



Salud & Sociedad

E-ISSN: 0718-7475

editor@saludysociedad.cl

Universidad Católica del Norte

Chile

LAY LISBOA, SIU LIN; MONTAÑÉS SERRANO, MANUEL
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MUNDO ADULTO SOBRE LA INFANCIA Y
LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Salud & Sociedad, vol. 4, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 304-316

Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742473006>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL MUNDO ADULTO SOBRE LA INFANCIA Y LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ADULTS ABOUT CHILDHOOD AND CHILD PARTICIPATION

Recibido: 15 de Noviembre del 2013 | Aceptado: 13 de Diciembre del 2013

SIU LIN LAY LISBOA¹; MANUEL MONTAÑÉS SERRANO²
(UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, Segovia, España)

RESUMEN

Desde un enfoque cualitativo/estructural sociocrítico, se muestran las representaciones sociales que el mundo adulto tiene de la infancia, y cómo éstas condicionan las concepciones que sobre la participación de la misma se albergan, y por ende, inciden en el diseño de los programas orientados a propiciar la participación de niños y niñas.

Se entiende que las representaciones sociales no son un mero repertorio, sino que articulan una estructura relacional discursiva por oposición, diferencia o afinidad. En este caso, la estructura la configuran las posiciones discursivas *Adultocéntrica*, *Exoadultocéntrica*, *Crítica Institucional*, *Crítica Adulter*, *Materno/paternal*, y *Normativa/performativa*. En este artículo se da cuenta de la estructura y las características de cada una de las posiciones.

PALABRAS CLAVE: Análisis de discurso, infancia, participación, representaciones sociales

ABSTRACT

From a qualitative / structural sociocritic approach, the social representations that the adult world has of childhood are shown, and how they determine the concepts that are sheltered about the participation of infancy, and thus, affect the design of programs directed to encourage the participation of children.

It is understood that social representations are not merely a repertoire but that they articulate a relational and discursive structure of opposition, difference or affinity. In this case, the structure is configured by the discursive positions *Adult-Centric*, *Exoadult-centric*, *Institutional Critique*, *Critical Adulthood*, *Maternal/paternal*, and *Regulatory/performative*. This paper shows the structure and characteristics of each of the positions.

KEY WORDS: Childhood, discourse analysis, participation, social representations

1. E-mail: siulinsofia.lay@alumnos.uva.es 2. mms@soc.uva.es / Telf: +34 921 40 61 69. Correspondencia: Universidad de Valladolid, Campus Segovia, Plaza Alto de los Leones, 1 c.p. 40005, Segovia, España.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, diversos son los programas, proyectos e iniciativas que contemplan la promoción de la participación social de la infancia. Sean diseñados por instituciones públicas, privadas o por el tercer sector, la mayoría toma como principal referencia los derechos de la infancia recogidos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN).

La CDN fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Por primera vez, se reconocía a la infancia como parte activa de la sociedad y pasaría de ser *objeto* de protección, a *sujetos* de derecho. La CDN ha resaltado, en numerosas ocasiones, que el derecho a la participación es uno de los cuatro pilares fundamentales (junto a el derecho a la supervivencia, al desarrollo y a la protección) y aboga para que niños, niñas y adolescentes tengan derecho a manifestar su opinión sobre los asuntos que les atañen y que ésta se tenga en cuenta (UNICEF, 2010). Sin embargo, existe una suerte de ambivalencia en los postulados de la CDN frente a la promoción de la participación de la infancia, ya que en términos concretos, dedica una escasa atención a la participación infantil y a la promoción de una ciudadanía activa. La ambivalencia tiene relación con que promulga, por un lado, la participación como uno de los focos fundamentales de atención, y, por otro, concibe y promueve una participación de la niñez circunscrita a la presencia o determinación de terceros, siempre una persona adulta.

Esta circunstancia demandaba conocer las representaciones sociales que de la infancia y de la participación de la misma tienen quienes diseñan o/e implementan programas dirigidos a la población infantil. A tal fin, en el marco del Trabajo Fin de Máster para optar al posgrado de Máster Universitario en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación de la

Universidad de Valladolid (España), se realizó, en el curso 1012-13, una investigación para atender esta petición, siendo el director y la maestranda del Trabajo los firmantes de este artículo, en el que se dará cuenta de las diferentes representaciones sociales que sobre la infancia alberga el mundo adulto, y cómo, de acuerdo con las mismas, se articulan las diversas concepciones que de la participación infantil se tienen, se asigna diferentes roles a las instituciones en este cometido, se plantean diversos modos de entender y atender las necesidades y demandas participativas de los menores y se configuran unos u otros programas orientados a su participación.

La CDN, centrando sus lineamientos de acción desde la noción de promoción y protección integral de la infancia, ha logrado que los “niños hayan ganado en visibilidad, en presencia pública, y han conseguido un lugar en la agenda de las preocupaciones políticas y sociales” (Gaitán, 2006, p.64). Las garantías de bienestar social de niños y niñas se ciñen básicamente en la preocupación por vigilar y fiscalizar las buenas prácticas de las instituciones protectoras, el estado, la familia y la escuela. Desde modelos y convenciones paternalistas y asistencialistas, se pretende defender y propiciar el adecuado e integral desarrollo de niños y niñas. Sin embargo, resulta paradójico que este mundo adulto sea el que proteja a la niñez, pues “[e]l modelo occidental de infancia se basa en la idea de que la niñez debe ser protegida del mundo adulto” (Ávila, 2003, p.2).

