



Revista Internacional de Sociología de la
Educación
E-ISSN: 2014-3575
rise@hipatiapress.com
Hipatia Press
España

Lay-Lisboa, Siu; Montañés, Manuel
¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La
Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo
Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 6, núm. 3, octubre, 2017, pp.
323-349
Hipatia Press
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317153363003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

**¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica,
Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos Habla de
Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo**

Siu Lay-Lisboa¹

Manuel Montañés²

1) Universidad Católica del Norte, Chile

2) Universidad de Valladolid, España

Date of publication: October 25th, 2017

Edition period: October 2017-February 2018

To cite this article: Lay-Lisboa, S. & 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.
doi: [10.17583/rise.2017.2500](https://doi.org/10.17583/rise.2017.2500)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2500>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Adultcentric, Contraadultocentric, Exoadultocentric, Academicist School? Infancy Speaks to us of Transformative Relations in the Educational Space

Siu Lay-Lisboa

Universidad Católica del Norte

Manuel Montañés

Universidad de Valladolid

(Received: 10 January 2017; Accepted: 18 September 2017; Published: 25 October 2017)

Abstract

In the school setting the child inherits cultural heritage, social norms and values, and at the same time, the naturalization of their conditions with respect to the world, and the relationships established therein. In this qualitative study, through discursive positions we analyze the forms in which the childhood understands the school, considering the following dimensions: pedagogical relations, evaluation of the educational system and educational methodologies. In order to examine the discursive positions, we conducted ten discussion groups with Chilean girls and boys aged between 10 and 14 years. As a result, we identified 8 discursive positions. Among them, children recount an Adultcentric and Academicist school, on the other hand, a Counter-Adultcentric and Exoadultocentric, which reflects an autonomous, and critical childhood which puts in discussion the role that it plays in the construction of its learning processes. Our results point to some possible implications that could be implemented in the classroom, both at relational and methodological levels. The latter, empathizes the processes of emergence and expression of practices that may promote greater child leadership, as well as identifies those that do not promote it.

Keywords: childhood, school, discursive positions, pedagogical relationships

¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos Habla de Relaciones Transformadoras en el Espacio Educativo

Siu Lay-Lisboa

Universidad Católica del Norte

Manuel Montañés

Universidad de Valladolid

(Recibido: 10 Enero 2017; Aceptado: 18 Septiembre 2017; Publicado: 25 Octubre 2017)

Resumen

En la escuela las generaciones adultas transmiten a las generaciones más jóvenes, su cultura y su tradición, al objeto de garantizar la continuidad del grupo y su ideología. La niñez hereda el acervo cultural, las normas y valores, y junto con ello, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y de las relaciones que en él establece. Este estudio da cuenta de las posiciones discursivas que la infancia articula en torno la Escuela, respecto las dimensiones: relaciones pedagógicas, valoración del sistema educativo y metodologías educativas. Con una metodología cualitativa de carácter interpretativo se han analizado diez grupos de discusión con niñas y niños chilenos entre los 10 y 14 años. La infancia relata sobre una escuela Adultocéntrica y Academicista, y en oposición donde convive una más bien Contraadultocéntrica y Exoadultocéntrica, las que reflejan una infancia autónoma, crítica y contestaría que pone en discusión el rol que ella misma tiene en la construcción de sus procesos de enseñanza aprendizaje, basada en una relación pedagógica más afectuosa y transformadora. Se discute respecto las tensiones generadas en las relaciones pedagógicas dentro del espacio aular. Espacios que, al institucionalizarse, recrean lógicas y dialógicas asimetrías entre niños, niñas y personas adultas.

Palabras clave: infancia, escuela, posiciones discursivas, relación pedagógica

2017 Hipatia Press

ISSN: 2014-3575

DOI: 10.17583/rise.2017.2724

La escuela, concebida como dispositivo de producción de prácticas, conocimientos pedagógicos y *buenos saberes*, instala a través de su carácter disciplinador (Bourdieu y Passeron, 2008) cristalizados saberes en la infancia, los que se basan habitualmente en la valoración de un pensamiento universal y único. Un orden social que determina roles y modos de vida en la infancia (Gimeno, 2003). La enseñanza y la educación que la infancia recibe en la escuela, y más allá de la misma escuela, “tiene proyecciones políticas: una buena educación garantiza un ciudadano prudente” (Kohan, 2004, p. 52), *bueno/as ciudadano/as*.

La institución escolar contribuye a través de las prácticas y las relaciones arbitrarias a mantener una lógica de *infantilización* (Ballatán y Campanini, 2008) de la niñez. Los discursos políticos-pedagógicos han moldeado procesos de conformación de las instituciones educativas. Se trabaja sobre un “supuesto alumno”, que en la práctica real no respondería a ningún/a alumno/a en concreto (Szulc, 2013), y en oposición a este, se construye la imagen del/la niño/a “difícil” (Giroux, 2003; Bustelo, 2005; Gaitán, 2010), para todo/as aquellos/as niños y niñas que elaboran resistencias ante la normalización y homogenización que promueve el sistema escolar.

Todo sistema de educación como lo constituye la escuela es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican (Foucault, 1990). Es el lugar por excelencia donde se aprenden y se reproducen las normas, la disciplina y la doctrina de la institución (Bourdieu y Passeron, 2008), mediante una pedagogía invisible (Bernstein, 1993). La infancia es el *tiempo* donde el proceso constructivo de su situación de dependencia y dominio “se hace más evanescente [...] se cumple en este campo, quizá como en ningún otro, aquel primado que establece que una relación de dominación para ser efectiva debe permanecer oculta” (Bustelo, 2005, p.256), pues es devenida del ocultamiento de la relación primaria que la expresa (Bustelo, 2007).

La niñez entonces hereda el acervo cultural, las normas y valores, y junto con ello, la naturalización de sus condiciones respecto al mundo, y de las relaciones que en él establece, es decir, la infancia se identifica con los significantes ofrecidos por adultos y los interioriza (Gimeno, 2003; Serrano-Martínez, 2016). En este sentido, una de las problemáticas que más fuertemente afectan a la niñez, deviene de la relación misma que establece

con la adultez.

El mejoramiento y la superación de la asimetría que existe entre esta relación intergrupal e intergeneracional, reside en una gran falta de autoconfianza de la infancia (Liebel, 1994; Gaitán, 2006), pues tiende a aceptar el juicio de quienes tienen un estatus superior, aunque este vaya dirigido contra sí misma. La escuela tradicional, mediante dispositivos que normalizan un imaginario patriarcal (Martínez, 2016), sigue reproduciendo los presupuestos de relaciones patriarcales (hombre-mujer, adulto/a-niño/a) donde los-nuevos-miembros incorporan la doble arbitrariedad en la relación profesor-estudiante (Bourdieu, 2000).

