

Escuchar las voces de la Infancia. *Un cambio de perspectiva a través de la escuela*¹

Alba Fuentes Matute²; Paloma Candela Soto³

Recibido: 15 de febrero de 2020 / Aceptado: 23 de noviembre de 2020

Resumen. En un contexto global en el que predomina una visión adultocéntrica de la Infancia, los niños y niñas ven limitadas sus posibilidades participativas y, en particular, cuando se trata de cuestiones sociales y políticas, en las que son prácticamente invisibles para la sociedad adulta. La investigación que sostiene este artículo se propone impulsar el papel de los niños y las niñas como agentes participativos en problemáticas político-sociales a través de la escuela. Se sitúa en esa apertura de caminos para reconsiderar conceptos que creíamos haber delimitado como qué se considera político y hasta dónde llega la participación de la infancia. Bajo la perspectiva teórica de la Sociología de la Infancia, se lleva a cabo una investigación de carácter cualitativo en un centro escolar de España, utilizando foto-entrevistas grupales en base a propuestas temáticas como la violencia de género, la contaminación, la marginación social o la inmigración y producciones individuales, como dibujos o narraciones, a partir del planteamiento de la cuestión “¿qué pensáis que pasaría si los niños y niñas pudiesen votar en las elecciones?” a chicos y chicas de entre 9 y 12 años. Los resultados ponen en evidencia las perspectivas socio-políticas de los participantes, situando a la escuela como verdadero espacio de participación y motor de cambio social.

Palabras clave: Infancia; adultocentrismo; política; participación; escuela; Castilla-La Mancha.

[pt] As vozes da infância. *Uma mudança de perspectiva através da escola*

Resumo. Em um contexto global em que predomina uma visão da infância centrada no adulto, meninos e meninas são limitados em suas possibilidades participativas e, em particular, quando se trata de questões sociais e políticas, nas quais são praticamente invisíveis para a sociedade adulta. A pesquisa que este artigo apóia visa promover o papel de meninos e meninas como agentes participativos em problemas político-sociais através da escola. Está situado nessa abertura de maneiras de reconsiderar conceitos que acreditávamos ter delimitado como o que é considerado político e até onde vai a participação das crianças. Sob a perspectiva teórica da Sociologia da Infância, pesquisa qualitativa é realizada em uma escola da Espanha, utilizando-se entrevistas em grupo com base em propostas temáticas como violência de gênero, poluição, marginalização social ou imigração e produções individuais, como desenhos ou narrações, com base na pergunta “o que você acha que aconteceria se meninos e meninas pudessem votar nas eleições?” meninos e meninas entre 9 e 12 anos. Os resultados destacam as perspectivas sociopolíticas dos participantes, colocando a escola como um verdadeiro espaço para participação e motor de mudança social.

Palavras chave: Infância; centrismo adulto; política; participação; escola.

[en] Listening to the Voices of Childhood. *A Change of Perspective through the School*

Abstract. In a global context in which an adult-centric vision of childhood predominates, boys and girls are limited in their participative possibilities and, in particular, when it comes to social and political issues, in which they are practically invisible to adult society. The research that this article supports aims to promote the role of boys and girls as participatory agents in political-social problems through the school. It is situated in this opening of ways to reconsider concepts that we believed we had delimited as what is considered political and how far the participation of children goes. Under the theoretical perspective of the Sociology of Childhood, qualitative research is carried out in a school in Spain, using group photo-interviews based on thematic proposals such as gender violence, pollution, social marginalization or immigration and individual productions, such as drawings or narrations, based on the question “what do you think would happen if boys and girls could vote in elections?” children between 9 and 12 years old. The results highlight the socio-political perspectives of the participants, placing the school as a true space for participation and engine of social change.

Keywords: Childhood, adult centrality; politics; participation; school.

¹ Este artículo se enmarca de una de las líneas de estudio del Grupo de I+D de la Universidad de Castilla-La Mancha: Educación, Género, Trabajo y Sociedad (EDUTRASOC-CLM): <https://www.uclm.es/Home/Misiones/Investigacion/OfertaCientificoTecnica/GruposInvestigacion/DetalleGrupo?idgrupo=367>.

² Investigadora y Maestra graduada en Educación Primaria. UCLM.
E-mail: alba.fuentes1@alu.uclm.es

³ Profesora Contratada Doctora. Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética. UCLM.
E-mail: Paloma.Candela@uclm.es

Sumario. 1. Introducción. 2. La Sociología de la Infancia: una mirada renovadora también para la escuela. 3. Las voces de la Infancia en el Aula: metodología y estrategias de trabajo. 3.1. Estrategias de investigación-intervención. 3.2. Escenario y protagonistas del estudio. 4. Análisis de resultados. 4.1. La perspectiva política de los niños y niñas. 4.2. La *producción* política de los y las participantes. 5. Conclusiones y perspectiva de futuro. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Fuentes Matute, A.; Candela Soto, P. (2021): Escuchar las voces de la Infancia. *Un cambio de perspectiva a través de la escuela, Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 105-120.

1. Introducción

La infancia ha sido considerada por los autores clásicos como una etapa del desarrollo en la que los niños y niñas debían aprender a ser adultos. Esta concepción suponía que la niñez carecía de las capacidades y experiencias para poder participar en la sociedad como auténticos ciudadanos y ciudadanas de derecho. No obstante, el inicio de los Estudios de la Infancia puso en entredicho esta visión de la infancia para replantearse su posición en la sociedad y sus posibilidades de participación en la vida pública.

En la actual Sociedad de la Información, la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha sido un factor influyente que escapa del control de los adultos y desdibuja las jerarquías de poder, retando su papel como únicos agentes transmisores de información.

Los mundos infantiles suelen abordarse como entornos sociales y culturales, pero no como ámbitos políticos (Kallio y Häkli, 2010). Asimismo, la brecha generacional posiciona a la infancia fuera del mundo político, el cual es considerado como un espacio que concierne sólo a los adultos. El escenario que se nos plantea sitúa a la niñez constantemente ante un muro paradójico cada vez que quiere participar en estas cuestiones.

Por estos motivos, impulsar el papel de los niños y las niñas como agentes participativos en problemáticas político-sociales requiere una serie de adaptaciones en las que se deberán replantear los roles asignados a cada grupo generacional y en el que la niñez tendrá un papel protagónico. Este cambio demanda que los adultos cedan los espacios que siempre han sido considerados de “su mundo” para posibilitar que los niños y las niñas puedan ejercer su participación. Igualmente, es imprescindible replantearse la concepción de la infancia para abordarla desde un punto de vista etnográfico, evitando caer en las garras del eurocentrismo y reconociendo la coexistencia de multitud de infancias en función del sexo, género, etnia y/o cultura.

En esta apertura de caminos se sitúa este artículo que indaga en la perspectiva política de los niños y las niñas poniendo a prueba las posibilidades que ofrece el escenario escolar para impulsar la participación reflexiva de la infancia. Presentamos, en primer lugar, las preocupaciones teóricas que nos guían siguiendo algunas de las aportaciones más relevantes de la Sociología de la Infancia desde los inicios de su desarrollo. En una segunda parte, ofrecemos el planteamiento metodológico desde una perspectiva cualitativa, los detalles del contexto concreto del estudio, los perfiles de los niños y niñas participantes (entre 9 y 12 años) y las estrategias de investigación-acción adoptadas para estimular sus opiniones sobre los problemas sociales y su intervención en la vida pública. Seguidamente, en el apartado 4, como núcleo sustantivo de aportaciones, se explican y analizan los resultados obtenidos. Para finalizar, se apuntan las conclusiones más significativas, así como algunas líneas futuras de investigación.

2. La Sociología de la Infancia: una mirada renovadora también para la escuela

Durkheim, entre otros autores clásicos, consideraba la infancia “como un fenómeno presocial” (Pavez Soto, 2012: 84). El momento idóneo por el cual los niños y niñas debían aprender los valores y normas sociales adecuados para vivir en sociedad. Por su parte, Piaget estableció las distintas etapas del desarrollo por las que ha de pasar el infante para su correcta evolución. Esto se traducía en un camino único para el desarrollo, marcado por las características que se delimitaban en cada etapa. No obstante, esta visión podía llegar a excluir a todos aquellos niños y niñas que no se ajustaban a los roles asignados por la sociedad, es decir, que no encajaban en las características definidas por el autor. Además, al igual que con las mujeres, esto reproducía una serie de estereotipos que situaban a la infancia como un estadio inferior que debía ser reconducido por la autoridad de los adultos.

A principios del siglo XX, Ruth Benedict y Margaret Mead comienzan a hablar sobre “la infancia como una construcción social” (Gaitán, 2006: 11) y en 1928, Mead publica un artículo sobre “las observaciones realizadas entre los niños de Samoa y de Estados Unidos (...) las diferencias culturales que prevalecían en aquellos lugares estaban alejadas de la visión occidental” (Calderón Carrillo, 2015: 126).

