

**PREPRINT: Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo:
¿época de protagonismo de niños y niñas?**

**PREPRINT: Radiographs of adultcentrism in the educational space: times
of children's protagonism?**

**PREPRINT: Radiografias adultocentrismo no espaço educativo: tempos de
protagonismo das crianças?**

Siu Lay-Lisboa
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile
slay@ucn.cl
<http://orcid.org/0000-0002-9294-4337>

Fernanda Armijo-Rodríguez
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile
ferarmijo10@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1398-8225>

Camila Calderón-Olivares
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile
camila.calderonolv@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9133-3393>

José Flores-Acuña
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile
jose.flores.acuna@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0087-6080>

Javier Mercado-Guerra
Universidad Católica del Norte
Antofagasta, Chile
jmercado02@ucn.cl
<https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

Resumen: La investigación busca radiografiar cómo se expresan las interacciones entre el adultocentrismo y el ejercicio del protagonismo de las infancias en contextos educativos. Desde un paradigma socio-crítico, el diseño metodológico asume elementos derivados de la Investigación Acción

Participante por medio de estrategias dialógicas de producción de información, como las técnicas espaciales gráficas, teatro social, grupos de discusión, y en el caso de la adultez, las entrevistas. Se evidencia que el entramado relacional entre la adultez y la infancia estaría determinado por la racionalidad adultocéntrica y el temor por el protagonismo de las infancias, traducido como una amenaza, pues representa subvertir la jerarquía de un orden social. Aquello reproduce relaciones asimétricas entre niños, niñas y las diferentes figuras adultas involucradas en las relaciones pedagógicas, lo que ha sido expresado tanto por la adultez como por la niñez. La investigación promueve la incorporación de prácticas aulares más abiertas y democráticas, que permitan a docentes incluir a las familias en un trabajo colaborativo co-construido a fin de favorecer la autonomía de niñas y niños, entendiéndoles como sujetos de derechos en tiempo presente.

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

Abstract: The research seeks to radiograph how the interactions between adultcentrism and the exercise of protagonism of childhood are expressed in educational contexts. From a socio-critical paradigm, the methodological design assumes elements derived from Participant Action Research through dialogic strategies for the production of information such as graphic spatial techniques, social theater, discussion groups, and in the case of adulthood, interviews. It is evident that the relational framework between adulthood and childhood would be determined by adult-centered rationality and fear of the protagonism of childhood, translated as a threat, since it represents subverting the hierarchy of a social order. This reproduces asymmetric relationships between boys, girls and the different adult figures involved in pedagogical relationships, which has been expressed by both adulthood and childhood. The research promotes the incorporation of more open and democratic classroom practices, which allow teachers to include families in a collaborative work co-constructed in order to favor the autonomy of girls and boys, understanding them as subjects of rights in

the present time.

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

Resumo: A pesquisa busca radiografar como as interações entre o adultocentrismo e o exercício do protagonismo infantil se expressam em contextos educacionais. Partindo de um paradigma sociocrítico, o desenho metodológico pressupõe elementos derivados da Pesquisa-Ação Participante por meio de estratégias dialógicas de produção de informações como técnicas espaciais gráficas, teatro social, grupos de discussão e, no caso da idade adulta, entrevistas. É evidente que o quadro relacional entre a vida adulta e a infância seria determinado pela racionalidade centrada no adulto e pelo medo do protagonismo da infância, traduzido como uma ameaça, uma vez que representa a subversão da hierarquia de uma ordem social. Isso reproduz relações assimétricas entre meninos, meninas e as diferentes figuras adultas envolvidas nas relações pedagógicas, que se expressam tanto na vida adulta quanto na infância. A pesquisa promove a incorporação de práticas de sala de aula mais abertas e democráticas, que permitam aos professores incluir as famílias em um trabalho colaborativo co-construído a fim de favorecer a autonomia de meninas e meninos, compreendendo-os como sujeitos de direitos na atualidade.