Esto tiende a desarrollar en niños y niñas un cierto antagonismo hacia su propio grupo, y una sobre-admiración por los/as adultos/as. Pudiendo llevar a una especie de autodepreciación o de autodenigración (Bourdieu, 2000) sistemática hacia su propio grupo de pertenencia. Creyendo y naturalizándose como personas pertenecientes a categorías inferiores. Liebel (1994), en su estudio sobre movimientos sociales de niños y niñas en América Latina, sostiene que la infancia es objeto de un gran rechazo por parte de la clase adulta, expresándose en una fuerte discriminación y segregación. Siendo la cultura adulta (Giroux, 2003) la que propicia el terreno donde ejercer el poder sobre la niñez, tanto ideológico como institucional, reproduciendo jerarquías de clase social.

Una forma de entender cómo se ejerce el poder y operan los mecanismos de reproducción del mundo adulto sobre la niñez es analizando las relaciones en la escuela, en el espacio áulico, problematizando la relación pedagógica, la que se establece entre profesores/as y alumnos/as como grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 2008). Por definición, todo/a niño/a es alumno/a. Al alumno/a le pasa esto, es tan natural serlo, al estar en la experiencia cotidiana, que no cuestiona lo que supone esta condición [alumno/a - profesor/a] y esta relación [pedagógica] prefigurada; una construcción social inventada por los/as adultos/as para organizar la vida de los no-adultos (Gimeno, 2003).

Entendemos la relación pedagógica como la estructura de relaciones producida por los/as agentes que participan del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del espacio de la clase. Un elemento que determina esta estructura es la Acción Pedagógica, la cual corresponde a un mecanismo de reproducción de las estructuras sociales asimétricas y de dominio, y la

pedagogización del conocimiento/saber cómo el proceso de trasmisión de carácter moralizante, inculcado en la didáctica a través de una doble arbitrariedad (Bourdieu y Passeron, 2008).

Esta relación no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca (Hernández, 2011). En efecto, la relación tiene que ver con lo que sucede, pero también “con lo que nos sucede” (p.16). Es un encuentro que incide en el sentido de ser estudiantes y docentes, como pertenecientes a estos grupos sociales, y a cómo se tejen estas relaciones. Por ello, la relación pedagógica se configura como un proceso que refleja un encuentro que por incierto y diverso que sea, solo puede remitirse a la esfera de lo posible, de una relación que se prefigura como asimétrica (Sánchez, 2005).

Si bien la relación pedagógica puede ser entendida como el lugar de encuentro donde el aprendizaje se construye a través de las relaciones y la colaboración de los/as sujetos que participan de ella (Porres, 2011), no solo se remite a lo que ocurre dentro del aula (Bernstein, 1993), ni como una relación uno a uno, sino que lo que está en juego es una situación social, una situación social en el sentido amplio de la palabra (Caruso, 2002). La escuela entendida como espacio de preparación para la vida socialmente adulta, se constituye en el instrumento productor y reproductor no solo de prácticas y discursos, sino también de relaciones. Esos aprendizajes operan a nivel extra y exo-escolares, pues superan las propias fronteras de la escuela. El currículum escolar formal [visible], es a su vez, un currículum social [invisible], inscrito en el entramado relacional de las estructuras cotidianas de interrelación.

Más Allá de la Moratoria Social de la Infancia

De acuerdo con una visión psicosocial (Casas, 2006), la construcción del concepto de infancia, se forja en el fluir de la cotidianidad. Los relatos socioculturales, nos hablan sobre qué es ser niños y niñas (Gimeno, 2003; Giroux, 2003; Bustelo, 2005) sobre lo que se refiere a “aquellos menores de edad” de nuestra sociedad, quienes transitan por esa primera etapa del ciclo vital que denominamos infancia (Gaitán, 2006). Tendemos, mediante la interacción social, a reproducir determinadas nociones sobre este grupo social, a atribuir una serie de características a niños y niñas, que principalmente están guiados por ideas protecciónistas, paternalistas y

asistencialistas, heredados de un paradigma etnocéntrico y adultocéntrico. Se concibe a la infancia como sujetos incompletos, proyectados hacia un futuro, en lo que la niñez “será” en un futuro, más que lo que la infancia “es” en tiempo presente. Los niños y niñas se asocian a una especie de *moratoria social* (Verhellen, 1992 en Casas, 2006); *con los aún no, sujetos por-venir*, disminuidos, no-adultos, carentes de su razón (Gimeno, 2003), como la presencia de la ausencia (Kohan, 2004).

Asimismo, la escasez de estudios con población infantil es atribuida a las dificultades metodológicas (Rodríguez, 2006). El autor considera tres aspectos que se constituyen en obstáculos a la hora de realizar investigación social con infancia, a) su capacidad discursiva y cognitiva, b) una relación asimétrica entre infancia e investigador/a en cuanto reproduce la relación adultez/niñez, y c) la infancia al ser un grupo tutelado por personas adultas, necesitan la autorización de las mismas, lo que le resta autonomía a niños y niñas. Por tanto, es más frecuente que sean las personas adultas quienes den cuenta de los asuntos de la infancia, quienes en principio son las que velan por el máximo bienestar e interés superior de niños y niñas (Gaitán, 2006; Liebel y Gaitán, 2011; López-Contreras, 2015).

En este estudio, niños y niñas han sido quienes participan e informan. Se ha recurrido a un enfoque que articula de manera crítica elementos teóricos, reflexivos y analíticos de las nuevas sociologías de la infancia (Gimeno, 2003; Kohan, 2004; Gaitán, 1998, 2006; Bustelo, 2007; Gaitán y Liebel 2011) y de la educación (Bernstein, 1993; Bourdieu y Passeron, 2008) con los que colocar el foco de atención en las propias valoraciones y percepciones de niños y niñas.

Como señala las *nuevas sociologías de la infancia*, necesitamos, como sociedad, dar un paso más allá en la comprensión de la niñez y de su propia construcción en las interacciones sociales. Este camino podrá darse únicamente mediante la deconstrucción del modelo clásico de la niñez (Franzé, Jociles y Poveda, 2011).

El estudio de la infancia, por tanto, debe estar orientado a desarticular las históricas y rígidas concepciones respecto niños y niñas. Al mismo tiempo, las ciencias sociales no pueden mantenerse excluida de una intencionalidad transformadora, ya que no produce conocimientos neutros con los que afrontar las problemáticas sociales.