Estos antecedentes, entre otros, comenzaron a poner en entredicho la idea generalizada de la infancia para observar factores influyentes como la cultura.

No obstante, es durante los años 80 y 90 del siglo pasado cuando se produce ese gran cambio en el estudio de la sociología de la infancia. Es bien conocido el aporte fundacional de Christopher Jenks que a partir de ese constructivismo social que se extendió por las ciencias sociales, publica en 1983 el libro *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, basado en una recopilación de diversos autores para demostrar las discrepancias existentes respecto a la

conceptualización de la infancia, probando así que ésta puede ser analizada desde diferentes puntos de vista (Prout, 2011). Qvortrup, por su parte, sostenía que los niños debían ser percibidos como actores sociales en lugar de objetos pasivos y dependientes de la familia (citado en Tisdall y Punch, 2012).

Un hito importante en el tránsito de este enfoque sociológico fue la firma de la Convención de los Derechos del Niño de 1989. Este paso supuso considerar a los niños y niñas como auténticos sujetos de derecho, desarticulando las premisas previas y fomentando un nuevo camino para la investigación de la niñez. Sin embargo, esta Convención no estuvo exenta del paternalismo eurocéntrico, reforzado por un discurso hegemónico en el que los derechos presentados estaban basados en el modelo occidental. En consecuencia, y siguiendo las indagaciones de Cordero Arce (2015) se produjo una invisibilización de la concepción de infancia en otros países del mundo y, en los casos en los que se menciona a personas de países considerados subdesarrollados, el objetivo fue “reorientar” su condición de niño o niña al modelo occidental.

En la década de los 90, se acuñó el término “reproducción interpretativa” para referirse a la idea de que “los niños no internalizan simplemente la sociedad y la cultura, sino que contribuyen activamente a la producción cultural y al cambio” (Corsaro, 1997, citado en Gaitán, 2010: 36). También propuso el concepto de la telaraña espiral donde “el niño es entonces visto como un sujeto plenamente social, influido por los distintos campos societales, sean políticos, económicos, ocupacionales, educacionales...cuya influencia se extiende por las distintas espirales de la telaraña” (Vergara, Peña y Chávez, 2015: 60).

En conclusión, la construcción sociohistórica del concepto de infancia ha cambiado a lo largo del tiempo y con ello todos los elementos que la componen. De esta manera, podemos afirmar que es diferente ser niño o niña en los años 40 que hoy en día ya que a ello han contribuido toda una serie de cambios socio-económicos. Asimismo, el territorio, la cultura, el género y la etnia son categorías esenciales que intervienen en un concepto diferente de niñez, volviendo a retomar la existencia de las diversas infancias que mencionábamos anteriormente. Todo ello, introduce un necesario discurso emancipador de protesta, crítica y toma de conciencia sobre la construcción histórica de la infancia que, en algunos contextos y países de América Latina, toma forma de opción política alternativa “desde abajo” (Cordero Arce, 2015).

Lourdes Gaitán (2006b), una de las investigadoras pioneras de la Sociología de la Infancia en España, se ha interesado en la problemática de cómo es ser niño o niña en “la sociedad de riesgo”, advirtiéndonos que, vivir en la sociedad actual, también conlleva riesgos para la infancia debido a que instituciones como la escuela y la familia endurecen sus posiciones y limitan la actuación de la niñez como método de sobreprotección. Como resultado de todo este proceso, se reduce su autonomía y posibilidades de participación en todos los niveles, especialmente nacional e internacional.

Asistimos a un contexto relacional en el que la brecha generacional continúa expandiéndose, replanteándonos cómo se lleva a cabo la participación. Es significativo en este punto el término “ciudadano o ciudadana”, concepto que alude a las personas que participan política o socialmente en la sociedad. Si bien, ¿qué significa ser “ciudadano/a”? Si analizamos este término en relación a la participación en asuntos legales de la escena pública como votar en las elecciones, los niños y niñas quedan fuera de esta definición.

Delimitar qué se considera político, al igual que el concepto de infancia, es de gran complejidad. En el escenario público, los jóvenes apenas disponen de espacios de participación. Según Vergara et al. “un análisis crítico de las instituciones y prácticas vinculadas a la promoción de la participación y agencia de los niños, evidencia que aún se encuentran basadas en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico” (2015: 59).

En la escuela, particularmente, es necesario comentar la principal paradoja existente: el profesorado y los adultos desean que los niños y niñas aprendan habilidades sociales, sean empáticos, pensadores críticos, aprendan sobre la igualdad, respeten las opiniones y sus diferencias con otras personas; pero como Decaro (2011) refleja, cuando intentan hacer cambios a través del activismo social no son apoyados y sus preocupaciones y necesidades a menudo son desestimadas ¿Cómo se pretende que logren todos esos valores que esperamos de ellos y ellas si cuando quieren participar, proponer u opinar son, generalmente, cuestionados y subestimados? Es en este ámbito donde la escuela puede redefinirse para explorar sus funciones como agente socializador y facilitar la participación de los niños y niñas.

La política puede estar presente en nuestra vida cotidiana, en cada situación, en los problemas globales. Esto no implica que todo esté impregnado de política, sino que todo puede transformarse en política. El centro escolar, desde esta perspectiva, posee herramientas suficientes para fortalecer unas relaciones con los niños y niñas que permitan posicionar a éstos como agentes socio-políticos “reflexivos”, participantes en la sociedad desde un entorno más cercano y local hasta dimensiones internacionales y globales.

Cada vez son más los centros educativos de diferentes partes del mundo que se suman a proyectos de participación con el alumnado. Algunos ejemplos claros son el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2018), las experiencias renovadoras de la “Voz del Alumnado” como posicionamiento de inclusión educativa (Susinos Rada y Ceballos López, 2012), la extensión de las propuestas escolares de Aprendizaje-Servicio (Ruiz-Bejarano, 2018) o el impulso que continúa alimentando las prácticas de los movimientos de renovación pedagógica que apuestan por la participación de la infancia dentro de las escuelas.

En esta línea, algunos ejemplos específicos nos han resultado de interés por la coincidencia en el planteamiento epistemológico. Entre ellos, son los de Aula Vereda por Shabel (2014) en la ciudad de Buenos Aires donde se desarrolla la investigación participativa con el alumnado mediante debates; un proyecto mexicano de Aprendizaje-Servicio

sobre la evolución de los hábitos alimenticios con un grupo de secundaria en el que por pequeños grupos, planificaron y organizaron todo el proceso (Pérez Galván y De la Concepción, 2017); un estudio realizado también en México sobre la concienciación de la participación en los niños y niñas y su impacto en la construcción de convivencia escolar (De la Concepción, 2015); y una investigación de Ansell et al. (2012) sobre el impacto del VIH en los jóvenes en los pueblos de Malawi y Lesotho mediante dibujos, fotografías, life-maps y story boards.

Otras iniciativas e instituciones que promueven la participación son los plenos escolares municipales o el novedoso proyecto internacional “Nosotros Proponemos”, que se inició en Lisboa en 2011 y se ha extendido a otros países como España. Su propuesta consiste en llevar a cabo una metodología participativa en el aula donde los niños y niñas elaboran propuestas para mejorar su ciudad de una manera sostenible (Rodríguez Domenech y Claudino, 2018).

3. Las voces de la Infancia en el Aula: metodología y estrategias de trabajo

La investigación socioeducativa que se ocupa de la población infantil, como unidad de observación diferenciada, reconoce las singularidades que implican su estudio y las dificultades del abordaje metodológico. Asumiendo los desafíos teóricos y epistemológicos que apuntan algunas autoras y autores (Gaitán, 2006 y Rodríguez Pascual, 2006, 2017), nuestra estrategia implica investigar en escenarios escolares reales, en situaciones concretas de aula, apostando por un abordaje cualitativo centrado en la observación directa y en su variante metodológica de la investigación-acción. Una variante escogida que “considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará ‘lo que sucede’ con el mismo lenguaje utilizado por ellos (...) y sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas” (Elliott, 1990, citado en Gómez, Flores y Jiménez, 1996: 2).

La elección de esta perspectiva cualitativa se debe a que permite una capacidad de producción de información más libre y menos estructurada. El contacto y la observación previa de escenarios de aprendizaje formales y el diseño de dispositivos específicos, como veremos más adelante, posibilitan que las personas participantes puedan expresarse con mayor profundidad. Por todo ello, adoptamos un enfoque metodológico que permita a los niños y niñas participantes producir y emplear diferentes herramientas para empoderarse y ser conscientes de su propio rol participativo como agentes político-sociales.

