreprotección por parte de los padres:

Los padres se meten mucho, como que protegen mucho, a diferencia de cuando uno es mujer, las mamás tienden a soltarlas más, pero los hombres todo lo contrario en mi curso, son muy guaguas [en Chile es bebé]. (MPJ)

Las niñeces expresan sentir una invalidación por parte de sus familias: “lo que pasa es que nuestros papás o mamás se meten en nuestros asuntos y nos hacen los trabajos, le empiezan a reclamar a la profe que por qué hace grupo” (M4DP). Esta actitud tutelar podría estar afectando la autonomía de niños y niñas en el ámbito escolar, y la posibilidad de organización conjunta y colectiva con su grupo de pares. En este sentido, las familias buscarían regular el ámbito académico, obstaculizando muchas veces la implementación de nuevos modelos pedagógicos, ya que priorizarían éxitos y desempeños individuales de sus hijos por sobre el trabajo colaborativo: “la familia te insisto en la que, es la que, como la barrera que tenemos en todos los temas” (MED).

Adultocentrismo

La cultura adultocéntrica cede los roles protagónicos al mundo adulto, desplazando a las infancias a un segundo plano, expectantes de lo que se les pueda enseñar y les permita aprender (Vásquez,

2013). La recursividad del modelo adultocéntrico permea las actitudes y lógicas de subordinación, en este caso, de las juventudes hacia las niñeces: “hay algunos niños grandes que vienen a robar comida. Se vienen a meter a los juegos [...] y lo hacen sin pedir por favor puedo ¿puedo jugar? en forma agradable (H3GD) (Figura 3).



Figura 3. Teatro social, patio del colegio como escenario

Fuente: elaboración propia

La adultez, esta vez representada por los “niños grandes”, invade los espacios de los “niños pequeños”, quedando supeditadas y limitadas sus prácticas lúdicas. Operaría una reproducción de superioridad de un grupo sobre otro, donde la “niñez mayor” ejercería el dominio sobre la “niñez menor”:

[Analizando la obra del juego en el patio...] A veces en el taca [en Chile, fútbol o futbol mesa], porque cuando estamos jugando a veces nos quitan la pelota, venían niños y nos empezaban a sacar la pelota, a veces nos mueven el taca, en la cuerda, nos paran la cuenta o se meten rápido, nos empujan a todos, y nos dicen garabatos. (H7TS)

El imaginario adultocéntrico constituiría una base sociocultural que naturaliza y privilegia a la adultez, le habilita de poder, de decisión y control sobre los cuerpos de las niñeces, posicionándolas en una condición de vulnerabilidad, inferioridad y subordinación.

Modelo educativo

El modelo educativo, según los discursos, perpetuaría el paternalismo y autoritarismo dentro del

aula: “el método tradicional de educación históricamente siempre ha sido el profe adelante y los chicos allá [...] el profe protagonista dando la clase, una especie de monólogo” (HH), mientras los niños se ven sometidos por las normas que les regulan y disciplinan, donde el miedo opera como dispositivo de control: “nos quedamos callados cuando entramos a la sala y más por nuestra profesora” (H5GD), “a mí me da miedo (M4GD), ¡cuando entregan la prueba nosotros nos quedamos así [...] derechitos” (H5GD).

Asimismo, fuera del aula, se instalan estrategias de vigilancia al comportamiento de los estudiantes: “ahí nosotros como que hacemos turnos durante la semana, o sea, a cada profesor le toca hacer turno en recreo” (MPJ). Este modelo escolar jerarquiza entre las personas adultas respecto de sus posiciones de poder, donde unas indicarían y otras acatarían los lineamientos establecidos: “cuando los cambios son muy rupturistas, por ejemplo, las cúpulas de poder les cuesta aceptar esos cambios, entonces uno tiene que eh echarse hacia atrás [...] tiene que aceptar lo que, lo que la dirección dice” (HH).