Se opta por sustituir el presupuesto de objetividad por el de reflexividad

(Ibáñez, 1991), asumiendo que las repercusiones políticas nacen desde dentro de la actividad investigadora, y los efectos de poder, afectan no solo a la producción del conocimiento de la disciplina (Ibáñez, 1993), sino también lo que produce con este saber científico en la cotidianidad de los/as sujetos. En el caso de la infancia, todo estudio que no incorpore un paradigma sociocrítico de análisis, no hará más que contribuir, legitimando y perpetuando las condiciones de desigualdad de la que es objeto la infancia (Arent, 1996; Liebel 2007; Bustelo 2005, 2007), por ello la necesidad de asumir un compromiso político (Martín Baro, 1985) en el estudio de sus problemáticas.

¿Para qué el Análisis de Discursos?

Si consideramos que la realidad se construye, no es externa al sujeto, se asume que la construimos mediante nuestras prácticas y discursos, con los que producimos y reproducimos la realidad y le otorgamos sentido (Ibáñez, 1985). Los enunciados dan forma a unos actos, *performando* las maneras de comportarnos e interactuar. De ahí la relevancia de adentrarse en el estudio de los discursos; conocer cómo se construyen y dialogan en el espacio y campo social. Los/as sujetos producimos discursos sociales, ya que el discurso, aunque sea elaborado en el interior del individuo, es social. Participamos de múltiples discursos, de tantos, como discursos compatibilicemos en las redes en las que participamos (Montañés, 2009).

Entendemos los *Discursos* como “formas de estar en el mundo” (Gee, 2005, p.10). Analizar o estudiar los discursos sociales, nos permiten dar cuenta de las diversas posiciones discursivas (Montañés, 2002; Conde y del Álamo, 2010; Lay y Montañés, 2013). Entendiendo las posiciones discursivas no como un simple repertorio de posiciones o *posturas* discursivas, sino entendiéndolas como un entramado relacional e ideológico que da cuenta de la estructura de los discursos sociales que se configuran respecto del objeto de estudio. Cada posición da cuenta, no sólo respecto de lo que se dice, sino también para qué se dice y desde dónde se dice (Wetherell y Potter, 1996), o dicho también, en el sentido de *autor*, como principio de agrupación de discurso (Foucault, 1990).

Desde un análisis crítico del discurso se propone conocer cómo los diversos grupos sociales e instituciones se crean y mantienen situaciones de

desigualdad por medio del uso del lenguaje. Van Dijk (2009) sostiene que el análisis crítico del discurso más que un método de análisis, se trata de una perspectiva o una actitud crítica frente a los problemas sociales, y quienes se decantan por este análisis, tienen pretensiones políticas (Iñiguez, 2003) orientadas a evidenciar las situaciones y condiciones de desigualdad entre grupos sociales.

Metodología y Objetivos

El presente artículo tiene como objetivo comprender las formas en que la infancia observa la Escuela. Para ello nos hemos enfocado en estudiar cuáles son las diversas posiciones discursivas (Montañés, 2002; Conde y del Álamo, 2010; Lay y Montañés, 2013) que la infancia elabora respecto a tres dimensiones de análisis: relaciones pedagógicas, valoración del sistema educativo y metodologías educativas.

La metodología de análisis empleada se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo (Van Dijk, 2004; Ruiz, 2009; Conde y del Álamo, 2010). Mediante el análisis de codificación abierta, axial y selectiva se han elaborado y estructurado las diversas posiciones discursivas.

En un primer momento, tras la transcripción de todos los grupos de discusión se han organizado los fragmentos de discursos de los/as participantes de acuerdo a las categorías de análisis en una matriz, es decir, aquello que se dice respecto de cada tópico. En un segundo momento de interpretación esta matriz se complejiza incorporando una columna que refleje tanto la interpretación teórica como el análisis propio de cada uno de los discursos mediante las interrogantes: *qué decimos que dicen, desde dónde se dice, para qué se dice lo que se dice, y qué argumentos se aducen*. En concordancia a este análisis se ha ido estructurando los discursos de acuerdo al principio de agrupación, y de este modo se han conformado tanto las posiciones discursivas, sus definiciones, como el entramado relacional que entre ellas se establece.

Han participado del estudio, 70 niñas y niños chilenos de entre 10 y 14 años, en un total de 10 Grupos de discusión (Ibáñez, 2003), quienes han sido seleccionados/as de acuerdo con un muestreo estructural (Montañés, 2013). Los ejes estructuradores que permitieron distinguir y considerar los criterios de inclusión han sido, hábitat, actividad agraria, tipo de formación, tipo

centro educativo respecto nivel socioeconómico y religiosidad, sexo-género, edad. En cada Grupo de discusión participaron entre 6 y 7 niños y niñas, los que tuvieron una duración aproximada de una hora y media, y se han realizado en las mismas instalaciones dispuestas por los centros educativos.

Tabla 1.

Caracterización participantes grupos de discusión.

-
- (G.1) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **público/municipal, laico.**
- (G.2) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **privado/particular, religioso.**
- (G.3) **Niñas**, urbano, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
- (G.4) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **público/municipal, religiosos.**
- (G.5) Niños y niñas, urbano, **educación no formal**, laico.
- (G.6) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **público/municipal, laico, región.**
- (G.7) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **particular/privado, laico.**
- (G.8) Niños y niñas, **rural, no agrario**, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
- (G.9) Niños y niñas, urbano, educación formal establecimiento educativo **público/municipal, laico, capital.**
- (G.10) Niños y niñas, **rural, agrario**, educación formal establecimiento educativo público/municipal, laico.
-

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Ocho son las posiciones discursivas que dan cuenta sobre la escuela: (A) *Adultocéntrica*, (B) *Contraadultocéntrica*, (C) *Exoadultocéntrica*, (D) *Crítica funcionamiento escuela*, (E) *Normativa/performativa*, (F) *Crítica institucional/académica*, (G) *Crítica institucional/competitiva*, e (H) *Influencia docente* (Figura 1.). Los nombres de cada una de las posiciones discursivas obedecen a las diversas formas en que es comprendida la escuela

por parte de la infancia. Asimismo, se ofrece una definición para cada posición discursiva, donde se conceptualizan estas distintas visiones y se explicita el tipo de relación que mantendrían con las demás posiciones. Se ha recurrido a la *geometría sociofractal* (Lay, 2015) para graficar estas posiciones y las relaciones que entre ellas se establecen (Figura 1)¹.