En este sentido, cobra un contrapunto la protección y derecho de la infancia. Desde el punto de vista del intercambio: a mayor protección, menos derechos; pues se está supeditado, inevitablemente, a una forma de control social que restringe la autonomía del sujeto a quién se pretende proteger. “Esta dependencia está basada en la prevalencia de los derechos que protegen al menor sobre aquellos que se le asignan como

persona" (Gaitán, 2006, p.71). Así, por ejemplo, el artículo 14, relativo al *derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*, se encuentra bajo la guía de sus padres. Y, asimismo, el artículo 12, referido el *derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño y a formarse un juicio propio*, se encuentra sujeto a la edad y madurez del niño. [El niño] *podrá ser escuchado en todo procedimiento legal o jurídico*, pero se deberá contar con la *mediación* de sus padres, representante u órgano apropiado.

Ante este planteamiento, Llobet considera que es necesaria una revisión crítica de las representaciones que se tienen de la infancia, de lo que le es legítimo, y de lo que se le permite. Entiende que "es necesario mirar las prácticas y los sentidos desarrollados al interior de las instituciones no como un dato accesorio que puede aportar a la comprensión de las fallas de la implementación, sino como aquella dimensión que la concreta" (2006, p.5).

Al hablar de infancia, así como de cualquier realidad social, estamos hablando tanto de una realidad objetivada, como de una realidad representada (Ferrán, 2006). En tanto tal, esta realidad de elaboración común (Jodelet, 1986), corresponde a un conocimiento socialmente construido y compartido, que guía el comportamiento grupal (Pérez, Moscovici y Chulvi, 2002). O, cuanto menos, otorga los marcos de interpretación de acuerdo con los códigos y los valores del grupo. No importa cuán cierto o erróneo sea este conocimiento -entre otras cuestiones, no hay externalidad universal con la que cotejar-, las situaciones definidas como reales por él, terminan siendo reales, al menos en sus consecuencias.

Los significados otorgados y objetivados a los patrones culturales, como sistema simbólico de un grupo social, -como es el caso de la infancia-, no son naturales, son contruídos, "en tanto que la estructura y las

funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual" (Bourdieu, 2008, p.23). Esto es, no obedecen a una definición dada por la naturaleza de las cosas, o a una naturaleza humana, sino más bien por la propia construcción social, en dónde, y desde dónde, se producen las prácticas e interacciones. Ahora bien, al objetivarse estos significados, se convierten en una verdad incuestionable. Se dota de características *naturales* a la infancia, ocultando su origen social. Niñas y niños se socializan bajo una realidad que parece dada sobre ellos, sobre sus propias cualidades y capacidades, e incorporan aquellas nociones adultas de infancia, haciéndolas propias. Definiendo su autoconcepto desde lo que se les determina que son. Como señala Bourdieu, al señalarle al niño lo que es, le convierte efectivamente en lo que tiene que ser (Bourdieu, 1985).

MÉTODO

Para dar cuenta de las representaciones sociales, se ha recurrido a una metodología enmarcada en el paradigma cualitativo/estructural, de carácter interpretativo y sociocrítico, con la que analizar los discursos sociales producidos en las entrevistas realizadas a diferentes actores relacionados con los programas dirigidos a la infancia.

La técnica utilizada en el campo fue la entrevista individual semiestructurada, en la que se han fijado previamente los bloques temáticos, sobre los que se pretendía indagar, y se ha elaborado la guía con la que producir una conversación *simulada*¹. La entrevista proporcionó la materia prima

1. Es simulada porque la condición del entrevistador y del entrevistado no son intercambiables. Quien pregunta no responde y quien responde no pregunta. Los temas a debatir no son consensuados, sólo una persona es la que propone los temas de debate. "No se habla por (placer de) hablar, ya que independientemente del mayor o menor placer que la conversación proporcione, hay una finalidad que orienta la interacción discursiva" (Montañés, 2009, p.138). Por último, la responsabilidad de que la conversación se mantenga, no es compartida. Por eso es simulada, pero tiene que parecer que no lo es a quienes participan en la entrevista, pues sabiendo que es simulada, les tiene que parecer que no lo es.

discursiva, cuya interpretación dio cuenta de los diversos discursos sociales.

Los textos discursivos, que la entrevista proporciona, pueden ser usados como medio para conocer los contenidos sobre el tema objeto, y, asimismo, ha de considerarse como unidades de análisis.

Ello es factible, porque con las palabras no sólo decimos – dimensión semántica-, sino que también hacemos cosas – dimensión pragmática- Y si lo dicho tanto designa cosas –componente referencial- como nos permite relaciones unas palabras con otras –componente estructural-, el estudio del hacer de lo dicho, nos permite conocer (hablando con más propiedad, nos permite inferir) una imagen de quien dice lo que dice; dado que al decir quedamos dichos en lo dicho –compromiso sociolingüístico – (Montañés, 2010, p.2)

Si el lenguaje, lo enunciado -las palabras- dicen, pero además construye realidades, podemos decir que hacemos con las palabras. De ahí la relevancia de conocer los discursos textuales, su capacidad de actuación como elemento performativo. Especialmente en este estudio, que intentaba evidenciar la fuerza performativa, eventual reguladora de las prácticas participativas de la infancia, mediante la palabra.