En la institución, no pocas veces el profesorado debe regirse por los valores propios de los centros educativos, teniendo que entrelazar sus formas de enseñanza con el paradigma de la institución (Bastías, 2013): “además que ellos tienen un decálogo, entonces el decálogo es siempre socializado, [...] y el decálogo es totalmente valórico” (ML).

Tecnologías

Según los relatos, el uso de las tecnologías digitales dentro y fuera del aula son beneficiosas: “claramente los chicos hoy en día tienen acceso a información, que son chicos que conocen muchas cosas que uno desconoce” (HH). No obstante, este acceso a la tecnología facilita que las familias intervengan y hagan propias las actividades que son de sus hijas e hijos, esta situación obstaculiza el reconocimiento de las infancias y que seas ellas quienes logren resolver sus asuntos, tal como lo retratan:

Aunque les digamos que no es cierto, que no tenemos que hacerlo le creen más al WhatsApp... le creen más al WhatsApp que a sus familiares. (H7DP)

Hay muchas mamás que empiezan a inventar y después llega otra mamá con la verdad, y después llega otra a decirle que no, y después otra más que no [...] mi mamá a veces me llama para saber qué es verdad, pero yo no sé porque están inventando. (M5DP)

El uso de aplicaciones como el *WhatsApp* entre las familias propiciaría una nueva forma para distinguir entre un discurso “infantil” de uno “adulto”. Así la adultez resolvería los asuntos de las infancias en un espacio donde ellas mismas no tienen acceso.

Las niñas justifican esta actitud por parte de la adultez, aludiendo a que en cierta medida lo merecen, bajo argumentaciones propias de discursos “adulterados” (Lay-Lisboa y Montañés, 2017):

Porque cuando los papás les preguntan a los niños, los niños no saben nada, porque no toman atención. Algunos niños, las mamás preguntan ¿qué hay que hacer? y el niño dice no, no sé y ahí empiezan de que niño tienes que poner atención. (M5DP)

Es decir, a partir de los discursos adultos, las infancias se auto-responsabilizan y se sienten merecedoras de algún regaño o sanción.

Protagonismo

En esta categoría se describen y analizan diversas manifestaciones, modalidades y nociones del protagonismo de las infancias en el ámbito escolar.

Pseudoprotagonismo

Una de las formas en que la adultez concibe el protagonismo, es entenderlo como análogo a la colaboración, a ofrecerse como voluntario ante alguna solicitud suya, al respecto, un docente ejemplifica:

[...] niños, hay que hacer los horarios del curso [...]. Hay que organizar la sala. Claro, uno puede traer algunas cosas, pero los chicos también buscan hacer cosas, tú les preguntas: ‘niños ¿quién quiere hacer el horario?’, cuarenta manos levantadas. (HH)

Otro caso es cuando se les solicita contribuir en alguna actividad ya programada:

yo tengo jefatura en sexto, ‘niños hay que organizarse para el día de, para el concurso de cueca’, ‘ya profe,

yo lo yo lo hago', 'tome, ahí está la hojita' y es él el protagonista, el sale adelante. (HH)

Por su parte las infancias advierten que los docentes asemejan el protagonismo con este tipo de acciones en el aula (Figura 4), lo que se ilustra en el siguiente relato:

Lo que yo traté de hacer fue como una profesora, llamando a niños que quieran salir a la pizarra a completar una actividad, y al parecer todos los niños quieren salir [...] entonces, como la participación que tienen ellos en el colegio o no simplemente en el colegio, sino que en la vida cotidiana. (M4DP)

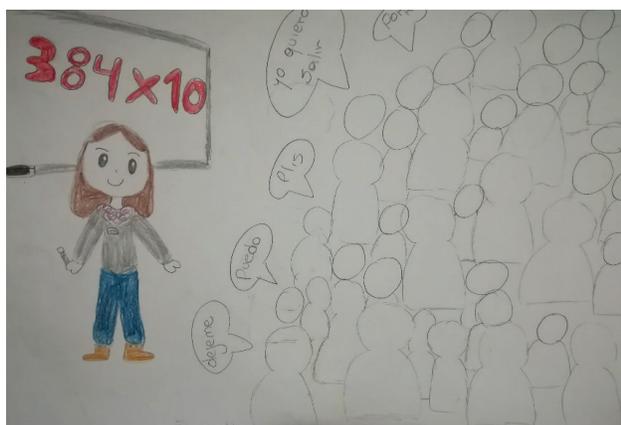


Figura 4. Dibujos parlantes, protagonismo.