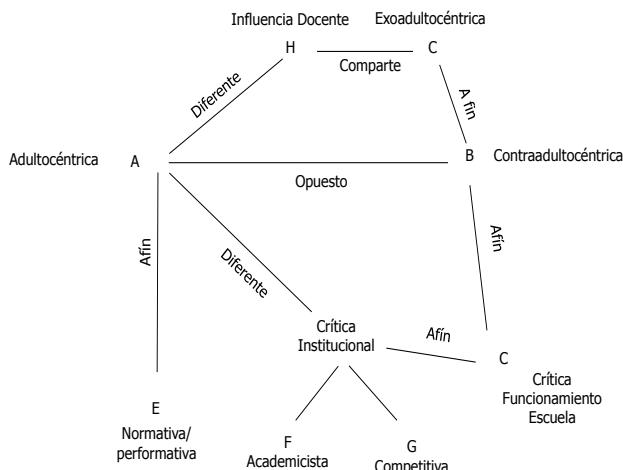


Figura 1. Posiciones discursivas de niños y niñas respecto de la Escuela.

Fuente: Elaboración propia

A continuación nos detendremos en conceptualizar cada una de las posiciones discursivas, contrastadas a su vez con fragmentos discursivos de niños y niñas participantes del estudio.

A) Adultocéntrica: Esta posición es afín a la (E) *Normativa/performativa*, se opone a la (B) *Contraadultocéntrica*, y difiere de la (H) *Influencia docente*. Esta posición se orienta en justificar el sistema educativo argumentando el saber del mundo adulto representado en la figura del/la profesor/a y en la institución escolar.

Esta posición sostiene que la escuela es donde se debe enseñar y guiar a la infancia. Es en la escuela, en la relación con sus profesores/as, donde los niños y niñas deben aprender las normas y aprender a comportarse: “Es que la profesora quiere hacer eso, porque dice que nos paramos mal, que

comemos mal, como pa que una tenga más educación” (G.4). Se valora que la escuela deba formar a la infancia, inculcando disciplina a niños y niñas. Quienes han de acostumbrarse a un sistema estricto de pautas y han de asumir, cuanto antes, las conductas demandadas por docentes, se esté o no de acuerdo con ellas: “Lo que tenemos que entender es que estamos en básica y en media después cambia, es todo distinto, porque cambias y no te acostumbras, estamos recién formándonos” (G.10).

Se entiende que la adultez es quien debe ayudarles a alcanzar sus objetivos. En este sentido, se considera que a propósito de la relación pedagógica, los/as profesores/as actúan pensando en el máximo bienestar de la niñez: “pero por ejemplo el profesor quiere puro vernos en colegios buenos, por eso está haciendo eso a lo mejor...” (G.10). Según esta posición, se acepta, justifica y valora positivamente el sistema educativo basado en las normas establecidas en la escuela, ya que se considera que la infancia debe integrarse en el sistema adulto, siendo el ámbito escolar el lugar adecuado para comenzar el aprendizaje con el que ir adaptándose a las normas y convenciones sociales: “Si, pero igual que es bueno que te cortes el pelo bien, porque después cuando vas a buscar trabajo y por el corte de pelo no te pescan” (G.10).

B) *Contraadultocéntrica*: Esta posición es afín a la (C) *Exoadultocéntrica* y a la (D) *Crítica funcionamiento de la escuela*. La agrupación de este discurso se opone a la idea de que los saberes adultos sean el único productor de conocimiento. Sostiene que la escuela no cumple con los estándares adecuados, ni cuenta con la calidad suficiente.

Se considera que el sistema educativo tradicional es deficiente, que la escuela tal como está programada por el mundo adulto es ineficaz:

los estudiantes están peleando por un cambio que es justo, que es educación de calidad y gratis, porque a ti te gustaría que el día de mañana salgas del cuarto medio y que estés juntando tanta plata pa’ la universidad y que no te den una calidad, ¡no! (G.1).

Se critica el modelo actual de educación respecto de su calidad: “pero de qué le sirve ser gratis si no tiene una buena educación” (G.1). Según esta posición, la infancia se opone a que las metodologías educativas de la escuela sean propuestas y seleccionadas solo por profesores/as: “Yo creo que

nos deberían hacer elegir a nosotros igual” (G.2). “También necesitamos más que nos enseñen, que nos fundamenten las respuestas. Que no nos pasen tantas guías” (G.10).

Se critica que los/as profesores pongan en marcha metodologías educativas sin considerar ni vincular a estudiantes con sus propios procesos de aprendizaje. La infancia se opone a una relación pedagógica donde se le asigne al estudiantado una posición pasiva en el aprendizaje: “como llevar a la práctica lo que se nos está enseñando, no así de manera tan plana... sí porque también podemos hacer las cosas solos, ¿o no?” (G.2). Se sostiene que no se hace uso de los recursos con los que se cuenta, lo que también expresa el tipo de relación pedagógica que se expone:

en clases no son muy divertidos, como que no traen tantas actividades, no usan tanto material, no usa la pizarra... nos hace puro escribir, no usan tanto la pizarra interactiva que hay, traen la materia escrita, y dictan mucho, y dictan nada más (G.3).

Aquí se evidencia cómo las estrategias metodológicas también dan cuenta del tipo de relaciones que se van construyendo

Y todos los profes dicen que explican bien y no explican nada bien, explican mal, es como que te enredan, lo hacen mal. Algunos andan como enojaos contigo, ni te dictan a veces, y uno no quiere perder la materia (G.1).

Respecto a la valoración del sistema educativo se cuestiona la idea de que la infancia debería pasar más tiempo sin la supervisión de adultos/as, “ahora es como un pecado dejar un curso solo. Sí, ya nadie nos deja solos” (G.3). Se afirma que muchas veces lo único que pretende la infancia es estar más tranquila sin el control de los/as profesores/as: “estar más tranquilos sin profes, descansar un rato, porque después de estar toda la clase aburrido con los profes, que se ofuscan por nada” (G.6). “Estamos en clases y uno lo que más espera es salir a recreo” (G.7).

C) Exoadultocéntrica: Esta posición tiene afinidad con la posición (B) *Contraadultocéntrica* y comparte con la (H) *Influencia docente*. Estos discursos se orientan a valorar la riqueza de realizar un proceso educativo

innovador, que considere un trabajo conjunto entre adultez y niñez.