Se grabaron todas las entrevistas, pues, sin ello no tendría sentido la aplicación de esta técnica, al menos para los fines propuestos, dado que no solo se buscaba conocer qué se dice, sino también por qué, para qué y desde dónde se dice lo que se dice.

El muestreo utilizado fue de carácter cualitativo, de tipo *opinático* o intencionado, que, a diferencia del estadístico, no obedece

a criterios probabilísticos sino al principio de saturación (la cual se produce cuando los discursos comienzan a reiterarse y no nos proporciona información nueva sobre la problemática objeto de estudio), en el que los participantes producen los discursos tópicos de cada grupo social al que pertenecen.

Carácter tópico que le otorga representatividad al saturar las posibilidades significativas de esa situación comunicativa; de tal manera que cualquier entrevista realizada en la misma situación, y con miembros extraídos de los mismos grupos de pertenencia producirían un discurso redundante en la dimensión semántica (Alonso 1998, p.106).

Por tanto, no se fijaron a priori el número de personas a entrevistar. Se aceptó, desde un comienzo, que el número se fijaría conforme avanzara la investigación.

La elección y el número de personas a entrevistar se basaron en criterios tales como la selección de contextos relevantes al problema de investigación, informantes clave, la heterogeneidad (diversidad) y accesibilidad de los sujetos, entre otros.

De acuerdo con el planteamiento formulado, se realizaron 12 entrevistas, que responden a los siguientes enunciados:

- E.1-Mujer. Trabajo directo adolescentes. Educadora servicio público
- E.2-Hombre. Gestión de programas orientados a niños, niñas y adolescentes. Técnico educación servicio público
- E.3-Mujeres. Trabajo directo con niñez. Educadoras programa participación infantil. Servicio público
- E.4-Hombre. Trabajo directo con adolescentes. Educador programa participación infantojuvenil. Servicio privado
- E.5-Mujer. Trabajo directo con

- adolescentes. Programa información infantojuvenil. Servicio público
- E.6-Hombres. Trabajo directo con niñez. Programa apoyo escolar. Servicio público
 - E.7-Mujer. Gestión de programas, trabajo directo e indirecto con infancia. Servicio público
 - E.8-Hombre. Gestión de programas educación. Servicio público
 - E.9-Mujer. Gestión de programas discapacidad. Servicio público
 - E.10-Hombre. Servicios educación. Servicio público
 - E.11-Hombre. Gestión de programas educación. Servicio público
 - E.12-Mujer. Gestión de programas discapacidad. Servicio público

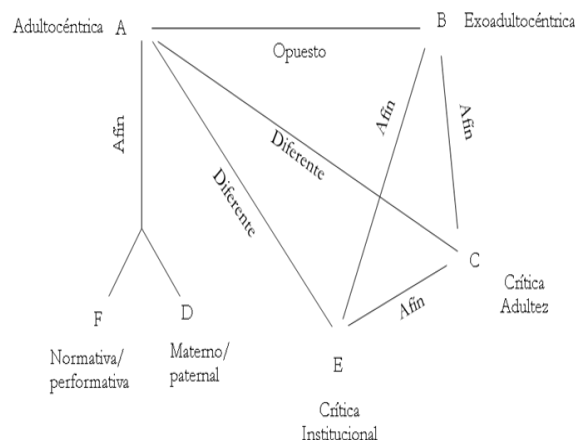
RESULTADOS

El análisis de los textos producidos ha servido para identificar las grandes posiciones discursivas sobre la participación infantil. Entendiéndose por posiciones discursivas los diversos discursos que presentan tal reiteración y consonancia que justifican su configuración como postura propia, diferente, opuesta o afín de otra u otras. Configurando, por tanto, una estructura relacional y no un mero repertorio de posiciones. En este caso, a la estructura la hemos denominado el *Poliedro de la participación infantil* (ver figura 1).

El *Poliedro de la participación* da cuenta de la posición discursiva dominante, la *Adultocéntrica* (A), configurándose las demás posiciones por oposición, afinidad, diferencia respecto a la misma. Opuesta a la (A) se encuentra la *Exoadultocéntrica* (B); como diferentes, se encuentran la *Crítica Adulter* (C) y la *Crítica Institucional* (E) (que a su vez son afines a la *Exoadultocéntrica* (B)); y como afines la *Materno/paternal* (D) y la *Normativa/performativa* (F).

FIGURA 1.

Poliedro de la participación infantil: Posiciones discursivas y relaciones.



A continuación se expondrán los contenidos que definen cada posición:

(A) Posición *Adultocéntrica*. Las Representaciones Sociales, que de la infancia tiene ésta posición, se organizan de acuerdo con la idea según la cual los niños y niñas son sujetos carentes y privados de capacidad para discernir -“es que cuesta [refiriéndose al trabajo con la infancia], cuesta porque no tienen conciencia, a un niño de 12 años... estamos locos” (E.3).