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

Introducción

Desde lo legal, social y cultural, las niñas han sido percibidas y tratadas ampliamente como objetos de protección, cuidado y control por parte del mundo adulto (UNICEF, 2013). La sociedad ha concebido a niñas y niños desde posiciones de subordinación, respondiendo a modelos dominantes

adultocéntricos, que sitúan a las infancias como *menores*, y disminuidas respecto del mundo adulto, tanto en relación a la producción de sus saberes como a su capacidad para decidir y organizarse frente a sus intereses. Tal como explica [Gimeno \(2003\)](#), se concibe a la niñez como frágil y carente de razón, como los aún no, sujetos/as por-venir y pre-sociales, proyectando su existencia hacia un futuro, hacia lo que llegarán a ser, y no por lo que son en la actualidad; lo que se conoce como moratoria social de las infancias.

Al reflexionar y problematizar la situación y posición en que se encuentran las infancias respecto de sus ejercicios protagónicos, particularmente en los centros educativos ([Voltarelli, 2018](#)). Según [Ballatán y Campanini \(2008\)](#), evidenciamos que la institución escolar contribuye a través de prácticas y relaciones arbitrarias a mantener una lógica de *infantilización* de la niñez; que se traduce en la devaluación de sus saberes como sujetos de agencia, lo que impacta en su bienestar social.

La escuela, como una de las principales instituciones encargadas de promover la participación, protagonismo y el ejercicio de ciudadanía, es un espacio para adquirir saberes, promover la transmisión de valores sociales y la formación de identidad de los sujetos/as ([Batallán y Campanini, 2008](#)). A tal fin, las generaciones adultas, utilizan prácticas disciplinarias y autoritarias ([Foucault, 1984](#)), para garantizar el conocimiento necesario, que dé continuidad al grupo, provocando la obediencia y pasividad en niños y niñas.

Guiados por este adultocentrismo, es que habitualmente en los contextos educativos, los/las adultos/as nos hemos atribuido la facultad de ser “modelos a seguir” a la hora de implementar estrategias, programas o actividades para las infancias, pero sin ellas, dejando de lado las verdaderas demandas de los/las niños/as, lo que genera una falta de autoconfianza en ellos/as ([Gaitán, 2006](#)). La convención sobre los Derechos del Niño (CDN) del año 1989, basa sus cuatro pilares de actuación respecto de las infancias como sujetos de atención y protección ([Liebel y Martínez, 2009](#)). Aquella mirada tutelar, no favorece la autonomía de niñas y niños ([Liebel, 2019](#)). Esta óptica proyectista consideraría que niños y niñas están en un período de transición, de la dependencia del

mundo adulto a su independencia, época donde ejercer la “verdadera ciudadanía” (Batallán y Campanini, 2008).

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

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

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

Desde una perspectiva de derechos y de los nuevos estudios sociales de las infancias, comprendemos que las transformaciones que se promuevan en el espacio escolar para generar una cultura inclusiva y de respeto, deben articularse entre el mundo adulto y no-adulto en conjunto, considerando de modo

protagónico los discursos y actuaciones de las niñas y niños. Para ello, nos proponemos como pregunta de investigación: ¿cómo se expresa el adultocentrismo en las prácticas protagónicas de las infancias en el espacio escolar? Y como objetivo general de investigación, radiografiar cómo se expresan las interacciones entre el adultocentrismo y el ejercicio del protagonismo de las infancias en contextos educativos. Los objetivos específicos: (1) identificar como se expresan las relaciones entre la adultez y la niñez en el espacio educativo; (2) identificar cómo se tensionan elementos de la diversidad a partir de las relaciones entre la adultez y la niñez en el espacio educativo.

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

2. Estado de la cuestión y Marco teórico

Adultocentrismo y protagonismo en el espacio socioeducativo

Los cambios sociales que se han generado a lo largo del siglo XX han afectado principalmente a las niñas y niños, quienes transitan por la fase vital que llamamos niñez (Jaramillo, 2007). El balance de estos cambios, y la repercusión de los mismos en las condiciones de vida de los y las niñas, presenta

notables claroscuros (Gaitán, 2006). Los avances en la protección de los intereses y los derechos de los/as niños/as culminaron con la CDN (1989), en donde al menos en lo declarativo dejarían de ser “objetos de protección”, para conceptualizarse en “sujetos/as de derechos” (Gaitán, 2006).

Se consensuaron en dicha convención cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (UNICEF, 2013). En relación a este último principio, podemos señalar que lo que ocurre en el contexto escolar es, sin duda, una materia que les afecta, aunque rara vez se les pida su opinión y con menos frecuencia ésta es tomada en cuenta (Trilla y Novella, 2011); lo que deja en evidencia la escasa posibilidad que tienen a los/as estudiantes de sentir que sus opiniones personales o colectivas tengan un impacto en el contexto escolar y que pueden influir en cambiar o mejorar los aspectos sentidos como insuficientes (Castro y Morales, 2015).