Desde esta posición se defiende una escuela que incorpore metodologías educativas alternativas a las convencionales, ya que se sostiene que éstas favorecerían un mejor aprendizaje. Respecto del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes se señala: “Yo creo que esa es una buena alternativa para los profesores, para que ellos hagan las clases bien. Y para calmarnos a nosotros. Sí, incluso eso nos ayuda a nosotros, si eh... en tecnología eso nos deja concentrarnos más” (G.3). Asimismo, niños y niñas prefieren que no les infantilice “acá hay puras películas de monitos, así con pajaritos, así como pa niñitos chicos” (G.3), piden que sean consideradas sus opiniones y que les involucren en los procesos mediante relaciones pedagógicas inclusivas como lo hace una profesora con ellos/as: “nos dicen, ya, qué película quieren ver, ¿cómo podríamos decirlo?, ella es como más libre (G.3).

Se afirma que una escuela que promueva metodologías más activas y participativas le otorga mayor sentido a la infancia, ya que cuando niños y niñas pueden participar en la elección de las metodologías y didácticas con las que trabajar, se sienten más implicados/as con la enseñanza, y, por ende, la calidad del aprendizaje mejora. La infancia sostiene que necesita sentirse parte del proceso de enseñanza desde sus propias experiencias, en un diálogo con la figura del/la docente en un ambiente de respeto, lúdico, de relaciones más simétricas, pues así desarrollarían de mejor forma habilidades también personales: “Es que los cursos son como más entretenidos, y se pueden hacer como más amigos. Son más de prácticas, hablar de cosas que a uno le interesa, no es tan teórico” (G.5).

la profesora sabe cómo tratarnos, y nos dice qué método preferimos nosotros para estudiar, es como más moderna, y ella lo hace, por ejemplo yo le dije que quería que nos hiciera una prueba de una película, y dijo que era buena idea, que lo iba a ver (G.6).

Se propone una mayor implementación de metodologías de aprendizaje innovadoras y participativas, donde lo/as estudiantes puedan tomar un rol más activo y protagónico, pues se reconoce que las metodologías más utilizadas son las convencionales, con las que disminuye la calidad del aprendizaje:

lo mejor es que sea una clase más activa, porque claro los profes que

¡ya!, abran en la página tanto, y escríbanme este resumen, pero eso aburre, es fome², uno lo hace, pero es latero, entonces uno ya no le presta atención (G.7)

(D) Crítica funcionamiento de la escuela: Esta posición tiene similitudes con la (F) *Crítica institucional academicista* y la (G) *Crítica institucional competitiva*, difiere de la posición (A) *Adultocéntrica* y es afín a la (B) *Contraadultocéntrica*. Esta posición centra su argumentación en oponerse al funcionamiento propio de una escuela tradicional, que esté enfocada desde un sistema educativo rígido.

Se dice que la escuela, en su funcionamiento, comete constantes contradicciones, que implementa estrategias metodológicas inconsistentes y sin sentido, las cuales se caracterizan por no ser explicadas ni bien justificadas a los/as estudiantes. Se admite que la escuela centra su atención en cuestiones periféricas y no en los aspectos centrales y sustantivos de la educación: “Sí, como que no da segundas oportunidades, sino que es al tiro, y en el reglamento dice que primero se llama la atención y después se saca, y a mí me sacaron al tiro” (G.3). “Ah, y otra cosa del colegio, la dirección está pidiendo que no traigamos celulares y esa parte no la entiendo, porque qué tiene que ver, es que se supone que es el reglamento interno” (G.1). La infancia critica que los/as profesores/as se preocupan más por cuestiones estéticas y de orden que por la enseñanza y el aprendizaje de los/as niños/as: “si la silla la tenía un poquito así corría nos retaba, la mesa igual, tenía que estar en la línea, se preocupaba más de eso, que a enseñar” (G.7).

Se sostiene que los/as profesores/as aplican el reglamento que establece la escuela de manera arbitraria, respetándolo en algunas ocasiones y en otras no:

Ah sí, que el reglamento, dice por ejemplo si hace una prueba un día tiene que entregar antes la prueba anterior, y la profesora entrega la prueba el mismo día de la prueba, en el reglamento está que si está la prueba, tienen que entregarla una semana antes. Pero es que igual la hacen, no lo respetan (G.7).

Se señala también que no se enseña con el ejemplo, y que no son consecuentes con lo establecido:

además de que dicen que buscan la importancia valórica de la familia, sí, como el almuerzo familiar. Pero sobre eso, hicieron una encuesta de los niños que almuerzan en las casas, y fue menos que el 20 por ciento, o sea, que todos los niños almuerzan acá (G.2).

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

(E) Normativa/performativa: Esta posición, afín a la *(A) Adultocéntrica*, cuestiona una escuela basada en la norma y la disciplina instituida por docentes y en el uso de dispositivos de control.

En la escuela se enseñaría a obedecer y no estaría permitido cuestionar nada, pues el orden y las normas ya vienen dadas e instituidas: “Eso es un dictamen, es un reglamento interno nos dicen que no, que es porque es peligroso, y está prohibido, así de simple (G.1). En la escuela se restringen los espacios de juegos y de esparcimiento donde los niños y niñas puedan disfrutar y divertirse:

Sí, es que nos quitan las pelotas, no nos dejan jugar, entonces ahora están como los inspectores como más estrictos, es fome porque como que sin pelotas no hay juego, o sea, se podría, ¡pero no! (G.2). podrían al menos dejarnos jugar a la pelota, es una cosa así como estar encerrado todo el día ahí, y sin poder ni salir, ahí, agarrando los barrotes y mirando al cielo, sí era lamentablemente, así era (G.2).

Las estrategias educativas estarían orientadas desde un adoctrinamiento, y las relaciones pedagógicas estarían sujetas a mecanismos de subordinación y dominio. Este tipo de escuela les genera a los/as estudiantes la sensación de encarcelamiento: “Nos dicen la Colina dos³ los profesores, porque somos muy desordenados, según ellos. Además que nos pusieron rejas en las ventanas, entonces parece una cárcel, las ventanas tienen rejas, las puertas tienen rejas” (G.5).

Existiría una escuela donde se aprenden las normas y sanciones sociales, las pautas de cómo actuar en sociedad, donde se incorporan los diversos

mandatos sociales:

teníamos que hacer la representación de un matrimonio y de los sacramentos y él era como el que se casaba, se casó con la Rocío, con otra niña, y yo era el cura y tenían que bautizar a no sé quién, y tenía que bautizar (G.2).

