

Colección
Investigación Sociológica – FES

Nuevos caminos para la sociología de la infancia: del debate conceptual a los hallazgos empíricos

Lourdes Gaitán Muñoz
Iván Rodríguez Pascual
Daniel Gabaldón Estevan
Elisabet Marco Arocas
Lucía Del Moral Espín
(eds.)



 Marcial
Pons

 **FES**
FEDERACIÓN
ESPAÑOLA DE
SOCIOLOGÍA

Colección

Investigación Sociológica - FES

**NUEVOS CAMINOS PARA LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA:
DEL DEBATE CONCEPTUAL A LOS HALLAZGOS EMPÍRICOS**

COLECCIÓN INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA - FES

Directoras

Matilde Massó Lago
(Universidad de A Coruña)

Olga Salido Cortés
(Universidad Complutense de Madrid)

Consejo editorial

Manuel Aguilar Hendrickson
(Universitat de Barcelona)

Luis Ayuso Sánchez
(Universidad de Málaga)

Margarita Barañano Cid
(Universidad Complutense de Madrid)

Capitolina Díaz Martínez
(Universitat de València)

Carlos J. Fernández Rodríguez
(Universidad Autónoma de Madrid)

Lucila Finkel
(Universidad Complutense de Madrid)

Clara Guilló Girard
(Universidad Complutense de Madrid)

María del Mar Grieria Llonch
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Idefonso Marqués Perales
(Universidad de Sevilla)

José Saturnino Martínez García
(Universidad de La Laguna)

Almudena Moreno Mínguez
(Universidad de Valladolid)

José Antonio Noguera Ferrer
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Luis Ortiz Gervasi
(Universitat Pompeu Fabra)

Benjamín Tejerina Montaña
(Universidad del País Vasco)

LOURDES GAITÁN MUÑOZ
IVÁN RODRÍGUEZ PASCUAL
DANIEL GABALDÓN ESTEVAN
ELISABET MARCO AROCAS
LUCÍA DEL MORAL ESPÍN
(Eds.)

**NUEVOS CAMINOS PARA
LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA:
DEL DEBATE CONCEPTUAL
A LOS HALLAZGOS EMPÍRICOS**

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE SOCIOLOGÍA

Marcial Pons

MADRID | BARCELONA | BUENOS AIRES | SÃO PAULO

2025

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© Lourdes Gaitán Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, Daniel Gabaldón Estevan, Elisabet Marco Arocas y Lucía del Moral Espín (eds.)

© Federación Española de Sociología

© MARCIAL PONS

EDICIONES JURÍDICAS Y SOCIALES, S. A.

Tamayo y Baus, 7, 1º izq. - 28004 MADRID

☎ (91) 304 33 03

www.marcialpons.es

ISBN: 978-84-1381-979-2

<https://doi.org/10.37417/nuevos-caminos-sociología-de-la-infancia>

Depósito legal: M 15948-2025

Diseño de la cubierta: ene estudio gráfico

Fotocomposición: GREGORIO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Impresión: ELECÉ, INDUSTRIA GRÁFICA, S. L.

MADRID, 2025



SUMARIO

	Pág.
PRÓLOGO , <i>por Vicky Johnson</i>	9
INTRODUCCIÓN , <i>por Lourdes Gaitán Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, Daniel Gabaldón Estevan, Elisabet Marco Arocas y Lucía del Moral Espín</i>	13

PARTE I

CONTROVERSIAS Y DEBATES EN LAS IMÁGENES DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 1. ADULTISMO: UNA PROPUESTA DE DEMARCACIÓN CONCEPTUAL DESDE EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA , <i>por Iván Rodríguez Pascual</i>	21
CAPÍTULO 2. ¿CUIDADORES O CUIDADOS? NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUIDADO , <i>por Lourdes Gaitán Muñoz</i>	33

PARTE II

OTRAS CARAS DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 3. DESINCRONIZACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: UNA FORMA LATENTE DE VIOLENCIA ESTRUCTURAL HACIA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD , <i>por Daniel Gabaldón Estevan</i>	53
CAPÍTULO 4. EXPERIMENTANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS. PRÁCTICAS INTER E INTRA GENERACIONALES EN TORNO A LO COMÚN , <i>por Lucía del Moral Espín, Beatriz Gallego Noche, Mittzy Arciniega Cáceres y Sonia Páez de la Torre</i>	67

CAPÍTULO 5. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA MIRADA CRÍTICA A LAS REALIDADES ACTUALES , <i>por Mónica María Monguí Monsalve</i>	85
---	----

PARTE III

CAMINANDO HACIA LA AUTONOMÍA

CAPÍTULO 6. LAS DIMENSIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TUTELADOS EN ESPAÑA , <i>por Kepa Paul Larrañaga Martínez y Francisco Mielgo García</i>	103
--	-----

CAPÍTULO 7. LA AUTONOMÍA A DEBATE EN LAS POLÍTICAS DE EMANCIPACIÓN , <i>por Elisabet Marco Arocas</i>	121
--	-----

PARTE IV

EXPLORANDO SENTIMIENTOS E IDENTIDADES

CAPÍTULO 8. DE LOS USOS SOCIALES DEL DOLOR AL DOLOR SOCIAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA , <i>por Ainhoa Rodríguez García de Cortázar</i>	139
--	-----

CAPÍTULO 9. ADOLESCENTES Y JÓVENES ADOPTADAS DE ORIGEN CHINO: RACISMO DALTÓNICO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA , <i>por Lucía Rabadán Gómez y Ainhoa Rodríguez García de Cortázar</i>	153
---	-----

CAPÍTULO 10. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LAS ADOLESCENTES DE ASCENDENCIA MAGREBÍ EN LA COMARCA DE LA RIBERA , <i>por Neus Sanchís Niclós</i>	169
--	-----

NOTAS FINALES , <i>por Lourdes Gaitán Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, Daniel Gabaldón Estevan, Elisabet Marco Arocas y Lucía del Moral Espín</i>	183
--	-----

RELACIÓN DE AUTORES/AS	187
-------------------------------------	-----

ÍNDICE	189
---------------------	-----

PRÓLOGO

La incertidumbre nos afecta a todos, pero especialmente a aquellos que son vulnerables y marginados. En un contexto de crecientes desigualdades estructurales, fragilidad política y emergencias climáticas y naturales, este oportuno libro, basado en experiencias y conocimientos académicos interdisciplinares, abre nuevas y necesarias reflexiones conceptuales en la pospandemia de la COVID-19. En muchos países, durante la pandemia, muchos niños y jóvenes vieron restringidos el contacto social y el aprendizaje. Sin un enfoque en los niños en las estrategias globales, apenas estamos comenzando a comprender los impactos en los niveles de dolor, ansiedad y sensación de futuros perdidos, así como en la salud mental y la educación de los jóvenes a largo plazo.

En la introducción se nos recuerda que «los niños y adolescentes no son seres de otro planeta, sino que habitan el mismo que los adultos». La población adulta a menudo encuentra difícil lidiar con la incertidumbre, especialmente en tiempos de cambios ambientales, políticos y sociales. Podríamos aprender escuchando a los niños y adolescentes sobre sus experiencias de incertidumbre, por las que a menudo navegan de manera positiva e inspiradora; ciertamente necesitamos nuevas ideas para lograr futuros más sostenibles y avanzar hacia la justicia social e intergeneracional.

En muchos aspectos, los estudios sociales de la infancia se basaron en los movimientos por los derechos durante el final del siglo pasado, y debemos recordar y visitar el progreso que se logró en contextos globales después de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño en 1989. Desde ese momento, hubo comunidades académicas y profesionales que finalmente entendieron el valor de escuchar las voces más jóvenes y compartieron formas creativas de poner en práctica la participación de los niños, niñas y adolescentes. En los últimos años, sin embargo, parece que estamos dando algunos pasos atrás en términos de ignorar lo que dicen las personas jóvenes o tratarlas como problemas sociales o como voces incómodas en los debates ambientales globales y los movimientos sociales y políticos. Afortunadamente, este libro nos llama a respetar las perspectivas de esas personas y nos insta a cuestionar y desafiar el *statu quo*.

Esta colección de investigaciones y diálogos innovadores presenta debates teóricos que enriquecen nuestra comprensión de conceptos clave para avanzar y profundizar nuestro pensamiento interdisciplinar en los estudios sociales de la infancia y la adolescencia. Nos lleva en un viaje de aprendizaje a través de las construcciones pasadas, presentes y futuras de la infancia, y las autoras y autores, con sus diferentes perspectivas, nos recuerdan

la importancia de las ontologías relacionales necesarias para comprender las dinámicas de poder intergeneracionales. También resaltan cómo seguir proporcionando espacios para incluir a los más jóvenes en pedagogías sociales y acciones para negociar un mundo cada vez más incierto. Avanzar hacia la Justicia Intergeneracional requiere abordar uno de los últimos «ismos»: el adultismo.

Desde diversas disciplinas, los capítulos se agrupan de la siguiente manera: controversias y debates, educación, autonomía y subjetividades. El libro comienza con un capítulo sobre el adultismo. Como adultos, todos fuimos niños alguna vez y a menudo creemos que sabemos lo que los niños necesitan, quieren y piensan, pero fuimos niños en lugares y momentos diferentes. Las normas sociales y culturales ahora deben ser «editadas» para tener en cuenta las perspectivas de la infancia y la adolescencia como relevantes en la actualidad. Los autores nos desafían a escuchar y tomar en serio las ideas y subjetividades de los más jóvenes. Si bien reconocen la importancia de las formas relacionales de ser, también sugieren que los diferentes tránsitos de las personas jóvenes hacia la autonomía deben ser valorados y respaldados. Es común que nosotros, como adultos, impulsemos ideas pero que no seamos tan partidarios de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, especialmente si difiere de nuestras propias formas de pensar, basadas en nuestras propias experiencias, creencias y juicios. Sin embargo, al admitir que no sabemos, al estar abiertos a lo inesperado y al pensamiento fresco que conlleva, podemos flexibilizarnos, fluir y prosperar mientras abordamos los cambios sociales, políticos y ambientales que todos estamos experimentando.

Los autores presentan investigaciones y evidencias sobre la competencia de las personas jóvenes en muchos roles importantes para las familias y lo comunitario, desde ser cuidadores hasta co-construir bienes educativos comunes. Profundicemos en la comprensión del uso del tiempo de los niños y niñas en sus vidas, por ejemplo, como cuidadores, y sus valiosas contribuciones al cambio estructural que emerge después de la pandemia. Los conceptos presentados aquí nos ayudan a reconceptualizar los pilares de los estudios sociales de la infancia y la adolescencia, y nos permitirán escuchar y respetar a los jóvenes, y en última instancia, lograr futuros más sostenibles e informados. Esto se logra, entre otras cosas, mediante el apoyo a enfoques más relacionales a través del diálogo intergeneracional, escuchando las ideas y subjetividades de los niños y respaldando sus procesos encaminados a acciones de más autonomía.

Los autores también destacan la importancia de comprender el cambio estructural y la violencia: a menudo desacompañada de las vidas de los niños y niñas y que no siempre reconoce sus vulnerabilidades específicas. Algunos ejemplos presentados incluyen los horarios escolares, que no están sincronizados con las vidas de los niños y sus cuidadores adultos, así como la alfabetización mediática e informacional centrada en la población adulta, que limita los aspectos digitales de la infancia.

Este libro también demuestra autoridad en la investigación que describe el dolor social y las desigualdades sociales experimentadas en la vida de la población infantil, dependiendo de sus identidades, las interdependencias y las desigualdades intersectoriales. Los autores identifican claramente cómo niñas y niños tienen agencia y roles importantes después de la COVID-19, y cómo sus capacidades han sido subestimadas y sus roles en la sociedad infravalorados.

La combinación de ideas incluidas aquí nos conduce a nuevos territorios y proporciona nuevos vocabularios que serán importantes para avanzar en los estudios sociales de la infancia y la adolescencia.

Las estructuras sociales actuales en muchos contextos globales no son adecuadas para su propósito y deben evolucionar con los tiempos. Deben adaptarse más a las vidas y futuros de los más jóvenes, y por tanto, a todas nuestras vidas y futuros globales.

Aclaremos nuestro «propósito» y exploremos cómo todos podemos reconocer, aceptar y apoyar conjuntamente el bien común. Este libro nos desafía a replantear y reiniciar, a co-construir nuevas formas holísticas y transdisciplinarias de pensar, ser y convertirnos, para evolucionar en línea con lo que nuestras sociedades y entornos frágiles y cambiantes requieren en la actualidad. Los mundos digital y analógico, a lo largo de diferentes generaciones, deben entenderse, incluyendo cómo coinciden y chocan a través de las edades. Los valores entrelazados de las personas más jóvenes y mayores en las comunidades deben informar el cambio estructural, tanto como las a menudo lentas normas sociales y culturales. Tenemos una tarea colectiva para visibilizar los roles de los jóvenes como cuidadores de sus pares, en las familias y comunidades, y como contribuyentes al cuidado y la restauración de la naturaleza.

Este libro es oportuno considerando las continuas crisis humanitarias, las crecientes desigualdades, el cambio estructural y la violencia, y las emergencias ambientales. El análisis de estos temas pertinentes es urgente para lograr la Justicia Intergeneracional. Un pensamiento conceptual más profundo puede ayudar a respaldar la agencia de los más jóvenes y las personas adultas en un mundo de cambios rápidos, donde las estructuras políticas, institucionales y (no) éticas pueden ser implacables y necesitan ser corregidas y actualizadas. La comunicación y difusión de investigaciones perspicaces y resonantes presentadas en este libro debe ser amplia y actuar como un catalizador para más estudios sociales de la infancia y la adolescencia, y para investigar cómo lograr y construir movimientos sociales. De hecho, este pensamiento debe ilustrar y transformar las políticas y las prácticas, y ayudar a cambiar estructuras y sistemas. Me siento agradecida por haberme inspirado en estos escritos para seguir conectando y comunicándome en contextos globales.

Me gratificó que me pidieran escribir este prólogo, ya que constantemente encuentro inspiración en mis colegas investigadores, profesionales y jóvenes de toda Europa e internacionalmente, para mis propias formas de ser, convertirme y actuar. Todos estamos obligados a seguir aprendiendo de los más jóvenes y de quienes trabajan con niñas y niños en las comunidades, para que podamos colaborar en formas positivas de navegar y negociar la incertidumbre. Invito a los lectores, junto con estos autores, a visitar y recordar el valor de escuchar las perspectivas de los niños, niñas y adolescentes, y a tomar en serio su agencia e ideas. Con su aporte, podemos tener un propósito común para revertir las desigualdades estructurales (de género, raciales, de discapacidad, situacionales) e intergeneracionales.

Que todos tengamos el coraje de seguir haciendo lo mejor de nuestra parte.

Vicky JOHNSON

Profesora de Infancia, Juventud y Sostenibilidad
Centro para la Sostenibilidad Viva, UHI, Escocia

INTRODUCCIÓN

Lourdes GAITÁN MUÑOZ
Iván RODRÍGUEZ PASCUAL
Daniel GABALDÓN ESTEVAN
Elisabet MARCO AROCAS
Lucía del MORAL ESPÍN

La sociología de la infancia nació como resultado de la insatisfacción con las explicaciones sobre las vidas y las actividades de los niños, niñas y adolescentes que ofrecían la psicología evolutiva, por un lado, y la sociología funcionalista, por otro. Así, académicos con distintos orígenes disciplinarios y localizaciones diversas, en su mayoría situadas en el Norte global, sin conocerse previamente entre sí, comenzaron a buscar nuevos soportes teóricos para aproximarse al mejor conocimiento de la infancia.

Los principales focos de influencia estuvieron en los países nórdicos y el Reino Unido. De este modo, las *9 Tesis sobre la infancia como fenómeno social*, de Jens Qvortrup (1993) y el libro *Constructing and Reconstructing Childhood*, editado por Allison James, Chris Jenks y Alan Prout (1990), han venido a constituirse en textos fundamentales de la sociología de la infancia actual. En ellos quedaron dibujados los componentes de lo que se entiende como el paradigma original de la misma, que se apoya en dos pilares:

- Que la infancia es una categoría permanente en la estructura social.
- Que los niños y niñas son actores sociales, parte activa en la construcción de la sociedad y de sus propias vidas.

Se considera que ambos aspectos son de interés sociológico y deben estudiarse por sí mismos. La sociología de la infancia viene a ser entendida como un subcampo de la sociología que comparte con esta el interés por la relación entre los conceptos básicos de estructura y acción (Giddens, 2000).

Aceptado este paradigma como premisa para abordar el estudio de la infancia, la investigación llevada a cabo ha consistido en enfocar cualquier fenómeno que afecte a las vidas de los niños y niñas a la luz de este, con lo que se abre el campo de observación hacia

todo tipo de fenómenos, haciendo hincapié en la adopción del punto de vista de los niños y niñas, incorporando su voz en la investigación.

Del lado de la teoría, la introducción de la perspectiva generacional, como factor explicativo de la existencia de un orden (jerárquico) generacional, que funciona en todas las sociedades, ha proporcionado una herramienta de análisis en el estudio de las relaciones entre las personas adultas y las personas niñas, siendo a su vez este enfoque relacional, inspirado en Bourdieu, una de las vías de exploración teórica que se valoran especialmente en la sociología de la infancia.

En este planteamiento general, brevemente esbozado, es donde se ubica la convocatoria del II Encuentro Nacional del Comité de Investigación 17, de la Federación Española de Sociología, que se celebró en febrero de 2023, bajo el título «Sociología de la infancia en tiempo de incertidumbre». La incertidumbre aludía a la falta de seguridad, de confianza o de certeza sobre lo que podría traer el futuro, apenas superado el trauma social y económico que había supuesto la pandemia por la COVID-19. Los niños, las niñas y las y los adolescentes, no son seres de otro planeta, sino que habitan el mismo que las personas adultas, y experimentan las consecuencias de los cambios estructurales de cualquier orden igual que ellas, como seres humanos, pero también como niños y niñas, circunstancia que amplía su vulnerabilidad.

La respuesta que recibió nuestra llamada por parte de las y los investigadores de infancia, ponía el foco sobre algunas de esas vulnerabilidades que podrían aumentar los sentimientos de incertidumbre: las de los niños y niñas privados de ambiente familiar para quienes las administraciones buscan nuevas formas de acogimiento, la de los adolescentes y jóvenes que afrontan su emancipación a la salida de los centros de protección, la de las chicas de origen extranjero que, desde distintas posiciones sociales, afrontan las contradicciones del entorno social en el proceso de construir su propia identidad. A la vez, las experiencias de investigación realizadas *con* niños, niñas y adolescentes ponían de relieve sus resistencias, sus modos de sortear las incertidumbres, y la importancia de que estén presentes, sabiendo cómo actuar, aportando soluciones, ofreciendo seguridad a las personas adultas con su contribución al bien común.

La incertidumbre afecta también a las y los investigadores de infancia cuando se abren a escuchar las voces de los más jóvenes, tratando de identificar los términos y las claves de sus malestares, intentando desvelar (revelar y levantar el velo) lo que se da por hecho en las concepciones adultas dominantes sobre la infancia. Explicar el adultismo como fenómeno cultural, revertir la concepción unidireccional de los cuidados, aproximarse al dolor como experiencia vital de niños y niñas, descubrir el ninguneo de sus necesidades bio-psico-sociales en la organización de los tiempos escolares como una forma de violencia estructural hacia la infancia y la adolescencia, poner de relieve sus habilidades para enfrentarse a las nuevas tecnologías, son formas de explorar caminos en los que las incertidumbres son más frecuentes que las seguridades.

Si hay que destacar alguna característica que conecte las aportaciones que se presentaron en el Encuentro y que componen este libro, esta es la de que tratan de mirar desde otra perspectiva, desde una perspectiva novedosa, pero a la vez arriesgada, fenómenos sociales que tienen a la infancia como objeto de análisis sociológico, y a los niños, niñas y adolescentes como agentes de sus propias vidas. Es en este sentido que las aportaciones de este libro, sin pretender abarcar todo el espacio posible de las incertidumbres a las que se enfrentan la infancia y la adolescencia actuales, abre caminos muy poco frecuentados por la sociología.

Todos los capítulos parten de un planteamiento teórico y de unas hipótesis tentativas, que después se ilustran con datos de investigación, para concluir con aportaciones al conocimiento de la infancia y la adolescencia que podrían ser generalizables a través de la profundización en las nuevas vías de investigación exploradas, así como también con propuestas de cambio en las políticas de infancia.

El libro se organiza en cuatro partes, donde se agrupan los capítulos según su temática dominante. Pero, a la vez, los diez artículos de los que se compone esta obra se van engarzando unos con otros, componiendo una visión de conjunto que, partiendo de aspectos que competen a la estructura de la sociedad, llega hasta las vivencias subjetivas de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en distintas circunstancias, pasando entretanto por su modo de discurrir en la vida cotidiana.

La primera parte del libro trae a colación dos temas que pueden ser objeto de debate, al romper con algunas de las concepciones de infancia y adolescencia que se dan por hechas, tanto en el discurso corriente, como en el que se vehicula a través de los medios de comunicación o incluso el que se comparte en el mundo académico, especialmente en el ámbito de algunas de las llamadas «ciencias del niño».

En el primer capítulo, *El Adultismo como fenómeno cultural: una propuesta de demarcación conceptual desde el marco teórico e investigador de la Sociología de la Infancia*, Iván Rodríguez Pascual argumenta en pro de la definición cabal de un término que viene a expresar una creencia culturalmente compartida que identifica a niños y niñas como seres inferiores en comparación con las personas adultas. Desde esta posición, queda legitimada una representación del mundo en la que *lo adulto es un ideal normativo superior y dominante proyectado sobre la vida infantil*. Esta mirada, que el autor califica como *adultismo*, lee el mundo sin problematizarlo, y naturaliza la discriminación que se ejerce respecto a los niños como algo normal e incluso deseable. Y así este capítulo concluye con una invitación a seguir investigando sobre el alcance y las repercusiones de este fenómeno en beneficio de un trato más igualitario y más justo hacia la infancia.

Lourdes Gaitán Muñoz firma el segundo capítulo que titula *¿Cuidadores o cuidados? Niños, niñas y adolescentes en la construcción social del cuidado*. Su punto de partida es que, a lo largo del curso de la vida, todas las personas cuidamos y todas recibimos cuidados, también cuando somos niños o niñas. Sin embargo, su papel como cuidadores es ignorado en las modernas sociedades capitalistas, que les tienen adjudicada la calificación de personas *cuidables*, sin distinguir su edad, sus capacidades y las circunstancias que los llevan a practicar el cuidado como una forma más de solidaridad inter o intrageneracional. Las teorías dominantes sobre el cuidado también ignoran a la infancia, y la literatura académica sobre los niños, niñas y adolescentes cuidadores es una *literatura de omisión*. Sin embargo, aunque prácticamente desconocida en España, existe una línea de investigación iniciada hace casi treinta años, que ha llevado a concluir que hay un «continuo de cuidados» en el que participan los niños, de ambos sexos, en todos los continentes y desde edades muy tempranas.

La segunda parte del libro está compuesta por tres artículos que hablan de la educación en dimensiones distintas de las que suele ser abordada esta por la sociología. Los cambios sociales y la propia forma cambiante de la infancia y la adolescencia, rompen las costuras del sistema educativo formal, llevando la educación al ámbito comunitario, mostrando a los niños y niñas como personas capacitadas para manejarse con las nuevas tecnologías y poniendo en cuestión si esa gestión rígida de los tiempos en la escuela se encuentra al

servicio de los niños, niñas y adolescentes, o es una demostración más del *adultismo* que es examinado en el primer capítulo de este libro.

Así, en el capítulo 3, *Desincronización en la organización del tiempo escolar: una forma latente de violencia estructural hacia la infancia y la juventud*, Daniel Gabaldón Estevan analiza la relación entre la violencia estructural y la organización del tiempo en el sistema escolar. Para explorar esta novedosa asociación, el autor revisa y amplía el concepto de «institución total» de Goffman. Además, rescata las nociones de «violencia estructural» de Galtung y la del «derecho al propio tiempo» de Mückenberger. La propuesta de Gabaldón se apoya en la evidencia empírica que ofrece su propia investigación, realizada sobre la base de la explotación de la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE de 2002-2003. Concluye el autor reivindicando el derecho al propio tiempo en la infancia y la adolescencia en relación con los tiempos escolares, liberando el resto de su tiempo para otras actividades que le interesen.

El capítulo 4, *Experimentando los comunes educativos. Prácticas inter e intra generacionales en torno a lo común*, de Lucía del Moral Espín, Beatriz Gallego Noche, Mittzy Arciniega Cáceres y Sonia Páez de la Torre, aborda la construcción, mediante prácticas inter e intra generacionales, de espacios educativos orientados por la filosofía de los comunes. En concreto analiza experiencias de intervención socioeducativa con niños, niñas y adolescentes en cuatro espacios de educación no formal. Los Comunes Educativos (CE) emergen asociados al paradigma general de lo común y hacen referencia a un modelo pedagógico crítico que promueve la igualdad, los valores democráticos y la construcción comunitaria del conocimiento, a la vez que consideran la educación como un bien común gestionado por la comunidad (niños, niñas, educadoras, investigadoras, en ocasiones también las familias). En las conclusiones se apuesta por generar espacios educativos más horizontales, entendiendo que es la comunidad, mediante relaciones cooperativas, libres y equitativas, la que debe participar en la creación de conocimientos y decidir sobre qué aprenden y para qué lo aprenden.

En el capítulo 5, *Alfabetización mediática e informacional en la infancia y adolescencia: una mirada crítica a las realidades actuales*, Mónica María Monguí Monsalve explora la alfabetización y competencias digitales que la infancia y adolescencia en España posee e identifica como importantes en relación con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), contrastándolo con el marco de competencias de DIGCOMP. A través de la identificación del capital digital, las competencias prioritarias y las recomendaciones de este grupo de población, se han delineado una serie de hallazgos clave que tienen implicaciones significativas para la educación digital y las políticas públicas relacionadas con la AMI. La autora manifiesta que, al desarrollar competencias de manejo de información en la red, la educación abandona los roles pasivos en el proceso de enseñanza, fomentando un flujo dinámico de ideas y facilitando la aparición de soluciones innovadoras.

En la tercera parte de este libro se presentan dos capítulos cuyo contenido despertó un importante interés entre los participantes del Encuentro que está en el origen de esta publicación. La razón de tal interés se encuentra aquí también en el enfoque con el que se abordan dos de los momentos clave en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, como son la institucionalización/desinstitucionalización, y la salida del sistema por mayoría de edad. En general, la literatura especializada en este campo aborda estos temas desde perspectivas jurídico-legales y psicológico-educativas. La novedad de los plantea-

mientos que aquí se presentan residen, por un lado, en tomar como referente teórico para el análisis la dimensión generacional-relacional, defendida en la sociología de la infancia por Leena Alanen, con inspiración bourdieusiana y, por otro, en incardinar la emancipación de las personas jóvenes ex tuteladas en el marco de las dificultades estructurales que todas las personas jóvenes experimentan para su emancipación.

En *Las dimensiones de la institucionalización de los niños y niñas tutelados en España*, Kepa Paul Larrañaga Martínez y Francisco Mielgo García, analizan las diferentes dimensiones que categorizan el espacio institucional para comprobar si la institucionalización no depende tanto de un espacio determinado en el que se proporcionan cuidados, sino de las prácticas que desarrollan dichos cuidados. Esta perspectiva lleva a analizar dichas prácticas en diferentes dimensiones, lo que hace que ciertos patrones en la atención hacia niños, niñas y adolescentes tutelados se consideren institucionalizantes. Se propone un modelo de funcionamiento dentro de las propias instituciones de acogimiento residencial, pero también de las familias de acogida, basado en una concepción de la socialización que supere los elementos que constituyen la institucionalización, y de este modo, facilite el desarrollo de la dimensión relacional en la provisión de cuidados alternativos a la infancia y adolescencia.

Elisabet Marco Arocas, en el capítulo 7, *La autonomía a debate en las políticas de emancipación*, explora los conceptos de participación, autonomía e independencia en el marco de las actuaciones del sistema de protección a la infancia y adolescencia en situación de desamparo. Partiendo de la experiencia, busca también discutir el alcance de las medidas que se vienen implementando para garantizar la adecuada transición de estos niños, niñas y adolescentes a la vida adulta. Los estudios sobre las transiciones juveniles realizados en los últimos años reflejan la diversidad y complejidad de estos procesos, que lejos de ser lineales hacia objetivos convencionales, son caóticos y personalizados. Sin embargo, observa la autora, frente a la desestandarización de las transiciones a la vida adulta en las sociedades actuales, las políticas públicas en materia de protección orientadas a facilitar estos procesos mantienen en la práctica una lógica que refuerza la idea de biografía lineal del curso de la vida.

En la cuarta y última parte de este libro se ha reunido un conjunto de tres artículos que tratan de sentimientos e identidades de infancia y adolescencia, tal como se ha reflejado en su cabecera. Las realidades que se observan, y sobre las que las autoras de estos capítulos reflexionan, siendo distintas, tienen en común que han profundizado en las vivencias de las propias personas protagonistas, para aproximar una vía de interpretación a las mismas, a la vez que abrir el camino para la investigación en los respectivos ámbitos.

Para explorar cómo experimentan el dolor social, identificar expresiones de dolor vinculadas a situaciones de violencia estructural o simbólica, desigualdad o injusticia social y observar los significados que niñas, niños y adolescentes dan a estos dolores, Ainhoa Rodríguez García de Cortázar, en su capítulo *De los usos sociales del dolor al dolor social en la infancia y adolescencia, una aproximación reflexiva* ha empleado una metodología cualitativa y un procedimiento de análisis secundario de entrevistas, observaciones y grupos focales con niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza y con adolescentes migrantes no acompañados. El dolor social se define comúnmente como el experimentado tras la pérdida de relaciones sociales, vinculado a la humillación, la exclusión, la estigmatización o el rechazo social. El dolor social en la infancia y adolescencia en desventaja social se manifiesta como un síntoma de las desigualdades o violencias estructurales, que condicionan la distribución de las posibilidades vitales de niños y niñas como agentes sociales.

En su capítulo, *Adolescentes y jóvenes adoptadas de origen chino: racismo daltónico en el contexto de la pandemia*, Lucía Rabadán Gómez y Ainhoa Rodríguez García de Cortázar se refieren a una investigación cualitativa realizada para explorar el racismo en el entorno familiar percibido por adolescentes y jóvenes de origen chino adoptadas en España e indagar sobre sus efectos en su bienestar emocional y en su construcción identitaria. Los hallazgos de su estudio apuntan a la presencia de racismo daltónico en el entorno familiar, que conlleva la infravaloración de sus sentimientos derivados de ataques o episodios racistas vividos en primera persona o en general contra la población asiática, sucesos particularmente frecuentes al inicio de la pandemia. Este tipo de racismo vivido impacta negativamente en el sentido de pertenencia familiar y provoca malestar emocional en las chicas, que desarrollan estrategias de resistencia antirracista o de autoconciencia de su identidad étnica, produciéndose un proceso de transformación de sus identidades mixtas como mujeres españolas racializadas.

En el capítulo 10, *La construcción de la identidad en las adolescentes de ascendencia magrebí en la comarca de la Ribera*, Neus Sanchís Niclós pone el foco en un grupo de chicas adolescentes, hijas de personas migrantes, pero nacidas ya en España para indagar sobre como afrontan la configuración de su identidad cultural, y qué factores resultan determinantes en ese proceso. En este contexto, las adolescentes son discriminadas por motivo de la inmadurez e incapacidad que el pensamiento adultista dominante atribuye a la infancia y la adolescencia. A este prejuicio social se añade la extranjerización que arrastran sus progenitores y, no menos importante, su posición de género. Representan de este modo, en opinión de la autora, un grupúsculo más desfavorecido de la misma minoría, que merece ser estudiado por sí mismo.

Para las editoras y editores de este libro, el objetivo perseguido con su publicación es doble: por un lado, reunir en un texto de actualidad los debates que se están produciendo en el campo de la sociología de la infancia y, al tiempo, impulsar el interés por la sociología de la infancia española, tanto en ámbitos académicos como profesionales. En este sentido, se inscribe en la línea de obras que no existen en el entorno español, mientras son bien conocidas en la sociología producida en inglés, donde se publican volúmenes que, periódicamente, recogen aportaciones de diferente autoría que vienen a glosar el estado de la cuestión en el campo, introducir nuevos debates teóricos y recoger experiencias temáticas de investigación.

Para cubrir estos objetivos en esta obra se han combinado voces ya autorizadas de la sociología de la infancia en España con las de nuevas/os profesionales de la investigación en este campo. Asimismo, han tenido cabida en el texto tanto viejos problemas y debates de la disciplina, como a nuevos objetos de investigación que apenas están empezando a ser explorados en nuestro contexto. Con todo ello, las y los editores aspiramos a despertar también el interés hacia nuestro campo específico por parte de las demás áreas de la sociología española actual.

REFERENCIAS

- GIDDENS, A. (2000). *Sociología*, Alianza Editorial.
- JAMES, A., y PROUT, A. (eds.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.
- QVORTRUP, J. (1993). «Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon», *Eurosociological Report* 47/1993 (pp. 11-18), European Centre.

PARTE I
CONTROVERSIAS Y DEBATES EN LAS IMÁGENES
DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 1

ADULTISMO: UNA PROPUESTA DE DEMARCACIÓN CONCEPTUAL DESDE EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

Iván RODRÍGUEZ PASCUAL

1. INTRODUCCIÓN: APORTANDO MOTIVOS PARA ESTE TEXTO

Vivimos en sociedades en las que sería difícilmente tolerable que existieran locales de ocio en los que se prohibiera el acceso a ciudadanos discapacitados o a mujeres o en las que existieran trabajos abiertamente reservados para la población de aspecto caucásico. Naturalmente, algunas de estas cosas suceden en mayor o menor medida, pero hemos desarrollado una conciencia social e instrumentos científicos que nos permiten identificarlas como manifestaciones del racismo, el machismo, el capacitacismo o cualquier otra forma de discriminación y, como tal, combatirlas.

Sin embargo, es posible que no hayamos adquirido todavía una habilidad más generalizada para detectar otras formas de discriminación. En este texto nos centramos en uno de los ejemplos más claros de esta circunstancia: las actitudes presentes en nuestro entorno social que legitiman el sometimiento de las personas menores de edad¹ —en España una minoría poco minoritaria, algo más de ocho millones de personas— a un criterio adulto que cercena sus derechos y niega a los niños, niñas y adolescentes su condición de sujetos plenos, merecedores de un trato igualitario (por más que ya sepamos que no son iguales que las personas adultas).

Una mínima sensibilidad sociológica nos alertará rápidamente de que todos los ejemplos que hemos presentado son aceptados como situaciones normales, incluso deseables,

¹ En este texto nos atenemos al principio, expresado en la Convención de Derechos del Niño (NNUU, 1989) de considerar niñas o niños a las personas que no han alcanzado la mayoría de edad y en este sentido usamos términos como «infancia» o «población infantil». Esto no excluye que nos refiramos a otros que se solapan con esta nomenclatura en términos etarios y/o conceptuales como «adolescencia» o «juventud» cuando estimemos que esto añade precisión a nuestros argumentos.

por gran parte de la población adulta, a condición de que las personas excluidas sean menores de edad y no pertenezcan a otro grupo de población: restaurantes y hoteles que no aceptan niñas y niños como clientes; software en venta para espiar sus comunicaciones electrónicas; viviendas de alquiler que se anuncian solo para familias sin niños, etc. Es posible que estemos quizá ante una última frontera de nuestra conciencia social, que tanto ha ensanchado en las últimas décadas hacia una representación más inclusiva de nuestra sociedad y su diversidad y que, sin embargo, parece resistirse a incorporar a la población infantil como a una igual y le sigue reservando una posición de exclusión o, al menos, de obvia subordinación de sus derechos e intereses. Hagamos notar, siguiendo la obra reciente de John Wall (2023; 2024) que lejos de constituir una anécdota del ámbito de lo cultural, estas actitudes revelan la existencia de todo un sistema social que alberga no solo poco respeto hacia la población infantil y sus circunstancias vitales, sino también su anclaje institucional en una profunda marginación histórica de niñas y niños. Situación suficientemente generalizada como para dejar un rastro empírico de malestar y evidencias de discriminación entre la propia población menor de edad, como señalaremos más adelante.

A la serie de discursos que legitiman una representación del mundo en la que *lo adulto es un ideal normativo superior y dominante proyectado sobre la vida infantil* lo llamamos adultismo. Y el problema con el adultismo es que está inscrito todavía en la mirada adulta que lee el mundo sin problematizarlo. Dicho en otras palabras: hemos aprendido a aceptar esta fuente de discriminación sobre los niños como algo normal y deseable. Uno de sus principales estudiosos expone el problema con estas palabras:

El adultismo es tan común y se considera tan normal, para todos, que rara vez se nota o incluso se considera un problema. A menudo, incluso se esconde detrás de acciones y medidas que pretenden servir a la protección infantil. Resuena cuando se toman decisiones por las niñas y los niños o por encima de ellos a nivel familiar, escolar o político. Influye en el diseño del espacio público, por ejemplo, cuando se prohíbe jugar a la pelota en las plazas o se reservan las calles para el tráfico de automóviles. También se manifiesta en los discursos educativos y psicológicos sobre lo que son capaces de hacer y aprender a cierta edad o lo que constituye una «buena infancia» o «infancia correcta» (Liebel, 2023: 148).

Una «buena Infancia» o una «Infancia correcta» son expresiones que están llamadas a generar interés sociológico y deberían animarnos a hacer lo que mejor sabe hacer la sociología: indagar en las condiciones en que se producen (y reproducen) ciertos discursos y prácticas sociales. En este caso tenemos escasos referentes del concepto sobre el campo, particularmente en términos que nos permitan cuantificar cuán adultista es una sociedad o un colectivo poblacional. Sencillamente, porque se conducen pocos estudios sobre este tema. Pero esos referentes, por más que sean escasos, constituyen evidencias claras que nos llevan a concluir que el adultismo, como expresión de una discriminación hacia la población infantil, existe y es fácil de detectar ¿Dónde? Prioritariamente en la propia población infantil, ya que es quien más claramente percibe sus consecuencias, aunque veremos que otros indicios más indirectos se encuentran también entre la población adulta.

Para empezar, disponemos de encuestas en las que las personas menores de edad declaran sentirse discriminadas por la sociedad adulta. Una de las pioneras es la encuesta digital realizada a más de 4.000 niños y adolescentes menores de diecisiete años en 2007 en Inglaterra, liderada por la *Children's Rights Alliance for England* (CRAE) (Willow, 2007). A tenor de sus resultados, un nada despreciable 43 % de los niños y jóvenes

encuestados reportaron haberse sentido discriminados por razón de su edad. La misma investigación concluía que existe entre esta población una clara demanda de «que se les diera más voz e influencia en las decisiones que les afectan, incluidas la educación, el cuidado y la política»² (Willow, 2007: 8). En un ámbito geográfico más amplio también es el caso de la 4.^a oleada de la Encuesta Social Europea (2008-2009) que entrevistó a cerca de 55.000 personas e incluyó un módulo sobre *edadismo* o discriminación basada en la edad (*ageism*). De acuerdo con dicha encuesta, en la que se amplía el tramo de edad para incluir también a población joven, el «55 % de los encuestados de entre quince y veinticuatro años cree que alguien le ha faltado al respeto o le ha tratado mal por su edad», la incidencia más alta de este fenómeno en todos los grupos de edad considerados (Abrams *et al.*, 2011: 4).

En el caso de la sociedad española, nuestra curiosidad ha funcionado mucho más lentamente pero, cuando los datos han llegado, estos han avalado una tendencia presente entre niñas y niños a reconocerse discriminados con sospechosa frecuencia. Una encuesta en línea reciente realizada como parte del proyecto INFAPOST³ en la que respondieron 1 316 personas de entre diez-diecisiete años de toda España reveló que algo más de un tercio de ellas (el 33,5 %) afirmaron haberse sentido discriminadas en algún grado (el 27,6 % solo a veces, pero un 5 % a menudo) «por ser niño/a o adolescente»; la misma encuesta encontraba que el 56,9 % de esta población se sentía preocupada por «que la opinión y los derechos de las personas de mi edad no se tenga en cuenta en las cosas que nos importan». Desde una perspectiva más oblicua, también disponemos en nuestro contexto de hallazgos relativos a la población adulta que revelan cuán resistente es esta a cambiar una percepción sobre la población infantil en la que se sigue representando a los niños desde la inmadurez y la subordinación y en la que no caben elementos clave de su autonomía, como la participación social.

Según una encuesta comparativa para España (n = 2014), Italia y Portugal⁴, realizada en 2022, en la que se incluyó una batería de preguntas sobre actitudes adultistas, la española era la sociedad en la que estas eran más evidentes: por ejemplo, un 42,7 % de los españoles mostró un nivel alto de acuerdo (una puntuación entre 7 y 10 sobre una escala de 10 puntos) con que «es algo natural que los niños obedezcan en todo momento a los adultos» y casi un 52 % hacían lo propio con el ítem «antes de poder participar activamente en la sociedad, los niños necesitan un tiempo muy largo de aprendizaje»; por último, el mayor nivel de alto acuerdo (52,1 %) se encontró con el ítem «por su inmadurez, lo mejor es dejar que los adultos tomemos en nombre de los niños las decisiones verdaderamente importantes». Una representación del lugar de la infancia que fácilmente nos conduce a la idea de la «moratoria social», en la que niñas y niños deben esperar a dejar de serlo para poder ser tratados como sujetos de derechos. Hay que destacar que el perfil de los individuos con actitudes más adultistas en nuestra sociedad también ha sido identificado: mayormente masculino, conectado con una posición política más conservadora y de más edad (Rodríguez, 2022).

² Cita original en inglés: la traducción es nuestra.

³ El trabajo de campo de esta encuesta se realizó en diciembre de 2023. Sus resultados generales ya se han publicado a través de la propia web del proyecto (<https://infapost.es/publicaciones/>), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ en la convocatoria 2020 de ayudas a Proyectos de I+D+i.

⁴ Población general de ambos sexos, de dieciocho y más años: se trata del *Barómetro ESEIS Sur de Europa 2022* (España, Italia y Portugal) financiado por el grupo de Investigación ESEIS de la Universidad de Huelva y accesible en <https://eseis.es/investigacion/barometro>.

Por tanto, la preocupación por la presencia del adultismo como fenómeno cultural capaz, por un lado, de obstaculizar la participación infantil en nuestra sociedad (un derecho de niños y niñas reconocido en nuestro propio ordenamiento jurídico y en la normativa internacional) y, por el otro, de ofrecer legitimación discursiva para la resistencia a aceptar un trato más igualitario para esta población y un mejor reconocimiento de su estatus como sujetos con derechos, parece estar plenamente justificada. Para cerrar esta exposición de motivos, añadamos también una llamada a considerar el contexto temporal en el que se producen estos fenómenos; porque es una hipótesis muy razonable que el tiempo pandémico haya jugado su papel en la consideración que nuestra sociedad alberga sobre el lugar de la infancia en el orden social. La pandemia ha sido un contexto de oportunidad para la ciencia social porque hemos visto desarrollarse en tiempo real (es decir, mientras se fraguaban) discursos y prácticas estigmatizadoras proyectadas sobre la población menor de edad (Rodríguez, 2021) y asimismo, como bien señalan Campbell y Carnevale (2020) hizo posible evidenciar una clara forma de injusticia social que pasa por ignorar los intereses y voces diversas de niños y adolescentes en la discusión pública sobre un asunto en el que resultaban profundamente afectados.

Este debate ha contribuido a que algunos nos hayamos preguntado sobre el estudio de las formas de la discriminación basada en la edad y cómo esta es abordada desde los estudios sociales de la infancia. Y de resultados de esta reflexión han aparecido varios interrogantes incómodos. Entre otros: ¿Se traduce adecuadamente en forma de interés científico esta preocupación en el campo de la sociología de la infancia? ¿Disponemos de un utillaje teórico y conceptual que nos permita identificarlo y medirlo?

Es posible que no exista una respuesta clara para estas preguntas porque, como argumentaremos, se ha prestado una atención escasa y mal enfocada conceptualmente a esta cuestión. En este texto, en primer lugar, rastreamos su presencia (o más bien, su ausencia) tanto en algunas de las obras clásicas del campo de los estudios sociales de la Infancia como en la literatura científica. Después, trataremos el contexto de este debate conceptual e intentaremos poner en valor, a través de su clarificación, el término «adultismo» para, finalmente, concluir sobre el estado de la cuestión y la necesidad de reorientar la mirada sociología de la infancia y la población infantil hacia nuevos problemas de investigación y reflexión teórica.

2. ¿ES EL ADULTISMO UN ELEFANTE EN LA HABITACIÓN DE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA?

La irrupción de los estudios sociales de infancia (y dentro de ellos la sociología) es uno de los factores transformadores de nuestra visión sobre el papel y la posición de la población infantil en las sociedades contemporáneas. Serán rasgos característicos de este movimiento su acento en la idea de que esta es una construcción social (y no una mera derivación de su naturaleza biológica o psicoevolutiva) y una particular insistencia en la agencia infantil, entendida como capacidad y autonomía de los niños para actuar sobre el entorno y convertirse en co-constructores de la vida social tanto como en informantes clave sobre la misma (Oswell, 2021). La denuncia de los resortes socioculturales y discursivos que apuntalan un orden generacional marcado por la dominación adulta, pretendidamente natural y fundamentada en la concepción del desarrollo infantil, es prácticamente un elemento fundacional de los estudios sociales de infancia. Es por ello

por lo que muy tempranamente Qvortrup (1994) apuntará entre otras a categorías a un elemento nuclear del discurso adultista como es la «edad»: aspecto central en la construcción del derecho «natural» del adulto a gobernar la vida de niñas y niños. Y en esta labor de emancipación teórica, pero también social, se inscribe el intento de denunciar el papel subordinado que juega la población infantil en un mundo regido por una estricta lógica que, como veremos, no hemos acertado a identificar desde un mínimo consenso conceptual. Nos preguntamos si el adultismo no pertenece, precisamente, a ese orden de cosas evidentes que nos cuesta nombrar, como el elefante del dicho con el que titulamos este apartado.

2.1. Ubicando el adultismo en el marco teórico y conceptual de los estudios sociales de infancia

Nos gustaría realizar un breve recorrido por la literatura que da acceso a los estudios sociales de la infancia para demostrar que su perspectiva tiende a ignorar el fenómeno adultista o a abordarlo tangencialmente mediante un utillaje terminológico poco preciso. Lejos de constituir un hecho anecdótico, esto nos lleva a interrogarnos sobre sus consecuencias teóricas, pero también epistemológicas. Como científicos sociales, los conceptos desde los que miramos al mundo se convierten en nuestros instrumentos de observación. Instrumentos mal calibrados o desenfocados deben necesariamente producir una representación de la realidad en la que habrá ausencias significativas, siendo esta muy probablemente una de las razones por las que disponemos de pocas evidencias empíricas del adultismo.

Una parte del problema estriba en que no es infrecuente que en el contexto de los estudios sociales de infancia se use «adultocentrismo» de manera indistinguible con el término «adultismo». En otras ocasiones, no es tanto que sean indistinguibles, sino que los intentos por distinguirlos nos parecen poco satisfactorios. Por ejemplo, Morales (2022; 2024) propone reservar el término «adultocentrismo» para hacer referencia al conjunto de la estructura social, política y económica de acuerdo con la cual el dominio lo ejercen las personas adultas. Por el contrario, según este mismo autor, si el adultocentrismo es el sistema de dominio, habremos de reservar para el concepto «adultismo» su manifestación concreta en «prácticas, espacialidades y lenguajes» (Morales, 2022: 147). Por más que podamos compartir parcialmente algunas de estas afirmaciones, nos cuesta no verlas como un resultado un tanto arbitrario de delimitación conceptual que se aparta de las lógicas con que cartografiamos el fenómeno de la discriminación en el caso de otros colectivos. En el siguiente apartado propondremos una clarificación que nos parece sigue una lógica más transparente en su enunciación.

Esta es solo una dificultad inicial. Otra parte del problema estriba en que el uso de ambos términos parece responder más a un sentido pragmático dentro del campo que a una sedimentación argumental en el marco teórico y conceptual de la disciplina. En otras palabras, aunque se usen como formulaciones *ad-hoc* o recursos argumentales, no forman parte del conjunto de conceptos fundamentales asentados en el vocabulario de nuestros estudios sociales de infancia, lo que dificulta que se conviertan en un punto de partida sólido para la reflexión teórica o la práctica empírica.

Hemos encontrado una manera de comprobar si esta impresión se ajusta a la realidad del campo realizando una pequeña revisión de literatura. Hemos revisado cinco títulos par-

ticularmente relevantes en la disciplina al constituir referencias conceptuales claras para la misma y estar por ello entre las fuentes más citadas, teniendo todos ellos en común que se han formulado bajo la estructura de diccionarios o libros de conceptos claves (también *keyconcepts* o *handbooks*, denominaciones muy populares en la literatura de habla inglesa) o textos de introducción disciplinar. Particularmente hemos escogido el título más reciente publicado en el ámbito internacional (Tomás *et al.*, 2022) pero también el ya clásico de conceptos clave de James y James (2012), un *handbook* de la conocida colección Palgrave (Qvortrup *et al.*, 2009) y otros dos populares estudios de carácter introductorio (Kehily, 2008; Zwozdiak-Myers, 2007). A estos hemos añadido un único *diccionario para el análisis e intervención social en infancia y adolescencia* que se ha podido localizar recientemente en español (Solís, 2021).

El resultado de este pequeño ejercicio de revisión es fácil de resumir: ninguno de los cinco primeros títulos, que destacaríamos por ser fuentes de referencia, bien conocidas y de amplio alcance internacional, incluye mención expresa ni al término «adultismo» ni al de «adultocentrismo» y no es posible encontrar una definición o clarificación conceptual de ninguno de los dos. Por el contrario, en el diccionario español que mencionamos sí existe, al menos una mención al «adultocentrismo» que contiene dos acepciones que reproducimos a continuación⁵ (Solís, 2021):

1. Como *relación de poder, asimétrica e impuesta, que existe entre personas adultas y menores de edad, que se inclina a favor de las primeras* ya que se fundamenta en principios y valores de las personas adultas. Es, también, la atribución de pertenencia de las personas adultas sobre las personas menores de edad.
2. Como *trato discriminatorio que las personas adultas dispensan a la infancia y adolescencia* al considerarlas como un sector secundario al margen del mundo adulto (segregado socialmente), lo que permite excluir a niños y niñas de algunos derechos que tiene el resto de la ciudadanía.

Queda bien evidenciado que lo que se está definiendo es, por un lado, una situación de dominación y por el otro una de discriminación contra la infancia y la adolescencia. Es decir, bajo la denominación de «adultocentrismo» se identifica precisamente el concepto que, como argumentaremos más adelante, debe definirse como «adultismo».

Como fenómeno sociológico, por tanto, el adultismo parece condenado, en nuestra descripción de la realidad social de la infancia, a ser invisibilizado o, cuando menos, confundido con otros conceptos con los que se le hace solapar hasta convertirlo en indistinguible.

Una posible excepción la constituye la literatura que se produce más cerca del activismo o de áreas de trabajo conectadas a la intervención social y educativa con población adolescente y juvenil. Aquí es relativamente frecuente, particularmente en la literatura sajona, la denuncia del adultismo como actitud que dificulta la participación de niños, adolescentes y jóvenes, debiendo ser «desaprendido» durante el trabajo con esta población (Douthirt-Cohen y Tokunaga, 2020).

El problema es que lejos de este plano cercano a la intervención es difícil encontrar un eco significativo del adultismo como concepto susceptible de reflexión teórica y orientación empírica en nuestra disciplina, en una suerte de divorcio intradisciplinar entre la reflexión teórica y conceptual y los intereses de investigación ligados a la acción y la in-

⁵ La cursiva es nuestra.

tervención con y para la población infantil. Es posible que la falta de unanimidad respecto a su significado o la excesiva instrumentalización de su uso sin una reflexión conceptual previa, expliquen esta significativa ausencia. Por esta razón, proponemos a continuación una clarificación conceptual cuya lógica queremos explicar y fundamentar en conceptos análogos para que sea lo más transparente posible.

2.2. Finalmente, un intento de demarcación conceptual

Podemos identificar el adultismo con la creencia y representación cultural que identifica a niñas y niños como seres inferiores en comparación con la población adulta; por tanto, no válidos para participar de la vida social o situarse en un plano de igualdad respecto del mundo adulto. Dicha creencia sirve así de principal argumento de legitimación tanto a diversas formas de discriminación basada en la edad como al poder excluyente ejercido por las personas adultas sobre las que aún no lo son en diversos planos de la organización social. La definición del concepto, no obstante, presenta todavía contornos teóricos tan difusos como su origen, ya que tiene una temprana formulación, pero también un azaroso recorrido.

Lo acuña inicialmente Flasher (1978), al entenderlo como abuso de poder del adulto sobre el niño, si bien tiene escasa presencia en la literatura de las ciencias sociales hasta los años noventa. A partir de la última década del siglo pasado su uso se hace más frecuente, lo que tiene una probable explicación en el reconocimiento de la necesidad de resituar a niñas y niños en el centro de la mirada de la ciencia social. Tenemos, por un lado, la irrupción tras la aprobación (NNUU, 1989) de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de una nueva concepción del papel, hasta entonces básicamente subordinado a los intereses adultos, de la población infantil. La CDN impulsa un nuevo estatus para niñas y niños centrado en su posición como sujetos de derecho y participantes activos en la vida social, lo que a su vez pone en cuestión el rol de la población adulta y la legitimidad de un orden generacional bajo estricto control adulto. Por el otro, una segunda vía de transformación de la relación entre adultos y niños proviene del campo de las ciencias sociales, donde a partir de los años ochenta se fragua un paradigma emergente, el de los nuevos estudios sociales de infancia o *new childhood studies*, que pone igualmente en cuestión la pretendida primacía del estatus de la persona adulta. En última instancia, como apunta certeramente Casas (2010) lo que aparece en este tiempo es un escenario de transición desde una representación social de la infancia tradicional basada en la hegemonía adulta y la conceptualización de la población infantil como integrada por sujetos incompletos —*defective adults*, por utilizar la terminología de Gheaus (2015)— a otra en la que niñas y niños son contemplados como co-constructores del mundo social y portadores de una legítima existencia propia y diferenciada de los intereses de las personas adultas. Ambos factores se convierten en argumentos de cambio que desembocan, con frecuencia, en la denuncia del carácter estereotipado y abusivo de la dominación de las generaciones adultas sobre las más jóvenes (si se nos permite el *cliché* durkheimiano).

