

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias

*In-depth Analysis of Adultcentrism in the Educational Field: Tensions in the Face of
Childhood Protagonism*

Radiografias adultocentrismo no espaço educativo: tensões face ao protagonismo das crianças

Siu Lay-Lisboa

Universidad Católica del Norte
ROR: <https://ror.org/02akpm128>
Antofagasta, Chile
slay@ucn.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9294-4337>

Fernanda Armijo-Rodríguez

Universidad Católica del Norte
ROR: <https://ror.org/02akpm128>
Antofagasta, Chile
ferarmijo10@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1398-8225>

Camila Calderón-Olivares

Universidad Católica del Norte
ROR: <https://ror.org/02akpm128>
Antofagasta, Chile
camila.calderonolv@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9133-3393>

José Flores-Acuña

Universidad Católica del Norte
ROR: <https://ror.org/02akpm128>
Antofagasta, Chile
jose.flores.acuna@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0087-6080>

Javier Mercado-Guerra

Universidad Católica del Norte
ROR: <https://ror.org/02akpm128>
Antofagasta, Chile
jmercado02@ucn.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>



Recibido • Received • Recebido: 29 / 09 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 29 / 07 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 21 / 08 / 2022



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resumen:

Objetivo. La investigación busca radiografiar cómo se expresan las interacciones entre el adultocentrismo y el ejercicio del protagonismo de las infancias en contextos educativos. **Método.** El diseño metodológico asume elementos derivados de la investigación acción participante por medio de estrategias dialógicas de producción de información, como las técnicas espaciales gráficas, teatro social, grupos de discusión y, en el caso de la adultez, las entrevistas. Participaron de este estudio 21 personas, 4 docentes y 15 estudiantes de entre 10 y 12 años, pertenecientes a un centro educativo en Chile. Las dimensiones de análisis fueron: adultocentrismo, protagonismo de las infancias, relaciones entre la adultez y la niñez, y diversidad de género. El análisis de datos se basó en el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, permitió la emergencia de nuevas categorías. **Resultados.** Los principales hallazgos del estudio, dan cuenta de una categoría principal, la interacción entre adultocentrismo y protagonismo, la cual se expresa en 5 subcategorías, *relaciones de poder, organización y toma de decisiones, diversidades, tratos y afectos, tecnologías en disputa, y perspectiva y estereotipos de género*. **Conclusiones y recomendaciones.** La investigación promueve en el ámbito educativo prácticas áulicas más abiertas y democráticas, que permiten, al personal docente, generar un trabajo colaborativo co-construido y situado, a fin de favorecer la autonomía de niñas y niños. En sus implicancias prácticas, esta investigación permite considerar las opiniones de las infancias en la elaboración de los planes que deben implementar las escuelas en Chile, como el de convivencia escolar y formación ciudadana.

Palabras claves: Protagonismo; adultocentrismo; género; escuela; participación; infancias; ciudadanía.

Abstract:

Aim. This research proposes deeply analyzing the interactions between adultcentrism and the exercise of childhood protagonism in educational contexts. **Method.** The methodological design assumes elements from Participatory Action Research through dialogic strategies of information production, such as graphic, spatial techniques, social theatre, discussion groups, and interviews of adults. Twenty-one people participated in this research project, four teachers and 15 students between 10 and 12 years old from a school in Chile. The dimensions of analysis were adultcentrism, protagonism of childhood, relationships between adulthood and childhood, and gender diversity. The data analysis was based on the process of open, axial, and selective coding, allowing the emergence of new categories. **Results.** The research findings show that the main category is the interaction between adultcentrism and protagonism. This category is expressed in 5 subcategories: power relations, organization and decision-making, diversities, treatment and affections, technologies in dispute, and perspective and gender stereotypes. **Conclusions and recommendations.** The research promotes more open and democratic classroom practices in the education field, allowing the teaching staff to generate collaborative work co-constructed and situated to encourage childhood autonomy. In its practical implications, this research allows considering the opinions of childhood in the elaboration of the plans that schools in Chile must implement, such as school convivance and citizen training plans.

Keywords: Protagonism; adultcentrism; gender; school; participation; childhood; citizenship.

Resumo:

Objetivo. A pesquisa procura radiografar como as interações entre o adultocentrismo e o exercício do protagonismo da infância se expressam em contextos educacionais. **Método.** O desenho metodológico pressupõe elementos derivados da Pesquisa-Ação Participante por meio de estratégias dialógicas de produção de informação, como técnicas espaciais gráficas, teatro social, grupos de discussão e, no caso da idade adulta, entrevistas. Participaram deste estudo 21 pessoas, 4 professores e 15 estudantes entre 10 e 12 anos, pertencentes a um centro educacional no Chile. As dimensões de análise foram: adultocentrismo, protagonismo da infância, relações entre vida adulta e infância e diversidade de gênero. A análise dos dados baseou-se no processo de codificação aberta, axial e seletiva, permitindo o surgimento de no-vas categorias. **Resultados.** Os principais resultados do estudo dão conta de uma categoria principal, a interação entre adultocentrismo e protagonismo, que se expressa em 5 subcategorias, Relações de poder, organização e tomada de decisões, diversidades, tratamento e afetos, tecnologias em disputa e perspectiva e estereótipos de gênero. **Conclusões e recomendações.** A pesquisa promove práticas de sala de aula mais abertas e democráticas no campo educacional, o que permite ao corpo docente gerar um trabalho colaborativo co-construído e situado, a fim de favorecer a autonomia de meninas e meninos. Em suas implicações práticas, esta pesquisa permite considerar as opiniões das crianças na elaboração dos planos que as escolas do Chile devem implementar, como a convivência escolar e a educação para a cidadania.

Palavras-chave: Protagonismo; adultocentrismo; gênero; escola; participação; infância; cidadania.

Introducción

Desde lo legal, social y cultural, las niñeces han sido percibidas y tratadas ampliamente como objetos de protección, cuidado y control por parte del mundo adulto ([Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia \[UNICEF\], 2013](#)). La sociedad ha concebido a niñas y niños desde posiciones de subordinación, las cuales responden a modelos dominantes adultocéntricos, que sitúan a las infancias como *menores*, y disminuidas respecto de la adultez, tanto en relación con la producción de sus saberes como a su capacidad para decidir y organizarse frente a sus intereses. Tal como explica [Gimeno Sacristán \(2003\)](#), se concibe a la niñez como frágil y carente de razón, como los grupos aún no, es decir, personas por-venir y pre-sociales. Ello proyecta la existencia de la infancia hacia un futuro, hacia lo que llegará a ser, y no a lo que es en la actualidad; lo que se conoce como moratoria social de las infancias.

Al reflexionar y problematizar la situación y posición de desventaja en que se encuentran las infancias respecto de sus ejercicios protagónicos, particularmente en los centros educativos ([Voltarelli, 2018](#)), coincidimos con [Lay-Lisboa y Montañés \(2017, p. 325, citando a Batallán y Campanini, 2008\)](#), y evidenciamos que “la institución escolar contribuye a través de prácticas y relaciones arbitrarias a mantener una lógica de *infantilización*” de la niñez; ello se traduce en la devaluación de sus saberes como sujetos de agencia, lo que impacta en su bienestar social.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La escuela, como una de las principales instituciones encargadas de promover la participación, protagonismo y el ejercicio de ciudadanía, es un espacio para adquirir saberes, promover la transmisión de valores sociales y la formación de identidades de los sujetos (Batallán y Campanini, 2008). A tal fin, las generaciones adultas utilizan prácticas disciplinarias y autoritarias (Ball, 1993; Foucault, 1984) para garantizar que el conocimiento dominante se mantenga y logre dar continuidad al grupo, así provoca la obediencia y pasividad en niños y niñas.