Se afirma que la escuela valora, en gran medida, la disciplina y el hecho de tener bajo control a la infancia. Niños y niñas reconocen tanto los códigos que establece la institución, como las consecuencias de sus actos, y cómo conseguir beneficios o evitar sanciones: “cuando empezamos a ser ordenados nos dejan salir más temprano, salir al recreo, nos dejan ir al baño en horas de clases, sí. Nos dejan hacer cosas, cuando nos portamos bien eso sí”. (G.3). Se describe una escuela que coarta, sanciona y encorseta a los y las estudiantes al objeto de que se ajusten a sus normas y dictámenes: “Es que hay la cachá⁴ de castigos. Sí, algunas veces en el curso, se porta una mal y nos dejan a todos castigados por culpa de uno” (G.3). “Es que a los más hiperactivos los mandan pállá, es como pa’ calmarlos” (G.3). A la infancia se le acostumbra a ser disciplinada a temprana edad, de esta forma es más fácil adaptarse y aprender las estructuras y normas del sistema:

Desde chico nos tienen más acostumbrados, como que no hay que pararse, o no hay que hablar en clases o cosas así. Es que en mi curso están todos como súper concentrados, es como súper robótico, porque están todo como así [haciendo un gesto de rigidez], escribiendo todo el rato y tomando apuntes (G.4).

(F) Crítica institucional/académica: Esta posición, afín a la posición **(D) Crítica funcionamiento de la escuela**, organiza su discurso en cuestionar el carácter dogmático de una escuela que busca únicamente éxito y logro académicos.

Considera que la escuela se ha transformado cada vez más en un espacio de formación técnica. El sistema educativo estaría dejando de lado espacios tanto de creación artística, como de desarrollo de habilidades deportivas: “nos hacían deporte y recreación, eran todos los miércoles a la hora de ahora de desarrollo personal, y después lo quitaron y fue súper fome, sí porque pusieron más horas de matemáticas y de lenguaje” (G.2).

Se sostiene que una escuela que solo busca la excelencia académica, restringe cada vez más los espacios en que la infancia puede tener mayor autonomía y esparcimiento: “Ahora con las cosas de educación hay que agregar una hora de lenguaje, matemáticas y cosas así. Todo era feliz hasta que llegó eso ahora tenemos estudio dirigido, ahora hay que hacer como que más tareas” (G.2).

Asimismo se señala que en los períodos donde se evalúa la calidad de educación en las escuelas, aumentan con carácter de obligatoriedad las horas de refuerzo escolar, con el fin de mejorar los indicadores de calidad de los centros educativos. La implementación del refuerzo escolar, intentaría suplir las carencias académicas cometidas durante el año regular de clases:

ahora hay talleres que son pa’ nosotros que tenemos que dar SIMCE⁵ también que es de historia, lenguaje y matemática, esos sí que son obligatorios, son obligación pa’ nosotros, los tres. Sí, lamentablemente (G.3).

Se afirma que en la escuela existe una sobrecarga de deberes escolares, dificultando que la infancia pueda realizar otro tipo de actividades no académicas, considerando a su vez, que la metodología utilizada es convencional, recurriendo únicamente al formato tradicional y estándar de evaluación:

esta semana hay una prueba, la próxima hay otra prueba, hay que ir estudiando, un fin de semana y otro, y al final en ese fin de semana no se hace ná, y en el otro tampoco, y así sucesivamente. Incluso, esta es como que la única semana que no tenemos prueba. La próxima semana igual vamos a morir, también hay tareas y cosas así, y se acumula más, sí, son muchas cosas al mismo tiempo (G.2).

Los méritos, premiaciones y el acceso a determinados cargos públicos y políticos dentro del curso o de la escuela están sujetos al éxito académico, por tanto, quienes no cuenten con un alto rendimiento quedan fuera de esta posibilidad, se expresa por ejemplo al elegir y premiar al/a la mejor compañero/a: “es que no pueden ser, es que no es el mejor de actitud o de ser buen amigo, es el mejor de notas” (G.2). Existiría además un trato privilegiado hacia estudiantes aventajados/as: “tengo un siete⁶ de promedio y

siempre me ven como, ¿quién algo? Ella, ¿quién algo? Ella, y siempre me eligen a mí para todo” (G.5).

(G) Crítica institucional/competitiva: Posición, afín a **(F) Crítica institucional/academicista**, estructura su discurso cuestionando a una escuela basada en el individualismo y la competitividad entre quienes participan del aprendizaje.

Los/as profesores/as tenderían a establecer relaciones pedagógicas basadas en la comparación entre estudiantes del mismo grupo, y entre los distintos cursos o niveles. Los niños y niñas consideran que esta estrategia es ampliamente utilizada:

el profesor siempre nos compara con otros cursos. Y siempre nos compara. Yo creo que los profesores les dicen eso a todos los cursos no más para que se sientan mal, o algo así. De todos modos, nuestro curso se sigue portando igual (G.5).

De acuerdo con esta lógica, se separa a los estudiantes según sus resultados o rendimiento académico: “es que los van distribuyendo por mejores notas” (G.2). En la escuela se estarían reduciendo espacios donde compartir, se enseñan valores individualistas y poco colaborativos: “Por ejemplo, en que uno le pasa una goma a un compañero y dicen, ¡no! no lo haga” (G.7).

Se dice que padres y madres también fomentan que niños y niñas tengan que compararse con los y las demás compañero/as de escuela, que se valoran sus logros mediante la comparación con otros/as: “ah, y ¿por qué a tus compañeros les fue bien? ¡Sí! pero al mismo tiempo dicen, a mí me importas tú” (G.9). Las familias siempre estarían exigiendo mejores resultados: “tú tienes que sacarte seis, puros seis, seis nomás. Siempre más, si te sacas un seis, tiene que ser un siete, es que te comparan todo el rato, es que no están conformes con ná...” (G.9).

(H) Influencia docente: Esta posición, que comparte aspectos con la **(C) Exoadultocéntrica**, considera que la actitud del docente es fundamental en el proceso educativo, y que la relación pedagógica se convierte en su piedra angular.

La figura del/la profesor/a y el tipo de relación que establece con la

infancia es determinante para definir la metodología de aprendizaje y el ambiente en que este se desarrolle:

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

Se sostiene que son los/las profesores/as quienes marcan el ritmo de la clase, que sus actitudes, comportamientos y modos de actuar es lo que incide en la valoración que la infancia tenga respecto de los contenidos de la clase y del aprendizaje mismo: “cuando uno se divierte en clases, la hora pasa volando, pero así con algunos profesores. Es que hay algunos muy estrictos, entonces como que la hora no pasa nunca” (G.2). Se reconoce que esta figura tiene una gran influencia dentro del aula, y más específicamente sobre la motivación de niños y niñas. Sostienen que cuando los/las docentes se lo proponen, logran que las clases sean muy entretenidas:

Nos divertimos, porque nos dice, ya quién quiere leer, y como de los chiquillos nadie lee, ni en los recreos ni en las horas de clases, entonces así que cuando estamos con ella, como que todos quieren leer al tiro, todos quieren participar en clases, porque ella es divertida y se saca el pillo⁷, porque hace leer a los más revoltosos de la sala y a ellos les gusta leer con ella, con ella les gusta leer, es que con ella se pasa la raja⁸, con ella se pasa la hora super rápido (G.3).