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

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

Por su parte, el concepto de protagonismo surge en América Latina a

finales de los años 70, vinculado a la educación popular y a movimientos sociales de niñas, niños y adolescentes trabajadores. Tiene un carácter ético, social, cultural y político, y marca una posición que pone a las infancias en el centro de la sociedad como actriz/actor principal y no como mero *participante*, y les confía la fuerza y capacidad de tener un papel esencial, que podrá tener su vertiente espontáneo u organizado (Liebel, 2019)¹. En los espacios educativos resulta fundamental promover una participación protagónica y crítica de las infancias, desde una perspectiva de dignidad y de derechos, donde niños y niñas puedan materializar sus intereses y derechos. Posibilitar que el ejercicio protagónico trascienda más allá de los espacios simbólicos, protegidos, y ficticios (Lay-Lisboa y Montañés, 2017).

Infancia y género desde una perspectiva de derechos

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

¹ Diversos autores/as (Hart, 1993; Trilla y Novella, 2001; Osorio, 2003) han propuesto distintos niveles para describir los tipos de participación de las infancias, desde los más simples a los más protagónicos. Sin embargo, los límites entre estos niveles son difusos, principalmente porque muchas veces esta participación se subordina a las propuestas adultas. De ahí que optamos por trabajar con el concepto mucho más explícito de protagonismo.

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

Sin embargo, la socialización de género comienza de manera muy temprana, prescribiendo lo que corresponde a niñas y a niños (Azúa et al., 2019). El género socialmente asignado y/o asumido afecta la manera en cómo participaremos en el reparto de poder, así como la influencia que tendremos en el proceso de toma de decisiones en la escuela y la sociedad (García et al., 2019). Los roles de género difieren a través de las culturas y cambian con el tiempo. Del mismo modo, las diferencias entre los géneros y las inequidades en las relaciones de género se expresan, en formas disímiles, pero todas, bajo una lógica patriarcal (Merced et al., 2008).

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

3. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo y se sitúa desde un

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

Para ello, utilizaremos en el **diseño metodológico** elementos derivados de la Investigación Acción Participante (IAP), la cual busca abordar problemáticas a través de una combinación de técnicas colaborativas entre los/as participantes e investigadores/as, que buscan generar conocimientos, acciones e introducir transformaciones en su realidad, mediante el cuestionamiento, la escucha, la observación, la acción, el análisis y la reflexión (Sandoval, 2002).

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

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

La nacionalidad, el rendimiento académico u otra característica no fueron criterios de exclusión para participar en la investigación, por el contrario, fue necesario invitar a niños y niñas de distintas diversidades, atendiendo al criterio de heterogeneidad inclusiva (Canales, 2016; Montañés, 2010). Era requisito la voluntariedad y el compromiso de participación durante todo el proceso. Participaron 4 docentes del centro educativo que impartieran clases en un mismo nivel educativo. Como criterios de inclusión, se garantizó la paridad de género y

la larga y corta trayectoria profesional, entrevistando así a 2 hombres y 2 mujeres, 2 de ello/as recién llegados/as y 2 que llevasen varios años en la escuela. Además, entrevistamos a 2 familiares de estudiantes, según disponibilidad e interés en participar. En relación a los aspectos éticos de la investigación, cada participante firmó un consentimiento y/o asentimiento informado aprobado por el Comité de Ética pertinente. Se ha garantizado el anonimato de lo/as participantes, por lo que el nombre del centro y de las personas han sido omitidas o reemplazadas, y durante los distintos momentos de la investigación hemos utilizado códigos para identificarles.

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

En el tercer encuentro desarrollamos la técnica **teatro social** (Baraúna y Motos, 2009), con la finalidad de que niños y niñas pudieran representar situaciones y relaciones cotidianas vinculadas a sus problemáticas y vivencias escolares, e intentando escenificar posibles formas alternativas de resolución. La selección de escenas a representar mediante esta técnica han sido las mismas problemáticas que han emergido en la sesión anterior y que han sido de interés para la infancia. En el cuarto encuentro, se realizó la técnica del **grupo de discusión** (Ibáñez, 2003) realizando un intercambio de opiniones y reflexiones relacionados con las diversas temáticas abordadas en las sesiones previas. Los tópicos desarrollados en los distintos encuentros fueron orientados por las dimensiones de análisis. Finalmente, en la última sesión, se realizó un cierre de reflexiones y conclusiones conjuntas respecto a lo explorado en las

sesiones.