Guiadas por este adultocentrismo, habitualmente en los contextos educativos, las personas adultas nos hemos atribuido la facultad de ser *modelos a seguir* a la hora de implementar estrategias, programas o actividades para las infancias, pero sin ellas, dejando de lado las verdaderas demandas de la niñez, lo que genera una falta de autoconfianza en ellos y ellas (Gaitán Muñoz, 2006). La convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989, basa sus cuatro pilares de actuación respecto de las infancias como sujetos de atención y protección (Liebel y Martínez Muñoz, 2009). Aquella mirada tutelar no favorece la autonomía de niñas y niños (Liebel, 2019). Esta óptica proyectista consideraría que niños y niñas están en un período de transición, de la dependencia del mundo adulto a su independencia, época donde ejercer la “verdadera ciudadanía” (Batallán y Campanini, 2008, p. 87).

Los impactos que estas nociones adultistas tendrían en las infancias son de un carácter rizomático, se expresarían muchas veces de maneras silenciosas, ocultas y opacas, pasando inadvertidas en las cotidianidades, sin que seamos capaces de notarlas (Gimeno Sacristán, 2003). Por ello, resulta necesario comprender de qué manera las niñeces configuran y protagonizan sus expresiones de ciudadanía y sus derechos en el espacio escolar, y las (im)posibilidades que mediante dispositivos adultocéntricos instalamos para que la ejerzan.

Desde este supuesto hemos querido radiografiar –observar en los intersticios de las prácticas cotidianas– cómo se expresa el adultocentrismo en las comunidades escolares. Usar el concepto *radiografiar* tiene un doble propósito. Primero, interpelar el lenguaje y construir nuevas realidades lingüísticas posibles, entendiendo que las palabras están al servicio de la comunicación y no son necesariamente exclusivas de determinadas disciplinas. Y segundo, radiografiar cómo una analogía para dar cuenta de aquello que, a primera o simple vista, no es posible de ser observado, y se hace necesario mirar y asomarse hacia dentro del tejido social.

Los centros educativos en general, y en particular en Chile, se han vuelto mucho más diversos, gracias a fenómenos sociales como la migración o las expresiones reivindicativas del feminismo o de las disidencias sexo/genéricas. Esta diversidad sociocultural ha causado cierta ruptura con las tradicionales estructuras escolares. Por lo tanto, los centros educativos enfrentan la necesidad de crear comunidades educativas inclusivas, abiertas a la diversidad, capaces de brindar un espacio de bienestar donde quepan todas las personas (Martínez Martín, 2016).

Desde una perspectiva de derechos y de los nuevos estudios sociales de las infancias, comprendemos que las transformaciones que se promuevan en el espacio escolar para generar una cultura inclusiva y de respeto deben articularse entre el mundo adulto y no-adulto en conjunto, considerando de modo protagónico los discursos y actuaciones de las niñas y niños. Para ello, nos proponemos como pregunta de investigación: ¿cómo se expresa el adultocentrismo en las prácticas protagónicas de las infancias en el espacio escolar? Y como objetivo general de investigación, radiografiar cómo se expresan las interacciones entre el adultocentrismo y el ejercicio del protagonismo de las infancias en contextos educativos. Los objetivos específicos que orientan este trabajo son: (1) identificar cómo se expresan las relaciones entre la adultez y la niñez en el espacio educativo; (2) identificar cómo se tensionan elementos de la diversidad de género a partir de las relaciones entre la adultez y la niñez en el espacio educativo.

Esta indagación nos permitirá identificar prácticas y discursos que operan en la cotidianeidad, y que circulan de manera invisible o naturalizada. De esta forma, es posible identificar espacios o tácticas de reparto de poder más simétricas en las escuelas. Además de la participación de la adultez, los relatos de las infancias nos ofrecen la posibilidad de conocer, desde sus propias experiencias y subjetividades, su forma de organización y sus planteamientos, desde una perspectiva de derechos. Nos permiten identificar los obstáculos que como mundo adulto disponemos para que puedan protagonizar sus entornos educativos. Su valor teórico y práctico es robustecer el conocimiento desde los nuevos estudios sociales de la infancia, los cuales consideran a niños y niñas como sujetos políticos y sociales capaces de interpretar su realidad y transformarla.

Estado de la cuestión y marco teórico

Adultocentrismo y protagonismo en el espacio socioeducativo

Los cambios sociales que se han generado a lo largo del siglo XX han afectado principalmente a las niñas y niños, quienes transitan por la fase vital que llamamos niñez (Gaitán Muñoz, 2006). “El balance de ... estos cambios, y la repercusión de los mismos en las condiciones de vida de los niños, presenta notables claroscuros” (Gaitán Muñoz, 2006, p. 63). Los avances en la protección de los intereses y los derechos de la niñez culminaron con la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Gaitán Muñoz, 2006) en donde al menos en lo declarativo dejarían de ser “objetos” de protección, para conceptualizarse como “sujetos de derechos” (Gaitán Muñoz, 2006, p. 66).

Se consensuaron, en dicha convención, cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior de la niñez, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (UNICEF, 2013). En relación con este último



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

principio, podemos señalar que lo que ocurre en el contexto escolar es, sin duda, una materia que les afecta, aunque rara vez se les pida su opinión y con menos frecuencia esta es tomada en cuenta (Trilla Bernet y Novella Cámara, 2011); lo que dejaría en evidencia la escasa posibilidad que tiene el estudiantado de sentir que sus opiniones personales o colectivas puedan tener un impacto en el contexto escolar y que pueden influir en cambiar o mejorar los aspectos sentidos como insuficientes (Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015).

Aquello se debería a que tanto los centros educativos como los organismos que inciden en la formación y toma de decisiones de la niñez están permeados por el adultocentrismo (Duarte Quapper, 2012); concepto que alude a la relación de poder asimétrica entre las personas adultas y las personas *no-adultas* que está montada sobre un universo simbólico y un orden jerárquico de valores patriarcales. La matriz socio-cultural adultocéntrica sostiene a la figura de la persona adulta como modelo acabado al que se aspira para la consecución de tareas sociales y productivas, mientras que las infancias se les atribuyen cualidades tales como dependencia, irracionalidad e incapacidad (Figueroa Grenett, 2016).

Lo anterior implicaría asimetrías en la construcción del conocimiento, en el funcionamiento escolar y en las prácticas de la vida cotidiana, que tiene como efecto la producción de un espacio-niñez caracterizado por la invisibilidad y falta de reconocimiento de la niñez en las esferas socialmente significativas (Figueroa Grenett, 2016). Todo aquello podría mermar su autonomía y organización como sujetos de derechos que protagonicen sus prácticas cotidianas.

Por su parte, el concepto de protagonismo surge en América Latina a finales de los años 70, vinculado a la educación popular y a movimientos sociales de niñas, niños y adolescentes trabajadores. Tiene un carácter ético, social, cultural y político, y marca una posición que pone a las infancias en el centro de la sociedad como actriz/actor principal y no como simple *participante*, y les confía la fuerza y capacidad de tener un papel esencial, que podrá tener su vertiente espontáneo u organizado (Liebel, 2019).

Diversas personas autoras (Hart, 1993; Osorio, 2003; Trilla Bernet y Novella Cámara, 2011) han propuesto distintos niveles para describir los tipos de participación de las infancias, desde los más simples a los más protagónicos. Sin embargo, los límites entre estos niveles son difusos, principalmente porque muchas veces esta participación se subordina a las propuestas adultas. De ahí que optamos por trabajar con el concepto mucho más explícito de protagonismo.