Esta posesión sostiene la existencia de un saber y pensamiento único, circunscritos a la sabiduría cristalizada de las personas adultas, y, por tanto, sitúa la responsabilidad y posesión del saber en figuras adultas (padres, madres, profesores -autoridades-), que son, según se dice, quienes deben transmitir los saberes a los niños y niñas.

Coherente con ésta lógica, la participación infantil, se enmarca en la programación que los adultos realizan: “propongo y programo yo, programo yo actividades, un poco de todo, actividades desde talleres” (E.3). Esto es entendido así porque se sostiene que: “tú a los jóvenes ahora les preguntas y no saben que quieren” (E.1). Ese no saber qué es lo que quieren, enmascara, por un lado, el inmediatez otorgado a los procesos participativos (los

cuales, al no ser formulados de manera estereotipada o adecuada –expresan un no saber-, sobreentendiéndose que existen propuestas correctas y otras que no lo son), por otro, no se propicia una participación más reflexiva, más bien se prescinde de ella.

De acuerdo con esta concepción, es comprensible que se diga que a la infancia se la ha de enseñar lo que ha de ver y querer, al tiempo que se la ha de dictar las pautas de cómo se ha de participar, pues, como se dice: *“lo hacemos nosotras porque, pues porque somos las profesionales”* (E.3).

Al presuponer las necesidades y demandas de la infancia, no se contempla solicitar la opinión de los niños y niñas. Se presupone que los significados y sentidos que posee el mundo adulto son los mismos de la infancia. Así, por ejemplo, el uso que de los espacios hacen los niños, está determinado por el uso que de los mismos hacen las personas adultas. Los lugares se construyen y se constituyen por los significados que la adultez elabora respecto a los mismos. Se da el sentido y el significado al uso –y no uso- que los chavales hacen de ellos. Esta perspectiva anticipa los significados y sentidos que los niños puedan inferir, denotando el desconocimiento que de las necesidades de la infancia se tiene. Se considera que el *desuso* de los recursos, y la *no-participación* en las actividades, es o bien por desconocimiento o por desinterés. Sin tener en cuenta que pueden ser los recursos y actividades existentes los que no responden a las necesidades y demandas de los chavales: *“Hay gente que se encierra, estamos hablando ahora de la población más infantil, pero que la población adulta igual, que no pasan más que la plaza del barrio... y no saben ni de recursos, ni de actividades que hay”* (E.7).

Como se ha dicho, no se ve necesario hacer partícipe a la infancia en el diseño de los programas, en el mejor de los casos, a modo de prebenda y no tanto como un

derecho, se establecen mecanismos de consulta para evaluar las acciones y actividades programadas por los profesionales -*“y luego al finalizar hay veces en que se le pregunta en cada sesión que les ha parecido”* (E.7)- Este modo de proceder es comprensible, al concebir la infancia desde una moratoria social, como un no-adulto.

(B) Posición *Exoadultocéntrica*. Esta posición se aleja tanto de una visión individualista del ser humano, como infantilizada de la niñez. Según se dice, *hay que implicar a las familias, con la familia que tengan, la que sea, creo que no hay que trabajar con las personas como si fueran solas* (E.1). Introduce una visión más proactiva y propositiva de la infancia. Una visión más amplia y de mayor riqueza, comparada con las habituales nociones restrictivas de la infancia, como es, entre otras, la posición discursiva *Adultocéntrica*. Se considera a niños y niñas como sujetos conscientes, involucrados y capaces de identificar sus intereses y de poder gestionarlos. Se defienden estrategias que contemplen un rol más activo, crítico y autónomo de la infancia, donde los y las infantes puedan elegir los lugares y formas de encuentro y asimismo expresar lo que les preocupa, interesa y afecta. Este discurso intenta evidenciar la necesidad de visibilizar las problemáticas infantiles desde la propia infancia, ofreciendo, para ello, dispositivos alternativos a los desplegados tradicionalmente. Reformulando el rol clásico de la infancia y la adultez ante la toma de decisiones y las posibles propuestas de acción. Se apuesta por sustituir una relación tradicional asimétrica ante ambos grupos sociales por una implicación más simétrica que incorpore a ambos. Todo ello desde una perspectiva que problematice desde y con la infancia, y no hacia y para ella.

Esta posición sostiene que los programas de participación infantil están diseñados principalmente por estrategias adultocéntricas. Se critica que los adultos

atribuyan, como propios, los desempeños y logros de la infancia, ensombreciendo así el protagonismo que esta última debería tener sobre sus propias acciones, minimizando, de este modo, el rol de la niñez: *“entender que aquí el protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces esa parte sí que creo que hay una parte que no se hace”* (E.1).

En coherencia con las representaciones sociales que de la infancia se tiene, se propone un marco en el que las actividades participativas sean de y para la infancia y no de quienes las ofertan: *“si tú quieres acercarte a la gente tienes que acercarse a su realidad no que la gente se acerque a ti”* (E.1).

