



www.uanl.mx

Infancia: campo teórico y metodológico en construcción

KARLA CRISTINA HERRERA MELÉNDEZ*

La investigación con niños es un campo de reciente desarrollo; durante décadas hemos trabajado en los asuntos concernientes a la relación del mundo con los niños y, más recientemente, de los niños con el mundo.

La sociología de la infancia, como campo interdisciplinario, intenta comprender las múltiples maneras en que viven la infancia distintos actores alrededor del mundo. Gracias al desarrollo de las teorías que buscan cambiar la posición de los infantes en el mundo de la investigación, y con el objetivo de obtener resultados congruentes con dicha visión, profesores, activistas e investigadores han desarrollado metodologías de tra-

bajo con los niños que cuestionan nuestra visión de su mundo y de ellos en el nuestro.

El presente artículo explora el desarrollo de la sociología de la infancia, así como las críticas que ha recibido de sus propios exponentes. Tomamos como foco las “metodologías participativas”, con el objetivo de mostrar el desarrollo crítico de la disciplina. Aquí entraremos en debates teóricos, metodológicos y éticos de gran importancia para comprender a aquellos sujetos siempre presentes y pocas veces vistos.

* Universidad Autónoma de Nuevo León.
Contacto: k.cristina.herrera.m@gmail.com

El concepto “infancia”

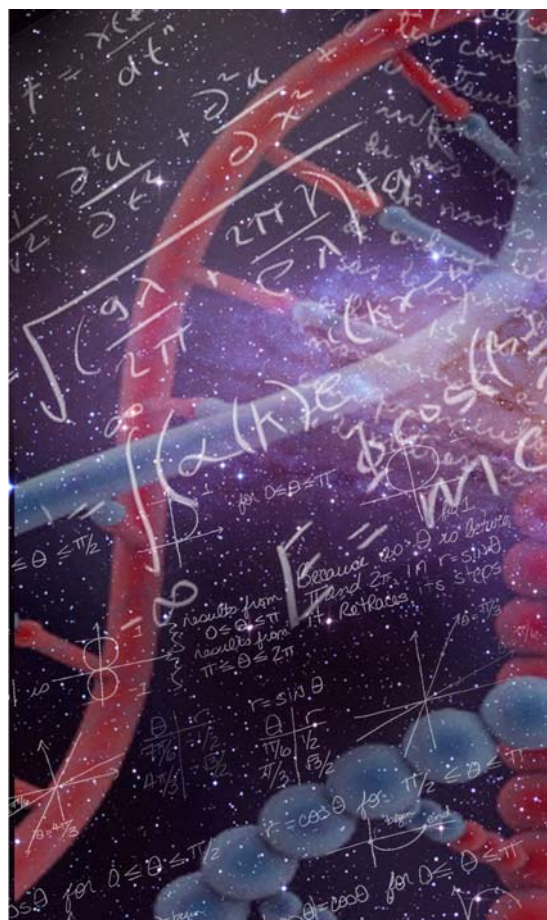
La *niñez* y la *infancia* son conceptos emanados de la modernidad, instituciones que se establecieron en referencia a las entidades familiar y escolar.¹ Más que una referencia etaria, la niñez es una fase vital definida por las relaciones sociales que ciertos sujetos pueden entablar. Desde esta perspectiva, se construye un sujeto social incapaz de actuar en una escala macrosocial, cuyos actos son dirigidos por otros actores. Los niños necesitan ser socializados para posteriormente formar parte de la sociedad, pues en esta etapa las construcciones a su alrededor implican que sus acciones no tendrán impacto más allá de sus relaciones directas.

Al hablar de los estudios de la infancia, normalmente nos podemos referir a dos etapas fundamentales. La primera etapa, denominada “infancia subordinada a la adultez”,² se caracterizó por considerar a los niños como incompetentes y adultos en desarrollo. A finales del siglo XVII y XVIII, la infancia se abordó desde la perspectiva de la reclusión, concentrándose en las formas en que se desarrollaban los niños y niñas en el contexto de escolarización y socialización en el hogar.³