3.1. Estrategias de investigación-intervención

Desde un cuestionamiento autorreflexivo sobre nuestra propia práctica social educativa, diseñamos estrategias de investigación-acción que nos permitieran estudiar el problema planteado a través de foto-entrevistas grupales y producciones visuales individuales, dos técnicas habitualmente empleadas en la investigación cualitativa. De esta manera aumentamos el margen de participación de los propios sujetos.

Siguiendo a Cordero “la investigación-acción interpreta ‘lo que ocurre’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (2004: 52). Por este motivo es significativo el rol de cada uno de los participantes, ya que el funcionamiento del grupo, las interacciones y sus aportaciones tanto individual como grupalmente van a determinar si se logran o no los objetivos planteados.

En el desarrollo de las intervenciones combinamos distintos tipos de participación, adoptando de manera consciente la *participación simple* (Trilla y Novella, 2001). Ésta no permite que los sujetos colaboren con el investigador o investigadora en el desarrollo y planificación de las actividades metodológicas. Su utilización se debió a la limitación temporal para la realización de las actividades, ya que un tipo de participación más comprometida con los y las participantes requiere de una mayor flexibilidad temporal. No obstante, se trató de intervenir lo mínimo posible durante las aportaciones de los niños y niñas además de proporcionarles un espacio seguro y cómodo que facilitase sus intervenciones.

Las fórmulas metodológicas utilizadas en la investigación para fomentar e indagar en la participación de los niños y niñas pertenecen a la clasificación de estrategias visuales. Para ello realizamos una revisión de este tipo de estrategias a partir del manual elaborado por Boyden y Ennew (1997) que nos aportó contenidos inspiradores e innovadores en la investigación con niños y niñas como fotografías con posterior debate, presentación de casos, lluvias de ideas, role playing, vídeos, ensayos, escritura libre y dibujos.

La revisión bibliográfica de Castro, Ezquerro y Argos (2016) nos proporcionó un abanico de experiencias reales ya que recoge diversas investigaciones de otros autores y autoras sobre la participación con niños y niñas de Educación Infantil. Algunos de los estudios destacados utilizaron técnicas de mosaicos con fotografías y dibujos, marionetas y Lego como herramientas útiles para la representación de diversas realidades de una manera menos intrusiva que un cuestionario o una entrevista estructurada.

Creaciones artísticas como los dibujos o mandalas también han resultado ser estrategias metodológicas bastante eficaces para profundizar en las reflexiones de los estudiantes al proporcionar un medio visual para exhibir y dar más sentido a los conceptos (Lapum et al., 2017: 29). Es necesario que la creación vaya acompañada de texto narrativo o explicación verbal para comprender el significado del dibujo o mandala. También pueden servir para fomentar una discusión grupal posterior.

Asimismo, revisamos los tres estudios analizados por Fane et al. (2016) que empleaban el emoji como herramienta visual para favorecer la participación de los niños y niñas en las investigaciones, en Australia. El primero de ellos contaba con la participación de cinco escuelas de primaria de Melbourne y Victoria que emplearon el emoji y las fotografías de objetos para incentivar discusiones entre los estudiantes. El segundo se planteó para niños y niñas de entre 3 y 5 años en la región de Adelaide utilizando diferentes emojis para que los participantes describieran las emociones y discutiesen y negociasen sobre la representación de las mismas en los emoticonos. El último estudio, también en Adelaide, estuvo dirigido a estudiantes de 13 a 21 años de edad que utilizaron esta estrategia para debatir las funciones de las redes sociales. En definitiva, tuvimos presente lo siguiente: “El uso del emoji como método de investigación para involucrar a los niños pequeños en la forma en que entienden y dan sentido a su mundo, puede ofrecer un enfoque práctico y perspicaz para obtener las voces de los niños pequeños en la investigación infantil” (Marsh, 2005, citado en Fane, McDougall, Jovanovic, Redmond y Gibbs, 2016: 64).

Otros ejemplos revisados han sido los estudios llevados a cabo por Mannay, Staples y Edwards (2017) con el modelo de ‘Sandboxing’ en el que cada niño o niña disponía de una caja con arena y una serie de diversos objetos que le permitían representar cualquier realidad. Así, realizaron una investigación con niños, niñas y adolescentes de 7 a 16 años para explorar sus logros educativos, experiencias y opiniones mediante la representación de escenas sobre la escuela, su futuro y sus objetivos.

3.2. Escenario y protagonistas del estudio.

El trabajo de campo de la investigación se ha llevado a cabo en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de Ciudad Real que escogimos por reunir una serie de rasgos adecuados a las preocupaciones del estudio como son: la fuerte implicación en el entorno, el compromiso docente, el grado de aceptación de la diversidad social del alumnado, la identificación con un proyecto común, entre otros. Todo ello implica que, a pesar de situarnos en una sociedad europea, las características de esta *escuela-comunidad* (Riba, 2004: 6) nos ofrece diferentes puntos de vista desde la pluralidad de culturas que representan las niñas, niños y familias que la integran.

El escenario concreto de observación e intervención se ha acotado al alumnado de 4º y 5º curso de Educación Primaria, 13 chicos y 12 chicas en edades comprendidas entre 9 y 12 años.

La observación y el acompañamiento continuado dentro del aula y en otros espacios compartidos, como el patio o las salidas y actividades culturales, nos permitió conocer las particularidades del alumnado, frecuentar sus relaciones y complicidades, percatarnos de sus hábitos, preferencias y formas de participar en el espacio escolar.

Esta fase previa de conocimiento directo ha sido necesaria y útil para organizar la metodología de trabajo de las intervenciones, centrada básicamente en pequeños grupos y en un entrenamiento ágil que garantizara sus condiciones de funcionamiento. Para impulsar las intervenciones desplegamos estrategias de agrupamientos heterogéneas que facilitaron un ambiente seguro y cómodo para las y los participantes. También utilizamos orientaciones y pautas dirigidas para asegurar la participación de todos los niños y niñas, evitando una estructuración excesiva.

Igualmente tuvimos en cuenta algunas limitaciones como la restricción temporal para realizar las actividades que, en buena medida, dependían de la planificación de las tutoras del aula. También, valoramos las ventajas e inconvenientes del espacio físico para llevar a cabo la investigación, limitándolo al interior del edificio del centro escolar. En este sentido, nos esforzamos en suavizar el clima evaluador del entorno académico mediante la utilización de mesas bajas y redondas que facilitaban la comunicación y evitamos reconducir las discusiones que se generaban para ofrecer una posición menos analítica, procurando así que el alumnado no auto restringiese sus posibilidades de participación.

Finalmente organizamos una estructura de cinco grupos mixtos, de entre cuatro y seis integrantes, con una participación total de 25 estudiantes.

Tabla 1. Perfiles del alumnado participante.

Estudiantes participantes	Sexos	Edades	Culturas de origen	Curso	Total
Grupo 1	3 chicos/2 chicas	9-12	Española, ecuatoriana y venezolana	5º E.P	5
Grupo 2	2 chicos/2 chicas	9-10	Española y estadounidense	5º E.P	4
Grupo 3	3 chicos/2 chicas	9-10	Española, ucraniana, china y marroquí	5º E.P	5
Grupo 4	2 chicos/3 chicas	9-10	Española y etnia gitana	4º y 5º E.P	5
Grupo 5	3 chicos/3 chicas	9-11	Española, siria, marroquí y china	4º y 5º E.P	6

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de resultados

Los resultados obtenidos a partir de las estrategias empleadas se han analizado siguiendo las aportaciones de los y las participantes de los cinco grupos presentados en el apartado anterior, tanto a nivel individual como colectivo.

A continuación mostramos los resultados más significativos, explicando algunos detalles de las informaciones y discursos producidos, así como, las diferentes variables y categorizaciones utilizadas en el proceso de análisis.

4.1. La perspectiva política de los niños y niñas

En primer lugar, analizamos los datos obtenidos mediante la foto-entrevista grupal, organizada en base a cuatro propuestas temáticas acotadas a situaciones político-sociales sobre: contaminación (1), inmigración (2), marginalidad social (3) y violencia de género (4). A cada grupo participante se le asignaron dos propuestas de manera aleatoria para discutir y profundizar en sus reflexiones.

El estudio de los datos ha sido realizado atendiendo a dos criterios: temáticos y conversacionales. Acudimos a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez para concretar que el primero se refiere a “considerar unidades en función del tema abordado” y el segundo a “las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos (...) constituyendo otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales” (1996: 26).

En cuanto a criterios temáticos, las unidades han sido analizadas según las preguntas asociadas a cada propuesta teniendo en cuenta cómo son tratadas por el grupo. En consecuencia, se han explorado una serie de subtemas como se reproduce en las tablas 2 y 3.