(C) Posición Crítica Adultez. Esta posición construye la representación social de la infancia en oposición a las elaboradas habitualmente por los adultos. Hacia sí mismos –como adultos–, y hacia los demás adultos. Su crítica se focaliza en el reduccionismo conceptual y relacional mantenido y reproducido no solo por los responsables públicos sino el mundo adulto en general – *“en general el mundo adulto se cree que el mundo infantil son unos..., pues es eso, que no piensan [...] yo creo que no solo es gente del mundo de la política, yo creo que es general el mundo, son niños y no tienen ni idea, no pueden opinar”* (E.3). Centra su crítica, en la manera en cómo son tratados los niños, al considerarlos sujetos pasivos, a los que se ha de dirigir sus actuaciones y moldear sus pensamientos y actitudes – *“la carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja”* (E.5). Se reivindica un nuevo rol de la infancia, embistiendo contra el desempeño que realiza el mundo adulto sobre las problemáticas de la niñez, qué, según se dice, no se centra en atender sus necesidades, sino que responde a sus propias aspiraciones adultas de control. Denuncia las relaciones de dominio que establecen los adultos sobre los niños: *“estoy pidiendo una revisión de lo que necesitan los*

chicos y la forma de intervenir con esos chicos, estar mucho más próximos a su realidad” (E.1).

La crítica se remite tanto a las instituciones como a las personas que trabajan en ellas, que, según se dice, reproducen las pautas y normas que derivan de esferas superiores de control, de manera irreflexiva: *“nosotros mismos estamos criticando aquello que nosotros mismos hemos generado”* (E.1).

Al referirse a las necesidades y demandas de la infancia, se sostiene que el mundo adulto no atiende las necesidades de niños y niñas, por tanto, las estrategias de participación no logran captar el interés de la niñez: *“La carencia que yo veo es esa, que no les dejamos participar, o no se les deja”* (E.5). Asimismo, se denuncia que los servicios y las plataformas de participación ofrecidas son restringidos y acotados: *“Nos quejamos de cómo son los jóvenes, ¿Pero les damos recursos?”* (E.5).

Esta posición, como comprensiblemente se puede entender, se muestra crítica con respecto a la oferta programática predominante en el ámbito de la participación infantil, la cual, según se dice, está centrada esencialmente en desarrollar acciones y estrategias que responden a las concepciones del personal técnico y profesional. Los protagonistas son los adultos y no la infancia: *“hay que tener también la humildad de entender que aquí el protagonista es el chaval, el protagonismo no viene de quién lo hace entonces [...] hay una parte que no se hace”* (E.1). Según se dice, si el diseño de las actividades se hiciera de manera conjunta, albergando la opinión de los chavales, la responsabilidad de los resultados, no recaería únicamente en el desempeño de los adultos, sino en todas las personas–adultos y niños– implicadas en el proceso.

(D) Posición Paterno/maternal. Esta posición discursiva tiene una representación

social de la infancia similar a la adultocentrista (A). Si bien, ésta se centra más en el papel que deben desempeñar los agentes socializadores. Se entiende que se ha de procurar dotar a la infancia de protección, cuidados, formación, y que se la ha de socializar de acuerdo con los valores del mundo adulto. Considerando a la infancia como *los aún no*. De acuerdo con estas premisas, la estrategia se ha de dirigir a salvaguardar a la infancia de todo aquello de lo que carece, dotándola de características *socializadas*. De acuerdo con estas representaciones sociales, se deriva la necesidad de blindar el tiempo de la infancia, hasta que esté preparada y madura. Los adultos se mantendrían a la espera hasta que la infancia alcance la conciencia y el conocimiento suficiente para darse cuenta, y ver *la realidad* del mundo adulto.

Se aborda la problemática de la infancia en tanto en cuanto se logra la satisfacción, bienestar y tranquilidad de los padres y no tanto de los niños y niñas: *“si fuera político, eh... son niños y no votan pero... tienen padres que lo ven”* (E.3). La búsqueda del voto de los padres en buena parte guía la programación dirigida a la infancia.

Al referirse a la participación infantil se hace referencia a un modelo relacional basado en las obligaciones que han de asumir los adultos con la infancia. Relación, en la que la figura adulta se encuentra formada y preparada para socializar y proteger a la infancia, que es considerada inmadura y carente de formación necesaria para tomar decisiones respecto a las cuestiones relacionadas con la participación. Se entiende que esta figura es la única con capacidad para enseñar y mostrar a niños y niñas la forma más adecuada de participación. Se alude que la infancia estaría conformada por aquellas personas que no saben, no conocen, y, por tanto, dependen de sus cuidadores: *“es muy importante los programas educativos, porque eso también tienes que despertarlo [...] porque tú no vas a pedir lo que no has conocido nunca”* (E.1).

Se sostiene que las pautas que han sido elaboradas por padres y madres sobre la educación y cuidado de sus hijos se ven reflejadas en diversos ámbitos. Según se dice, ellos tienen la potestad sobre sus hijos, y, por tanto, el poder para decidir respecto a las cuestiones que les compete a la infancia, así como también, sobre las materias y ámbitos que deben desarrollar: *“son los padres los que deciden a qué actividades van sus hijos, no se evalúan por los niños”* (E.2).

Respecto al rol institucional, éste, siendo considerado un agente importante, ocupa una posición por detrás del papel que la familia ha y debe desempeñar. La familia toma el rol protagonista en la socialización de la infancia, a la que se la asigna la responsabilidad de proteger y velar por los intereses de los niños y niñas: *“enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres, y tu, pero bueno! Y luego que no se saben manejar pero es que tampoco se les deja, y eso me da mucha rabia”* (E.5). Esta excesiva protección y cuidado opaca los puntos de vista, perspectivas y formulaciones de la infancia.