En los espacios educativos resulta fundamental promover una participación protagónica y crítica de las infancias, desde una perspectiva de dignidad y de derechos, donde niños y niñas puedan materializar sus intereses y derechos. Es necesario posibilitar que el ejercicio protagónico trascienda más allá de los espacios simbólicos, protegidos y ficticios (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

Infancia y género desde una perspectiva de derechos

Las sociedades crecen, se transforman y se enriquecen en su diversidad. En la actualidad, el concepto de diversidad se ha hecho más amplio y complejo. En el espacio educativo, la diversidad no solo hace referencia a distintas capacidades para aprender, sino que recoge otros aspectos determinantes en el proceso de aprendizaje del sujeto, entre los cuales se incluyen su propia cultura, género, religión, nacionalidad, condiciones sociales (Gutierrez Cuevas, 2000). Estas diversidades cohabitan en los centros educativos, donde se conforman dinámicas relacionales e ideologías entre niños, niñas, docentes, familias. La atención a la diversidad necesita un tipo de institución educativa renovada e inclusiva, una que, sin homogeneizar al estudiantado, consiga alcanzar una respuesta en educación más situada y acorde a las posibilidades y limitaciones de la niñez, la cual les permita desarrollar de mejor forma sus capacidades (Cabrera Núñez y Cabello Delfino, 2011).

El género como diversidad sociocultural y dimensión de análisis es entendido como una construcción social que asigna y prescribe pautas y normas vinculadas a un sistema sexo-género, biologicista, heteronormativo y binario (Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019). Este concepto está altamente relacionado con el desarrollo y bienestar de las infancias; pero, a su vez, poco ha trascendido a la discusión pública y política la relación entre género e infancia, sin que tenga mayor relevancia en los programas y las políticas referidas a la niñez, pues se entiende que son dimensiones exclusivas de problemáticas adultas. Esta situación ha llevado a invisibilizar aquellos aspectos propios del género en el desarrollo y vivencias de niños y niñas (Mercer et al., 2008).

Sin embargo, la socialización de género comienza de manera muy temprana, prescribiendo lo que corresponde a niñas y a niños (Azúa et al., 2019). En este sentido, coincidimos con la idea de que:

El género [socialmente] asignado y/o asumido afecta la manera cómo participaremos en el reparto de poder, así como la influencia que tendremos en el proceso de toma de decisiones [en la escuela ... y la sociedad]. Los roles de género ... difieren a través de las culturas y cambian con el tiempo. Del mismo modo, las diferencias entre los géneros y las inequidades en las relaciones de género se expresan, en formas disímiles", pero todas, bajo una lógica patriarcal (Mercer et al., 2008, p. 38).

Estas asignaciones basadas en un sistema binario sexo-género prescribirían normas de comportamiento, de ser y de sentir(se), toda vez que se habita uno u otro cuerpo. La infancia de este modo *in-corpora* en sus experiencias de vida estas fronteras y limitaciones establecidas por el mundo adulto como propias de hombres y mujeres, operando como medio del reconocimiento, promoción y reforzamiento, o inhibición, invisibilización y castigo de determinadas actitudes en niños y en niñas (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo y se sitúa desde un **paradigma** socio-crítico (Gaitán Muñoz, 2006; Liebel, 2019; Pavez Soto, 2012). Se intenta cuestionar y problematizar los conceptos de objetividad y neutralidad de distintos contextos y comunidades, y los reemplaza por el de reflexividad (Ibáñez, 2003), desde el análisis de discursos y prácticas situadas, interpretando la realidad social y sus fenómenos en su contexto natural (Sandoval Casilimas, 2002).

Para ello, utilizamos en el **diseño metodológico** elementos derivados de la investigación acción participante (IAP), la cual busca abordar problemáticas a través de una combinación de técnicas colaborativas entre las personas participantes e investigadoras, para generar conocimientos, acciones e introducir transformaciones en su realidad, mediante el cuestionamiento, la escucha, la observación, la acción, el análisis y la reflexión (Sandoval Casilimas, 2002).

Se realizaron con las infancias **estrategias participativas dialógicas** de producción de información (Montañés Serrano, 2009), como las técnicas espaciales gráficas, teatro social, grupos de discusión, y en el caso de la adultez, entrevistas.

En el estudio participaron 21 personas, 15 estudiantes de quinto básico, 7 niños y 8 niñas entre 10 y 12 años de un centro educativo de la ciudad de Antofagasta, Chile, el cual contaba con las características, el interés y compromiso de participación, y otorgó los espacios para el desarrollo del estudio. La selección ha sido de tipo intencionada, pues en este nivel el estudiantado cuenta con un mayor repertorio de relaciones pedagógicas, ya que tienen mayor diversidad de docentes y acceden a más actividades sociales, políticas y extracurriculares del centro, lo que se traduce en contar con más espacios de participación y posibilidades relacionales.

La nacionalidad, el rendimiento académico u otra característica no fueron criterios de exclusión para participar en la investigación; por el contrario, fue necesario invitar a niños y niñas de distintas diversidades, atendiendo al criterio de heterogeneidad inclusiva (Canales Cerón, 2006; Montañés Serrano, 2009). La convocatoria para la niñez ha sido abierta, y era requisito la voluntariedad y el compromiso de participación durante todas las sesiones programadas. Participaron 4 docentes del centro educativo que impartieran clases en un mismo nivel educativo. Como criterios de inclusión, se garantizó la paridad de género y la larga y corta trayectoria profesional, entrevistando así a 2 hombres y 2 mujeres, 2 de estas personas recién llegadas y 2 que llevaban varios años en la escuela. Además, entrevistamos a 2 familiares de estudiantes, según disponibilidad e interés en participar. En relación con los aspectos éticos de la investigación, cada participante firmó un consentimiento o asentimiento informado aprobado por el Comité de Ética pertinente. Se ha garantizado el anonimato de quienes participan, por lo que el nombre del centro y de las personas han sido omitidas o reemplazadas, y durante los distintos momentos de la investigación hemos utilizado códigos para identificarlos.

En relación con las **técnicas de producción**, con el personal docente y familias se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, guiadas por las **dimensiones de análisis**. Con las infancias, se concretaron cinco encuentros, de una duración aproximada de 90 minutos cada una: el primero para presentar la investigación, conocernos e intercambiar inquietudes; en el segundo realizamos la técnica de **mapas parlantes** (Montañés Serrano, 2009) donde se expresa de manera gráfica la percepción del territorio local; se mapeó de manera colectiva el centro educativo y la sala de clase, se discutieron y analizaron las relaciones, el uso de los espacios y las prácticas y dinámicas que ahí se establecen.

En la **Figura 1**, se puede observar el tercer encuentro, donde desarrollamos la técnica **teatro social** (Baraúna Teixeira y Motos Teruel, 2009), con la finalidad de que niños y niñas pudieran representar situaciones y relaciones cotidianas vinculadas a sus problemáticas y vivencias escolares, e intentando escenificar posibles formas alternativas de resolución.

Figura 1: Teatro social, representación sala de clases



Nota: Del archivo de la investigación.