Por otro lado, los criterios conversacionales atienden a las intervenciones individuales en cada grupo y se han estudiado según los tipos de respuesta y su relación con el resto de participaciones.

Tabla 2. Aportaciones de las foto-entrevistas. Propuestas Temáticas 1 y 2.

Temas	Propuesta Temática 1	Propuesta Temática 2
	Contaminación de plástico	Inmigración. Valla de Melilla
Subtema 1	<p><i>Experiencias</i></p> <p>La televisión, internet y relatos de las situaciones vividas por las y los participantes durante el periodo de vacaciones de verano, son los medios más nombrados.</p>	<p><i>Experiencias</i></p> <p>La televisión e internet son los medios por los que los niños y niñas aseguran haber visto situaciones similares. Las experiencias de carácter personal son relatadas por niñas de origen marroquí o sirio.</p>
Subtema 2	<p><i>Consecuencias medioambientales</i> Aluden principalmente a las consecuencias catastróficas que tendría la contaminación causada por el plástico para la fauna, el agua y las personas.</p>	<p><i>Existencia de la valla</i></p> <p>Se preguntó a los y las participantes por qué creían que existía la valla de Melilla. Las respuestas más frecuentes fueron: para que los inmigrantes no vengan a España, como protección para la guerra y para separar los países.</p>
Subtema 3	<p><i>Causas</i></p> <p>Las respuestas han sido las relativas a la falta de concienciación de las personas y a la pereza.</p>	<p><i>Motivos migratorios</i></p> <p>Argumentan que la guerra, la situación de pobreza de las personas migrantes y las malas condiciones de sus países de origen son los principales motivos de esta migración.</p>
Subtema 4	<p><i>Propuestas</i></p> <p>Los grupos coinciden en aumentar el número de papeleras, desplegar en los espacios necesarios recursos de vigilancia y penalizaciones más severas.</p>	<p><i>Propuestas</i></p> <p>Las aportaciones principales han sido en relación al dinero, la oportunidad de trabajo y la ayuda humanitaria.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 especificamos los relatos de los protagonistas participantes de los grupos 1 y 2 respecto al caso de “Contaminación de plástico” y los grupos 3 y 5 para el caso sobre “Inmigración-Valla de Melilla”. En el primero, afirmaban haber visto en las noticias el peligro de la contaminación de plástico para el medio ambiente; en internet, “vi en internet que se tiraban más de 12.000.000 plásticos al mar”. Durante las vacaciones de verano, una de las participantes compartió con el resto del grupo que, cuando se bañaba en la playa, vio una señora tirar una botella de plástico al mar. Los datos recogidos, reflejan que esta es una realidad cercana y sensible, con la que convive la infancia participante.-

En el subtema referente a las consecuencias medioambientales, los participantes aludían a las consecuencias que tendría la contaminación sobre la fauna: “los animales se comen el plástico porque lo confunden con comida”; el agua: “el agua se contamina” y las personas: “afecta al oxígeno que necesitamos para respirar”.

Indagando sobre las causas de esta contaminación, se hizo alusión a la falta de concienciación: “la gente es muy guarra y no hacen caso” o “les da igual” y la pereza: “le da pereza tirarlo a la papelera y por eso se muere la capa de ozono”.

Respecto a las propuestas, los dos grupos coincidieron en “poner más papeleras”, “poner guardias vigilando” o “más penalización y multas”. El grupo 1 añadió que es necesario “concienciar a la gente de las consecuencias que tendrían para ellos y el medio ambiente en las escuelas y en la calle” y “poner vallas con espacios para que se bañe la gente”. Por otro lado, el segundo grupo hizo referencia a “poner redes para quitar el plástico” y “repartir bolsas de basura a la gente”.

En relación a la segunda propuesta temática, “Inmigración. Valla de Melilla”, la mayoría de vivencias de los participantes mencionaban la televisión e internet: “en internet y la televisión he visto que a veces muere gente intentando llegar”. Uno de los participantes de 11 años (de padre de origen marroquí y madre española) afirmaba haber visto en internet “que los inmigrantes dicen que quieren venir a España por los yihadistas pero España no quiere que vengan porque piensan que los yihadistas vienen también”. Otra niña, de origen sirio (9 años), comentaba que tiene unos amigos que vinieron de Siria y añadía que “fue muy difícil y en el colegio los profesores no les aceptan y los niños les tratan mal”.

Estos relatos pertenecen a alumnos y alumnas que han vivido procesos de inmigración o desplazamientos forzados, como es el caso de las niñas refugiadas sirias. En contraste con las opiniones del alumnado de origen español, sus aportaciones sugieren que las últimas conocen de primera mano los procesos y vivencia por los que pasa una persona inmigrante que viene a España. Desde esta perspectiva, Hörschelmann (2008) afirma que la edad, género, etnia y clase son factores que afectan a cómo un niño se relaciona con su entorno o el contexto en el que vive y, como consecuencia, crea opiniones políticas. Por este motivo volvemos a hacer hincapié en que la infancia ha de mirarse desde una perspectiva etnográfica.

Otra de las propuestas temáticas presentadas y discutidas fue la existencia de la valla de Melilla. Los y las participantes coincidieron en los motivos de su existencia: “para que no vengan inmigrantes a España”, “para protegerse de la guerra” y “para separar los países”.

Seguidamente, se introdujo el subtema relacionado con los motivos por los que las personas migrantes querían venir a España. Las respuestas recogidas subyacen en tres principales: la guerra: “en su país no respetan sus derechos y vienen de la guerra” y la pobreza o las malas condiciones del país de origen: “no hay buenas condiciones en sus países, pobreza o no tienen medicinas”. Uno de los participantes planteó la siguiente pregunta retórica: “la policía dice que protege a la gente ¿por qué no les protege a ellos?”

Finalmente, las propuestas resultantes son diversas pero los aspectos más importantes señalan al dinero, el trabajo y la ayuda humanitaria: “darles ayudas de dinero”, “concienciar que no es culpa de ellos, es de las guerras”, “en las zonas más deshabitadas darles casa”, “quitar las cuchillas” (de la Valla de Melilla), “oportunidad de trabajo”, “facilitar que les den los papeles” y “que todas las familias estén juntas y nos las separen”. Estas reflexiones ponen en evidencia que los y las participantes encuentran contradicciones en las formas de hacer política y que además tienen sus propias opiniones respecto a estas problemáticas.

Tabla 3. Aportaciones de las foto-entrevistas. Propuestas Temáticas 3 y 4.

Tema	Propuesta Temática 3	Propuesta Temática 4
	Marginalidad social en situación de calle	Violencia de género
Subtema 1	<p><i>Experiencias</i></p> <p>Las vivencias expuestas por los niños y las niñas están basadas en dos cuestiones: engaños o drogadicción por parte de las personas que piden en la calle y la necesidad de ayudar a estas personas en situación de pobreza.</p>	<p><i>Experiencias</i></p> <p>Medios de comunicación como la televisión o internet son los más nombrados por los niños y niñas. Relatan diferentes situaciones vistas a través de estas plataformas.</p>
Subtema 2	<p><i>Causas</i></p> <p>Los y las participantes recalcan la falta de dinero, ausencia de trabajo y no tener vivienda como los factores principales que han llevado a estas personas a tener que vivir en la calle.</p>	<p><i>Machismo y relaciones</i></p> <p>Coinciden en la necesidad de diálogo en las relaciones, las cuales deben estar basadas en el respeto y la no violencia. También apuntan la igualdad entre hombres y mujeres como una obviedad que debería ser indiscutible.</p>
Subtema 3	<p><i>Propuestas</i></p> <p>Ofrecer casa gratis durante un tiempo, oportunidades para trabajar y comida han sido las aportaciones más frecuentes.</p>	<p><i>Propuestas</i></p> <p>Protección para la mujer, penas de cárcel más duras y la incorporación de recursos de vigilancia son las propuestas más nombradas en todos los grupos.</p>

En la Tabla 3 analizamos las aportaciones de los grupos participantes 1, 2 y 4 en relación con el caso de “Marginalidad social en situación de calle” y los grupos 3, 4 y 5 para el caso sobre “Violencia de género”. En el primero, las experiencias de nuestros protagonistas apuntaban a situaciones vividas en primera persona. Asimismo, destacaron los engaños y la droga: “muchas personas engañan”, “sólo lo quieren para alcohol y droga”. Sin embargo, alguna participante comentaba a su vez la necesidad de ayuda y el nivel de pobreza de algunas personas: “me da pena” o “pide dinero porque necesita ayuda”.

Estas experiencias revelan que los niños y niñas son conscientes de este problema. A continuación, se preguntó a los grupos sobre las causas que creían que podían haber llevado a esas personas a vivir en la calle. Las aportaciones fueron: falta de dinero, “no tienen dinero” o “les han subido los impuestos”; no tienen trabajo, “no tienen trabajo o le han echado” y no tienen vivienda, “el alquiler es muy caro” o “les han embargado la casa”. Algunas de las respuestas concuerdan con problemáticas que están siendo comentadas en los últimos años como el debate sobre la subida de impuestos o el alto nivel de paro en nuestro país.