Siguiendo la estrategia de naturalizar lo social, prescribe lo que le pertenece a la y lo que es la infancia, transmitiéndolo con tal fuerza performativa que logra incorporar en niños y niñas la creencia de ser sujetos incompletos, carentes y subordinados.

Las necesidades y demandas son definidas por los progenitores antes que por los propios menores: *“ves a los niños escribir y ves al padre que pon tal”* (E.3), *“enseguida que le preguntas al chaval te contestan los padres”* (E.5). En consecuencia, los programas y ofertas dirigidos a la infancia, responden a las necesidades de padres y madres más que a las de los propios niños y niñas: *a lo mejor una familia, que lo que quiere es que su hijo vaya por la tarde* (E.1): *la principal demanda en el área infantil es cubrir horarios, desde los centros y los padres y madres. Extender servicio horario* (E.2).

Los contenidos de los programas obedecen a una lógica de escolarización formal, orientados a incorporar en niños y niñas capacidades predeterminadas: *ahora tienes escuelas, tienes una oferta formativa* (E.7). No se dirigen a promover, ni a favorecer procesos de participación, sino más bien, se orientan a la prevención, de acuerdo con la lógica de protección ante las carencias de la infancia, basada en la noción de minusvalía en la que se cree que se encuentran niños y niñas: *“el programa se centra principalmente en los y las menores en prevención”* (E.11).

(E) Posición *Crítica Institucional*. Esta posición se formula desde la crítica a las representaciones sociales que se consideran son las dominante en el ámbito institucional. Es afín a la *crítica adultez* –la C–, al participar de la crítica al modo tradicional de actuación con la infancia. La distinción es que ésta se centra más en la crítica a las instituciones –y sus representantes– y a las políticas públicas encargadas de diseñar las estrategias de promocionar la participación infantil. Incluye en su crítica a los centros educativos, y a todas las estructuras, que generan dispositivos estándar con los que atender las necesidades e intereses sin incorporan la voz de quienes deberían ser sus protagonistas, esto es, los niños y niñas, lo que conlleva, según se dice, que no tengan un efecto real de convocatoria y participación infantil.

Esta posición sostiene que las instituciones, al considerar a la infancia como personas que no comprenden y que no saben, encubren temáticas, contenidos y debates, impidiendo la promoción del empoderamiento, el pensamiento crítico y reflexivo. Ello acontece, según esta posición, en el núcleo primario de socialización, la escuela. Según se dice, la escuela no permite expresiones ni aprendizajes disidentes a los clásicos formales.

Esta posición se esfuerza por deconstruir una realidad única, y crítica una realidad

estática ofrecida por los sistemas socioeducativos, como los que, según se dice, promulgan una exigencia basada en una calidad ficticia y reguladora de procesos educativos academicistas. Según esa posición, en el ámbito de la participación infantil: *hay que modificar estructuras [...] falta [...] más ese tipo de cosas que van más allá de una actividad concreta, hablo más de algo más social* (E.1). Las instituciones son consideradas dispositivos de poder al servicio del asistencialismo y reproductoras de antiguas prácticas que no se orientan a promover la autonomía en las personas, ni corresponden a los contextos sociales actuales, sin que se perciba voluntad de cambio: *“hoy, nadie que esté haciendo cosas realmente por la juventud y los niños”* (E.4).

Esta posición considera que las instituciones deberían prever y garantizar las condiciones estructurales que posibiliten el óptimo desarrollo de los niños y niñas, proporcionando los medios para que alcancen su máximo bienestar. Si bien, se considera que, en la actualidad, no lo logran, ya que, según se dice, *“cuando el objetivo es siempre el contrario, y ha sido a cubrir aquello que se debería estar cubriendo desde las instituciones y no se está realizando”* (E.1). En relación con las necesidades y demandas, se sostiene que existiría un obstáculo de orden superior que no permite, ni facilita los procesos de participación auténtica, así como tampoco la atención de las necesidades de la infancia, sino que más bien ata y restringe las actuaciones y la capacidad de la toma de decisiones de los profesionales: *“hacemos lo que nos permite el colegio, muchas veces los profesores y directores quieren otras cosas que los chavales”* (E.2). Según se dice, las posibilidades para dar la voz a los menores son escasas, con efectos prácticamente nulos: *“en cuanto al buzón de sugerencias situado en las juntas y centros escolares, no hay organismos específicos para canalizar las propuestas vertidas en el buzón”* (E.8).

Las condiciones estructurales dificultan la

canalización de las demandas de la infancia. Y, asimismo, se dice que cuando se disponen de dispositivos de canalización, ello no garantiza que las opiniones y preferencias que de la infancia se recojan tengan carácter vinculante.