Fuente: elaboración propia

Niños y niñas notan que para los docentes estos conceptos son similares, ya que es la forma en que se les invita a ser partícipes y como se menciona, no solo en el aula: *no simplemente en el colegio*, "sino que en la vida cotidiana". Habitualmente es cuando se les cede la palabra, responden a alguna pregunta de la profesora o salen a la pizarra por solicitud del docente: "es lo primero que se me vino a la cabeza o porque siempre 'hacemos como protagonismo infantil' porque siempre nos fomentan, nos sacan a la pizarra para participar" (H4DP). Sin embargo, se evidencia que para las infancias esto sería un pseudoprotagonismo (Lay-Lisboa, et al., 2018), una ficción o emulación-simulación de protagonismo, ya que usan recursos, como: "al parecer" todos los niños quieren, o "hacemos como"

protagonismo infantil, cuando en realidad, no lo es. A este tipo de actuaciones Hart (1993), le llamaría no-participación (simbólica) y Trilla y Novella (2001) participación simple. Ambas responden a la movilidad-actuación de parte del mundo adulto para que las niñas cumplan algún objetivo o tengan una respuesta ejecutiva ante una indicación.

También ocurre cuando el profesorado les concede momentáneamente a las infancias un lugar público para informar a sus compañeros y se les autoriza el uso de ese espacio:

Entonces me dicen, profesora sabe que me entregaron una información en la reunión de CEAL [centro de Alumnos] básica, ¿Nos puede dar un espacio de su clase para poder decirlo?, ya les digo yo, entonces ahí los niños transmiten la información. (MPJ)

Por tanto, los espacios protagónicos para las niñas son escasos, esta jerarquización se acepta sin cuestionarla o revelarse por mucho que esta no sea cómoda (Norambuena, 2016).

Autonomía

No obstante, aparecen otras formas de vivir su protagonismo, la autonomía. Las infancias señalan que la participación toma relevancia en los espacios de esparcimiento, en un clima de distensión: "así como participar en lo que queremos, por ejemplo, en los juegos [...] ahí me siento más libre" (H7DP). Lo que condiciona esa sensación de libertad en estos espacios radica en que no están mediados por un adulto. En el juego las infancias sienten control de sí mismas, pueden negociar, tomar decisiones y, de esta manera, tener una práctica de independencia, pues deciden cómo movilizarse, sin esperar que la adultez sea quien lo indique, señalando con desagrado que esto ocurre en las clases: "cuando estamos escribiendo y la profe nos dice que nos apuremos, que nos apuremos, pero como que nuestras manos, nos queremos apurar, pero no podemos" (M6GD). Al referirse a los momentos de mayor autonomía, refieren: "nos sentimos como en *frozen* [estira sus brazos y gira con entusiasmo, aludiendo a Elsa, de la película *Frozen*]" (H7DP).

En el patio se experimentaría la libertad, el recreo se convierte en un lugar donde tomar y ejercer

el poder, las infancias se apropian de sus emociones y de sus cuerpos, al preguntarles cuándo se sienten más felices, comentan: “cuando estoy en el recreo corriendo, saltando, divirtiéndome, corriendo” (H6GD). Así también lo expresa la adultez: “son relaciones interpersonales entre ellos y en su espacio que es el recreo, puede ser en un espacio que es fuera de lo formal que es el aula” (HH). El recreo es entendido por la comunidad escolar como un lugar propio de las infancias, donde la vigilancia adulta se diluye, y por tanto se hace dificultoso interferir en él, tal como lo expresa un docente: “hay poco monitoreo por así decirlo, para mí, por ejemplo, yo logro observar cuando las conductas o un juego ya traspasa o existe un conflicto con ese juego”.