Tabla 1. Participantes, técnicas y códigos

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

Nota: Elaboración propia.

Para la interpretación y **análisis de la información** producida, y ya contando con la transcripción de las sesiones, comenzamos con el análisis guiado por los datos y las dimensiones, lo que permitió considerar la emergencia de nuevas categorías. Se realizó un análisis riguroso y constante basado en el proceso de la codificación abierta, axial y selectiva. Nos apoyamos en grillas y matrices de análisis que contenían los fragmentos discursivos, interpretaciones y articulación teórica para cada sub-categoría y categoría, y finalmente la elaboración de un esquema que nos permitió ilustrar la relación entre la categoría principal y las sub-categorías, dando respuesta a nuestras preguntas de investigación.

4. Resultados, análisis y discusión

Las dimensiones de análisis del estudio – que emergen desde las preguntas y objetivos de investigación- han sido: adultocentrismo, protagonismo de las infancias, relaciones entre la adultez y la niñez y diversidad de género en las relaciones adultez-niñez. En la siguiente tabla es posible observar las

categorías y subcategorías emergentes resultantes del proceso de análisis. Cada categoría y subcategoría, si bien son exhaustivas, exclusivas y excluyentes, se interrelacionan, y todas dan cuenta de los discursos de la infancia y la adultez participante en el estudio, las que iremos desarrollando para dar cuenta del entramado relacional entre ellas.

Tabla 2. Categorías de análisis.

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

Nota. Elaboración propia.

A1. Relaciones de poder

Las diferentes relaciones de poder que se configuran dentro de un centro educativo pueden ser entre estudiantes, docentes, familias, asistentes, equipos directivos, etc. El poder designa relaciones entre sujetos para ejercerlo, esto, a través de técnicas de dominación y sistemas para obtener la obediencia (Ball, 1993; Foucault, 1984). Durante la investigación se evidenciaron diversos dispositivos de control que operan en el aula, y que contribuyen al mantenimiento de un sistema de poder, basado en relaciones pedagógicas disciplinarias por parte los/as docentes, hacia aquellos niños y niñas que no cumplan con los mandatos establecidos por el centro educativo. ***Por parte de los profesores igual siempre es lo que ellos digan y punto, ahí no entiende de opiniones, es lo que ellos digan y fue, porque si dicen algo diferente a lo que están diciendo es un rebelde, insolente, una falta de respeto, pero si ellos escucharan lo que están diciendo no pasaría nada de eso, irían contentos tranquilos y no se sentirían como un regimiento, como esos niños que ya no quieren ir al colegio (FM2).*** Así lo representa una niña escenificando a una profesora: *Señorita F., usted no puede estar dibujando en la sala de clases (gritando), es para aprender no para*

andar haciendo estas cosas inmundas que hace... (toma el dibujo y lo rompe)
(EM3TS).

Se tejen discursos permeados por el adultocentrismo y relaciones pedagógicas asimétricas, las cuales no permiten a las infancias protagonizar su actualidad y su propio bienestar. Se coartan formas de ser, de aprender y de expresarse, de acuerdo a una disciplina de propiedad adulta *el cuerpo directivo, los docentes, regulan mucho la imagen de los alumnos* o cómo llegan, que es parte de su proceso formativo, pero ellos [lo/as niño/as] sienten como esa distancia de adulto-estudiante, *‘vístete bien, báñate, compórtate, etc.’* (DH31).

La relación pedagógica, expresaría su poder, dominando el espacio público del habla en el aula y silenciando diversas expresiones que no coincidan con la hegemonía escolar representada por la figura docente. Esto, conlleva a la inhibición por parte de las infancias que perjudica no solo la participación protagónica de la niñez, sino también su libre expresión y construcción de sus subjetividades, *hay niños con opiniones fuertes, y a la profesora no le gustan esas opiniones, y el niño debe darlas para sentirse parte y expresarse dentro del aula de clases... si se siente bien para compartir esa opinión... uno no puede amedrentar... porque ahí le estás diciendo al niño que su opinión no es válida y que no debe darla más* (DM22).