Es en este sentido que autores como LeFrançois (2014), se refieren al adultismo como expresión de paternalismo vinculada al control social y opresión sistémica sobre la población infantil y adolescente. También es muy conocida la definición de Bell (1995), que identifica el fenómeno con aquellas conductas y actitudes basadas en la suposición de que

los adultos son mejores que los jóvenes y tienen derecho a actuar sobre estos sin su consentimiento. Existen también autores que, si bien no hacen uso estricto del término⁶, identifican su morfología y funcionamiento y lo comparan a otras formas de discriminación tales como el sexismo o el racismo, en este caso incluyendo un argumentario que legitima aspectos como que la infancia sirve como objeto a los intereses adultos o destacando que, desde esta representación, la autoridad adulta debe ser aceptada en términos absolutos, incluso cuando pone en riesgo a niños y niñas (Basu y Anderson-Patton, 2019). Liebel (2015) también ha señalado repetidamente cómo las creencias y actitudes adultistas son la base de legitimación que posibilita la discriminación de la población infantil en base a su edad.

Nos parece, sin embargo, que la definición más precisa es la que indican Shier (2012) y más recientemente Corney *et al.* (2022) al señalar que el término hace referencia a la creencia (sistémica e inscrita en nuestro plano cultural) de que el ser humano adulto es intrínsecamente superior o más valioso que el niño. Literalmente es:

Un *sistema de creencias* basado en la idea de que el ser humano adulto es en cierto sentido superior al niño [o joven] o de mayor valor, y por tanto el niño, por defecto, inferior o de menor valor. *El término también describe estructuras sociales, prácticas y comportamientos basados en estas creencias*⁷ (Shier, 2012: 9).

Aunque esperamos haber demostrado que la definición del fenómeno parece delimitar claramente su perímetro conceptual, los problemas comienzan con su uso ya que este es reducido y muy minoritario. La razón hay que buscarla en el hecho de que ha tenido que convivir con conceptos próximos que, a nuestro modo de ver, resultan más difusos que el de adultismo y sobre los que vemos necesario realizar una tarea de demarcación y clarificación conceptual. En esta labor de demarcación terminológica y conceptual es necesario referirse, al menos, a dos términos que comparten terreno conceptual pero no son equivalentes, aunque se usen con frecuencia en este sentido.

Por un lado, no es infrecuente referirse al «edadismo» [*ageism*] o discriminación basada en la edad (Butler, 1980): un concepto que bien podría englobar distintas manifestaciones de la discriminación hacia la infancia y, por tanto, hacerse sinónimo de adultismo. Sin embargo, presenta dos problemas fundamentales, uno de rango semántico o conceptual y otro práctico. En el primer caso el problema reside en su inespecificidad, en la medida en que esta denominación, aunque aluda al factor que propicia la discriminación (la edad) carece de especificidad al poder aplicarse a cualquier rango etario. Es decir, parece servir indistintamente tanto para denunciar una discriminación ejercida sobre aquellos que son «demasiados mayores» como a los que «aún no son mayores», entremezclando conceptualmente el foco en ambos grupos de población. El segundo problema viene a resolver, por la vía de la praxis académica, esta indefinición, si bien lo hace excluyendo a niñas y niños de su uso. Efectivamente, bastará una simple búsqueda bibliográfica en cualquier base de datos sobre literatura científica para percatarnos de que la inmensa mayoría de investigaciones y teorizaciones que se hacen sobre el «edadismo» ya se han decantado por una de las dos acepciones y

⁶ En este caso el fenómeno, añadiendo complejidad a la tarea de la demarcación terminológica, se designa con el término «niñismo» o «infancismo» [*childism*] si bien es fácil percatarse de que se está describiendo el mismo fenómeno basado en el abuso de poder adulto descrito en estas páginas.

⁷ Cita original en inglés: la traducción es nuestra, así como la cursiva.

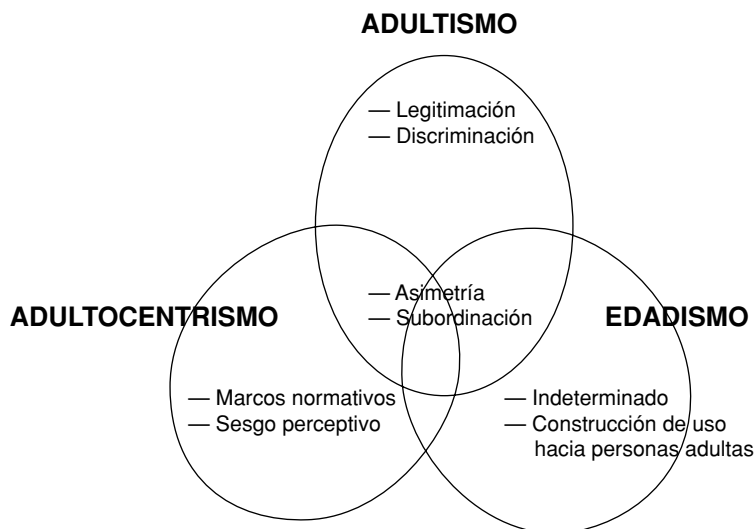
no se refieren a la población infantil, sino que apuntan a las personas mayores (por ejemplo, en el contexto de los debates sobre el envejecimiento demográfico y sus consecuencias).

Una distinción más sutil es la que confronta al adultismo con un término con el que parece compartir aún más porción de significado: el «adultocentrismo». Pero, aunque no son pocas las ocasiones en que ambos se usan de manera intercambiable (siendo más popular el segundo) se hace igualmente necesario argumentar que no deberían serlo. El adultocentrismo suele definirse como la actitud tendente a tomar el criterio adulto como referencia y modelo normativo, es decir, priorizar la organización sociocultural desde la perspectiva de la persona adulta, frente a la de niñas y niños o adolescentes y jóvenes. También puede definirse como el sesgo que implica hacer de la cultura y sistema de valores del mundo adulto el criterio para interpretar y valorar la cultura y la conducta infantil. Esperaríamos entonces, pensando desde la analogía y la lógica, que el adultocentrismo debería jugar, respecto del adultismo, un papel similar al que juega el etnocentrismo en las creencias racistas o el androcentrismo en las machistas, entendiendo que en ninguno de estos casos hablamos de elementos intercambiables, por más que estén estrechamente conectados. Porque una perspectiva adultocéntrica no implica necesariamente una formulación discursiva explícita y excluyente de la superioridad adulta, pudiendo concebirse más bien como un sesgo o expectativa de fondo. O también el resultado de construir el marco normativo de nuestra vida social desde posiciones sesgadas que favorecen la mirada y los intereses adultos, por más que puedan ser poco autoconscientes. El adultismo, por el contrario, parece expresar activa, consciente y explícitamente la necesidad de subordinación de la población infantil, no solo como modelo o visión del mundo, sino en términos de gobierno de este. Un ejemplo que nos permite entender esta diferencia sutil lo proporciona la actitud hacia la participación infantil: desde una posición adultocéntrica puede convivirse con la idea de que niñas y niños tienen derecho a la participación, pero dependerá siempre de la persona adulta determinar el objeto y alcance de esta al estar la mirada anclada en el posicionamiento adulto. Desde la perspectiva adultista, probablemente la misma idea del derecho del niño a participar es provocativa y difícilmente puede convivirse con ella: ante cualquier cuestionamiento de la idea de que niñas y niños no comparten el espacio social de los adultos, un individuo adultista reaccionará virulentamente en contra en un sentido excluyente. Puede que sea solo una distinción de grado, pero es un grado significativamente importante por cuanto se traduce en legitimación abierta y explícita de la discriminación contra la población infantil. Esto hace la distinción valiosa, y hasta perentoria.

La figura de la página siguiente trata de esquematizar visualmente la demarcación conceptual que acabamos de proponer.

Así, los tres conceptos compartirían la denuncia de la asimetría de poder que caracteriza la relación entre la población adulta y la infantil, reteniendo el adultismo su sentido como concepto alusivo a la legitimación explícita de esta asimetría y la separación de la vida de niños y adultos en un sentido que hace inviable la consideración de estos últimos como sujetos de pleno derecho y participantes en la vida social.

Figura 1. Representación de los elementos conceptuales de intersección y divergencia de los conceptos de «adultismo», «adultocentrismo» y «edadismo»



Fuente: elaboración propia.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los conceptos con los que nos representamos el mundo social son algo más que un recurso instrumental que nos permite nombrar los fenómenos sobre los que hacer investigación empírica. También sirven para orientar y modular nuestros intereses, al tiempo que hacen posible concebirnos como campo disciplinar con propósitos específicos y una perspectiva distinta y enriquecedora a la de otras disciplinas. Es en este sentido que pensamos que trabajar sobre la clarificación y consolidación en nuestro acervo científico del concepto de adultismo es algo más que una labor de perfeccionamiento de nuestros instrumentos de investigación, para incluir fenómenos que estaban escapando a nuestra mirada. Constituye, de alguna manera, una apuesta por la consolidación del compromiso de la sociología con la identificación de aquellas amenazas que gravitan sobre el bienestar y los derechos de la población infantil. Uno de sus propósitos fundacionales.

Como hemos expuesto en este texto, esperamos que, de manera suficientemente convincente, no hemos dedicado la merecida atención a un fenómeno que explica la frecuente legitimación de situaciones de discriminación hacia los derechos de niñas y niños. A veces porque no ha sido de interés en nuestra agenda investigadora; pero también hemos argumentado a favor de la idea de que con frecuencia se ha jugado con la idea de la intercambiabilidad conceptual entre el adultismo y otros conceptos alusivos a fenómenos que, siendo similares, no pueden identificarse con él, produciendo dispersión en nuestra mirada. También hemos apuntado a la escasísima presencia del adultismo y otros conceptos contiguos (adultocentrismo) entre la bibliografía que actúa como puerta de entrada a la terminología de la disciplina y sirve de referencia a su universo conceptual, en la que solo se ha detectado marginalmente.

Para superar esta situación hemos propuesto una posible vía de clarificación que pasa tanto por identificar elementos comunes con otros términos como por señalar lo que el adultismo contiene de específico en el espacio conceptual: su vinculación con la legitimación explícita de una posición de superioridad adulta y el rechazo a considerar a niñas y niños en un plano de igualdad como sujetos que pueden participar de pleno derecho en la vida social.

¿Dónde proseguir nuestra tarea? Ya se ha adelantado en este mismo texto que existe un somero cuerpo de evidencias recientes a favor de la existencia entre la población infantil de una clara tendencia a sentirse discriminada por la población adulta. Pero apenas hemos comenzado a desentrañar este fenómeno, como permanece prácticamente inexplorada la cuestión de las actitudes adultistas entre la población y su presencia en distintos entornos culturales. He aquí dos claras direcciones hacia las que orientar nuestra investigación en el futuro.

REFERENCIAS

- ABRAMS, D.; RUSSELL, P. S.; VAUCLAIR, M., y Swift, H. J. (2011). *A snapshot of Ageism in the UK and across Europe*, https://www.semanticscholar.org/paper/A-snapshot-of-Ageism-in-the-UK-and-across-Europe-Abrams-Russell/9463e899ac6627a37ca17ff16c8141e39fe392a5?utm_source=direct_link.
- BASU, C., y ANDERSON-PATTON, V. (eds.) (2019). *Children and Childhood: Practices and Perspectives*, Brill, <https://doi.org/10.1163/9781848881792>.
- BELL, J. (1995). *Understanding Adultism: A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*, YouthBuild USA, https://www.nuatic.org/articles/pdf/understanding_adultism.pdf
- BUTLER, R. (1980). «Ageism: A foreword», *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11.
- CAMPBELL, S., y CARNEVALE, F. A. (2020). «Injustices faced by children during the COVID-19 pandemic and crucial next steps», *Canadian Journal of Public Health*, 111, 658-659, <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00410-6>.
- CASAS, F. (2010). «Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa», *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 17, 15-28, https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02.
- CORNEY, T.; COOPER, T.; SHIER, H., y WILLIAMSON, H. (2022). «Youth participation: Adultism, human rights and professional youth work», *Children & Society*, 36, 677-690, <https://doi.org/10.1111/chso.12526>.
- DOUTHIRT-COHEN, B., y TOKUNAGA, T. (2020). «Is he allowed to have a crush on you? interrupting adultism in fieldwork with youth», *Ethnography and Education*, 15(2), 207-221, <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1568273>.
- FLASHER, J. (1978). «Adultism», *Adolescence*, 13(51), 517-523.
- GHEAUS, A. (2015). «Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood», *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 9, 1-21.
- JAMES, A., y JAMES, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*, SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781526435613>.
- KEHILY, M. J. (ed.) (2008). *An Introduction to Childhood Studies*, Open University Press.
- LEFRANÇOIS, B. A. (2014). «Adultism», en T. TEO (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 47-49), Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_6.
- LIEBEL, M. (2015). «El adultismo y la discriminación por edad contra los niños», en D. KUTSAR y H. WARMING (eds.), *Los niños y la no discriminación: libro de texto interdisciplinar* (pp. 125-151), CREAN-University Press of Estonia.
- LIEBEL, M. (2023). *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*, El Colectivo-Bajo Tierra Ediciones.

- MORALES, S. (2022). «Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo», *OLAC - Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 6, 135-158.
- MORALES, S. (2024). «Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad», *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 22(1), 151-193.
- NNUU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, Organización de las Naciones Unidas, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- OSWELL, D. (2021). «Agência das Crianças / Children's Agency», en TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L., y FERNANDES, N. (eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood* (pp. 29-35), Global Perspectives, UMinho Editora, <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.2>.
- QVORTRUP, J. (1994). «Childhood Matters: An Introduction», en QVORTRUP, J.; BARDY, M.; SGRITTA, G., y WINTERSBERGER (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press and Vienna, European Centre.
- QVORTRUP J.; CORSARO W. A., y HONIG, M. S. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*, Palgrave Macmillan.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (2021). «¿De invisibilidad a estigmatización? Sociología del adultismo en tiempos de pandemia», *Linhas Críticas*, 26, e36364, <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36364>.
- RODRÍGUEZ PASCUAL, I. (julio de 2022). *El adultismo en el sur de Europa: un estudio del caso español y portugués* [Comunicación presentada en el XIV Congreso Español de Sociología].
- SHIER, H. (2012). *What does «equality» mean for children in relation to adults? Addressing Inequalities: The Heart of the Post-2015 Development Agenda and the Future We Want for All*. Global Thematic Consultation, CESESMA, <https://researchrepository.ucd.ie/handle/10197/12059>.
- SOLÍS DE OVANDO SEGOVIA, R. (2021). *Nuevo diccionario para el análisis e intervención social con infancia y adolescencia*, en J. M. C. RODRÍGUEZ (ed.), Dykinson, <https://doi.org/10.2307/j.ctv20hcsrj>.
- TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L., y FERNANDES, N. (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais / Key concepts on Sociology of Childhood*. Global Perspectives, UMinho Editora, <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>.
- WALL, J. (2023). «Adultism and Voting Age Discrimination», *Harvard Human Rights Journal*, 36(2): 327-340.
- WALL, J. (2024). «Infancismo y las políticas de empoderamiento social», *Sociedad e Infancias*, 8(2), 215-225, <https://dx.doi.org/99146>.
- WILLOW, C. (2007). *Meeting the obligations of the Convention on the Rights of the Child in England: Children and young people's messages to government*, <https://www.semanticscholar.org/paper/Meeting-the-obligations-of-the-Convention-on-the-of-Willow/526781c206d970cc4ff9c2eda4a107f65278fd3a>.
- ZWOZDIK-MYERS, P. (2007). *Childhood and youth studies*, Learning Matters.

CAPÍTULO 2

¿CUIDADORES O CUIDADOS? NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUIDADO

Lourdes GAITÁN MUÑOZ

De la mano de la investigación feminista, el concepto de cuidado ha tomado relevancia en las últimas décadas, sea en el ámbito de las políticas públicas, en los debates en torno al estado de bienestar o en la investigación sociológica.

En cualquiera de estos espacios, los niños¹ quedan incluidos en esa triada de grupos de personas «cuidables», integrada por las mayores, las dependientes y los propios niños. Ello se debe a una concepción de la infancia y la adolescencia como etapas vitales destinadas al aprendizaje y preparación para la vida plena (la vida adulta). En ella los niños son considerados como personas dependientes, tributarias y merecedoras de protección y control.

La sociología de la infancia, sin perjuicio de tener en cuenta esta concepción compartida, considera a la infancia como una parte permanente y estable de toda estructura social, cuyo significado se construye socialmente, y a los niños como actores sociales presentes, no futuros. Desde esta perspectiva se entiende que el cuidado, como actividad humana esencialmente relacional, no es ajeno a los niños. Los niños, las niñas y los y las adolescentes cuidan, a la vez que son cuidados, y esto siempre ha sucedido así, hagamos memoria.

La imagen social dominante tiene su reflejo en la investigación sociológica. Por un lado, los estudios sobre usos del tiempo dedicado a cuidados, al considerar como suelo a la población de dieciséis o de dieciocho años, no permiten visibilizar a las per-

¹ En este texto, la expresión «niño» se refiere a «todo ser humano menor de dieciocho años», tal como se define en la Convención sobre los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, de 1989. No obstante, con el fin de tener presente la diversidad que contiene esta definición, se hablará de niños y niñas, o también de niños, niñas y adolescentes en diversas ocasiones.

sonas cuidadoras menores de esas edades. Por otra parte, en el ámbito de los estudios de infancia, se observa un escaso interés en conocer, dentro de las actividades diarias de los niños, las que se refieren al cuidado de otras personas, pequeñas o mayores, en el hogar o en otros ámbitos; actividades que por lo general son poco visibles y de baja consideración social.

Sin embargo, no son pocos los niños, niñas y adolescentes que brindan atención, a menudo de forma regular, a alguno de los miembros de la familia, como los padres, hermanos u otros parientes, así como también a amigos que puedan necesitar, en algún caso, ayuda o apoyo, sea físico y material, o bien psicológico y afectivo. El motivo puede ser una enfermedad, una discapacidad, los efectos de una adicción u otras causas, y el cuidado sucede en todas las latitudes y se produce desde edades muy tempranas. Se trata de unas tareas invisibles, no reconocidas e incluso ocultadas por temor a la crítica o al rechazo de la colectividad, donde se considera que los niños que cuidan se encuentran asumiendo responsabilidades que son más propias de las personas adultas.

El propósito que guía el presente capítulo es el de sacar de la oscuridad el papel que desempeñan los niños como cuidadores importantes y socialmente necesarios. No reconocerlos como tales conlleva una desvalorización de su papel y a la vez aumentar los efectos negativos que las tareas de cuidado pueden comportar para ellos, en lo que atañe a su propia salud, a su rendimiento escolar, a sus relaciones o a su calidad de vida. En el nivel social, no tomar en cuenta sus aportaciones significa desperdiciar una contribución que se precisa en situaciones de crisis en general, y de la llamada «crisis de cuidados» en particular.

1. LAS MODERNAS TEORÍAS DEL CUIDADO IGNORAN A LOS NIÑOS

En los albores de la sociología de la infancia, Chris Jenks (1982) afirmaba que la visión sostenida sobre la infancia y el niño en los diferentes modelos teóricos elaborados desde las ciencias sociales está relacionada con las vivencias de sus autores como personas adultas y con el pensamiento social de cada época. Esto a su vez, afirmaba, da lugar a una diversidad de visiones de la infancia, e influye en la imagen que la sociedad se forma respecto a la misma.

Esta observación puede aplicarse a Carol Gilligan, cuya publicación seminal: *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development* suele considerarse el punto de partida para el desarrollo de la teoría de una ética feminista del cuidado. Al examinar aquella obra con la lente de la sociología de la infancia, que parte de la consideración de los niños y niñas como personas que poseen conocimientos, responsabilidades y capacidad de comprensión y discernimiento moral, no resulta extraño leer que, según la propia autora, fuera Amy, una niña de once años, quien le mostrara, en su proceso de investigación, un marco diferente, una voz diferente:

Con *In a Different Voice*, también yo me salí del marco. Al principio, parecía muy sencillo [...]. Al final resultó que no era tan fácil salirse del marco [...]. Hasta que no vi a los niños entrar en el marco y me di cuenta de lo que estaba en juego no empecé a atisbar el contorno de una nueva estructura de referencia (Gilligan, 2013: 44).

Más incomprensible resulta que los niños hayan quedado después al margen del protagonismo que las personas cuidadoras (mejor cabría decir, de las mujeres cuidadoras)

tienen y mantienen en el discurso dentro de este campo. Después de la publicación de aquella primera obra, los estudios realizados por Gilligan en colaboración con otras colegas pusieron el foco en la adolescencia de las niñas. En una mirada retrospectiva a aquellos estudios la autora señala lo siguiente:

La investigación con chicas preadolescentes y con niños de cuatro y cinco años proporcionó un marco para explicar lo que había visto y oído. Las diferencias de género en la voz moral no son producto de la naturaleza o de la crianza en sí, sino del modelo binario y jerárquico fundamental para el establecimiento y la conservación de un orden patriarcal (Gilligan, 2013: 62).

Un orden patriarcal que describe como «un *orden vital basado en la edad y el sexo*, donde la autoridad y el poder emanan de un padre o unos padres en la cumbre»². A la vista de lo anterior, no deja de sorprender que niñas y niños, cuya observación supuso para Gilligan el cambio de marco, hayan quedado de una forma tan clamorosamente marginada en la evolución del pensamiento, la investigación y la teoría del cuidado, a la vez que reducidos a la categoría de «objetos» del mismo. La explicación puede encontrarse en que la psicología evolutiva (en la que se inscriben las investigaciones de Gilligan) no enfoca a la infancia en sí, en lo que es para niños y niñas su aquí y su ahora, sino en lo que significará para el futuro del individuo en su vida adulta, a la vez que el origen de los problemas psicológicos de la persona adulta se busca en su infancia.

En la llamada «segunda ola» de la ética feminista del cuidado, las definiciones se ubican dentro de preocupaciones sociales y políticas más amplias en lugar de una psicología individual de género esencializada (Cockburn, 2011: 14). Así, Joan Tronto (1993), aunque influida por el trabajo de Gilligan, a quien discute en algunos aspectos, desarrolla el concepto de cuidado con una óptica global que incluye:

Todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro «mundo» para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nosotros mismos y nuestro entorno, todo lo cual buscamos entretejer en una red compleja que sustenta la vida (*op. cit.*, 103).

Considera esta autora que, conceptualmente, el cuidado es a la vez particular y universal, aunque la construcción de lo que es una atención adecuada varía de una cultura a otra. Históricamente, dice, el cuidado ha sido principalmente el trabajo de esclavos, sirvientes y mujeres en la cultura occidental, aunque las mayores tareas de cuidado, las de atender a los niños y cuidar a los enfermos y ancianos, han sido relegadas casi exclusivamente a las mujeres. El cuidado surge, en todo caso, del hecho de que no todos los humanos u otros u objetos en el mundo son igualmente capaces, en todo momento, de cuidarse a sí mismos, concluye.

Tronto describe el cuidado como un proceso continuo que consta de cuatro fases interconectadas entre sí, aunque puedan separarse analíticamente:

1. Reconocimiento de una necesidad (*caring about*). Cuidar implica, en primer lugar, reconocer que el cuidado es una necesidad que debe ser satisfecha.
2. Asumir la responsabilidad del cuidado (*taking care of*). Decidir cómo dar respuesta a la necesidad reconocida.

² La cursiva es nuestra.

3. Dar cuidado (*care-giving*). Prestación directa del cuidado, realización de las tareas necesarias para que el cuidado sea efectivo.

4. Recepción de los trabajos de cuidado (*care-receiving*). Respuesta del objeto del cuidado a las atenciones que se le prestan.

En la teoría del cuidado desarrollada por Tronto los niños quedan claramente incluidos en la categoría de objetos cuidables. Si bien destaca la autora que todos los seres humanos son vulnerables y frágiles, y que, a lo largo del ciclo de la vida, todos son a la vez receptores y proveedores de cuidados, considera cierto que algunos son más vulnerables que otros, especialmente cuando son jóvenes, ancianos o enfermos (Tronto, 2013: 31). Esto no es óbice para que la categorización del cuidado como un continuo pueda ser aplicada al tipo de cuidados prestados por niños y niñas, como se verá más adelante.

2. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DEL CUIDADO SE APROXIMA A LAS VIVENCIAS DE LOS NIÑOS

Desde una perspectiva distinta a la ética feminista del cuidado, Leonardo Boff viene proporcionando las claves de una visión ecológica del cuidado, que puede calificarse a la vez de integradora y dotada de una sólida base filosófica y humanista, inspirada por Martin Heidegger en su obra *El ser y el tiempo*, así como en la teología de la liberación.

Para situar su discurso, Boff (2002, 2012) recurre al significado etimológico del propio término, que incluye dos significados distintos: 1) actitud de desvelo, solicitud y atención hacia el otro, y 2) actitud de preocupación e inquietud, porque la persona que tiene cuidado se siente implicada y vinculada afectivamente al otro. Para el autor, cuidar es por tanto, una *actitud* de ocupación, preocupación, responsabilización y compromiso afectivo con el otro. No se trata de pensar y hablar *sobre* el cuidado como objeto independiente de nosotros. Sino de pensar y hablar *a partir* del cuidado tal como se vive y se estructura en nosotros mismos. No *tenemos* cuidado. *Somos* cuidado. Es decir, el cuidado posee una dimensión ontológica que entra en la constitución del ser humano. Es un «modo-de-ser» característico del hombre y de la mujer. Sin cuidado dejamos de ser humanos (Boff, 2002: 71).

Para Boff dos son las dimensiones del cuidado: la Tierra (dimensión material y terrenal de la existencia) y el Cielo (dimensión espiritual y celestial). Es necesario construir un nuevo *ethos* que permita una nueva convivencia entre los seres humanos y los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica (2002: 26). A través de sus numerosas publicaciones, el autor desarrolla la idea de un nuevo paradigma del cuidado: de sí mismo, de los otros, del cuerpo, la psique y el espíritu, de una sociedad sostenible y de nuestro único planeta.

Boff, al hablar de seres humanos, se refiere en ocasiones a hombres y mujeres, pero no distingue a los niños. De hecho, en una de las obras que aquí comentamos (*El cuidado esencial*) esta palabra solo aparece dos veces, una cuando se refiere al «cuidado de los pobres, oprimidos y excluidos» (2002: 114) entre los que menciona a los «niños de la calle», y otra hablando de «el cuidado de nuestras madres y abuelas» dentro de la siguiente expresión: «El primer alojamiento que conoce el niño es su propia madre». Sin embargo, podría pensarse que su paradigma conecta bien con los sentimientos de cuidado de muchos de los que son niños o niñas ahora, que aparece en las investigaciones con relación

a la pandemia por la COVID-19, a la crisis climática, o a su interés en la protección de la naturaleza y los animales. Así lo expresaba recientemente Francisco Vera, niño activista medioambiental:

Y así es como tú empiezas conociendo un lugar, lo empiezas estimando y finalmente lo terminas cuidando. Es decir, nosotros defendemos lo que amamos y amamos lo que conocemos y a partir de ahí yo diría que surge esa sensibilidad para cuidar los animales que nos rodean y el entorno, que no solo está compuesto por cosas, también por personas (Sociedad e Infancias, 2022: 193).

3. EL REPARTO DE PAPELES EN LAS TAREAS DE CUIDADO

Dice María Ángeles Durán que el término cuidado es escurridizo y polivalente, siendo así que cada persona, cada agente social, cada audiencia, cada público, maneja en su interior un concepto distinto de cuidado (Durán, 2016: 114). Tan es así que esta misma autora llega a identificar veinte conceptos básicos para hablar del cuidado (Durán, 2018).

Si la imagen que visualizamos cuando decimos cuidado es la de la atención que presta una persona a otra para el desarrollo de las actividades básicas para la vida, es evidente que el bebé, el niño o la niña muy pequeños se nos representarán como merecedores y receptores de cuidados de alguna persona quien, además de alguna cierta obligación, posea capacidad para prestarlo. Pero si pensamos en el cuidado como «una actitud de relación amorosa, suave, amigable y protectora», como lo caracteriza Boff (2002) podemos acudir tanto a nuestra experiencia, como a lo que conocemos por los avances de la investigación sobre el desarrollo en las primeras fases de la vida humana, para reconocer esta clase de actitud aun en las personas más pequeñas. La propia Gilligan se hace eco, en este sentido, de una observación de Alison Gopnik:

Creíamos que los bebés y los niños pequeños eran irracionales, egocéntricos y amorales; que su pensamiento y experiencia eran concretos, inmediatos y limitados. Sin embargo, los psicólogos y los neurocientíficos han descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que imaginan más, *cuidan más*³ y experimentan más de lo que creeríamos posible. En cierto modo, los niños pequeños son más listos, imaginativos, bondadosos e incluso conscientes que los adultos (Gilligan, 2013: 48).

Pero la idea de dependencia de los niños basada en su estado biológico de inmadurez está tan naturalmente arraigada en los sistemas de creencias de los adultos que no se cuestiona en absoluto (Qvortrup, 1990: 84). Sin embargo, la etapa vital de los seres humanos que transcurre entre el nacimiento y la mayoría de edad, está llena de transiciones que llevan aparejadas competencias y avances en la autonomía de las personas. Esto es así al punto de que, por influencia de la psicología evolutiva, cada una de las distintas etapas de infancia recibe diferentes nombres: bebés, primera infancia, infancia, pubertad o adolescencia, por citar las más comunes. En la nueva sociología de la infancia se discute este paradigma evolutivo, por considerarse que más que describir «prescribe» competencias y comportamientos apropiados, más aún, «normales» en cada etapa.

³ La cursiva es nuestra.

Así, cualquier forma de ser niño o niña que no encaje con esta norma es cuestionada: los niños y niñas que contribuyen con su trabajo al mantenimiento de sus familias, tanto como los que cuidan de otras personas en su entorno más próximo son considerados *children out of place*, en expresión de Judith Ennew (cit. A. Invernizzi *et al.*, 2017) niños fuera de lugar que están asumiendo inadecuadamente el papel de personas adultas, y no el que les corresponde.

Cabe decir que esa forma de englobar a toda la infancia en una sola categoría homogénea se encuentra sancionada actualmente a través de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, donde los llamados «derechos de beneficencia» prevalecen sobre los «derechos de acción». En la aplicación de la Convención en el terreno, tanto los activistas, los defensores de los derechos, los responsables políticos, como también los investigadores de infancia, han asumido este marco de pasividad de los niños como receptores de cuidados. De este modo, la respectiva actividad de estos agentes se orienta sobre todo a prevenir, compensar, exigir o estudiar la falta de cuidados, antes que a reconocer el papel que desempeñan los propios niños como proveedores de estos.

En la construcción social del cuidado se ha situado a los niños (sin distinción de edad) en la posición de cuidables. A las mujeres en la de cuidadoras. A los hombres, como cuidadores ocasionales. También las personas dependientes por razón de discapacidad serán calificadas de cuidables, del mismo modo que las personas ancianas con limitaciones físicas o mentales graves.

No obstante, la demografía, el mercado de trabajo, la incorporación de las mujeres al mismo, las jubilaciones anticipadas, la mejora de los estados de salud de la población, entre otros cambios, producen alteraciones en este esquema convencional de cuidados. De este modo las abuelas y abuelos jóvenes son cuidadores, en una nueva expresión de las relaciones intergeneracionales, y asimismo los hombres se incorporan progresivamente a las tareas de cuidado, respondiendo a la necesidad de gestionar de una forma igualitaria la organización de la vida cotidiana. Y todo ello porque, como dice Boff, antes citado, el cuidado es una práctica y a la vez una disposición, y en el entorno de las relaciones de convivencia, parentesco o amistad la persona que presta el cuidado es la que está disponible para hacerlo. Y aquí, sin duda, cuentan los niños.

El reconocimiento del trabajo de cuidados y el tipo de cambios demográficos, económicos y sociales como los que se han señalado más arriba, ha llevado a que en los estados de bienestar, más o menos desarrollados, la prestación de servicios de cuidado se haya incorporado al catálogo de beneficios de protección social. A través de la atención directa a las personas dependientes o bien del apoyo a las redes de cuidados informales, el estado (y también el mercado) se hace cargo de atender a las necesidades de las personas dependientes. La falta de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como cuidadores hace que su papel como tales quede también al margen de este nivel institucional del cuidado. En otro extremo, allí donde la protección social apenas existe, o resulta insuficiente, ya sea por cultura, por tradición o por necesidad, las niñas y los niños estarán llamados a desempeñar un papel fundamental en la provisión de cuidados en su ámbito de convivencia.

4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE NIÑOS Y CUIDADOS

La sociología de la infancia, al pasar de ver a los niños como objetos dependientes de los actores adultos, a mirarlos como agentes sociales y colocar el foco en ellos mismos, ofrece un cambio de perspectiva que permite observar un conjunto de facetas distintas a las que se habrían estudiado hasta el momento.

A pesar de esto, en lo que se refiere a las actividades de los niños y niñas como cuidadores, puede decirse que, en general, estas solamente aparecen de paso en la investigación sociológica, por ejemplo, cuando se pregunta por su participación en las tareas domésticas, lo que suele interpretarse como parte de una educación en la responsabilidad de su propio cuidado y un ensayo de autonomía. Asimismo, asoman cuando se investigan las diferencias de género en las actividades de tiempo libre, o cuando se pone el foco en el trabajo de los niños. Los propios niños y niñas tienden a no identificarse a sí mismos como cuidadores, o a no considerar como tal el cuidado que prestan, o a ocultarlo por miedo a verse segregados, o a ser objeto de medidas de intervención por parte de los servicios sociales.

No obstante, existe una línea de trabajo de investigación que comenzó en el Reino Unido en el inicio de la década de los noventa, a la que se han ido incorporando investigadores de otros países, occidentales principalmente, que pone el foco en los niños, niñas y adolescentes como cuidadores informales, sus necesidades y la atención que reciben, o deberían recibir, por parte de los sistemas públicos de bienestar.

4.1. Primeros pasos en el estudio de niños y niñas como cuidadores

En la década de los cincuenta, Gran Bretaña fue uno de los primeros países de Europa occidental en implementar la desinstitucionalización del cuidado y en formular políticas de apoyo para ayudar a los cuidadores. Por tanto, no es sorprendente encontrar que este fuera uno de los primeros países donde los investigadores se interesaron por los jóvenes cuidadores, y donde una organización nacional, Carers National Association, se dispusiera a abordar el problema, a la vez que se estableciera un organismo académico, el Grupo de Investigación de Jóvenes Cuidadores, para investigar temas nacionales e internacionales relacionados con los niños que cuidan (Becker, 1995: 81).

Una de las primeras aproximaciones al fenómeno de los niños, niñas y adolescentes cuidadores es parte de un estudio más amplio sobre cuidadores realizado en la región de Tameside (Reino Unido) por el Tameside Metropolitan Borough. Se publicó en 1992, pero recoge los resultados de un estudio realizado en 1988 (Etxeberria, 1998). En el análisis de resultados se divide a los niños en cuatro categorías, en orden ascendente de implicación en las tareas de cuidados:

- Los que *viven en un hogar donde algún familiar requiere atención informal*, proporcione o no el niño o la niña algún tipo de cuidado.
- Los que desempeñan *alguna tarea* en la atención dispensada al familiar dependiente.
- Quienes adquieren una *responsabilidad significativa* en la labor cuidadora.
- Niños, niñas y adolescentes que son los *principales e incluso únicos responsables* de la atención dispensada a la persona dependiente.

Del estudio se desprendían también los efectos negativos que puede tener para niños y niñas el hecho de ejercer como cuidadores, referidos al rendimiento escolar, falta de sueño, de salud y de sociabilidad.

En 1993, Aldrich y Becker publican los resultados de otro estudio llevado a cabo a través de entrevistas con 15 niños y niñas cuidadores en el condado de Nottingham. Su punto de partida es la constatación de que los niños están ausentes de la ya abundante investigación realizada sobre el cuidado en aquellos años (hablan de una *literature of omission*), siendo así que la escasa información de la que se dispone tiene solo un carácter estadístico y descriptivo. Consideran que falta un trabajo cualitativo que ayude a entender el papel y las necesidades del «cuidador joven» (*young carer*) con vistas a una agenda política que las tome en cuenta. Ofrecen una definición que, con algunas modificaciones, es la que se ha venido usando en adelante para referirse a ellos:

Personas menores de dieciocho años que proporcionan atención directa a un familiar enfermo o discapacitado en el hogar (Aldrich y Becker, 1993: 1).

Por fin, en 1995, Becker coordina y edita una obra colectiva donde investigadores de cuatro países (Francia, Alemania y Suecia, además de Reino Unido) siguen la pauta de su estudio en Nottingham, para aproximarse a conocer a los niños, niñas y adolescentes que cuidan (Becker, 1995). Los hallazgos presentados en este informe muestran que los cuidadores jóvenes están involucrados en una gama similar de tareas y responsabilidades en los cuatro países objeto de estudio. Eso al margen de lo desarrollado que esté su estado de bienestar, o de lo explícita o implícita que sea su política familiar respecto a esos niños.

En todos los países encontraron que el miedo a que los niños pudieran ser separados de su entorno familiar era un factor que explicaba la poca disposición de padres e hijos para hablar de sus problemas con los trabajadores sociales y otros servicios que podrían haberles ayudado. Sin embargo, todos los investigadores constataron que tanto los cuidadores como los cuidados estaban complacidos, incluso aliviados, de poder hablar de sus preocupaciones con alguien dispuesto a escuchar con interés.

Por otro lado, los investigadores señalaron que en ninguno de los cuatro países se registraban datos sobre cuidadores jóvenes, lo que se atribuyó en gran medida a la falta de conciencia sobre su existencia y las necesidades que estos pudieran presentar.

4.2. Consolidación y diversificación de los estudios sobre niños cuidadores

El interés inicial por conocer la realidad de los niños como proveedores de cuidados ha tenido continuidad a lo largo de las dos décadas ya transcurridas del siglo XXI, a la vez que ha impulsado a investigadores de más países a estudiar su incidencia, características, causas y repercusiones en los niños, niñas y adolescentes cuidadores.

Como marco de referencia, Becker (2007) sugiere que el cuidado informal de los niños, tanto en el Norte como en el Sur global se puede conceptualizar como un continuo, que va desde «preocuparse por» hasta «cuidar de» un miembro de la familia, a lo largo del cual se puede ubicar toda la actividad de cuidado de los niños.

Figura 1. Un continuo de jóvenes cuidadores

<i>Bajos niveles de cuidado y responsabilidad Preocuparse por «Caring about»</i>		<i>Altos niveles de cuidado y responsabilidad Cuidar de «Caring for»</i>
La mayoría de los niños, niñas y adolescentes.		Algunos niños, niñas y adolescentes.
Niveles y tipos de cuidado «de rutina» incluyendo algo de ayuda en actividades instrumentales de la vida diaria.		Cuidados «sustanciales, regulares y significativos», incluida una ayuda considerable con las actividades instrumentales de la vida diaria.
Tareas del hogar y tareas de cuidado consideradas culturalmente apropiadas, de acuerdo con las normas de edad, género, relaciones generacionales, etcétera.	Las tareas y responsabilidades del cuidado aumentan en cantidad, regularidad, complejidad, tiempo involucrado, intimidad y duración.	Tareas del hogar y tareas de cuidado que pueden considerarse culturalmente inapropiadas, según las normas de edad, género y relaciones generacionales, etcétera.
Niños, niñas y adolescentes que brindan unas horas de cuidado y apoyo cada semana sin evidencia de resultados negativos.		Cuidadores jóvenes que brindan cuidados a «tiempo completo» cada semana con evidencia de resultados negativos significativos.
	Muchos cuidadores jóvenes «ocultos» (desconocidos para los proveedores de servicios/no reciben apoyo).	

Fuente: adaptado de Becker (2007) y de Evans (2014).

La dificultad para identificar quiénes son los niños, niñas y adolescentes que cuidan se manifiesta en la heterogeneidad de los estudios que se van produciendo. Esa dificultad se atribuye a: las diferentes interpretaciones del concepto en los distintos países, el distinto tamaño de las muestras que se estudian, el rango de edades tomadas en consideración, las fuentes utilizadas (censos, encuestas *ad hoc*, o entrevistas abiertas) o la delimitación entre lo que se puede entender como colaboración para el funcionamiento del hogar y el cuidado informal no remunerado de los niños dentro de la familia, que es lo que, a juicio de Becker, constituye un verdadero «trabajo de cuidados»:

Reconocer estas actividades como trabajo de cuidado es politizar y hacer públicas las actividades, los roles, el valor y los resultados que caracterizan el cuidado no remunerado y encubierto por la familia, e identificar estos temas como preocupaciones para la política social y pública, y para el desarrollo social (2007: 24).

Las anteriores son dificultades que se detectan en general en los estudios sobre el cuidado (Durán, 2018) pero que se encuentran agudizadas en el caso de los niños debido a la falta de reconocimiento siquiera de su agencia en este campo, oculta en consecuencia al escrutinio de las personas investigadoras. No obstante, poco a poco se ha ido avanzando en distintos aspectos, como se explicará a continuación.

4.2.1. Cuantificación de la incidencia en distintos países

En su artículo de 2007, Becker ofrece la primera revisión y síntesis transnacional de la evidencia estadística disponible de tres países desarrollados: Reino Unido, Australia, Estados Unidos, sobre los niños que brindan cuidados sustanciales, regulares o significativos no remunerados a otros miembros de la familia. Según datos extraídos de estadísticas oficiales, realizadas entre 2001 y 2005, solo una pequeña proporción de niños, entre el 2 y el 4 %, estaría asumiendo roles de cuidado informal en estos países, lo que muestra cierto grado de uniformidad, pese a las diferentes metodologías y franjas de edad incluidas en cada caso.

En este artículo se añade información acerca del África Subsahariana, fundamentada en estudios anteriores. Aunque no hay cifras oficiales sobre el número de niños involucrados, una gran encuesta realizada en Tanzania en la década de los noventa, encontró que aproximadamente el 4 % de los niños de siete a catorce años se habían ocupado del cuidado de familiares enfermos en los siete días anteriores. Los estudios señalan que, en ausencia de servicios públicos, los hogares en África dependen de los niños para realizar muchas labores domésticas, así como actividades productivas para garantizar la supervivencia y también cuidar a familiares enfermos o discapacitados. Esta forma de organización se sustenta en un sistema de valores que enfatiza las obligaciones de los niños hacia sus padres, cuyo incumplimiento será sancionado por la comunidad.

Se concluye en este artículo que la evidencia de los países desarrollados y en desarrollo indica que muchos cuidadores jóvenes tienen que realizar más tareas instrumentales de la vida diaria, además de las relacionadas con el cuidado. Estas tareas pueden comenzar a una edad muy temprana y continuar durante muchos años.

Un estudio posterior sobre jóvenes cuidadores en Inglaterra (Joseph *et al.*, 2019) ofrece datos ya mucho más refinados, si bien referidos solo a este país. En esta investigación se realizó una encuesta nacional a 925 niños y niñas de entre once y quince años, utilizando para ello una herramienta específica (MACA-YC18). Como resultado fue posible identificar que alrededor del 7 % de los niños o niñas realizaba una gran cantidad de actividades de cuidado y el 3 % una cantidad muy alta. Con mayor frecuencia, el cuidado se prestaba a una madre o un hermano, con una discapacidad física. La actividad de cuidado consistía principalmente en actividades domésticas, manejo del hogar y cuidado emocional.

Siguiendo la pauta de los estudios ingleses, los investigadores de otros países han incorporado el tema de los jóvenes cuidadores en su agenda. Por citar solo algún ejemplo puede hablarse de lugares tan dispares como Canadá (Stamatopoulos, 2015), Suiza (Leu *et al.*, 2018), o Japón (Kanehara *et al.*, 2022). En el Sur global, las orfandades provocadas por enfermedades como el VIH o la tuberculosis han llamado la atención de los investigadores hacia el papel desempeñado por niños y niñas como cuidadores familiares (Robson *et al.*, 2006; Skovdal *et al.*, 2009).

Recientemente, en Europa, la sistematización del conocimiento, referido en concreto a los jóvenes cuidadores adolescentes (AYC), ha recibido un fuerte impulso mediante la realización de un proyecto Horizon de la UE entre 2018 y 2021, con la participación de seis países: Italia, Países Bajos, Eslovenia, Suecia, Suiza y Reino Unido (Hanson *et al.*, 2022). En el marco de este proyecto se realizó una encuesta *online* que contó con 9.437

participantes de los seis países, de los cuales, 7.146 tenían entre quince y diecisiete años; de ellos, 2.099 se identificaron como cuidadores (Lewis, *et al.*, 2022). La encuesta evaluó una serie de aspectos referidos a:

- Las personas receptoras de cuidado, entre las que, por orden de importancia se mencionaron: madre, padre, abuela, abuelo, hermana, hermano, amigo/a, compañero/a.

- Los problemas o dificultades que habrían experimentado como consecuencia de sus responsabilidades de cuidado: un 28,6 % refirió problemas de salud mental, un 22,1 % problemas de salud física, el 17 % efecto negativo en el rendimiento escolar, el 14,8 % *bullying*, un 14,3 % manifestó haber tenido ideas de lastimarse a sí mismos y un 14,3 % de lastimar a otros, un 45 % de estos otros eran las propias personas cuidadas.

- El acceso de los jóvenes cuidadores adolescentes (AYC) a estructuras de apoyo formal e informal. Así, eran receptores directos de ayuda el 46 % de los encuestados en Reino Unido y el 42 % en Suecia, mientras la media de los demás países muestra solo un 19 % de adolescentes que reciben ayuda.

- El conocimiento de su situación en la escuela es del 59 % en Reino Unido y 19 % por término medio en los demás. Mayor homogeneidad se observa en el conocimiento por parte de amigos, que arroja una media del 55 % para el conjunto de los países.

Como los propios autores de este estudio hacen notar, debido a la variación en las estrategias de muestreo aplicada en los seis países y la falta de una muestra representativa, esta investigación tiene un alcance limitado para hacer extrapolaciones a la población más amplia de jóvenes cuidadores adolescentes. Pero, a pesar de las limitaciones, aporta nuevos conocimientos sustanciales e instrumentos que pueden ser utilizados para el estudio en otros lugares.

4.2.2. *Aproximación al fenómeno en América Latina*

El cuidado prestado por niños, niñas y adolescentes en América Latina es abordado por Estupiñán (2014) a través de datos extraídos de artículos de investigación publicados en este ámbito. La información obtenida se refiere a cinco países (Nicaragua, Guatemala, Bolivia, México y Ecuador) en fechas comprendidas entre 1998 y 2004. El promedio de horas diarias dedicadas a actividades relacionadas a los quehaceres del hogar varía según grupos de edad y sexo. Así, para el grupo de siete a catorce años la media es de 1,88 horas diarias para los hombres y de 2,74 para las mujeres. En el grupo de edad de quince a veinticuatro años, la media de horas dedicadas es de 2,14 para los hombres y 5,24 entre las mujeres.

Sin embargo, no todas las actividades en el hogar son cuidado, por ello, tomando como base diferentes fuentes oficiales que permiten discriminar el uso del tiempo dedicado a cuidados por parte de niños y niñas Estupiñán (2014: 143-144) ofrece datos referidos a otros seis países, distintos de los anteriores, y referidos al cuidado de niños o hermanos pequeños, ancianos u otros familiares. La heterogeneidad de las fuentes, fechas de publicación de cada dato y tramos de edad considerados no permite arriesgar conclusiones, quizá señalar que el rango de edades abarca desde los cinco hasta los diecisiete años, y el de horas semanales dedicadas oscila entre un mínimo de una hora y un máximo de 32,6 horas. Salvo alguna excepción, en esta información no se discrimina por sexo.

4.2.3. *El cuidado desde enfoques de salud y etnográficos*

Además de la vinculación con las políticas de protección para los jóvenes cuidadores, una parte de la investigación desarrollada se ha orientado a conocer aspectos referentes a las repercusiones en la salud de aquellos, partiendo la iniciativa de investigadores vinculados con esta área.

Un ejemplo de ello lo ofrece un artículo firmado por profesionales de la enfermería (Filipe *et al.*, 2012) que presenta los resultados de una revisión bibliográfica realizada con el objetivo de dar visibilidad a lo que consideran un tema emergente en las prestaciones de salud, aunque poco visible en la literatura. A través del análisis de los textos seleccionados encontraron que muy a menudo, muchos de los niños cuidadores tienen el mismo tipo de tareas y responsabilidades que los adultos que cuidan.

Las atenciones prestadas por los niños las agruparon en seis subcategorías: apoyo en las actividades de vida diaria, apoyo emocional, ayuda en las atenciones de salud y administración de medicinas, ayuda de traducción, ayuda de observación y protección, así como ayuda en caso de emergencia. Al mismo tiempo identificaron como necesidades de los niños cuidadores: información (sobre las condiciones de salud de sus padres y sobre servicios); soporte individual y consejo; asistencia práctica (enseñanza y entrenamiento de las tareas desempeñadas por los niños hacia la persona cuidada); contacto social y recreación. Por todo ello, las autoras consideraban necesaria la inclusión de los niños cuidadores en la planificación de atenciones para las personas en situación de enfermedad y sus cuidadores.

Sin ninguna vinculación aparente con el estudio anterior, una revisión sistemática de estudios cualitativos realizada más recientemente (Saragosa, 2022) busca comprender las experiencias de los cuidadores jóvenes y cómo estos interactúan con el sistema de salud en su función de cuidado. Sobre la base de 28 estudios empíricos llegan a sintetizar en tres categorías las etapas las que atraviesan estos jóvenes cuidadores:

1. El «encuentro con el cuidado», que implica la aceptación del rol de cuidador, estar desinformado y necesitado de soporte y ajustarse a la nueva realidad.
2. «Ser un cuidador joven», lo que además de obligaciones prácticas incluye un alto nivel de carga mental y emocional que se entrecruza con contextos socioculturales.
3. «Más allá de ser cuidador», se refiere a las ideas que alimentan sobre su futuro, donde se muestra una tensión entre su deseo de tener «una vida normal» y su valoración del cuidado como positivo y necesario.

Los hallazgos de esta metaetnografía resaltan cómo, a pesar de su invisibilidad, los cuidadores jóvenes desempeñan un papel importante en el sistema de atención médica y tienen necesidades muy reales. Asimismo, subrayan la necesidad de mejorar la prestación de cuidados formales para reducir la necesidad de que los jóvenes asuman el rol de cuidadores e invertir en mayores apoyos para quienes sí brindan cuidados. Por fin constatan que se dispone de datos limitados sobre la naturaleza de la participación de los cuidadores jóvenes en el sistema de salud.

Desde otro ángulo, las relaciones de cuidado que se desarrollan en torno a las situaciones de migración, bien familiar o personal, han sido también objeto de estudio desde un enfoque sociológico o etnográfico. El papel de los niños como media-

dores entre los padres y las instituciones de la sociedad de acogida, la distribución de funciones dentro de las familias migrantes, o el apoyo entre iguales de los niños que viajan solos han sido también objeto de estudio. En esta línea, cabe mencionar los trabajos de investigación recogidos en una obra colectiva reciente (Rosen *et al.*, 2023) donde se describen y analizan las relaciones de cuidado desplegadas por niños y jóvenes en escenarios tan distintos como el de niños vietnamitas en Moscú; migrantes latinos y caribeños en las escuelas chilenas; niños y niñas que regresan de Europa a Afganistán, o trabajadoras domésticas migrantes e indocumentadas de Zimbabue en Botsuana.

En su contribución a esta obra colectiva, Valentina Glockner coloca en el centro de su reflexión las prácticas de cuidado que los niños y niñas construyen en un contexto de migración desde tres dimensiones distintas: económica, política y ontológico/afectiva. La originalidad del planteamiento de Glockner es que pone en relación varios conceptos de interés para la sociología de la infancia, como son: el trabajo infantil, el cuidado, el orden generacional familiar y las pautas culturales, destacando el cuidado como una práctica esencialmente relacional.

4.2.4. *El cuidado en los estudios sobre bienestar y calidad de vida de los niños*

La investigación aplicada al conocimiento de la calidad de vida en la infancia desde la perspectiva de los propios niños y niñas tiene una historia muy reciente. Se considera que el estudio *Children's Worlds* ha estado en la vanguardia de la investigación comparativa internacional en este campo, desde 2009 (Rees, 2021). En su tercera oleada (2018-2019) ya cubrió un espectro de 35 países y regiones (entre las que se cuenta Cataluña) de cuatro continentes, consultando a niños de entre ocho y quince años. Después de un informe posterior a la pandemia del COVID-19, se encuentra actualmente en desarrollo la quinta oleada de consultas.

El tema de los cuidados aparece en los informes de *Children's Worlds* enmarcado en las relaciones familiares o de amistad, y asimismo en la colaboración de los niños en las tareas del hogar. En la segunda oleada, la pregunta específica sobre el cuidado solo se hizo al subgrupo de niños y niñas mayores, por lo que los autores no desean extrapolar los resultados, aunque sí señalar que no observaron diferencias significativas en la participación en este tipo de actividades por razón de género, y que los niños conceptualizaron el cuidado como una práctica relacional, que incluye tanto preocuparse por otros, como cuidar y recibir cuidados.

De este modo, se identifican tres elementos en lo que los niños dijeron sobre la importancia del cuidado de la familia y los amigos para su bienestar:

- El primero tiene que ver con la importancia de que otras personas significativas «estén presentes» y se preocupen por nosotros.
- El segundo tiene que ver con que otras personas se preocupen por nosotros o «nos ayuden».
- El tercero tiene que ver con que los propios niños se preocupen por los demás.

La interdependencia que los niños reconocen como inherente a las relaciones significa que estos aspectos están entrelazados en su diálogo (Rees, 2017; Fattore, Mason, Watson, 2016).

La cuestión del bienestar subjetivo desde la percepción de los niños ha sido objeto también de un proyecto de investigación, de carácter participativo, llevado a cabo con 330 niños y niñas andaluces. El objetivo específico de este estudio consistía en identificar y validar las capacidades relevantes para el bienestar infantil, partiendo de sus expresiones y puntos de vista (del Moral, Pérez y Gálvez, 2017).