Se defiende la implementación de actividades de aprendizaje innovadoras donde los/as profesores/as puedan implementar en las aulas estrategias que favorezcan mejores relaciones entre docentes y estudiantes: “ella pasó toda la materia del libro, pero sin usarlo, a ella le gustaba hacerlo a su idea, hacía experimentos. Es bacán⁹ porque es más, como se llama esto, entretenido, más práctico” (G.3). Se señala que no interviene en este proceso tanto la edad de los/los docentes, sino más bien la actitud que se tenga ante el diálogo con la infancia:

eso de las edades no es como tan real, porque la profesora de historia está bien pasadita de edad, y es simpática, pero es que hay profes y profes, pero si los encerramos a todos los profesores más pesaos son los profesores mayores, es que los profesores que son más jóvenes, los que vienen recién saliendo de la U, entonces son como más abiertos, no tienen el pensamiento típico del profesor, son más creativos, por ejemplo la profe de lenguaje, es re simpática, es joven y canta, nos canta con la materia, por ejemplo con el ukelele estamos ahora ensayando las funciones del lenguaje, y nos canta una canción (G.7).

Conclusiones

Nos hemos propuesto en este estudio con población chilena, comprender las formas en que la infancia observa la Escuela, para ello hemos utilizado la propuesta de *geometría sociofractal* (Lay, 2015) que analiza las distintas posiciones discursivas respecto del objeto de estudio, y las relaciones que entre estas posiciones se establecen. El estudio consideró tres dimensiones, las relaciones pedagógicas, valoración del sistema educativo y metodologías educativas.

Los resultados muestran que niños y niñas a través de sus relatos problematizan una escuela plástica, en el sentido que adoptaría múltiples formas. Es una escuela que muestra diversas facetas, diferentes expresiones, las que en ocasiones aparecen ser contradictorias entre sí. Hemos representado esta multiplicidad de escuelas y la complejidad de estos escenarios escolares, mediante el estudio de las posiciones discursivas tras el análisis de los discursos de la(s) infancia(s).

El análisis de los discursos, mediante las posiciones discursivas contribuye a la observación de distintas (im)posibilidades. Observar estos diversos escenarios y prácticas que se suscitan en la escuela, nos permite ver cómo la infancia observa el espacio donde se producen sus conocimientos y saberes, no solo respecto de los contenidos curriculares, sino conocimiento respecto de cómo saber(se) en el mundo.

A partir de estas ocho posiciones discursivas es posible distinguir entre dos grandes grupos de discursos. Por un lado, los más tendientes al adultocentrismo y por otro, los menos tendientes, los primeros se presentan en mayor medida, y constituyen un discurso dominante. En este sentido, el rol que se le asigna en la escuela a la infancia, se reduce no pocas veces, a

responder a las pautas establecidas por modelos adultocéntricos e *infantilizadores*. Este hecho contribuye a la reproducción y proliferación de sujetos que proyectan su existencia personal, cultural, social y política en un futuro, desde una perspectiva de *moratoria social*; como los ciudadanos y ciudadanas del mañana.

Desde esta perspectiva es posible hacer alusión a cómo se expresa la transición –de *Infantilización* a *Adulteración*– que vive la infancia, en particular respecto de los procesos de producción y ejercicio de su participación y autonomía en el ámbito escolar. Se evidencia las tensiones, que apropiósito del devenir de procesos de socialización, facilitan e instauran prácticas en la niñez que son propias de la intervención adulta, por tanto sus prácticas se *Adulteran* –se hacen adultas–, y se instalan en el cuerpo de la infancia. Hablamos entonces de un efecto *Adulterado* de sus prácticas, con la finalidad de legitimar su propia existencia en un mundo-ya-no-infantil.

Las posiciones que agrupan discursos menos tendientes a los adultocéntrados, cuestionan estas tensiones y este rol asignado a la infancia, y emergen desde discursos menos dominantes. Se configuran desde ahí posiciones discursivas disidentes y contestatarias que interpelan y exigen una escuela más democrática, creativa, participada y equitativa, basada en relaciones colaborativas, solidarias y más simétricas.

En el estudio se evidencia mediante un sustento discursivo el amplio repertorio de posibilidades de diálogo, construcción y conciliación, tanto de roles dentro del espacio educativo, como de relaciones entre niñez y adultez, las que conforman vías hacia una educación transformadora y emancipadora.

En este sentido, la infancia desde las posiciones más disidentes habla sobre la producción de un *tercer espacio* (Bhabha, 2002; Díaz, 2003); un lugar donde dialoguen influencias de culturas dominantes y subalternas, entendiendo este lugar como un espacio intermedio, de intercambio, donde es posible cohabitar. Un lugar que rompa el par *natural* adultez/niñez, docente/estudiante, que produzca nuevas subjetividades, que eluda la política de la polaridad, con el objetivo de emerger como las y los otros de nosotros y nosotras mismas (Bhabha, 2002). En esta medida, niños y niñas proporcionan claves con las que propiciar la implicación y el protagonismo infantil en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto de las relaciones pedagógicas, la figura representada en la persona del/la profesor/a es entendida por la infancia como un eje

fundamental en los procesos educativos. Tomemos en cuenta asimismo, que el lugar de estatus que ocupa todo adulto, establece una lógica de relación asimétrica que los niños conocen (Rodríguez, 2006). Por tanto esta figura es reconocida por niños y niñas como la que determina la emergencia, expresión y desarrollo de unas u otras prácticas, y la creación de una escuela divergente a la convencional.

En relación al sistema educativo, es posible evidenciar la valoración por parte de la infancia de una escuela que facilite mediante un posicionamiento político y reflexivo una transformación desde dentro mismo del sistema escolar. Incorporando para ello prácticas inclusivas, pluralistas que considere a niños y niñas como actores y actrices protagónico/as de su proceso formativo. Estas ideas se argumentan desde posiciones discursivas del tipo *Crítica funcionamiento de la escuela, Crítica institucional academicista y Competitiva*.