Posteriormente, los estudios realizados en la etapa que transcurre desde la Revolución Industrial hasta cerca de los años noventa tuvieron un enfoque desarrollista de la infancia, además de basarse en los paradigmas del desarrollo y de la socialización.⁴ Estos estudios del desarrollo infantil aceptan los procesos biológicos como fundamentales para la existencia humana. En la actualidad, los enfoques de corte biosocial entraron en crisis, puesto que tienden a restringir las agendas de investigación a preguntas de desarrollo infantil individual que identifican lo joven con lo ‘natural’, tanto que pueden despolitizar la infancia y desempoderar a los niños.⁴

La Convención de los Derechos de la Niñez, en 1989, marcó un cambio de paradigma. Políticamente, creó oportunidades para la protección de la infancia, al eliminar las posiciones de relativismo cultural, y ofrecer una definición global del “niño”, que obtendría carta de ciudadanía, sin importar su cultura, nacionalidad, género, clase y raza.⁵

En las ciencias sociales, el objetivo era reposicionar a los niños como actores sociales por propio derecho,² bajo la justificación de que los niños deben estudiarse



www.laopticaedehorus.files



www.curiosidades.batanga.com



www.dondair.com

como ‘actores sociales, como seres por propio derecho en lugar de preadultos’.⁶ Bajo este paradigma, se ha pasado de un modelo de investigación *sobre* los niños a uno de investigación *con* niños, previendo en la distancia el ideal de la investigación *por* niños.⁷

Principales líneas de investigación de la sociología de la infancia

En el editorial del número 17 de la revista *Childhood*, Olga Nieuwenhuys⁵ hace un recuento de los artículos publicados desde su fundación, los cuales analiza para obtener una perspectiva de la evolución del campo de los estudios de la infancia.

Desde su primera publicación, en 1993, la revista de origen noruego, pionera en los estudios de la infancia, atendió temas que relacionaban la infancia con la globalización: la salud, la seguridad, el medio ambiente, la diversidad cultural, las culturas de consumo, la educación, el abuso y el castigo corporal.⁵

Con el cambio de milenio, la infancia ha emergido como un tema de la globalización, haciéndola directamente relevante para los emergentes instrumentos de política pública como gobernanza y sociedad civil.⁵ Trabajos que buscan comparar la prevalencia de una idealidad de la infancia en un mundo globalizado, se encontraron ante obstáculos del tamaño del trabajo infantil,⁸ la criminalidad infantil,⁹ la asunción de las responsabilidades del hogar por los infantes,¹⁰ entre muchos otros, los cuales revelan una simple realidad: la infancia no es única.

Es difícil pensar que la agenda de la sociología de la infancia termine con la investigación, dado que es un campo de muchos compromisos por parte de los investigadores y activistas sociales. En los casos que retan

la concepción occidental tradicional de la infancia, tendemos a posicionar a los niños en relaciones que o bien los colocan dentro, como niños-consumidores, o fuera, como niños-soldados.⁵ De cualquier manera, tomamos una posición frente a la vida de otros sujetos.

Participación e infancia

El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de pleno derecho implica, en el campo de la investigación social, una seria y profunda transformación de las formas de abordar la infancia: epistemológica, ética y metodológicamente. En el plano metodológico, las investigaciones de la sociología de la infancia han posicionado a las metodologías participativas como la herramienta más buscada.⁷

La participación infantil, definida por Lansdown,³ como “un proceso continuo de expresión e intervención activa (también de creación, agregaríamos) por parte de los niños en la toma de decisiones en los asuntos que les conciernen”; según el autor, el requisito para considerar cualquier intervención verdaderamente participativa es que haya informaciones compartidas y diálogo entre los niños y los adultos, con base en el respeto recíproco y la división del poder.

En la búsqueda de una participación infantil verdadera, los teóricos de la infancia han hecho esfuerzos para clasificar los diferentes tipos generales de participación infantil. Los tipos de participación se clasifican tomando en cuenta mínimo tres aspectos generales: quién inicia el proceso, quién maneja la información y quién detenta el poder. Corona y Gáñ, en su muy ilustrativo manual de metodologías participativas, entre las muchas clasificaciones que maneja, expone una muy simple, que los divide en consultivos, participativos y autónomos.³

En todas las categorías, una de las cuestiones más notables es la administración del poder: desde los consultivos –los cuales son iniciados, administrados y dirigidos por los adultos, no pudiendo los niños controlar los resultados–, pasando por los participativos –iniciados por adultos con la colaboración de los niños, donde se van generando oportunidades para que se comparta el poder –, hasta los autónomos –en los que los adultos se constituirán en facilitadores del proceso al generar espacios, pero los niños tienen el poder.