Las respuestas de los niños se contrastaron con un listado de 12 capacidades para una buena vida, entre las que se incluía la «Corresponsabilidad y trabajo de cuidados». En este sentido, las voces de niñas y niños apuntaron a la importancia del cuidado en general y de tener personas que te cuiden. Se observó que ellas y ellos hacían referencia a una visión multidimensional del cuidado, que incluía tanto aspectos materiales (comida, salud) como inmateriales (amor, cariño, apoyo, ayuda) conectados, aunque no exclusivamente, con el ámbito familiar. Así, señalaban la importancia de las actuaciones del sector público y de las redes personales para garantizar el bienestar.

Esto último llevaba a las autoras del estudio a plantearse la necesidad de, por un lado, profundizar en la concepción que los niños tienen del cuidado y, a la vez, vincularla con la organización social de los cuidados y con las condiciones sociales y diferencias de género que caracterizan a la infancia como un colectivo no homogéneo, sino diverso.

5. TODO UN CAMINO POR DELANTE

Dentro de su heterogeneidad, los estudios de corte cuantitativo realizados sobre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes cuidadores⁴ a lo largo de los últimos treinta años, muestran algunas regularidades: entre un 2 y un 8 % de ellos tienen responsabilidades de cuidado de sus padres y familiares. Estos jóvenes cuidadores están presentes en distintos países y en todos los continentes. La función de cuidado tiene un impacto en su educación, salud, bienestar, oportunidades sociales y perspectivas de empleo (Joseph *et al.*, 2020). No todos los estudios realizados discriminan la información en función de género, aunque se vislumbra que, por razones culturales, las niñas tienen más presencia en el cuidado.

En ninguno de los estudios de este tipo localizados, sean los más clásicos o los más recientes, han participado investigadores españoles. Sin embargo, no es ocioso sospechar que la situación en nuestro país podría resultar similar a la de otros cercanos, como Italia o países centroeuropeos, con sistemas de bienestar semejantes. Identificar a esa parte de la población infantil y adolescente, describir sus características y las condiciones en las que realizan sus tareas como cuidadores familiares informales, sus sentimientos y actitudes, así como sus necesidades de apoyo y reconocimiento, resulta imprescindible para empezar a promover políticas de «cuidar a los que cuidan» dirigidas a ellas y ellos, en la sanidad, los servicios sociales y la educación, principalmente.

Sin embargo, ceñir toda la investigación y toda la acción política a este grupo minoritario de niños, por más que pueda ser importante, e incluso urgente, queda lejos de cubrir todo el campo que ellos ocupan en el cuidado. Los niños, niñas y adolescentes

⁴ Algunos estudios alcanzan en su muestra a personas de algunos años más de los dieciocho, lo que justifican por los cambios demográficos que llevan a la mayor permanencia de los miembros más jóvenes en el hogar.

han cuidado siempre, en todas las sociedades, y lo siguen haciendo. En la casa cuidan de los más pequeños, de los abuelos, de las mamás y los papás cuando están enfermos, cuando están tristes. Sin duda este cuidado tendría un valor material y económico si quisiera medirse así. Pero tiene, sobre todo, un valor moral, porque refleja una combinación de elementos afectivos, empáticos, solidarios, que les lleva a preocuparse por otros, a responder a las necesidades de otros. Por ello es necesario también abordar el estudio de los usos del tiempo y de las actividades cotidianas de *todos* los niños y niñas, donde se entremezclan los cuidados. Y hacerlo situando sus perspectivas y experiencias en el centro de los diseños metodológicos.

En la construcción social de la infancia moderna, la sentimentalización ha sido el primer paso para decretar su estatus dependiente, subordinado. Los niños y niñas cuidan, no han dejado de hacerlo nunca, en realidad lo único que ha cambiado es la norma social que ha convertido a la infancia en un reservorio de inocencia, y a los niños y niñas valiosos por lo que *serán* (para el proceso productivo) no por lo que *son*, hacen y aportan ahora. Despreciado su trabajo de cuidados, apreciados ellos por su valor sentimental ¿será llegado el momento de recuperarlos como agentes de cuidados informales, ahora que tanto escasean estos? El «*Priceless child*» de Zelizer (1985), pudiera ser ahora reconocido como valioso.

La sociología de la infancia en España debe encontrar un amplio objetivo de investigación en este campo. Por un lado, al quedar definido el cuidado como fundamentalmente relacional y generacional, este encaja teóricamente en una de las líneas más poderosas de su desarrollo actualmente. De otra parte, destacada en el cuidado su vinculación con los valores culturales dominantes en cada entorno de convivencia, los estudios que se fijan en la interseccionalidad, los estudios decoloniales, o los que se enfocan a los que habitan en el mundo mayoritario, tienen mucha tarea por delante, para vincular cuidado con trabajo de los niños, economía con política, neoliberalismo con justicia.

REFERENCIAS

- ALDRIDGE, J., y BECKER, S. (1993). *Children Who Care: Inside the World of Young Carers*, Loughborough University.
- BECKER, S. (ed.) (1995). *Young carers in Europe: an exploratory cross-national study in Britain, France, Sweden and Germany*, Loughborough University.
- BECKER, S. (2007). «Global perspectives on children's unpaid caregiving in the family: Research and policy on "young carers" in the UK, Australia, the USA and Sub-Saharan Africa», *Global Social Policy*, 7(1), 23-50.
- BOFF, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*, Trotta.
- BOFF, L. (2012). *El cuidado necesario*, Trotta.
- COCKBURN, T. (2011). «Children, the Feminist Ethic of Care and Childhood Studies: Is This the Way to the Good Life?», en S. ANDRESEN *et al.* (eds.), *Children and the Good Life*, Children's Well-Being: 29 Indicators and Research 4, DOI 10.1007/978-90-481-9219-9_3.
- DEL MORAL-ESPÍN, L.; PÉREZ GARCÍA, A., y GÁLVEZ MUÑOZ, L. (2017). «Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños», *Sociedad e Infancias*, 1, 203-237.
- DURÁN HERAS, M. A. (2016). «El futuro del cuidado. El envejecimiento de la población y sus consecuencias», *Pasajes*, 50, 114-127.

- DURÁN HERAS, M. A. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- ESTUPIÑÁN APONTE, M. R. (2014). «Niños y niñas como cuidadores familiares», *Duazary*, 11(2), 139-146.
- ETXEBERRIA, I. (1998). «Cuidadores informales menores de edad», *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzue-tarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 34.
- EVANS, R. (2014). «Children as Caregivers», en A. BEN-ARIEH *et al.* (eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 1893-1916), Springer, https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_173.
- FATTORE, T.; MASON, J., y WATSON, E. (2016). *Children's Understandings of Well-being Towards a Child Standpoint*, Springer.
- FILIFE MAROTE, A. S.; ANDREIA PINTO, C.; DA ROCHA VIEIRA, M.; AGUIAR BARBIÉRI-FIGUEIREDO, A. C., y NUNES PEDROSA, P. M. (2012). «Niños como cuidadores. Revisión integrativa», *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 20(6): [11 pantallas].
- GILLIGAN, C. (2013). *La ética del cuidado*, Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- HANSON *et al.* (2022). «Research and Innovation for and with Adolescent Young Carers to Influence Policy and Practice - The European Union Funded “ME-WE” Project», *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9932, <https://doi.org/10.3390/ijerph19169932>.
- INVERNIZZI, A.; LIEBEL, M.; MILNE, B., y BUDDE, R. (eds.) (2017). «Children Out of Place» and Human Rights. In *Memory of Judith Ennew*, Springer.
- JENKS, C. (2008). *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Gregg Revivals.
- JOSEPH, S.; KENDALL, C.; TOHER, D.; SEMPIK, J.; HOLLAND, J., y BECKER, S. (2019). «Young carers in England: Findings from the 2018 BBC survey on the prevalence and nature of caring among young people», *Child: care, health and development*, 45(4), 606-612, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cch.12674>.
- JOSEPH, S.; SEMPIK, J.; LEU, A., y BECKER, S. (2020). «Young Carers Research, Practice and Policy: An Overview and Critical Perspective on Possible Future Directions», *Adolescent Research Review*, 5, 77-89, <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00119-9>.
- KANEHARA, A. *et al.* (2022). «Young carers in Japan: Reliability and validity testing of the BBC/University of Nottingham young carers survey questionnaire and prevalence estimation in 5,000 adolescents», *Psychiatry Clin. Neurosci. Rep.* 2022; 1: e46. | 1 of 9, <https://doi.org/10.1002/pcn5.46>.
- LEU, A. *et al.* (2018). «Counting Young Carers in Switzerland - A Study of Prevalence», *Children & Society*, 33, 53-67, DOI:10.1111/chso.12296.
- LEWIS, F. M. *et al.* (2022). «The first cross-national study of adolescent young carers aged 15-17 in six European countries», *International Journal of Care and Caring*, 7(1), 6-32.
- QVORTRUP, J., (1990). «A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard», en A. JAMES y A. PROUT (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Falmer Press.
- REES, G. (2017). *Children's Views on Their Lives and Well-being Findings from the Children's Worlds Project*, Springer.
- REES, G. (2021). «Comparación del bienestar subjetivo de los niños en el mundo: resultados de la tercera oleada del estudio Children's Worlds», *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 35-47.
- ROBSON, E.; ANSELL, N.; HUBER, U. S.; GOULD, W. T. S., y VAN BLERK, L. (2006). «Young caregivers in the context of the HIV/AIDS pandemic in sub-Saharan Africa», *Population, Space and Place*, 12, 93-111, <https://doi.org/10.1002/psp.392>.
- ROSEN, R. *et al.* (eds.) (2022). *¿Crisis para quién? Perspectivas críticas internacionales sobre la infancia, el cuidado y la migración*, UCL Press.
- SARAGOSA, M. *et al.* (2022). «The Young Carers' Journey: A Systematic Review and Meta Ethnography», *Environmental Research and Public Health*, 19 (10), 5826, <https://doi.org/10.3390/ijerph19105826>.
- SKOVDAL, M.; OGUTU, V.; AORO, C., y CAMBELL, C. (2009). «Young carers as social actors: Coping strategies of children caring for ailing or ageing guardian in western Kenya», *Social Science & Medicine*, 69, 587-595, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.06.016>.

- SOCIEDAD E INFANCIAS (2022). «Nuevos liderazgos en defensa de la vida: Entrevista con Francisco Vera, niño activista medioambiental», *Sociedad e Infancias*, 6(2), 193-198, <https://doi.org/10.5209/soci.84898>.
- STAMATOPOULOS, V. (2015). «One million and counting: The hidden army of young carers in Canada», *Journal of Youth Studies*, 18(6), 809-822, <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992329>.
- TRONTO, J. C. (1993). *Moral boundaries*, Routledge.
- TRONTO, J. C. (2013). *Caring Democracy. Markets, Equality, and Justice*, New York: University Press.
- ZELIZER, V. (1985). *Pricing the Priceless Child. Changing Social Value of Children*, Basic Books.

PARTE II
OTRAS CARAS DE LA EDUCACIÓN

GABALDÓN ESTEVAN, D. (2025). «Desincronización en la organización del tiempo escolar: una forma latente de violencia estructural hacia la infancia y la juventud», en GAITÁN MUÑOZ, L., RODRÍGUEZ PASCUAL, I., GABALDÓN ESTEVAN, D., MARCO AROCAS, E., y DEL MORAL ESPÍN, L. (eds.) (2025).

Nuevos caminos para la Sociología de la Infancia: del debate conceptual a los hallazgos empíricos (pp. 53-65)

Madrid: Editorial Marcial Pons;

Federación Española de Sociología

ISBN: 978-84-1381-979-2

<https://doi.org/10.37417/nuevos-caminos-sociologia-de-la-infancia/05>

CAPÍTULO 3

DESINCRONIZACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: UNA FORMA LATENTE DE VIOLENCIA ESTRUCTURAL HACIA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Daniel GABALDÓN ESTEVAN*

Tradicionalmente, la violencia en el ámbito escolar se ha centrado en sus formas interpersonales que son las más visibles, como la que se da entre el alumnado y la que se da entre profesorado y alumnado (Foucault, 1979). También algunos centros educativos con características muy específicas, como los internados y los denominados «reformatorios», fueron calificados de instituciones totales y equiparados a otros centros como cárceles y hospitales psiquiátricos y la violencia interpersonal en ella ha sido ya objeto de estudio (Goffman, 1968).

No obstante, la relación entre la violencia estructural y la organización del tiempo en el sistema escolar han recibido poca atención hasta la fecha. En los últimos años, sin embargo, las ciencias de la vida y de la salud han ido aportando cada vez más evidencias sobre la influencia de la organización del tiempo en la vida de los individuos, brindándonos a los científicos sociales una oportunidad para cubrir este vacío. Así, con los desarrollos recientes de la cronobiología y las diferentes corrientes dentro de la cronomedicina (sueño, nutrición, etc.) somos cada vez más conscientes de las consecuencias de los estilos de vida desincronizados sobre la salud, el rendimiento académico y la calidad de vida de las personas. De hecho, los estudios sobre rendimiento subrayan la relevancia de una buena

* Este trabajo es resultado del proyecto GV/2019/002 el Tiempo en la Infancia: un Mapeo de España [TIME] y del proyecto PID2021-126846NA-I00/AE/10.13039/501100011033 y CIACO/2023/120 (Des)ajuste de cronotipo del alumnado y la organización del tiempo escolar: sus efectos en la salud, el aprendizaje, el uso del tiempo y la satisfacción (Kairós).

Versiones previas de este trabajo fueron presentadas en el IV ISA Forum of Sociology (Porto Alegre, 23-28 de febrero de 2021), en la IX Conference on Childhood Studies: Childhood and Time (Tampere, 10-12 de mayo de 2021) y en el II Encuentro Nacional Sociología Infancia de la FES (Madrid, 15 de febrero de 2023) agradezco a las y los colegas participantes su acogida y ánimo para desarrollar esta reflexión. La versión completa ha sido escrita en la Universidad de Tallinn (Estonia) durante la estancia RC21-019-Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia —financiado por la Unión Europea— NextGenerationEU.

alimentación y el descanso suficiente para un rendimiento escolar óptimo y la necesidad de adaptar las clases a los ciclos circadianos de los alumnos.

Cuando el tiempo escolar no está debidamente sincronizado con las necesidades y características (cronotipo) de los alumnos debe ser considerado violencia estructural y una fuente desigualdad hasta ahora ignorada. Para explorar esta novedosa asociación, en este trabajo se revisa y amplía el concepto de «institución total»¹ (Goffman, 1968) para incluir a los centros educativos ordinarios en tanto que su organización determina en buena medida muchas facetas de la vida del alumnado (descanso, alimentación, aprendizaje, socialización). Además, se rescatan las nociones de «violencia estructural» de Galtung (1969) y la del «derecho al propio tiempo» de Mückenberger (2011) y se aplican al estudio de cómo una organización del tiempo escolar desincronizada puede ser entendida como una forma de violencia estructural donde se perjudica al alumnado al impedirle satisfacer adecuadamente sus necesidades básicas de salud y aprendizaje, afectando negativamente tanto a su bienestar y calidad de vida como a su rendimiento académico.

1. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES (SEMI)TOTALES

Según el propio Ervin Goffman (1968) la denominación de institución total la hizo en primer lugar Amitai Etzioni (1957) en su descripción de las instituciones educativas cerradas² o internados y de sus características «totales». Siguiendo la explicación del propio Etzioni, mientras que en las empresas ordinarias empleadores y empleados comparten solo las horas de trabajo, en las organizaciones cerradas la convivencia se extiende de manera casi ininterrumpida y casi sin segregación (Etzioni, 1957: 115). De igual manera, en la mayoría de las empresas el contacto con los clientes se realiza por una pequeña parte de la plantilla, en periodos de tiempo limitados, mientras que en las instituciones educativas el contacto se prolonga durante toda la jornada y el alumnado tiene un estatus diferente al de clientes, ya que, aunque sea el alumnado el beneficiario del servicio, realmente son sus progenitores o familiares quienes adoptan el rol de clientes (Etzioni, 1957: 116). Además:

Debido a su amplia responsabilidad hacia sus alumnos, una institución «cerrada» no puede adherirse estrictamente a un sistema de horarios de trabajo. Esta responsabilidad y la necesidad de cuidar de los alumnos es de gran alcance y se asemeja a la de los padres en relación con sus hijos [...] el deber de la escuela lo abarca todo (Etzioni, 1957: 116).

Si bien es cierto que Etzioni describe las características organizacionales que son más relevantes, en su opinión, de los internados escolares, llama la atención que cuando los compara con otras organizaciones lo hace con empresas o comercios y no con escuelas ordinarias, con las que comparten muchas características.

En la misma línea, Ervin Goffman, en su ensayo «Sobre las características de las instituciones totales», parte de esta concepción de instituciones totales como aquellas en las que se recluye a alumnado, enfermos, soldados, marinos mercantes, reclusos, etc., separados del mundo exterior. Según Goffman las características principales de las instituciones totales serían cuatro: 1) todos los aspectos de la vida tienen lugar en el mismo emplazamiento y bajo la misma autoridad; 2) todas las fases de la rutina diaria se hace en compañía

¹ Todas las traducciones son del autor.

² «Closed» *Educational Institutions* en el original.

inmediata de muchos otros individuos, y todos ellos son tratados de la misma manera y se les requiere hacer la misma cosa juntos; 3) todas las fases son programadas minuciosamente e impuestas desde arriba, y 4) el plan está supuestamente diseñando para cumplir el objetivo oficial de la institución (Goffman, 1968: 17). Podemos convenir, por tanto, que las escuelas ordinarias cumplen todos los requisitos, aunque algunos los cumplirían de manera parcial, en el sentido de que se dan solo durante la permanencia del alumnado en el centro escolar. En cualquier caso, y como señala el propio Goffman, la clave de la institución total es la gestión de muchas necesidades humanas por parte de la organización burocrática de bloques enteros de personas (1968: 18).

Goffman indica, además, que una institución total puede ser definida como un lugar en el que las personas residen y trabajan junto a un número elevado de iguales que han sido desconectados del resto de la sociedad por un periodo significativo de tiempo (Goffman, 1968: 11). Y pone el énfasis en el contraste entre la cultura exterior o previa del institucionalizado y a la que se enfrenta en la institución, de tal manera que, para él, quienes se crían desde el nacimiento en orfanatos estarían excluidos de su estudio por no tener una socialización previa con la que se produciría esa ruptura.

Sería posible aceptar, al menos en parte, que en las escuelas ordinarias se producen también ambos fenómenos, por un lado, el alumnado estudia, realiza actividades y tareas, almuerza, come y quizá haga siesta y meriende junto a un número elevado de iguales que son desconectados del resto de la sociedad por un periodo significativo de tiempo, aunque lo sea de manera intermitente y recurrente. Por otro lado, ha sido de sobra reconocido el contraste entre la cultura exterior familiar previa del alumnado y a la que se enfrenta en la institución escolar, baste citar el trabajo de Dreeben (1967) a este respecto en el que explica cómo es en el ámbito de la estructura escolar dónde se aprenden las normas que son consustanciales a la vida pública y ocupacional en las sociedades industriales. Para Goffman, el contraste entre la cultura del hogar y la de la institución, y los cambios que esta fuerza en la concepción de sí mismos, son características del proceso de mortificación al que las instituciones totales someten a sus internos.

Como ya hemos avanzado, Etzioni evita comparar los internados escolares con otros centros escolares ordinarios o abiertos. Pero Goffman sí establece que una escuela ordinaria podría caracterizarse como: 1) un establecimiento social en el que regularmente se lleva a cabo una actividad de un tipo particular; 2) que es indiferente a quién pueda entrar; 3) que tiene miembros relativamente fijos que brindan un servicio (educación), y 4) con una tasa relativamente baja de cambio del conjunto de participantes. También indica que algunas de las características de las instituciones totales pueden aplicar también a establecimientos educativos ordinarios (Goffman, 1968: 17), en concreto tendrían en común las «barreras a la interacción social con el mundo exterior», las «puertas cerradas» y las «tapias elevadas» (Goffman, 1968: 11).

Del trabajo de ambos autores se deduce que las características principales de las instituciones abiertas (o no totales) serían que: 1) no se da una inmersión a tiempo completo, ya que se rigen por un horario fuera del cual la autoridad de la organización se desvanece, y 2) que la participación en tales organizaciones es voluntaria. No parece razonable asumir que ninguna de estas características se pueda aplicar a las escuelas ordinarias, más bien se diría que es más correcto denominarlas instituciones semitotales, ya que están más próximas a las instituciones totales que a las abiertas en tanto que la inmersión si bien no es completa, como en las instituciones totales, se asemeja mucho. Esto es así por-

que: *a*) la organización escolar trasciende a lo que acontece en el centro y a los horarios escolares y proyecta su influencia en las rutinas diarias (duración y horarios de descanso, alimentación, deberes, clases de refuerzo, tiempo libre disponible), y *b*) por la propia concepción del tiempo durante la infancia en la cual, aunque la inmersión no lo sea a tiempo completo, sí es una inmersión total durante las horas lectivas. En este sentido la percepción del tiempo y el control de este por parte del alumnado se consigue tras un proceso madurativo lento, es inexistente en la etapa de infantil y solo se alcanza operativamente bien entrada la primaria, lo que hace que la inmersión en la institución escolar sea total durante su permanencia en el mismo. Por otra parte, *c*) la participación de niñas, niños y jóvenes en la educación obligatoria (Primaria y ESO) no es voluntaria, tampoco lo es en la previa, la etapa infantil, ni, en muchos casos, en buena parte de la postobligatoria, donde la familia tiene todavía mucha influencia y ejerce una presión considerable sobre sus vástagos.

Merece la pena indicar que otros aspectos característicos de las instituciones totales son también de aplicación a los centros escolares ordinarios:

- Hay un componente de vigilancia por parte del personal de la institución que trasciende la mera guía o la inspección periódica.

- Las infracciones individuales de la norma destacan frente a la conformidad visible y constantemente examinada de los demás.

- El alumnado forma filas y tiene contacto restringido con el mundo exterior.

- El alumnado es excluido de conocer la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan, lo que además distancia al personal del alumnado y refuerza su control.

- Las instalaciones y el nombre de la institución llegan a ser identificados tanto por el personal como por el alumnado como pertenecientes de alguna manera al primero, de modo que cuando cualquiera de los grupos se refiere a las opiniones o intereses de «la institución» por implicación, se están refiriendo a las opiniones y preocupaciones del personal.

Por último, cabe resaltar que Goffman, en su ensayo, presta una especial atención al proceso de mortificación al que los internos son sometidos por la institución en el que a menudo incluye la degradación, la humillación, y la profanación de una/o misma/o. Su ensayo contiene pasajes ilustrativos que nos acercan a este fenómeno de violencia institucional, sirva de muestra el descrito por George Orwell:

Por ejemplo, estaban los cuencos de peltre en los que comíamos las gachas. Tenían bordes sobresalientes y debajo de ellos había acumulaciones de gachas agrias, que se podían desmenuzar en tiras. Las gachas en sí también contenían más grumos, pelos y cosas negras inexplicables de lo que uno hubiera creído posible, a menos que alguien los hubiera puesto allí a propósito. Nunca era seguro empezar con esa papilla sin investigarla primero. Y estaba el agua viscosa de la bañera (tenía cuatro o cinco metros de largo, se suponía que toda la escuela debía entrar en ella todas las mañanas, y dudo que el agua se cambiara con frecuencia) y las toallas siempre húmedas con su olor a queso [...]. Y el olor a sudor del vestuario con sus lavabos grasientos y, a su lado, la hilera de lavabos sucios y destartados, que no tenían cierres de ningún tipo en las puertas, de modo que cuando uno estaba sentado allí, seguro que alguien se acercaba. No es fácil para mí pensar en mis días escolares sin que me parezca respirar un olor a algo frío y maloliente: una especie de combinación de medias sudorosas, toallas sucias, olores fecales que flotan en los pasillos, tenedores con restos de comidas anteriores entre las púas, estofado de cuello de cordero y los portazos de los lavabos y los ecos de los orinales de los dormitorios (citado en Goffman, 1968: 34).

Este tipo de violencia institucional, muy característica de los internados de no hace tanto y de no tan lejos (Armengou y Belis, 2016), ha estado presente también en las instituciones escolares semitotales. Baste aquí citar los trabajos de Foucault (1979) y Ariès (1987) quienes caracterizaron con precisión los procesos de vigilancia y castigo que se instauraron en los centros educativos para encauzar al alumnado en la dirección deseada.

Afortunadamente nuestras sociedades son cada vez más sensibles a la violencia institucional y se le va poniendo coto a sus prácticas, como manifiesta la legislación al respecto. De importancia internacional es la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990, y en nuestro país la reciente Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Una forma más abstracta o sutil de violencia es la violencia estructural en la que profundizamos en la siguiente sección.

2. VIOLENCIA ESTRUCTURAL

Siguiendo a Galtung «la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influidos de modo que sus realizaciones somáticas y mentales reales estén por debajo de sus realizaciones potenciales» (1969: 168). Como indica Galtung, uno de los atributos de esta definición es el énfasis en la distancia entre lo real (lo que acontece) y lo potencial (lo que sería de no ser porque se impide), y cuando lo real no coincide con el potencial «la violencia está presente» (Galtung, 1969: 169). A pesar de que es más sencillo coincidir en torno a cuáles son las realizaciones somáticas potenciales que en torno a las mentales, Galtung indica que debemos fijarnos en si existe consenso en cuanto a su realización y pone este ilustrativo ejemplo:

La alfabetización goza de gran prestigio en casi todas partes, mientras que el valor de ser cristiano es muy controvertido. Por tanto, hablaríamos de violencia si el nivel de alfabetización es menor de lo que podría haber sido, no si el nivel de cristianismo es menor de lo que podría haber sido (Galtung, 1969: 169).

Partiendo de esta definición de violencia, Galtung se adentra en la descripción de las tipologías de la violencia, porque no todas cuentan con un «sujeto» un «objeto» y una «acción». La primera distinción que realiza es entre violencia física (que incluye también la que reduce las capacidades somáticas o biológicas) y la violencia psicológica. La segunda distingue entre el enfoque negativo (castigo o refuerzo negativo) y positivo (premio o refuerzo positivo) de la influencia. La tercera lo hace sobre si hay o no un objeto herido por la violencia para concluir que sí es violencia, aunque no haya un damnificado directo, ya que de cualquier modo se da «la amenaza de violencia física y la amenaza indirecta de violencia mental que incluso puede caracterizarse como algún tipo de violencia psicológica ya que limita la acción humana» (Galtung, 1969: 170) como lo es también la destrucción de pertenencias. La cuarta, y más relevante distinción, es si hay o no un sujeto que actúa generando la acción violenta:

Nos referiremos al tipo de violencia donde existe un actor que comete la violencia como personal o directa, y a la violencia donde no existe dicho actor como estructural o indirecta [...]. Así, cuando un marido golpea a su mujer hay un claro caso de violencia personal, pero cuando un millón de maridos mantienen en la ignorancia a un millón de esposas hay violencia

estructural. En consecuencia, en una sociedad donde la esperanza de vida es dos veces mayor en las clases altas que en las bajas, la violencia se ejerce incluso si no hay actores concretos a los que se pueda señalar para atacar directamente a otros, como cuando una persona mata a otra (Galtung, 1969: 170-171).

La quinta distinción es entre violencia intencional o no intencional, interesando ambas ya que un sistema solo preocupado por la primera dejará muchas violencias estructurales intactas. La sexta es la relativa a la violencia manifiesta o visible frente a la latente o invisible, más difícil de identificar.

En cualquier caso, la frontera entre la violencia personal física y psicológica no está muy clara, ya que es posible influir en lo físico mediante técnicas psicológicas, y viceversa, las limitaciones físicas ciertamente tienen implicaciones mentales.

En definitiva, cuando hablamos de violencia estructural nos encontramos con que:

- Se puede persuadir al objeto de la violencia estructural para que no la perciba en absoluto.
- Es un tipo de violencia silenciosa y estática.
- En sociedades estables es casi imperceptible, un elemento tan natural «como el aire que respiramos».
- En sociedades cambiantes se percibe como una «enorme roca en un arroyo» que genera remolinos a su alrededor.

Indica Galtung que, si aceptamos que la fórmula general detrás de la violencia estructural es la desigualdad, sobre todo en la distribución del poder, entonces es medible a través de la sociología³ que deviene indispensable para la comprensión de la violencia estructural. Se necesitan además algunos conceptos fundamentales como actor, sistema, estructura, rango y nivel. En una estructura dada, un actor puede tener un rango alto en un sistema, bajo en el siguiente y luego alto en el tercero; o los actores pueden tener rangos consistentemente altos o bajos. Los seis factores que sirven para mantener distribuciones desigualitarias y, en consecuencia, pueden verse como mecanismos de violencia estructural son:

1. Orden de clasificación lineal: la clasificación es completa y no deja dudas sobre quién ocupa el puesto más alto en cualquier par de actores.
2. Patrón de interacción acíclico: todos los actores están conectados, pero solo de una manera —solo hay un camino de interacción «correcto»—.
3. Correlación entre rango y centralidad: cuanto mayor es el rango del actor en el sistema, más central es su posición en la red de interacción.
4. Congruencia entre los sistemas: las redes de interacción son estructuralmente similares.
5. Concordancia entre los rangos: si un actor ocupa un lugar alto en un sistema, entonces también tiende a estar alto en otro sistema en el que participa.
6. Acoplamiento de rangos altos entre niveles, de modo que los actores del nivel $n-1$ estén representados en el nivel n al actor de mayor rango en el nivel $n-1$.

En definitiva, el análisis de la violencia estructural nos sirve para entender por qué debemos de hablar de violencia cuando nos referimos a un sistema de organización horaria que no se ajusta a los ritmos y a las necesidades del alumnado provocando que sus niveles

³ Galtung habla de ciencia de la estructura social y de la estratificación.

de salud y desarrollo no sean óptimos. Supone, así, un marco idóneo para entender el porqué de la desincronización y las consecuencias que esta tiene sobre la salud y el desarrollo de la infancia y la juventud como una violencia más del conjunto de las que padecen las niñas, niños y adolescentes. Pero antes de avanzar en esta línea, veamos una última aportación relevante para nuestro tema: el derecho al propio tiempo.

3. EL DERECHO AL PROPIO TIEMPO

Como bien apunta Marramao (2008) el concepto griego *kairós* hace referencia al tiempo oportuno, el «punto justo» para una herida fatal en Homero o el momento adecuado de Pitaco. En definitiva, la potencia y la eficacia combinados con los criterios de armonía y mesura para redundar en el instante crítico, resolvente y fecundo. Tal es la visión helenística del tiempo oportuno que está en la raíz del *kairos*. Según Marramao, estamos ante un caso de traducción-traición cuando se busca asociar el griego *kairos* al latín *tempus* lo que conduce erróneamente al *caducitas*, *tempus edax rerum* o al *irreparabile fugit* de Virgilio que impregna la aceleración de la vida actual en muchas sociedades de nuestro entorno. Frente a un *chronos* cuantitativo y homogéneo, el *kairos* «indica los lugares, las partes vitales de un organismo en forma entre cuyos componentes reinan el equilibrio y la armonía» (Marramao, 2008: 131) y, por tanto, la mezcla oportuna. Y es esta visión del tiempo *Kairós* la que debería impregnar la conducta humana y en particular la de niñas, niños y adolescentes a quienes se les debe brindar las condiciones en las que puedan desarrollarse con la mezcla oportuna de condiciones.

De hecho, en las últimas décadas ha ido cristalizando una preocupación a nivel social y académico en torno al tiempo, en particular al desigual reparto del tiempo, pero también en relación con el derecho al propio tiempo en el sentido de tener tiempo para hacer aquellas cosas que consideramos necesarias cuando nos es conveniente hacerlas. Cada vez más «el cuándo» está importando tanto o más que «el cuánto» de manera que se ha llegado a afirmar que «el derecho al propio tiempo es un derecho humano» (Mückenberger, 2011: 93). Promover esta idea de darle a las personas la capacidad de decidir sobre su propio tiempo, o democratizar el tiempo, en palabras de Ulrich Mückenberger, supone superar las viejas estructuras impuestas:

Hasta ahora, sin embargo, no ha sido el razonamiento público lo que ha dado forma al tiempo, sino más bien las acciones y decisiones unilaterales de los actores que imponen sus estructuras de tiempo a otros: las iglesias que hicieron sonar las campanas de oración (regulando así los tiempos sociales); las fábricas que tocaban la campana de manera imponente (regulando así los tiempos sociales); el estado que «normalizó» el tiempo del reloj (y, por tanto, los tiempos sociales) (Mückenberger, 2011: 69).

Una distinción interesante que plantea Mückenberger es la existente entre tiempo concreto, esto es, el que dedicamos a hacer cosas concretas como leer, comer o dormir, y el tiempo abstracto, que se refiere al tiempo del que disponemos en primer lugar. De manera que: 1) no hay tiempo concreto sin tiempo abstracto: una persona que no tiene tiempo es incapaz de comportarse de tal o cual manera dentro del tiempo, y 2) sin autodeterminación sobre el tiempo abstracto, tampoco hay tiempo concreto: una persona que tiene tiempo, pero no puede utilizarlo de forma autodeterminada, está tan limitada en su uso concreto del tiempo como una persona que no tiene tiempo. De manera que «una política dedicada al tiempo abstracto puede ofrecer amplios criterios de justicia social al articular no solo la

«posesión de» sino también el «poder utilizar libremente» el tiempo concreto» (Mückenberger, 2011: 72).

Mückenberger desarrolla la idea de la riqueza de tiempo en analogía a la riqueza monetaria, pero con sus particularidades:

La riqueza en tiempo no puede considerarse simplemente análoga a la riqueza monetaria. La riqueza en tiempo —como tiempo mismo— está determinada no solo cuantitativa sino también cualitativamente, y activa no solo un bien individual sino también un bien colectivo. El manejo del tiempo y de la riqueza temporal —y, por tanto, el uso del tiempo concreto— permanece abierto a diferentes conceptos de una vida mejor en la vida cotidiana de las personas (Mückenberger, 2011: 85).

Mückenberger se hace eco de la definición de François Ost en *Le temps du droit* en la que plantea que con el derecho al tiempo «entendemos el derecho al propio tiempo, el derecho al propio ritmo, condición previa para un mínimo de concordancia de los tiempos de cada persona» (Ost, 1999, citado en Mückenberger, 2011: 90). Así, «los individuos y los grupos deben tener el derecho subjetivo a que se tomen en serio sus necesidades de tiempo, incluso frente a un desequilibrio de poder, y a ser objeto de medidas de coordinación» (Mückenberger, 2011: 92). Las personas tienen derecho a su propio tiempo y

a disponer de forma independiente de las condiciones temporales que configuran su vida cotidiana, ya sea individual o colectivamente, y a equilibrar la vida personal, la vida familiar, las relaciones entre sexos y generaciones, el trabajo y la vida pública de acuerdo con su sentido personal de significado. [...] Las regulaciones sociales y estatales deben impedir eficazmente que actores privados o públicos priven ilegítimamente a las personas de su tiempo personal. [...] el derecho al propio tiempo es incompatible con la tendencia de continua aceleración y fragmentación de la vida cotidiana que caracteriza a nuestra economía y sociedad. Más bien, este derecho implica la libertad de frenar y acelerar, de elegir tensión o relajación, de moverse o descansar, de estar solo o junto con otros (Mückenberger, 2011: 94).

Ahondando en esta idea del tiempo propio y oportuno es muy relevante el trabajo que desde las ciencias de la vida se viene haciendo, en particular la idea de armonía de los diferentes relojes que regulan nuestra existencia. Por ejemplo, Madrid (2022) hace un repaso muy completo al estado de la cuestión en relación con la salud circadiana, que solo se consigue cuando se produce una armonía entre los relojes interno, ambiental, metabólico y social. El primero de ellos, el reloj interno, viene determinado en buena medida por nuestra herencia genética y por la edad, así, hay personas que son más o menos matutinas o vespertinas, pero también es cierto que todas tenderán a mostrar un cronotipo más retrasado hacia la adolescencia. El reloj interno se sincroniza principalmente con la luz ambiental (ciclo luz oscuridad) que nos llega a través de los ojos, que son además muy sensibles a la luz azul (Walker, 2017). Este poderoso reloj ambiental se ve afectado en las sociedades industrializadas por la reducción del tiempo que pasamos en el exterior y la iluminación artificial en el interior de nuestras casas, colegios y oficinas. Por su parte, el reloj metabólico hace referencia a los procesos metabólicos que incluyen la ingesta, el almacenamiento y la utilización de energía y uno de sus principales (des)sincronizadores son los horarios de comida (Garaulet, 2017). Por último, el reloj social se refiere a los compromisos y dinámicas de organización de la vida social que influyen o determinan nuestra propia organización del tiempo a nivel individual. Cuando estos compromisos sociales (escuela, trabajo...) no están sincronizados con nuestros ritmos internos se produce lo que se conoce como *jetlag* social (Roenneberg, 2012). Lo que concluye Madrid (2022) en su trabajo, y

otros a los que nos referiremos en la siguiente sección, es que fenómenos actuales como la exposición a luz artificial por la noche, el sedentarismo y el *jetlag* social se asocian con diabetes, obesidad, depresión, cáncer, insomnio e hipertensión. En otras palabras, que las alteraciones del ritmo circadiano, como trabajar a deshora o los regímenes alimentarios, están relacionadas con procesos patológicos.

En definitiva, la concepción del derecho al propio tiempo nos permite entender por qué debemos defender el derecho de niñas, niños y adolescentes de disponer de su tiempo de manera que satisfaga sus necesidades, no solo en términos de tiempo suficiente (tiempo de estudio, de ocio, de socialización de descanso, etc.) sino de tiempo oportuno, esto es, bien sincronizado con sus necesidades, ajustado a su «ritmo» y no impuesto a «deshora» (Gabaldón-Estevan, 2021).

4. LA EVIDENCIA SOBRE LOS EFECTOS DE LA DESINCRONIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

Sobre los efectos perniciosos de la jornada escolar en la salud y en el rendimiento se ha advertido en varias ocasiones; entre otros, desde la Sociedad Valenciana de Pediatría (SVP) y que ha hecho suya la Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria⁴ (SEPEAP) principalmente con relación a tres cuestiones: el descanso, la nutrición y el rendimiento.

Respecto al descanso, la SVP afirma que «el respeto del horario a los biorritmos mejora la calidad de vida de los alumnos, el rendimiento y el comportamiento, haciendo más eficiente el trabajo de los educadores» y que «la mejora del sueño en tiempo, ritmo y calidad mejora la vigilia del alumno, le permite mantener la atención y mejorar su conducta y rendimiento». En consecuencia, la SVP recomienda «retrasar la hora de inicio del horario escolar para favorecer el sueño y el rendimiento, sobre todo en el adolescente». Desde los estudios pioneros de Wolfson y Carskadon (1998) y Carskadon (1999) la recomendación de retraso del inicio de las clases está ampliamente respaldada por multitud de estudios que han hallado que el retraso de la hora de inicio de las clases no solo repercute en una ganancia neta de descanso y reducción de la somnolencia diurna (Owens y col., 2010; Patte y col., 2019) sino que también se ajusta mejor a los ciclos de atención del alumnado (Escribano y Díaz-Morales, 2014) y mejora su salud (Kelley y col., 2017) incluida su salud mental (Wahlstrom y col., 2014). Los estudios internacionales PIRLS 2011 y TIMSS 2011 (Mullis *et al.*, 2012a, b) indicaban la existencia de una brecha en la capacidad de lectura (507 vs. 518) y en la de matemáticas (11 puntos de diferencia) debida a la privación de sueño. La cantidad de estudiantes de cuarto curso (diez años) que sufrían privación de sueño, era del 36-38 % en el caso del Estado español, lo que representa que uno de cada tres alumnas/os la padece. Proporción que todavía se incrementa un 10 % en alumnado de tercero de la ESO (catorce años) (Mullis *et al.*, 2012a: 22). Por su parte también Meijer (2008) apunta que la reducción crónica del sueño puede afectar negativamente al rendimiento escolar directa e indirectamente a través de la motivación y la atención.

En una investigación reciente (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019) en la que explotamos la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE de 2002-2003 mostramos la disparidad en el

⁴ <https://sepeap.org/posicionamiento-sobre-la-jornada-escolar-continua-o-discontinua/>.

uso y organización del tiempo no escolar del alumnado español en función del tipo de horario escolar continuo o partido. La comparación saca a la luz que el alumnado con jornada continua duerme menos horas que el alumnado con jornada partida: diecinueve minutos menos en primaria y dieciséis en secundaria. Estas diferencias son significativas al $p < 0.01$. Casualmente una diferencia similar en magnitud, pero inversa, la encontramos en el tiempo dedicado a pantallas (videojuegos, TV y vídeos) donde el alumnado en jornada continua dedicaba más minutos de TV/Vídeos/Videojuegos que el de jornada partida: veintiséis minutos más en primaria y veintisiete en secundaria. Más allá de estas diferencias significativas, en la investigación se señalaba que para ambos grupos de escolares la media, que no el rango, se situaba por encima, pero muy próxima al límite mínimo de descanso recomendado por la Asociación Americana de Pediatría, por lo que hay un grupo considerable de alumnado que duerme por debajo de las horas recomendadas, con una más que posible afectación tanto a su salud como a su rendimiento académico.

La siguiente recomendación importante que se hace desde la Sociedad Valenciana de Pediatría es la referente al horario de comidas cuando reconocen que «El comedor escolar es un arma irrenunciable para fomentar la igualdad en educación nutricional» que la «realización de la comida del mediodía antes de las catorce horas y de la cena antes de las veintiún horas tiene menor riesgo de exceso de peso y diabetes, a igualdad de ingesta calórica y de actividad física» y que los «periodos prolongados de ayuno, especialmente en niños pequeños, no son adecuados». Es por esto por lo que recomiendan «no retrasar el horario de la comida del mediodía. El comedor escolar, con implicación de toda la comunidad escolar, debe ser considerado un elemento educativo transcendente, especialmente en la situación actual de obesidad infantil epidémica, que sirva como correa de transmisión para las familias y la sociedad en su conjunto». En este aspecto de nuevas investigaciones recientes han demostrado que factores como el retraso de los horarios de las comidas pueden afectar la salud en términos de sobrepeso y obesidad (Garaulet, 2017; Hatamoto y col., 2023) y estudios que indican una asociación entre comer tarde y sobrepeso y obesidad infantil (López-Mínguez *et al.*, 2019).

De nuevo según PIRLS 2011 y TIMSS 2011 en promedio, el 11 % de los estudiantes españoles de cuarto curso (diez años) están en aulas donde la enseñanza se ve afectada «algo o mucho» porque los estudiantes carecen de una alimentación suficiente.

Los datos de la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE tanto de 2002-2003 como de 2009-2010 indican que la organización en jornada continua incrementa el lapso temporal entre desayuno y comida, y que el efecto más claro es el retraso de la comida de medio día en más de una hora. Si la comida sigue una distribución en la que la hora media de comida se sitúa en jornada partida entre las 13:00 y las 15:00, en jornada continua esta se sitúa entre las 14:00 y las 16:00 de la tarde, en contra la mencionada recomendación pediátrica.

En relación con el rendimiento, la SVP apunta «que los horarios deben realizarse acorde al cronorrendimiento de los alumnos para mejorar su aprendizaje y sus resultados académicos, y así evitar las distracciones o la somnolencia que se pueden producir a lo largo de la jornada lectiva» y que «los momentos de mayor atención se producen a media mañana y en horario de tarde». En consonancia con esto, los dos primeros informes de la administración educativa valenciana que se hicieron públicos apuntaban a un empeoramiento del rendimiento del alumnado tras la adopción de la jornada continua (véase Rovira, 2017). Tan negativa fue la evaluación de aquellos primeros centros «experimentales» que el veredicto de los evaluadores fue la de no extender el modelo. Estos dos informes son

relevantes porque en ellos se compara a la misma población escolar antes y después del cambio de jornada y visibiliza que los efectos son medibles de un curso al siguiente en una misma población sin el efecto selección que produce que la jornada continua se imponga preferiblemente en colegios con población de rentas medias y bajas, neutralizando, por tanto, el efecto de origen social del alumnado.

En este sentido, es importante rescatar que el efecto es más perjudicial en la población escolar más vulnerable. No es solo que los alumnos peor preparados requieran mayor tiempo para alcanzar el nivel de los alumnos más avanzados (Suchaut, 2009; 2012) sino que, además, la concentración horaria perjudica cognitivamente más a aquellos alumnos peor preparados, incrementando las distancias entre ambos dado que:

El deterioro en la calidad del desempeño de las tareas prolongadas aparece principalmente entre las personas que son menos capaces [...]. Este hallazgo ayuda a explicar la creciente disparidad en el logro entre los alumnos de una clase. Los estudiantes competentes lograron aprovechar sus recursos personales para hacer frente a las dificultades de atención encontradas durante el largo día escolar. Los estudiantes más débiles, carentes de las herramientas con las cuales lidiar con estos problemas, eran incapaces de mantener la concentración y mantener un alto nivel de rendimiento (Klein, 2004: 447).

En esta cuestión, la Encuesta de Empleo del Tiempo del INE de 2002-2003 muestra también que el alumnado de jornada continua dedica veintidós minutos más al día a deberes, biblioteca y estudios. Estos resultados son congruentes con los hallados para Galicia por Juan Antonio Caride (1993) y Carmen Morán de Castro (2005) y podrían indicar que el peor rendimiento escolar de la jornada continua se trata de compensar mediante el recurso más frecuente a deberes y tareas para casa, en particular en secundaria donde las diferencias son más robustas.

Sin lugar a duda, el contexto sociofamiliar del alumnado es determinante para amplificar o atenuar las consecuencias negativas de la desincronización en la salud, bienestar y rendimiento del alumnado, como han puesto de manifiesto diversos estudios sobre las consecuencias de la jornada escolar (Fernández-Enguita, 2002; Sintés, 2012; Ferrero, Gortazar y Martínez, 2022).

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado un marco teórico que permite entender que la desincronización de los tiempos escolares con los relojes internos del alumnado ha de concebirse como una forma de violencia estructural contra la infancia y la adolescencia y que por ello ha de cesar. Las evidencias presentadas permiten constatar que la desincronización perjudica a niñas, niños y adolescentes en su salud y en su desarrollo. Parafraseando a Galtung podemos afirmar que cuando la organización horaria adultocéntrica fuerza la desincronización sistemática a millones de niñas, niños y adolescentes hay violencia estructural.

La concepción de los centros escolares como instituciones semitotales viene justificada por la influencia que estos ejercen en la vida de su alumnado, determinando cuándo debe cesar su descanso, cuándo han de ser sus horarios de comida, las horas en las que han de estar alertas y las horas que deberán dedicar al estudio, cuándo pueden moverse o permanecer inmóviles, cuándo pueden relacionarse con amigos, con familia o con el mundo exterior al centro escolar y cuándo no.

Esta imposición rígida de horarios desajustados a los que el alumnado necesita genera un aprovechamiento subóptimo, tanto en su salud como en su aprendizaje, lo que encaja con la noción de violencia estructural, dado que el aprovechamiento y el desarrollo real son inferiores a los potenciales. Se trata de decisiones que toman personas adultas, que se consideran a sí mismas las mejores intérpretes del «mejor interés de niñas y niños» pero que en realidad vienen a servir antes a sus intereses adultocéntricos (personales, políticos o profesionales) que a las necesidades de las personas en su infancia y adolescencia, embolsadas estas en la neutra categoría de alumnado.

Por último, reivindicamos el derecho al propio tiempo en el marco de la infancia y la adolescencia en relación con los tiempos escolares, porque no solo importa el cuánto sino el cuándo. El alumnado tiene derecho a dormir no solo las horas recomendadas sino dormirlas cuando mejor se ajustan a su cambiante cronotipo. El alumnado tiene derecho a una alimentación sana, equilibrada y ajustada a su cronotipo y a no sufrir una alimentación en horarios a merced de las necesidades y caprichos de los adultos de turno. El alumnado tiene derecho a recibir la educación en un horario compatible con su cronotipo en tanto que este determina sus curvas de atención, para así poder obtener un rendimiento que no solo le permita un disfrute y desarrollo óptimo de sus capacidades sino que además le permita hacerlo con la inversión de tiempo y esfuerzo óptimas, liberando el resto de su tiempo para otras actividades que le interesen (socialización, familia, ocio...). Reivindicamos, por tanto, su autonomía en el uso del tiempo para proteger derechos, en particular a la salud y a la educación.

REFERENCIAS

- ARIÈS, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus.
- ARMENGOU, M., y BELIS, R. (2016). *Los internados del miedo*, Now Books.
- CARIDE, J. R. (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación*, Xunta de Galicia.
- CARSKADON, M. A. (1999). «When worlds collide: Adolescent need for sleep versus societal demands», *Phi Delta Kappa*, 80(5), 348.
- DREEBEN, R. (1967). «The Contribution of Schooling to the Learning of Norms», *Harvard Educational Review*, 37(2), 211-237.
- ESCRIBANO, C., y DÍAZ-MORALES, J. F. (2014). «Daily fluctuations at school considering starting time and chronotype: An exploratory study», *Chronobiology International*, 31, 761-769.
- ETZIONI, A. (1957). «The Organizational Structure of “Closed” Educational Institutions in Israel», *Harvard Educational Review*, 27(2), 107-125.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2002). *La jornada escolar*, Ariel.
- FERRERO, M.; GORTAZAR, L., y MARTÍNEZ, Á. (2022). *Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo*, EsadeEcPol-Center for Economic Policy.
- FOUCAULT, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Vintage Books.
- GABALDÓN ESTEVAN, D. (2021). «A deshora en la escuela», *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 256-271.
- GABALDÓN ESTEVAN, D., y TÄHT, K. (2020). «The school schedule effect on self-reported sleep length of children and youth in Spain», *Journal of Sleep Research*, 29, 180-0.
- GALTUNG, J. (1969). «Violence, peace, and peace research», *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.
- GARAULET, M. (2017). *Los relojes de tu vida*, Ediciones Paidós.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Penguin Books.

- HATAMOTO, Y.; TANQUE, Y.; YOSHIMURA, E.; MATSUMOTO, M.; HAYASHI, T.; OGATA, H., ... e HIGAKI, Y. (2023). «Delayed eating schedule raises mean glucose levels in young adult males: a randomized controlled cross-over trial», *The Journal of Nutrition*, 153(4), 1029-1037.
- KELLEY, P.; LOCKLEY, S. W.; KELLEY, J., y EVANS, M. D. (2017). «Is 8: 30 am still too early to start school? A 10: 00 am school start time improves health and performance of students aged 13-16», *Frontiers in human neuroscience*, 11, 306-422.
- KLEIN, J. (2004). «Planning middle school schedules for improved attention and achievement», *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 441-50.
- LÓPEZ-MÍNGUEZ J.; GÓMEZ-ABELLÁN, P., y GARAULET, M. (2019). «Timing of Breakfast, Lunch, and Dinner», *Effects on obesity and metabolic risk. Nutrients*, 11, 2624.
- MADRID, J. A. (2022). *Cronobiología*, Plataforma.
- MARRAMAO, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*, Gedisa.
- MEIJER, A. M. (2008). «Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescents», *Journal of Sleep Research*, 17, 395-405.
- MORÁN DE CASTRO, C. (2005). *A xornada escolar na vida cotiá da infancia: análise da incidencia das modalidades de sesión «partida-única» nos procesos de socialización infantil en Galicia*, Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de Compostela.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., y ARORA, A. (2012a). *TIMSS 2011 international results in mathematics*, TIMSS & Drucker PIRLS Int Study Center.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O., FOY P., K. T. (2012b). *PIRLS 2011 international results in Reading*, TIMSS & PIRLS Int Study Center.
- MÜCKENBERGER, U. (2011). «Time abstraction, temporal policy and the right to one's own time», *KronoScope*, 11(1-2), 66-97.
- OWENS, J. A.; BELON, K., y MOSS, P. (2010). «Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164, 608-614.
- PATTE, K. A.; QIAN, W.; COLE, A. G.; FAULKNER, G.; CHAPUT, J. P.; CARSON, V., y LEATHERDALE, S. T. (2019). «School start time changes in the COMPASS study: associations with youth sleep duration, physical activity, and screen time», *Sleep Medicine*, 56, 16-22.
- ROENNEBERG, T. (2012). *Internal time: Chronotypes, social jet lag, and why you're so tired*, Harvard University Press.
- ROVIRA, P. (21 de febrero de 2017). «Jornada continua: solo el 25 % de los alumnos participa en extraescolares», *Magisterio*, <https://www.magisnet.com/2017/02/jornada-continua-solo-el-25-de-los-alumnos-participa-en-extraescolares/>.
- SAVE THE CHILDREN (2022). *Garantizar comedor escolar sano y gratuito a toda la infancia en riesgo de pobreza*, https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-05/Garantizar_comedor_escolar_sano_gratuito_a_toda_infancia_en_riesgo_de_pobreza.pdf.
- SINTES, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*, Fundació Jaume Bofill.
- SUCHAUT, B. (2009). «L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire: enjeux et effets sur les élèves», *Conférence à l'initiative la V Cran-Gevrier*.
- SUCHAUT, B. (2012). *Pour une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire*, <https://shs.hal.science/halshs-00714043v1>.
- WAHLSTROM, K.; DRETZKE, B.; GORDON, M.; PETERSON, K.; EDWARDS, K., y GDULA, J. (2014). *Examining the Impact of Later School Start Times on the Health and Academic Performance of High School Students: A Multi-Site Study*, Center for Applied Research and Educational Improvement, St. Paul, MN: University of Minnesota.
- WALKER, M. (2017). *Why we sleep: Unlocking the power of sleep and dreams*, Simon and Schuster.
- WOLFSON, A. R., y CARSKADON, M. A. (1998). «Sleep schedules and daytime functioning in adolescents», *Child Development*, 69(4), 875-887.