Una de las niñas del grupo 4 (de etnia gitana y 10 años de edad) hizo alusión a la necesidad de poner solución a las pésimas condiciones de un barrio de su ciudad: “no sabes cómo están las casas, hay mucha droga y la gente no tiene casi donde dormir y las puertas están rotas”.

Finalmente, las propuestas de los niños y niñas coincidieron con las causas mencionadas previamente: “casa gratis durante un tiempo para esas personas y una oportunidad de trabajo”, “casas de acogida para más de 18 años”, “comida y dinero para todas esas personas con un sueldo menor a lo que se pueden permitir”, “crear un nuevo local para que trabajen” y “ayudarles a conseguir trabajo”. Dos de los participantes de ambos grupos comentaron la posibilidad que “el Gobierno les de dinero para comprarse ropa y parecer formal”, bajo su punto de vista, en la accesibilidad laboral influye la imagen física que proyectamos. Otro niño de nacionalidad española (11 años) apuntó que sería necesario “alquileres más bajos y reducir los impuestos”.

En cuanto al caso de “Violencia de género”, las situaciones más vistas por los niños y niñas han sido a través de la televisión, “es lo primero que sale en las noticias” e internet, “lo he visto muchas veces en internet, siempre es la mujer”. Un hecho destacable fue que una de las participantes (9 años y nacionalidad española) señaló que “en televisión siempre les pixelaban la cara” haciendo referencia a los maltratadores. Ante este comentario se intercedió para preguntarles si les parecía bien -o no- que les pixelaran la cara. Una de las niñas (de nacionalidad española y etnia gitana) contestó: “no me parece bien porque no sabemos quiénes son y me puedo casar con él sin saberlo y luego me mata”. Las reflexiones mencionadas por los participantes apuntan a que la televisión o internet son las principales vías por las que obtienen información. Como señala Gaitán (2006b: 13): “las TIC han acabado con el monopolio de los adultos como referencia y principal fuente de información para los más pequeños”.

Seguidamente, se preguntó a los grupos como era el tipo de relación mostrado en la fotografía (se presentaba a un hombre gritando a una mujer con intención de agredirla) y si consideraban que era una situación “normal”. Las respuestas más nombradas, pertenecientes al subtema 2 de “Machismo y relaciones”, fueron que debía haber diálogo, “puede haber algún problema, pero debe haber diálogo” y el respeto o la no violencia, “tiene que haber respeto”.

Los y las participantes de los grupos 4 y 5 hicieron bastante hincapié en tratar el machismo y reconocer la igualdad: “las mujeres son iguales que los hombres”, “las mujeres no son inferiores” y “tenemos el mismo derecho”. En el último grupo, a raíz de este tema, surgió una conversación en la que las niñas defendían que las mujeres deberían tener ahora más derechos y protagonismo como defiende el feminismo, mientras que los niños afirmaban que tenían que tener los mismos no más y que el feminismo era lo contrario al machismo. Finalmente, una de las niñas (española, 10 años) explica su posición con el siguiente argumento: “quizás por fuera seamos diferentes pero por dentro somos iguales, desde el principio han pensado que las mujeres eran peores por eso, creo, que tenemos que tener un tiempo de más derecho ahora por ese maltrato, porque los hombres abusan de su derecho”.

Las conversaciones mencionadas anteriormente reflejan que los niños y niñas no son ajenos a esta realidad sino que tienen sus propias opiniones en las que indican las posiciones y roles que tienen los hombres y las mujeres en la sociedad. Por tanto, retomamos la consideración de la infancia para demostrar que las diferencias por cuestión de sexo, en la cultura en que nos hallamos inmersos, asocian unos determinados papeles por ser mujer u hombre y esta realidad es transmitida desde edades tempranas.

En definitiva, las propuestas más repetidas estaban relacionadas con la protección para la mujer, penas de cárcel más duras y vigilancia: “cambiar las leyes para que haya más órdenes de alejamiento y cadena perpetua”, “formación en la cárcel”, “contratar un guardia que vigile”, “concienciar a la gente”, “ella posibilidad de seguridad en otro sitio”, “abogados especializados”, “si no se cumplen las órdenes de alejamiento, cárcel o multas cada vez que se las salte” y “poner robots o alarmas que sólo sepa la mujer para que pueda pedir ayuda”.

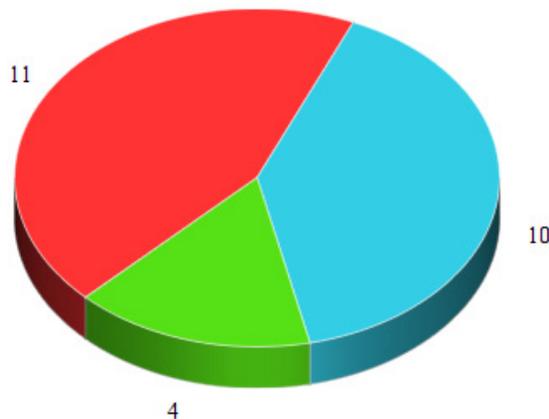
4.2. La producción política de los y las participantes

Los discursos y opiniones producidas por los niños y niñas participantes en la segunda parte de la investigación han sido registrados y analizados siguiendo tres categorías halladas mediante procedimiento inductivo, atendiendo a las producciones obtenidas de la pregunta “¿qué pasaría si los niños y niñas pudiesen votar en las elecciones?”

La siguiente gráfica muestra el peso repartido de la clasificación de las opiniones de nuestros protagonistas:

Figura 1. Categorías de las producciones. Fuente: elaboración propia.

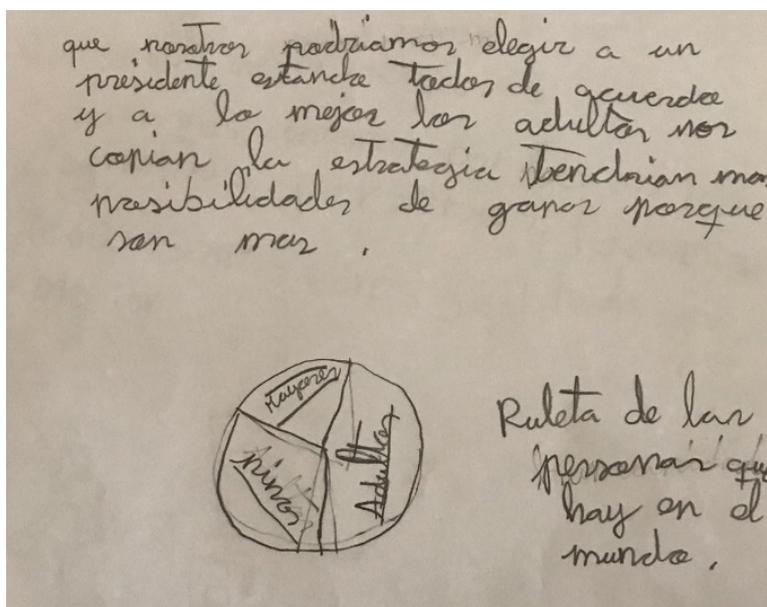
■ Categoría 1. Derecho a votar ■ Categoría 2. Caos debido a la inmadurez o falta de conocimiento
 ■ Categoría 3. Desconfianza adulta o medias tintas



En la primera categoría *Derecho a votar*, las producciones recogen argumentos como “yo quiero votar porque tengo derecho”, “sería un mundo igualitario”, “sería más justo” y otras referentes a cómo habría de organizarse el espacio para acoger a los niños y niñas que votan. Estos datos implican opiniones contrarias al ideario general adulto que presupone a la Infancia como carente de conocimiento político o semi-ciudadanos, como si con la llegada de la adultez adquiriesen el grado de ciudadanos o ciudadanas completos.

En las siguientes figuras se muestran las producciones de las participantes dentro de esta categoría:

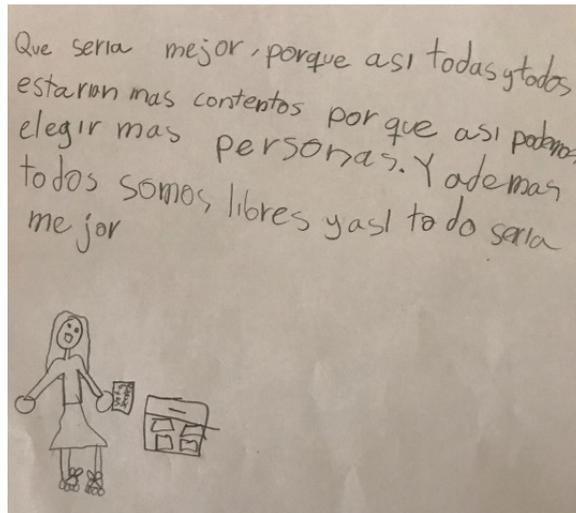
Figura 2. Producción Categoría 1. Fuente: Participante (niña española de 9 años).