En relación con los programas y ofertas, ésta posición objeta la lógica que sustenta la manera en que se desarrollan e implementan las actividades dirigidas a la infancia. Lógica que, según se dice, por un lado, tienden a cubrir horarios, es decir, se privilegia la extensión horaria, y la cobertura, sobre la calidad, profundidad y atingencia de los programas: *se ha promovido mucho el tema de las actividades extra escolares en coles e institutos [...] otra cosa es que yo considere que para mí es lo que necesitan* (E.1), y, por otro, son proyectos estándar y uniformados, que no atienden a la diversidad de contextos: *los trabajos tienen que ser de barrio [...] que no se traten de proyectos globales, donde tengas que abarcar... en plan, todo* (E.1). La crítica se sustenta en que, según se dice, en ninguno de los casos, se despliegan estrategias que efectivamente atiendan las demandas reales de niños y niñas.

(F) Posición *Normativa/performativa*. Las representaciones sociales de la infancia están asociadas con la imagen de un sujeto desvalido y desprovisto de capacidades para gestionar su entorno y sus procesos de aprendizaje y participación. Se entiende que los adultos son quienes poseen el saber, y, por tanto, las instituciones han de ser las encargadas de formar y enseñar a los niños y niñas las normas constitutivas y constituyentes. Dar forma a quienes aún no la tienen y enseñar -señalar, indicar- a quienes *aún no han visto*. Las opiniones e ideas de la infancia –y a su vez, las que de la infancia se tienen – se enmarcan en un pensamiento único y normativo, por tanto, si las ideas y actividades no son acordes a lo que dicta la norma, entonces no son válidas. Por consiguiente, la participación infantil se concibe de acuerdo con un modelo hegemónico y heteronormativo participativo,

que reproduce modalidades participativas reproductoras de normas carentes de creatividad. Orientan su performatividad hacia el mantenimiento de un orden social, que no genere disturbios en la realidad descrita. Se busca producir sujetos apegados a la norma, sujetos disciplinados y sumisos. La estrategia más ampliamente utilizada es la naturalización de los procesos de aprendizaje, basados en lógicas de participación en política formal: *“hicimos nuestra lista de candidatos y luego hubo elecciones en cada cole, los propios niños votaron a sus compañeros salían en la lista”* (E.3). Este modo de proceder se ve como un entrenamiento mediante el cual los niños se convertirán en futuros ciudadanos con derecho a elegir a sus representantes -*“a ellos mismos les sirva como un paso, porque tengo que llegar a los dieciocho años y te dicen, ahora tienes que votar y dices pero es que yo no he participado en la vida, de que ya estén aprendiendo a hacerse una idea, a ser críticos, a observar, a votar”* (E.3)-. Quedando devaluadas otras formas participativas: *“hay muchísimos niños pequeños que no les ves que hagan nada más que ir al parque* (E.7).

Desde esta concepción, se apuesta por habilitar un repertorio restringido de prácticas participativas, que respondan a las pautas que se consideran correctas para la población infantil. Impidiendo o dificultando la emergencia de modalidades espontáneas de participación, dado que cuando se ofrecen espacios de participación, estos son espurios que no permiten la emergencia de una participación genuina, ya que tanto los contenidos como las modalidades son diseñados por los profesionales: *“yo siempre intento tirar de ellos todo lo que puedo, lo que pasa es que no están acostumbrados y cuesta, entonces a veces que hay que sobre todo al principio guiarles más”* (E.3).

En relación al rol institucional, se considera que la escuela tiene el papel hegemónico de la formación y la enseñanza, cuyos aprendizajes han de ser de utilidad

para la inserción en el mercado laboral. En este sentido, la formación no contempla la pluridimensionalidad del sujeto sino que pone el mayor énfasis en el ámbito de la adquisición de un conocimiento estándar: “*Se centran por lo demás en aspectos más formativos y de capacitación que lúdicos, depositando una sobreexigencia en los chavales [...] lo lúdico pierde terreno a lo práctico vemos niños estresados.*” (E.2).

Respecto a las necesidades y demandas de la infancia, esta posición considera que descontando las actividades relacionadas con la formación, el resto han de ser atendidas de manera puntual, en determinados días del año: *si tienes niños pequeños pueden estar haciendo actividades gratuitas... hay épocas, en navidad que puedes estar haciendo un montón de cosas* (E.7). Reduciéndose la participación a eventos puntuales desvinculados de un proceso continuo, implicativo y *con-sentido*. De acuerdo con esta concepción, los programas y ofertas dirigidos a la infancia, fomentan un tipo de participación estereotipado, que intenta naturalizar el modo de participar. Produce y reproduce las pautas y campos de interacción en la infancia acordes con lo instituido por la norma. Se parte del *deber ser y tener que*, propios de una sociedad homogeneizadora: “*yo veo avances en ese tipo de actividades [...] pero que a nivel de prensa son muy bonitas de vender*” (E.1). Una participación estética, atractiva en términos mediáticos, y de escasa fertilidad: “*al final no estás yendo a las causas, estás yendo a tener a la gente contenta*” (E.1). Se habla, por un lado, de programas del tipo academias y clubes deportivos - “*las ofertas que hay para los niños y jóvenes, el grueso de las cosas son actividades, estilo club de fútbol y actividades... estilo de música, o sea actividades dirigidas*” (E.1)- y, por otro, que estos no se renuevan, pues, los objetivos se formulan sin tener en cuenta la singularidad y dinamismo de cada contexto: “*Aunque son muchos alumnos es siempre la misma actividad*” (E.6).