La selección de escenas a representar mediante esta técnica han sido las mismas problemáticas que han emergido en la sesión anterior y que han sido de interés para la infancia. En el cuarto encuentro, se trabajó con la técnica del **grupo de discusión** (Ibáñez, 2003) realizando un intercambio de opiniones y reflexiones relacionados con las diversas temáticas abordadas en las sesiones previas. Los tópicos desarrollados en los distintos encuentros fueron orientados por las dimensiones de análisis. Finalmente, en la última sesión, se realizó un cierre de reflexiones y conclusiones conjuntas respecto a lo explorado en las sesiones.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Participantes, técnicas y códigos

Participante	Sexo	Número de participante	Técnicas	Edad	Ejemplo de código
Estudiante (E)	M; H	1, 2, 3...	Mapa Parlante (MP)	10 a 12	EM1MP
	M; H	1, 2, 3...	Teatro Social (TS)		EH2TS
	M; H	1, 2, 3...	Grupo de Discusión (GD)		EM1GD
Docente (D)	M; H	No aplica	Entrevista	22 a 70	DM22
					DH31
Familia (F)	M	1, 2	Entrevista	No aplica	FM1

Nota: Elaboración propia.

Para la interpretación y **análisis de la información** producida, se realizó la transcripción literal de los relatos de las sesiones, con el fin de no intervenir, ni corregir lo dicho por quienes enuncian. Luego, comenzamos examinando y categorizando los relatos, primeramente, guiados por las dimensiones de análisis y luego, permitiendo considerar la emergencia de nuevas categorías (Gibbs, 2012). Realizamos un análisis riguroso y constante basado en el proceso de la codificación abierta, axial y selectiva (Corbin y Strauss, 2015). Nos apoyamos en grillas y matrices de análisis que contenían los fragmentos discursivos, interpretaciones y articulación teórica para cada sub-categoría y categoría, y finalmente la elaboración de un esquema que nos permitió ilustrar la relación entre la categoría principal y las sub-categorías, dando respuesta a nuestras preguntas de investigación. Como es propio de la investigación cualitativa, el propósito no es extrapolar estos hallazgos, sino más bien podrán ser transferibles a contextos similares.

Resultados, análisis y discusión

Las dimensiones de análisis del estudio –que emergen desde las preguntas y objetivos de investigación– han sido: adultocentrismo, protagonismo de las infancias, relaciones entre la adultez y la niñez y diversidad de género en las relaciones adultez–niñez. Ya que el análisis de los datos ha sido guiado por las dimensiones y los datos (Gibbs, 2012), en la *Tabla 2* es posible observar las categorías y subcategorías emergentes resultantes del proceso de análisis. Cada categoría y subcategoría, si bien son exhaustivas, exclusivas y excluyentes, se interrelacionan, y todas dan cuenta de los discursos de la infancia y la adultez participante en el estudio, las que iremos desarrollando para dar cuenta del entramado relacional entre sí.



Tabla 2: Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Interacciones entre adultocentrismo y protagonismo	A1. Relaciones de poder en el contexto escolar
	A2. Organización y toma de decisiones
	A3. Diversidades, tratos y afectos
	A4. Tecnologías en disputa
	A5. Perspectiva y estereotipos de género

Nota: Elaboración propia.

A1. Relaciones de poder en el contexto escolar

Las diferentes relaciones de poder que se configuran dentro de un centro educativo pueden ser entre estudiantes, docentes, familias, asistentes, equipos directivos, etc. El poder designa relaciones entre sujetos para ejercerlo, esto, a través de técnicas de dominación y sistemas para obtener la obediencia (Ball, 1993; Foucault, 1984), como poderes que educan (Barriga-Redel., et al, 2021). Durante la investigación, se evidenciaron diversos dispositivos de control que operan en el aula y que contribuyen al mantenimiento de un sistema de poder, basado en relaciones pedagógicas disciplinarias por parte del personal docente, hacia aquellos niños y niñas que no cumplen con los mandatos establecidos por el centro educativo.

Por parte de los profesores igual siempre es lo que ellos digan y punto, ahí no entiende de opiniones, es lo que ellos digan y fue, porque si dicen algo diferente a lo que están diciendo es un rebelde, insolente, una falta de respeto, pero si ellos escucharan lo que están diciendo no pasaría nada de eso, irían contentos tranquilos y no se sentirían como un regimiento, como esos niños que ya no quieren ir al colegio. (FM2)

Así lo representa una niña escenificando a una profesora: *“Señorita F., usted no puede estar dibujando en la sala de clases (gritando), es para aprender no para andar haciendo estas cosas inmundas que hace... (toma el dibujo y lo rompe) (EM3TS).*

Se tejen discursos que descalifican, permeados por el adultocentrismo y relaciones pedagógicas asimétricas, las cuales no permiten a las infancias protagonizar su actualidad y su propio bienestar. Se coartan formas de ser, de aprender y de expresarse, de acuerdo con una disciplina de propiedad adulta, en palabras de un docente:

el cuerpo directivo, los docentes, regulan mucho la imagen de los alumnos o cómo llegan, que es parte de su proceso formativo, pero ellos [lo/as niño/as] sienten como esa distancia de adulto-estudiante, “vístete bien, báñate, compórtate, etc.” (DH31)



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La relación pedagógica expresaría su poder, dominando el espacio público del habla en el aula y silenciando diversas expresiones que no coincidan con la hegemonía escolar representada por la figura docente. Esto conlleva a la inhibición por parte de las infancias, lo que perjudica no solo la participación protagónica de la niñez, sino también su libre expresión y construcción de sus subjetividades, en esta línea, una docente comenta:

Hay niños con opiniones fuertes, y a la profesora no le gustan esas opiniones, y el niño debe darlas para sentirse parte y expresarse dentro del aula de clases... si se siente bien para compartir esa opinión... uno no puede amedrentar... porque ahí le estás diciendo al niño que su opinión no es válida y que no debe darla más". (DM22)

En el siguiente relato, es posible apreciar las nociones que se tiene de la niñez vinculadas a una imagen de inferioridad, en donde la persona adulta debe "reducir su nivel" para lograr un entendimiento con la infancia. Es más, aun reconociendo esta asimetría, no se generan las estrategias para conocer sus opiniones, pensamientos y el sentir de niños y niñas. Sin embargo, en el siguiente relato se puede reconocer cómo docentes reflexionan respecto de su posición en la relación, inclusive con movimientos del cuerpo que permitan una proxémica más empática y respetuosa:

*Yo creo que pensamos desde nuestro punto de vista como adultos, y lo vemos reflejado en nuestros alumnos... no pensamos, o no nos detenemos a pensar, ni siquiera les hablamos a su altura... y eso me he dado cuenta de acá, que, para retarlos, para entenderlos o abordarlos cuando están tristes... **no nos bajamos a su altura.*** (DH31)

Estas jerarquías de poder se expresan también en las formas en que, tal como escenifica la infancia, el personal docente expone públicamente la intimidad y privacidad de niñas y niños, marcando su posición de poder como docentes, lo que es fuertemente desaprobado por la infancia: **"la profesora no puede tratar a los niños así, no puede decir las cosas que son personales frente a todos"** (EM2TS). Sumado a esto, existiría una suerte de potestad para referirse a ellas y ellos como grupo, denostando al estudiantado con apelativos que perciben como hirientes: **"la profe X. nos trata de sucios, manzanas podridas, mocosos..."** (EM3MP). Además, señalan que **"revisan las pruebas y las comparan, nos tratan mal y nos obligan hacer cosas..."** (EM2MP), y también, **"a ver cállense todos, yo soy la profesora acá y usted quítese el gorro que no corresponde en la clase (todo de mala forma, gritando)"** (EM1TS). Esto evidencia el poder ejercido por parte del personal docente frente al estudiantado, que marca de manera elocuente la posición de poder que tienen y que ejercen, lo que disminuye la posibilidad de expresiones participativas en el centro escolar, y también un impacto a nivel subjetivo. Esta configuración adultocéntrica de las relaciones asimétricas de poder, muchas veces reconocida por la adultez, impone un desafío relevante al momento de repensar la escuela como un espacio que debe promover el ejercicio democrático y participativo auténtico.