En la explicación oral, la participante (Fig. 2) indicó que la ruleta la vio en el libro de Ciencias Sociales. En esta explicación, la voz de nuestra protagonista, aclaró que le parece una situación injusta ya que en el mundo no sólo existen los adultos. Los niños y niñas pueden querer elegir algo diferente⁴. También opina que los adultos quizás les copiarían la estrategia, es decir, la introducción de los niños y niñas en este tipo de participación ciudadana puede, como señala Quénari (2008), desarrollar nuevas prácticas proporcionando formas novedosas de participación activa que promuevan una nueva visión de la política.

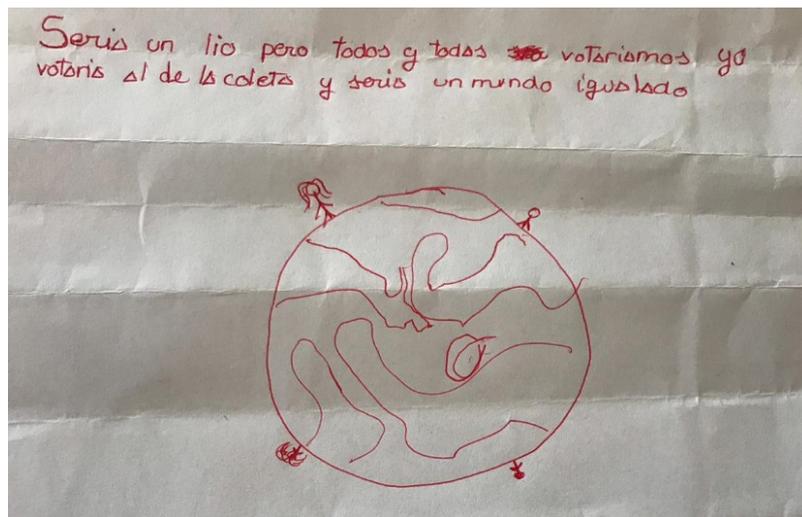
⁴ Transcripción Fig. 2: “que nosotros podríamos elegir a un presidente estando todos de acuerdo y a lo mejor los adultos nos copian la estrategia. Tendrían más posibilidades de ganar porque son más”. Añade un gráfico de la “Ruleta de las personas que hay en el mundo”.

Figura 3. Producción Categoría 1. Fuente: Participante (niña española de 10 años).



Otra participante (Fig. 3), se representó a sí misma votando. Asimismo, afirmó que estarían más contentos⁵, relacionando ejercer su derecho al voto con la alegría y libertad.

Figura 4. Producción Categoría 1. Fuente: Participante (niño de nacionalidad española y origen marroquí de 10 años).



El dibujo⁶ de este participante (Fig. 4) es un reflejo de la diversidad de infancias en el que se tienen en consideración a niños y niñas de diferentes partes del mundo. En la explicación oral posterior explicó que “quiere votar para que todo sea más igualado porque los niños pueden tener ideas muy buenas”.

Otra de las producciones de un participante de nacionalidad española y 10 años de edad hacía referencia a la realización de adaptaciones en los espacios y en las votaciones: “pues que había más personas en elegir. Teníamos que tener en la mano el DNI. Hay más votaciones. Había que poner más butacas y el sitio tenía que ser más grande”.

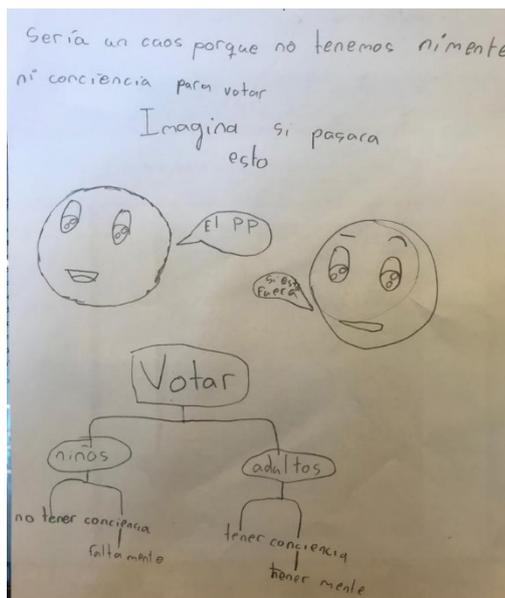
Por su parte, la segunda categoría *Caos debido a la inmadurez o falta de conocimiento*, abarca opiniones como “se supone que los niños no sabemos nada de política”, “sería un poco desorden”, “va a ser más peor porque a los niños y niñas les gusta votar a quien les gusta y no lo que creen que va a mejorar la ciudad”, “los niños no tienen conciencia para votar y casi todos no saben tanto como los mayores” o “yo creo que no porque hay que saber mucho sobre la política y ser maduro”. Los argumentos coincidieron con la visión generalizada de los adultos respecto a la infancia que Skelton y Valentine (2003: 125) ya señalaban: los niños y la gente joven son percibidas como “a la espera de convertirse en adultos”. También se refuerza con la utilización de los términos “semi-ciudadanos” (Cohen, 2005, citado en Lister, 2007: 7) y “desenganchados de la política” (Hörschelmann, 2008).

A continuación, se presentan varias producciones de esta segunda clasificación:

⁵ Transcripción Fig. 3: “que sería mejor, porque así todas y todos estarían más contentos porque así podemos elegir más personas. Y además todos somos libres y así todo sería mejor”.

⁶ Transcripción Fig. 4: “sería un lío pero todos y todas votaríamos y votaríamos al de la coleta y sería un mundo igualado”. Añade una representación de la Tierra con niños y niñas de diferentes países.

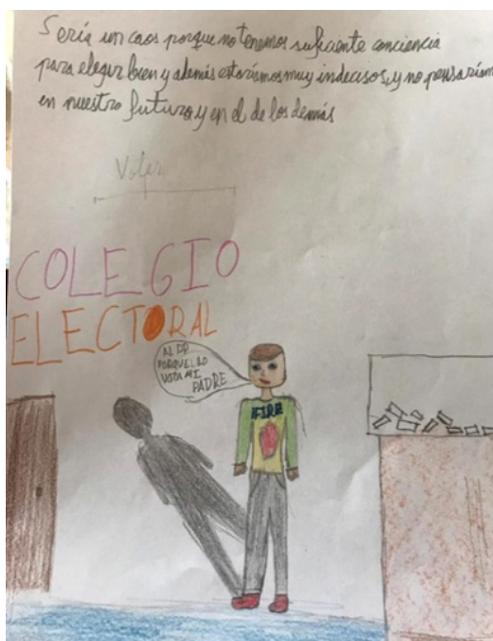
Figura 5. Producción Categoría 2. Fuente: Participante (niña de origen sirio y nacionalidad española de 9 años).



La participante (Fig. 5) representó⁷ a dos personas hablando sobre a qué partido votar. Igualmente, incorporó un esquema para reflejar su opinión sobre los adultos y los niños. En la explicación oral afirmó que “los niños no saben nada de política”.

Esta percepción de los niños y niñas sobre sí mismos coincide con la visión adultocéntrica comentada anteriormente. Ésta ha sido tratada por Taft (2017) en su investigación sobre chicas jóvenes activistas en las que éstas se veían a sí mismas como incompletas o “en proceso de” convertirse en activistas políticas en lugar de considerarse activistas.

Figura 6. Producción Categoría 2. Fuente: Participante (niño de nacionalidad española y origen ucraniano de 10 años).

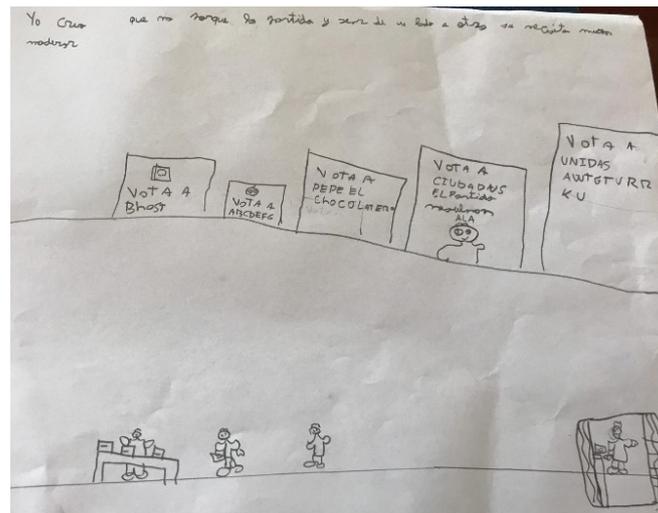


En el dibujo (Fig. 6) el participante representó a un niño a la sombra de su padre, quien en realidad decide lo que su hijo va a votar: “al PP porque lo vota mi padre”⁸. Con esta afirmación, nuestro protagonista alude a una falta de pensamiento crítico.