CAPÍTULO 4

EXPERIMENTANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS. PRÁCTICAS INTER E INTRA GENERACIONALES EN TORNO A LO COMÚN

Lucía DEL MORAL ESPÍN
Beatriz GALLEGNO NOCHE
Mittzy ARCINIEGA CÁCERES
Sonia PÁEZ DE LA TORRE

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas los planteamientos conceptuales y metodológicos de la [nueva] sociología de la infancia (Gaitán, 2006; 2022) han permitido mejorar nuestra comprensión de los procesos sociales en relación con niñas, niños y adolescentes, y de cómo ellos mismos y ellas mismas inciden en dichos procesos. Para esto, han sido fundamentales los desarrollos sobre la participación, el *ser* por encima del *devenir*, la agencia o sobre la ciudadanía. Sin embargo, recientemente algunas voces empiezan a señalar la existencia de ciertas tensiones y tendencias autorreferenciales que podría estar cosificando los autodenominados «estudios de infancia» (Spyrou *et al.*, 2019). Frente a ello, invitan a desfetichizar las nociones fundacionales de la sociología de la infancia, a traspasar los límites ya establecidos y a mantener una «conversación más amplia y continua sobre nuestros propios esfuerzos por comprometernos con el niño, los niños y la infancia más allá de los marcos recibidos» (Spyrou *et al.*, 2019: 5). Esto incluye una mirada crítica hacia una noción de agencia individualizada que ha sido, y es, clave en el surgimiento del campo interdisciplinar de los estudios de infancia. Una mirada que desvela los sesgos universalistas adultocéntricos [y también androcéntricos] de estos planteamientos, y propone una reconceptualización de la agencia humana más orientada por planteamientos más relacionales.

Partiendo de estos enfoques, este capítulo aborda la construcción mediante prácticas inter e intra generacionales de espacios educativos orientados por la filosofía de los co-

munes. En concreto, analiza experiencias de intervención socioeducativa con niños, niñas y adolescentes en cuatro espacios de educación no formal, dos en Andalucía y dos en Cataluña, implementadas en el marco del proyecto europeo *Smooth Educational Common Spaces*¹ mediante un diseño metodológico etnográfico basado en observación participante, entrevistas y actividades participativas que se desarrollaron a lo largo de un año. Este enfoque, de fuerte tradición en los estudios de infancia (Corsaro y Molinari, 2017), se complementa con la documentación pedagógica que genera materiales, observaciones escritas, fotografías y secuencias de video, que son escucha visible a través de una lógica prospectiva del tiempo, y no solo retrospectiva o evaluativa.

El análisis de la información obtenida vincula la filosofía de los Comunes Educativos (en adelante CE) con el *cuidar*, el *compartir* y el *cooperar* como prácticas inter e intra generacionales donde se expanden formas de agencia relacional. En las conclusiones se profundiza en los debates sobre la agencia y el protagonismo infantil en contextos que, siendo conscientes del adultocentrismo estructural, apuestan por generar espacios educativos más horizontales.

2. ESTATUS MINORITARIO DE LA INFANCIA Y AGENCIA RELACIONAL

Desde la sociología de la infancia se reconoce que la agencia de las niñas, los niños y adolescentes debe entenderse dentro del estatus minoritario (Gaitán, 2022) que tienen las infancias con respecto al poder. Las ideas de los adultos sobre la infancia, y los marcos sociales, políticos, culturales y económicos generacionales estructurales ponen límites a la capacidad de acción de niñas, niños y adolescentes y a su condición de agentes autónomos. El adultocentrismo (tal y como lo aborda Iván Rodríguez en el capítulo 1 de este libro) organiza y estructura las interacciones sociales en las instituciones que conforman nuestras sociedades y, sobre todo, en aquellas donde las infancias transitan sus procesos de socialización: la familia y la escuela. El adultocentrismo y la relación desigual de poder que supone, se expresa a través de formas específicas de violencia: el adultismo, que, a su vez, se concreta en prácticas, espacialidades y lenguajes institucionales e individuales (Morales, 2022) que van a dotar de especificidad la agencia de las infancias.

En la estructura relacional adultocentrista, «la infancia» se define en relación (oposición) al adulto, pero también con relación al género, raza, clase, capacidad funcional o la propia edad. Las posibilidades de acción y de agencia están limitadas por estas estructuras de relación en las que se hallan las personas en posición de infancia (Alanen, 2000), y dentro de ella, en posición de infancia-mujer, infancia-no blanca, infancia-empobrecida o infancia-con diversidad funcional. De esta afirmación, se extraen dos implicaciones conceptuales significativas: por un lado, el propio concepto de infancia no puede entenderse como grupo homogéneo, sino como un conjunto de sujetos encarnados atravesados por distintas opresiones que los singulariza, siendo más correcto hablar de infancias en plural, que de infancia en singular (Liebel, 2019; Gallego-Noche y Vázquez, 2023). Y, por otro, el carácter dinámico, social e interseccional de las opresiones que van estableciendo los

¹ *Smooth Educational Common Spaces. Passing through Enclosures and Reversing Inequalities through Educational Commons*, financiado por European Union's Horizon 2020 SC6 Research and Innovation Framework Programme TRANSFORMATIONS, Grant agreement no. 101004491.

marcos en los que pueden desarrollarse la agencia y la acción infantiles (Pavez-Soto y Sepúlveda, 2019). Esto nos lleva a considerar la agencia no como una propiedad sino como una dinámica relacional de naturaleza colectiva, múltiple y variada (Oswell, 2013; O’Kane y Twum-Danso Imoh, 2023), siempre situada, capaz de producir, enunciar y resignificar las relaciones de las que forman parte. Por ello, la agencia no siempre responde a la visión idealizada de la argumentación y la racionalidad entre pares, sino que se manifiesta de manera subrepticia y prerreflexiva (Fatyass, 2023); no solo debe observarse a través de un actuar, negociar y comunicar en los espacios públicos (tradicionalmente asociados a lo masculino), sino también en un cuidar, compartir y cooperar (históricamente asociado a lo femenino) en espacios domésticos y comunitarios.

Entender la agencia infantil de esta manera supone «avanzar hacia un concepto de agencia menos pretencioso, menos abstracto, más vinculado con la estructura social y más cercano a la experiencia tal como es vivida y sentida» (Fatyass, 2023: 17) y más relacional. Es en el marco de estos enfoques que entendemos las posibilidades de experimentar los espacios de educación no formal basados en los CE.

3. LOS COMUNES EDUCATIVOS

El trabajo con niños, niñas y adolescentes es siempre un reto para quienes acompañan los procesos de aprendizaje cuestionando sus propios sesgos adultistas, un reto especialmente complejo, puesto que este acompañamiento se realiza en un marco del conflicto capital-vida (Pérez Orozco, 2014; Agenjo-Calderón, 2021). En este marco, los CE emergen asociados al paradigma general de lo común y hacen referencia a un modelo pedagógico crítico que promueve la igualdad, los valores democráticos y la construcción comunitaria del conocimiento (Pechtelidis y Kioupkiolis, 2020) y considera la educación como un bien común que es gestionado por la comunidad (niños, niñas, educadoras, en ocasiones, también las familias y personas investigadoras) en términos de libertad, participación activa y creativa, igualdad, cuidado, capacidad para compartir y colaborar. Esto implica considerar el proceso a tres niveles diferentes, pero interconectados: la gobernanza, la práctica educativa y la comunidad, todos ellos atravesados por relaciones inter e intra generacionales. Los CE tienen la singularidad de aspirar a desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados (Illich, 1973), en las estructuras adultocéntricas, entendiendo que es la comunidad, mediante relaciones cooperativas, libres y equitativas, la que debe participar en la creación de conocimientos y decidir sobre qué aprenden y para qué lo aprenden. Estos principios, que se integran y desarrollan a través de lo que Illich (1973) denomina *herramientas convivenciales*, facilitan y visibilizan formas de agencia que se asientan y a su vez promueven el cuidar, el compartir y el cooperar en la comunidad.

Bourassa (2017) ha abordado la relación entre pedagogía y comunes, planteando que los conocimientos se construyan activamente en la colaboración estudiantes-docentes y en el desarrollo de capacidades para la reflexión crítica de una realidad que debe (re)construirse y transformarse desde un compromiso ético y político. Este proceso creativo trata de involucrar asuntos públicos y/o referidos a la comunidad (Cagliari *et al.*, 2016; Giudici *et al.*, 2001).

El concepto de bien común representa un marco significativo para el desarrollo de enfoques transformadores respecto a la gobernanza educativa en un sistema democráti-

co (Locatelli, 2018). El significante «común» implica tanto derechos como obligaciones, supone la oposición a la apropiación de bienes (Bollier y Helfrich, 2015; Laval y Dardot, 2015) característica del conflicto capital-vida y trata de generar dinámicas educativas de des-cercamiento de la acción del mercado y el capital mediante estrategias de autogestión comunitaria de bienes/servicios.

Aunque no existe una noción única y consensuada de *hacer común*, este puede relacionarse con el cultivar, ensayar, recuperar, reinventar, prácticas de cuidar, compartir, cooperar a partir de fines conjuntamente deliberados; de decidir autónomamente sobre los asuntos comunes; autodeterminar colectivamente el sentido, los ritmos y los cauces de la práctica. Por eso,

la producción de lo común privilegia aquellos espacios y aquellos tiempos sociales que propician la reunión, el compartir, el estar y el hacer juntos, la reciprocidad, la empatía humana, el ser parte de, la disposición al servicio hacia la comunidad y a la devolución de lo recibido por la misma (Linsalata, 2019: 118).

Los CE giran, en coherencia con estos principios, en torno a propuestas pedagógicas con una fuerte dimensión artística, ética y crítica características del denominado modelo Reggio Emilia (Malaguzzi, 2011) que reconoce la educación como un derecho, una responsabilidad de la comunidad y un bien público. En concreto, se desarrolla a partir de tres herramientas pedagógicas: el trabajo por proyectos (focaliza un eje de interés), la pedagogía de la escucha (atenta a los mundos y a las situaciones de las infancias), y la documentación pedagógica (visibilizadora de los procesos en la enseñanza, la experimentación y del aprendizaje como representación para la reflexión y la creación). Tres herramientas pedagógicas que se basan en el respeto y el reconocimiento del ser y de las potencialidades de las infancias (Cagliari *et al.*, 2016; Giudici *et al.*, 2001; Malaguzzi, 2001), y que requieren un compromiso de las personas adultas que acompañan la experiencia con la toma de conciencia y abordaje de sus propias cargas subjetivas y sesgos adultistas.

4. LA VULNERABILIDAD E INTERDEPENDENCIA: CUIDAR, COMPARTIR Y COOPERAR

La interdependencia, como dimensión ontológica negada, define aquello sin lo que la vida no es posible. Todas y todos, en la multiplicidad de expresión humana y en nuestra singularidad, formamos parte de una realidad interconectada donde no es posible elementos «separados» e «individuales» que ontológicamente tengan más valor que otros (Gallego-Noche, 2019). Distintos análisis históricos defienden la tesis de que los seres vivos y, especialmente los seres humanos, han sobrevivido gracias a relaciones de cuidado, solidaridad, convivencia y cooperación (Bookchin, 1999; Mumford, 2010; Cortina, 2013; Kropotkin, 2015), y que las personas son capaces de mostrar comportamientos cuidadosos, generosos y cooperativos desde edades muy tempranas (Mittone, 2003; Hoffman, 2000).

Estas evidencias desafían las teorías psicológicas evolutivas que las sitúan en etapas egocéntricas y heterónomas, y desvela cómo la edad (cronológica), al igual que sucede con la raza y el género, «sea una categoría inventada para naturalizar una dominación, justificada luego científicamente» (Morales, 2022: 143). En el hacer común las prácticas y relaciones del cuidar, compartir y cooperar emergen y ganan visibilidad. Para poder

comprenderlas, y reivindicarlas, es necesario plantear unas definiciones que nos permitan una primera aproximación a los casos concretos y que, al mismo tiempo, sean lo suficientemente amplias para acoger y recoger las especificidades de las fórmulas experimentadas en los CE. A ello dedicamos las siguientes páginas.

Cuidar

Señalan Caffentzis y Federici (2019) que la comunidad que requieren los comunes no debiera conformarse en función de privilegios, sino en función del trabajo de cuidado realizado para (re)producirlo. De hecho, la comunidad, como entidad de provisión de cuidados genera fórmulas de bienestar que trascienden a las institucionalizadas y exigen una mayor participación de la ciudadanía (Martínez-Buján y Vega, 2021).

El cuidado es un término ambivalente, adquiere distintas significaciones en distintos contextos que construyen, en parte, la realidad que habitamos. Por ello, más allá de su dimensión familiar y personal, los cuidados presentan una fuerte dimensión social y material (Comas d'Argemir, 2017). La definición de Fisher y Tronto (1990), una de las más utilizadas, propone una conceptualización amplia que engloba diversos tipos de trabajo tanto hacia uno/a mismo/a, como hacia los/as demás, sin hacer referencia a espacios o esferas concretas. Específicamente, estas autoras consideran que abarca:

Todo lo que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro mundo de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Este mundo comprende nuestro cuerpo, nosotros mismos, nuestro entorno y los elementos que buscamos enlazar en una red compleja de apoyo a la vida (Fisher y Tronto, 1990: 40).

Siguiendo a Tronto, el cuidado hace referencia tanto a la acción misma de cuidar (*caring for*) como a la atención y preocupación por el otro (*caring about*). Pero implica también que sea recibido (*care-receiving*) y la posibilidad de generar un bucle de retroalimentación. Además, cuando se genera un compromiso con los procesos de cuidado entre las personas, se llega al «cuidar con» (*caring with*) basado en la confianza y la solidaridad (Tronto, 2013), comprendiendo que es mejor participar en estos procesos cuidando juntas y no solas.

Compartir

Se puede entender el compartir como el acto y proceso de dar acceso o distribuir lo que es nuestro entre otras personas para que puedan hacer uso de ello y resolver una necesidad, y/o el de recibir o tomar algo de otras personas para nuestro uso o necesidad (Belk, 2010; Buczynsky, 2013). Sin embargo, estamos rodeados de bienes que compartimos bajo otros parámetros (como el aire que respiramos o las lenguas que hablamos), lo que demuestra que estas concepciones no engloban la idea del uso o disfrute comunitario de algo como sucede en los comunes.

Señalan Ostrom y Hess (2015), que los [bienes] comunes generalmente implican compartir los recursos en una comunidad. La gran diversidad de comunes existentes hace difícil definir una serie de principios universales que los aprehenda y defina en conjunto. Sin embargo, en todos ellos se observa un cuestionamiento de los derechos de propiedad absolutos, del intercambio mercantil como única vía para gestionar un bien (Boiller, 2016) y una lucha por detener los cercamientos que imponen, con frecuencia de forma violenta, la propiedad individual sobre lo que supone compartir bienes.

Profundizar sobre el compartir en los comunes nos enlaza, además, con las nociones de don y reciprocidad donde, señala Mauss (1971), hay más que un intercambio o transacción, pues requiere tres acciones; un dar, recibir y devolver imbuidos de significados morales y sociales profundos. El don fomenta la creación de vínculos y promueve la solidaridad y constituye, siguiendo a este autor, el fundamento de la sociedad. Sin embargo, es fundamental hacer esta conexión desde una mirada feminista que interroge las bases morales del don y la reciprocidad y los distintos sentidos que pueden tener para mujeres y hombres, niñas y niños. Desde esta mirada podemos reivindicar unos vínculos sociales fundados en el compromiso (y no en la obligación) y en una lógica de reciprocidad generalizada (Comás D'Argemir, 2019).

Cooperar

Aunque estamos rodeados de bienes que compartimos, cuando hablamos de comunes como relaciones y prácticas «tan solo podemos crearlos mediante la cooperación en la producción de nuestra vida» (Caffentzis y Federici, 2019: 56). Sin la cooperación no es posible la existencia de los seres humanos. Doukh (2017), en sintonía con las ideas de Kropotkin (2015), sostiene que la cooperación es el resultado de la conducta adaptativa de los seres humanos, también no humanos, en la medida en que las estrategias de cooperación son más efectivas para la vida que las de deserción o competición. Así mismo, argumenta que el desarrollo y el mantenimiento de la cooperación son posibles gracias a la reciprocidad, que entiende como un proceso subyacente a la cooperación, en cuanto norma moral internalizada y patrón de intercambio social.

Cooperar requiere la disposición de escuchar, de transitar acciones complejas donde cabe multiplicidad de lenguajes, requiere el cuidado con y a las personas con las que se coopera, y compartir lo que es objeto de la cooperación. Por ello, la cooperación puede contribuir al desarrollo de formas de ser y estar solidarias, capaces de descentrar los intereses personales por el bien común y que, por supuesto, no son exclusivas de la adultez, ni se dan de manera causal porque una persona sea adulta. Apoyada sobre estos supuestos, la cooperación ofrece vías para trascender una concepción del ser humano individualista y utilitario; vías para la reconstrucción de la sociedad civil como motor para un tejido social cohesionado (Naredo, 2022).

Por todo ello practicar la cooperación entrelazada con el cuidado y el compartir y desde una posición disidente que transgrede las estructuras adultistas, entre otras (heteropatriarcales, racistas, capacitistas, etc.), se configura como base, siempre inestable e imperfecta, desde donde experimentar los CE.

5. EL CUIDAR, COMPARTIR Y COOPERAR EN CUATRO EXPERIENCIAS DE COMUNES EDUCATIVOS

Las experiencias analizadas abordan escenarios pedagógicos vinculados a programas de educación y de participación infantil-juvenil en contextos complejos. Las comunidades educativas están conformadas por niñas, niños y adolescentes², educadoras de entidades

² Todas/os fueron informados de los objetivos de la investigación y las acciones a desarrollar firmando un consentimiento informado adaptado en forma y lenguaje. La participación era libre y podían dejar de asistir en cualquier momento,

sociales, profesoras e investigadoras universitarias (mayoritariamente mujeres). Los casos de estudio se organizaron en dos rondas de unos tres meses de duración cada una, a excepción de la primera ronda de uno de los casos de estudio de Barcelona que se trabajó en seis meses. Esto permitió la revisión de los resultados de investigación, así como del diseño e implementación de los talleres durante el periodo comprendido entre ambas rondas, posibilitando su ajuste y reformulación.

Los casos de estudio de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) se desarrollaron con la Asociación Educativa Integral del Raval (AEIRaval) y con la Asociación Cultural ElParlante, ambos en la ciudad de Barcelona. El caso, realizado en alianza con AEIRaval, se implementó en el seno de un programa de educación no formal; el correalizado con ElParlante se llevó a cabo en el marco de las «aulas de acogida»³ que funcionan en instituciones educativas formales. Los talleres fueron codiseñados entre las investigadoras y las/os educadoras y talleristas de las entidades, dejando margen de flexibilidad para la conegociación con los y las participantes en función a sus intereses e inquietudes. A nivel metodológico se trabajó con la metodología participativa audiovisual que propone encuadrar una problemática, ponerla en común, analizarla y reaccionar ante ella (Arciniega *et al.*, 2022), dando como resultado la creación colectiva de piezas audiovisuales que abordaron la temática del futuro⁴, la salud mental⁵ y el racismo⁶. La aplicación de las prácticas de los comunes basadas en la toma de decisiones conjunta, la negociación en pro de la autogobernanza, el formato asambleario, la redistribución de responsabilidades y roles, puso en valor el conocimiento de las y los participantes y fomentó la co-creación colectiva.

Los casos de estudio de la Universidad de Cádiz (UCA) se sitúan en programas de participación infantil y educación no formal que tienen lugar en dos ciudades andaluzas: Sevilla y Jerez. Los talleres fueron diseñados y facilitados por las educadoras/talleristas de Tekeando, una asociación que sitúa en el centro de su actividad el diseño y el acompañamiento de procesos y prácticas artísticas colaborativas basadas en el uso de pedagogías críticas, el arte y la tecnología como herramienta de comunicación, organización y acción, desde una perspectiva de transformación ecosocial. El caso de Sevilla se desarrolló en alianza con el Centro de Recursos para la Infancia y Adolescencia de Save the Children; en el caso de Jerez, en alianza con el proceso comunitario YoSoyZona Sur, en el Centro Comunitario Marco Marchioni. A nivel metodológico, se comparte con los casos barceloneses las prácticas basadas en los CE; se trabaja a través de metodologías artísticas en torno a dos temáticas: el agua en la primera ronda (haciendo un guiño a las formas más tradicionales de bienes comunes); y la idea del estar-bien y de la fiesta (elemento central para las propuestas de la comunalidad descrita por Maldonado, 2004). Además, en esta segunda ronda, el espacio de asamblea gana presencia como momento

si así lo deseaban. En el caso de los/as menores de edad, también se hizo llegar esta información a las familias y tutores/as legales que igualmente firmaron un consentimiento.

³ Las aulas de acogida son programas que se enmarcan en un conjunto de políticas educativas, lingüísticas, culturales y de integración impulsadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Pretenden ser un espacio de acompañamiento a los estudiantes recién llegados/as. El objetivo principal es poder interactuar con la nueva lengua, es decir, el catalán.

⁴ *Futuro sin título* (2022) [vídeo entrevista] (en línea), <https://www.youtube.com/watch?v=8IE1BF0ui1c>; *Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes sobre el sistema educativo* (2022) [vídeo podcast] (en línea), <https://www.youtube.com/watch?v=LWF-17d97YM>.

⁵ *Pos't les meves ulleres: una mirada al bullying* (2023), y *Si no tinc el mòbil tinc ansietat* (2023). Se puede consultar el proceso aquí: <https://www.diaridebarcelona.cat/w/posat-les-meves-ulleres-una-mirada-al-bullying-projecte-smooth-ral>.

⁶ *El futur en perill* (2023) [vídeo], <https://www.youtube.com/watch?v=FiZPUzoF4HM>.

para compartir, escuchar y preocuparnos unas de otras, fortaleciendo los vínculos y el sentimiento de comunidad⁷.

Tabla 1. Conformación de los casos y perfil de las participantes

<i>Casos</i>	<i>Adultas participantes</i>	<i>Niñas, niños y adolescentes participantes</i>	<i>Nacionalidades presentes</i>	<i>Edades</i>
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ + TEKEANDO + SAVE THE CHILDREN + ZONA SUR PROYECTO COMUNITARIO				
Estudio de Caso Sevilla. Cerro Amate (R1: marzo-junio de 2022, R2: noviembre 2022-febrero 2023)	Save the Children: 3 educadores (A., E., N.) y 1 trabajadora social. (TEKE 1, TEKE2). Universidad de Cádiz: 3 investigadoras. (UCA1, UCA2, UCA3)	Ronda 1: 6 chicas y 9 chicos. Ronda 2: 8 chicas y 9 chicos (PUCA)	Ronda 1: España, Marruecos, Mali, Venezuela, Honduras. Ronda 2: España, Argelia, Venezuela, Brasil.	12 a 16 años
Estudio de Caso Jerez. Zona Sur (R1: marzo-junio 2022, R2: noviembre de 2022-febrero 2023).	CEAin-Proceso Comunitario Zona Sur: 3 educadoras sociales + 2 trabajadoras sociales. Tekeando 2 educadoras/talleristas (TEKE1, TEKE2). Universidad de Cádiz: 3 investigadoras (UCA1, UCA2, UCA3).	Ronda 1: 10 chicas y 5 chicos. Ronda 2: 8 chicas y 7 chicos (PUCA).	Ronda 1: España, Marruecos, Argelia, Argentina, Brasil. Ronda 2: España, Brasil.	10 a 17 años
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA + AEIRAVAL + ELPARLANTE (Barcelona)				
Estudio de Caso Barcelona AEI Raval (R1: febrero-junio de 2022, R2: febrero-mayo 2023).	Universidad Pompeu Fabra: 1 investigadora/observadora + 2 educadoras/talleristas; AEI-Raval: 2 educadoras/talleristas.	Ronda 1: grupo 1: 5 chicos y 7 chicas; grupo 2: 9 chicas; 7 chicos. Ronda 2: 8 chicos y 8 chicas (PUPF).	Ambas rondas: Pakistán, Marruecos, Bangladesh, España.	16 a 18 años.
Estudio de Caso Barcelona: ElParlante (R1: septiembre-diciembre 2022, R2: enero-marzo 2023).	Universidad Pompeu Fabra 1 investigador/observador + 1 investigador/facilitador; 1 profesora del centro educativo; 2 facilitadoras/educadoras de Sincroniza't.	Ambas rondas: 8 chicas y 8 chicos (PUPF).	Ronda 1: Ucrania, Ecuador, Marruecos, Colombia, Francia, China, Italia, Nepal. Ronda 2: Ucrania, Ecuador, Marruecos, Colombia, Kazakhstan.	12 a 16 años

Fuente: elaboración propia.

⁷ Se puede consultar más la información sobre el proceso en el blog del Manual Ilustrado de Investigaciones Urbanas de Tekeando, <https://elmanual.tekeando.net/2022/02/17/capitulo-ii-aguila/>.

5.1. Cuidando comunitariamente

En el capítulo 3 de este volumen, firmado por Lourdes Gaitán, se reivindica el rol cuidador de niñas y niños. En este, analizamos cómo la práctica de los CE se construye sobre un cuidar (muy vinculado a un compartir y cooperar) en comunidad que implica prácticas y relaciones inter e intra generacionales. El análisis de los casos refleja un complejo ecosistema de prácticas de cuidados. Por un lado, se revelan los ejemplos más visibles de cuidados dirigidos desde las adultas hacia las niñas, los niños y adolescentes (por ejemplo, al ir a buscar y acompañar de vuelta a su casa a algún/a participante para que pueda asistir a las sesiones; acompañar a otra en un momento de ansiedad, interesarse por su día a día o proporcionar agua cuando tienen sed). Por otro, también se observan cuidados entre las adultas, cuidados necesarios para sostener las dinámicas y a ellas mismas en una aceptación de su vulnerabilidad (cuando se reservan momentos para la preparación relajada de la sala, se cubren fluidamente en caso de imposibilidad de asistir a la sesión). De este modo:

El compromiso de las adultas para que los talleres se desarrollen con la colaboración de todo el «equipo», suponen sostener dificultades que nos condicionan en distintas esferas. El diseño o las metodologías están atravesadas de elementos de vulnerabilidad particulares que son inevitables (DC Jerez, R2, SG retorno-devolución).

En paralelo, y es aquí donde queremos poner el foco, una mirada pausada y abierta identifica formas de cuidado protagonizadas por las niñas, los niños y adolescentes participantes en al menos cuatro niveles: *a)* cuidados entre pares; *b)* cuidado a las educadoras/investigadoras; *c)* cuidados a otras niñas y otros niños más pequeños, hermanos y hermanas pero no solo, y *d)* cuidado al entorno. La mirada amplia y las diferentes dimensiones propuestas por Fisher y Tronto (1990) facilitan la identificación de este tipo de prácticas. Nos permiten observar, además, cómo estas no se producen solo al interior o al exterior de los talleres sino que atraviesan los límites temporales y espaciales de los mismos y entrelazan cuidados inter e intrageneracionales, como demuestra el siguiente fragmento:

Teke2 le dice a PUCA1 (chico, Jerez) que su pieza [de barro] no está porque ha explotado en el horno. Se abate mucho y se aleja de la mesa de las piezas con manifiesto pesar. El resto del grupo lo ve y casi todas van tras él para acompañarlo y consolarlo. Teke1 le da el pequeño recipiente esmaltado con el que [quienes estaban encargadas de cocer las piezas] han querido compensarlo desde el horno. Le dice a Teke1 que si ven a la persona del horno que le den las gracias de su parte (DC Jerez, R1, S5).

Las niñas, los niños y adolescentes se hacen cargo de las necesidades de apoyo y afecto de sus compañeros y compañeras ante situaciones dolorosas generadas por la propia dinámica de los talleres o fuera de ellos, al tiempo que desde el equipo adulto se ofrece también una respuesta a esas necesidades. Igualmente se observan momentos donde atienden las necesidades de las educadoras y se expande el cuidado a las demás niñas, niños y adolescentes participantes a través de un compartir que, en las dinámicas del grupo, conecta con las lógicas del don.

Teke2 ha tocido un poco y PUCA2 (chica) le ha ofrecido un caramelo. Saca una bolsita de caramelos y los va ofreciendo a todas las del grupo, lanzándolos a aquellas que sí quieren (*sharing*) (DC Jerez, R2 S1).

Por otro lado, durante el desarrollo de los casos, en distintas ocasiones las adolescentes vienen a las sesiones acompañadas de niñas y niños de menor edad (hermanos/as pequeños/as o primos/as) a su cargo, o no han podido venir por tener que quedarse al cuidado de familiares. Esto refleja situaciones de presencia/ausencia que pueden dificultar la participación/cooperación de las niñas, los niños y adolescentes en las propuestas, pero también fomenta formas de cuidado comunitario. En estos momentos, el equipo de educadoras/investigadoras, y también otras y otros participantes, tratan de suavizar la carga integrando a las pequeñas en las dinámicas o generando espacios o propuestas específicas para ellas durante las sesiones. Estas prácticas de cuidado intrageneracional a niñas y niños más pequeños también se observan más allá de los lazos de parentesco. Tanto en los casos de Sevilla como de Barcelona, en dos momentos puntuales se realizaron actividades con grupos de distintas edades en las que se observa cómo se atiende a las personas más jóvenes.

Por ejemplo, PUPF7 tuvo mucho cuidado al armar el túnel de mesas, telas y luces para el juego con los niños y las niñas más pequeños. Decidió probarlo él mismo pasando por debajo de las mesas y dijo que faltaba mejorar porque algún niño podría enredarse con las luces y hacerse daño. Sin decirle a nadie, decidió buscar cinta adhesiva para mejorar el túnel. Los demás tienen cuidado al acondicionar el lugar (Barcelona, R1, S6).

5.2. Compartiendo como base de los comunes

Los comunes (sean del tipo que sean) se asientan sobre el hecho de compartir y suponen el acceso y uso compartido de los bienes y recursos. En los casos de CE que analizamos esto se refleja a distintos niveles y dimensiones (tanto materiales como inmateriales) donde, frente a la lógica utilitarista del mercado, se observan lógicas que pueden vincularse con la reciprocidad y el don.

Por una parte, en el desarrollo cotidiano de los talleres, es fundamental el manejo colectivo de los materiales que se ponen a disposición del grupo. Las diferentes propuestas de acción requieren elementos (barro, herramientitas, materiales de papelería, cámaras) que serán de gestión comunitaria, al menos durante la sesión. Aunque el manejo no está exento de conflictos, en general esta dimensión del compartir se produce fluidamente.

Igualmente, y con una creciente centralidad a lo largo de las sesiones (al menos en los casos andaluces), se observa la dimensión de compartir comida (fruta, bizcochos caseros, galletas, frutos secos). Generalmente, cuando se trabaja en la sala, se ponen en el centro de la mesa a disposición de todo el grupo, pero cuando se trata de meriendas compartidas con más personas, como cuando se realizan acciones en la calle, son las propias niñas, niños y adolescentes quienes se encargan de la distribución y atienden a que haya para todas las personas asistentes.

Por otro lado, existen también otras dimensiones del compartir más allá de lo material. Las acciones desarrolladas parten de (y nos devuelven) una imagen de las infancias y las juventudes como interlocutores válidos con ideas, conocimientos y saberes propios, con capacidad para generar y compartir nuevos; así queda registrado en este fragmento:

El grupo del Podcast, al momento de construir las preguntas, se visualiza levemente más atento, opinando sobre lo que plantean sus compañeras y compañeros y compartiendo ideas para la construcción y ejecución de la entrevista (Barcelona, R2, S6).

El mismo equipo de educadoras/investigadoras está abierto y genera posibilidades para que aquellas niñas, niños y adolescentes que tienen conocimientos y habilidades concretos (cómo hacer papel reciclado, desarrollar una coreografía, etc.) y quieran compartirlos, asuman el rol docente y facilitador de algunas actividades y sesiones.

En paralelo, este reconocimiento de capacidades va acompañado, como se ha visto en el apartado anterior, de un reconocimiento de la vulnerabilidad e interdependencia de todas las personas que componen la comunidad. En los casos de la UCA, este tipo de espacios gana presencia en la segunda ronda, que se diseña planteando que cada sesión comenzará con una asamblea donde siempre se reserva un espacio al «¿cómo estamos?». Esto supone abrir espacio para el cuidado, un cuidado que comienza con el compartir sueños, risas, lágrimas, quejas, preocupaciones, angustias para poder reconocer las necesidades y deseos de las demás personas (*caring about*), como refleja el siguiente fragmento.

¿Dónde creen que nos llevará esta puerta? al pasado dicen algunos, otros al futuro, PUPF7 señala que quiere tener un coche volador... PUPF9 quiere viajar, recorrer y hacer negocios. En su país natal, con su esposa e hijos. P6, quiere estar en Francia para ir con PUPF9 de compras, buscando a franceses, algún novio (DC Barcelona, R1, S2).

Finalmente, a un tercer nivel, en los casos de estudio, la lógica del compartir vincula los CE con los comunes del conocimiento (Hess y Ostrom, 2015). Los productos generados en el proceso han de ser de libre acceso (así lo requiere también el marco del programa Horizon 2020). En los casos Andaluces, Tekeando introduce a las y los participantes en el mundo de las licencias Creative Commons y sube todos los materiales y contenidos desarrollados a repositorios como *archive.org*, que es una biblioteca *online* sin ánimo de lucro donde se puede acceder libremente a libros, películas, software, música y otro tipo de materiales y documentos.

5.3. Cooperando en el hacer común educativo

En el diseño y desarrollo de los talleres se ha buscado generar tareas y espacios que permitan la cooperación entre las niñas, los niños y adolescentes. Las sesiones se organizan de modo que faciliten el establecimiento de vínculos en el grupo. Para ello, sobre todo en las primeras sesiones, se plantean dinámicas grupales que incluyen el movimiento por el espacio y la música. Estas dinámicas permiten romper la estaticidad de lo puramente racional (razón sin cuerpo), involucrando otros lenguajes en relación con las otras personas. Posteriormente, se incluye una asamblea inicial en la que poner en común las tareas planteadas para ese día y cómo podrían abordarse. Para favorecer la cooperación se necesita que los objetivos de las acciones sean conocidos, asumidos y compartidos por el grupo.

Al inicio de las intervenciones se dedicó también un tiempo para reflexionar conjuntamente sobre las normas y los límites que regularían la vida en el grupo. Es importante este consenso inicial como primer paso para la cooperación, donde los intereses individuales han de conciliarse con el interés general del grupo. Sin embargo, una de las limitaciones que detectamos en esta intervención fue el escaso tiempo que se le dedicó en sesiones posteriores a reflexionar sobre las posturas individuales, negociar y consensuar estas normas y límites, y pensar comunitariamente sobre las consecuencias de su transgresión. Entendemos que estos procesos permiten desarrollar las capacidades necesarias para el cooperar, también para el cuidar y el compartir. Sin embargo, al desarrollarse de forma incompleta,

no facilitaron la generación de estrategias claras de autorregulación de la conducta en pro del bienestar colectivo o de la otra persona, cuando determinadas conductas de algunas niñas, niños o adolescentes provocaban malestar en sus compañeros o compañeras, en el grupo o en las propias acompañantes.

De hecho se observa incomodidad/frustración entre las participantes que entran a la propuesta con ganas y ven que otras bloquean o dificultan el desarrollo de la actividad en el grupo de la izquierda (DC Sevilla, R2, S6).

En el proceso de los talleres se ha atendido también a la necesidad de reconocimiento y expresión individuales dentro del grupo. Así, se han realizado tareas que debían abordarse de manera individual (por ejemplo, figuras de barro) y otras que debían hacerse de manera cooperativa (por ejemplo, elaboración de un juego de mesa: tablero, cartas, reglas, etc.; selección del tema central y creación del *storyboard* de los vídeos producidos). La integración de estas dos dimensiones, la individual y la grupal, permite que se vayan generando procesos de interdependencia positiva.

Los grupos trabajan en silencio de forma ordenada, van comentando sin problemas, dan su opinión con confianza, se les escucha además conectados con el tema, con qué es lo que quieren como tema. Se mantienen muy conectados con la actividad, los móviles siguen en la caja y nadie ha pedido nada... Están contentos, se les ve cómodos de trabajar en grupos y con nosotros. Se ríen, hacen bromas, al mismo tiempo que están muy conectados con el objetivo de la actividad (DC Barcelona, R1, S10).

Por otro lado, las actividades más relacionadas con la vida cotidiana, como la preparación de meriendas o zumos, o que partieron de la iniciativa de las niñas, los niños y adolescentes, como el taller de papel reciclado, propiciaron una mayor iniciativa en la organización de la cooperación en las distintas tareas. Sin embargo, en las actividades propuestas por las adultas o que estaban más conectadas con lo formal, la cooperación debía ser más andamiada. En estas dinámicas también se evidenciaba, en ocasiones, la subjetividad de sus construcciones identitarias, sobre todo de género y con relación a la comunidad; así, mientras las prácticas de cooperar emergen de manera natural en las chicas; en ciertos momentos los chicos sienten el cooperar como un obstáculo para «ganar» y tienden a tener una aproximación competitiva, mientras que ellas entienden el cooperar como «un ganar como equipo».

Así mismo, en la búsqueda de esos espacios, lenguajes y formas de expresión que facilitasen la cooperación entre las participantes, la introducción del audiovisual como herramienta convivencial posibilitó el establecimiento de vínculos en el grupo y la emergencia espontánea de prácticas de cooperación. En este sentido, en los casos de estudio de Barcelona, el componente audiovisual no fue únicamente una herramienta para generar discusión y debate, sino que las niñas, los niños y adolescentes asumieron el rol de producción de piezas audiovisuales en las que plasmaron el trabajo y reflexiones surgidas durante todas las sesiones. De este modo, dado que gran parte del contenido que consumen y producen en su día a día se da en el ecosistema mediático audiovisual, asumen el reto con motivación y confianza, lo que genera un ambiente distendido que favorece la cooperación.

Por último, destacamos la cooperación entre las acompañantes (educadoras de las distintas entidades e investigadoras universitarias) como forma de ser y estar en la acción. Se planificaron y desarrollaron reuniones periódicas para planificar las sesiones, negociar el papel que cada adulta tendría en esta y analizar el desarrollo de las acciones ya realizadas.

Estos diálogos sentaban las bases de una cooperación constante y efectiva. Pero, además, durante el desarrollo de las sesiones, se producía una cooperación espontánea entre las adultas propiciada, por una parte, por esa actitud de confianza y escucha a lo que estaba ocurriendo en el grupo, y, por otra, por la propia concepción de la cooperación como valor y como necesidad para un ser y estar más democráticos.

La coordinación entre las adultas me ha parecido fluida e instintiva incluso (no hemos tenido que hablar mucho para organizarnos en el acompañamiento y distribución de nuestra atención). [...] De hecho creo que en esta sesión nos hemos visto «poco» precisamente porque hemos estado muy conectadas con nuestra labor. En este sentido he percibido una claridad en el *cooperating* entre nosotras cada vez más afinada conforme transcurre el trabajo de las sesiones (DC Sevilla, R2, S10).

6. AVANZAR HACIA LO COMÚN: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a la progresiva ampliación de los espacios y discursos que reivindican la participación de las infancias, la mirada adultocéntrica y androcéntrica sigue organizando la sociedad, tanto a nivel material como simbólico (Florio *et al.*, 2022). Niñas, niños y adolescentes experimentan el adultismo de múltiples formas, en un continuo que puede ir desde la falta de respeto, hasta la violencia directa o indirecta por parte de los adultos, pasando por «el desprecio, degradación, devaluación, imputación, atribución, estigmatización, apropiación, prepotencia, heteronomía, subyugación, discriminación, marginación, exclusión o castigo» (Liebel, 2022: 7). Así mismo, las personas adultas utilizan el poder que se otorgan para alcanzar determinados objetivos, satisfacer sus propias necesidades, escapar de sus miedos, ceder a los deseos de dominio y control, o para hacer sus vidas más cómodas (Liebel, 2022). Frente a ello, las experiencias basadas en los CE, al igual que otras propuestas pedagógicas críticas, proponen abordar las desigualdades y la justicia social desde una aproximación democrática e inclusiva, poniendo especial énfasis en cuestionar y tratar de desarticular las relaciones de poder que se dan en los actos educativos institucionalizados.

En este capítulo hemos presentado un estudio de casos orientados hacia la construcción, siempre imperfecta, de CE, indagando las posibilidades que ofrecen para tomar conciencia de esas estructuras adultocéntricas, cuestionarlas y avanzar en esa asignatura pendiente que es reconocimiento de la contribución de las niñas, los niños y adolescentes a la sociedad (Gaitán, 2020). Analizando nuestros casos con lentes infancistas⁸, vemos cómo el cuidar, el compartir y el cooperar cobran presencia como relaciones y prácticas sustentadoras de los CE. Por un lado, en los talleres, la gestión comunitaria de los conocimientos y la construcción compartida de saberes se desarrollan activamente en la colaboración y cooperación en la comunidad y en el compartir y desarrollar capacidades para una reflexión crítica orientada a la transformación de la sociedad (Bourassa, 2017). Por otro,

⁸ Si bien en sus orígenes la noción de *Childism* se define como el prejuicio contra las niñas, los niños y adolescentes (YOUNG-BRUEHL, 2012), en los últimos años ha ido ganando peso en la literatura una concepción de *Childism* análoga al feminismo, racismo o decolonialismo, que pone el foco de atención en las experiencias de niñas, niños y adolescentes para cuestionar y transformar las normas y estructuras sociales, como señalan BISWAS y WALL (2023). Para profundizar en esta temática se puede consultar el número monográfico de la revista *Childhood* de julio de 2023 y el vol. 8, núm. 2 de la revista *Sociedad e Infancias* publicado en diciembre de 2024 dedicado a la temática «infancismo y reconocimiento del activismo infantil y juvenil».

desde el reconocimiento de la vulnerabilidad como rasgo ontológico de los seres humanos, observamos no solo cómo los cuidados inter e intrageneracionales son fundamentales para que esta comunidad se construya, sino también cómo las niñas, los niños y adolescentes participantes (vulnerables sí, pero como también lo son las adultas que les acompañan) despliegan sus capacidades como agentes de provisión de cuidados, tal como vienen demostrando los estudios decoloniales sobre la infancia (Liebel, 2019; Rosen *et al.*, 2023). Esto implica reivindicar una idea de vulnerabilidad asociada a la idea de interdependencia y de reconocimiento (Robinson, 2022).

Para finalizar, es necesario señalar ciertas limitaciones que presentan nuestras experiencias de CE. Por una parte, desde un punto de vista territorial, es cierto que su número es aún reducido y no fácilmente escalable. El énfasis en las relaciones de cercanía (no necesariamente física), condiciona fuertemente la definición de los espacios y de los tiempos de lo común y limita su expansión (Linsalata, 2019). Por otra, en lo conceptual, las semejanzas de los CE con otros proyectos pedagógicos pueden dificultar su comprensión, al tiempo que el uso de definiciones amplias de cuidados, reciprocidad y cooperación puede conllevar el peligro de convertirlos en «un cajón de sastre» que comprenda casi cualquier interacción humana. Esto dificulta tanto su análisis como su politización y acarrea, además, el riesgo de promover análisis idealizadores y esencializantes que pueden conducir a una ética reaccionaria del cuidado (Pérez Orozco, 2014). No debemos ignorar los procesos y estructuras adultocéntricas, androcéntricas y heteropatriarcales que se siguen dando en los CE, por ejemplo, cuando la invitación a la autogestión genera desconcierto entre las niñas, los niños y adolescentes participantes que, en ocasiones, parecen preferir actividades más dirigidas y tener dificultades y miedos para la toma de decisiones en los talleres. Tampoco podemos obviar que los roles cuidadores se observan más en las chicas que los chicos, así como que el equipo adulto esté formado fundamentalmente por mujeres que tienen muy integrado su papel como cuidadoras y que, con frecuencia, se encuentran ellas mismas en situaciones precarias en lo laboral (bajos salarios, contratos temporales...) y personal. Poner el foco en las prácticas de cuidados implica, además, considerar también las prácticas de «descuido» institucional y «descuido» en la comunidad, donde no siempre hay un buen trato y a veces se observan formas pronunciadas de violencia entre las niñas, los niños y adolescentes.

Para analizar estas cuestiones resultan fundamentales los desarrollos más recientes de la sociología de la infancia que, sin descartar necesariamente enfoques anteriores, resaltan lo relacional y lo intergeneracional. La agencia de niñas, niños y adolescentes se entiende, así, como una realidad relacional que, pudiendo ser regulada de manera institucional, se experimenta en espacios de la vida cotidiana y en comunidad. Las actitudes y comportamientos de las personas adultas y su rechazo a reconocer las capacidades de niñas, niños y adolescentes, y a compartir la información y el poder de la toma de decisiones, siguen siendo una de las principales barreras para reconocer y visibilizar su contribución a la sociedad. Ante esto, la búsqueda de soluciones ha de estar necesariamente situada en los contextos sociopolíticos, culturales e históricos, tanto formales como no formales, donde las personas de distintas generaciones interactúan cotidianamente. La naturaleza y calidad de las relaciones (respeto mutuo, confianza, generosidad) será fundamental para los avances o limitaciones en este terreno. Por todo ello, las prácticas y relaciones orientadas hacia los CE, con sus limitaciones, permiten reivindicar otras formas de agencia incrustada socialmente (Cleaver, 2004 en O’Kane y Twum-Danso Imoh, 2023) al desvelar la contribución

de niños, niñas y adolescentes al cuidar, compartir y cooperar que, sin duda, también se da (de forma aún más invisibilizada) en otras esferas y espacios sociales.

REFERENCIAS

- AGENJO-CALDERÓN, A. (2021). *Economía Política Feminista. Sostenibilidad de la vida y economía mundial*, Icaria.
- ALANEN, L. (2000). «Childhood generational condition. Towards a relational theory of childhood», *Research in Childhood: Sociology, Culture and History. A Collection of Papers. The Department of Contemporary Cultural Studies*, 11-30.
- ALANEN, L. (2017). «Childhood studies and the challenge of ontology», *Childhood*, 24(2), 147-150, [https://doi.org/10.1177/0907568217704539\[SP1\]](https://doi.org/10.1177/0907568217704539[SP1]).
- ARCINIEGA, M.; PALACIOS, M. J.; PÁEZ DE LA TORRE, S., y FIGUERAS-MAZ, M. (2022). «La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia», *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122, <https://doi.org/10.5209/soci.83992>.
- BELK, R. (2010). «Sharing», *Journal of consumer research*, 36(5), 715-734.
- BISWAS, T., y WALL, J. (2023). «Childist theory in the humanities and social sciences», *Child Soc.*, 37, 1001-1004, <https://doi.org/10.1111/chso.12738>.
- BOLLIER, D. (2015). «El ascenso del paradigma de los bienes comunes», en C. HESS y E. OSTROM (eds.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 51-64), Traficantes de Sueños.
- BOLLIER, D., y HELFRICH, S. (2019). *Free, fair and alive: The insurgent power of the commons*, New Society Publishers.
- BOOKCHIN, M. (1999). *La ecología de la libertad*, Nossa y Jara Editores.
- BOURASSA, G. N. (2017). «Towards an elaboration of the pedagogical common», en A. MEANS, D. R. FORD y G. SLATER (eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75-93), Palgrave Macmillan.
- BUCZYNSKY, B. (2015). *Sharing is good. How to save money, time and resources through collaborative consumption*, New Society Publishers.
- CAFFENTZIS, G., y FEDERICI, S. (2019). «Comunes contra y más allá del capitalismo», *El apantle. Revista de estudios comunitarios*, (1), 45-58.
- CAGLIARI, P.; CASTAGNETTI, M.; GIUDICI, C.; RINALDI, C.; VECCHI, V., y MOSS, P. (2016). «Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia», *A selection of his writings and speeches*, 1945-1993, Routledge.
- COMAS-D'ARGEMIR, D. (2017). «El don y la reciprocidad tienen género: las bases morales de los cuidados», *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 22(2), 17-32.
- CORSARO, W. A., y MOLINARI, L. (2008). «Entering and observing in children's worlds: A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy», en P. CHRISTENSEN y A. JAMES (eds.), *Research with children* (pp. 255-275), Routledge.
- CORTINA, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Paidós.
- DOUKH, N. (2017). «¿Es la cooperación el rasgo distintivo de la economía social y solidaria? Aporte a su conceptualización en el Ecuador», *Revista Economía*, 69(109), 29-41.
- El futur en perill* (2023) [vídeo], <https://www.youtube.com/watch?v=FtZPUzoF4HM>.
- FATYASS, R. (2023). «Agencias infantiles en la escuela», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29, <https://doi.org/10.11600/rclsnj.20.3.4734>.
- FISHER, B., y TRONTO, J. C. (1990). «Toward a feminist theory of caring», en E. ABEL y M. NELSON (eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives* (pp. 36-54), State University of New York.
- Futuro sin título* (2022) [vídeo entrevista] (en línea), <https://www.youtube.com/watch?v=81E1BF0ui1c>.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», *Política y Sociedad*, 43(1). pp. 9-26, ISSN 1130-8001.

- GAITÁN MUÑOZ, L. (2020). «Redistribución, reconocimiento y representación: una lectura de Nancy Fraser con mirada de infancia», *Revista Praxis Educativa*, 16(40), <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6886>.
- GAITÁN MUÑOZ, L. (2022). «Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era», *Política y Sociedad*, 59(3), 1-12, <https://dx.doi.org/10.5209/poso.79783>.
- GALLEGNO-NOCHE, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas educativas inclusivas*, Publicaciones UCA.
- GALLEGNO-NOCHE, B., y VÁZQUEZ RECIO, R. (2023). *Educación Infantil y Bien Común. Por una práctica educativa crítica*, Morata.
- GIUDICI, C.; RINALDI, C., y KRECHEVSKY, M. (eds.) (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*, Reggio Children.
- HESS, C., y OSTROM, E. (2015). «Un marco de análisis de los bienes comunes del conocimiento», en C. HESS y E. OSTROM (eds.), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 65-104), Traficantes de Sueños.
- HOFFMAN, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*, Cambridge University Press.
- ILLICH, I. (1973). *Tools for Conviviality*, Calder and Bacon.
- KROPOTKIN, P. (2015). *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Dharana editorial.
- LAVAL, C., y DARDOT, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*, Gedisa.
- LIEBEL, M. (2019). *Infancias Dignas o cómo Descolonizarse*, Ifejant.
- LIEBEL, M. (2022). «Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional», *Última Década*, 30(58), 4-36, <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/67282>.
- LINSALATA, L. (2019). «Repensar la transformación social desde las escalas espacio-temporales de la producción de lo común», *El Apantle. Revista de Estudios comunitarios. Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, Traficantes de Sueños, https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL_Apantle_web.pdf.
- LOCATELLI, R. (2018). «La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante», *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&tlng=es.
- MALAGUZZI, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*, Octaedro.
- MALDONADO, B. (2004). «Comunalidad y educación en Oaxaca», en L. MEYER y B. MALDONADO (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias*.
- MARTÍNEZ-BUJÁN, R., y VEGA, C. (2021). «El ámbito comunitario en la organización social del cuidado», *Revista Española de Sociología*, 30(2), a25, <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.25>.
- MAUSS, M. (1971). «Ensayo sobre los dones. Motivo y forma del cambio en las sociedades primitivas», en M. MAUSS, *Sociología y antropología* (pp. 153-263), Tecnos.
- MITTONE, L. (2003). *Altruism without reciprocation in children*, <https://goo.gl/zKhS1B>.
- MORALES, S. (2022). *Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo*, Observatorio Latinoamericano y Caribeño, ISSN 1853-2713, <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/7897>.
- Mucho piden, poco dan: lo que opinamos los jóvenes sobre el sistema educativo (2022) [vídeo podcast] (en línea), <https://www.youtube.com/watch?v=LWF-l7d97YM>.
- MUMFORD, L. (2010). *El mito de la máquina. Técnica y evolución humana*, Pepitas de calabaza editores.
- NAREDO, J. M. (2022). *La crítica agotada*, Siglo XXI.
- O'KANE, C., y TWUM-DANSO IMOH, A. (2023) «Conclusion. Moving forwards for meaningful and transformative participation», *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 304-312), Routledge.
- OSWELL, D. (2013). *The agency of children: From Family to Global Human Rights*, Cambridge University Press.

- PAVEZ-SOTO, I., y SEPÚLVEDA KATTAN, N. (2019). «Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica», *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210, <https://doi.org/10.5209/soci.63243>.
- PECHTELIDIS, Y., y KIOUPKIOULIS, A. (2020). «Education as commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community», *Democracy and Education*, 28(1), 1-11.
- PÉREZ OROZCO, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*, Traficantes de Sueños.
- ROBINSON, C. (2023). «In defense of vulnerability», *Subjectivity*, 30(1), 3-22, <https://doi.org/10.1057/s41286-022-00146-3>.
- ROSE, R.; CHASE, E.; CRAFTER, S.; GLOCKNER, V., y MITRA, S. (eds.) (2023). *Crisis for Whom? Critical global perspectives on childhood, care, and migration*, UCL Press[SP2], <https://library.open.org/handle/20.500.12657/60533>.
- SPYROU, S. (2019). «An Ontological Turn for Childhood Studies?», *Child Soc.*, 33: 316-323, [doi:10.1111/chso.12292](https://doi.org/10.1111/chso.12292).
- SPYROU, S.; ROSEN, R., y COOK, D. T. (eds.) (2018). *Reimagining childhood studies*, Bloomsbury Academic.
- SURASKY, J. (2013). *La Cooperación Sur-Sur como herramienta decolonial*. Documentos de Trabajo, núm. 9, junio, Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad de la Plata.
- TRONTO, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*, NYU Press.
- YOUNG-BRUEHL, E. (2012). *Childism: Confronting prejudice against children*, Yale University Press.

CAPÍTULO 5

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATIVA EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA MIRADA CRÍTICA A LAS REALIDADES ACTUALES

Mónica María MONGUÍ MONSALVE

El acceso a la información a través de Internet ha llevado a plantear nuevas dinámicas, nuevos paradigmas y nuevas relaciones entre niños, niñas, adolescentes y adultos, las cuales han posibilitado nuevas formas de aprendizaje más autónomas, más colaborativas y más activas. En este contexto, el aprendizaje de competencias, habilidades y capacidades para desenvolverse en el ecosistema digital dejan de ser vistas meramente desde una mirada de aprendiz inerte, y al contrario de ello, se refleja desde una posición activa dentro de la sociedad de la información; no solo en la observación, sino también en la producción de contenido y la comprensión crítica de la información que se recibe, llevando así a consolidarse el concepto de alfabetización mediática e informativa (AMI). Aunque la alfabetización mediática e informativa no constituye un tema novedoso, su relevancia se mantiene en un contexto marcado por los continuos avances tecnológicos que transforman la forma en que niños, niñas y adolescentes interactúan con el ecosistema digital. Por tanto, la AMI no solo sigue siendo un área de interés, sino que requiere de una revisión crítica constante para garantizar que los marcos educativos y las políticas públicas respondan adecuadamente a las necesidades actuales de la infancia y la adolescencia.