Éticamente, lo anterior tiene gran trascendencia. La investigación de la infancia persigue como objetivo dar voz a los niños y niñas, compartir su comprensión del mundo y empoderarlos en la toma de decisiones. De hecho, los conceptos metodológicos dominantes en la investigación son “escuchar”, “dar voz a”, “investigación con”, “investigación participativa” e “investigación guiada por los niños”.¹³ Estos acercamientos buscan empoderar a los niños, de tal manera que desde el proceso de investigación, en el que dejarían de ser objetos para convertirse en sujetos, controlan la información y la toma de decisiones. Una vez que los niños han sido empoderados en la investigación, serán capaces

participativas, hecha a manera de escalera, desarrolla grados de participación, que van desde la manipulación, la decoración y la participación simbólica, hasta los iniciados por los niños con decisiones compartidas con los adultos.^{3,13-15}

Sin pretender adentrarnos en esta postura, ratificamos que ideales participativos como éstos son tanto prescriptivos como excluyentes de otras metodologías de investigación.

Análisis de los métodos participativos

En su análisis de los métodos participativos,² parten



www.lavozdevalpo.cl

de intervenir en su entorno democráticamente, en medida suficiente para construirse un entorno favorable.

La batalla contra la objetificación de los infantes por parte de los investigadores parece ser emancipatoria y democrática, respetando la agencia de los niños como individuos por mérito propio.² Epistemológicamente, parece dar acceso a las perspectivas de los niños investigados, en lugar de las perspectivas de los adultos investigadores; sin embargo, los discursos de la ‘participación’ corren el riesgo de convertirse en tiránicos [en el sentido de imponer visiones *ética y metodológicamente correctas*] en la investigación al involucrar niños.²

Roger Hart¹⁴ es uno de los claros ejemplos de esta postura. Su exposición de las diversas metodologías

de tres conceptos centrales en su construcción. Empoderamiento, agencia y la participación misma, si bien son las defensas básicas de los métodos participativos –dar poder a los infantes para que sean capaces de ejercer su agencia, participando activamente en su entorno-, también parten de concepciones erróneas sobre el poder, el conocimiento, la intencionalidad y la performatividad. Vamos por pasos.

En primer lugar, la consigna de empoderar a los niños, dicen los autores, implica de entrada que los niños necesitan ser empoderados por los adultos. Esta noción asume que el poder es un bien para ser adquirido, intercambiado, compartido y dejado a voluntad,² el cual se encuentra en manos de los adultos. Al con-



www.parquecientificoumh.es

trario, el poder debe concebirse como algo ejercido a través de formas de persuasión cotidianas, de pequeña escala, acciones que afectan otras acciones.

Segundo, la agencia, definida como la habilidad de un ser identificable para que consciente y deliberadamente use su fuerza de voluntad para conseguir objetivos predeterminados,² implica una identidad más o menos estable de los niños, quienes por esta razón serían los mejores conocedores de su realidad. La subjetividad, sin embargo, es “performativamente construida por medio del desarrollo continuo de acciones”,¹¹ lo cual quiere decir que, dado que los niños, como cualquier ser humano, no son seres con identidad finita y conciencia absoluta, usar medios diferentes a las metodologías participativas aportaría conocimientos necesarios para la comprensión de su realidad. Además, puesto que el conocimiento no es inocente al poder,² el apropiarnos de sus conocimientos sobre sí mismos significa hacerlos partícipes de los procesos usados para regularlos.

En último lugar, la centralidad de la participación misma implica una división entre formas de actuar correctas e incorrectas. Una forma correcta de participación sería la descrita por Corona y Gáñ: “aquellos en los cuales los niños mismos tienen el poder de comprender la acción, son ellos quienes definen sus pro-

prios intereses y prioridades, así como las estrategias para abordarlos”. En este caso, los niños deben dirigir el proceso de manera total, implicando a los adultos-investigadores sólo en los resultados, como observadores informados. Pregonar una participación activa (correcta), contraria a una pasiva (incorrecta), es la búsqueda de la intencionalidad y la performatividad por parte del infante.