Respecto de las metodologías educativas, se defienden expresiones didácticas que tomen en cuenta la opinión de niños y niñas de manera situada, sin *infantilizarles*. Las estrategias de enseñanza aprendizaje habitualmente atienden a reproducir lógicas bancarias de educación, depositando en la infancia conocimientos, a diferencia de poder co-construirlos. Ahora bien, las didácticas innovadoras no dicen relación necesariamente con el uso de nuevas tecnologías, sino más bien se pone el énfasis en la incorporación de aspectos lúdicos, artísticos, creativos y la estimulación de un pensamiento divergente.

Los resultados encontrados en este estudio dan cuenta por un lado, de la coexistencia de múltiples escuelas en cada una de las escuelas, lo que nos invita como educadores/as, trabajadores/as e investigadores/as sociales a observar nuestras propias prácticas y discursos, pues estos son los que producen y recrean una escuela u otra. Por otro lado, nos muestra discursos de la infancia que se oponen a modelos tradicionales de educación, una infancia disidente, que interpela un modelo educativo que en ocasiones no estaría dando respuesta a las demandas e intereses de niños y niñas para la construcción de una escuela que favorezca el protagonismo infantil y una transformación social.

Notas

¹ Este término hace alusión por una parte a la figura geométrica que da forma a las posiciones discursivas en un plano espacial, y por otra, a aquella complejidad fractal de las diversas posiciones discursivas. Complejidad que puede visualizarse al modificar la profundidad de observación (Lay, 2015).

² Fome es un adjetivo para referirse a algo sin gracia, aburrido, molesto.

³ Recinto penitenciario chileno.

⁴ La cachá se usa en Chile para decir un montón, mucho de algo.

⁵ SIMCE. Sistema de medición de la calidad de la educación.

⁶ Máxima nota de calificación.

⁷ Sacarse el pillo es una locución verbal usada para excusarse de algo, o lograr salir airoso de algún problema.

⁸ La raja es una expresión de calificación para referirse a algo extraordinario, algo muy bueno o muy divertido.

⁹ Bacán es en Chile la forma que se tiene para expresar algo muy bueno

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: la crisis de la educación*. Barcelona: Península
- Ballatán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niños y jóvenes adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial
- Bustelo, E. (2005). Infancia e Indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Caruso, M. (2002). La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica. Documento de trabajo n° 5, Serie “Documentos de trabajo” Escuela de educación Universidad de San Andrés.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.

- Conde y del Álamo, F. (2010). *Ánalisis sociológico del sistema de discursos*. Cuadernos Metodológicos, 43. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). [doi: 10.1590/s1135-57272010000100009](https://doi.org/10.1590/s1135-57272010000100009)
- De Azevedo, F. (2008). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura económica.
- Díaz, G. *Made in USA: Hibridez cultural y el “Tercer Espacio” en la literatura de los latinos estadounidenses*. Conferencia 2003.
- Foucault, M. (1990). *El Orden Del Discurso*. Barcelona: Fábula.
- Franzé, A, Jociles, M. y Poveda, D. (2011) Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos. En Jociles, M.I., Franzé, A. y Poveda, D. (eds.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (pp. 9-36). Madrid, España: Catarata.
- Gaitán, L. (1998). Sociedad, Infancia y Adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 85-104. [doi: 10.7179/psri_2010.17.03](https://doi.org/10.7179/psri_2010.17.03)
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid, España: Síntesis.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Giroux, H.A. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata
- Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En Hernández, F. (ed.) (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Teoría y Práctica*. Madrid: Siglo XXI.

- Ibáñez, J. (1991). *El regreso al sujeto: la investigación Social de segundo orden*. Santiago de Chile: Amerianda.
- Ibáñez, T. (1993) La dimensión política de la psicología social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1) 19-34.
- Íñiguez, L. (2003). *Ánalisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kohan, W. (2004). *Infancia Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Lay, S. (2015). *La Participación de la infancia desde la infancia: la construcción de la participación infantil a partir de los discursos de niños y niñas*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Lay, S. y Montañés, M. (2013). Las Representaciones Sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. doi: doi.org/10.22199/s07187475.2013.0003.0006
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo infantil. Movimiento de niños trabajadores en América Latina*. Nicaragua: Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En Corona, Y. y Linares, M.E. (Coord). *Participación infantil y juvenil en América latina* (pp. 113-146). México: Edición Universidad Autónoma Metropolitana
- López-Contreras, R. E. (2015). Interés Superior de los niños y niñas. Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 51-70. doi: [10.11600/1692715x.1311210213](https://doi.org/10.11600/1692715x.1311210213)
- Martín Baró, I. (1985). *Acción e ideología*. San Salvador: VCA.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones Sociales*, 5, 165-180.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: [10.14516/fde.2016.014.020.008](https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008)
- Montañés, M. (2002). Interpretación de textos y discursos al servicio del desarrollo local. En (Villasante, T. y Garrido, F.) (Eds.) (2002) *Metodologías y presupuestos participativos. Construyendo ciudadanía/3*. Madrid: IEPALA EDITORIAL

- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montañés, M. (2013). Diseño científico de muestras estructurales. En A. Matilla(Presidencia), 2do Congreso Nacional Métodos de Investigación en Comunicación. Congreso llevado a cabo en Segovia, España.
- Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. En Hernández, F. (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (pp. 66-72) Barcelona: Esbrina– Recerca
- Rodríguez, I. (2006). "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología". *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(12), 65-88. doi.org/10.5944/empiria.12.2006.1135
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Revista Forum: Qualitative social research*, 10(2), 26.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 4, 21-27.
- Serrano, C. (2016). Educación y Entorno en la Infancia. Ingredientes Clave en el Desarrollo del Pensamiento Creativo. *International Journal of Sociology of Education*, 5(1), 67-84. doi: 10.17583/rise.2016.1896
- Szulc, A. (2013). "Eso me enseñé con los chicos". Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(6) 37-46
- Urmeneta, A. (2010). Los malos de los cuentos. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 5, 276-318
- Van Dijk, T. (2004). Discurso y dominación. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas, *Grandes conferencias de Ciencias Humanas*, 4. Febrero 2004.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1996) El análisis del discurso y la identificación de repertorios interpretativos. En Gordo, A.J. y Linaza, J.L. *Psicologías, Discursos y Poder* (pp. 63-78). España: Visor.

Siu Lay-Lisboa is professor at the Catholic University of the North, Antofagasta, Chile

Manuel Montañés is professor at the University of Valladolid, Spain

Contact Address: slay@ucn.cl