Así, en el presente capítulo se realiza un análisis crítico alrededor de la alfabetización mediática e informativa en el uso específico de Internet, las redes sociales y en general de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) por parte de los niños. El desarrollo de este análisis se fundamenta en la perspectiva de sus protagonistas, a partir del conocimiento de su capital digital y de revelar las competencias que estos identifican como necesarias en su uso e interacción con el Internet. Para ello, se apoya en un estudio cuantitativo que recoge unas muestras de 1.300 niños, niñas y adolescentes, residentes en España, con edades entre los siete y los diecisiete años y pertenecientes a contextos socioeconómicos diferenciados.

Dado el objetivo del estudio, que no es otro que contrastar las expectativas de los niños con las disposiciones de los adultos para responder a los que se cree que ellos necesitan, se analiza el reglamento normativo y referencial, prestando especial atención al marco europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía, más conocido como DIGCOMP, que proporciona una base para desarrollar políticas y medir las competencias digitales. A partir de este y a la luz de los resultados del cuestionario aplicado, se realiza una confrontación de la práctica real del DIGCOMP con el uso cotidiano de las TIC por parte de los niños, niñas y adolescentes, dando respuesta a los interrogantes sobre si este es un formato creado por adultos para evaluar el uso de las TIC por parte de los niños, o si es una herramienta para capacitarlos. A su vez, se busca descubrir si existe una posición hegemónica por parte de las personas adultas al presuponer que hay una falta de un pensamiento crítico en la infancia y adolescencia que no permite, o dificulta, la autonomía digital de las personas menores de edad.

La base teórica de este trabajo retoma la perspectiva de la nueva sociología de la infancia desde la que se da visibilidad a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales (Gaitán, 2006), adaptando su enfoque al estudio de las nuevas tecnologías, entendiendo, por tanto, todo el proceso de alfabetización mediática e informacional como un proceso bidireccional de aprendizaje entre adultos y niños. Sin embargo, la realidad da cuenta de la ausencia de reconocimiento de un estatus digital en la infancia que, por el contrario, es socavado con un discurso negativo de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes, lo cual limita que se consagren unos determinados derechos digitales que son fundamentales para el uso cotidiano de las TIC por parte de ellos.

1. TRASFONDO Y HORIZONTE: EL CONTEXTO PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE AMI EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Los avances tecnológicos de las últimas décadas han propiciado una transformación sin precedentes en la forma en que interactuamos, aprendemos y nos comunicamos, pero para aprovechar al máximo estas herramientas, es importante tener competencias digitales, saber buscar información en línea, comunicarnos de manera segura y crear contenido digital. En este escenario, la adquisición de competencias digitales se ha convertido en un aspecto fundamental para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad de la información. Sin embargo, este proceso va más allá de la mera adquisición de habilidades técnicas; implica el desarrollo de una comprensión crítica y reflexiva sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como la capacidad para participar activamente en la producción y circulación de contenidos digitales.

Imaginemos que este ecosistema digital es como una enorme biblioteca llena de libros, pero también de vídeos, fotos y mensajes. Para navegar por esta biblioteca, necesitamos saber cómo encontrar lo que buscamos, cómo discernir si la información que encontramos es confiable, cómo proteger nuestra privacidad y seguridad mientras estamos en la búsqueda, pero también cómo podemos crear nuevos recursos visuales para una audiencia más amplia. Este cambio hacia un rol más activo, en el que las personas no solo son receptoras de la información, sino que contribuyen al flujo de conocimiento, subraya la importancia del desarrollo de habilidades críticas y reflexivas para cuestionar y contextualizar la información en el entorno digital, promoviendo por tanto la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).

Desde esta premisa, la AMI incluye también la alfabetización digital, comprendiendo el conjunto de competencias esenciales para una participación efectiva y crítica en la sociedad de la información. De acuerdo con Sádaba *et al.* (2022), estas competencias abarcan conocimientos, destrezas y actitudes que permiten la comunicación, la creación y la colaboración en entornos digitales. Así, la alfabetización digital se entiende como el «proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios» (Casado, 2006: 52).

En este sentido, la AMI se centra específicamente en la capacidad de analizar, evaluar y crear contenido en una variedad de medios de comunicación, en este caso en el entorno digital, así como en la capacidad de acceder, evaluar y utilizar información de manera ética, actuando como pensadores críticos y participando activamente en la comunidad a través del ejercicio de la ciudadanía digital (Richardson y Milovidov, 2019).

Ahora bien, si se observa la aplicación de estos conceptos, aunque se reconoce el potencial transformador de las TIC en el proceso educativo y de sociabilización de niños, niñas y adolescentes (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013; Monguí y Larrañaga, 2022), se advierte que persisten aún barreras que obstaculizan su pleno aprovechamiento por parte de los niños, ya no solo debido a la insuficiente participación que tienen en el sistema educativo (Gaitán, 2018), sino también a la que les falta en el entorno digital, lo que supone una limitación de su ciudadanía en este campo (Lebrusán *et al.*, 2022). En este sentido, es fundamental adoptar una perspectiva crítica que cuestione los discursos hegemónicos y las prácticas dominantes en torno a la AMI. Para ello, este capítulo presta especial atención al marco europeo de competencia Digital para la Ciudadanía, conocido como DIGCOMP. Este marco proporciona una base para desarrollar políticas, medir las competencias digitales, evaluar y promover la alfabetización mediática e informacional.

1.1. Una mirada al Marco Normativo DIGCOMP

El Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DIGCOMP) es una herramienta para abordar la demanda de habilidades digitales en nuestra sociedad. Se trata de una iniciativa desarrollada por la Comisión Europea que tiene como objetivo mejorar las habilidades digitales de las personas en general —tanto en niños como en las personas adultas—. Además, busca orientar a los responsables políticos en la formulación de políticas para apoyar el desarrollo de estas habilidades, así como planificar programas educativos para grupos específicos. DIGCOMP se ha utilizado en una variedad de contextos, incluyendo el ámbito laboral, educativo y de formación continua, proporcionando un entendimiento común de lo que implica tener competencia digital. No obstante, el compromiso con DIGCOMP, y su adopción, es principalmente voluntario y puede ser asumido por una variedad de actores en la sociedad, como los gobiernos y autoridades nacionales, organizaciones y empresas, instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades y otros centros educativos) y profesionales.

Este Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía se encuentra integrado en un conjunto más amplio de iniciativas y acciones relacionadas con la promoción

de las competencias digitales en Europa, entre las que se incluyen la Agenda Digital para Europa¹, la Estrategia de Educación y Formación 2020² y la Iniciativa de Nuevas Capacidades para el Empleo³. Además, es importante destacar que existen otras herramientas y disposiciones que se alinean y se complementan con DIGCOMP en cuanto a la promoción de competencias digitales. En el caso de España, estas iniciativas están incluidas en el Plan de Cultura Digital en la Escuela, que busca promover el desarrollo de competencias digitales entre estudiantes y personal educativo. De igual forma, se complementa con la Estrategia España Digital 2025 que busca impulsar la transformación digital incluyendo medidas para mejorar la alfabetización digital, promover la inclusión digital y el uso seguro y responsable de la tecnología.

Antes de pasar a describir cada una de las competencias definidas por DIGCOMP, es necesario comprender qué significa exactamente este concepto. La competencia digital abarca la capacidad de utilizar las tecnologías digitales de manera segura, reflexiva y eficaz en diferentes aspectos de nuestras vidas, ya sea para aprender, trabajar o participar en la sociedad. Esto implica no solo saber cómo interactuar con las herramientas digitales, sino también entender cómo tomar decisiones informadas y responsables al utilizarlas (Vuorikari *et al.*, 2022).

Desde el Marco Europeo de Competencia Digital (DIGCOMP) se estructuran cinco áreas de competencias digitales que contemplan aspectos técnicos y sociales de la tecnología. En la Tabla 1 se detalla y presenta la definición de cada una de estas áreas, proporcionando una comprensión más profunda de su alcance en el contexto digital actual.

A pesar de la importancia y la utilidad de DIGCOMP, su enfoque también enfrenta algunas críticas y desafíos. Aunque tiene una amplia aceptación, es importante destacar que el proceso de validación de DIGCOMP⁴ no ha incluido la participación directa de niños, niñas y adolescentes, quienes son actores clave en el entorno digital actual. Este enfoque de DIGCOMP ha sido objeto de debate en cuanto a si es adultocentrista o no, y si el marco puede centrarse demasiado en las necesidades y experiencias de los adultos, dejando de lado las perspectivas y los contextos únicos de los niños, lo que puede llevar a que las políticas y programas basados en DIGCOMP no sean totalmente adecuados para la infancia y la adolescencia. Sin embargo, otros autores (Nuez, 2023) sostienen que DIGCOMP es lo suficientemente flexible como para adaptarse a diferentes grupos de edad, incluidos los niños, y que su enfoque se puede ajustar para satisfacer mejor sus necesidades específicas. Dada esta situación, en los siguientes párrafos analizaremos su ajuste y pertinencia según las percepciones específicas de la infancia y adolescencia.

¹ Estrategia para impulsar el crecimiento económico a través del uso de tecnologías digitales. Dentro de esta, se promueve el desarrollo de competencias digitales para todos los ciudadanos europeos como un pilar fundamental para el éxito en la economía digital.

² Estrategia que tiene como objetivo mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos en Europa. Dentro de esta, se destaca la importancia de integrar las competencias digitales en los currículos educativos y de proporcionar oportunidades de formación en habilidades digitales para estudiantes y profesionales.

³ Iniciativa que busca mejorar las competencias digitales y las habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre los trabajadores europeos. Esto se logra a través de programas de formación, reentrenamiento y reciclaje profesional que se centran en áreas clave como la programación, el análisis de datos y la ciberseguridad.

⁴ Se realizó un proceso de validación abierto con importantes actores internacionales como la OIT, la UNESCO, la UNICEF y el Banco Mundial.

Tabla 1. Competencias Digitales DIGCOMP

<i>Área de competencia</i>	<i>Definición de las competencias</i>
<i>Información y datos</i>	Buscar, seleccionar, gestionar, evaluar y utilizar información en línea de manera crítica, distinguir entre información confiable y engañosa. Entender cómo se recopilan, utilizan y protegen los datos personales en línea.
<i>Comunicación y colaboración</i>	Capacidad de comunicarse y trabajar con otros de manera segura a través de medios digitales. Escribir correos electrónicos claros y efectivos, participar en conversaciones en redes sociales de manera respetuosa y colaborar en proyectos en línea con personas de diferentes partes del mundo.
<i>Creación de contenido digital</i>	Capacidad de crear, editar y compartir diferentes tipos de contenido en línea. Escribir blogs, grabar vídeos, hacer fotos, textos, diseñar gráficos, crear presentaciones o programación. Conocer cómo utilizar herramientas y software para la creación de contenido de manera efectiva y creativa teniendo en cuenta las normas y licencias de propiedad intelectual.
<i>Seguridad</i>	Conocer cómo proteger nuestra información personal y a los demás mientras se navega por el mundo digital. Estar al tanto de las amenazas en línea, como virus y estafas, saber cómo mantener la privacidad y la seguridad de la información personal en línea. Conocer las prácticas seguras para protegerse contra el ciberacoso y el acoso en línea, así como la protección medioambiental.
<i>Resolución de problemas</i>	Capacidad de abordar y resolver problemas técnicos o de información y de otro tipo que puedan surgir en el uso de la tecnología digital. Capacidad de identificar y diagnosticar problemas, buscar soluciones efectivas y tomar medidas para resolverlos de manera eficiente y ética. Reconocer en qué áreas se necesita mejorar o actualizar las habilidades digitales, así como ayudar a otras personas a mejorar sus habilidades digitales, buscar oportunidades para aprender por sí mismo y mantenerse actualizado sobre los cambios en el entorno digital.

Fuente: elaboración propia a partir de DIGCOMP.

1.2. Niños, niñas y adolescentes frente al desafío tecnológico

El proceso de alfabetización digital entre los niños a menudo comienza de manera informal, en ocasiones de forma autodidacta y fuera del entorno escolar, llevándose a cabo en los hogares, lugar donde interactúan diariamente con la tecnología. Sin embargo, este tipo de aprendizaje suele enfrentar resistencia por parte de los adultos, principalmente debido a las desigualdades en el capital cultural de las familias y, por consiguiente, en el nivel de apoyo brindado por los padres, madres y tutores (Monguí y Larrañaga, 2022). En este aspecto, como se aclaraba en líneas anteriores, la alfabetización y el conjunto de competencias digitales no se limitan al manejo básico de la tecnología, sino que re-

quieren una comprensión más profunda, más allá de la implementación de herramientas y recursos digitales. Teniendo en cuenta las premisas de Bauman (2007), la sociedad contemporánea, caracterizada por su naturaleza digital y moderna, se presenta como un entorno fluido y adaptable, donde el acceso al conocimiento es inmediato y diverso. Esta misma característica conlleva la fragilidad y la transitoriedad del conocimiento, lo que genera continuamente situaciones de incertidumbre y cambio. En este contexto, es fundamental que las competencias digitales incluyan también la capacidad de evaluar críticamente la información, discernir entre la relevante y la irrelevante, la verídica y la engañosa, así como a comprender y evaluar las rápidas transformaciones del entorno digital.

De acuerdo con el trabajo de campo realizado en el estudio mencionado al principio (Monguí y Larrañaga, 2022), ante la extensa diversidad de información disponible, tanto expertos, como docentes, niños, niñas y adolescentes reconocen la necesidad de desarrollar habilidades que les permitan reflexionar y discernir lo relevante, sólido y veraz en un entorno digital tanto dentro como fuera del aula escolar. Esto implica el fomento y desarrollo de un pensamiento crítico que permita contrastar la información, comprender las implicaciones del uso de diferentes aplicaciones y discernir la veracidad del contenido buscado. Así, partiendo de la idea de que las redes digitales son abiertas y cualquier persona puede acceder a la información por distintos medios de comunicación, el aprender a buscar, filtrar, analizar y manejar este contenido se muestra como una competencia fundamental para potenciar el proceso de alfabetización mediática e informacional y digital. En este sentido, el papel del profesorado es crucial, ya que actúa como guía para enseñar a acceder y discernir sobre los contenidos, sin limitar la creatividad y la diversidad de ideas. Al desarrollar competencias de manejo de información en la red, la educación abandona los roles pasivos en el proceso de enseñanza, fomentando un flujo dinámico de ideas y facilitando la aparición de soluciones innovadoras. Frente a este contexto, es importante no utilizar los riesgos inherentes al uso de Internet como excusa para menoscabar los derechos digitales y de ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes. Y es que, el acceso a Internet, especialmente a través de dispositivos móviles, ha cambiado los paradigmas sobre el papel de la infancia y la adolescencia en la sociedad y en el ámbito educativo, y la intensificación de su uso digital va más allá de los modelos simplificados que antes se tenían sobre los riesgos y oportunidades en línea. La interacción en entornos digitales, al igual que en los espacios sociales tradicionales, es compleja y está influenciada por normas, valores y representaciones sociales.

Ante este nuevo escenario digital, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en su Observación General núm. 25 sobre los Derechos del Niño en el entorno digital, ha subrayado el principio de no discriminación como cuestión fundamental para garantizar los derechos sociales, políticos y civiles de los jóvenes en el entorno digital. Así, de acuerdo con el Comité, el acceso al entorno digital debe permitir a los niños ejercer plenamente sus derechos de ciudadanía, incluido el derecho a la alfabetización digital.

2. EL ESTUDIO SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA DIGCOMP

En el panorama actual, la importancia de DIGCOMP como guía para los responsables políticos es indiscutible, delineando las habilidades digitales cruciales y su desarrollo. Sin embargo, surge una pregunta importante: ¿estas habilidades son realmente las prioritarias para los niños, niñas y adolescentes en su vida digital diaria, o son más bien una imposición de los adultos que intentan enseñarles? ¿Se alinean con la realidad de la infancia y adolescencia? ¿O es más una herramienta creada por adultos para evaluar el uso de la tecnología por parte de los niños, en lugar de empoderarlos y acompañarlos?

Para responder a estos interrogantes, exploraremos los resultados obtenidos a partir de un estudio cuantitativo desarrollado por el equipo de la Universidad Complutense de Madrid en el proyecto SIC SPAIN 3.0, el cual cuenta con las experiencias de niños, niñas y adolescentes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este estudio se centró en entender cómo ellos y ellas usan Internet y las tecnologías digitales en su vida diaria. De esta forma, buscamos saber si el marco DIGCOMP refleja realmente las necesidades y habilidades que consideran más importantes.

Para llevar a cabo este estudio, utilizamos un enfoque metodológico basado en la recolección de datos a través de una encuesta aplicada a niños, niñas y adolescentes residentes en España. El objetivo era capturar una visión representativa de cómo estos interactúan con Internet y las tecnologías digitales en su cotidianeidad. Para garantizar la representatividad de la muestra, nos basamos en datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), utilizando un diseño de muestreo aleatorio estratificado, en el que se consideraron variables como la edad, el sexo, la región de residencia y el nivel educativo de los padres.

La muestra final incluyó a 1.304 participantes distribuidos de manera equitativa en términos de edad y sexo, pero reflejando, a su vez, una muestra diversa y representativa de la población española mediante la selección de diversos contextos socioeconómicos, variable que, como se ha podido observar en otros estudios (Garmendia *et al.*, 2019) influye de manera importante en las experiencias particulares del entorno digital. Así, el perfil de la muestra se compuso por un 48 % de mujeres y un 52 % de hombres. En cuanto a la edad, la población estudiada comprendió niños, niñas y adolescentes con edades comprendidas entre los siete y los diecisiete años, rango que permitió explorar la diversidad y las diferencias en el uso de Internet y las habilidades digitales entre distintos grupos de edad. La distribución geográfica de la muestra reflejó una representación adecuada de las distintas comunidades autónomas de España. La Comunidad de Madrid representa el 20 % de la población estudiada, seguido por un 18 % de Andalucía, un 15 % de Cataluña y un 10 % de la Comunidad Valenciana. Esta distribución permitió analizar posibles variaciones regionales en el uso de Internet y las competencias digitales. En cuanto al nivel educativo de los padres y madres, se observa una variedad de niveles de formación. El 39 % de los padres poseían estudios universitarios, seguido por un 21 % con enseñanza general secundaria, un 19 % con formación profesional superior y un 11 % de padres con estudios primarios o sin estudios. En el caso de las madres, el 47 % contaban con estudios universitarios, un 21 % tenía enseñanza general secundaria, un 19 % poseía formación profesional superior

y un 5 % de madres con estudios primarios o sin estudios. Esta diversidad educativa en los hogares proporcionó información relevante sobre el contexto educativo y social de los participantes.

La encuesta exploró diferentes aspectos del uso de Internet, las habilidades digitales, el consumo de redes sociales, la percepción de la publicidad en línea y las habilidades para pensar críticamente en el entorno digital de las personas encuestadas. Se midieron temas como: con qué frecuencia se usa Internet, cómo se prefiere usarlo y por qué, qué dispositivos se usan para acceder a la red y qué actividades se realizan en línea (navegar, comunicarse, crear contenido, etc.); qué habilidades digitales perciben necesarias para hacer cosas específicas en línea, cómo buscar información o resolver problemas técnicos; cómo se percibe y consume la publicidad en línea; qué tan importante se considera Internet y las redes sociales; cómo se perciben los derechos en línea y qué enseñanza se ha recibido sobre el uso responsable de Internet; la capacidad para controlar el tiempo de uso, la información falsa, la privacidad en línea, el contenido no deseado y el uso de la inteligencia artificial.

Estas variables proporcionaron una visión integral de la relación de los niños, niñas y adolescentes con el mundo digital, permitiendo identificar áreas de fortaleza y de mejora en su alfabetización mediática e informacional, así como en su capacidad para desenvolverse críticamente en el entorno digital. Tomando en cuenta este contexto, este capítulo se propone contribuir al debate académico y social sobre la AMI en la infancia y adolescencia, ofreciendo una visión crítica y reflexiva que invite a repensar las prácticas educativas y políticas públicas en este ámbito. A través de un análisis crítico, se confrontan los hallazgos de la encuesta con los estándares y criterios establecidos por DIGCOMP, con el fin de identificar discrepancias y áreas de mejora en la educación digital de los niños, niñas y adolescentes.

2.1. Las claves del entorno digital desde la perspectiva de la infancia y la adolescencia

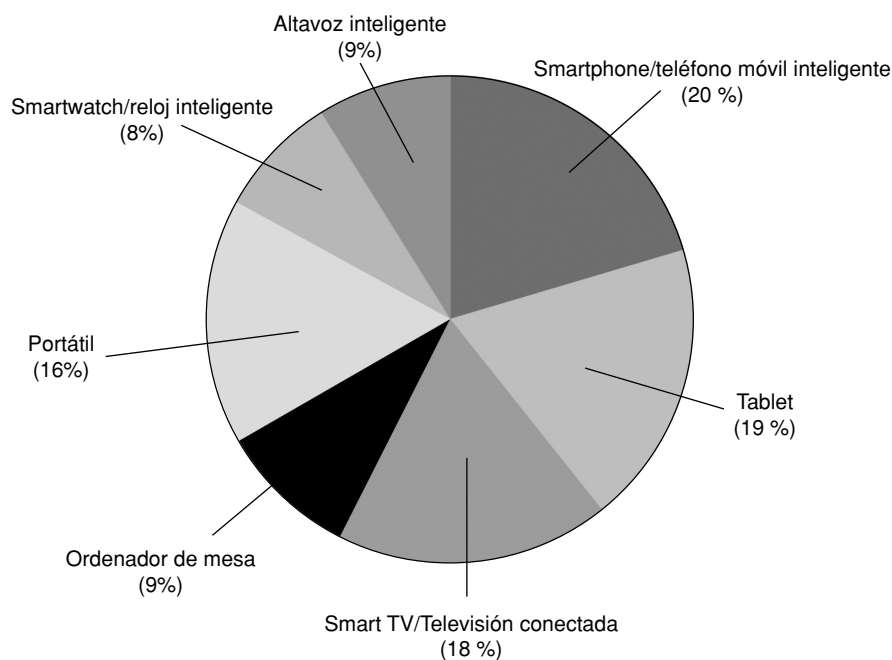
No hay duda de que el Internet y las redes sociales tienen un papel crucial en la cotidianidad de los niños, tal y como queda demostrado en el hecho de que casi la mitad de los participantes de la encuesta (47,9 %) otorguen la máxima puntuación a la importancia de saber usar estas plataformas del espacio digital. Pero ¿cuál es el origen de esta importancia y cuáles son las competencias que la infancia y la adolescencia identifican como relevantes en este mundo virtual? Para dar respuesta a estas preguntas, exploraremos en este punto el capital digital y la experiencia de los participantes del estudio de referencia.

Aunque el uso de Internet y las redes sociales se muestra de manera regular, el acceso y conexión a estas se realiza a través de distintos tipos de dispositivos, cuya preferencia varía según el entorno, los intereses y necesidades específicas. En primer lugar y destacando su importancia de uso, se encuentra el acceso a través de *smartphones*, utilizados por el 78,3 % de los niños encuestados, seguida por el uso de la *Tablet* (72,4 %) y los ordenadores portátiles (62,4 %), además de las Smart TV que también refleja un importante uso diario para la conexión a la red por el 69,7 %.

Como se observa en el Gráfico 1, el *smartphone* supone el principal medio de acceso en el total de los encuestados, cuestión que deja ver la importancia que tiene

la versatilidad, el acceso y portabilidad en la experiencia del uso de Internet y las redes sociales en la actualidad (Trucco y Palma, 2020). Mientras el uso de un teléfono inteligente es el dispositivo que les permite tener acceso rápido en cualquier lugar, la *Tablet* o un ordenador portátil suele tener su uso preferente en casa o en la escuela. De esta forma, cada dispositivo ofrece una experiencia única de acceso a aplicaciones y contenido diferentes, influyendo así en las preferencias para su utilización. Esto, añadido a las capacidades técnicas y restricciones que tiene cada dispositivo, puede condicionar la elección de navegación en la red en diferentes contextos. Lo anterior da cuenta de las diferentes preferencias descubiertas en el estudio, donde prácticamente todos los y las adolescentes encuestados, a partir de los catorce años, tienen un *smartphone*. Sin embargo, cuando se trata de dispositivos como las *Tablet*, la historia es diferente, y es que su uso es mayormente reportado por los niños y niñas de menor edad, aunque a medida que avanza el tiempo, la preferencia por este dispositivo disminuye gradualmente.

Gráfico 1. Dispositivos usados por los niños, niñas y adolescentes



Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuesta.

Está claro que las redes sociales desempeñan un papel central en la vida digital especialmente entre los adolescentes, pero dentro de este vasto ecosistema digital, se identifican algunas plataformas con mayor popularidad. Si bien, el estudio ha revelado que los niños, niñas y adolescentes tienen presencia en diferentes plataformas digitales, se destacan cuatro: WhatsApp, TikTok, YouTube e Instagram, redes sociales que se caracterizan por ser espacios de sociabilidad donde encuentran a sus amigos, donde pueden tener inmediatez en las interacciones con otros usuarios y que les permite además el consumo rápido de contenido.

En efecto, estas plataformas representan espacios digitales donde ellas y ellos participan en una extensa variedad de actividades de ocio y entretenimiento en los que se incluyen la comunicación y mensajería instantánea, visualización de contenido de videojuegos, deportes, música, humor, así como contenido e información para saber qué ocurre en el mundo. Destacan, además, aquellas actividades de creación de contenido, siendo una acción muy popular entre el 33,2 % de los y las participantes, quienes eligen esta opción como la preferida. Estos resultados demuestran tanto lo dinámica y activa que es la experiencia en línea, como la diversidad de intereses y actividades que la infancia y adolescencia tienen en el mundo digital, donde muestran su capacidad para expresarse, interactuar, mantener conexiones sociales en línea y participar activamente para crear y compartir contenido digital.

No obstante, al analizar las preferencias de las redes sociales en función del género, se observan ciertas diferencias. Por un lado, las chicas tienden a mostrar una mayor predilección por plataformas que se centran en compartir fotos y vídeos, así como aquellas donde el contenido es momentáneo y desaparece, siendo visible solo durante un corto periodo de tiempo, que por lo general suele ser de veinticuatro horas (historias de *Instagram* y *TikTok*). Por otro lado, los chicos muestran preferencia por redes sociales relacionadas con el ocio, como por ejemplo la plataforma *Twitch* donde se realizan transmisiones en directo especialmente sobre videojuegos, humor y actualidad.

Estas diferencias de género también se reflejan en el tipo de contenido que se produce en el entorno digital, las cuales tienen una fuerte vinculación con las preferencias de las redes sociales. En el caso de las mujeres el interés se inclina en mayor medida a las actividades relacionadas con la moda y el estilo de vida, mientras que los chicos tienden hacia temas como el *gaming* y el deporte. Sin embargo, hay ciertas actividades creativas que son compartidas por ambos sexos, como la realización de «covers» y el seguimiento de eventos actuales. De esta forma, aunque se observa cierta diversidad en los intereses y las actividades creativas en las redes sociales entre niños y niñas, también es evidente que existe una tendencia generalizada a reproducir comportamientos y preferencias asociadas con los estereotipos tradicionales de género, lo cual puede influir en la forma en la que los chicos y chicas desarrollan, perciben y utilizan sus habilidades y competencias digitales.

2.2. Habilidades digitales percibidas vs. la alfabetización digital adquirida

¿Qué tan preparados se sienten los niños, niñas y adolescentes para navegar por Internet y las redes sociales? Los resultados del estudio nos ofrecen una mirada acerca de cómo se perciben respecto a la capacidad para enfrentar los desafíos que surgen con el uso de Internet y las redes sociales, pero a su vez, nos ayudan a comprender qué habilidades consideran indispensables para desenvolverse de manera efectiva en el entorno digital.

En términos generales, los chicos y chicas participantes de la encuesta se sienten bastante cómodos y hábiles usando aplicaciones móviles, así como utilizando herramientas de bloqueo y denuncia, pero admiten tener una menor habilidad y mayor incertidumbre cuando se trata de distinguir la información falsa de la fiable en este entorno, así como de proteger su privacidad en línea. Además, observamos que estas percepciones varían según la edad, cuestión que recalca la importancia de considerar el contexto y las especificidades de los niños y niñas para abordar las temáticas de la alfabetización digital. Si bien el

factor de género no resulta significativo en este caso, se observan algunas diferencias relacionadas con preocupaciones específicas, como el acoso, los insultos y la violencia, que afectan en mayor medida a las chicas.

Pero entonces, ¿se ajustan las preocupaciones de estas habilidades a la enseñanza recibida? Un porcentaje significativo de niños, niñas y adolescentes (42 %) sienten que les falta aprender bastante sobre cómo usar Internet y las redes sociales. Esta situación sugiere que la enseñanza recibida puede no estar completamente alineada con sus necesidades y expectativas.

Al preguntarles acerca de las capacidades necesarias para un buen uso de Internet y las redes sociales, encontramos que los participantes del estudio *consideran fundamental adquirir habilidades prácticas e instrumentales, pensamiento crítico-cognitivo, relaciones y de seguridad* para su uso diario en el entorno digital. Es de destacar en este punto, la importancia que atribuyen a sentirse valorados y competentes al utilizar el entorno digital, lo que sugiere que la confianza en sus habilidades digitales juega un papel considerable en su experiencia en línea. De esta forma, parece existir un desajuste entre las habilidades adquiridas y las necesidades percibidas en el entorno digital, lo que señala la importancia de revisar y adaptar los programas educativos para satisfacer las demandas cambiantes de este ecosistema digital, abordando las necesidades reales a las que se enfrentan los niños en los distintos contextos.

Ahora bien, más allá de explorar las capacidades digitales, conocer y comprender las competencias digitales que identifican la infancia y adolescencia como indispensables para su uso en Internet y redes sociales, nos ofrece una visión general de cómo evalúan su habilidad para controlar diferentes aspectos del ecosistema digital. Entre los resultados, es notable resaltar que la mayoría de los niños y adolescentes participantes se sienten cómodos y capaces de manejar el tiempo de uso de las plataformas digitales y la privacidad en las redes sociales, pero, en cambio, *se sienten menos seguros cuando se trata de lidiar con información falsa, publicidad y la Inteligencia Artificial*.

Al analizar estos datos por género, es posible identificar algunas diferencias importantes. Por ejemplo, en lo que respecta a controlar la Inteligencia Artificial (IA), el 44 % de los chicos expresan no sentirse capaces, mientras que este porcentaje aumenta al 50 % entre las chicas. Por otro lado, al analizar el control sobre lo que se anuncia en Internet, el 24 % de los chicos manifiestan no sentirse capaces, comparado con el 28 % de las chicas. Estos hallazgos sugieren que las percepciones sobre la capacidad de controlar la tecnología y la publicidad en línea pueden variar en función de esta variable.

Frente a esta situación, los niños plantean algunas recomendaciones claves, y es que, frente al control del tiempo de uso, la privacidad y el contenido digital, destacan la importancia de contar con acompañamiento de padres, madres, tutores o adultos, así como el uso de herramientas como el bloqueo. Mientras que, para enfrentar la información falsa y los desafíos de la Inteligencia Artificial, expresan la necesidad de obtener habilidades de discernimiento, algo que vinculan además con la experimentación y el apoyo en la búsqueda de respuestas efectivas.

3. ¿COINCIDENCIA O DISCREPANCIA? DIGCOMP FRENTE A LAS NECESIDADES REALES DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

En este punto ponemos en confrontación el marco europeo de competencias digitales de DIGCOMP con las realidades y necesidades identificadas por los niños, niñas y adolescentes, revelando así una serie de puntos de convergencia y otros de divergencia que pueden ser importantes para ajustar, mejorar y ampliar la eficacia del citado marco en la alfabetización mediática e informacional de este colectivo.

El hecho de que los encuestados identifiquen una brecha entre habilidades digitales adquiridas y habilidades digitales necesarias, pone en evidencia que la alfabetización no está cumpliendo con las expectativas y demandas de este grupo, contrastando con el marco DIGCOMP en las competencias relativas a «evaluar» y «proteger». Así, parece que este marco no llega a afrontar completamente las necesidades y desafíos particulares que la infancia y adolescencia enfrenta en el uso de Internet y las redes sociales, y se queda en un abordaje más amplio y general para evaluar las competencias digitales. Esta desconexión estaría dando cuenta de la importancia de revisar y adaptar continuamente, tanto los programas educativos como los marcos de evaluación, para garantizar que se ajusten y satisfagan las demandas cambiantes en el entorno digital.

Profundicemos brevemente en este aspecto: si consideramos por ejemplo la brecha detectada entre las habilidades percibidas y las habilidades reales en las áreas sobre cómo discernir la información falsa y proteger la privacidad en línea, podemos ver que esta discrepancia podría atribuirse, aunque parcialmente, a la falta de énfasis en aspectos éticos y sociales de la competencia digital en el DIGCOMP. Dado que este marco tiende a centrarse en las habilidades individuales y técnicas, puede que esté dejando de lado la importancia que tiene la promoción de una participación digital responsable y ética como aspecto destacado, así como la importancia de la dimensión social en la promoción de habilidades de colaboración y participación comunitaria en línea, cuestión que los niños, niñas y adolescentes señalan como una recomendación en las cuestiones relativas a discernir información falsa y proteger su privacidad de manera más efectiva. No obstante, el planteamiento que hacen los niños se realiza desde una visión de acompañamiento y colaboración por parte de las personas adultas, distando de otras perspectivas que abogan por el control.

Si bien los resultados han evidenciado el importante y creciente interés de los niños, niñas y adolescentes en la creación de contenido digital, lo cual se alinea con la competencia «crear» del DIGCOMP, es necesario profundizar, más allá del desarrollo de las habilidades para crear y compartir, en la promoción de una participación digital responsable y ética.

En este aspecto, parece que el DIGCOMP, aunque aborda los aspectos técnicos y prácticos de las competencias digitales, que también se señalaban como importantes para los niños, niñas y adolescentes, presta poca atención a puntos como la alfabetización mediática y la ciudadanía digital, siendo aspectos que también son señalados como esenciales para la promoción de su participación digital. Este contraste entre las competencias identificadas por la infancia y adolescencia y el marco de DIGCOMP, evidencia la necesidad de adoptar un enfoque más contextualizado que coloque a usuarios infantiles y adolescentes

como eje central en la definición de competencias digitales, lo que implica reconocer sus necesidades y realidades específicas en constante cambio, para ajustar el marco de competencias. De esta forma, se resalta la importancia de involucrar activamente a los niños en el proceso de definición y revisión de competencias digitales para garantizar su relevancia y aplicabilidad en su experiencia digital.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo hemos explorado la alfabetización y competencias digitales que posee y que identifica como importantes la infancia y adolescencia en España en relación con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), contrastándolo con el marco de competencias de DIGCOMP. A través de la identificación del capital digital, las competencias prioritarias y las recomendaciones de este grupo de población, hemos delineado una serie de hallazgos clave que tienen implicaciones significativas para la educación digital y las políticas públicas relacionadas con la AMI.

La multiplicidad de actividades realizadas en las redes sociales resalta su versatilidad como herramientas para el consumo, la interacción y la creación de contenido. La diferencia en las preferencias de actividades según el género y la edad refleja la diversidad de intereses y objetivos de los usuarios en línea. Las actividades más comunes incluyen el consumo de contenido de entretenimiento, la interacción social, la creación de contenido propio y el seguimiento de noticias. Así, la elección de dispositivo y el uso de aplicaciones moldean la experiencia digital de los niños, niñas y adolescentes y su capacidad para participar en este espacio virtual.

Desde esta experiencia cotidiana en el ecosistema digital, la infancia y la adolescencia identifican ciertas capacidades prioritarias que incluyen las habilidades prácticas, el pensamiento crítico, las habilidades relacionales y de seguridad, pero en cambio, al explorar las competencias señalan y evalúan la dificultad de controlar la información falsa, la publicidad y la inteligencia artificial, llevando a dejar en evidencia los desafíos competenciales que debe hacer frente los lineamientos en materia de alfabetización mediática e informacional. En este contexto, los niños destacan la importancia del acompañamiento, el uso de herramientas digitales para el control de contenido y la experimentación activa en la búsqueda de respuestas efectivas para enfrentar desafíos digitales. Estas competencias reflejan la necesidad de habilidades más contextualizadas y centradas en el usuario en el entorno digital.

De esta forma, al contrastar uno de los marcos referenciales a nivel europeo sobre competencias digitales (DIGCOMP), se ponen en evidencia algunos desajustes entre las prioridades observadas por los niños y el marco de competencias, destacando la necesidad de adaptar este marco para reflejar de manera más precisa las realidades y necesidades de este colectivo. Así, según el análisis desarrollado en este texto, los resultados obtenidos sugieren que las prácticas actuales de Alfabetización Mediática e Informacional pueden estar quedando rezagadas frente a las necesidades y realidades cambiantes, la infancia y la adolescencia en el entorno digital. Si bien se han realizado avances significativos en la promoción de la competencia digital, queda claro que se requiere una revisión y adaptación constante de los enfoques educativos y políticas públicas para abordar de manera efectiva los desafíos emergentes en este ámbito. No será suficiente solo con implementar

políticas de alfabetización mediática e informacional —que a menudo se centran solo en las herramientas tecnológicas— sino que también será necesario llevar la esencia de los proyectos de educación mediática a todos los niveles, lo que implica reconocer que el empoderamiento y la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en los procesos de comunicación estarán reflejados dentro de la educación mediática (Pegurer-Caprino y Martínez-Cerdá, 2016).

Se trata pues, de que este marco pueda tener un mayor alcance inclusivo y sensible a los diferentes contextos culturales y socioeconómicos de las personas, adaptándose para satisfacer las necesidades específicas de los niños. Esto puede incluir la utilización de enfoques más participativos y centrados en las personas usuarias, así como la evaluación formativa y la evaluación de estos marcos de actuación sobre alfabetización y competencias digitales por parte de los mismos niños y adolescentes, proporcionando una retroalimentación a través de sus propias experiencias y conocimientos, en las que se incluya la revisión de proyectos, la discusión de problemas comunes y la identificación de áreas a mejorar. Este enfoque permitiría a la infancia y la adolescencia, reflexionar sobre sus propias competencias digitales y establecer metas de aprendizaje personalizadas, reconociendo a su vez la capacidad de agencia en el entorno digital. La situación implicaría, por tanto, involucrar activamente a los niños, niñas y adolescentes en el diseño e implementación de programas de alfabetización digital, así como garantizar el desarrollo de esta ciudadanía digital activa, la protección de sus derechos digitales y su seguridad en línea, comprendiendo que no se trata de adoptar una posición hegemónica y adultocentrista para enseñar, sino aprender conjuntamente a partir de un proceso colaborativo.

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa.
- BUCKINGHAM, D., y MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, L. (2013). «Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares», *Comunicar*, 40(XX), 10-13, <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>.
- CASADO, R. (2006). *Claves de la Alfabetización Digital*, Fundación Telefónica.
- GAITÁN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- GAITÁN, L. (2018). «Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”», *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37, <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>.
- GARMENDIA, M.; MARTÍNEZ, G.; LARRAÑAGA, N.; JIMÉNEZ, E.; KARRERA, I.; CASADO, M. A., y GARITONANDIA, C. (2020). *Las familias en la convergencia mediática: competencias, mediación, oportunidades y riesgos online*, Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- LARRAÑAGA, K. P., y MONGUÍ, M. (2021). «La representación social del uso de Internet en la infancia y adolescencia: valoración crítica», *Sociedad e Infancias*, 5(2), 59-75, <https://doi.org/10.5209/soci.78282>.
- LEBRUSÁN, I.; LARRAÑAGA, K. P., y MONGUÍ, M. (2022). «La digitalización como oportunidad para el desarrollo de la ciudadanía en la infancia y la adolescencia», *Política y Sociedad*, 59(3), 75974, <https://doi.org/10.5209/poso.81906>.
- MONGUÍ, M., y LARRAÑAGA, K. P. (2022). *Libro blanco de la educación digital para una reflexión comunitaria*, Dykinson.
- NUEZ, M. (2023). *La educación no formal en competencias digitales y transversales como factor de empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida en la Unión Europea. Su aplicación en los proyectos GODIGITAL y SEE FIRST* [Tesis doctoral], Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- PEGURER-CAPRINO, M., y MARTÍNEZ-CERDÁ, J. F. (2016). «Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal», *Comunicar*, 49, 39-48, <https://doi.org/10.3916/C49-2016-04>.
- RICHARDSON, J., y MILOVIDOV, E. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*, Council of Europe.
- SÁDABA, C.; NUÑEZ-GÓMEZ, P., y PÉREZ TORNERO, J. M. (2022). «Epílogo. Horizontes para la alfabetización digital en las Facultades de Comunicación», en C. SÁDABA, P. NÚÑEZ y J. M. PÉREZ (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España* (pp. 219-224), Observatorio ATIC, núm. 5. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- TRUCCO, D., y PALMA, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*, Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- VUORIKARI, R.; KLUZER, S., y PUNIE, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN)*, Publications Office of the European Union.

PARTE III
CAMINANDO HACIA LA AUTONOMÍA

CAPÍTULO 6

LAS DIMENSIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TUTELADOS EN ESPAÑA

Kepa Paul LARRAÑAGA MARTÍNEZ
Francisco MIELGO GARCÍA

1. INTRODUCCIÓN

El análisis que se presenta en este capítulo está basado en dos estudios realizados por los autores (Larrañaga y Mielgo, 2022a y 2022b)¹ y destaca la importancia de una dimensión relacional, evidenciando que la desinstitucionalización, desde la simplificación de centrar los cuidados primando un espacio de socialización familiar frente a uno residencial, mantiene aquellos elementos que perpetúan modelos de socialización en los que las interacciones adulto-niño/a son unidireccionales, en las que el niño es un elemento pasivo que recibe protección y cuidados desde una lógica incapacitante respecto a su agencia social.

Las Administraciones públicas en el Estado español, a través de la iniciativa que lidera el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, se encuentran inmersas en el desarrollo de una Estrategia Estatal de Desinstitucionalización² que se ha iniciado en 2022 y hasta el día de hoy se encuentra en fase de implementación. El objetivo de esta estrategia es ofrecer respuestas y alternativas a la provisión de cuidados desde el ámbito residencial. Aunque va dirigida a diversos sectores de población (personas en situación de dependencia, con diversidad funcional, con trastornos mentales graves, en situación de sinhogarismo) la población infanto-juvenil vinculada al Sistema de Protección, es uno de los principales colectivos destinatarios.

El Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, en las Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España (2018), expresó su

¹ LARRAÑAGA y MIELGO, 2022a y 2022b.

² <https://estrategiadesinstitucionalizacion.gob.es/>.

preocupación por «el elevado número de niños atendidos en centros de acogida y el hecho de que, en la práctica, este tipo de atención es la opción principal utilizada como medida inicial». Esta es la razón de recomendar al Estado español una aceleración en el proceso de desinstitucionalización, «a fin de asegurar que la atención en centros de acogida se utilice como último recurso». Así mismo, este modelo de desinstitucionalización en el sistema de protección es actualmente una apuesta en el ámbito internacional, con organismos como la Comisión Europea, UNICEF, Save the Children o WorldVision, que proponen que la provisión de cuidados a la infancia en situación de desamparo se desarrolle a través de modelos familiares en lugar de residenciales (Maher, 2014).

La apuesta por consolidar un modelo de desinstitucionalización en la protección a la infancia debería llevar a un proceso de reflexión para revisar el concepto «institucionalización» desde sus propias dimensiones, teniendo en cuenta que los espacios sociales básicos donde el niño se socializa (adquiriendo normas y valores, costumbres y hábitos propios) son los espacios institucionales que habita. En el análisis de los elementos que conforman una institución social se produce un choque, no solo en la construcción y atribución de unos valores rígidos en torno a la dialéctica institucional-desinstitucional, sino que se ha hallado también otra dialéctica subyacente en los aportes teóricos que analizan las instituciones, y especialmente los procesos de socialización que se producen en su seno. Desde la sociología de la infancia se cuestionan los modelos dominantes de corte funcionalista y determinista en la comprensión de los procesos de socialización que guían tanto las políticas, como las actuaciones en el ámbito de la intervención social en los modelos de cuidado. En estos espacios de socialización que abarcan a las instituciones, pero también a las familias, se prima lo estructural y lo relativo a la organización de las instituciones sociales respecto al mantenimiento de un estatus preconcebido en las relaciones adultos-niños, restando protagonismo y capacidad de decisión a niñas y niños en un proceso que, dirigiéndose a desarrollar los cuidados, no tiene en cuenta elementos recogidos en sus derechos sobre su bienestar.

El presente capítulo se desarrolla en tres apartados en los que se hace referencia, en primer lugar, al marco teórico y conceptual que sustenta el estudio empírico realizado sobre la institucionalización de las personas niñas en el sistema de protección a la infancia; en segundo lugar, a los resultados del trabajo de campo realizado tanto en el ámbito del acogimiento residencial como del familiar y, en tercer lugar, se da cuenta de la discusión sobre las claves que emergen del estudio empírico. Finalmente, se concluye enfatizando algunas de las cuestiones relevantes desarrolladas sobre las dimensiones de la institucionalización.

2. LOS ESPACIOS INSTITUCIONALIZADOS E INSTITUCIONALIZANTES

El término «institucionalización» está cobrando auge en los discursos, tanto en el campo de los estudios sobre la infancia y la adolescencia, como en el de las propias Administraciones públicas. Este concepto responde a una construcción social, desde una perspectiva histórica, de carácter determinista, en la que las instituciones perpetúan modelos en los que prima la estructura (funcionamiento, normas, procedimientos, roles, etc.) con una lógica de conservación de un estatus, por lo que los cambios solo pueden provenir de factores externos, de tipo rupturista o radical (Maher, 2014: 11). Sin embargo, hay otra mirada sociológica que sitúa el objeto de estudio en los marcos de significado que guían la

acción humana, como son los símbolos, sistemas de creencias, cogniciones... en definitiva, la dimensión relacional dentro de las propias instituciones (Maher, 2014).

Desde una perspectiva sociológica, una institución es una estructura social, un espacio de interacción que constituye el tejido de la vida social en el que se desarrolla, y establece un sistema de reglas que regulan y estructuran estas interacciones sociales (Hodgson, 2011). Desde esta representación, el concepto de estructura social se puede atribuir a familias, centros educativos, y como no, centros de protección a la infancia. Por tanto, todos los seres humanos nos encontramos institucionalizados en aquellas estructuras y espacios sociales en los que interactuamos. El término institucionalizado, no acabaría de definir la situación en la que se encuentran las personas menores de dieciocho años que, con motivo de una situación de desamparo, son tutelados por la Administración. En este sentido, institución es un centro de protección, como lo es una familia acogedora. De esta manera, ¿qué elementos son los que pueden identificar aquellas características que se dan en la provisión de cuidados que perciben niñas, niños y adolescentes que se encuentran vinculados al ámbito de la protección?

No se puede simplificar la cuestión a una dicotomía, entendiéndose lo institucional como el «centro residencial», y lo desinstitucionalizado como el modelo de acogimiento «familiar». Tal y como define Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1992) en los conceptos de *habitus* y *campo*, en todo espacio social existe un sistema que genera y organiza prácticas y representaciones que se van transfiriendo en una sociedad. Esta idea lleva a analizar un elemento clave en las prácticas que marcan el funcionamiento de cualquier institución (centro o familia) en los que se desenvuelve la infancia. En los paradigmas deterministas, se entiende la socialización como ese espacio de aprendizaje en el que niñas y niños se civilizan, es decir, aprenden a ser adultos, lo que conlleva la aceptación de normas, reglas y conductas socialmente aceptados para su correcta integración social, y además con un fin que se centra en los resultados alcanzados (Gaitán, 2006a). Sin embargo, es necesario hacer una redefinición del proceso de socialización, que desde la sociología de la infancia se entiende como un proceso de interacción entre niños y adultos de carácter bidireccional, en el que ambos actores se retroalimentan, desarrollando nuevas formas de relaciones sociales. Este modelo de socialización produce cambios en las instituciones (familia, escuela, administraciones), en tanto en cuanto los niños son actores que, en sus relaciones con sus pares y los adultos redefinen las prioridades, intereses y necesidades de estos (Gaitán, 2006a).

Un elemento fundamental es la percepción de «hogar» que estas personas van a experimentar en su proceso vital. En este sentido, el aspecto relacionado con el vínculo con figuras de soporte emocional, así como el apoyo social que perciben, determina la adaptación y el desenvolvimiento de niñas y niños en el entorno residencial. Este apoyo social no solo es formal, a través de las figuras profesionales, sino también informal, a través del vínculo con el grupo etario social dentro y fuera del espacio residencial, así como con su familia de origen (Balsells *et al.*, 2019). A esto lo denominamos en el estudio desarrollado (Larrañaga y Mielgo, 2022a y 2022b) dimensión relacional. Por tanto, la dimensión relacional se refiere a aquellas relaciones significativas y relevantes, relacionadas con las interacciones y la información recibida por parte de las estructuras profesionales, que abarcan una cobertura de sus necesidades de desenvolvimiento social vinculada al centro de protección como institución.

La anterior definición de la «dimensión relacional» fundamenta el análisis de los datos del estudio empírico realizado, teniendo su base teórica en la sociología relacio-

nal. El sociólogo de referencia es Pierre Bourdieu, quien en defensa del *relacionalismo* realiza una crítica del *sustancialismo* como la manera de superar categorías dadas y polarizadas en los estudios sociales. Según este autor, la realidad social no puede ser explicada desde la percepción sensorial de los sujetos en determinados momentos sino desde las dinámicas relacionales (Bourdieu, 1984: 22, como se citó en Alanen, 2012). Bourdieu define uno de los conceptos clave en su sociología, el campo, como «una red, o una configuración, de relaciones objetivas entre posiciones», señalando que «el cosmos social se compone de una serie de microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir, de espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y una necesidad específicas e irreductibles a las que regulan otros campos» (Bourdieu y Wacquant, 1992: 97-98). Aparte, interesa saber que los actores de ese campo social, según Bourdieu, «se constituyen socialmente como activos y actuantes en el campo considerado por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser eficaces, para producir efectos, en este campo» (Bourdieu y Wacquant, 1992: 107). Los actores están situados en un espacio social tensionado al exponerse a distintos conflictos propios del «campo» en cuestión, siendo que el «rasgo más distintivo que diferencia un campo de una institución es que el concepto de campo subraya lo conflictivo. Se trata de una clara diferencia con respecto a la concepción (funcionalista, basada en el consenso) de una institución» (Swartz, 1997: 120-121, como se citó en Alanen, 2012).

Si los centros residenciales y las familias acogedoras de niños tutelados por la Administración pública son ambas instituciones, habría que valorar tanto la apertura de dichas instituciones a otros espacios de interacción social, como la consideración del papel del niño, niña o adolescente en la transformación de dichos «campos» institucionales (Alanen, 2012), y atender, efectivamente, al tipo de dinámicas en las relaciones de poder entre los actores institucionalizados.

En contraposición, la dimensión normativa, hace referencia a aquellos espacios en los que las relaciones se basan en asumir una resocialización, consistente en el cumplimiento de normas, reglas, valores, protocolos y procedimientos impuestos por otras figuras ajenas a las relaciones que estas niñas y niños han establecido en sus vínculos familiares de origen. En esta dimensión se establecen unas relaciones verticales adulto-niño/niña, y el concepto de la protección pone énfasis en contemplar a la persona como la destinataria de cuidados desde una lógica de «problema», enfocada en sus déficits y el control de sus conductas. Esta representación coincide con un concepto de socialización que se basa en una perspectiva «psicologizante» y «pedagogizante» como etapa de preparación para la vida adulta (Gaitán, 2014). De hecho, en esta concepción de la socialización de niñas y niños se enfatiza la importancia de la persona adulta en la que se convertirá ese «ser infantil». Y si se aprecia desde una perspectiva del desarrollo (biológico, intelectual, etc.) sucede de forma similar: el ser adulto es el culmen del proceso madurativo del individuo-niño-niña (Pavez, 2013; Gheaus, 2022). Todo ello lleva a situar a niñas y niños, como seres pasivos, en un limbo apartado de su normal funcionamiento social, ya que, por su bien, las personas adultas se arrogan la capacidad de decidir por ellos sin contar con su opinión.

Este pensamiento legitima que los niños, al no tener reconocida una agencia moral —es decir, hacerse responsables de sus propias acciones, y por tanto también, ser autónomos en sus propias decisiones—, sean objeto de un comportamiento paternalista para su protección (Casas, 2006; Gaitán, 2006b; Gheaus, 2022). En el estudio desarrollado, se vincula este pensamiento a la dimensión normativa. Alaniz (2021) en su publicación de un análisis documental sobre el tratamiento de la infancia en las ciencias sociales, identifica un relato

dominante en lo que llama racionalidad tutelar en los estudios de infancia en América Latina que, a pesar de la irrupción del modelo de la sociología de la infancia identificado como racionalidad crítica, sigue siendo el modelo tutelar dominante en los discursos profesionales hacia la infancia y la adolescencia. Es por ello por lo que esta racionalidad tutelar es el modelo de atención que impera en la dimensión normativa señalada.

Como se indicará en el siguiente epígrafe, existen diferentes dimensiones que categorizan el espacio institucional. El análisis de dichas dimensiones permitirá comprobar si la institucionalización no depende tanto de un espacio determinado en el que se proporcionan cuidados, sino de las prácticas que desarrollan dichos cuidados. Esta perspectiva lleva a analizar dichas prácticas, que hacen que ciertos patrones en la atención hacia niños, niñas y adolescentes tutelados se consideren institucionalizantes. Así mismo permitirá proponer un modelo de funcionamiento dentro de las propias instituciones de acogimiento residencial, pero también de las familias de acogida, basado en una concepción de la socialización que supere los elementos que constituyen la institucionalización, y de este modo, facilite el desarrollo de la dimensión relacional en la provisión de cuidados alternativos a la infancia y adolescencia.

3. LAS DIMENSIONES DE LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Considerando la dimensión normativa, los espacios del sistema de protección son estructuras reguladas y clasificadas según su tamaño (número de plazas), su diversidad (centros especializados o no), su arquitectura (distribución de las estancias), la distancia del entorno urbano, etc. En cambio, según la dimensión relacional, los espacios del sistema de protección se asociarían con los tránsitos entre los distintos espacios, con la apropiación del espacio personal, con la interpretación por parte del niño de ese espacio (sentirlo su hogar o no), o con el espacio donde se garantizaría su bienestar.