Figura 1. Teatro Social representación sala de clases.



En el siguiente relato, es posible apreciar las nociones que se tiene de la niñez vinculadas a una imagen de inferioridad, en donde la persona adulta debe reducir su nivel para lograr un entendimiento con la infancia. Es más, aun reconociendo esta asimetría, no se generan las estrategias para conocer sus opiniones, pensamientos y el sentir de niños y niñas: *yo creo que pensamos desde nuestro punto de vista como adultos, y lo vemos reflejado en nuestros alumnos... no pensamos, o no nos detenemos a pensar, ni siquiera les hablamos a su altura... y eso me he dado cuenta de acá, que, para retarlos, para entenderlos o abordarlos cuando están tristes... **no nos bajamos a su altura*** (DH31).

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

Figura 2. Actividad Mapa Parlante.



A2. Organización y toma de decisiones

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

Asimismo, se puede evidenciar que la validación de la organización y toma de decisiones de niños y niñas, queda subordinada a criterios de orden escolarizado, donde por ejemplo el reconocimiento social y la dimensión afectiva

positiva hacia un compañero, es restringido y no legitimado por parte del mundo adulto, por no cumplir estándares académicos: *una vez lo escogimos como mejor compañero, y el director dijo no, tú tienes muchas anotaciones, **tienes todo lo que no sirve para ser el mejor compañero...** ¿y eso de que sirve? él es simpático, comparte todo...y porque el inspector dijo, salió la J...* (EH1MP).

En las entrevistas con docentes y familia, se explicitó de manera recurrente la falta de participación y toma de decisión de estudiantes en relación a su proceso de formación. Sin embargo, en épocas de aniversario eran niños y niñas quienes querían organizar las actividades sin que sus decisiones hayan sido consideradas, por tanto, más que sea escasa su participación, esta no es reconocida por las y los docentes y las familias. Lo mismo ocurre en esferas tan propias de la niñez como el juego: *...para las 'quemadas' supuestamente nosotros elegimos a quien iba a jugar, y la profesora dijo... 'ya tú, tú ya participaste, tú eres bueno, tú no porque ya jugaste' ...y **nosotros queríamos elegirlos... y los que no querían jugar, jugaron...eso lo organizó la profesora con los papás*** (EM1MP).

En el siguiente fragmento discursivo representado en la sesión de teatro social se puede evidenciar el relato de una niña que escenifica a una persona adulta, donde refleja como su posición se ve invalidada sólo por pertenecer a la categoría "niñez", perdiendo el derecho a decidir y organizarse por sí misma: ***si da lo mismo, a los niños no les va a importar nosotros decidimos las cosas, porque nosotros somos los que mandan*** (EM2TS), *¡sí! Porque nosotros mandamos... (niño/a escenificando ser el/la profesor/a)* (EM4TS). Esto que parece ser una realidad asumida, genera una suerte de normalización o desesperanza por parte de la infancia, entendiendo que los/as adultos/as impondrán de igual modo su razón, suponiendo que la niñez no se da cuenta.

Una madre comenta *yo creo que más lo hacían los adultos, sobre todo la directiva que son las que siempre hacen eso [organización de paseos, aniversarios, actividades del colegio] ahora en el aniversario **se organizaron harto, pero siempre con un adulto de por medio, siempre*** (FM2). Lo anterior, permite ver cómo las dinámicas de participación de la infancia se conciben y son

mediadas, desde una perspectiva adulta, según la cual niños y niñas han de participar en las actividades programadas por la adultez, una adultez por lo demás exclusiva, que está situada desde estructuras jerárquicas de poder de un grupo reducido. Con lo cual, no serían actuaciones colectivas por parte de la comunidad educativa en su conjunto, teniendo las infancias escasa incidencia en su programación y decisión. La problemática de los niveles o formas de participación de los y las estudiantes en la escuela se encuentra en la base de toda orientación de una efectiva educación para la ciudadanía democrática (Trilla y Novella, 2001; 2011).