A2. Organización y toma de decisiones

Son distintas las maneras en que se imposibilitan las expresiones protagónicas de la infancia. En este caso, la organización de niños y niñas, las decisiones que se acogen y las que no, el respeto por los acuerdos previamente establecidos. Es interesante resaltar cómo la persona adulta se visualiza como un ser que ha llegado a la plenitud madurativa y desde ahí, concibe a los niños y niñas como sujetos en proceso para llegar a dicha condición. Se les atribuyen cualidades tales como dependencia, irracionalidad e incapacidad (Figueroa Grenett, 2016), y se reproducen discursos adultocéntricos que le quitan a la infancia la capacidad de agencia de sí misma. Se argumenta desde una perspectiva tutelar, donde se debe velar por el bienestar superior del niño y niña, lo cual merma su derecho de decisión: *“en este caso él **está muy pequeño y yo decido qué le sirve y que no me sirve**, se le comunica la decisión y se le explica que se está haciendo por el beneficio de él”* (FM2).

Asimismo, se puede evidenciar que la validación de la organización y toma de decisiones de niños y niñas, queda subordinada a criterios de orden escolarizado donde, por ejemplo, el reconocimiento social y la dimensión afectiva positiva hacia un compañero, es restringido y no legitimado por parte del mundo adulto, por no cumplir estándares académicos. En la [Figura 2](#), se observa a estudiantes realizando el mapa parlante, y discutiendo respecto de la toma de decisiones, así lo señala un estudiante:

*Una vez lo escogimos como mejor compañero, y el director dijo no, tú tienes muchas anotaciones, **tienes todo lo que no sirve para ser el mejor compañero...** ¿y eso de que sirve? él es simpático, comparte todo... y porque el inspector dijo, salió la J...* (EH1MP)

Figura 2: Actividad mapa parlante



Nota: Del archivo de la investigación.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3-26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En las entrevistas con docentes y familias, se explicitó de manera recurrente la falta de participación y toma de decisión de estudiantes en relación con su proceso de formación. Sin embargo, en épocas de aniversario eran niños y niñas quienes querían organizar las actividades sin que sus decisiones hayan sido consideradas; por tanto, más que sea escasa, su participación no es reconocida por las docentes, los docentes ni las familias. Lo mismo ocurre en esferas tan propias de la niñez como el juego, tal como lo relata una estudiante:

*...para las 'quemadas' supuestamente nosotros elegimos a quien iba a jugar, y la profesora dijo... 'ya tú, tú ya participaste, tú eres bueno, tú no porque ya jugaste' ... **y nosotros queríamos elegirlos... y los que no querían jugar, jugaron... eso lo organizó la profesora con los papás.** (EM1MP).*

El siguiente fragmento representado en la sesión de teatro social se puede evidenciar el relato de una niña que escenifica a una persona adulta, donde refleja como su posición se ve invalidada solo por pertenecer a la condición "niñez", perdiendo el derecho a decidir y organizarse por sí misma: **"Si da lo mismo, a los niños no les va a importar nosotros decidimos las cosas, porque nosotros somos los que mandan"** (EM2TS), *"¡sí! Porque nosotros mandamos... (niña escenificando ser la profesora)"* (EM4TS).

Esto que parece ser una realidad asumida, genera una suerte de normalización o desesperanza por parte de la infancia, entendiendo que las personas adultas impondrán de igual modo su razón, suponiendo que la niñez no se da cuenta. Una madre comenta:

*Yo creo que más lo hacían los adultos, sobre todo la directiva que son las que siempre hacen eso [organización de paseos, aniversarios, actividades del colegio] ahora en el aniversario **se organizaron harto, pero siempre con un adulto de por medio, siempre.** (FM2)*

Lo anterior, permite ver cómo las dinámicas de participación de la infancia se conciben y son mediadas, desde una perspectiva adulta, según la cual niños y niñas han de participar en las actividades programadas por la adultez, una adultez por lo demás exclusiva, que está situada desde estructuras jerárquicas de poder de un grupo reducido, estos resultados refuerzan los planteado por [Castro Pérez y Morales Ramírez \(2015\)](#), respecto de la escasa posibilidad que sentiría el estudiantado en poder incidir en temáticas de su interés en el contexto escolar. Puesto que no participarían en la toma de decisiones en conjunto con la comunidad educativa, teniendo las infancias una débil incidencia en la organización y programación escolar. La problemática de los niveles o formas de participación del estudiantado en la escuela se encuentra en la base de toda orientación de una efectiva educación para la ciudadanía democrática ([Trilla Bernet y Novella Cámara, 2001, 2011](#)).

A3. Diversidades, tratos y afectos

En la escuela se experimentan con poca frecuencia prácticas derivadas de pedagogías de la ternura ([Cussiánovich, 2007](#)), de la autonomía ([Freire, 2017](#)), y contra-pedagogías de la

crueledad (Segato, 2018). Esto porque suponen pedagogías libertarias, es decir, pedagogías del riesgo, a diferencia de una pedagogía autoritaria, que representaría la pedagogía de la seguridad (Gallo, 2012).

Este estilo pedagógico tradicional es justificado por el personal docente a partir de una falta de conocimiento, o por la necesidad de una mayor capacitación en metodologías y tecnologías de aprendizaje y de la atención a la diversidad: *“hay algunos [docentes] que **le falta la parte metodológica**”* (DH60). Las familias lo expresan como una falta de equipos psicosociales y de estrategias coordinadas y conjuntas para hacer frente a las diversas complejidades que presenta el estudiantado, tanto en materia de contención emocional como en el trato a las infancias con alguna dificultad asociada al aprendizaje: *“no hay mucha preocupación y como que uno se tira la pelota con el otro y **no le hacen seguimiento a la dificultad, no buscan la raíz de la dificultad que pueda tener un niño**”* (FM2).

Dentro de los relatos, se ha evidenciado tanto el desinterés como la motivación por acompañar de buena forma estas situaciones:

Lo llegaron a estigmatizar, que para ellos [docentes] era un niño problema porque se aburre en la clase, porque cuando no quiere escribir no escribe, porque él quiere estar jugando, divertirse, un niño que respeta, un niño inteligente, pero ellos siempre veían el lado negativo” (FM2), *“Estudiantes con NEE, tratamos de darle apoyo en esa área, lo cual es un poco ínfimo, porque no contamos con equipos multidisciplinarios apropiados, pero **cada profesor trata de brindar de alguna forma el apoyo a esos chicos.**”* (DM70)

Sin embargo, más que falta de especialización técnica para afrontar nuevos desafíos en las escuelas, lo que hemos podido identificar es que la propia cultura escolar es la que contribuye a mantener y reproducir este tipo de relaciones pedagógicas, desde figuras disciplinarias (Lay-Lisboa et al., 2018):

[Hay docentes que] gritan mucho, retan mucho y el niño esa parte la ve, porque va a la parte emocional de él, si yo lo reto y grito mucho dice... ‘pucha está igual que mi mamá o está igual que la señora de la esquina que grita mucho’ y al niño lo irrita eso. (DH60)

La sensibilidad que debiera primar en los diversos actos pedagógicos es lo que van Manen (2018) llama tacto pedagógico. Este tacto requiere que el equipo docente pueda identificar y conocer cómo viven y experimentan la situación pedagógica las niñas y niños. En los testimonios analizados, la dimensión emocional y afectiva se diluye, o se direcciona únicamente al ámbito académico, anulando el carácter emocional del aprendizaje y de la relación pedagógica, pues seguiría primando aquella ecuación que señala que, a mayor expresión de afectos, menos profesionalismo (Abramowski, 2010).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Asimismo, las infancias advierten que las constantes comparaciones y valoraciones respecto a quienes serían los grupos “bien portados” y “mal portados” les afectan, haciéndoles sentir mal; dicotomía que muchas veces también está cargada de estereotipos de género (García Villanueva et al., 2019). Esto a su vez, provoca que a veces sea el mismo estudiantado quienes se atribuyan la responsabilidad, o se autodefinan de manera negativa, lo que muestra cómo sus propios relatos se sitúan desde *posiciones adulteradas* (Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018): “pero **nosotros nos ganamos eso [los retos], nos comparan... las profesoras, el director, el orientador, todos nos comparan, y eso nos hace sentir mal**” (EM1MP); “nos dicen ‘ustedes son el peor curso, son desordenados, son asquerosos’” (EM1MP).