⁷ Transcripción Fig. 5: “sería un caos porque no tenemos ni mente ni conciencia para votar”. “Imagina si pasara esto”: representa una conversación entre dos personas (a y b) que comentan a quien van a votar; a, “al PP” y b contesta, “si está fuera”. También incluye un esquema “Votar” que relaciona a los “niños” con “no tener conciencia” y “falta mente” y a los “adultos” con “tener conciencia” y “tener mente”.

⁸ Transcripción Fig.6: “sería un caos porque no tenemos suficiente conciencia para elegir bien y además estaríamos indecisos y no pensaríamos en nuestro futuro y en el de los demás”.

Figura 7. Producción Categoría 2. Fuente: Participante (niño de nacionalidad española y 9 años).



En esta producción (Fig. 7), el participante reflejó⁹ a diferentes partidos políticos inventados o parodiados de los que ya conoce y el proceso de votación.

En la explicación oral posterior, nuestro protagonista comentó que “para votar se necesita madurar” y “saber de qué lado eres”.

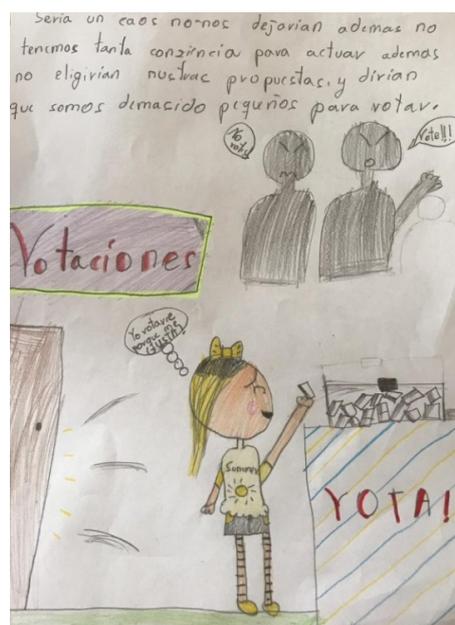
En la mayoría de los datos obtenidos en esta categoría se repite la falta de conciencia, de conocimiento político y de inmadurez y, como consecuencia, el caos o el desorden.

Finalmente, en la tercera categoría: *Desconfianza adulta o medias tintas*, los resultados reflejan una postura de las y los participantes en la que ven como los adultos presentan una falta de confianza en la infancia para participar en cuestiones político-sociales. Igualmente, en esta última clasificación, se añade la posición de aquellos participantes que consideran más justo que los niños y niñas puedan votar pero, a su vez, mencionan que sería un caos.

Algunas opiniones argumentaban “que el niño que votara tendría una multa”, “sería más justo pero no olvidemos somos niños, el descontrol asegurado” o “no elegirían nuestras propuestas”. Estas afirmaciones muestran que los propios niños y niñas visualizan el territorio político-social como algo perteneciente al “mundo de los adultos”. Por consiguiente, si ellos y ellas se introdujesen en ese mundo, sienten que sus opiniones no serían tenidas en cuenta, denotando una falta de confianza de los adultos hacia la infancia. Otras respuestas se hallan en un término medio en el que consideran que sería más justo que pudiesen votar pero aseguran que sería un descontrol debido a la falta de conciencia.

Ejemplos de estas producciones son:

Figura 8. Producción Categoría 3. Fuente: Participante (niña de nacionalidad española y 9 años).



⁹ Transcripción Fig. 7: “yo creo que no porque lo partido y sería de un lado a otro, se necesita madurar”. Los partidos representados de izquierda a derecha (“Vota a Bhost”, “Vota a ABCDEFG”, “Vota a Pepe el chocolatero”, Vota a Ciudadanos el partido musulmán y “Vota a Unidas AWTGTURR KU”).

En el dibujo anterior (Fig. 8), la protagonista se representó¹⁰ a sí misma participando en las votaciones y a dos adultos al fondo increpando que votase.

Lo que piensan que ocurriría si pudiesen votar pone en evidencia la brecha existente entre los adultos y la infancia. Así, Nolas et al. (2017) argumentan que la edad legitima la participación política institucional (ej.: votación) y la pertenencia generacional da forma a las oportunidades de vida y al activismo político. Por este motivo, tener una edad inferior a 18 años presupone que no se tiene la suficiente capacidad para decidir en temas de la vida pública. Esta brecha más que unirnos nos separa y provoca que se creen dos mundos diferentes: “el mundo de la infancia” y “el mundo de los adultos”.

Figura 9. Producción Categoría 3. Fuente: Participante (niño de nacionalidad española y 10 años).



Por su parte, el autor de la Fig. 9 se dibujó a sí mismo tirando los carteles publicitarios de los partidos políticos a la basura.¹¹

En la explicación oral posterior afirmó que odia la política porque “siempre están todos discutiendo y la lían parda”. Dicha argumentación está basada en un comportamiento que considera negativo y asocia a la política a nivel general. Skelton (2010) apunta que los jóvenes no son apolíticos o apáticos y están interesados en la política, pero sienten que las cuestiones políticas no están dirigidas a ellos.

5. Conclusiones y perspectiva de futuro

El análisis de los resultados obtenidos en ambas estrategias metodológicas concluye con un amplio abanico de opiniones y propuestas sociopolíticas, sustanciadas desde la reflexión de niños y niñas en un escenario poco estudiado: el aula como espacio de participación política. Con ello, consideramos haber logrado el propósito inicial de adentrarnos en la perspectiva política de la infancia constando la existencia de un discurso crítico, diverso y coherente.

Hörschelmann (2008) señala que los jóvenes pueden carecer de formación en la política formal pero sí tienen una preocupación con temas más amplios que pueden ser considerados como políticos. A raíz del desarrollo de las foto-entrevistas, los y las protagonistas enlazaban las propuestas temáticas con sus propias vivencias, con situaciones que habían visto y argumentaban y reflexionaban proponiendo sugerencias de cambio a las problemáticas político-sociales. Skelton (2010: 147) se pregunta que lo que los jóvenes producen quizás no es lo mismo que lo que los adultos producen, pero ¿significa eso que lo que ellos articulan es menos valioso o menos genuino en el análisis político para conseguir el cambio?

En definitiva, somos los adultos quienes acabamos construyendo muros y barreras para invisibilizar y limitar su participación. Nuestros argumentos se basan en un punto de vista predominante, que rechaza sus opiniones, su activismo y posiciona a la infancia en un estado “inferior”. Se crea entonces una brecha que divide a ambas “genera-

¹⁰ Transcripción Fig. 8: “sería un caos no nos dejarían además no tenemos tanta conciencia para actuar además no elegirían nuestras propuestas y dirían que somos demasiado pequeños para votar”. Añade una representación de sí misma votando (“yo votaré porque me gusta”) y dos adultos al fondo recriminando su participación (“¡No votes!” “¡Vete!”).

¹¹ Transcripción Fig. 9: “¡Oodio la política!” “¡Asco de política!”.

ciones” en el “mundo de los adultos” y “el mundo de la niñez”. El primer grupo es el que limita la participación del segundo a nivel político, creándose a su vez dos espacios: uno más centrado en los adultos para cuestiones internacionales o globales y otro en la infancia para cambios en el centro escolar al que asisten o, en contadas ocasiones, a nivel local.

Situándonos en esta brecha, a la luz de nuestros hallazgos, resulta revelador el discurso de “la desconfianza adulta o medias tintas” que aparece en la Categoría 3 de la clasificación de resultados de las producciones de los participantes. Desde esta perspectiva, la infancia se introduce en un “mundo” que considera ajeno, limitado, que no está planteado para que los niños y niñas puedan formar parte. En efecto, ante el peso del discurso hegemónico, no resulta tan sorprendente que algunos de los protagonistas vean inviable su eventual participación en un proceso electoral, una opción inconcebible en el imaginario colectivo de los adultos.

Continuando en esta línea, algunas opiniones de los y las participantes coinciden con el adultocentrismo, que entiende la niñez como una etapa para “prepararse para la vida adulta”. En este sentido, las aportaciones se hacen eco de la falta de pensamiento crítico de los niños y niñas o la ausencia de conciencia y madurez, lo que nos lleva a compartir la reflexión de Lay-Lisboa y Serrano: “La adultez ejerce constantemente una vigilancia sobre la infancia, tendrá entonces que reorientar hacia sí esa vigilancia y propiciar expresiones participativas más originales, menos adulteradas, procurando que su propia imagen adulta proyectada no contamine la producción creativa de la niñez” (2018: 11).