A3. Diversidades, tratos y afectos

En la escuela se experimentan con poca frecuencia prácticas derivadas de pedagogías de la ternura (Cussianovic, 1984), de la autonomía (Freire, 2017), y contra-pedagogías de la crueldad (Segato, 2018). Esto porque suponen pedagogías libertarias, es decir, pedagogías del riesgo, a diferencia de una pedagogía autoritaria, que representaría la pedagogía de la seguridad.

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

Dentro de los relatos se ha evidenciado tanto el desinterés como la motivación por acompañar de buena forma estas situaciones *lo llegaron a*

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

Sin embargo, más que falta de especialización técnica para afrontar nuevos desafíos en las escuelas, lo que hemos podido evidenciar es que la propia cultura escolar es la que contribuye a mantener y reproducir estas relaciones [hay docentes que] *gritan mucho, retan mucho y el niño esa parte la ve, porque va a la parte emocional de él, si yo lo reto y grito mucho dice... 'pucha está igual que mi mamá o está igual que la señora de la esquina que grita mucho' y al niño lo irrita eso* (DH60).

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

Asimismo, las infancias advierten que las constantes comparaciones y valoraciones respecto a quienes serían los grupos “bien portados” y “mal portados” les afectan, haciéndoles sentir mal; dicotomía que muchas veces también está cargada de estereotipos de género ([García et al., 2009](#)). Esto a su vez, provoca que a veces sean los/as mismo/as estudiantes quienes se atribuyan la responsabilidad, o se autodefinan de manera negativa, lo que muestra cómo sus propios relatos se sitúan desde *posiciones adulteradas* ([Lay-Lisboa y Montañés, 2018](#)): *pero **nosotros nos ganamos eso [los retos], nos comparan... las profesoras, el director, el orientador, todos nos comparan, y eso***

nos hace sentir mal (EM1MP), nos dicen 'ustedes son el peor curso, son desordenados, son asquerosos' (EM1MP).

A4. Tecnologías en disputa

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

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

Figura 3. *Teatro Social, grupo de WhatsApp de familias.*



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

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

En este sentido, existen actuaciones propias de la infancia en los medios digitales y virtuales donde ejercen mayor autonomía, y toman protagonismo espontáneo y organizado, excluyendo incluso al mundo adulto: *es transversal, por ejemplo aquí existe un Instagram...que es de los alumnos, que se llama 'liceo memes', entonces hay veces que les toman fotos a los colegas...cuando están muy cansados...o los pillan volando bajo y explicando algún contenido, o fotos entre ellos también, entonces suben esas fotos...y ahí ponen comentarios, le dan likes, se ríen...y uno se entera después, pero se entera igual o ellos mismos te lo muestran, pero es de los alumnos, no hay profes o profesoras en esos grupos, ellos no los aceptan... por razones obvias... pero si, lo manejan mucho* (DH31).

Se evidencia que, aunque sea un espacio exclusivo de y para las infancias y juventudes, ella/os también comparten con el mundo adulto la información que allí se intercambia, como una forma de apropiación y reconocimiento de este saber y de este espacio co-construido; sería una forma de mostrar y ceder parte de esta parcela privada de poder y conocimiento. Más aún, considerando que parte del contenido que se difunde habla de los/as propio/as docentes de modo anecdótico, como una forma de transgresión de ciertas normas culturales (García, 2009).

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

Según García (2009), la participación online infantil ocurre dentro de cinco acciones: informarse, relacionarse, jugar, crear y transgredir; por lo que el protagonismo online de niños y niñas tiene múltiples expresiones: *los chicos generalmente la ocupan para intercambiar información, a veces para prestarse los trabajos o para hablar sobre... el cahuín² del*

² Cahuín [cahuinear] es un *chilenismo* usado para referirse a un chisme o cotilleo.

momento...memes...muchos memes, memes del día, de la semana, del mes...siempre es un tema, aparecen hasta en los trabajos y presentaciones...de juegos, generalmente esos son los tópicos de su guía...por ejemplo el que falta a clases...a través de WhatsApp o Instagram se pasan las fotos de lo que pasaron en materia ese día y todo (DH31). En estos espacios virtuales de participación y protagonismo, niños y niñas establecen su poder ejerciendo normas, negociaciones y dinámicas de relación, como también metodologías para comunicarse, relacionarse y aprender, sin la presencia ni la intromisión del mundo adulto.