A4. Tecnologías en disputa

La tecnología ha aportado en el mejoramiento de la eficiencia en los procesos pedagógicos y en el aprendizaje. No obstante, en los relatos de la infancia, observamos cómo a través de las redes sociales de comunicación, las familias irrumpen y se entrometen en los espacios de toma de decisiones de las infancias, en los espacios y asuntos que le pertenecen e interesan a los niños y niñas, tanto en aspectos pedagógicos académicos como las tareas escolares, como en la organización de actividades extraescolares/curriculares. En la Figura 3, se observa a niños y niñas teatralizando una conversación de las familias en el grupo de WhatsApp del colegio: “**oigan no creen que los niños deberían elegir**” (EM3TS), “**no señora, los niños no tienen nada que elegir en esto**” (EM2TS). Se aprecia una clara reproducción del adultocentrismo y la desvalorización de la autonomía de la niñez, extendiendo estas dinámicas desde lo real a lo digital a través de estos grupos online.

Figura 3: Teatro social, grupo de WhatsApp de familias



Nota: Del archivo de la investigación.

Este relato colectivo demuestra la visión que tiene la infancia, según su experiencia, en la toma de decisiones de diferentes situaciones sociales, donde el mundo adulto decide y la niñez acata. Esto pareciera estar asumido por ambas partes, ya que la cultura adultocéntrica, al ceder los roles protagónicos al mundo adulto, deja a la infancia en un segundo plano, expectante de lo que el mundo adulto le pueda enseñar o le permita aprender.

Otra expresión de esta intromisión familiar, donde las familias ingresan a espacios propios de la niñez es en las clases, con lo cual esta intrusión va de lo digital/virtual a lo real/presencial mediante la telefonía móvil; específicamente, por medio de llamadas telefónicas o mensajería instantánea durante los horarios de clases. Esta práctica genera desconcierto por parte del estudiantado, ya que, por un lado, en los centros educativos no está permitido el uso del teléfono móvil –con lo cual reciben una llamada de atención–, y por otro lado, plantea una demanda familiar que debe ser atendida: ***“están acostumbrados, por ejemplo a que las mamás los llamen a mitad de la clase...y eso no puede pasar, entonces también hay disociación de información en torno a la responsabilidad que implica tener un dispositivo móvil en el colegio”*** (DH31). Esto evidencia que no están claros los momentos ni restricciones con respecto al uso de la tecnología, lo que sitúa a la infancia en una posición de confusión y doble subordinación: reglas y cultura escolares versus acuerdos y cultura familiares.

La intromisión de las familias en el uso que las infancias dan a los medios digitales y redes sociales se ha justificado a partir de la protección y el monitoreo parental ante posibles situaciones de acoso u hostigamiento (Astorga-Aguilar y Schmidt-Fonseca, 2019; Martin et al., 2020). Sin embargo, este monitoreo parental entraría en tensión con la privacidad y autonomía de las infancias, constituyéndose en un asunto en disputa dentro de las interacciones entre la niñez y la adultez.

En este sentido, existen actuaciones propias de la infancia en los medios digitales y virtuales donde ejercen mayor autonomía, y toman protagonismo espontáneo y organizado, excluyendo incluso al mundo adulto:

Es transversal, por ejemplo aquí existe un Instagram...que es de los alumnos, que se llama 'xx', entonces hay veces que les toman fotos a los colegas...cuando están muy cansados...o los pillan volando bajo y explicando algún contenido, o fotos entre ellos también, entonces suben esas fotos...y ahí ponen comentarios, le dan likes, se ríen...y uno se entera después, pero se entera igual o ellos mismos te lo muestran, pero es de los alumnos, no hay profes o profesoras en esos grupos, ellos no los aceptan... por razones obvias... pero sí, lo manejan mucho. (DH31)

Se evidencia que, aunque sea un espacio exclusivo de las infancias y juventudes y para ellas, estas personas también comparten con el mundo adulto la información que allí se intercambia, como una forma de apropiación y reconocimiento de este saber y de este espacio



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

coconstruido; de mostrar y ceder parte de esta parcela privada de poder y conocimiento. Más aún, considerando que parte del contenido que se difunde habla del propio personal docente de modo anecdótico, podría funcionar como una forma de transgresión de ciertas normas culturales (García Fernández, 2009).

Cabe señalar que, si bien este espacio es propio de las infancias, no es de todas las infancias, lo que conlleva a que solo las infancias *mayores*, en un estado y lugar de privilegio, tengan acceso a estas prácticas, lo que reproduce posiciones adultocéntricas segregadas de participación de la niñez (Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018): “...**participan los de 5to...de 5to pa’ rriba’** yo he visto que se enteran de las cosas o de lo que pasa en su comunidad” (DH31).

Según García Fernández (2009), la participación online infantil ocurre dentro de cinco acciones: informarse, relacionarse, jugar, crear y transgredir; por lo que el protagonismo online de niños y niñas tiene múltiples expresiones, tal como lo comenta un docente:

*Los chicos generalmente **la ocupan para intercambiar información, a veces para prestarse los trabajos o para hablar sobre ... el cahuín** (Cahuín [cahuinear] es un *chilenismo* usado para referirse a un chisme o cotilleo) **del momento** ... memes ... muchos memes, memes del día, de la semana, del mes ... siempre es un tema, aparecen hasta en los trabajos y presentaciones ... de juegos, generalmente esos son los tópicos de su guía ... por ejemplo el que falta a clases ... a través de WhatsApp o Instagram se pasan las fotos de lo que pasaron en materia ese día y todo.* (DH31)

En estos espacios virtuales de participación y protagonismo, niños y niñas establecen su poder ejerciendo normas, negociaciones y dinámicas de relación, como también metodologías para comunicarse, relacionarse y aprender, sin la presencia ni la intromisión del mundo adulto.

A5. Perspectiva y estereotipos de género

El género como construcción sociocultural, asigna y prescribe patrones de ser, sentir, verse, pensar y comportarse desde una lógica binaria del sistema sexo/género, biologicista. La educación, y en particular la escuela, es una institución que reproduce repartos desiguales del poder, y es uno de los mecanismos que normalizan una organización y relaciones piramidales, patriarcales y heteronormativas (Martínez Martín, 2016).

Históricamente, se han atribuido características, rasgos, funciones y roles propios de lo femenino y lo masculino, distintivos para hombres y mujeres según sus sexos, y la expresión género es una categoría utilizada por las ciencias sociales para el estudio de las diferencias entre hombres y mujeres (Miranda-Novoa, 2012). Lo que se refleja en el centro educativo respecto de la feminización de los cuidados y la crianza: “sobre todo a nivel básico, **las profesoras de básica son**

un 7...siempre están dispuestas, aunque estén muertas de cansadas, a escuchar, contenerlos, a veces tienen problemas o a veces los apoderados se demoran en venir a buscarlos..." (DH31). Este relato refiere a que de las profesoras se espera o se valora que tengan mayor disposición, atención y afinidad para tratar los problemas de la niñez, evidenciando las creencias patriarcales asociadas a esta feminización.