En este punto es donde las instituciones y agentes político-sociales debemos reflexionar y reconsiderar nuestro papel en la sociedad, nuestros privilegios y cómo ejercemos esa vigilancia sobre la infancia. El objetivo aquí resulta en ceder progresivamente los espacios para la participación de los niños y niñas, asumiendo que tienen voz, una voz que debe ser escuchada.

A lo largo del artículo hemos defendido y experimentado las oportunidades de la escuela como espacio facilitador de esa participación y de motor de cambio social. Precisamente, una de las principales revelaciones de la investigación es el importante potencial del espacio y la comunidad escolar para este cometido que, en el futuro, podría ampliarse desde un planteamiento de creación de una red de centros escolares, con un funcionamiento conectado con proyectos educativos por todo el mundo, que propicie activamente esa participación de la infancia en la vida pública. El impulso para ello ya está marcha si somos capaces de comprender los movimientos sociales y políticos liderados por niñas y jóvenes que sacuden el mundo en los últimos tiempos, interpelando a la conciencia y al trabajo de los adultos y exigiéndonos acciones y decisiones para llegar a una sociedad más justa y sostenible (Liebel y Gaitán, 2019).

Por otro lado, las opiniones de los protagonistas de esta investigación, aunque tienen multitud de puntos en común, también destacan aspectos diferenciadores, rompiendo así con la visión de la infancia como entidad única para, en su lugar, analizar las diversas formas de infancia, de ser niño o niña, desde una mirada etnográfica. Asimismo, los y las participantes reconocían contradicciones en las formas de hacer política. ¿Podría resultar ser éste el mayor temor de los adultos para rechazar la participación de la infancia?

En nuestro rol como investigadoras y adultas, somos aún más conscientes de la necesidad de autoevaluar nuestra posición en la sociedad, de cómo los niños y niñas sí tienen inquietudes político-sociales, reflexionan y quieren poder participar en los espacios de la vida pública. También, visualizamos a la escuela como un agente revolucionario para este cambio. No podemos crear una escuela “para” la infancia sino “con” la infancia. Al igual que en la sociedad, deberemos habilitar los espacios y propiciar una participación sin condescendencias, viendo en los niños y niñas su verdadero rol de agentes socio-políticos en términos de igualdad con nosotros y nosotras mismas. Esto no supone que obviemos las adaptaciones necesarias en el lenguaje político para facilitar su participación.

El presente artículo no trata de delimitar qué se considera político sino aportar que lo más significativo es cómo todo puede ser transformado en política. Nolas et al. (2017) apuntan que las comunidades, escuelas, el hogar, la vida familiar o internet han emergido como nuevos espacios para el activismo político.

En ese sentido, asistimos a una potente Sociedad de la Información, volátil, fluctuante, que desdibuja los límites, las estructuras y cuestiona el rol único de transmisión de conocimientos que siempre había pertenecido a la escuela y a los adultos.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aparecen como un espacio de creación de comunidades en las que los niños y niñas pueden navegar sin la vigilancia adulta. Además, surgen junto a una convergencia mediática en la que cada vez más se destaca una participación desde múltiples direcciones. En la mayoría de ocasiones, la aparición de Internet ha sido vista por los adultos desde su lado más negativo. No obstante, utilizar las TIC en la sociedad actual para propiciar la participación de la infancia desde la escuela supone contemplar un horizonte basado en la “Educomunicación”, que implica empoderar a la ciudadanía “reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa” (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2014: 130).

6. Referencias bibliográficas

- Ansell, N., Hajdu, F., Van Blerck, L., Robson, E. (2012). Learning from young people about their lives: using participatory methods to research the impacts of AIDS in southern Africa. *Children's Geographies*, 10(2), 169-186.
- Boyden, J., Ennew, J. (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Sweden: Save the Children.

- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140 (en línea). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15943065007>
- Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J. (2016) Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126 (en línea). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16455>
- Cordero Arce, M. (2015): *Hacia un Discurso Emancipador de los Derechos de las Niñas y los Niños*. Lima. IFEJANT (Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe).
- Cordero Arroyo, G. (2004). Apuntes para caracterizar las similitudes y diferencias entre los proyectos de investigación-acción y el trabajo etnográfico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 49-54.
- Decaro, L. (2011). Honouring Spirituality and Activism. Children and young people awareness and response to the need of others. *Canadian Woman Studies/Les Cahiers de la Femme*, 29 (1-2), 153-157.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., Gibbs, L. (2016). Exploring the use of emoji as a visual research method for eliciting young children's voices in childhood research. *Early Child Development and Care*, 1-16. (en línea). <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1219730>
- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (264), 44-54.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26 (en línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>
- Gaitán Muñoz, L. (2006b). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 407 (Monográfico), 12-16.
- Gaitán Muñoz, L. (2010). Sociedad, Infancia y Adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42 (en línea). https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03
- Gozálvez, V., Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación. *Revista Científica de Educación*, 42(21), 129-136.
- Hörschelmann, K. (2008). Populating landscapes of critical geopolitics-Young people's responses to the war in Iraq (2003). *Political Geography*, 27, 587-609 (en línea). <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2008.06.004>
- Kallio, K., Häkli, J. (2011) Are There Politics in Childhood? *Space and Polity*, 15 (1), 21-34 (en línea). <https://doi.org/10.1080/13562576.2011.567897>
- Lapum, J. et al. (2017). Mandala making to foster understanding of theoretical concepts in nursing education: Stress and coping. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(7), 22-29 (en línea). <https://doi.org/10.5430/jnep.v7n7p22>
- Lay-Lisboa, S., Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12.
- Liebel, M., Gaitán, L. (2019): "El poder de los niños y niñas. Notas sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad", *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20. [Presentación de número monográfico sobre el Protagonismo infantil en contextos de vulnerabilidad (en línea). <https://dx.doi.org/10.5209/soci.65352>
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61 (en línea). <https://doi.org/10.1080/13621020601099856>
- Mannay, D., Staples, E., Edwards, V. (2017). Visual methodologies, sand and psychoanalysis: employing creative participatory techniques to explore the educational experiences of mature students and children in care. *Visual Studies*, 32(4), 345-358 (en línea). <https://doi.org/10.1080/1472586X.2017.1363636>
- Nolas, S., Varvantakis, C., Aruldoss, V (2017) Political activism across the life course. *Contemporary Social Science*, 12(1-2), 1-12 (en línea). <https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1336566>
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102 (en línea). <https://revistasociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Pérez Galván, L., De la Concepción, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela de secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207 (en línea). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&nrm=iso
- Prout, A. (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14 (en línea). <https://doi.org/10.2304%2Fgsch.2011.1.1.4>
- Quéniart, A. (2008). The Form and Meaning of Young People's Involvement in Community and Political Work. *Youth and Society*, 40 (2), 203-223.
- Riba, C. (2004). Las políticas educativas locales. En J. Planas et al., *La escuela y la nueva ordenación del territorio* (pp. 2-13). Barcelona, Ed. Octaedro-FIES.
- Rodríguez Domenech, M. A., Claudino, S. (coords.) (2018). *¡Nosotros proponemos!: ciudadanía, sostenibilidad e innovación geográfica ante los desafíos educativos de la sociedad*. Barcelona; Graó.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez Pascual, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología, *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 12, julio-diciembre, 65-88.
- Rodríguez Pascual, I. (2017). La participación de la población infantil en el ámbito de los métodos cuantitativos de investigación. *Sociedad e Infancias*, 1, 283-298 (en línea). <https://doi.org/10.5209/SOCI.55895>
- Ruiz-Bejarano, A. M^a. (2018). Sinergias universidad y escuela infantil. Aprendizaje-Servicio y el compromiso con los derechos de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, 57-78 (en línea). <https://doi.org/10.35362/rie7602849>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 159-170 (en línea). doi:10.11600/1692715x.1218051713
- Skelton, T., Valentine, G. (2003) Political participation, political action and political identities: young d/deaf people's perspectives. *Space and Polity*, 7(2), 117-134 (en línea). doi: 10.1080/1356257032000133892
- Skelton, T. (2010). Taking young people as political actors seriously: opening the borders of political geography. *Royal Geographical Society*, 42(2), 145-151.
- Susino Rada, T., Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, 24-44. <https://doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Taft, J. (2017). Teenage girls' narratives of becoming activists. *Contemporary Social Science*, 12(1-2), 27-39 (en línea). <https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1324173>
- Tisdall, E., Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264 (en línea). <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Trilla, J., Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (Monográfico)*, 26, 137-164.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.