A5. Perspectiva y estereotipos de género

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

Históricamente se han atribuido características, rasgos, funciones y roles propios de lo femenino y lo masculino, distintivos para hombres y mujeres según sus sexos, y la expresión género es una categoría utilizada por las ciencias sociales para el estudio de las diferencias entre hombres y mujeres. (Miranda-Novoa, 2012). Lo que se refleja en el centro educativo respecto de la feminización de los cuidados y la crianza: *sobre todo a nivel básico, las profesoras de básica son un 7...siempre están dispuestas, aunque estén muertas de cansadas, a escuchar, contenerlos, a veces tienen problemas o a veces los apoderados se demoran en venir a buscarlos...* (DH31); este relato refiere a que de las profesoras se espera que tengan mayor disposición, atención y afinidad para tratar los problemas de los/as niños/as, evidenciando las creencias patriarcales asociadas a esta feminización.

En esta indagación se expresan diversos relatos permeados por esta cultura y que afectan en distintas dimensiones en el espacio educativo. Desde un uniforme, se identifica a los niños con el uso del pantalón y a las niñas con el uso de una falda, hasta la forma cómo llevar el cabello: corto para ellos, largo para ellas. Esto lo experimenta la infancia en su cotidianeidad, y lo escenifica representando a un/a docente: *‘Y usted señorita, ¿por qué viene con el pelo así todo teñido (se lo toma y lo tira) y con todas las mechas sueltas?, ¿cómo, no puede ser, una señorita viene con trenzas?’* (EM1TS), *porque yo le recalqué cuando la confunden con un niño, es que tú no te pusiste los aros y ella le reclama a la persona: ¿por qué me dice niño, si soy una niña?, solo porque tengo el pelo corto, yo le digo usa aros para diferenciarte...la Tonka (animadora de televisión) tiene pelo corto, pero tiene aros...entonces usa aros* (FM1).

Asimismo, las prácticas habituales de niños y niñas son estigmatizadas dentro de los centros educativos, se reproducen formas propias y exclusivas para niñas y niños, desde la forma de cómo jugar y comportarse, hasta la asignación y legitimación de prácticas deportivas permitidas para cada cual: *hay una niña, un caso del 5ª que se cree hombre y ella se cortó el pelo como hombre y ¿quién le permite eso? Sus padres, y yo no voy a decirle que porque se cortó el pelo si los papás le permiten eso, y ella cree y juega y corre como hombre, ya ándate donde esta las niñitas le digo yo, ‘ya’ me dice ella y se va* (DH60). En la escuela, se prescriben actuaciones “propias” de niño-futuro-hombre y niña-futura-mujer: ***siéntese como una señorita, que sea delicada, no jueguen con los niños*** (EM1TS). Es elocuente la forma en que la infancia representado en escena a sus docentes da cuenta de la exigencia del cumplimiento de esta heteronorma, expresando en ello, su malestar y desacuerdo. Mientras que el mundo adulto se justifica en la educación recibida: *porque tengo esa educación tradicional... donde las damas somos damas, somos señoritas* (DM70).

*Igual que las niñas que tienen **problemas característicos, por ejemplo, la dama que juega mucho al fútbol y que se viste como hombre, nosotros la hacemos jugar (al fútbol)*** (DH60); desde este relato es posible identificar como se le atribuye una “dificultad”, un defecto desde lógicas de

normalidad/anormalidad a una niña que juegue fútbol y use una determinada vestimenta, la cual socialmente es asignada a los hombres. Por tanto, si bien, superficialmente, existe una intención de aceptación e integración prácticas no sexistas, la reproducción de prácticas y discursos siguen estando permeados por una visión heteronormada, es decir, la asignación de pautas y modos de representarse -escenificarse- y relacionarse.

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

En el centro educativo encontramos diversos relatos diferenciados respecto de la participación de niños y niñas, siendo ellas quienes toman el mayor protagonismo en diferentes situaciones, y muestran mayor determinación: *si participaban todos de las decisiones, pero cuando había que arreglar cosas, las niñas eran las cabecillas, eran solo ellas (DM22), pero las niñas, las niñas, tienen mucho más opinión, más calle (risas), no, no calle, pero ellas no tienen problemas en decir lo que piensan (DM22).*

De esta manera, las infancias expresan su descontento y manifiestan su disidencia *contra-adultocéntrica* (Lay-Lisboa y Montañés, 2017), posiciones contestatarias de resistencia y caracterizadas por la defensa de la libre expresión. Lo que evidencia una infancia crítica, que expresa sus propios puntos de vista independiente de una asignación de sexo/género de regímenes adultistas y de estereotipos de género: ***yo no soy como ellas, yo soy yo... (niña***

respondiendo a los dichos de la profesora la cual señala que es una “señorita” y debe comportarse como sus compañeras) (EM2TS).