Añadido a esto, y en el sentido de lo señalado por Bourdieu en el apartado anterior, es de interés tomar en consideración varios aspectos que son cruciales para el análisis: 1) la superación de categorías preestablecidas, incluyéndose una comprensión del sistema de protección desde sus propias dinámicas relacionales; 2) considerar a las personas que interactúan en el sistema como agentes de cambio, y atender a la importancia de 3) las relaciones de poder entre los actores de una institución.

Estas tres claves aportan una mirada desde la sociología de la infancia, al integrar el enfoque relacional en el estudio del sistema de protección. Se enfatiza, de este modo, la asunción de la complejidad de las dinámicas sociales vinculadas con la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes; la consideración del niño institucionalizado como agente de cambio; y, teniéndose en cuenta el punto de vista del análisis generacional, el tipo de interrelaciones entre actores con posiciones posiblemente enfrentadas en el sistema de protección, tanto en la modalidad de acogimiento residencial como familiar.

A continuación se presenta la metodología aplicada en el estudio de referencia, así como los resultados obtenidos del análisis, concluyéndose con una propuesta teórica explicativa que se deriva del mismo, en la que se ordenan esquemáticamente los niveles de actuación del sistema de protección y los componentes de la institucionalización.

3.1. Metodología aplicada en el estudio empírico

En el estudio en el que se basa este capítulo se recurrió, en primer lugar, a recopilar datos sobre las tendencias en el acogimiento en un periodo de seis años (2014-2020). En segundo lugar, se aplicaron técnicas cualitativas de investigación, mediante entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a distintos grupos de informantes clave: profesionales que ostentan puestos técnicos en la Administración pública, personal educador que trabaja en programas de acogimiento familiar y residencial, además de adolescentes y jóvenes extutelados desde sus experiencias vitales de acogimiento familiar y residencial.

Cuadro 1. Muestra de expertas/os por tipos de profesionales

<i>Profesionales</i>	<i>Admin pública nacional</i>	<i>Admin. pública autonómica</i>	<i>Equipo psicosocial</i>	<i>Jóvenes extutelados</i>	<i>Total</i>
Directores	2	1			3
Coordinadores		2			2
Fiscal	1				1
Magistrado	1				1
Técnicos de programas		1	5		6
Otros				4	4
Total	4	4	5	4	17

Fuente: elaboración propia.

Para las entrevistas grupales se contó con la participación de cinco técnicos de entidades colaboradoras del sistema de protección. Realizándose una segunda entrevista grupal a cuatro jóvenes que fueron tutelados por la Administración pública en varias comunidades autónomas y en distintas modalidades de acogimiento.

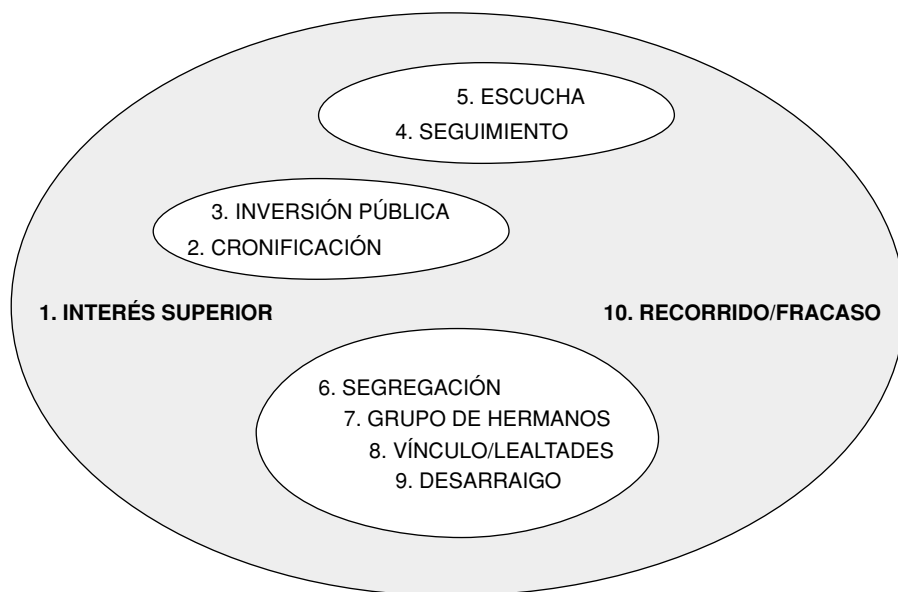
Se aplicó un análisis de contenido sobre la base de categorías generales, estableciéndose cinco categorías iniciales con base en un análisis de los estándares internacionales y nacionales de calidad de Naciones Unidas para el sistema de protección a la infancia. Se obtuvieron 68 subcategorías emergentes y vinculadas a las cinco categorías iniciales, integradas en un árbol de categorías preselectivas. Se codificaron las entrevistas mediante las subcategorías siguiendo el criterio de filiación a entidad/órgano y el perfil de la persona entrevistada. Posteriormente se aplicó un análisis de coocurrencia para lograr una clasificación de distintos clústeres de claves principales tanto del acogimiento residencial como del acogimiento familiar.

Fue muy enriquecedor contar con aportaciones que dieron contexto y profundidad a los datos recopilados, facilitando el estudio del contexto desde una dimensión analítica, permitiendo visibilizar la complejidad y las dificultades en la práctica de los modelos de acogimiento residencial y familiar.

3.2. Resultados de la investigación

Se llevó a cabo un análisis en clúster con diversidad de claves principales. Se identificaron diez claves que emergen del análisis de los datos cualitativos. Claves que fueron agrupadas en cuatro clústeres (Figura 1).

Figura 1. Clústeres de claves principales



Fuente: elaboración propia.

Las claves principales señaladas presentan malestares en el sistema de protección a la infancia, tanto en el acogimiento residencial como familiar. Desde una perspectiva crítica se presentan los malestares para posteriormente poder entender el bienestar de los niños y niñas tutelados.

3.2.1. *Las medidas regulatorias hacen recaer su cumplimiento sobre el actor más pasivo y menos autónomo con respecto a la norma: el niño, niña y adolescente tutelado*

Existen dos niveles que explican la medida del tiempo en el sistema de protección: el nivel procedimental y programático. Los procedimientos y los programas determinan los plazos de cumplimiento de las medidas en el sistema de protección y la desinstitucionalización del niño, bien por motivo de su mayoría de edad o bien por su reintegración familiar. El niño, niña y adolescente en protección dispone de un tiempo programado por la institución, y no reprogramable por parte del niño institucionalizado, lo que genera incertidumbre en las personas niñas.

Me ha faltado un poco el conocimiento de lo que es el propio acogimiento, o sea, yo estaba en un proceso toda mi vida y no sabía ni que estaba metida en este proceso. Hasta que te haces más mayor (Joven extutelada).

Según el tipo de centro residencial y de familia acogedora, la gestión pública o privada, y la entidad colaboradora que gestione la modalidad de acogimiento, se dan distintas respuestas frente a la voluntad o no del niño o niña tutelados para participar en el programa educativo que se establezca en cada caso. Hay que considerar que los programas de atención (en su mayor parte educativos) disponen de una considerable cantidad del tiempo del niño o niña en el sistema de protección.

La reglamentación de los diversos tipos de centros de protección, así como la aplicación de distintas normas familiares, no debería impedir que los niños tengan sus espacios personales, por ejemplo, las habitaciones. El celo por la estandarización en la aplicación de la norma, tanto en el acogimiento familiar como residencial, limita tanto la autonomía como la libertad de autogestión de los espacios propios. El niño, niña o adolescente, sea en uno u otro tipo de acogimiento, tendría que disponer del tiempo y los espacios donde contar su historia de vida, y poder ser entendido por otros.

Tenía mi habitación decorada, tenía mi habitación decorada. A mí no me dejaba, y yo decía, me da exactamente igual. Yo tenía puesto «no entrar bajo ningún concepto», tenía en la puerta y luego entraba y eso parecía el Museo del Prado, real, real, o sea, tenía póster, fotos, de todo en la pared, o sea, no había pared, real. Entonces quieras o no pues se ha convertido, por así decirlo, en mi hogar (Joven extutelado).

3.2.2. *El debilitamiento de las redes sociales básicas*

Las historias de vida se consolidan cuando son contadas y expresadas a otros/as. Requieren de un interlocutor fiable para que el relato sea compartido. En definitiva, la no confiabilidad, el anonimato, y el desarraigo producen una falta de expresión y consolidación del relato del niño, niña y adolescente en protección.

La anonimización del niño o niña tutelado sucede en detrimento de la dimensión relacional, y es causa de desarraigo, de pérdida del relato, de segregación, así como del debilitamiento de las redes sociales básicas, tanto las familiares (padres, hermanos, primos, etc.) como las amistades (entorno social del niño).

Una de las cuestiones fundamentales para nosotros cuando trabajamos con los niños, es que tengan clara su historia de vida (Administración pública).

El anonimato está relacionado con el estigma del niño tutelado y el ocultamiento de su realidad social. Esta falta de visibilidad del niño y la niña en protección se observa en la escasez de datos desagregados que ofrecen las estadísticas oficiales del sistema de protección, desconociéndose quiénes son esos niños y niñas tutelados, y persistiendo de este modo un ocultamiento oficial de los mismos.

3.2.3. *Desarraigos con la cultura, con los hábitos, con las costumbres adquiridas*

El grado de aislamiento del niño en protección es debido a la clausura del centro residencial o de la familia hacia su interior. Se corresponde con el espacio que separa al centro de protección o a la familia acogedora de la calle, del barrio, de la comunidad, de la familia biológica, de sus compañeros de clase, etc. El aislamiento se explica por la falta de transparencia en la información, por no querer rendir cuentas a los propios

niños y niñas, por forzar la reconstrucción del relato del niño/a tutelado/a, y por la resocialización obligada en los nuevos espacios sociales y familiares a los que va el niño/a tutelado/a.

En mi caso estaba pues enterándome de las cosas un poco era como una cúpula, el centro era como una cúpula y cuando salías de esta cúpula te enterabas de todo, en realidad, ¿no? entonces dentro de la cúpula te enterabas de las cosas del exterior y decías bueno a ver en el exterior, ¿sabes? no sé, era como falta de información (Joven extutelado).

Hay familias acogedoras y entidades colaboradoras que imponen una visión del mundo y unos valores predeterminados que entran en conflicto con los propios del niño o su familia de origen, generando un rechazo de elementos identitarios o que los conectan con sus raíces. Sobre todo, por la manera de conducirse las familias, debido al ejercicio de su rol social y parental, a la cultura y a los sistemas de valores, etc. Las normas y los valores sociales se adquieren con la socialización y la resocialización. Los niños tutelados resocializados se sienten comprometidos a rechazar los valores y normas de su familia de origen, adaptándose a otros valores y normas con la adquisición de nuevas costumbres y hábitos. Este proceso de adaptación necesitaría de consensos entre el niño o niña acogido y la familia acogedora o la entidad colaboradora que gestione el centro de protección.

Pensando que no es la panacea lo del acogimiento familiar, porque no sé hasta qué punto, ese traslado también supone un desarraigo, o sea que dices, si no está institucionalizado, sí lo está desde otro punto de vista (fiscal de sala de menores).

3.2.4. *La «regulación» de las relaciones humanas con profesionales y el paternalismo hacia los niños/as en protección*

Los centros residenciales son instituciones profesionalizadas. Los profesionales que cuidan de los niños, niñas y adolescentes tutelados, igual que los padres acogedores en su caso, actúan de manera subsidiaria ante el Estado como responsables de la tutela. Por tanto, habría que entender cuáles son el tipo y los niveles de interacciones que existen en instituciones (centros de protección y familias) que cuidan de niños tutelados. Y aunque, a veces, el paternalismo se disfraza de escucha, su superación pasaría por aceptar las decisiones de los niños y niñas tutelados.

Esto es lo que hay, ¿no?, centro de profesionales. Claro, mi problema es cuando tocamos un elemento que para mí es el más reparador que es la vinculación (Administración pública).

En las familias acogedoras existen valores que son propios de una cultura paternalista. Y, en el caso de los centros de protección, las relaciones humanas están determinadas por el trato entre el profesional y el niño tutelado. Ambas instituciones (familia y centro) acusan un déficit patente en la escucha al niño o la niña.

Se sigue teniendo una visión muy paternalista, de los niños y las niñas y, sobre todo, trabajando con poblaciones adolescentes, ¿no? Que, bueno, que hay que dejar en cierta medida que se equivoquen y que ellos vayan decidiendo su futuro y no ser tan... lo hago por tu bien, lo hago por tu bien, pero bueno, pero tú tienes que hacer esto y lo otro (Administración pública).

3.2.5. *El cuidado individual de la persona*

Cada niño, niña y adolescente que se cuida, no es un caso estandarizado a atender. Habría que tener en cuenta las particularidades del ese niño o niña en concreto, y priorizar su vivencia e historia de vida, teniendo en cuenta sus decisiones particulares.

Otra cosa es que se acepten las decisiones de los niños, eso cuesta mucho más, cuesta mucho más, porque todavía yo creo que está muy presente en la sociedad el que los adultos toman las decisiones y ya está (Administración pública).

En el eje de lo general a lo particular se movilizan los intereses de los niños y niñas tutelados/as. Se necesitaría evitar el juego de sospechas hacia los niños y niñas tutelados esquivos con las nuevas normas y valores sociales y familiares. Los estigmas sociales son generalidades y estandarizaciones reproducibles en un sistema de protección de carácter aún tutelar. Por tanto, es importante el seguimiento frecuente de los casos particulares y, sobre todo, consensuar decisiones aceptables por todas las partes tanto en los centros como en las familias acogedoras.

Las soluciones son particulares y dependerán de cada contexto social, de las circunstancias coyunturales exteriores al sistema de protección si se pretende incentivar la integración social de estos niños, niñas y adolescentes en su comunidad de referencia.

3.3. Síntesis teórica de los resultados

Fruto del trabajo empírico llevado a cabo sobre la situación del sistema de protección a la infancia en España, tanto en su modalidad residencial³ como familiar⁴, surge como hallazgo principal lo que se denominó en este estudio la «dimensión relacional». Esta dimensión puede explicar no solo las cuestiones expuestas por las personas entrevistadas, sino que, además, es un eje vertebrador esencial de otros de los hallazgos de la investigación.

Se destacan varias claves como resultado de la investigación referidas al sistema de protección a la infancia: 1) la importancia del tipo de relaciones entre los actores clave del sistema, más si se tiene en cuenta el papel de estos actores en defensa de los mejores intereses del niño; 2) la menor consideración de un conjunto heterogéneo de aspectos coyunturales, es decir, todo el complejo de dinámicas que subyacen en las interacciones sociales propias de estos actores; por tanto, 3) la distinción entre las relaciones con el exterior y el interior del sistema de protección, y 4) la dificultad de superar categorías establecidas y estáticas que se desplazan de lo micro a lo macro en el propio sistema de protección.

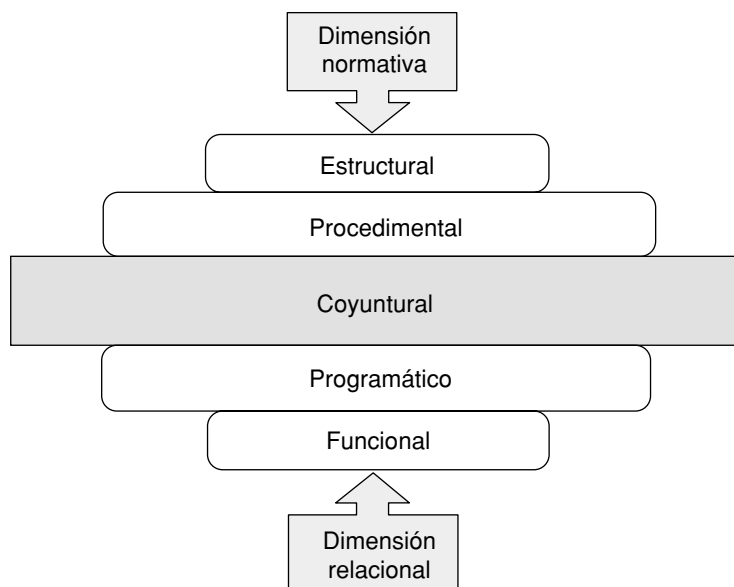
En relación con lo expuesto, se presentan dos esquemas que son el resultado del estudio empírico realizado en la investigación «Los retos del acogimiento residencial» (Larrañaga y Mielgo, 2022a) que exponen, por una parte, un eje vertical (Figura 1) que contrapone la

³ El acogimiento residencial es aquel en el que la guarda de los niños, niñas y adolescentes tutelados por la Administración pública se realiza en un centro residencial tanto los de titularidad pública como aquellos centros gestionados por entidades colaboradoras.

⁴ El acogimiento familiar es aquel en el que la guarda de los niños, niñas y adolescentes tutelados por la Administración pública se realiza por familias acogedoras. Según su duración y modalidades, este podrá adoptar las siguientes formas: temporal, permanente, especializado o profesionalizado, de urgencia.

dimensión normativa a la relacional, intercalando cinco niveles de actuación en el sistema de cuidados y protección a la infancia. Y, por otra parte, un eje horizontal (Figura 2) que señala tres pares de componentes en contraposición que limitan distintos grados de niveles de institucionalización de los actores del sistema de protección.

Figura 2. Niveles de actuación según estándares en el sistema de protección



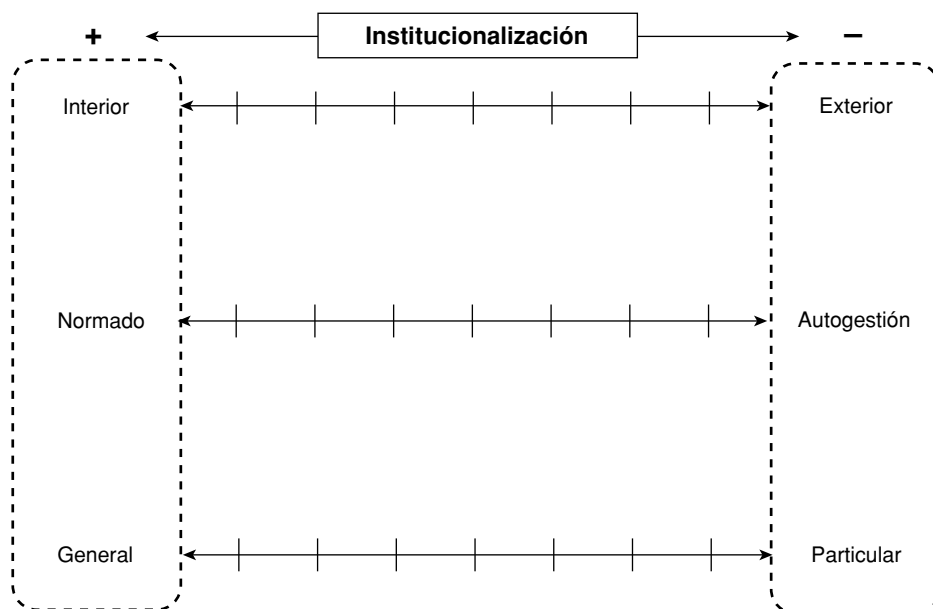
Fuente: elaboración propia.

Los niveles de actuación ordenan en un eje vertical diferentes niveles de análisis del sistema de protección:

- Nivel estructural: Es la relación de los distintos componentes/elementos del sistema de protección, y sus efectos y composición.
- Nivel procedimental: Es el nivel normativo y procedimiento de aplicación de normas para su cumplimiento.
- Nivel coyuntural: Es el nivel contextual y social con distintos grados de relación (directa o indirectamente) con el sistema de protección a la infancia.
- Nivel programático: Es el nivel de planificación y previsión sobre las actuaciones e intervenciones en el sistema de protección a la infancia.
- Nivel funcional: Es el funcionamiento y función de los componentes/elementos del sistema de protección.

Se clasifican en la Figura 3 diferentes niveles de institucionalización entre componentes contrapuestos:

- Interno/externo: son niveles de actuación interna, el estructural, el procedimental, el programático, y el funcional. El único nivel de actuación externa es el nivel coyuntural.
- Normado/autogestión: los niveles estructural y procedimental se corresponden de manera directa con lo normado. Los niveles programático y funcional tienen efectos sobre la autogestión.
- General/Particular: se refiere al nivel y al tipo de interpretación del estándar.

Figura 3. Componentes de la institucionalización

Fuente: elaboración propia.

De manera resumida, la Figura 2 señala la posición que ocupa en el esquema lo relacional y cómo, dentro del sistema de protección, se contraponen a los elementos priorizados en el sistema como son lo normado y estructural, tal y como se evidencia en el estudio referido. Y en la Figura 3 se presentan los ejes por donde discurren lo que se considera en mayor o menor medida institucionalizar, según el resultado de la investigación señalada.

4. DISCUSIÓN: LAS TENSIONES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA FRENTE A LOS PROCESOS DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN

Sin perjuicio de la necesidad de tomar en cuenta las dimensiones relacionales que están presentes en el acogimiento, sea este de tipo residencial o familiar, de los niños, niñas y adolescentes incluidos en el sistema de protección, parece existir un amplio consenso respecto a que es más beneficiosa para ellos la atención comunitaria que la atención institucional, porque permite que se atiendan mejor las necesidades individuales de las personas niñas y se respeten los planes individuales de acogimiento.

En este sentido, las Directrices Comunes Europeas recomiendan el tránsito desde la atención institucionalizada a la atención comunitaria⁵, sin que pueda interpretarse que esto signifique que haya que cerrar los centros residenciales. Así, la transformación del modelo de los cuidados implica «una transformación en la forma en que se piensan y desarrollan los apoyos y cuidados», superándose modelos asistenciales que no están basados en mar-

⁵ European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care, <https://deinstitutionalisation.com/>.

cos de derechos. Siendo esto relevante para la necesaria inclusión «en la comunidad de personas con grandes necesidades de apoyo», como es el caso de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. El cuidado comunitario debe promoverse para permitir «a las personas vivir en la comunidad y, en el caso de los niños, crecer en un entorno familiar y no en una institución».

Lo que a través de las Directrices Comunes Europeas se pretende evitar es lo siguiente: 1) un concepto de institucionalización en centros en los que los residentes se sientan aislados de la comunidad de referencia; 2) carezcan (los residentes) de control sobre sus vidas y de las decisiones que les afectan, además de 3) impedir la priorización de los requisitos de la institución/organización sobre las necesidades individuales de las personas.

La aceptación de estos principios queda puesta de manifiesto, en el caso de España, tanto en la legislación que regula el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, como en la parte específica que se refiere al mismo en la Estrategia Estatal de Cuidados, citada al comienzo de este capítulo. Su puesta en práctica conlleva unas tensiones en el propio sistema de protección, que también fueron puestas de relieve en las entrevistas mantenidas con profesionales y responsables de la Administración con motivo del estudio de referencia, y que se resumen en este apartado en cinco áreas principales.

a) *El acogimiento familiar de los niños y niñas menores de seis años*

El art. 21.3 de la *Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* reza que «con el fin de favorecer que la vida del menor se desarrolle en un entorno familiar, prevalecerá la medida de acogimiento familiar sobre la de acogimiento residencial para cualquier menor, especialmente para menores de seis años. No se acordará el acogimiento residencial para menores de tres años salvo en supuestos de imposibilidad, debidamente acreditada».

Sin embargo, hay dos razones que explican el escaso avance en la no institucionalización de los niños y niñas menores de seis años. La primera razón sería la escasa captación de familias acogedoras que de manera voluntaria quieran acoger a un niño, menos en el caso de acogimiento de bebés. Quizá, entre otros motivos, debido a la necesidad de contar con la dedicación exclusiva de uno de los acogedores en el caso del acogimiento de urgencia de bebés. La segunda razón es la dificultad de que una familia pueda asumir la acogida de varios hermanos en un mismo hogar, pese a que la normativa vigente exige la no separación de los hermanos tutelados.

Dada la imposibilidad en muchos casos de encontrar familias de urgencia para el acogimiento de niños y niñas menores de seis años, y para impedir su ingreso en centros de protección, se recurre a que los hermanos se encuentren tanto en centros o en familias próximas entre sí, como forma de fortalecer los grupos convivenciales familiares. Aunque son medidas que se toman con reservas si finalmente el acogimiento temporal en familia ajena rebasa los años de duración establecidos en cada comunidad autónoma (tal y como sucede en bastantes ocasiones) y no se logra la reagrupación familiar.

b) *La reagrupación familiar*

La reagrupación familiar se aprecia como la medida más desinstitucionalizadora al reintegrarse en el corto plazo el niño en su familia de origen. En contra, se consideran un

problema aquellos procesos de desinstitucionalización que se dan al cumplir las personas tuteladas su mayoría de edad, volviendo con sus familias biológicas cuando los lazos con las mismas están debilitados. De esta manera, desde una lógica de desinstitucionalización, se contemplan como un fracaso los acogimientos (tanto residenciales como familiares) de largo recorrido que finalizan sencillamente con la salida de la institución al cumplir el niño o niña la mayoría de edad. Sobre todo, si para los ya jóvenes extutelados esto significa una reagrupación familiar en condiciones no deseadas o bien verse abocados a una situación de calle. En el caso de las familias acogedoras (si se mantuviera a la persona joven extutelada en el hogar de acogida) la salida del sistema por mayoría de edad supone la pérdida de los apoyos de la Administración pública.

Según los datos publicados en el Boletín Estadístico de Medidas de Protección a la Infancia, es muy bajo el porcentaje de niños/as tutelados/as en España que retornan a sus familias de origen cuando están con una medida de acogimiento temporal en familias de acogida. Mucho menos ya cuando la medida es de acogimiento permanente. La reagrupación como medida estrella de la desinstitucionalización requiere de un desarrollo y una consolidación importantes.

c) *El procedimiento administrativo y la cronificación de los plazos*

La fragmentación y atomización de la Administración pública con competencias en materia de protección a la infancia, afecta a cuestiones vinculadas al procedimiento administrativo, como es la idoneidad familiar requerida para distintas figuras de acogimiento. Los procedimientos administrativos en muchos casos no se adaptan a los ritmos vitales y necesidades de niñas y niños tutelados. Las decisiones técnicas de la Administración en muchas ocasiones parten de ejes estructurales y procedimentales en los que su adopción se basa en circunstancias de disponibilidad de plazas, valores y creencias de los técnicos, o características de los centros, por encima de las necesidades o características de niños y niñas. Así mismo, la toma de decisiones en muchos casos puede conllevar cambios de centro o de familia, con una pérdida de vínculos que puede generar sufrimiento en ellas y ellos. La cronificación se considera una forma de violencia administrativa y hace referencia al alargamiento de los plazos en diferentes momentos en el proceso de desamparo y posterior tutela de niñas y niños. Estos se ven afectados por su permanencia excesiva en centros de acogida de urgencia o temporal, a la espera de su situación definitiva, ya sea en acogimiento familiar o residencial. Así mismo, las dificultades o la dilatación del periodo de acogida hasta la reagrupación familiar, también se constituye como una dilatación en los procesos, afectando de forma determinante la vida de niños y niñas.

Parecen existir razones que explicarían esa cronificación de los plazos. Por una parte, las ratios de familias atendidas por cada profesional, tanto en los servicios autonómicos como municipales, y por otra parte la menor dotación de recursos, afectando tanto a la rotación de personal en dichos servicios como a poder contar con personal especializado estable en las Administraciones públicas, en algunos casos.

d) *El nivel de complejidad asumible en la gestión del acogimiento de las personas niñas*

La Administración pública y las entidades gestoras de acogimiento residencial asumen un grado de confort en la simplificación de las medidas de acogimiento residencial frente a la supuesta mayor complejidad (sobre todo de índole social y relacional) de las medidas

de acogimiento familiar. Este mayor control administrativo pasaría por una rutina de procedimientos aprendidos y muy probablemente evaluables como idóneos en el acogimiento residencial, porque están referidos a aspectos vinculados con la programación y la intervención educativa en los centros. Es decir, se trata de programaciones e intervenciones validadas por años de experiencia por parte de la Administración y de las entidades gestoras, que ocurren en espacios aislables y controlables con una escasa intervención de los agentes (incluyendo a las personas niñas tuteladas).

A lo que se añaden las resistencias culturales por parte de los operadores del sistema de protección frente a la transformación del modelo de acogimiento familiar existente, y en extenso, del modelo de sistema de protección a la infancia establecido. Esto además de las dificultades para la modificación de los presupuestos generales del Estado y los Autonómicos y, por tanto, la necesidad de justificar el incremento del gasto en las medidas de acogimiento familiar.

e) *La infraestructura de recursos en el sistema de protección*

Las tensiones vinculadas a la actual inversión infraestructural en centros residenciales públicos y su posible reconversión y/o rehabilitación para otro tipo de usos, se suman a las anteriores. Se añaden también las tensiones relacionadas con la rescisión de contratos o la reubicación de los trabajadores que realizan sus actividades profesionales en centros de protección de titularidad pública y concertados, pues esto podría ocasionar una reivindicación de la defensa de los puestos de trabajo de las personas contratadas.

La diversificación y dotación de recursos y modalidades alternativas de cuidados podría remediar las situaciones concretas de las familias con niños con grandes discapacidades y problemas de salud mental. Sobre todo, como medida de preservación familiar (considerada una medida de no institucionalización), ante las dificultades que están teniendo estas familias para contener y gestionar de manera satisfactoria el cuidado y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales.

5. CONCLUSIONES

El debate surgido en el sector de la protección a la infancia y la adolescencia sobre la necesidad de no institucionalizar a los niños ha llevado a la proliferación de medidas en todos los niveles de las Administraciones públicas, y al desarrollo de la *Estrategia Estatal hacia un nuevo modelo de cuidados en la comunidad: un proceso de desinstitucionalización*. Sin embargo, abundan criterios para la desinstitucionalización de los niños, niñas y adolescentes tutelados que consisten meramente en trasladar a los niños y niñas de centros residenciales a acogimientos en familias de acogida. En este capítulo se ha abordado la institucionalización de los niños, niñas y adolescentes aportando una dimensión relacional que se agregaría al enfoque de los estudios de infancia, y más concretamente a la sociología de la infancia como disciplina, también para el estudio de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados en el sistema de protección. Las claves consideradas son: 1) la superación de categorías preestablecidas, incluyéndose una comprensión del sistema de protección desde sus propias dinámicas relacionales; 2) considerar a las personas que interactúan en el sistema como agentes de cambio, y la consideración de la importancia de 3) las relaciones de poder entre los actores de una institución.

Se ha aportado un análisis de las dimensiones de la institucionalización de la infancia y la adolescencia, destacándose la cronificación como una dimensión fundamental, o sea, la cantidad de tiempo que el niño está en una institución. Otra dimensión es el aislamiento social y la invisibilidad del niño/a tutelado, cuestión que afectaría a la capacitación en la generación y gestión de los vínculos sociales por parte de los niños/as. Una tercera dimensión identificada como institucionalización son los modelos de servicios basados en la institución. Por ejemplo, regímenes de programación de actividades establecidas, y de intervención en los espacios institucionales, que se consideran medidas más «institucionalizantes» cuando se impide la participación de los niños en la toma de decisiones, y en la intervención para la producción de cambios posibles. Un último aspecto referido a la dimensión de la institucionalización es la estructura de los centros residenciales, siendo determinante el tamaño excesivo del centro, tomando como indicador simple la cantidad de plazas de dichas residencias.

Entendiéndose que las medidas para la merma de la institucionalización parecen estar sujetas a la promoción del acogimiento familiar frente al residencial, habrá que considerar los modelos de solidaridad familiar que sustentan la mayor parte de programas de acogimiento familiar en España, pues pueden estar basados en una serie de arquetipos hegemónicos sobre el concepto de familia que actuarían en detrimento de la posición del niño o niña en la sociedad y su agencia social, sobre todo en lo que afecta a su interés superior y su capacidad de participar en la toma de decisiones en las cuestiones que le afectan.

Ese modelo de «solidaridad familiar» se basa en el voluntarismo, y configura un ecosistema cultural que puede desplazarse entre concepciones positivizadas del cuidado y posiciones negativizadas del cuidado a los niños según el arraigo de los clichés asumidos sobre qué es cuidar a un niño. Y, sobre todo, sujetas a un discurso hegemónico adultocéntrico y administrativo.

Este discurso hegemónico se desliza en un eje más o menos: 1) *ideologizador*, que se puede sustentar en la defensa de una posición ideológica y familista y, por tanto, no técnica; 2) *institucionalizador*, en el que se establecen normas y valores familiares rígidos y no sujetos a cambio; 3) *discriminante*, pues clasifica y ordena tipos de familias según su idoneidad para ejercer la crianza, y 4) *no adaptable*, al escudarse en un posible discurso reaccionario frente al cambio de modelo.

La niña o niño tutelado se encuentra, normalmente, desplazado en el sistema de protección (no es el sujeto sino el objeto de la intervención) a una posición periférica en la medida de acogimiento familiar. De esta manera: 1) El niño/a tutelado es el sujeto que se adapta a los ecosistemas culturales propios de cada familia (normas, costumbres, y hábitos), siendo este esfuerzo mayor en el caso de la pérdida del territorio donde se ha socializado en origen. 2) No se considera, o no lo suficiente, la importancia del vínculo entre pares etarios o generacionales, frente a la importancia de los vínculos intergeneracionales (adultos acogedores, profesionales, y niños/as acogidos). 3) La defensa de sus mejores intereses no queda garantizada cuando no participa ni en la planificación de las decisiones ni en la toma de decisión final que le afectan como niño, niña o adolescente tutelado.

Ambas modalidades de acogimiento, residencial y familiar, están tensionadas a causa de aspectos variados, tal y como se ha explicado durante este capítulo, afectando de manera singular al niño, niña o adolescente tutelado, sobre todo en el desarrollo, arraigo y consolidación de sus redes sociales, y por tanto en relación con la dimensión relacional. Desde este punto de vista, y según lo señalado, no es posible aportar soluciones desde un modelo binomial de modalidades de acogimiento contrapuestas (residencial vs. familiar).

Por tanto, no se puede evidenciar ni sustentar que la desinstitucionalización se pueda definir como el traslado de las personas niñas de los centros residenciales a las familias de acogida en respuesta a un enfoque normativo y administrativo del asunto. Esto resulta simplificar demasiado la desinstitucionalización, cuestión que está vinculada a fenómenos sociales mucho más complejos si se atiende a los aspectos relacionales y comunitarios, y que requieren de la participación de todos los agentes sociales, y por supuesto de los niños, niñas y adolescentes.

REFERENCIAS

- ALANEN, L. (2012). «Moving towards a relational sociology of childhood», en R. BRACHES-CHYREK, C. RÖHNER y H. SÜNKER (eds.), *Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (1.ª ed., pp. 21-44), Verlag Barbara Budrich, <https://doi.org/10.2307/j.ctvd-7w8xd.4>.
- ALANIZ RODRÍGUEZ, L. D. (2021). «El tratamiento de la infancia en las ciencias sociales: racionalidades e influjos», *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 5-38, <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a2>.
- BALSELLS BAILÓN, M. À.; VAQUERO TIÓ, E., y CIURANA, A. (2019). «El apoyo social durante el acogimiento: su relevancia para el bienestar de los niños y las niñas en situación de protección», *Sociedad e Infancias*, 3, 115-132, <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63403>.
- BOURDIEU, P., y WACQUANT, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*, The University of Chicago Press.
- CASAS, F. (2006). «Infancia y representaciones sociales», *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España*, Naciones Unidas.
- GAITÁN, L. (2006a). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- GAITÁN, L. (2006b). «El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños», *Política y sociedad*, 43(1), 63-80.
- GAITÁN, L. (2014). *De menores a protagonistas. Los derechos de los niños en el trabajo social*, Consejo General de Trabajo Social.
- GHEAUS, A. (2022). «Adultos inacabados y niños defectuosos: Sobre la naturaleza y el valor de la infancia», *Sociedad e Infancias*, 6(1), 77-89, <https://doi.org/10.5209/soci.81086>.
- HODGSON, G. M. (2011). «¿Qué son las instituciones?», *Revista CS*, (8), 17-53, ISSN: 2011-0324. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348371001>.
- LARRAÑAGA, K. P., y MIELGO, F. (2022a). *Los retos del acogimiento residencial. Un análisis retrospectivo tras la aprobación de la Ley de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, Aldeas Infantiles S.O.S.
- LARRAÑAGA, K. P., y MIELGO, F. (2022b). *La situación del acogimiento familiar en España. Un análisis retrospectivo de la repercusión de la Ley de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*, Aldeas Infantiles S.O.S.
- MAHER, M. (2014). *Stability and Change in Institutional Alternative Care for Children in Israel and Japan* [en línea], <https://bettercarenetwork.org/> [consulta: 21 de marzo de 2024]. Recuperado de <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Stability%20and%20Change%20in%20Institutional%20Alternative%20Care%20for%20Children%20in%20Israel%20and%20Japan.pdf>.
- PAVEZ-SOTO, I. (2013). «Sociología de la Infancia: Las niñas y los niños como actores sociales», *Revista de Sociología*, núm. 27, <https://doi.org/10.5354/0716-632x.2012.27479>.

CAPÍTULO 7

LA AUTONOMÍA A DEBATE EN LAS POLÍTICAS DE EMANCIPACIÓN

Elisabet MARCO AROCAS

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la transición a la vida adulta de los y las adolescentes ha recibido especial atención, desde diferentes ámbitos de conocimiento, debido a las transformaciones sociales y las dificultades que afrontan las personas jóvenes para lograr su emancipación en las sociedades modernas. El deterioro de las posibilidades económicas y laborales, así como la dificultad para definir las habilidades necesarias para transitar a la vida adulta, sitúa a las personas jóvenes entre los colectivos con mayor tasa de pobreza y riesgo de exclusión social (Sevillano *et al.*, 2023). En este contexto, no es de extrañar que suscite mayor preocupación la transición a la vida adulta de los y las adolescentes que alcanzan la mayoría de edad en el sistema de protección de la infancia y la adolescencia.

Si bien las trayectorias vitales de estas chicas y chicos no siempre han recibido la debida atención por parte de las políticas públicas, en los últimos años se evidencian iniciativas legislativas y normativas, tanto a nivel estatal como autonómico, que suponen un avance hacia un marco de protección integral de la infancia y adolescencia en el sistema de protección. Especial referencia es la reforma operada en el sistema de protección en 2015 y su impulso a la participación infantil y a la preparación para la vida independiente de las personas atendidas, así como la cobertura de las necesidades de los jóvenes más allá de la mayoría de edad y el cese de la medida de protección.

El propósito de este capítulo es explorar los conceptos de participación, autonomía e independencia en el marco de las actuaciones en el sistema de protección, poner a debate en qué medida refuerzan o niegan la agencia de la infancia y la adolescencia. También busca discutir el alcance de las medidas implementadas para garantizar la adecuada transición de estos niños, niñas y adolescentes a la vida adulta.

Para ello, retomaremos algunas investigaciones previas realizadas en el campo que pondré en conversación con mi experiencia profesional, y con algunos hallazgos de mi investigación en curso¹ en torno a procesos de preparación a la vida independiente en el contexto del acogimiento residencial y en los recursos de emancipación en el ámbito de la Comunitat Valenciana para enmarcar algunos debates que se abren con las reformas recientes de los sistemas de protección.

2. LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

El estudio de la transición a la vida adulta de los y las adolescentes atendidas en los sistemas de protección ha ido ganando una atención creciente tanto desde el punto de vista político como académico. La preocupación por las dificultades que afrontan estas personas comenzó a manifestarse a finales del siglo pasado y en los albores del nuevo milenio, dando lugar a iniciativas legislativas innovadoras, implementadas tanto en Estados Unidos como en el Reino Unido, que amplían la responsabilidad de los gobiernos para apoyar la transición a la vida independiente de jóvenes que abandonan los sistemas de protección (López *et al.*, 2013). A lo largo de estas últimas décadas, esa preocupación se ha extendido a los debates en las sociedades occidentales bajo los diversos regímenes de bienestar, así como también en la heterogénea realidad latinoamericana.

En el caso de España, Fernández del Valle, Álvarez y Fernanz iniciaron en 1999 los estudios en este campo con su trabajo: «Y después... ¿qué?»: estudio de seguimiento de casos que fueron personas acogidas en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias. Desde entonces, se han sucedido las contribuciones que analizan la transición a la vida adulta de los y las adolescentes que están bajo cuidado residencial (Sala-Roca *et al.*, 2009; Melendro, 2011; Montserrat y Casas, 2010; López *et al.*, 2013; Cuenca *et al.*, 2018; Melendro *et al.*, 2022; Miguelena *et al.*, 2022, entre otras). Un creciente interés que no sorprende si tenemos en cuenta dos cuestiones principales: el retraso en la edad de acceso a la vida adulta de las personas jóvenes —entendida como paso a la vida independiente— en casi todas las sociedades postindustriales y en España en particular; y las dificultades que afrontan quienes alcanzan la mayoría de edad desde el sistema de protección que, durante décadas, ha sido un tema especialmente desatendido en las políticas públicas españolas.

El retraso progresivo en la edad de entrada a la vida adulta es una característica de nuestro tiempo. En todos los países industriales la adolescencia se prolonga a medida que se amplía la educación —a través de las instituciones educativas— y la formación —orientada a la adquisición práctica de competencias laborales— (Brannen y Nilsen, 2002). Al igual que la entrada al mercado laboral se aplaza en las sociedades occidentales, lo hacen otros indicadores de la edad adulta. Especialmente, la salida del hogar familiar, clave en

¹ Se trata de una investigación con un diseño cualitativo cuyo objetivo general es analizar los procesos de preparación a la emancipación de jóvenes extutelados/as tanto desde el punto de vista de los y las profesionales de la intervención social que implementan los programas en los diferentes recursos como desde el punto de vista de las personas jóvenes que transitan los recursos de emancipación. La población objeto de estudio en la primera fase de investigación son los y las profesionales. Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad con profesionales que trabajan en hogares de acogida y en hogares de emancipación con el fin de analizar las percepciones entorno a: cómo entienden la participación juvenil y los diferentes mecanismos de participación que ponen en práctica en los proyectos; identificar el concepto de autonomía que subyace a la práctica profesional y los elementos que articulan el diseño de los itinerarios de intervención individuales; e identificar las percepciones sobre las trayectorias juveniles en las actuaciones de preparación a la vida adulta.

los procesos de emancipación. En España, la edad de emancipación alcanzó en el 2022 los 30,3 años de media, siendo la media europea de 26,4 años según Eurostat. Es el cuarto país de la Unión Europea donde más se retrasa la edad. En el extremo opuesto se ubican Finlandia (21,3 años), Suecia (21,4 años) y Dinamarca (21,7 años), donde la juventud se emancipa una década antes que en nuestro país. La prolongación de la fase formativa, el retraso a la inserción laboral, la estructura del mercado de trabajo, los altos costes de la vivienda y otros aspectos vinculados con el contexto cultural y las expectativas normativas con relación al proceso están detrás de este retraso en la edad de emancipación.

Frente a esta realidad, para los y las adolescentes atendidas en los sistemas de protección —especialmente en acogimiento residencial— la independencia llega al cumplir la mayoría de edad, momento en el que finalizan las medidas de protección. La transición a la vida adulta se realiza de forma forzada y acelerada en comparación con sus coetáneos, y es en parte esta «adulthood inmediata» (Stein, 2005) impuesta lo que incrementa el riesgo de experimentar dificultades y/o prolongar procesos de exclusión social.

Que estas personas jóvenes enfrentan mayores obstáculos para lograr su independencia y emancipación es innegable. Sin embargo, sigue siendo necesario ahondar en los fenómenos que señalan la tendencia a la reproducción de la exclusión social y la pobreza. La emancipación, lejos de constituir un proceso uniforme, supone una amplia gama de experiencias de transición mediadas por factores estructurales, individuales y biográficos. Es evidente que los niños, niñas y adolescentes que han requerido una medida de protección han podido experimentar dificultades psicosociales, dinámicas y rupturas —familiares, educativas, comunitarias, etc.— así como experiencias conflictivas y violentas. No obstante, son un colectivo heterogéneo y la manera cómo afronten el tránsito a la vida adulta esta mediatizada por su experiencia en el propio sistema de protección, los apoyos y recursos recibidos, así como con los que puedan contar a su salida, la estructura de oportunidades y las expectativas sobre el mismo proceso.

En el territorio español y a partir de los años noventa, la propia evolución del sistema de protección y los cambios en el perfil de la población atendida promovieron una transformación en el modelo de intervención y las diferentes comunidades autónomas desarrollaron una red de acogimiento residencial diversificada y especializada para la atención de las necesidades de la infancia atendida. Bravo y Del Valle (2009) destacaban entre los cambios: nuevas problemáticas vinculadas con conductas violentas de niños, niñas y adolescentes; la necesidad de un enfoque más terapéutico para dar respuesta a problemas de salud mental; la aparición de nuevas realidades, como la llegada de menores de edad migrantes sin referente adulto; y el aumento de la edad de los chicos y chicas que accedían al sistema de protección.

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha mantenido la tendencia en el acceso de adolescentes con edades cercanas a la mayoría de edad y sin previsión de retorno al hogar familiar. Del mismo modo, la presencia de menores de edad migrantes sin referente adulto ha experimentado un crecimiento constante, convirtiéndose con el paso de los años en un fenómeno estructural. Pese a la evolución de las medidas de protección y de la preferencia por el acogimiento familiar frente al residencial —establecida en la normativa y respaldada por el consenso profesional y científico fundamentado en el interés superior del menor— en España el acogimiento residencial sigue desempeñando un papel fundamental para atender las demandas y necesidades de niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad.

A pesar del alto volumen de adolescentes que alcanzan la mayoría de edad bajo medidas de protección, hasta hace poco tiempo estas transiciones juveniles han recibido escasa atención por parte de la legislación (Cuenca *et al.*, 2018). En este sentido, hubo que esperar a la reforma del sistema de protección a la infancia y adolescencia en 2015 para ver cambios sustanciales en el abordaje de esta realidad desde el punto de vista legislativo. La reforma garantiza una protección uniforme en todo el territorio del Estado y constituye una referencia para las comunidades autónomas en el desarrollo de su respectiva legislación en la materia.

3. LA REFORMA DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN

La entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (CDN) marcó un cambio significativo en la concepción de la infancia. El paradigma de protección integral, centrado en el interés superior del niño, instó a los Estados a ajustar sus marcos normativos, asignar recursos y desarrollar estrategias para garantizar de manera efectiva el reconocimiento de los niños y niñas como agentes sociales y el cumplimiento de los derechos de la infancia, fomentando el máximo desarrollo de sus capacidades y naturaleza.

Después de transcurridas más de tres décadas desde que España ratificara la Convención, ha sido en los últimos años cuando hemos asistido a una intensa reforma legislativa, a nivel estatal y autonómico, que pone de manifiesto los desafíos pendientes de las políticas públicas para promocionar la garantía de derechos y la protección integral de la infancia y adolescencia. En el año 2015, dos importantes modificaciones legislativas sientan las bases para una reforma integral del sistema de protección a la infancia y adolescencia: La Ley 26/2015, de 28 de julio, y la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio. Ambos textos introducen múltiples novedades, de entre las cuales destaca el impulso a la preparación para la vida independiente de la infancia y adolescencia atendida en el sistema de protección.

En coherencia con la doctrina del Comité de Derechos del niño y en particular con las pautas de su Observación General núm. 14 de 2013², la reforma la regulación del interés superior del niño (art. 2). A los efectos de su interpretación y aplicación, señala la consideración de sus deseos, sentimientos y opiniones, así como su derecho a participar de manera progresiva en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal en el proceso de determinación de su interés superior. Este enfoque refleja una comprensión más matizada de la autonomía y la participación de la infancia en el ejercicio de sus derechos. Además, la preparación del tránsito a la edad adulta e independiente de acuerdo con las capacidades y circunstancias personales en cada caso se concreta como uno de los criterios fundamentales para la garantía del interés superior.

En el acogimiento residencial, la Ley 26/2015 establece como una de las obligaciones básicas velar por la preparación para la vida independiente de las personas acogidas, promoviendo la participación en las decisiones que le afecten, incluida la propia gestión del centro, la autonomía y la asunción progresiva de responsabilidades. La preparación para la vida independiente, la orientación e inserción laboral, serán objetivo prioritario para

² Observación General núm. 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial.

jóvenes con edades de dieciséis a dieciocho años (art. 21). La norma insta a las entidades públicas a disponer de programas de preparación para la vida independiente para quienes estén bajo medidas de protección y alcancen la mayoría de edad, siempre que lo necesiten, con el compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de estos. Estos programas deberán propiciar seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas (art. 22 bis).

En el contexto de esta reforma, los conceptos de participación, autonomía y preparación a la vida independiente toman un papel crucial en los programas socioeducativos e intervenciones de los diferentes dispositivos de acogida en el sistema de protección, no sin contradicciones, ambivalencia y puntos de fuga. Abordaremos estas cuestiones en los siguientes apartados.

4. PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA E INDEPENDENCIA EN LAS POLÍTICAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

En el ámbito de la Comunitat Valenciana, a partir de 2015 se inicia una etapa de reorganización de la estructura y recursos del sistema de protección y un cambio en el enfoque de la política de protección que se consolida con la Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de la Generalitat Valenciana, de Derechos y garantía de la infancia y adolescencia. La norma pone énfasis en el reconocimiento de la infancia y adolescencia como ciudadanía activa y de pleno derecho e introduce cambios en la legislación autonómica en concordancia con el ordenamiento estatal. Entre sus objetivos fundamentales, contempla la participación de la infancia y adolescencia en todos los ámbitos de las esferas pública y privada. Sobre el derecho a la participación, enfatiza el deber de la Generalitat y de las Administraciones locales de implementar herramientas de participación, tanto de asociaciones y organizaciones como los consejos locales de infancia (art. 16).

Tras la publicación de la norma, se convocan los acuerdos de acción concertada en materia de servicios sociales en el sector de infancia y adolescencia que dará lugar a un nuevo modelo de gestión de los recursos y programas entre la Administración y el Tercer Sector y que se pondrá en marcha en el año 2019. A partir de este momento, en el acogimiento residencial se activan los programas específicos de intervención, entre ellos el programa de preparación a la vida independiente, y se pone en funcionamiento la Red de Emancipación para jóvenes que alcanzan la mayoría de edad en el sistema de protección.

4.1. Los enfoques de participación a prueba en el contexto de acogida

La participación se ha impuesto como etiqueta necesaria e impulsada por las Administraciones públicas para superar una democracia representativa deficiente y ampliar la forma de entender lo político. Su institucionalización en diversos sectores y niveles de gobierno conlleva el desarrollo de sistemas destinados a generar información para tener en cuenta las opiniones de las personas usuarias en el diseño y aplicación de las políticas públicas (Becquet *et al.*, 2022). En esta línea, en el acogimiento residencial, la Ley 26/2018 instituye como principio rector la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en las decisiones que les afecten, asegurando la accesibilidad universal y establece que todas las residencias y hogares deberán disponer de órganos internos

de participación que permitan tomar parte en su gestión a toda la comunidad educativa. Insiste en la promoción de la participación de la persona protegida en su propio proyecto socioeducativo individual y en la gestión y organización de la residencia u hogar y la programación de actividades.

Estas iniciativas legislativas y políticas constituyen un avance en el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho y actores sociales, no obstante, es necesario estudiar el alcance de estas estrategias en cuanto a la calidad de la deliberación (Francés, 2017) y de la agencia de la infancia y adolescencia (Pavez y Sepúlveda, 2019) en el sistema de protección: ¿Cómo se ponen a prueba estos enfoques en los diferentes hogares y residencias, es decir, a qué se está llamando participación infantil?

Debido al modelo de gestión del sistema de protección autonómico, donde intervienen múltiples entidades en la gestión de los dispositivos de acogida, es fácil advertir que la forma en que se traducen estas instrucciones legislativas en la práctica es muy diversa. El trabajo de campo realizado hasta la fecha permite constatar la coexistencia de diversas nociones sobre la infancia y sobre la participación infantil, que modelan el tipo de intervención socioeducativa y el tipo de relaciones entre las personas adultas y la infancia y adolescencia acogida. Además, la diferente estructura, tamaño y funcionalidad de los centros, según sean residencias o hogares, mediatiza la dinámica institucional y el ambiente en el que se desarrollan estas relaciones. En la práctica, las estrategias implementadas, generalmente, obedecen a enfoques limitados de participación, donde se generan espacios a través de los cuales los niños, niñas y adolescentes puedan expresar sus opiniones y se involucren en la dinámica diaria de la institución; en menor medida, se observa la existencia de enfoques más comprometidos con la ciudadanía infantil.

Al explorar las prácticas de participación implementadas, los y las profesionales de los centros hacen referencia a espacios de participación, a instrumentos que varían en función de recursos y a metodologías puestas en marcha para fomentar el grado de involucración de los niños, niñas y adolescentes en el proyecto educativo y dinámica institucional. En primer lugar, destaca el Consejo de Grupo Educativo, cauce de comunicación y participación de la comunidad educativa, y el Consejo de Centro, órgano de participación y representación de los miembros de la comunidad educativa de la residencia o el hogar. La función, composición y periodicidad de estos espacios están fijados por la normativa, no obstante, no se regula de forma precisa cómo debe llevarse a cabo, el papel que toman los diferentes miembros o el grado de deliberación esperado. En estos espacios se abordan principalmente cuestiones vinculadas con la programación anual del centro y las normas de funcionamiento interno, así como asuntos que tienen que ver con las actividades y la dinámica de convivencia. Al indagar en el diseño y funcionamiento de estos consejos, no puede deducirse que proporcionen espacios amplios de reflexión, donde niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de establecer su propia agenda, expresar sus inquietudes y preocupaciones y participar activamente en la búsqueda de soluciones, al menos en asuntos que trasciendan la dinámica cotidiana del hogar o residencia en coherencia con el proyecto educativo.

En segundo lugar, los y las profesionales señalan otros espacios de participación que articulan la dinámica de convivencia, tales como asambleas del grupo de residentes e instrumentos propios de cada proyecto educativo —buzón de sugerencias, encuestas de satisfacción, comités, etc.—. Al explorar el funcionamiento de estos espacios e instrumentos, a través de los cuales los niños, niñas y adolescentes acogidos pueden hacer

propuestas de mejora o demandas, observamos que su uso adecuado está establecido por las personas adultas profesionales, quienes tienen la función de evaluar la calidad y trascendencia de las propuestas realizadas por los niños, niñas y adolescentes a partir de dos criterios: en qué medida la propuesta beneficia al grupo de residentes en su conjunto y en qué medida la demanda o propuesta se ajusta a las posibilidades de respuesta del equipo profesional o de la institución, es decir, si trascienden a límites normativos, técnicos o de gestión. Cabe discutir si estos instrumentos constituyen medios efectivos de participación o si, más bien, representan estrategias que fomentan la educación cívica, que transmiten conocimientos sobre la estructura y funcionamiento de las instituciones.