En esta indagación se expresan diversos relatos permeados por esta cultura y que afectan en distintas dimensiones en el espacio educativo. Desde el uniforme, se identifica a los niños con el uso del pantalón y a las niñas con el uso de una falda, hasta la forma cómo llevar el cabello: corto para ellos, largo para ellas. Esto lo experimenta la infancia en su cotidianeidad, y lo escenifica representando a un o una docente:

"Y usted señorita, ¿por qué viene con el pelo así todo teñido (se lo toma y lo tira) y con todas las mechas sueltas?, ¿cómo, no puede ser, una señorita viene con trenzas?" (EM1TS), *"porque yo le recalqué cuando la confunden con un niño", "es que tú no te pusiste los aros" y ella le reclama a la persona: "¿por qué me dice niño, si soy una niña?, solo porque tengo el pelo corto", yo le digo usa aros para diferenciarte... la Tonka (animadora de televisión) tiene pelo corto, pero tiene aros... entonces usa aros.* (FM1)

Asimismo, las prácticas habituales de niños y niñas son estigmatizadas dentro de los centros educativos, se reproducen formas propias y exclusivas para niñas y niños, desde la forma de cómo jugar y comportarse, hasta la asignación y legitimación de prácticas deportivas permitidas para cada cual:

Hay una niña, un caso del 5ª que se cree hombre y ella se cortó el pelo como hombre y ¿quién le permite eso? Sus padres, y yo no voy a decirle que por qué se cortó el pelo si los papás le permiten eso, y ella cree y juega y corre como hombre, ya ándate donde esta las niñas le digo yo, 'ya' me dice ella y se va. (DH60)

Asimismo, en la escuela, se prescriben actuaciones "propias" de niño-futuro-hombre y niña-futura-mujer: **"síntese como una señorita, que sea delicada, no jueguen con los niños"** (EM1TS). Es elocuente la forma en que la infancia, representando en escena a sus docentes, da cuenta de la exigencia del cumplimiento de esta heteronorma, expresando en ello su malestar y desacuerdo. Por su parte, el mundo adulto se justifica en la educación recibida: *"porque tengo esa educación tradicional... donde las damas somos damas, somos señoritas"* (DM70).

"Igual que las niñas que tienen problemas característicos, por ejemplo, la dama que juega mucho al fútbol y que se viste como hombre, nosotros la hacemos jugar (al fútbol)" (DH60); en este relato es posible identificar cómo se le atribuye una "dificultad", un defecto desde lógicas de normalidad/anormalidad a una niña que juegue fútbol y use una determinada vestimenta,

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la cual socialmente es asignada a los hombres. Por tanto, si bien, superficialmente, existe una intención de aceptación e integración prácticas no sexistas, la reproducción de prácticas y discursos siguen estando permeados por una visión heteronormativa, es decir, desde la asignación de pautas y modos de representarse –escenificarse– y relacionarse.

Gracias a los diversos movimientos de mujeres y diversidades sexuales que comienzan en el siglo XIX y que toman particular fuerza política y pública en las últimas décadas, se logra una mayor visibilización de las diversas problemáticas e impactos que la cultura patriarcal provoca y reproduce, evidenciando la necesidad de avanzar en un sistema que logre la equidad y la garantía de derechos. El movimiento feminista del 2018 en Chile también ha generado que las niñas accedan a mayor conocimiento respecto de sus derechos, y esto se refleja en los centros educativos que donde se comienzan a dar espacios de disputa: *“son las niñas las que ponderan mucho más que los varones, las mujeres generalmente hoy en día... ¡tú ves po! **el movimiento que hay de mujeres... ya lo estamos viendo en las ‘cabras chicas’** y ¿con esto? No... olvídate...”* (DM70).

En el presente centro educativo, encontramos diversos relatos diferenciados respecto de la participación de niños y niñas, siendo ellas quienes toman el mayor protagonismo en diferentes situaciones, y muestran mayor determinación:

*“Sí participaban todos de las decisiones, pero cuando había que arreglar cosas, **las niñas eran las cabecillas, eran solo ellas**”* (DM22), *“pero las niñas, **las niñas, tienen mucho más opinión, más calle** (risas), no, no calle, pero ellas no tienen problemas en decir lo que piensan”* (DM22)

De esta manera, las infancias expresan su descontento y manifiestan su disidencia *contra-adultocéntrica* (Lay-Lisboa y Montañés, 2017), posiciones contestatarias de resistencia y caracterizadas por la defensa de la libre expresión. Esto evidencia una infancia crítica, que expresa sus propios puntos de vista independiente de una asignación de sexo/género desde regímenes adultistas y de estereotipos de género: *“**yo no soy como ellas, yo soy yo...** (niña respondiendo a los dichos de la profesora la cual señala que es una “señorita” y debe comportarse como sus compañeras)”* (EM2TS).

Conclusión

De acuerdo con los relatos de las personas participantes del estudio, las **relaciones de poder** se basarían en nociones cristalizadas de las infancias, vinculadas a una inferioridad, a ser menores (Gaitán, 2014), y desde los mitos de infancia que la romantizan en torno a su inocencia (Giroux, 2004); lo que en el aula se refleja mediante relaciones pedagógicas autoritarias. Este estilo relacional expresaría su poder dominando el espacio público del habla, y silenciando las expresiones participativas y protagónicas de niñas y niños.

En cuanto a su **organización y toma de decisiones**, basándose en el argumento del máximo bienestar de las infancias, el mundo adulto decide por ellas, coarta su agencia y autogestión, sin validar ni legitimar sus actuaciones y puntos de vista; considera, además, que este tipo de prácticas restrictivas podrán atentar contra su autoestima, autoconfianza y autodeterminación. Esto también se revela en las actuaciones tutelares de la adultez que anticipan sus propios intereses, subordinando a niños y niñas, lo que limita el ejercicio de su derecho a decidir. Se utilizan en este ámbito, criterios academicistas y escolares para instalar el dominio de un pensamiento adultocéntrico, que inhibe el protagonismo y manifestación espontánea de la niñez (Liebel, 2019).

Respecto a las **diversidades, tratos y afectos** ha sido posible constatar que tanto docentes como estudiantes reconocen que en la escuela priman lógicas educativas tradicionales, individualistas y centradas en lo académico, lo que deja de lado relaciones más afectuosas y cuidadosas en el trato con la infancia, lo que no permite dar la adecuada atención a sus particulares problemáticas o diversidad de necesidades. Se reconoce, en este sentido, la falta de actualización de conocimientos y estrategias para afrontar las distintas demandas o requerimientos de las infancias, y las formas de cómo darles seguimiento.

La idea de **tecnologías en disputa** da cuenta de una controversia respecto de los distintos usos que se le da a los medios virtuales de comunicación. Por un lado, existe una intromisión del mundo adulto, representado por las familias y docentes, quienes, mediante grupos de apoderados de WhatsApp, fuera del aula, toman decisiones, acuerdan e invalidan las opiniones ya tomadas, o aquellas que interesan y son propias de las infancias. Así mismo, dentro del aula, intervienen las familias mediante llamadas o mensajes telefónicos que no están permitidos en clases. Por otro lado, conviven expresiones más protagónicas propias de las infancias, quienes logran conformar y acceder a espacios propios de intercambio de saberes, conocimiento e información, tanto académico como más amplios vinculados a sus intereses más genuinos. En ocasiones, con burlas hacia el adultocentrismo, este espacio representaría un modo de resistir y transgredir el orden adultista.