Apropiación

La adultez señala que las niñas y niños han ido cambiando su forma de ser y de pensar, que actúan bajo sus propios criterios, sin miedo al adulto (Liebel, 2007), argumentando:

Porque vienen con una mentalidad hoy en día más abierta, por ejemplo, los niños de quinto básico, respetan por ejemplo la diversidad, para ellos no es ya algo raro, ni verlo raro. De hecho, tú puedes conversar con los niños sobre el tema, te dan su punto de vista, son como bien empáticos frente a estos temas que se están como recién dando. (MPJ)

Se reconoce entonces que mostrarían una actitud más respetuosa e inclusiva y mostrándose sin prejuicios ni discriminación respecto de las diversidades. Por su parte, algunos docentes intentarían estimular que las infancias se apropien de sus asuntos y gestionen por ellas mismas sus intereses, así lo expresa una docente: “yo creo que en este colegio los profes trabajan harto el tema del protagonismo infantil con los niños, que sean como autónomos, que sean, no sé, creativos, que ellos mismo busquen las soluciones a las cosas” (MPJ).

Las niñeces, demandan a su vez, más espacios o situaciones en el aula donde poder pronunciarse activamente y no tener que remitirse a realizar labores monótonas y desempeñar roles pasivos: “porque la verdad a mí me gusta no estar así escribiendo, escribiendo, escribiendo, sino que también

expresarse en la clase” (M4DP). Es decir, solicitan proponer ideas, relacionarse y tomar decisiones, por ejemplo, señalan: “a mí me gustaría que a veces nosotros podamos escoger nuestros grupos” (M4DP).

Para que, en efecto las infancias puedan apropiarse y hacer frente respecto de sus demandas, estos espacios, y particularmente el aula, debe caracterizarse por contar con docentes que faciliten la expresión de las infancias en un marco de respeto y valoración mutua. Ya que, cuando un profesor tiene un estilo autoritario, la sala se convierte en un lugar hostil, donde se infunde temor, con lo cual las infancias quedan inmovilizadas: “en la parte en que menos me siento libre es en matemáticas, porque la profesora grita mucho y cuando salgo a la pizarra me pongo, así como media paralizada” (M4DP).

Organización y toma de decisiones

En esta categoría se señalan las maneras en que las infancias negocian y acuerdan sus asuntos de interés y, a su vez, se describe cómo el mundo adulto imposibilita alguna de estas formas de organización.

Momentos

Para las infancias resulta relevante que sus prácticas de organización y toma de decisiones sean llevadas a cabo en conjunto con todos sus compañeros, debido a que pueden generar cambios que atiendan a un bien común. Se genera un proceso social de negociación, en donde las niñeces se apropian de la gestión de su bienestar, y ejercen su protagonismo (Liebel, 2007). En el siguiente relato representado mediante el teatro social es posible evidenciar su organización y toma de decisiones, la escena es: las niñas quieren un juego y los niños quieren otro, y lo resulten así: “niños tenemos un juego para jugar, a bailar”. (M6TS) “Nosotros también, ¿qué van a bailar? [...] ¿Qué les parece si nosotros también les decimos nuestra opinión?” (H7TS). “Hagamos una cosa, como el recreo dura diez minutos podríamos jugar cinco minutos un juego y cinco minutos otro juego” (M3TS). “Levanten la mano que qué les parece la idea [...]” (M7TS) “¡Ya! ¡Sí!” (H1TS) (H4TS) (H6TS).

La organización, es relacionada por las infancias como una práctica colectiva y de compañerismo,

asociada a la inclusión e integración de la diversidad, sin discriminar. Así se refleja en la escena donde dejan de jugar y se reúnen como grupo cerca de un chico que está solo: “¿Qué les parece si jugamos con él?” (M7TS). “Sí niños, porque está solo” [luego se acerca uno de los niños] (H1TS) “¡Hola!, ¿Quiéres Jugar con nosotros?, ¿cómo te llamas?” (H7TS). “Hola, me llamo Miguel” [se levanta y todos van a jugar y él se incluye en el juego tomando un extremo de la cuerda]”. Lo colectivo entonces se vuelve una oportunidad donde se producen espacios de reflexión e inclusión para afrontar la vida, y se adquieren nuevas habilidades para generar transformaciones (Corona y Morfín, 2001) (figuras 5 y 6).