Conclusión

De acuerdo a los relatos de lo/as participantes del estudio, las **relaciones de poder** se basarían en nociones cristalizadas de las infancias, vinculadas a una inferioridad, ser menores (Gaitán, 2014), y desde los mitos de infancia que la romantizan entorno a su inocencia (Giroux, 2003); lo que en el aula se refleja mediante relaciones pedagógicas autoritarias. Este estilo relacional expresaría su poder dominando el espacio público del habla, y silenciando las expresiones participativas y protagónicas de niñas y niños.

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

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

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

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

Finalmente, respecto a la **perspectiva y estereotipos de género**, hemos podido mostrar que la estructura relacional en la escuela, se orienta fuertemente desde una mirada sexista y binaria del sistema sexo-género, que prescribe las formas “correctas” en que niños y niñas deben mostrarse/verse, comportarse, sentir y ser. Estos relatos y prácticas han sido expresados por la infancia y la adultez en diversos ámbitos, tanto en cómo se cuestiona su forma de vestir, de usar el cabello y de comportarse. Se reconocería, por ejemplo, como algo “problemático” que a una niña le guste jugar al fútbol. Asimismo, la feminización del cuidado y la crianza, genera un estereotipo que determina cómo deben desempeñarse las docentes con sus estudiantes. No obstante, esta dimensión se presenta como un espacio de fuga, de confrontación, donde se disputan por parte de las infancias territorios dominados por el adultocentrismo y el patriarcado.

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

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

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

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

Los hallazgos de la investigación robustecen investigaciones desde las teorías de los nuevos estudios sociales de la infancia, pueden contribuir al ajuste

y contextualización tanto del currículo escolar como de la formación inicial docente. También aporta a la incorporación de la perspectiva de derechos de las infancias en las programaciones didácticas. Por último, el alcance del método de estudio promueve la incorporación de prácticas aulares más abiertas y democráticas, que permitan a docentes incluir a las familias en un trabajo colaborativo co-construido a fin de favorecer la autonomía de niñas y niños, entendiéndoles como sujetos de derechos en tiempo presente.

Referencias

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.

Astorga-Aguilar, C. y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas *Educare*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>

Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 40-82. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación Disciplinas y saber*. Morata.

Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido. Teatro del Oprimido*. Ñaque Editora.

Batallán, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes adolescentes: Contribución al debate de la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 28, 85-106.

Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 132-163. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Figuerola, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, (45), 118-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociología*, 43(1), 63-80.

Gaitán, L. (2014). *De "menores" a PROTAGONISTAS. Los derechos de los niños en el trabajo social*. Impulso a la Acción Social y Consejo General del Trabajo Social

García, F. (2009). Nativos interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas. Foro Generaciones Interactivas. [http://www.fundacion.telefonica.com.ve/debateyconocimiento/1%20Nativos Interactivos.pdf](http://www.fundacion.telefonica.com.ve/debateyconocimiento/1%20Nativos%20Interactivos.pdf)

García, J., Becerril, A., y Hernández, C. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>

Gimeno, J. (2003): *El alumno como invención*. Morata.

Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión. Teoría y Práctica*. Siglo XXI.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.

Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, contraadultocéntrica, exoadultocéntrica, academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *International Journal of Sociology of Education*, 6(3), 323-349.
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.2017.2500>

Lay-Lisboa, S. y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(2).

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas o cómo descolonizarse*. IFEJANT.

Liebel, M. y Martínez, M. (2009). *Infancia y derechos humanos, hacia una ciudadanía participante y protagónica*. IFEJANT.

Martin, F., Hunt, B., Wang, C., y Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 37(2), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Miranda-Novoa M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, 21(2), 337-356.

Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.

Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.

UNICEF (2013). *Superando el adultocentrismo*. <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo>

Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

Yáñez-Yáñez, S. y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo, tensiones entorno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, 65-85.

Preprint Preprint Preprint