DISCUSIÓN

Las representaciones sociales sobre la infancia están estrechamente vinculadas a una *moratoria social*. Asociada a una etapa de espera, una etapa preparatoria, donde niños y niñas estarían adquiriendo determinadas habilidades para hacerse personas adultas. En consecuencia, son mientras tanto considerados por el mundo adulto como los que *aún no son*. Por tanto, sus capacidades, conocimientos y experiencias no tienen el reconocimiento que deberían tener. Desde esta noción, la infancia se entiende como sujetos indefensos e incapaces de afrontar sus propias problemáticas. “[A] indicar al niño no lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, le lleva a convertirse con el tiempo en lo que tiene que ser, es la condición de la eficacia de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse en el futuro sobre un “habitus” predispuesto a soportarlos”. (Bourdieu, 2008, p.31).

Considerar a los niños y niñas como seres incompletos, implica entender a los mismos como sujetos a quienes amaestrar, o como seres inocentes a quienes socializar. En cualquier caso, se requiere un control (Gaitán, 2006), al objeto de lograr que la infancia tanto obedezca como asuma como propias las ideas y concepciones que emanan del mundo adulto. Se *per-forman* - el enunciado da forma a un acto- las maneras en que la infancia debe comportarse e interactuar en las distintas escenas sociales. En consecuencia, los modelos o paradigmas que sustentan la construcción de la participación de la infancia, obedecen principalmente a nociones centradas en una perspectiva adulta, caracterizada por valores positivistas. Una concepción limitada y acotada de la realidad y de la infancia. Se concibe el saber como atributo propio y exclusivo de la población adulta, un conocimiento cristalizado y único. La

legitimación del modelo positivista, ha traído como sólida herencia una serie de construcciones *naturalizadas*, ante las cuales se da crédito a lo objetivo, lo neutro, lo externo, a la ostentosa noción de *verdad*. El intercambio de conocimientos no se constituye como forma de socialización y democratización del saber. Niños y niñas quedan reducidos a absorber el conocimiento válido del mundo adulto, debiendo dar cuenta de su adquisición, mediante determinados rituales institucionalizados que los adultos programan y legitiman.

En coherencia con esta lógica, las actividades ofertadas para la participación infantil, generan una suerte de extensión de la escuela. Reproducen las lógicas de la educación formal bancaria. Una educación dirigida, unidireccionalmente, basada en la adquisición de conocimientos y competencias académicas, donde existe un experto y un aprendiz. Experto poseedor de la verdad y aprendiz desprovisto de ella, al cual se le ha de dotar de saberes. Las relaciones que dentro del aula se establecen, responderían a estas dos figuras, es decir, siguen las lógicas de niños contenedores de aprendizajes y de pautas, que son depositadas por sus profesores. Este escenario escolarizado *-meritocrático-*, donde se establecen lógicas de dominación, obviamente, no facilita iniciativas creativas participativas provenientes del mundo de la infancia. Se institucionaliza y se privatiza la participación, generando, en no pocas ocasiones, el rechazo, o, al menos, el alejamiento de los chavales de este tipo de participación, como así lo refrendan las posiciones discursivas que se encuentran más alejadas de las posturas adultocéntricas, esto es, la *Crítica Adulter*, la *Crítica Institución*, y la *Exoadultocéntrica*.

Si bien, efectivamente, hay niños y niñas que participan en las actividades propuestas por diversos organismos, en muchos casos, según se dice, lo hacen por

exigencias externas y no tanto por demandas propias. Entre ellas, extender la jornada escolar, con lo cual están más tiempo en los centros educativos -cuestión que muchas veces responde a necesidades familiares-, o, bien, porque son las únicas actividades a las que deben, pueden acudir, o tienen acceso.

Los programas aparecen como dispositivos de participación impuestos, que, aunque, en el mejor de los casos, sean amplios y variados, no siempre logran concitar el interés de niños y niñas, ni tampoco motivarles. En muchos casos, son actividades descontextualizadas a sus realidades y a sus problemáticas.

Al no participar los niños y niñas en el diseño de los programas, actividades e iniciativas participativas, éstas, en no pocas ocasiones, se encuentran alejadas de sus necesidades y demandas, y, por tanto, al no generales interés, no se sienten motivados a participar.

La participación de la infancia, como la de cualesquiera otras realidades grupales, requeriría no solo poder *formar parte de* sino también tener la potestad de *dar forma* a la misma.

REFERENCIAS

- Alonso, L.E. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Ávila, R. (2003). El relativismo cultural desde la perspectiva de la niñez indígena y la Convención de los Derechos de los Niños. *Revista Aportes Andinos*, (5), 1-5
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2008). *La Reproducción. Elementos Para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43(1), 63-80.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II, Pensamiento y Vida Social Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Llobet, V. (2005). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-19.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y Técnica Participativa, Teoría y Práctica de una Estrategia de Investigación Participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montañés, M. (2010). El grupo de discusión. *Cuadernos CIMAS, Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible*, 1-29.
- Pérez, J.A., Moscovici, S. y Chulvi, B. (2002). Naturaleza y cultura como principio de clasificación social: Anclaje sobre representaciones sociales de minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 51-67.
- UNICEF España. (2010). *La Infancia en España 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: Retos Pendientes*.