Figura 5. Teatro Social, inclusión.

Fuente: elaboración propia



Figura 6. Teatro social, negociando

Fuente: elaboración propia

Lineamientos adultos

Aunque niños y niñas se organicen y tengan el interés de hacerlo, con frecuencia se ven disminuidas las posibilidades de materializar sus propósitos, esto debido a que habitualmente dependen de un adulto o de su autorización. El CEAL, por ejemplo, es una instancia formal donde la infancia podría organizarse para gestionar sus inquietudes, no obstante, para ello requieren de la aprobación de alguna autoridad: “ellos tienen la facultad de hacerla por escrito, hacer su petición e ir a dirección a hablar” (MED).

Desde esta lógica, se les dificulta autorregular su actuar, ya que la adultez es quien decide qué es lo que necesitan o qué es mejor para ellos. En el contexto escolar, la figura adulta define —con mayor o menor profusión—, tanto lo curricular como las normas de convivencia. De esta manera, los profesores dominarían el espacio escolar, y en consecuencia prescriben las formas adecuadas de organización y en ocasiones hasta la designación de los cargos escolares, así lo relata un docente, refiriéndose a la elección de directiva del curso: “depende del profe [...] un profe más antiguo dice, ‘ya, tú eres el presidente, tú eres el secretario, tú eres tesorero’ en dedocracia (*sic*)” (HH).

Es llamativo cómo las niñas al estar en una posición de subordinación, ha ido incorporando a partir de lineamientos adultos algunas formas de organización basadas en un sistema rígido por el orden y la disciplina. Por ejemplo, relacionan formas de organización con la obediencia colectiva: “en el bus nos empezamos, empezamos a cantar así todos, por ejemplo, el del profesor, el sombrero al profesor. Estamos entonces estamos así todos cantando hasta que la profe nos dice que nos callemos [...] porque estamos cantando” (M6GD); o “cuando estamos haciendo prueba [...] nos callemos” (H6GD). Es decir, acatan al unísono, de manera conjunta.

Conclusiones

En el espacio escolar el ejercicio del protagonismo de las infancias se ve permeado por las nociones que las y los adultos tienen de las niñas y niños. Nociones que les conciben como sujetos proyectados hacia el futuro, por tanto, no como agentes

Por parte de los docentes se reconoce la importancia de facilitar estrategias que promuevan el protagonismo y la participación de niñas y niños en el contexto escolar. Sin embargo, se evidencia una discrepancia entre los discursos y las prácticas del profesorado. Por un lado, propenden a la autonomía del estudiantado y, por otro lado, se le controla y se decide por él. Entendemos que esto obedece a que las nociones que los docentes tienen respecto del protagonismo se circunscriben principalmente a un pseudoprotagonismo, ya que lo relacionan a prácticas vinculadas a la colaboración del estudiantado ante sus solicitudes. Es decir, cuando responden a alguna de sus preguntas o salen a la pizarra, cuando hablan a propósito de que se les ha cedido la palabra, o las niñas y niños se ofrecen para realizar alguna actividad ya programada. Con lo cual el protagonismo que los docentes promueven estaría remitidos a prácticas académicas, mediante lo que se conoce como participación simple.

Esta situación es conocida por las infancias, ya que explicitan que en clases “se hace como” protagonismo, advirtiendo con ello la ficción de participación que representan estas actividades. Ante lo cual demandan tener una participación efectiva, poder expresarse en clases, elegir sus grupos de trabajo y que esto se realice en un clima de respeto, ya que consideran que los docentes con estilo autoritario crean ambientes hostiles, donde sienten temor y, por tanto, no les es posible apropiarse y manifestarse libremente.