En tercer lugar, los y las profesionales destacan el papel de las metodologías activas e innovadoras para fomentar el interés, la cooperación de los niños, niñas y adolescentes en las actividades y en su propio aprendizaje e involucrarles en la vida cotidiana de la institución y de la comunidad. Del discurso de los y las profesionales, se desprende la idea de que un mayor protagonismo y agencia de los niños, niñas y adolescentes responde al resultado de una adecuada acción socio-educativa y de su acompañamiento desde el rol técnico-experto.

Tal como señalan Liebel y Saadi (2012) la participación puede ser entendida como un medio para lograr objetivos específicos —concepción instrumental o utilitarista— o como un derecho inherente a todas las personas independientemente de su utilidad —basada en los derechos, transformadora y emancipadora— que pretende la democratización de la sociedad y de las estructuras y relaciones sociales. En las entrevistas realizadas, los y las profesionales insisten en la idea de «hacer participar», «involucrar» y «dar voz» a los niños y niñas en las actividades y la dinámica del hogar o residencia. Esto nos lleva a reconocer, por una parte, una concepción limitada y utilitarista de la participación, que desemboca en procesos de carácter consultivo, donde niños y niñas son informados por personas adultas sobre el propósito de las acciones y se les pide propuestas y opinión sobre ellas y sobre las actividades y su evaluación. Y por otra, el énfasis en el desarrollo de estrategias metodológicas diseñadas por las personas adultas —expertas— para promocionar la participación infantil, corre el riesgo de reforzar una idea de la participación como un mandato, un deber de los niños y niñas y una adhesión a la institución y a las expectativas las personas adultas, lejos de comprenderla como un derecho (Corona y Morfín, 2001). Como han apuntado otras investigaciones sobre herramientas implementadas de participación ciudadana, de una parte, estas iniciativas están expuestas a la instrumentalización en base a la búsqueda de legitimidad de las acciones de la Administración (Grau y Montalbà, 2019) y, de otra, la regulación de la participación puede alejarse de preceptos emancipadores y de transformación social (Montañés y Martín, 2017).

Junto a los espacios, instrumentos y metodologías, las y los profesionales hacen hincapié en su labor de promoción de la participación individual de los niños, niñas y adolescentes protegidos en su propio proyecto socioeducativo individual, tal como viene establecido legislativamente. Con ello hacen referencia a la implicación de chicos y chicas en el proceso de reflexión sobre sus propias experiencias, el diseño y planificación de objetivos y la toma de decisiones sobre ellos. Si bien no podemos negar la importancia de que los niños, niñas y adolescentes sean tenidos en cuenta y asuman un rol protagonista en el diseño de sus propios itinerarios, es necesario prestar atención a las lógicas que articulan estos procesos de participación. En este sentido, se vislumbra una idea de participación como proceso necesario para la adquisición de habilidades para la toma de decisiones autónomas en base

a las propias metas, valores y circunstancias, que articula los programas de preparación a la vida independiente pensados para que estos chicos y chicas puedan autogestionarse al alcanzar la mayoría de edad y abandonar el sistema de protección. Desde esta lógica, estos procesos participativos lejos de responder a una enfoque inclusivo y comprometido con la ciudadanía infantil y con capacidad para generar impacto en su propia realidad, refuerzan la tendencia neoliberal de responsabilizar a estos niños, niñas y adolescentes de encontrar soluciones a sus preocupaciones y circunstancias, lo que Larkins llama «ciudadanía neoliberal» (Larkins, 2023).

4.1.1. La participación de los sujetos pensados como vulnerables

Como señala Faisca (2021), actualmente, la pregunta no es si los niños y niñas deberían participar en las decisiones que afectan sus vidas, sino cómo lograrlo y hacer efectivos sus derechos. En este sentido, sostiene, las tensiones existentes entre el derecho de protección de la infancia y el derecho de participación siguen materializándose en la práctica, especialmente en los procesos de toma de decisión que componen los sistemas de protección. Como hemos podido comprobar, una parte importante de la complejidad que encierra la implementación de la participación en el sistema de protección tiene sus raíces en los desacuerdos entre los diferentes actores socioeducativos sobre lo que implica la participación, pero también la persistencia de concepciones dominantes sobre la infancia, tradicionalmente definida como inmadura, dependiente y vulnerable (Gaitán, 2006), que todavía hoy permean la acción socioeducativa. Estas representaciones sobre la infancia, y los argumentos sobre la falta de competencia de los niños y niñas, refuerzan posiciones asimétricas entre los y las profesionales y los niños, niñas y adolescentes acogidos, y mediatizan las oportunidades de participación de la infancia y la adolescencia en la definición de sus problemas y/o soluciones, así como en la toma de decisiones. En esta línea y, teniendo en cuenta el papel de los agentes de la intervención socioeducativa como facilitadores entre el Estado y la infancia y adolescencia, la formación y cultura de participación en el ámbito del acogimiento residencial constituye uno de los principales desafíos para superar formas de reconocer adultocéntricas que niegan el reconocimiento de la infancia y adolescencia como ciudadanía activa y de pleno derecho, al tiempo que constriñen los itinerarios de participación infanto-juvenil.

No podemos negar el avance que supone el enfoque de la participación en las políticas de protección, ahora bien, los interrogantes que se abren son diversos y, en todos los casos redundan sobre las posibilidades de la toma de decisiones de la infancia y adolescencia en contextos de precariedad vital: ¿los procesos de negociación y toma de decisiones participada va más allá de los confines de los hogares de acogida?, ¿qué posibilidad tiene la infancia y adolescencia atendida en el sistema de protección de incidir en las decisiones gubernamentales?, ¿qué tipo de agencia infantil se piensa para estos niños, niñas y adolescentes que enfrentan múltiples retos interrelacionados con otros factores como son la nacionalidad, clase, género, diversidad funcional...?

Como sostiene Cath Larkins (2023) en el contexto europeo, la participación de la infancia en la toma de decisiones públicas adopta formas muy diversas y en algunos países parte de esta participación incluye la perspectiva de la infancia marginada, pudiendo tener influencia en las decisiones de los gobiernos. Pero, dado que estas iniciativas inclusivas y con capacidad de impacto son escasas, resulta de especial importancia prestar atención a

los espacios cotidianos de participación, siendo a través de las interacciones diarias con otras personas de confianza como las desigualdades en la vida de los niños, niñas y adolescentes pueden abordarse más fácilmente. Es por ello por lo que es esencial analizar lo que se está llamando participación infantil en los diferentes recursos del acogimiento residencial «identificar lo que hay que reproducir, comprender lo que hay que evitar y desarrollar estrategias para superar los retos» (2023: 154).

4.2. Autonomía e independencia en las transiciones de personas jóvenes tuteladas y extuteladas

La autonomía es un concepto complejo y ha sido entendida de diversas formas según diferentes perspectivas y disciplinas. Algunas interpretaciones la entienden como un proceso individual relacionado con la capacidad del sujeto para satisfacer sus necesidades básicas y en relación con el control sobre su propia vida. En un sentido más amplio, implica la capacidad de autodeterminación y autorregulación; otras, en cambio, la conciben desde su dimensión relacional. A pesar de los elementos individuales para su comprensión, la autonomía está influenciada por los distintos escenarios en que el sujeto se desarrolla (Bernal *et al.*, 2020). En términos generales, se tiende a utilizar el término «autonomía» de manera intercambiable con «independencia», sin embargo, es fundamental reconocer que estos conceptos, aunque relacionados, encierran matices distintos que no deben pasar desapercibidos. La autonomía, implica la capacidad de una persona para tomar sus propias decisiones y llevarlas adelante. La independencia refiere a la capacidad para hacer las cosas por uno mismo, sin respaldo o ayuda de otros (Carmona, 2020).

En el ámbito del sistema de protección, la autonomía a menudo se expresa en la práctica como una serie de competencias individuales necesarias para la toma de decisiones de los niños, niñas y adolescentes de acuerdo con su madurez y desarrollo. En los procesos de preparación para la vida independiente, la normativa pone énfasis en la promoción de la autonomía personal, la formación, la inserción laboral y de los apoyos sociales que las personas protegidas precisen para su vida adulta. La autonomía se piensa como la capacidad que los niños, niñas y adolescentes han de adquirir para tomar decisiones y gestionar aspectos de su vida de una forma independiente.

Las contradicciones sobre las nociones de independencia y autonomía en el contexto social actual entroncan con la crítica a la idea de sujeto moderno, ampliamente cuestionada por los feminismos. La falacia del sujeto independiente —autónomo, relacional, soberano, etc.— genera una falsa ilusión de individuos que logran sus objetivos de forma autónoma, sin atender la dimensión relacional e interdependiente. Una fantasía de la individualidad que constituye un relato cultural occidental poderoso que legitima la dominación y genera subalternidades, excluyendo a sujetos identificados como carentes de razón (Hernando, 2018).

En contraposición a esta visión dicotómica entre la dependencia y la independencia, que no permite la posibilidad de percibirse a uno mismo como dependiente e independiente, resistente y vulnerable a la vez (Chantler, 2006), la noción de interdependencia tiene en cuenta que nadie es autosuficiente.

La tensión entre la dependencia y la independencia es una de las cuestiones clave en el estudio actual de las transiciones juveniles. Veronika Paulsen y Berit Berg (2016) en su

estudio con jóvenes que transitan a la vida adulta desde el sistema de protección noruego, desarrollan el concepto de interdependencia para argumentar que estos jóvenes no son ni independientes ni dependientes, sino interdependientes, lo que significa que están integrados en relaciones y comunidades significativas. La falta de apoyos y relaciones de seguridad es uno de los retos que enfrenta la adolescencia tutelada, y el sistema de protección debe garantizar el apoyo social necesario para transitar los vaivenes entre dependencia e independencia.

4.2.1. *Preparar para la independencia*

Señalábamos al principio del capítulo que el aumento de las desigualdades sociales y de las mayores dificultades que afrontan las personas jóvenes para su inclusión social en las sociedades actuales, ha suscitado una creciente preocupación por las transiciones a la vida adulta y las trayectorias juveniles. La prolongación y diversificación de las trayectorias ha desarticulado el carácter lineal de las transiciones juveniles y la edad ha dejado de ser el parámetro fundamental para distinguir entre las diferentes fases vitales, adquiriendo mayor importancia las condiciones bajo las que se produce la transición a la vida adulta (du Bois-Reymond y López, 2023). Sin embargo, las políticas de protección siguen diseñadas según normas estrictas que se aplican en función de la edad. Si alcanzar la mayoría de edad es una transición que todas las personas experimentan, para quienes están en acogida en el sistema de protección, cumplir la mayoría de edad supone abandonar el hogar, el entorno comunitario, los apoyos recibidos, etc., y hacerse cargo de sí mismos. Teniendo en cuenta las dificultades que afronta la juventud en general en las sociedades actuales, las iniciativas implementadas en el sistema de protección desde el 2015 suponen un avance indiscutible de las políticas públicas en la lucha por la igualdad de oportunidades sociales, atendiendo a las condiciones en las que estos chicos y chicas afrontan el tránsito a la vida adulta. No obstante, hay ciertos aspectos que debemos debatir.

En primer lugar, el giro de la política de protección se ha centrado en reforzar las estrategias para preparar para la vida independiente a estos chicos y chicas y facilitar esta transición a través de la promoción de la participación, autonomía, y la asunción progresiva de responsabilidades. No obstante, estudios recientes señalan algunos de los factores que hay detrás de la ineficiencia del acogimiento residencial para propiciar una adecuada preparación: el peso de actuaciones y metodologías socioeducativas desenfocadas que no proporcionan a los chicos y chicas la oportunidad de participar en la toma de decisiones relativas a su futuro (Melendro *et al.*, 2022); el carácter más empobrecido y reglamentado de los entornos de acogida que no estimula de forma adecuada el desarrollo de la infancia y adolescencia y que constriñe la misión educativa y el fomento de un ambiente normalizado (Sala-Roca, 2019); la falta de estabilidad de referentes adultos debido al constante cambio de profesionales; la falta de formación o la precariedad en sus contratos (Sevillano-Monje *et al.*, 2022); la falta de tiempo de intervención en un contexto de mayor rigidez burocrática que obstaculiza los itinerarios de las personas atendidas, que compromete el establecimiento de vínculo y niega la atención integral de los y las jóvenes (Marco *et al.*, 2023).

En este contexto, donde el paradigma de protección integral se presenta como pura retórica, ponemos a debate el concepto de autonomía que predomina en las actuaciones del sistema de protección. El énfasis en la promoción de la autonomía entendida como

la capacidad individual de estos chicos y chicas para cubrir sus necesidades y tener el control sobre sus vidas, desatiende el análisis de las estructuras y desigualdades sociales que limitan o facilitan el ejercicio de sus capacidades. Quienes hemos trabajado en el ámbito de los hogares de emancipación, en numerosas ocasiones hemos experimentado malestares de las personas jóvenes vinculados con las dificultades para afrontar su realidad al cumplir la mayoría de edad, generalmente producto del desajuste entre las expectativas de autosuficiencia y las posibilidades para poner en práctica sus conocimientos y competencias. Del mismo modo, el objetivo de ser independientes y la asociación de la adultez con el hecho de no tener que depender de nadie o informar sobre sus propias decisiones moldea la forma en que muchos y muchas jóvenes transitan estos recursos de emancipación, cuestión que se interpone en el establecimiento de relaciones significativas y en las posibilidades de permanecer en el recurso y los riesgos que conlleva para sus trayectorias vitales. En esta línea, algunos estudios señalan las consecuencias de estas expectativas poco realistas de autosuficiencia que conllevan el riesgo de que las personas jóvenes no obtengan o hagan uso de las redes de apoyo social (Paulsen y Berg, 2016; Campos *et al.*, 2020).

En segundo lugar, se ha puesto el foco de atención en la extensión de la cobertura más allá de la mayoría de edad, para quienes estén en situaciones de mayor vulnerabilidad y siempre que se comprometan a aprovechar los recursos. En la Comunidad Valenciana, en 2019 se pone en marcha el Servicio de Apoyo a la Emancipación y Autonomía Personal para personas jóvenes extuteladas (Red de Emancipación) que dispone un proceso de atención individualizada y adaptada a las características de cada persona, con diversas modalidades: La Unidad Externa, sin servicio de alojamiento y para jóvenes de dieciséis a veinticinco años y los Hogares de Emancipación, con alojamiento y para jóvenes entre dieciocho y veinticinco años. Estos recursos se ponen en marcha, en paralelo a otros programas en el ámbito de formación e inserción laboral y la Renta Valenciana de Inclusión.

Desde del inicio del funcionamiento de este servicio, el número de hogares de emancipación ha incrementado, pasando de 122 a un total de 180 plazas en el 2022³. Sin embargo, la falta de plazas continúa teniendo un impacto significativo en las oportunidades de los y las jóvenes que abandonan el sistema de protección para trazar sus propios itinerarios y seguir sus propias metas. La escasez de plazas refuerza la importancia de los procedimientos de selección de las personas candidatas que acceden a los hogares de emancipación. Dada mi experiencia profesional en el campo, puedo constatar la relevancia que toma, en estos procesos, la validación del expediente e itinerario personal de la persona joven en el sistema de protección. Los y las profesionales reniegan de estos procesos selectivos que quedan en manos del personal técnico de la Administración y que, en muchos casos, desoye otras dimensiones y circunstancias de estas personas e incluso los diagnósticos de los y las profesionales. Como ocurría en momentos anteriores a la reforma del sistema, la escasez de plazas en este tipo de recursos refuerza los procesos de normalización que se llevan a cabo bajo la lógica institucional.

Por otra parte, si bien la solicitud para participar en la Red de Emancipación debe presentarse con seis meses de antelación a la llegada de la mayoría de edad, la confirmación de la asignación de plaza en un hogar de emancipación se realiza durante el último mes,

³ Según datos estadísticos publicados por la Dirección General de Infancia y Adolescencia, GVA.

siempre y cuando exista previsión de una plaza disponible. Esta asignación *in extremis* tiene repercusiones en la experiencia de los y las jóvenes y en las relaciones educativas, debido a la incertidumbre con la que enfrentan la salida. El tránsito a la mayoría de edad se afronta en un contexto de inseguridad y de resquebrajamiento del apoyo social recibido hasta el momento en el contexto de tutela, incrementándose la presión por ser autosuficientes e independientes (Paulsen y Berg, 2016). Ante la incertidumbre de disponibilidad y acceso a los recursos, las intervenciones y el diseño de itinerarios individuales por parte de los y las profesionales tienden a enfocarse más en la inserción laboral que en la formación reglada, cuestión que ha caracterizado la acción socioeducativa en el acogimiento residencial (Melendro *et al.*, 2022). Esto es especialmente significativo en el caso de adolescentes migrantes sin referente adulto, donde los y las profesionales enfatizan la centralidad que toma el acceso a la documentación y la inserción laboral en los itinerarios de intervención individual, que relega la atención de otras dimensiones y necesidades de cada joven (Marco *et al.*, 2023).

Tal y como establece el marco normativo, el acceso a los hogares de emancipación es voluntario y requiere del compromiso de participación activa y aprovechamiento por parte de las personas jóvenes. Resulta evidente que para muchos de estos y estas jóvenes el acceso a estos recursos es la única alternativa posible para afrontar la vida independiente, bien por carecer de recursos económicos y/o de apoyos sociales y familiares, o por las dificultades en el acceso a la vivienda incluso disponiendo de medios económicos propios. En la práctica, este compromiso supone la aceptación del reglamento interno de forma voluntaria y el compromiso de participación activa en la dinámica y el proyecto educativo del hogar de forma continuada. Esto plantea varios interrogantes: ¿Cómo se concibe la participación en estos recursos donde el acceso y continuidad exige un compromiso? ¿Cuál es la posibilidad de agencia y el espacio de toma de decisiones de los y las jóvenes? Parece necesario, en el estudio de las trayectorias juveniles en estos recursos, prestar atención a las condiciones de recepción y atención, al trabajo de los y las profesionales y el significado que la autonomía y participación tienen tanto para los y las profesionales como para las personas jóvenes. En esta línea, Pierrine Robin y Nicolas Séverac (2013) señalan que estas trayectorias juveniles se caracterizan por una «biografía bajo mandato», que frecuentemente refleja las lógicas de las instituciones e invisibiliza a los y las jóvenes en su toma de decisiones. Los y las personas jóvenes pueden tomar decisiones en torno a su permanencia o salida de los recursos de emancipación, no obstante, estas decisiones no son reversibles. Una vez deciden salir del hogar, no pueden volver.

Actualmente, los y las profesionales de los hogares de emancipación insisten en las dificultades que encuentran estos y estas jóvenes para abandonar el recurso y asumir su emancipación, principalmente, ante la problemática de encontrar una vivienda. Una realidad que afecta a la juventud en su conjunto, pero que tiene repercusiones notables para la juventud de origen migrante, debido a los procesos de discriminación racial en el acceso a la vivienda.

5. REPENSANDO LA EMANCIPACIÓN: CONSIDERACIONES FINALES

En las últimas décadas, los estudios sobre las transiciones juveniles reflejan la diversidad y complejidad de estos procesos que, lejos de ser lineales hacia objetivos convencionales, son caóticos y personalizados, incluyendo movimientos fragmentados entre

la dependencia y la independencia (Rogers, 2011). En este contexto, las transiciones se vuelven inciertas y las personas jóvenes experimentan un vaivén entre la dependencia e independencia que se extiende en el tiempo y donde la contribución de las familias adquiere un papel relevante. Pero, esta transición flexible y gradual a la vida adulta que experimenta la juventud en sus procesos de emancipación, pese a los contextos de precariedad, está lejos de las posibilidades de los y las jóvenes que abandonan el sistema de protección. Para estos y estas chicas, la emancipación sigue siendo forzosa bajo la lógica institucional.

Frente a la desestandarización de las transiciones a la vida adulta en las sociedades actuales, las políticas públicas en materia de protección orientadas a facilitar estos procesos mantienen en la práctica una lógica que refuerza la idea de biografía lineal del curso de la vida. En este sentido, es indudable la centralidad que toma en las actuaciones que se llevan a cabo en el sistema de protección, la formación e inserción laboral en los programas de preparación a la vida independiente. Este estatismo de las políticas de protección no responde a las necesidades de las y los jóvenes que abandonan el sistema. Más aún cuando los estudios sobre las políticas de juventud y la emancipación en España reflejan las dificultades de la población joven en su conjunto para acceder al empleo y a la vivienda, independientemente del nivel de estudios, y el impacto que está teniendo sobre la salud mental juvenil.

La extensión de la cobertura y atención de las necesidades de las personas jóvenes que abandonan el sistema de protección promovida por las reformas e iniciativas legislativas es un avance indiscutible. No obstante, queda por explorar políticas públicas destinadas a estos y estas jóvenes que respondan a su realidad interdependiente y a los procesos vitales que precarizan a la juventud en este orden neoliberal y desregulado.

REFERENCIAS

- ARNETT, J. J. (2000). «Emerging adulthood. Una Teoría del Desarrollo desde el final de la adolescencia hasta los veinte años», *American Psychologist*, 55, 469-480.
- BECQUET, V.; FUGIER, P., e IORI, R. (2022). «La participation des jeunes dans une association de protection de l'enfance: des logiques d'action en tension», *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 1-23 [en línea], 28. URL: <http://journals.openedition.org/sejed/11831>.
- BERNAL, T.; MELENDRO, M.; CHARRY, C., y GOIG, R. (2020). «La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática», *Bordón*, 72(2), 29-44.
- BRANNEN, J., y NILSEN, A. (2002). «Young People's Time Perspectives: From Youth to Adulthood», *Sociology*, 36(3), 513-537.
- BRAVO, A., y DEL VALLE, J. F. (2009). «Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil», *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- CAMPOS, G.; GOIG, R., y CUENCA, E. (2020). «La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial», *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 27-54.
- CARMONA, D. (2020). «Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en la discapacidad», *Revista Humanidades*, 10(2), 99-117.
- CHANTLER, K. (2006). «Independence, dependency and interdependence: Struggles and resistances of minoritized women within and on leaving violent relationships», *Feminist Review*, 82, 27-49, <https://doi.org/10.1057/palgrave.fr.9400261>.
- CORONA, Y., y MORFÍN, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- CUENCA PARÍS, M. E.; CAMPOS HERNANDO, G., y GOIG MARTÍNEZ, R. M. (2018). «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia», *Educación XXI*, 21(1), 321-344, <https://doi.org/10.5944/educxx1.20201>.
- DU BOIS-REYMOND, M., y LÓPEZ, A. (2023). «Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos», *Revista de Estudios de Juventud*, 65(04), 11-29.
- FAISCA, É. (2021). «La participation de l'enfant en protection de l'enfance: Enjeux, conditions et obstacles», *Enfances Familles Générations*, núm. 37 [en línea], <http://journals.openedition.org/efg/11675>.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.; ÁLVAREZ, E., y FERNANZ, A. (1999). *Y después... ¿qué?: estudio de seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*, Servicio Central de Publicaciones del Principado de Asturias.
- FRANCÉS, F. (2017). «La interacción deliberativa en los procesos de participación vinculados a las decisiones públicas», *Revista Papers*, 102/1, 53-72.
- GAITÁN, L. (2006). *Sociología de la Infancia*, Síntesis.
- GRAU, A., y MONTALBÀ, C. (2019). «El impulso de las políticas de participación en la política local del País Valencià: confusiones y derivas», *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 35-157.
- HERNANDO, A. (2018). *La fantasía de la individualidad*, Traficantes de Sueños, <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bdns>.
- LARKINS, C. (2023). «Profundizar en las raíces de la participación infantil», *Sociedad e infancias*, 7(1), 153-157, <https://dx.doi.org/10.5209/soci.88645>.
- LIEBEL, M., y SAADI, I. (2012). «La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural», *Desacatos*, núm. 39, mayo-agosto, 123-140.
- LÓPEZ, M.; SANTOS, I.; BRAVO, A., y DEL VALLE, J. (2013). «El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil», *Anales de psicología*, 29(1), 187-196, <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>.
- MARCO AROCAS, E.; CASTILLO CHARFOLET, A., y GONZÁLEZ GOYA, E. (2023). «Contradicciones, malestares y dilemas en la intervención social con adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as», *Migraciones*, 57, 1-22, <https://doi.org/10.14422/mig.2023.003>.
- MELENDRO, M. (2011). «El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios», *Revista de Educación*, núm. 356, septiembre-diciembre, 327-352.
- MELANDRO M., y DE-JUANAS, A. (2022). «Transición a la vida adulta de los y las jóvenes en acogimiento residencial. Una trayectoria hacia el compromiso, la autonomía y la responsabilidad social. Presentación monográfico», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 9-14.
- MELENDRO, M.; RODRÍGUEZ-BRAVO, A. E.; RODRIGO-MORICHE, M. P., y DÍAZ, M. J. (2022). «Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49, https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02.
- MIGUELENA, J.; DÁVILA, P.; NAYA, L., y VILLAR, S. (2022). «El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el Estado español», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 67-79, DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04.
- MONTAÑÉS, M., y MARTÍN GUTIÉRREZ, P. (2017). «De la IAP a las Metodologías Sociopráticas», *Hábitat y Sociedad*, 10, 35-52, <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2017.i10.03>.
- MONTSERRAT, C., y CASAS, F. (2010). «Educación y jóvenes extutelados: Revisión de la literatura científica española», *Educación XXI*, 13(2), 117-138, DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.240>.
- PAULSEN, V., y BERG, B. (2016). «Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services», *Children and Youth Services Review*, vol. 68, septiembre, 125-131.
- PAVEZ, I., y SEPÚLVEDA, N. (2019). «Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica», *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210, <https://doi.org/10.5209/soci.63243>.

- ROBIN, P., y SÉVERAC, N. (2013). «Parcours de vie et dynamiques sociales chez les enfants et jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance: les paradoxes d'une biographie sous injonction», *Recherches familiales*, 10, 91-102.
- ROGERS, R. (2011). «“Recuerdo haber pensado; ¿por qué no hay nadie que me ayude? ¿Por qué no hay alguien que me ayude a dar sentido a lo que estoy viviendo?”». La adultez instantánea y la transición de los jóvenes fuera del cuidado estatal», *Revista de Sociología*, 47(4), 411-426.
- SALA-ROCA, J. (2019). «Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109, https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07.
- SALA-ROCA, J.; JARIOT GARCÍA, M.; VILLALBA BIARNÉS, A., y RODRÍGUEZ, M. (2009). «Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions», *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>.
- SEVILLANO-MONJE, V.; DÍAZ-ESTERRI, J., y DE-JUANAS, A. (2023). «Preparación para la vida adulta de la juventud extutelada. Una revisión sistemática», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 251-269, <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.014>.
- STEIN, M. (2005). «Young people aging out of care: The poverty of theory», *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.05.005>.

PARTE IV

EXPLORANDO SENTIMIENTOS E IDENTIDADES

CAPÍTULO 8

DE LOS USOS SOCIALES DEL DOLOR AL DOLOR SOCIAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA

Ainhoa RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR

Niñas, niños y mayores tratamos de dar significados al dolor y así comprenderlo. La experiencia dolorosa está socialmente estructurada en función de diversos ejes de desigualdad social como el género, la edad, la clase social, etc. También está condicionada por creencias, valores y usos sociales del dolor. Comúnmente se define dolor social como el experimentado tras la pérdida de relaciones sociales, vinculado a la humillación, la exclusión, la estigmatización o el rechazo social. Es un objeto poco estudiado en la sociología de la infancia, por lo que se ha considerado pertinente reflexionar en este capítulo sobre el dolor social en niñas, niños y adolescentes que viven situaciones de desventaja social. Para explorar cómo experimentan el dolor social, identificar expresiones de dolor vinculadas a situaciones de violencia estructural o simbólica, desigualdad o injusticia social y observar los significados que niñas, niños y adolescentes dan a estos dolores, se ha empleado una metodología cualitativa y un procedimiento de análisis secundario o reanálisis de entrevistas, observaciones y grupos focales con niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza y con adolescentes migrantes no acompañados.

1. DEL DOLOR COMO FENÓMENO SOCIOLÓGICO AL DOLOR SOCIAL

El dolor es una experiencia multidimensional, sensorial, afectiva y cognitiva, cargada de expectativas, creencias y significados que personas y grupos le atribuyen (Biedma, García y Serrano, 2019). Es una experiencia subjetiva que se percibe, se comunica y se le da respuesta de manera distinta en función de la posición socio-económica, cultural e histórica. La experiencia dolorosa es compleja y está construida socialmente, en función del género, la edad, la clase social o las creencias religiosas, depende del contexto social y

necesariamente está influenciada por creencias, valores y usos sociales del dolor (Bernal, 2014).

Como fenómeno sociológico, el dolor se puede estudiar poniendo el foco en las formas de percibirlo y en los sentidos o significados que se le atribuyen para tratar de comprenderlo, en las fuentes o causas del mismo, en los procesos, lógicas y relaciones vinculados, en las consecuencias sociales del dolor, en las respuestas al mismo, en las estrategias para contrarrestarlo o en los efectos transformadores del dolor en las personas (D'hers y Cervio, 2019).

Asimismo, resulta de interés conocer los usos sociales del dolor y sus significados en diferentes contextos. De acuerdo con Le Breton (1999), el dolor cobra el sentido de una prueba necesaria en sociedades cristianas tradicionales y se evita en sociedades hedonistas. El dolor puede emplearse como «moneda de cambio» en relaciones personales, como instrumento de vinculación afectiva o de control. El dolor se administra como forma de poder y castigo y se vincula a prácticas educativas. El dolor adquiere un significado de superación en la cultura deportiva, aunque también puede proporcionarse como espectáculo. Y el dolor se puede interpretar como una lección que aporta profundidad a la vida, por ejemplo, en ritos de paso a la vida adulta.

Hasta hace poco, en el estudio del dolor ha predominado la medicina y el sentido físico o biológico del mismo en las sociedades occidentales, caracterizadas por fragmentar lo corporal de lo mental y de lo emocional. Sin embargo, desde la neurociencia se observa como el dolor físico y el dolor social comparten sistemas neuronales de procesamiento y están claramente interconectados (Eisenberger y Lieberman, 2004).

El concepto de dolor social puede resultar difuso. Para Abrutyn (2023) es un proceso derivado del rechazo y la exclusión, que produce una respuesta similar al trauma físico, y que resulta esencial para estudiar de forma sociológica la cognición, la motivación y la acción. En general, se entiende por *dolor social* el provocado por estímulos sociales como injusticias, discriminación, humillación o rechazo social, así como el experimentado tras la pérdida de vínculos y relaciones sociales. Este sufrimiento percibido, resultado de interacciones entre desventajas y desvalorizaciones, se vincula a nivel emocional con sentimientos como la tristeza, la incomprensión, la inseguridad, la soledad, la culpabilidad, el miedo, la angustia o la pérdida de sentido vital (Antón, 2017). Por tanto, para reflexionar sobre el dolor social sirven de apoyo tanto la sociología del cuerpo (Le Breton, 2002) como la sociología de las emociones. Las teorías estructurales de las emociones, vinculan la vergüenza, la ira o el miedo (emociones dolorosas) a posiciones subordinadas en cuanto a poder y estatus (Bericat, 2012). Y Hochschild (1979), por ejemplo, analiza cómo las familias preparan a sus hijos e hijas en la gestión emocional en función de su clase, lo que contribuye a reproducir la estructura social.

Desde la psicología social se ha observado una tendencia a subestimar el dolor de individuos social o psicológicamente distantes, de mujeres y de personas mayores. Las personas adultas evalúan sesgadamente el dolor de niñas y niños pequeños en función de su procedencia étnica o económica, y presuponen que sienten menos dolor si son de origen afroamericano (Summers, Pitts y Lloyd, 2023) o de bajo nivel socioeconómico, por el hecho de haber tenido una vida más dura (Summer, Paganini y Lloyd, 2023). Niñas y niños también atribuyen menor capacidad de sentir dolor social a quienes no forman parte de su grupo social, como se ha visto en estudios sobre procesos de deshumanización (Chas *et al.*, 2018).

La sociología de la infancia clásica, combinando perspectivas constructivistas y estructuralistas, se ha centrado en el estudio de la normalidad y de la diversidad en la infancia. Se ha preocupado por visibilizar la agencia de niñas y niños, en tanto en cuanto productores, reproductores y transformadores sociales, sin ignorar la estructura social y el adultocentrismo en la construcción de la infancia como una categoría social subordinada, complementando estos enfoques con perspectivas relacionales y generacionales (Gaitán, 2022). Apenas existe producción sociológica sobre el dolor social en la infancia¹, son más los estudios sobre vulneraciones de derechos de niñas, niños y adolescentes en desventaja social (López, 2022). En la sociología de la infancia latinoamericana, por ejemplo, se ha puesto el foco en los ejes de desigualdad racial y de clase (Sepúlveda-Kattan, 2020); Liebel (2019), en un análisis decolonial de las infancias en los márgenes, expresa cómo la injusticia y la marginación social producen dolor con una clara dimensión corporal. Quizá sean diferentes formas de acercamiento a un objeto con nexos en común, aunque no se comparta el vocabulario conceptual.

Esto nos lleva a revisar el concepto de violencia estructural y sus efectos en las vidas de niñas, niños y adolescentes. Llamamos violencia estructural o sistémica a la que se produce a partir de la articulación de fuerzas político-económicas a nivel macro que impone condiciones de sufrimiento físico y mental, enfermedad, pobreza, exclusión, abusos, inequidad e injusticia social (Rodríguez, 2016). Y sabemos por Bourdieu (1988) que la violencia estructural tarde o temprano se transforma en violencias cotidianas, como suicidios, adicciones, delincuencia, etc. Scribano (2008) apunta precisamente a la desigualdad estructural como origen del dolor social:

Las distancias entre las necesidades y medios para satisfacerlas, entre las metas socialmente valoradas y las capacidades disponibles, entre lo que se tiene y lo que se puede tener, son fuentes de dolor social. La identificación de las ventajas que otros tienen y que son leídas en tanto desventajas de posición y condición de clase (p. 225).

Desde un punto de vista antropológico, el dolor social aparece como consecuencia de la tensión en la adaptación sociocultural a la que se ven sometidas las personas. En niñas, niños y adolescentes este sufrimiento puede ser, por ejemplo, el producto de un sistema educativo que prioriza las capacidades intelectuales frente a otras más gratificantes, el sometimiento a indicadores de calidad basados en la competitividad y el individualismo, la disminución de la sociabilidad y del juego presencial entre iguales (extremada durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19), el aislamiento y la reducción de la expresividad emotiva con el uso generalizado de dispositivos digitales (Antón, 2017) o la violencia estructural ligada a la organización del tiempo escolar, como se ha visto en el capítulo 3 de este libro. En otros contextos, prácticas socioculturales como la mutilación genital femenina o los matrimonios infantiles forzados generan dolor en la infancia, un dolor que se prolonga en el tiempo (Liebel, 2019).

Hasta ahora se han expuesto algunos elementos para tener en cuenta en el estudio sociológico del dolor y particularmente del dolor social. Dado que es un objeto poco estudiado en la sociología de la infancia, hemos planteado explorarlo en este capítulo desde los relatos en primera persona de niñas, niños y adolescentes que han experimentado este dolor. El objetivo es, por tanto, observar expresiones de dolor social en la infancia y ado-

¹ Una búsqueda en Web of Science Core Collection realizada el 27 de enero de 2024 arrojó un resultado para «*social pain AND children AND sociology*» y 22 para «*social pain AND children AND sociology*» (sin refinar resultados).

lescencia, vinculadas a situaciones de violencia estructural, desigualdad o injusticia social, tratando de identificar usos y significados que dan a este tipo de dolor social. Para ello hemos empleado una metodología cualitativa y un procedimiento de análisis secundario o reanálisis de transcripciones de entrevistas, grupos y observaciones etnográficas con niñas, niños y adolescentes en situaciones de desventaja social. En concreto, proceden de investigaciones previas con niñas y niños en condiciones de pobreza (Rodríguez, 2020) y con adolescentes migrantes no acompañados (Rodríguez, 2017; 2016), víctimas de la violencia estructural y de las desigualdades sociales y, por tanto, susceptibles de padecer y expresar el dolor social objeto de estudio.

2. CÓMO EXPERIMENTAN Y DAN SENTIDO AL DOLOR SOCIAL NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Para presentar los resultados de este análisis secundario hemos optado por ordenarlos en los siguientes subapartados. En el primero, se analizan las expresiones de niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza sobre emociones dolorosas que vinculan con la pobreza y las desigualdades económicas, como son la tristeza, en sentimiento de soledad, el miedo, la ansiedad, la rabia, la envidia, la vergüenza y la culpa.

En el segundo subapartado se estudia la relación entre el dolor social y las prácticas educativas y reformadoras de la conducta, ejemplificada en las vivencias de niñas y niños en situaciones de pobreza en lo relativo al sistema educativo ordinario y de adolescentes migrantes no acompañados que han experimentado encierro en centros de justicia juvenil.

En el tercer subapartado se reflexiona sobre los usos del dolor autoinfligido para neutralizar por momentos el dolor social. Si los dolores sociales se somatizan, el dolor físico también puede ser un recurso para olvidar el dolor social. En este caso el análisis se basa en episodios de autolesiones de adolescentes migrantes no acompañados de origen marroquí.

El cuarto subapartado contrapone un uso social del dolor como sacrificio y lección que da sentido a la vida en sociedades cristianas tradicionales y un uso en sociedades laicas y hedonistas, donde el dolor se evita con analgésicos y drogas. Para ejemplificar estas cuestiones se han empleado entrevistas y observaciones con adolescentes migrantes no acompañados que han estado en situación de calle, algunos de los cuales consumidores habituales de sustancias inhalables (pegamento).

2.1. El dolor de la pobreza

En una investigación con niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza (Rodríguez, 2020) identificamos una serie de emociones que relacionaban con el empobrecimiento y las desigualdades económicas. Algunas de estas, como la depresión-tristeza, la culpa, la vergüenza o el miedo-ansiedad, son centrales en la teoría estructural de las emociones de Kemper (1978, citado en Bericat, 2000) y aparecen evocadas en relaciones o condiciones caracterizadas por la falta de poder o de estatus².

² KEMPER emplea el concepto de agencia para diferenciar entre emociones introyectadas o intropunitivas (cuando la persona se siente responsable) y extropunitivas (cuando responsabiliza a otras personas) (BERICAT, 2000: 154).

La *tristeza* fue la emoción más nombrada en niñas, niños y adolescentes en condiciones de pobreza en Andalucía, asociada al sufrimiento e impotencia de sus familias sin empleo y sin recursos económicos. Así lo expresaban un grupo de niñas y niños de once años de etnia gitana:

- La pobreza es ser pobre, no sé, es triste para nosotros.
- Es tristeza.
- Claro que es tristeza, cuando tú ves a tu padre que no tiene para comer y dice: «¿Ahora qué hago? Yo no tengo, ¿y de dónde saco?». Es que te mata... (Rodríguez, 2020: 89).

Desde las teorías estructurales de las emociones, la tristeza o «depresión» se puede considerar el efecto de un insuficiente reconocimiento social (Bericat, 2000; 2012) que, vinculada a la impotencia por su incapacidad para transformar sus condiciones de vida, tiene como efecto reducir la capacidad de acción (Scribano, 2008). Este dolor derivado de las condiciones de pobreza tiene consecuencias en otros ámbitos de sus vidas, como el educativo, afectando al rendimiento académico y con ello a las expectativas y oportunidades futuras. En palabras de María³, una adolescente acogida en familia extensa:

Yo veo a mi abuela así, y a mí se me parte el alma. Yo digo: «Venga vale, voy a estudiar». Mi abuela pone de su parte y hace lo mínimo para que yo no la vea así, pero es que yo sé que detrás de mí está llorando. Es que no puedo, yo no puedo ponerme (a estudiar) y sabiendo que mi familia está llorando detrás, porque es que no... no hay dinero, la comunicación ya no es la misma. Mi tío tiene problemas, mi abuela está con mi tío venga a ayudarlo. Mi tía un poquito más y se queda sin casa. En casa de mi abuela caben, pero cabe para un plato, no para seis personas que son mis tíos. Yo así no puedo, no puedo. Es que no puedo estudiar (Rodríguez, 2020: 89).

La pobreza en contextos de desigualdad genera otro tipo de dolor social vinculado a sentimientos de *soledad* y aislamiento, por las dificultades para mantener relaciones sociales. En opinión de un grupo de niñas y niños (once-trece años) reunidos en un comedor de verano:

- ¿Cómo se le nota a un niño o a una niña que en su casa hay problemas de dinero...?
- Cuando está triste.
- Jo, porque está siempre solo, no se junta con nadie. [...]
- No tener amigos. Porque seguro dicen: «Con ese niño pobre no me junto, porque yo tengo más cosas que él» (Rodríguez, 2020: 90).

El *miedo-ansiedad* es otra familia de emociones que niñas, niños y adolescentes asocian a consecuencias de la pobreza como la ruptura de las relaciones familiares, la violencia o la falta de seguridad en algunos barrios, el rechazo social, la soledad o el aislamiento, la falta de oportunidades laborales y residenciales, etc. Así lo expresaba Lucía (quince-dieciséis años):

Me acuerdo yo que tenía una ventana que con el tiroteo se la cargaron. Otros se cargaron la puerta de mi contador. No sé, se enchufaron a la luz... Fue en plan de... ¿qué está pasando aquí? Yo ya tengo hasta miedo de salir a mi calle (Rodríguez, 2020: 121).

Las desigualdades económicas, el desprecio y la humillación asociadas producen *rabia* (Bericat, 2000) y enfado, sentimientos que —dada la incapacidad de niñas y niños para

³ Todos los nombres propios que aparecen en el capítulo han sido anonimizados.

revertir la violencia estructural— son canalizados en pequeñas violencias cotidianas horizontales o hacia personas cercanas. En palabras de José (diez-trece años): «Pues los niños que están en crisis para los Reyes no se pueden comprar nada. [...] También se portarían mal porque están acostumbrados a ver a niños que se sacan el balón y ellos no tienen nada» (Rodríguez, 2020: 91).

La *envidia* evocada por la evidencia de las desigualdades sociales también produce este tipo de efectos. En opinión de un grupo de chicas y chicos (quince-dieciocho años):

— Cuando una persona, pues lo está pasando mal en su casa, lo paga con sus compañeros porque... porque piensa que ellos están mejor que él, la envidia y empieza a decir: «Pues mira, si yo no puedo ser como tú, voy a...».

— A hacerte la vida imposible (Rodríguez, 2020: 114).

La *vergüenza* como dolor social señala cuándo se rompen lazos de solidaridad y jerarquía, lo producen quienes «avergüenzan» o castigan y lo demuestran quienes «se avergüenzan» o pagan por ello (Goudsblom, 2016). Es una emoción estructural particularmente asociada a la pobreza en distintas culturas (Walker *et al.*, 2013), que aparece en los discursos de niñas y niños como motivo de la ocultación de desahucios o procesos de exclusión residencial. Vergüenza que se activa en relaciones desiguales con otros niños y niñas, ante valoraciones sobre el aspecto físico, la vestimenta, el tipo de alimentación que se pueden permitir o el olor. Y que está directamente vinculada con el estigma de la pobreza y la aporofobia (Cortina, 2017). En palabras de Raúl (diez-trece años):

Ellos no se hacen amigos de los que tienen dinero porque son pobres y les da lástima hacerse su amigo. Y le dice: «¿Te quieres venir a mi casa?», y le dice: «No, porque hueles peste, porque no te bañas» (Rodríguez, 2020: 124).

La vergüenza aquí se vincula a otra emoción que es la *culpa*. En contextos de pobreza la culpa es introyectada por los propios niños o niñas mediante procesos de violencia simbólica o de normalización de discursos que responsabilizan a los individuos de su posición en la estructura social. Así lo expresaba Dani (once-trece años): «Porque tú a ti mismo te empiezas a culpar a ti mismo porque te ves pobre» (Rodríguez, 2016: 92). La aporofobia hace que niñas y niños internalicen prejuicios y estigmas que culpan a las personas de sus circunstancias (Weinger, 1998).

2.2. El dolor para educar o controlar

El dolor también se administra en forma de castigo por transgresiones sociales o morales, dosificado según la falta o infracción, con intenciones de modelar la conducta (Le Breton, 1999). Se incluyen aquí todas las prácticas educativas en la infancia que conllevan dolor, que se suelen justificar «por el bien» de niños y niñas, supuestamente para evitar un sufrimiento mayor en su vida adulta. No solo castigos corporales, estos se han sustituido en buena parte por la disciplina y el control de las actividades en tiempos y espacios delimitados, por una reglamentación estricta. En *La Pobreza Viva* (Rodríguez, 2020) los niños, niñas y adolescentes participantes en la investigación pedían al profesorado que no se limitase a impartir conocimientos, mandar tareas escolares y exigir resultados académicos. En opinión de un grupo de chicas y chicos (quince-dieciséis años):

— Siempre están: «Estudia, estudia, estudia; estás cavando tu propia tumba, no sé qué», pero no se enteran de los problemas que tienes detrás, o que tenemos detrás, no, no, no. No tratan de investigarlo.

— Piensan que no quieres estudiar, pero a lo mejor no puedes (p. 134).

Así se expresaban en un grupo de estudiantes de origen migrante (quince-dieciocho años) las tensiones entre los requerimientos del sistema educativo y las dificultades añadidas de su condición económica (Rodríguez, 2020):

— Exigen mucho.

— No tantos deberes, y que los profesores se metan en nuestra piel. Porque yo sé que todo el mundo tenemos problemas, todos, pero unos más que otros (p. 134).

Cuando se trata de corregir conductas calificadas como antisociales o actos delictivos, los castigos corporales se reemplazan por el control y el encierro con objetivos «socio-educativos». Así lo cuentan dos adolescentes migrantes no acompañados que han pasado por centros de reforma (Rodríguez, 2016):

Mohamed vivió un año y medio en un centro de reforma. Estuvo bastante tiempo en aislamiento. Según cuenta, el sistema que llevaban a cabo en el centro era mantenerlo cuarenta y ocho horas aisladas y veintiséis horas en condiciones normales, repitiéndose esta secuencia varias veces. «Hay que pedir permiso para todo. A mí a veces se me olvidaba» (p. 347).

Samir estuvo siete meses en un centro de justicia juvenil con régimen semiabierto y capacidad para 52 chicos. Tenían derecho a hacer una llamada a la semana y a recibir dos. Cada día les ponían notas por todo (clases, peleas, etc.) y que, en función de cómo fueran estas, les permitían salidas de fin de semana o solo de unas horas. Después de cada salida de fin de semana les hacían pruebas de orina. Las cicatrices más profundas que tiene son de cortes que se hizo con la cuchilla de un sacapuntas el día que llegó a este centro. Le dejaron solo, encerrado en el cuarto de «observación», sin explicarle qué iban a hacer con él, ni cuánto tiempo pasaría aislado (pp. 346-347).

Las autolesiones son un recurso habitual entre los adolescentes y jóvenes marroquíes no acompañados privados de libertad para calmar el dolor y la impotencia (Rodríguez, 2016). En estas *instituciones totales* se multiplican las vulneraciones de derechos y «se reactualiza el dolor social», el encierro provoca un sufrimiento psíquico sistemático y naturaliza la violencia institucional (González, 2016: 12).

En el caso de Samir, autolesionarse fue también un recurso estratégico para tratar de reducir el tiempo que debe estar en aislamiento.

2.3. El dolor físico para neutralizar el dolor social

En una investigación sobre condicionantes sociales de la salud de la infancia migrante en México (Rodríguez, 2017) identificamos un conjunto de síntomas psicológicos derivados de las violencias estructurales, políticas y sociales; como estrés postraumático, cuadros depresivos, ansiedad, inestabilidad o aplanamiento emocional, etc. Y algunos físicos como las autolesiones y las somatizaciones. En palabras de una psicóloga de un refugio temporal en Ciudad de México:

Si están pasando por un momento difícil es normal que tengan diarreas, dolor de cabeza o de cuerpo. Pero normalmente lo vemos asociado a que algo está pasando, por ejemplo, si tenían alguna amistad muy cercana con alguien que tiene que abandonar el albergue y le genera tris-

teza, si un amigo está pasando una situación difícil y se va, en el adolescente se manifiesta en escalofríos, insomnio, dolor de cabeza. Se trata de otra despedida, otro duelo, cuestionarse si deben quedarse aquí o continuar el camino. Están continuamente despidiendo (p. 30).

Lo mismo que los dolores sociales se pueden somatizar en dolores físicos, el dolor físico puede ser un recurso para desviar la atención del dolor social, como ocurre con las autolesiones. Según Le Breton (2002) las autolesiones son inscripciones corporales con un significado social, una traducción física de la violencia estructural recrudecida, la transformación de un dolor invisible (emocional o social) que difícilmente se puede expresar en palabras, en un dolor tangible, visible en el cuerpo, en las heridas y en la sangre (Casadó, 2011).

A lo largo de una década he conversado con numerosos adolescentes marroquíes no acompañados con cicatrices de cortes y quemaduras de cigarro en los brazos, producto de autolesiones. En palabras de Mustafa: «Cuanto más grande sea el problema que se haya tenido, de mayor tamaño será la cicatriz que uno se haga» (Rodríguez, 2016: 380).

Estos chicos vinculaban sus heridas autoinfligidas a sentimientos de rabia y frustración, periodos con mucho estrés y ansiedad, en los que no encuentran solución a sus problemas. Momentos en los que se recrudece la violencia estructural e institucional de la que habitualmente son objeto. Por ejemplo, cuando iban a cumplir dieciocho años y no tenían un empleo ni un recurso residencial o el sofá de un amigo para dormir, tras conflictos en los centros de protección, en aislamiento o en condiciones de encierro en centros de reforma juvenil, etcétera.

Samir cuenta que llegó borracho al centro de protección, su educadora le riñó y le faltó al respeto insultando a su madre. Empezaron a gritarse, él tiró varios platos y ella llamó a la policía. Se encerró en el baño porque pensaba que la policía lo iba a repatriar y empezó a cortarse el brazo con un pedazo de cristal de los platos rotos (p. 382).

A veces se cortaban borrachos o «colocados» de inhalables, para sentir menos dolor. Tanto el consumo de sustancias psicoactivas como las autolesiones respondían a un intento de evasión de los problemas, a un deseo de paliar el dolor social. Autolesionarse les resultaba de utilidad, al provocarse un dolor más intenso, lograban una cierta calma y conseguían (temporalmente) minimizar el dolor inicial.

Las cicatrices les proporcionaban un cierto prestigio en ambientes de calle, les dotaban de una imagen de valentía y capacidad de soportar el dolor, marcas de experiencia (Sauvaget, 2007). Aunque, en contextos formativos o laborales están estigmatizadas (Rodríguez, 2016):

Samir se arrepiente de haberse cortado en los brazos, dice que está prohibido en su religión maltratar al cuerpo o transformarlo con tatuajes y piercings. Piensa que ha de devolverlo cuando muera tal y como se le regaló. Además, le incomoda que le miren las cicatrices y trata de ocultarlas cuando va a estudiar o a buscar trabajo, teme que le pregunten cómo se las hizo (p. 384).

El dolor es clave en ritos iniciáticos como la circuncisión, los tatuajes y piercings, las novatadas, etc. En estos y otros ritos de paso, niñas, niños y jóvenes muestran y se demuestran que serán capaces de soportar otros sufrimientos de la vida adulta (Le Breton, 1999).

2.4. El dolor como prueba y como lección de vida

El dolor se presentaba en las sociedades cristianas tradicionales como una prueba que acerca a Dios, una forma de redimirse, en definitiva, una oportunidad para la transformación. Con el progreso de la ciencia y la generalización de los analgésicos, la relación con el dolor se transforma en las sociedades hedonistas (Le Breton, 1999). Según Antón (2017), la sustitución de la fe religiosa por la científico-técnica supone también la supremacía de lo racional sobre lo emocional, lo que reduce los recursos para explicar o dar sentido al sufrimiento, que no desaparece, solo se niega.

Más allá de sus fines recreativos, en algunos adolescentes migrantes no acompañados hemos observado el uso de sustancias inhalables o pegamento como anestésicos para paliar el miedo a los riesgos asociados a cruzar el Estrecho en los bajos de un camión, el miedo a dormir en la calle y sufrir agresiones, el dolor por la muerte de seres queridos, el miedo a cumplir dieciocho años y verse de nuevo en la calle (Rodríguez, 2016).

Jugar con el riesgo (que conlleva el consumo de estas sustancias psicoactivas) puede ser una forma de alejar de la conciencia el riesgo, el dolor social o la depresión (Azaola, 2003; Sauvadet, 2007).

Intenté persuadir a Abdelah para que dejase de inhalar pegamento, aunque él manejaba más información que yo sobre sus consecuencias en la salud. Le pregunté si sus educadores no le decían nada al verle colocado y me contestó que no se daban cuenta. Aguantó la conversación unos tres cuartos de hora hasta que, aburrido de mis argumentos, sacó la bolsa de pegamento y me dijo: «Me da igual morirme» (Rodríguez, 2016: 390).

Afirmaciones como la de Abdelah se expresan en determinados momentos y en condiciones sociales adversas, en las que el futuro es incierto. Al ignorarlo, es como si la persona pudiera —al menos momentáneamente— protegerse del mismo o de la angustia que produce. En palabras de Scribano (2008): «La exposición sostenida al dolor inicia una espiral entre parálisis, reproducción y olvido. El dolor social anestesia» (p. 225).

Sin embargo, el dolor también permite recordar el precio de la existencia. Los sufrimientos marcan hitos importantes de nuestro pasado y nos dan lecciones de vida, concede seriedad y sentido a nuestras experiencias (Le Breton, 1999).