Un niño o niña que participe activamente es aquél que toma decisiones conscientes e informadas para formar parte de un proyecto o actividad y hace *algo*.² Básicamente, se pretende que los infantes actúen bajo los criterios de los adultos, por voluntad propia. La evaluación de la actividad implica la correspondencia de la acción a ciertos indicadores; sin embargo, no podemos saber de antemano qué considerarán los niños como participación ni cómo decidirán hacerlo. La perspectiva del niño que manipula los materiales de los investigadores y trabaja la actividad propuesta es tan activa y llena de significado como la de aquél que se sienta en una esquina y observa, la labor del investigador está en comprender su significado.

Hay técnicas con las que los niños se pueden sentir libres para participar, las cuales a los investigadores nos revelan gran contenido de sus mundos. Por ejemplo, Roger Hart propone el uso de mapas, pues “propor-

ciona a los niños una actividad placentera que les permite reflexionar sobre su comunidad y su entorno (...) Ellos van proponiendo lo que hay que poner en ellos para representar el lugar que habitan”.³

Los dibujos, como herramienta de fácil acceso para los infantes, son muy recomendados: “(...) dibujar permite a los niños expresar ideas complejas, emociones o asuntos difíciles de platicar, que ellos puedan no querer o no sean aptos de poner en palabras. Dibujar, sugiere Punch, también da a los niños tiempo para pensar una pregunta o tópico en lugar de demandar una respuesta verbal rápida”.⁷

Recomendaciones

Cuando los investigadores nos proponemos trabajar con grupos, especialmente de niños, es indispensable pensar en las características de los mismos para obtener los mejores resultados. Las recomendaciones de las metodologías participativas hacen eco: considerar las motivaciones de los niños, informarlos y, como dicen Corona y Gáañ,³ considerar los espacios, las estrategias, las formas de comunicación de los niños, el rol del adulto, promover la creatividad, tomar en cuenta las formas de manifestación de los niños y considerar los tiempos, tal y como en cualquier investigación con adultos.

En el caso del trabajo con niños, considerar que ellos son actores sociales nos lleva a reconocer que las actividades necesitan diseñarse, ya sea junto con ellos, o en atención a sus particularidades. En la medida en que los investigadores abramos los límites de nuestras propias metodologías, y trascendamos las líneas de la participación, continuaremos ampliando nuestros conocimientos y la base de la sociología de la infancia.

Referencias

1. Lewkowicz, I. (2004). ¿Existe el pensamiento infantil? En: C. Corea, & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
2. Gallacher, L. A., & Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through “participatory methods.” *Childhood*, 15(4), 499–516. doi:10.1177/0907568208091672.
3. Corona, Y.; F. Gáañ (2009). *Estrategias participativas para niños: algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
4. Lee, N., y Motzkau, J. (2011). Navigating the biopolitics of childhood. *Childhood*, 18(1), 7–19. doi:10.1177/0907568210371526
5. Nieuwenhuys, O. (2010). Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? *Childhood*, 17(3), 191–296. doi:10.1177/0907568210369323
6. Holloway, S.L. and G. Valentine (2000) ‘Children’s Geographies and the New Social Studies of Childhood’, in S.L. Holloway and G. Valentine (eds) *Children’s Geographies: Playing, Living, Learning*, pp. 1–26. London: Routledge. Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in “child-oriented” research methodology. *Childhood*, 18(1), 81–93. doi:10.1177/0907568210371234.
7. Burr, R. (2006). *Vietnam’s Children in a Changing World*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
8. Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: SAGE.
9. Kenney, M. (2007). *Hidden Heads of Households: Child Labor in Northeast Brazil*. Peterborough, Ontario: Broadview.
10. Warming, H. (2011). Getting under their skins? Accessing young children’s perspectives through ethnographic fieldwork. *Childhood*, 18, 39–53. doi:10.1177/0907568210364666.
11. Hart, R. (2001), *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, UNICEF (P.A.U.), Barcelona, España.
12. Estrada, MV; E Madrid-Malo; LM Gil (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: Unicef-Colombia-Comité Alemán.
13. Apud, A (s/f) *Participación infantil*. <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
14. Domínguez González, D. et al. (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Valencia: SaveTheChildren.