A pesar de que las familias no tengan la misma presencia que docentes y estudiantes en el espacio escolar, ellas juegan un rol primordial en la toma de decisiones, la organización y la autonomía de las niñeces. Según lo retratan los docentes, en ocasiones las familias serían un obstáculo a la hora de innovar e implementar prácticas pedagógicas colectivas y participativas. Lo anterior podría explicarse por una cultura que valora positivamente el éxito individual, en términos de logros a nivel académico. Bajo este escenario las familias sobrevalorarían un modelo académico individualista, competitivo, que diluye lo colectivo en los espacios educativos. También señalan que las familias tienden a sobreproteger a las infancias, principalmente los padres y a los niños, lo que repercute en el ejercicio de

la autonomía de las niñeces. Esta situación se refleja y se complejiza al considerar los relatos de las infancias, quienes señalan con malestar que sus padres y madres hasta les hacen sus trabajos y que, mediante el uso de *WhatsApp* de familias del curso, resuelven los asuntos escolares y las problemáticas propias de las infancias, sin ellas. Esto es visto por niñas y niños como una forma de deslegitimarles, invisibilizar sus puntos de vista y restarles credibilidad respecto de otras personas adultas, quienes ni siquiera son sus familiares, señalan.

Con los hallazgos de esta investigación se espera contribuir en la promoción de la autonomía en las niñeces y la reflexión respecto de su relevancia, en que el juego y el espacio propio de las infancias sea visto como un facilitador de su propio bienestar e incorporar las nociones de protagonismo colectivo en el aula y fuera de ella, tal y como lo comprende y lo demandan las niñeces. Asimismo, se pretende des-rigidizar las tradicionales nociones que de niñas y niños mantiene el mundo adulto, traduciéndolas en relaciones menos asimétricas y más inclusivas, que reduzcan las distinciones y segregaciones de género en la escuela, las cuales solo reproducen relaciones de poder. En lo relativo al ámbito escolar-familiar, la invitación es problematizar en conjunto con las familias, respecto a cómo su presencia y su forma de relacionarse entre la adultez y especialmente con las niñeces, incide en su autonomía, afectos y en su propio bienestar.

Finalmente, cabe destacar que, en coexistencia a un relato de hegemonía adultocéntrica, disputan discursos disidentes, propositivos y auspiciosos respecto de las infancias y del lugar que ocupan en su actualidad, ya no como sujetos proyectados hacia un futuro. En su conjunto estos discursos dan cuenta de niñeces opinantes, críticas, que se organizan y se expresan ante las desigualdades sociales, que no discriminan y que aceptan abiertamente la diversidad. Cuestión que nos permite seguir planteándonos un debate crítico de nuestro quehacer y ejercicio docente, el que promueva la reflexión, autonomía y protagonismo de las infancias, e instale la necesidad de posibilitar transformaciones que disputen contra los sistemas de dominio en el ámbito educativo.