La relevancia que adquiere el uso de las tecnologías y las redes sociales como espacio de tensiones y disputas entre la niñez y la adultez requiere de un conocimiento mucho más acabado de las prácticas de niños, niñas y jóvenes, y no solo enfatizar en la regulación de su uso por parte de la adultez (Martin et al., 2020).

Finalmente, respecto a la **perspectiva y estereotipos de género**, hemos podido mostrar que la estructura relacional en la escuela se orienta fuertemente desde una mirada sexista y binaria del sistema sexo-género, que prescribe las formas "correctas" en que niños y niñas deben mostrarse/verse, comportarse, sentir y ser. Estos relatos y prácticas han sido expresados por la infancia y la adultez en diversos ámbitos, tanto en cómo se cuestiona su forma de vestir, de usar el cabello y de comportarse. Se reconocería, por ejemplo, como algo "problemático" que



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

a una niña le guste jugar al fútbol. Asimismo, la feminización del cuidado y la crianza, genera un estereotipo que determina cómo deben desempeñarse las docentes con sus estudiantes. No obstante, esta dimensión se presenta como un espacio de fuga, de confrontación, donde se disputan por parte de las infancias territorios dominados por el adultocentrismo y el patriarcado.

En síntesis, en el entramado relacional entre la adultez y la infancia, conviviría la racionalidad adultocéntrica y el temor por el protagonismo de las infancias, traducido como una amenaza, pues, desde discursos sociales con base adultista, representa subvertir la jerarquía de un orden social tradicional. Aquello reproduce relaciones asimétricas entre niños, niñas y las diferentes figuras adultas involucradas en las relaciones pedagógicas, lo que ha sido expresado tanto por la adultez como por la niñez.

En la investigación, el adultocentrismo y sus distintas expresiones ha sido un concepto clave, ya que, por sus implicancias prácticas y su dimensión estructural, social, ética y política se manifiestan tanto en las familias como en los centros educativos desde paradigmas autoritarios, rígidos y dicotómicos: patriarcales y capitalistas, y crean ficciones de normalidad ([Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019](#)).

Esta situación impacta a toda la comunidad educativa, y directamente afecta en el bienestar de niños y niñas, tanto en sus individualidades como en una esfera colectiva, ya que no se les reconoce como sujetos sociales, pues existen una multiplicidad de resistencias por parte del mundo adulto que impide aceptar a este grupo social como capaz de problematizar sus realidades, vincularse a la sociedad e incidir en las distintas esferas cotidianas.

Conocer estas expresiones nos permite, como docentes, educadores y educadoras sociales y familias, observar y reflexionar respecto a estas estructuras jerárquicas y, con ello, cuestionar nuestras propias prácticas. Entendiendo que los discursos sociales circulan en diversos lugares y espacios, en tanto habitamos un contexto histórico cultural, como sujetos somos hablados por estos discursos y al mismo tiempo somos capaces de problematizarlos e incidir en ellos. Esto permitiría fomentar ejercicios ciudadanos más democráticos desde una perspectiva de derechos, tendientes a reducir estas brechas y relaciones asimétricas basadas en el reparto desigual del poder entre la adultez y la niñez.

Los hallazgos de la investigación robustecen investigaciones desde los estudios sociales de la infancia, que pueden contribuir al ajuste y contextualización tanto del currículo escolar como de la formación inicial docente. También aporta a la incorporación de la perspectiva de derechos de las infancias en las programaciones didácticas. Por último, el alcance del método de estudio promueve la incorporación de las propias infancias en las definiciones de prácticas áulicas más abiertas y democráticas, que permitan a docentes incluir a las familias en un trabajo colaborativo coconstruido a fin de favorecer la autonomía de niñas y niños, entendiéndoles como sujetos de derechos en tiempo presente.

A la luz de los hallazgos de esta investigación, considerando las expectativas de las niñas, su interés e inquietud por tomar parte de las definiciones áulicas y escolares, cabe la necesidad de pensarse el rol que deben tener en la creación, revisión o actualización de los planes que por normativa chilena, las escuelas deben diseñar e implementar, como es el caso del Reglamento de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, y esperamos que prontamente los vinculados a la Educación Sexual Integral, ley que aún sigue siendo una deuda pendiente de la política pública chilena.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **S. L. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **F. A. R.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **C. C. O.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. F. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. M. G.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Declaración de Material complementario

Este artículo tiene disponible, como material complementario:

-La versión preprint del artículo en <https://doi.org/10.5281/zenodo.6639314>

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Astorga-Aguilar, C. y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Ball, S. J. (Comp.). (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.
- Baraúna Teixeira, T. y Motos Teruel, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido. Teatro del Oprimido*. Ñaque Editora.
- Barriga-Redel, G., Briceño Saavedra, M. y Lay-Lisboa, S. (2021). Poderes que educan: Arquitecturas, estéticas y discursos de la relación pedagógica universitaria. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto*, 2(3), 31-50.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), 85-106. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4315/3831>
- Cabrera Núñez, S. y Cabello Delfino, M. (2011). Propuesta innovadora para la promoción de la educación en y para la diversidad como factor protector en la Unidad Educativa Colegio Josefa Gómez de Delfino: Educación: Una para todos y todos para una. *Revista de Investigación*, 35(72), 65-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3814566>
- Canales Cerón, M. (Editor). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Corbin J. y Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4.ª ed.). Sage.
- Cussiánovich, A. (2007). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Ifejant.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Figueroa Grenett, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Superando el adultocentrismo*. <https://docplayer.es/6810003-Superando-el-adultocentrismo.html>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Gaitán Muñoz, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130063A/22657>
- 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.
- Gallo, S. (2012). Estúpida retórica: Algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación. En Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas (Eds.), *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre* (Vol. 1, pp. 49-66). Editorial Eleuterio. https://www.academia.edu/39659230/Educaci%C3%B3n_Anarquista_Aprendizajes_para_una_sociedad_libre
- García Fernández, F. (2009). *Nativos interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: Reflexiones educativas*. Foro Generaciones Interactivas. Foro Generaciones Interactivos https://issuu.com/generacionesinteractivas/docs/1.nativos_interactivos
- García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A. y Hernández Ramírez, C. (2019). Alumnas tranquilas: Una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. https://www.academia.edu/33412125/El_an%C3%A1lisis_de_datos_cualitativos_en_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Spanish_Edition
- Gimeno Sacristán, J. (2003): *El alumno como invención*. Morata.
- Giroux, H. A. (2004). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gutiez Cuevas, P. (2000). La diversidad-sociocultural en el currículum de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1),1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751266004>
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, contraadultocéntrica, exoadultocéntrica, academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2500>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Lay-Lisboa, S. y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1176>
- 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://revistas.ucm.es/index.php/SOCL/issue/view/3353>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Ifejant.
- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (Coords.). (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Ifejant.
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C., y Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/415/329>
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. C. y Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chile de Pediatría*, 89(1), 37-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000700007>
- Miranda-Novoa M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21(2), 337-356. <https://doi.org/10.5294/dika.2012.21.2.1>
- Montañés Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.
- Osorio Correa, E. (31 de julio-2 de agosto, 2003). La participación infantil desde la recreación. En *III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. Coldeportes/Funlibre.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo https://www.researchgate.net/publication/260391308_Investigacion_Cualitativa
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26f.htm>
- Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. https://www.researchgate.net/publication/277262782_Participacion_democracia_y_formacion_para_la_ciudadania_Los_consejos_de_infancia
- Van Manen, M. (2018). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Yáñez-Yáñez, S. y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo: Tensiones entorno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, (16) 65-85.