Referencias

- Alexgais, A. (2019). *Manifiesto Anti-Adultista*. Rea-
cia Ediciones.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Partici-
pación estudiantil en escuelas chilenas
con buena y mala convivencia escolar. *Re-
vista de psicología*, 25(2), 01-18. [https://doi.
org/10.5354/0719-0581.2016.44686](https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686)
- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal.
Pedagogía del oprimido. Teatro del Oprimido*.
Ñaque Editora.
- Bastías, M. (2013). Estilos de gestión pedagógi-
ca presentes en profesores de escuelas de
la Región Metropolitana. *Estudios pedagó-
gicos*, 39(2), 7-24. [https://doi.org/10.4067/
s0718-07052013000200001](https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200001)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción:
elementos para una teoría del sistema de ense-
ñanza*. Editorial Laia S.A.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que
influyen en las políticas sociales de infancia
y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social
Revista Interuniversitaria*, 17, 15. [https://doi.
org/10.7179/psri_2010.17.02](https://doi.org/10.7179/psri_2010.17.02)
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes
sobre participación infantil*. Universidad Autó-
noma Metropolitana.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Si-
néctica*, 40, 01-18.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y de-
rechos de participación de los niños*. Madrid,
España: Síntesis.
- Gaitán, L. (2016). *El enfoque de género en los es-
tudios de infancia. XII Congreso Español de
Sociología* (Gijón, Asturias-España). Sesión de
comunicaciones orales franja 5: avances en los
estudios de infancia.
- Gaitán, L. (2014). *De "menores" a Protagonistas.
Los derechos de los niños en el trabajo social*.
Impulso a la Acción Social; y Consejo General
del Trabajo Social.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y
los derechos de los niños. *Política y Sociología*,
43(1), 63-80.
- García, T. (2015). *La participación de las familias en
las escuelas*. [Tesis de maestría]. Universidad
Jaime I.
- García, R. (2012). La educación desde la perspecti-
va de género. *Revista de la Facultad de Educa-
ción de Albacete*, 27, 1-18.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en
Investigación Cualitativa. Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*.
Morata.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de
participación simbólica a la participación au-
téntica*. UNICEF, Oficina Regional para Améri-
ca Latina y el Caribe.
- Ibáñez, J. (2003). Más allá de la sociología. El grupo
de discusión. Teoría y Práctica. Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filo-
sofía*. Laertes.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escue-
la Adultocéntrica, Contraadultocéntrica,
Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia
nos habla de relaciones transformadoras en el
espacio educativo. *International Journal of So-
ciology of Education*, 6(3), 323-349. [https://doi.
org/10.17583/rise.2017.2500](https://doi.org/10.17583/rise.2017.2500)
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay,
C., Olivero-Tapia, G. y Santander-Andrade, C.
(2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las
relaciones pedagógicas en la construcción de
ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170.
<https://doi.org/10.5209/soci.59474>
- Liebel, M. (2019). *Infancias Dignas, o cómo desco-
nolonizarse*. Editorial El colectivo.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social repensan-
do sus derechos*. Pehuén.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y
Protagonismo Infantil. En Y. Corona , Y. y M.
Linares, M. (Coord). *Participación infantil y ju-
venil en América latina* (pp. 113-146). Univer-
sidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niñez trabaja-
dora y acción social*. Ifejant.
- Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia. Niñez trabaja-
dora y acción social*. Ifejant.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técni-
ca participativa, teoría y práctica de una
estrategia de investigación participativa*. Edito-
rial UOC.
- Montejano, R., Beltrán, M. y Mendezcarlo, V.
(2017). Un análisis transversal de los derechos

- humanos de la infancia ante la emergencia. *Revista: Redhes. Revista de derechos humanos y estudios sociales*, 18, 169-185.
- Morsolin, C. (2013). Protagonismo infantil y trabajo de los niños, niñas y adolescentes en Argentina: ¿Es posible construir un paradigma movimientista? *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 8, 48-59.
- Narodowski, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 3(60), 101-114.
- Norambuena, N. (2016). *El adultocentrismo presente en las dinámicas de poder al interior de la familia. Desde la perspectiva de niños, niñas y jóvenes*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Alberto Hurtado.
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *TESI*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 0(27). <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>
- Pavez Soto, I. y Sepúlveda, N. (2019): Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2013). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 91-105.
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derechos del niño. *Liberabit*, 21(2), 261-268.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 213-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores, Ltda.
- Soto-Lafof, S. (2020). ¿Por qué hablar del adultocentrismo hoy en día? *Problematizando las violencias hacia las niñas y adolescencias. La Otra Educación*. <https://laotraeducacion.cl/por-que-hablar-del-adultocentrismo-hoy-en-dia-problematizando-las-violencias-hacia-las-ninieces-y-adolescencias-parte-2/>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Ibero-Americana*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Garant.
- Voltairelli, M., L. Gaitán, B. y Fatou, L. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispanohablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309. <https://doi.org/10.5209/poso.56119>
- Yáñez-Yáñez, S. y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo, tensiones entorno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, 65-85.