Un ejemplo del significado atribuido al dolor social que marca y da profundidad a la vida lo encontramos en el relato de Carlos, un adolescente migrante no acompañado de origen hondureño entrevistado en México (Rodríguez, 2017):

Y nunca va a parar de migrar gente porque cada día la vida está peor, y no solo en mi país, en mi país es demasiado, dicen que es el más peligroso del mundo, no nos sentimos orgullosos. Y nos afecta cuando vamos a otro país, porque la gente piensa que como allí hay pandillas, sicarios, etc., que tú también eres lo mismo. [...] Sí, me ha tocado dormir en la calle, me ha tocado sufrir un poco, pero es parte de la vida, porque si no sufres nunca sabes de la vida (p. 19).

3. A MODO DE DISCUSIÓN

A partir de una aproximación teórica y conceptual al dolor como fenómeno sociológico y al dolor social como principal objeto de estudio, en este capítulo hemos explorado percepciones y vivencias del dolor social en la infancia reanalizando observaciones, en-

trevistas y grupos focales con niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza y con adolescentes migrantes no acompañados.

Al igual que concluyen otras investigaciones, hemos visto como la pobreza genera en niños y niñas que la padecen tristeza, frustración, enfado y ansiedad por sentirse diferentes, por acabar aislados, por no poder acceder a oportunidades que otros niños y niñas sí tienen (Hooper *et al.*, 2007; Ridge, 2011). Todas estas son emociones vinculadas a la desigualdad de poder o de estatus (Bericat, 2000). La expresión más repetida es la tristeza, pero también la humillación y la vergüenza (Walker *et al.*, 2013), los efectos del estigma y de la culpabilización social (Weinger, 1998) de las víctimas de la violencia simbólica son otras expresiones del dolor social que niñas, niños y adolescentes vinculan a las condiciones de pobreza (Bayón, 2015). De manera similar, haciendo uso de metodologías creativas y expresivas, Espoz e Ibáñez (2008) identifican expresiones de dolor social en forma de resignación y sometimiento en niñas y niños empobrecidos, ante la «naturalización» de la marginación y del propio dolor cotidiano.

En situaciones de vulnerabilidad extrema, como las que experimentan adolescentes migrantes no acompañados, es tan fuerte el dolor social que necesita neutralizarse, con otro dolor autoinfligido en forma de autolesiones (Le Breton, 2002) o automedicándose con inhalables u otras sustancias psicoactivas. Sobre esto último, Azaola (2003) interpreta las toxicomanías como estrategia de protección frente a la depresión.

Hemos encontrado paralelismos y ejemplificaciones de algunos de los usos sociales del dolor que analiza Le Bretón (1999), como son el dolor como prueba, lección o aprendizaje, que marca la vida. También el dolor educador que producen los dispositivos de control y correctores de la conducta en la infancia y adolescencia, en el sistema educativo formal y en los centros de justicia juvenil, donde el dolor es administrado en forma de encierro y castigo.

Entre los usos del dolor destaca el dolor físico autoinfligido, que en este capítulo aparece en forma de autolesiones para neutralizar el dolor social, aunque quizá conecte también con un dolor que podría llamarse iniciático, aquel en el que se demuestra la capacidad de soportar otros dolores sociales, como los que conlleva crecer.

En un futuro convendría explorar la utilización del dolor como instrumento político en la infancia y adolescencia. Desde el punto de vista de quienes no sustentan el poder, el dolor puede resultar una herramienta útil para enfrentar injusticias sociales, como se ha visto en huelgas de hambre de adolescentes (*El Digital Sur*, 13 de febrero de 2021), en protestas en las que se han cosido los labios para reclamar derechos (Herman, 30 de junio de 2021) o en estrategias migratorias que incluyen la auto mutilación de huellas dactilares para evitar deportaciones (Berrio *et al.*, 2020).

A un nivel más relacional, también podría explorarse cómo niñas y niños emplean estratégicamente el dolor (o lo fingen) para poder faltar a clases, para evitar la soledad, para restaurar un vínculo afectivo, retener a una persona o captar su atención. El dolor puede convertirse en un instrumento de control, en una estrategia de extorsión a través del sufrimiento, que adoptan quienes no tienen otra forma de hacerse oír, por ejemplo, hijas e hijos de personas poco comunicativas (Le Breton, 1999).

Uno de los usos sociales del dolor que en este capítulo no se ha tratado y que resulta de notable interés sociológico —aunque apenas estudiado en niñas, niños y adolescentes— es el dolor consentido en prácticas deportivas, el dolor como un sacrificio para la autosupera-

ción. Un caso paradigmático es el del boxeo, donde el dolor se transforma en espectáculo y remite a «la ética popular de resistencia a la pena» (Le Breton, 1999: 260), lo que sugiere la necesidad de un análisis interseccional de género y de clase social.

Otro tema clásico de la sociología vinculado al dolor social es el estigma (Abrutyn, 2023) que, si bien se ha observado tanto en niñas, niños y adolescentes en situaciones de pobreza como en migrantes no acompañados, no ha tenido un subapartado específico⁴.

Entre las limitaciones metodológicas de este capítulo, se podrían poner en cuestión la descontextualización o la comparabilidad de las investigaciones de referencia empleadas (Rodríguez, 2020; 2017; 2016). Precisamente por ello se ha excluido de los análisis otros estudios que hubieran permitido ejemplificar el sufrimiento social de la infancia durante el confinamiento por la pandemia. Falta de tiempo y financiación nos ha impedido —por el momento— desarrollar un estudio en el que el dolor social sea el objeto principal, que determine tanto el diseño metodológico como la muestra y las técnicas de producción de información. No obstante, dado que el propósito de este capítulo era realizar una aproximación reflexiva al dolor en la infancia, sin más pretensión que sugerir nuevos focos de interés, hipótesis y caminos para explorar desde la sociología de la infancia, pensamos que la estrategia metodológica de reanálisis ha dado sus frutos y que ha permitido enriquecer la comprensión de dicho concepto y su aplicación en la infancia.

A modo de síntesis, podemos afirmar que el dolor social en la infancia y adolescencia en desventaja social se manifiesta como un síntoma de las desigualdades o violencias estructurales, que condicionan la distribución de las posibilidades vitales de niños y niñas como agentes sociales. En la normalización de las condiciones de discriminación y exclusión se reproduce tanto el dolor social como las formas de soportabilidad y aceptación de este dolor, a través de la violencia simbólica y de la naturalización de la desigualdad. El dolor social y los mecanismos de soportabilidad condicionan cómo son vistos niños y niñas en desventaja social, cómo se ven a sí mismos y lo que ven (Espoz e Ibáñez, 2008).

REFERENCIAS

- ABRUTYN, S. (2023). «Toward a sociological theory of social pain», *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 1-21, <https://doi.org/10.1111/jtsb.12371>.
- ANTÓN HURTADO, F. (2017). «Antropología del sufrimiento social», *Antropología Experimental*, 17(24), 345-355.
- AZAOLA, E. (2003). «Género y adicciones. Consumo de drogas entre niñas y niños víctimas de explotación sexual», en P. LÓPEZ, B. RICO, A. LANGER y G. ESPINOSA (comps.), *Género y Política en Salud* (pp. 417-430), Secretaría de Salud de México.
- BAYÓN, M. C. (2015). «La construcción del otro y el discurso de la pobreza: Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 357-376, [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72141-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72141-0).
- BERICAT, E. (2000). «La sociología de la emoción y la emoción en la sociología», *Papers*, 62, 145-176.
- BERICAT, E. (2012). *Emociones*, *Sociopedia.isa*, 1-13, <http://hdl.handle.net/11441/47752>.
- BERNAL, P. (2014). «El dolor social y cultural: su narrativa en relación con el otro», *Inmediaciones*, 9(9), 56-77.

⁴ Sobre el mismo se puede profundizar en ambos estudios de referencia (RODRÍGUEZ, 2020; 2016).

- BERRIO, A. G.; CALDERÓ, C.; CARDONA, D.; DAZA, F.; LO COCO, D., y ROCABERT, A. (2020). *Vulneraciones de derechos humanos en las deportaciones*, Iridia, NovAct, https://iridia.cat/wp-content/uploads/2020/11/Deportaciones_FinalMOD_Imprimir-2.pdf.
- BIEDMA, L.; GARCÍA, M. I., y SERRANO, R. (2019). «Las percepciones sociales del dolor», *Opiniones y Actitudes*, núm. 77, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BOURDIEU, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*, The New Press.
- CASADÓ MARÍN, L. C. (2011). *Los discursos del cuerpo y la experiencia del padecimiento. Acciones autolesivas corporales en jóvenes* (Tesis doctoral), Universitat Rovira i Vigill.
- CHAS, A.; BETANCOR, V.; DELGADO, N., y RODRÍGUEZ, A. (2018). «They do not suffer like us: The differential attribution of social pain as a dehumanization criterion in children», *Psicothema*, 30(2), 207-211.
- CORTINA ORTS, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre*, Paidós.
- D'HERS, V., y CERVIO, A. L. (2019). «Dolor social, conflictividad y pobreza: un abordaje desde las experiencias de inmigrantes limítrofes en la Ciudad de Buenos Aires», *Digithum*, 23, 1-13, <http://doi.org/10.7238/d.v0i23.3142>.
- EISENBERGER, N. I., y LIEBERMAN, M. D. (2004). «Why rejection hurts: a common neural alarm system for physical and social pain», *Trends Cogn Sci.*, 8(7), 294-300, DOI: 10.1016/j.tics.2004.05.010.
- El Digital Sur (13 de febrero de 2021). «La huelga de hambre de los 27 menores del hotel de Fañabé, llega a su fin», *El Digital Sur*, <https://eldigitalsur.com/tenerifesur/adeje/la-huelga-hambre-los-27-menores-del-hotel-fanabe-llega-fin/>.
- ESPOZ, M. B., e IBÁÑEZ, I. D. (2008). «Subjetividades en contextos de pobreza: aportes a una metodología expresivo creativa para re-inscribir prácticas de niños/as y jóvenes de “ciudad de mis sueños”», *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 72-83.
- GAITÁN, L. (2022). «Debates y desafíos en la sociología de la infancia ante una nueva era», *Política y Sociedad*, 59(3), 79783, <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/79783>.
- GONZÁLEZ, P. D. (2016). «El encierro punitivo y la reactualización del dolor social», *Cuestiones de Sociología*, 15, e015, <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CS015>.
- GOUDSBLOM, J. (2016). «Shame as social pain», *Human Figurations*, 5(1), 1-6, <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0005.104>.
- HERMAN, Y. (30 de junio de 2021). «Labios cosidos e intentos de suicidio: se recrudece la protesta de migrantes en Bruselas», *El País*, <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-06-30/labios-cosidos-e-intentos-de-suicidio-se-recrudece-la-protesta-de-migrantes-en-bruselas.html>.
- HOCHSCHILD, A. R. (1979). «Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure», *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.
- HOOPER, C. A.; GORIN, S.; CABRAL, C., y DYSON, C. (2007). *Living with hardship 24/7: The diverse experiences of families in poverty in England*, The Frank Buttle Trust.
- LE BRETON, D. (1999). *Antropología del dolor*, Seix Barral.
- LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*, Nueva visión.
- LIEBEL, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*, IFEJANT.
- LÓPEZ, E. (2022). «Hacia una Sociología de la Infancia Latinoamericana», *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, 27, 193-205.
- RIDGE, T. (2011). «The Everyday Costs of Poverty in Childhood: A Review of Qualitative Research Exploring the Lives and Experiences of Low-Income Children in the UK», *Children & Society*, 25, 73-84, <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00345.x>.
- RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR, A. (2016). *Chicos marroquíes buscando su futuro: la experiencia de migrar, entre la violencia estructural y las violencias cotidianas*, Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR, A. (2017). *La salud de la infancia y juventud migrante y/o refugiada en México*. Manuscrito no publicado, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y Centro de Investigaciones de Sistemas de Salud del Instituto Nacional de Salud Pública de México.
- RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR, A. (2020). *La pobreza vivida: experiencias de niñas, niños y adolescentes en Andalucía*, Junta de Andalucía.

- SAUVADET, T. (2007). *Le capital guerrier. Concurrence et solidarité entre jeunes de cité*. Armand Colin.
- SCRIBANO, A. (2008). «Sensaciones, conflicto y cuerpo en Argentina después del 2001», *Espacio Abierto*, 17(2), 205-230.
- SCRIBANO, A. (2013). «Sociología de los cuerpos/emociones», *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10, 93-113.
- SEPÚLVEDA KATTAN, N. (2020). «Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación», *Iconos*, 70, 133-150, <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>.
- SUMMERS, K. M.; PAGANINI, G. A., y LLOYD, E. P. (2023). «Poor Toddlers Feel Less Pain? Application of Class-Based Pain Stereotypes in Judgments of Children», *Social Psychological and Personality Science*, 14(2), 130-140, <https://doi.org/10.1177/19485506221094087>.
- SUMMERS, K. M.; PITTS, S., y LLOYD, E. P. (2023). «Racial bias in perceptions of children's pain», *Journal of Experimental Psychology: Applied*. Advance online publication, <https://doi.org/10.1037/xap0000491>.
- WALKER, R.; BANTEBYA, G.; CHASE, E.; CHOUDHRY, S.; GYBRIUM, E.; YONGMIE, J.; LODEMEL, I.; MATHEW, L.; MWINE, A.; PELLISSERY, S., y MING, Y. (2013). «Poverty in Global Perspective: Is Shame a Common Denominator?», *Journal of Social Policy*, 42(2), 215-233.
- WEINGER, S. (1998). «Poor children know their place perceptions of poverty, class, and public messages», *Journal of Sociology and Social Welfare*, 25(2), 100-118.

CAPÍTULO 9

ADOLESCENTES Y JÓVENES ADOPTADAS DE ORIGEN CHINO: RACISMO DALTÓNICO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Lucía RABADÁN GÓMEZ
Ainhoa RODRÍGUEZ GARCÍA DE CORTÁZAR

«Mis padres no me ven china, así que no me ven» (E1).

A menudo, las familias adoptivas con descendientes multiétnicos no reconocen la racialización de los hijos o hijas adoptadas en otro país. Estamos ante un tipo de racismo invisibilizado conocido como «racismo daltónico» que experimentan las adolescentes de origen chino adoptadas en España, entre otros colectivos.

Este capítulo presenta parte de la investigación cualitativa «Racismo daltónico en jóvenes adoptadas de origen chino en época de pandemia»¹, con el objetivo de explorar el racismo percibido por estas adolescentes y jóvenes en sus entornos familiares y los efectos de este en su bienestar emocional y en su construcción identitaria.

Las participantes describen experiencias de racismo cotidiano y racismo daltónico en el entorno familiar e identifican una amplificación de tales actitudes y comportamientos vejatorios durante el primer año de pandemia por COVID-19. Reflexionan sobre el impacto emocional que tiene en ellas el racismo percibido en sus familias adoptivas, así como sobre los efectos de este en su propio sentido de pertenencia familiar y en la transformación de sus identidades mixtas como mujeres españolas racializadas de origen chino. A partir de los resultados obtenidos se sugieren respuestas para prevenir la discriminación racial dentro del núcleo familiar.

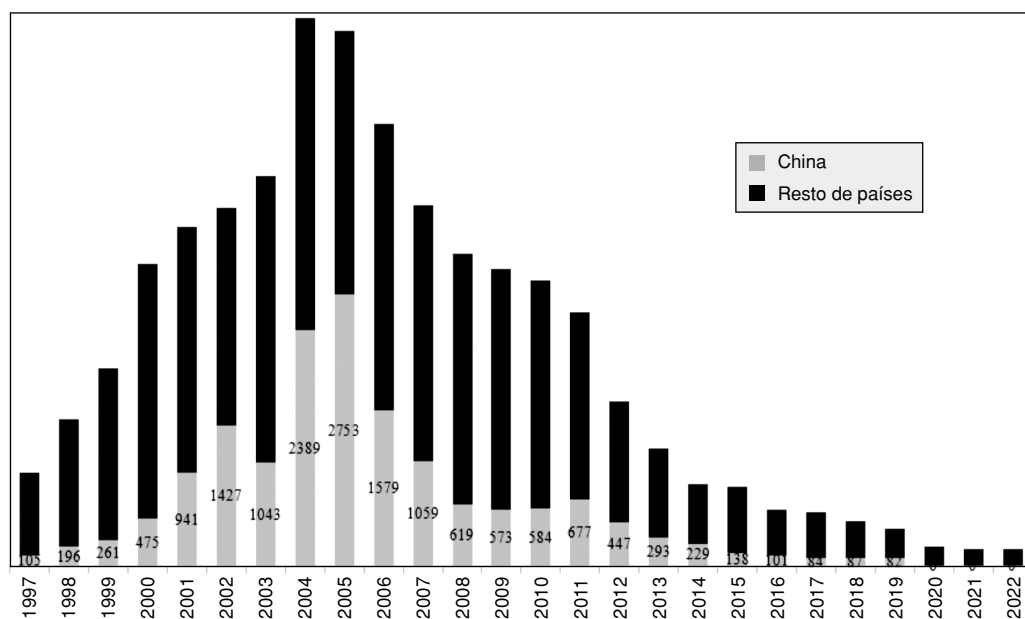
¹ Accésit de honor al mejor Trabajo de Fin de Máster de Sociología Aplicada de Andalucía, II Edición del Premio Juan del Pino 2022.

1. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

La adopción internacional comenzó a manifestarse en España a mediados de los años noventa (Howell y Marre, 2006), alcanzando en los primeros años de la década del dos mil una de las tasas más elevadas del mundo (Palacios, 2009). Entre 1997 y 2022 familias españolas adoptaron 16.148 niñas y niños procedentes de China, este ha sido el principal país de origen de la adopción internacional en España a lo largo de varias décadas. En 2005 más de la mitad de los niños y niñas adoptados internacionalmente habían nacido en China (Hague Conference on Private International Law - HCCH, 2024).

Muchas de las personas adoptadas procedentes de China eran niñas. La política del «hijo único», impuesta por el gobierno chino hasta 2015, la tradición patriarcal y los mayores costes asociados a las hijas, explican este patrón. No obstante, en la última década ha cambiado la situación demográfica en el país asiático. Además, ha disminuido considerablemente el número de adopciones internacionales en España, por cambios legislativos, mejoras en los sistemas de protección de algunos países de origen, mayor control de adopciones irregulares y la expansión de las técnicas de reproducción asistida entre otras razones (Agencia EFE y Rodrigo, 2024, 3 de abril).

Gráfico 1. Evolución de la adopción internacional en España. Niñas y niños procedentes de China y del resto de países del mundo, 1997-2022



Fuente: elaboración propia a partir de datos de HCCH, 2023.

En los primeros años de la pandemia de COVID-19 los gobiernos de numerosos países, incluido China, paralizaron estas adopciones. También aumentaron en este periodo los episodios de racismo y discriminación hacia personas con rasgos asiáticos, se popularizaron discursos que responsabilizaban a China del origen de esta enfermedad y al pueblo chino de la propagación de esta. El rebrote del racismo contra la población de origen chino en este periodo (Beltrán y Saiz, 2023) afectó también a niñas, niños y ado-

lescentes con rasgos asiáticos en el ámbito escolar, como recoge esta noticia: «Familias de menores chinos denuncian discriminaciones por el coronavirus» (Agencia EFE, 2020, 17 de febrero).

1.1. Racismo daltónico y familias adoptivas interétnicas

Aunque el racismo es un tema recurrente en la sociología de la infancia, su estudio en familias de adopción internacional es novedoso y poco frecuente, al menos en España. El racismo en estas familias suele estar invisibilizado; ni las familias adoptivas interétnicas se reconocen como racistas, ni sus hijas e hijos adoptados asumen con facilidad que puedan serlo. Aceptar la discriminación racial es un proceso doloroso para las niñas y niños adoptados y puede debilitar su sentido de pertenencia familiar.

Este sentido de pertenencia adquiere una relevancia particular en las familias adoptivas interétnicas, ya que la diferencia de rasgos físicos implica un esfuerzo extra para legitimar la nueva relación paterno o materno-filial con la persona adoptada (Howell y Marre, 2006). Niñas, niños y adolescentes adoptados sienten la necesidad de que sus nuevos padres o madres reafirmen sus lazos familiares independientemente de sus diferencias sanguíneas, físicas o de otro tipo, necesitan asegurarse de que forman parte de esa familia (San Martino, 2014: 10). Y, aunque no lo parezca, el reconocimiento de un «origen diferente» —que hace referencia a las conexiones biológicas y a cierta información sobre el pasado familiar— también contribuye a la integración en la nueva familia (Pena, 2016: 447). Sin embargo, cuando las diferencias físicas o culturales entre personas adoptantes y adoptadas son objeto de discriminación, cuando el racismo es percibido en el propio ámbito familiar, se puede generar una ruptura del sentido de pertenencia a dichas familias de estos niños y niñas adoptadas, haciendo que se sientan «menos» hijos o hijas y que les genera dudas sobre su vinculación al entorno social y/o familiar en el que actualmente viven (San Martino, 2014).

Para muchas de estas familias adoptivas la llegada de sus hijas o hijos supone, por primera vez, incluir a una persona de otra etnia o con rasgos fenotípicos diferentes en su familia. Para paliar el habitual miedo a lo diferente algunas personas pueden desarrollar mecanismos de negación como forma de protección emocional, por ejemplo, minimizando la existencia de tales diferencias. Según Muñoz (2007), en España buena parte de las familias pioneras en las adopciones interétnicas pensaron que el amor sería suficiente para lograr la integración de sus hijos o hijas adoptadas, dejando de lado la necesidad de tratar la diversidad étnica y cultural en la educación familiar. En contextos anglosajones, sin embargo, ha sido más valorada la importancia de las prácticas parentales de socialización étnico-racial para el desarrollo de la autoestima de niños y niñas racializados², para que puedan aprender estrategias y recursos para hacer frente al racismo, facilitando su bienestar psicosocial y la construcción de una «identidad étnica y racial» positiva (Hughes *et al.*, 2006).

Las familias, en su rol de agentes primarios de socialización, juegan un papel fundamental en el abordaje de las diferencias raciales, étnicas y culturales en la vida de sus hijas e hijos adoptados racializados (Rodríguez y González, 2019).

² Son personas racializadas las que forman parte de una categoría racial o étnica socialmente impuesta, por la que el resto de las personas la identifica, y por las que pueden ser discriminadas o privilegiadas en base a sus rasgos, color de piel, etcétera.

El «racismo daltónico» o «racismo ciego al color» es característico de las familias adoptivas interétnicas (Bonilla-Silva, Lewis y Embrick, 2004; Bonilla-Silva, 1999). Este tipo de racismo forma parte de la denominada ideología racial daltónica, acuñada en Estados Unidos y caracterizada por mostrar una sociedad aparentemente sin divisiones ni prácticas raciales (Bonilla-Silva, 1999). La literatura identifica dos pilares que son la base de esta ideología y que están interrelacionados: la negación de las diferencias étnicas y de las desigualdades producto socio-histórico de la racialización, lo que invisibiliza las relaciones de poder existentes a través de la hipervisibilización de la (deseable) igualdad de oportunidades, cuyo efecto es, paradójicamente, la negación de la existencia del racismo y de la posición de privilegio de las personas «blancas».

Hübinette y Tigervall (2006) definen esta mirada discriminatoria dentro del seno familiar como la «ceguera de la diferencia», Berástegui y Gómez (2007) hablan de «rechazo a las diferencias». Anzil (2013) analiza discursos de familias adoptivas y encuentra que esa ceguera al color o a las diferencias fenotípicas de sus hijos e hijas les permiten supuestamente (desde su punto de vista) incluir a sus hijos e hijas en la sociedad en la que viven (p. 208). Estas familias quieren y aceptan a sus hijos e hijas según su propia percepción de ellos y de ellas y sentido de familia, pero no reconocen ni identifican sus diferencias étnicas. En las investigaciones llevadas a cabo con familias adoptivas interraciales, el racismo daltónico es considerado un factor determinante de sus estrategias de socialización y modelos educativos (Rodríguez, 2019: 16). Esto explica que, en países con larga tradición en adopciones interétnicas, sea habitual que las personas adoptadas tuvieran en su infancia una imagen negativa de su país de origen (Muñiz, 2007), vinculada en cierto modo con la imagen estereotipada que se tiene de la inmigración (Rodríguez, 2019).

Las familias que no son conscientes del impacto en su cotidianidad de las diferencias raciales y el racismo que pueden sufrir sus hijas e hijos adoptados desarrollan modelos de socialización basados en la asimilación cultural y reproducen el racismo daltónico (Lee, 2003). Por ejemplo, tratan de equiparar los habituales incidentes racistas a la discriminación por otras diferencias como el peso, la visión, movilidad reducida, etc. (Richardson, 2011). Así, en vez de validar los sentimientos de sus hijas e hijos adoptivos, tratan de calmarlos minimizando las agresiones racistas y xenófobas que sufren con frases como: «No sucede muy a menudo», «los niños son crueles», «se meten con quien es negro, como con quien es gordo, como con quien lleva gafas» (Anzil, 2013: 208), con excusas y justificaciones para no ver estos actos como discriminaciones basadas en la etnia de sus hijos e hijas. Según Richardson (2011), esta ceguera se debe a que tales madres y padres adoptivos no han experimentado situaciones racistas en primera persona y relativizan o no dan suficiente importancia al papel que desempeña el aspecto físico en la vida cotidiana de sus hijas e hijos racializados, lo que hace que reduzcan sus herramientas de educación racial a prácticas testimoniales (Rodríguez y González, 2019). El no reconocimiento de la diferencia «racial» por parte de las familias adoptivas de niñas y niños racializados entorpece su proceso de elaboración de una identidad mixta (San Román, 2013), entre la diferencia étnica y/o fenotípica y la pertenencia a su familia adoptiva. De acuerdo con Frankenberg (1993), las personas adoptadas racializadas adoptadas por familias blancas crecen en un entorno de «lógica blancocéntrica» en el que ser «blanco» es considerado lo normal, lo normativo (McIntosh, 1988). Así, la identificación con la cultura en la que han sido socializados puede entrar en contradicción con su apariencia física (San Román, 2013: 241).

La socióloga Atoe (2021), en su investigación realizada con personas adoptadas adultas, identifica una conexión directa entre los problemas relacionados con la do-

ble identidad racial y las experiencias negativas experimentadas durante la infancia, debido a la negación cultural de su origen por parte de sus familias adoptivas. Estos entornos familiares provocan dilemas y dificultades a la hora de reconectar con su país de nacimiento. Los problemas identitarios persisten en la vida adulta, donde todavía sienten que no encajan plenamente en lo que respecta a su identidad racial mixta. Otras investigaciones remarcan cómo aquellas personas adoptadas que sufren dichas contradicciones con su doble identidad a menudo se sienten aisladas o incluso desarrollan problemas como baja autoestima, ira, depresión y resentimiento a sus familias adoptivas (Heiden, 2014).

Por otro lado, estas familias suelen remarcar —con las mejores intenciones— las diferencias étnicas (San Román, 2013: 138). Personas adoptadas afirman cómo durante su infancia les han acompañado expresiones como «mi princesita china», «mi chocolatina» o «mi bombón de chocolate», que señalan una y otra vez la diferencia, aunque de forma pretendidamente afectiva (San Román y Marre, 2013: 131). Las familias adoptivas se refieren a sus hijos e hijas con apelativos de este tipo con los que apuntan a sus diferencias físicas para mostrar afectividad y pertenencia (Berástegui y Gómez, 2007).

Otras investigaciones como la realizada por Lee *et al.* (2006) apuntan que las familias adoptivas que muestran cierta conciencia racial y que por tanto asumen que sus hijos e hijas pueden ser víctimas de ataques racistas, incorporan el tema racial en su crianza y les proporcionan herramientas de afrontación ante la discriminación racial (Lee *et al.*, 2006). En este sentido, Muñiz (2007) en sus investigaciones coincide con Lee *et al.* al mencionar cómo las personas adoptadas por familias que reconocen esas diferencias étnicas en su crianza han tenido menos dificultades para desarrollar una identidad multiétnica positiva. En el lado opuesto, aquellas familias adoptivas que niegan la racialización de sus hijos e hijas adoptados (racismo daltónico), rechazan cualquier tipo de posibilidad de que estos o estas puedan sufrir comportamientos racistas por parte de la sociedad en la que viven. En estos casos, autores como Bonilla-Silva (1999) reconocen que estas prácticas parentales exponen a personas adoptadas racializadas a una situación de vulnerabilidad, permitiendo a la sociedad blanca que les rodea actuar y/o en cubrir conductas racistas.

Las consecuencias de estas formas de racismo en el bienestar emocional de niñas, niños y adolescentes adoptados en familias multiétnicas no han sido suficientemente investigadas, si bien trabajos como el de Muñiz (2007) apuntan a que las personas adoptadas por familias que reconocen esas diferencias étnicas en su crianza han tenido menos dificultades para desarrollar una identidad multiétnica positiva.

Las investigaciones consultadas reflejan cómo el origen, los procesos de adopción y los modelos de crianza de las familias adoptivas impactan en la socialización de las personas adoptadas, dentro y fuera del ámbito familiar. Sin embargo, la mayoría de los estudios cualitativos analizan discursos de los padres y madres adoptivos, no tienen en cuenta las opiniones de las personas adoptadas y a menudo mantienen una perspectiva adultocéntrica. Con la intención de compensar tales sesgos, la muestra de esta investigación se diseñó exclusivamente con adolescentes y jóvenes adoptadas, para analizar los discursos de quienes en primera persona padecen este racismo daltónico, con las particularidades de su vinculación con un origen chino.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este capítulo es explorar las experiencias de racismo percibidas por las jóvenes adoptadas de origen chino durante la pandemia por COVID-19 en entornos familiares, describir posibles formas de racismo daltónico en las familias adoptivas y analizar sus efectos tanto en el bienestar emocional de estas jóvenes como en su percepción de las relaciones familiares y de sus propias identidades.

Para ello se ha optado por una metodología cualitativa. Se han aplicado como herramientas de producción de la información tres grupos focales y dos entrevistas individuales, que se realizaron en formato *online* a través de videoconferencia, para facilitar la participación y por el escenario de pandemia en el que se llevó a cabo, entre los meses de junio y agosto de 2021.

Las participantes en la investigación son 16 mujeres adolescentes y jóvenes nacidas en China, adoptadas en España y residentes en zonas urbanas y rurales de ocho Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Islas Baleares e Islas Canarias) con edades comprendidas entre los dieciséis y los veinticinco años.

Fueron contactadas a través de redes personales, asociaciones y mediante una estrategia de bola de nieve. La primera autora de este capítulo comparte origen y experiencia de adopción internacional con las chicas participantes, lo que facilitó notablemente la contratación de las mismas. Además, su papel como moderadora en los grupos y como entrevistadora posibilitó notablemente que se generase un clima de confianza, por la proximidad social, reduciendo así la violencia simbólica durante el trabajo de campo (Bourdieu, 2000). Las entrevistas individuales fueron posteriores a los grupos focales, para poder profundizar en temas sensibles y salvar la posible censura estructural de tales grupos. Dadas las particularidades del colectivo, no fue posible garantizar que ninguna de las chicas participantes en cada grupo no se conociese previamente.

En cuanto a los criterios éticos de la investigación, se contó con el consentimiento informado de todas las participantes, que autorizaron las grabaciones, con garantías de anonimato y confidencialidad. Dada la sensibilidad de la temática y la vulnerabilidad del colectivo, se evitó incluir en la muestra a chicas menores de dieciséis años y se diseñaron preguntas retrospectivas sobre su niñez.

A partir de las transcripciones, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo, aplicando ocasionalmente estrategias de análisis sociológico de discursos. Las principales dimensiones analizadas tienen que ver con la normalización del racismo cotidiano, con la doble identidad racial y de adopción, con el abordaje de la cuestión étnica en las familias adoptivas, con las vivencias de racismo en entornos familiares durante la pandemia, con sus efectos tanto emocionales como en el sentimiento de pertenencia familiar y en sus procesos de construcción identitaria.

3. RESULTADOS

Los hallazgos del análisis cualitativo realizado se han estructurado en cuatro partes. En primer lugar, se describe el racismo cotidiano percibido o experimentado por las adolescentes y jóvenes adoptadas nacidas en China. A continuación, se focaliza en sus vivencias de la discriminación racial hacia personas asiáticas en el ámbito familiar y en el primer año

de la pandemia por COVID-19. En tercer lugar, se analizan los efectos del racismo daltónico —durante y después de la pandemia— en el sentido de pertenencia familiar de estas chicas adoptadas. Y, por último, se exploran sus reflexiones sobre los procesos de transformación de su propia identidad como adolescentes y jóvenes adoptadas de origen chino.

3.1. Racismo cotidiano

Las participantes en la investigación hacen referencia al racismo selectivo, que se expresa en un gradiente de comportamientos vejatorios aplicables en función de la posición social y/o familiar de las personas de origen asiático víctimas de este. Observan así, en su cotidianidad, cómo la probabilidad de ser víctimas de racismo ha sido en general menor para ellas que para otras chicas migrantes de origen chino, debido precisamente a su condición de adoptadas por una familia española.

En segundo [de ESO] llegó una niña china al pueblo porque su familia abre un bazar. Y de ella, se reían un montón, la insultaban, le pegaban, y yo decía, ¿y yo? Si se ríen de ella por ser china, igual que lo soy yo (M5.GF3).

Con respecto a sus familias adoptivas, ellas perciben en sus conductas una negación a sus orígenes étnicos, especialmente cuando estas familias manifiestan actitudes o comportamientos racistas hacia terceras personas. Y consideran que esta ceguera no les convierte en una excepción, sino que es constitutiva de racismo intrafamiliar. Su malestar deriva por tanto de descubrir actitudes y comportamientos racistas en sus familiares, al observarse identificadas como únicamente españolas, al sentir que están tratando —consciente o inconscientemente— de invisibilizar y/o rechazar sus orígenes y al sentir que no están siendo consideradas como personas independientes y a la vez socialmente racializadas.

Me decían, «no, es que tú no eres china». [...] Y es como, vale, se me acepta por mis factores externos, por la familia que tengo o por quién soy, pero no se me quiere tal y como soy. Porque si fuera así, no se reírían de otras personas chinas como yo (M5.GF3).

Precisamente esta identificación de sus hijas como únicamente españolas es la que permite a miembros de sus familias adoptivas mofarse sin pudor de personas de origen asiático, ya que no perciben que tales ataques puedan ir en contra de sus propias hijas, a quienes no consideran chinas. En palabras de varias participantes: «Yo a nivel familiar no he tenido problemas pero, porque no los quería ver, porque me doy cuenta que a veces mis padres hacen comentarios racistas» (M4.GF3). «A veces algún chiste o alguna gracia [racista], eso sí en el pueblo, o con algún amigo de mis padres que me decía algo, pero en plan broma, no contra mí directamente» (E1).

Esta dualidad entre la identidad étnica o de origen y la identidad anclada en el país o territorio donde viven actualmente condiciona las experiencias de las chicas adoptadas de origen chino. Reconocen que el hecho de haber sido adoptadas por familias españolas reduce significativamente su exposición a situaciones racistas pero, también son conscientes de que esa ausencia de racismo hacia ellas y no hacia las personas chinas en general denota una cierta «ceguera» familiar o una falta de aceptación de sus orígenes por parte de sus familias adoptivas (sensación de privilegio). Así lo expresa una de las jóvenes: «Por una parte, me beneficia [ser adoptada], porque no he sufrido [racismo], pero, por otra parte, me doy cuenta de que no se me acepta como tal» (M5.GF3).

El racismo no es una problemática que se aborde suficientemente en las familias adoptivas de las adolescentes y jóvenes participantes en la investigación. Estas familias parecen ignorar la racialización de sus hijas y, según las chicas consultadas, no contemplan la posibilidad de que puedan sufrir racismo. En palabras de varias participantes: «Yo creo que mi familia era consciente de que era china, pero no eran conscientes de lo que suponía serlo» (M5.GF3). «En casa nunca se ha hablado de racismo, sí de racismo en general, pero no de racismo hacia mí, [...] no creían que yo pudiera sufrir racismo» (M2.GF1).

El negar una situación no evita que esta se produzca, de hecho, sus efectos pueden ser más perjudiciales por falta de preparación previa. Si se elude el tema racial en la educación familiar de estas chicas, es probable que tampoco se les facilite adquirir herramientas para afrontar el racismo a lo largo de su vida. La falta de abordaje sobre su condición étnica es expresada de la siguiente manera: «Se habla de que eres china, [...] de que tus rasgos son así o que tus ojos son alargados, pero no se te dice que te van a insultar por la calle, que puede ser que te peguen» (M4.GF1).

Las adolescentes y jóvenes consultadas identifican en sus familias dos formas de respuesta habituales ante ataques o comportamientos de tipo racista contra sus hijas adoptivas: una es la falta de apoyo y otra es la minimización de su dolor.

Estas chicas coinciden en percibir una falta de comprensión por parte de sus familias adoptivas. En las ocasiones en que han sido víctimas de racismo y lo han contado, buscando un respaldo emocional, manifiestan haber recibido de sus familiares lo que perciben como un insuficiente apoyo y unas herramientas inadecuadas para gestionar la frustración y el dolor que provoca tal situación. Así lo describe una de ellas: «Es cierto que tuve cero apoyo de mi familia, porque ellos decían que si me pegaban pues que pegara yo también» (M4.GF3).

Otra forma de respuesta familiar recurrente es la que perciben como una desvalorización del dolor sentido. Estas adolescentes y jóvenes consideran que sus familias adoptivas invalidan sus sentimientos de enfado, frustración y sufrimiento ante situaciones racistas cuando procuran restarle importancia a sus sentimientos.

Su forma de apoyarme, muchas veces ha sido inferiorizando mi dolor, [...] ellos creían que era la forma correcta, pero no era la forma correcta. Cuando tú vas a tu casa y les dices «no me dejan jugar por ser china», no te pueden decir «no les hagas caso, es que eres china» (M5.GF3).

Ambas reacciones —falta de apoyo e invalidación— generan en estas chicas una falta de confianza a la hora de mostrar su vulnerabilidad en lo relativo a su condición racial en contextos familiares. Ante la desconfianza generada tras la infravaloración percibida de sus sentimientos, optan por mantener el silencio y aislarse de sus familias adoptivas. Así lo expresa una de las participantes en la investigación: «Yo tampoco le decía nada a mis padres, pero creo que no se lo decía por falta de confianza entre padres e hijos, y siempre me lo he callado para mí misma» (M1.GF2).

Antes era como un tabú, tú en tu círculo sin que nadie se entere, a ver cómo sobrevivo, [...] Es como una supervivencia, tú con las pocas herramientas que tienes y en silencio, no vaya a ser que des el cante (M2.GF3).

3.2. Racismo durante la pandemia

El racismo contra las personas de origen chino adquirió un significado particularmente relevante al inicio de la pandemia por COVID-19. Algunas de las adolescentes y jóvenes

participantes en la investigación por primera vez observaban y tomaban conciencia de actitudes y comportamientos racistas en su propia familia y en su entorno más cercano. Hasta entonces, el racismo expresado por sus familiares iba generalmente dirigido hacia personas de otras procedencias geográficas o étnicas, sin embargo, con la pandemia el foco empieza a recaer en la población de origen chino. La identificación étnica de las chicas adoptadas con tal origen, hace que empiecen a tomar conciencia del racismo presente en su entorno afectivo y familiar.

Gran parte de las participantes coinciden en señalar que al inicio de la pandemia se hablaba en sus hogares sobre la COVID-19 y sus consecuencias demográficas o económicas, incluso se llegaba a mencionar el aumento de racismo hacia las personas chinas, sin embargo, no se les incluía a ellas como potenciales víctimas. Así lo expresa una de las chicas: «En mi casa [...] [el racismo] no se trató si me iban a decir a mí o no, fue más por encima, general, no en particular de mí» (M3.GF1).

Las expresiones racistas identificadas en el entorno de las familias adoptivas durante la pandemia generalmente iban dirigidas hacia la población china como colectivo, a través de mofas, burlas y bromas que circulaban en redes sociales o directamente culpabilizando al país o a sus habitantes ser causantes de la enfermedad. En palabras de varias participantes: «Yo sí he tenido situaciones discriminatorias de chistes, comentarios, memes, o cosas así en mi entorno más cercano de mis tíos y mis primos» (M5.GF3). «Mis abuelos me dijeron: “¡Ay los chinos lo que han hecho!, ¡han creado ellos el virus!”» (M1.GF2).

Solo una de las jóvenes consultadas reconoció haber sido víctima directa de comentarios racistas en el entorno familiar. Así narra el hecho: «Mi hermana es española, y su novio dijo un comentario tipo “no vamos a ir a tu casa, no sea que tu hermana nos pegue el virus y no nos vamos a poder ir de vacaciones”» (M4.GF3). El resto se refieren a ataques dirigidos hacia la población china en su conjunto, con la particularidad que sus familiares no consideraban que ellas estuvieran incluidas en este colectivo.

Las participantes que se atrevían a criticar las expresiones racistas cuentan que sus madres y/o padres adoptivos solían reaccionar justificando a las personas responsables de tales declaraciones. El argumento más recurrente empleado para esta justificación es que «sus hijas son españolas», lo que les permite continuar con este tipo de comentarios sin sentir que los están haciendo contra alguien de su familia. En este sentido, las personas entrevistadas afirman que, en ocasiones, sus familias adoptivas no solamente justificaban dicha discriminación racial, sino que se sentían ofendidas de que pudieran sentirse dolidas. En palabras de una joven: «A veces sí que dije algo y me decían que no era por mí, que no me lo tomara así» (E1).

La falta de empatía familiar percibida cuando ellas explicitan su repulsa o desacuerdo con los comentarios racistas contra la sociedad china se ejemplifica en el siguiente extracto: «Cuando sales en defensa de alguna situación racista, como que se ofenden de que te sientas ofendida de ese comentario» (M5.GF3).

Con tales respuestas, las jóvenes consultadas piensan que sus familias adoptivas infravaloran sus emociones y restan importancia a sus sentimientos en estas situaciones, además de continuar negando la racialización de sus hijas. Así lo cuenta una de ellas: «Pero a ellos [a su padre y su madre] no les ha sentado muy bien, como que no entendían por qué me sentía mal cuando mis tíos dijeran cosas contra los chinos, porque me decían que era tonta por enfadarme sin motivos» (E1).

3.3. Una ruptura dolorosa

El racismo intrafamiliar es una de las discriminaciones más dolorosas que pueden sufrir las personas adoptadas racializadas. Según manifiestan las participantes, la pandemia ha servido para ser conscientes de que sus familias son racistas, aunque no lo sean directamente con ellas. Desde su perspectiva, si sus familias no aceptan su condición étnica, significa que no las están aceptando a ellas. El sentimiento de pertenencia a sus familias adoptivas adquiere aquí una relevancia especial.

Con algunas personas de mi familia, no [en referencia al sentimiento de pertenencia], porque me he dado cuenta [...] que me quieren porque piensan que no soy china, si se dieran cuenta que soy china pensarían que soy mala porque ellos opinan mal de los chinos (E2).

Este descubrimiento es vivido por las jóvenes como una auténtica ruptura familiar, motivada principalmente porque sus madres y/o padres adoptivos no las defendieron ante ataques racistas de otros miembros de su familia. Así lo expresa una de ellas: «Es que mis padres decidieron reírse porque solo era humor, y claro, para mí no fue humor, sino que significó que dejara de formar parte de mi familia» (M4.GF3). Las rupturas familiares son situaciones traumáticas para cualquier persona. Sin embargo, en el caso de las personas adoptadas, que ya han vivido una separación o abandono familiar previamente, esta ruptura representa un nuevo abandono y, por tanto, una doble situación traumática (huella del abandono).

El distanciamiento emocional de la familia adoptiva es una manifestación de esta ruptura y del dolor que les produce. En palabras de una de las chicas consultadas: «A raíz de todo esto que estamos hablando de comentarios racistas y demás, yo llegué a la conclusión de que eso, de que el sentido de pertenencia mejor tenerlo a uno mismo, que a nadie» (M4.GF2).

Las jóvenes adoptadas de origen chino articulan e identifican en su discurso tres comportamientos que habrían preferido que sus familiares adoptaran durante la pandemia. En primer lugar, esperaban que hubieran salido en defensa del pueblo chino, paralizando cualquier tipo de chiste o burla. Porque esto hubiera significado para ellas que su familia las estaba defendiendo también: «Y creo que a mí me hubiera gustado que mis padres dijeran algo en los grupos o con su familia, [...] como que dijeran que dejaran de meterse con los chinos» (M5.GF1).

En segundo lugar, hubieran deseado que sus familias adoptivas no trataran de invalidar sus emociones de dolor y frustración ante situaciones racistas, es decir, que comprendieran la lucha que supone para ellas su doble identidad. Esta identidad mixta, propia de las personas adoptadas y racializadas, es vivenciada como un dilema. Aunque para ellas es innegable que tienen origen chino, para su entorno familiar y afectivo son españolas y no reconocen ambas identidades. Esta percepción restringe su identidad e ignora cualquier vínculo con China y genera en ellas un cierto conflicto identitario. Así lo explica una de las entrevistadas: «A veces [reaccionaban] a la defensiva, como si estuvieran ofendidos de que me pudiera sentir mal [...] Como que no podía sentirme mal por los chinos porque yo era española» (E1).

Y, en tercer lugar, hubieran deseado un mayor sentido crítico en sus familias, que no justificaran el racismo de algunos de sus miembros y que tomaran conciencia de la racialización de sus hijas y, por tanto, de su ceguera: «Que se den cuenta que cuando insultan a los chinos también están insultando a su hija» (M5.GF2).

Asumir la decepción familiar supuso una ruptura y un distanciamiento que, para algunas chicas, perdura tras el primer año de pandemia.

Ya no necesito que me aceptéis siendo solo española después de todo el daño que me habéis hecho [...] quiero que me acepten tal y como soy y si solo me aceptan siendo española, no quiero que me acepten, prefiero estar sola [...] Me ha afectado mucho la pandemia, no soy la misma, he pasado de tener una familia y amigos a estar sola, porque yo quiero, sí, pero es que prefiero estar sola a con gente racista o que se ríen de mí (E2).

3.4. Una nueva identidad

Adolescentes y jóvenes participantes en la investigación encuentran dificultades para afrontar su realidad familiar, personal y social tras lo vivenciado durante la pandemia. Mencionan que, en cuestión de meses, han pasado de ser prácticamente invisibles al racismo a sufrirlo en sus propias familias, lo que les ha generado frustración, dolor, decepción, rabia, miedo y tristeza. Para gestionar estos sentimientos y situaciones familiares han desarrollado estrategias de autoprotección, como son el distanciamiento y la resignación.

El mecanismo más nombrado para evitar situaciones racistas en general es el aislamiento y la reducción de las comunicaciones sociales y familiares. Así lo expresa una de las chicas: «En mi caso es que me ha afectado mucho emocionalmente, porque me he sentido muy sola en casa y como que me aislé del mundo y de todo para que nada me hiciera daño o sufrir, sabes, solo me centré en los estudios, no veía la tele, ni hablaba en los grupos para que nadie me dijera nada» (M1.GF2). Este aislamiento como estrategia de protección frente al racismo en el entorno familiar no solo ha sido físico, también virtual, tal como cuenta una de las jóvenes participantes: «Al principio mis primos pasaban muchos chistes, y entonces pues me salí del grupo y desde entonces no hablo mucho con ellos [...], como que me alejé un poco» (M1.GF2).

Otra herramienta habitual es la resignación, asumen que no pueden hacer nada para eliminar o al menos reducir las actitudes y comportamientos racistas en el ámbito familiar. En palabras de otra joven: «Pero bueno, ya he llegado [...] a decir, bueno, es lo que hay, lo que me ha tocado, no hay más» (M1.GF3).

Aunque no todo son emociones negativas, varias chicas afirman que han comenzado a sentir orgullo e interés por su país de nacimiento, una identificación que hasta la fecha no habían experimentado positivamente. A causa del distanciamiento familiar, el desinterés de las familias adoptivas por su cultura de origen deja de ser una influencia para ellas, que empiezan a sentir la necesidad de aprender más sobre China, buscando información a través de canales alternativos: «Un YouTuber que vive en China ha hecho que mi percepción hacia China cambie, ahora veo más allá, veo las partes positivas que tiene» (M1.GF2).

De esta forma empiezan a pensar que su anterior percepción de China estaba equivocada o sesgada por estereotipos sociocéntricos y que no saben cómo es en realidad este país. Así lo expresa una de ellas: «Pensaba que era como lo cuentan en Occidente, pero esa no es la realidad, tenía una idea preconcebida que [...] no era la realidad de mi país, me he sentido avergonzada» (M5.GF1).

Las adolescentes y jóvenes consultadas dan importancia al sentimiento de igualdad con el pueblo chino que ha surgido en ellas a raíz de lo vivenciado durante la pandemia, una vinculación con su origen geográfico y cultural, en la que destacan el orgullo y el sen-

timiento de pertenencia: «Yo me siento más china que antes y creo que deberíamos sentirnos orgullosos de serlo, me he dado cuenta que no tengo por qué no sentirme china» (M5.GF1). En este sentido, cobra importancia también la conexión con su familia biológica y con el daño que la pandemia les podría haber causado: «Cuando salían tantas noticias de que se murieran en China sí me afectó, porque me puse a pensar si mi familia biológica estaba muriendo» (M2.GF2).

Este nuevo interés responde o coincide con una mirada más crítica hacia la sociedad española: «Como que me han hecho sentir mucho que era extranjera, pero que encima nos culparan de la pandemia, eso fue muy malo para mí» (M4.GF1). Algunas jóvenes afirman haber vivido una especie de crisis de identidad durante la pandemia, causada por el racismo recibido por parte de la sociedad española en general y de su entorno familiar en particular: «Pues todo el mundo tiraba odio hacia China y sentía mucha rabia» (M5.GF2). Si bien cada una de ellas ha experimentado este periodo de manera diferente, coinciden en reconocer entre sus consecuencias un aumento del orgullo e identificación con sus raíces. Así lo reconoce una de las chicas: «Yo me siento más china que antes [...], me he dado cuenta que no tengo por qué no sentirme china porque no es malo, los malos son la gente que te dice china para insultarte» (M5.GF1).

No obstante, las adolescentes y jóvenes participantes en la investigación afirman que esto no significa que hayan dejado de sentirse españolas, reconocen que España es también su país, en el que han crecido y se han desarrollado como personas. En definitiva, mencionan que han conseguido aceptarse tal y como son, con una identidad mixta, china y española. Consideran que, a pesar de todo lo sufrido durante la pandemia, han conseguido aceptarse tal y como son y sentirse enriquecidas por esa dualidad identitaria: «Yo le agradezco al COVID que haya pasado para darme cuenta realmente que estaba equivocada y que no tengo que sentirme mal por ser china, sino que debo sentirme orgullosa de ser china, española y de ser así» (E2).

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con objeto de explorar el racismo percibido en el entorno familiar de adolescentes y jóvenes de origen chino adoptadas en España e indagar sobre los efectos en su bienestar emocional y en su construcción identitaria se llevó a cabo una investigación cualitativa. Los hallazgos apuntan a la presencia de racismo daltónico en el entorno familiar, consistente en la negación de la racialización de las adoptadas, lo que conlleva la infravaloración de sus sentimientos derivados de ataques o episodios racistas vividos en primera persona o en general contra la población asiática, sucesos particularmente frecuentes al inicio de la pandemia. Este tipo de racismo impacta negativamente en su sentido de pertenencia familiar y provoca malestar emocional en estas chicas, que desarrollan estrategias de resistencia y de autoconciencia de su identidad étnica, produciéndose también transformación de sus identidades mixtas como mujeres españolas racializadas.

Las adolescentes y jóvenes adoptadas entrevistadas coinciden en que las familias adoptivas interétnicas no pueden ser ciegas al color ni a los rasgos de sus hijos e hijas. De ser así, estarían rechazando su propia identidad mixta, y, por tanto, esto supondría una falta de aceptación por parte de sus familias. Cuando se produce esta negación de las desigualdades étnico-raciales, se está perpetuando en el ámbito familiar una postura de privilegio que, aun siéndolo, no se identifica socialmente como racista (Bonilla-Silva, 1999). Todo

ello forma parte del racismo daltónico característico de las familias adoptivas interétnicas (Berástegui y Gómez, 2007; Hübinette y Tigervall, 2006).

Esta negación de las diferencias étnicas por parte de las familias justifica que no se aborde el tema racial con sus hijas adoptivas y que no se desarrollen «prácticas parentales de socialización racial o étnica», necesarias para desarrollar la autoestima en la infancia o adolescencia (herramientas) y una «identidad étnica y racial» positiva, tal y como concluyen diversos estudios anglosajones (Hughes *et al.*, 2006). En el lado opuesto, la toma de conciencia racial por parte de las familias adoptivas multiétnicas permite dotar a los hijos e hijas racializados de herramientas de respuesta y protección ante comportamientos racistas (Lee *et al.*, 2006). Los discursos de las adolescentes y jóvenes participantes en esta investigación apuntan a la pertinencia de un abordaje familiar preventivo, es decir, tratar la cuestión racial antes de que los comportamientos racistas hayan ocurrido, no ignorarlos ni invalidar los sentimientos que se generan ante tales ataques. Estas situaciones racistas tienen un impacto doloroso en su bienestar y de ellas derivan estrategias de aislamiento social o resignación y, en ocasiones, hasta sentimientos de ruptura familiar.

Si el racismo era una realidad negada dentro de los entornos familiares de las chicas adoptadas de origen chino, la pandemia lo visibilizó y lo confirmó. Fue entonces cuando estas jóvenes tomaron conciencia de que miembros de sus familias adoptivas eran y son racistas. Ello supuso una ruptura afectiva y del sentido de pertenencia familiar; de la discriminación racial percibida deriva una sensación de ser «menos hija», un sentimiento de no pertenencia que pone en duda su vinculación familiar, tal como afirma San Martino (2014).

Otro efecto del racismo daltónico experimentado durante la pandemia de gran relevancia para las jóvenes participantes tiene que ver con la gestión de su identidad mixta como personas adoptadas y racializadas. Reconocen haber sufrido una crisis identitaria debido a la negación cultural de su origen por parte de sus familias adoptivas, quienes no reconocían a sus hijas como chinas. Pero también creció en ellas un sentimiento de pertenencia a la sociedad china, influenciado por los prejuicios racistas de la sociedad española más visibles durante la pandemia. Esto les generó contradicciones internas, ya que debían lidiar con la imposición de una identidad única por parte de sus familias adoptivas mientras intentaban reconectar con sus raíces de una forma positiva.

Esta crisis identitaria racial no es exclusiva del contexto pandémico. Cuando las familias adoptivas son daltónicas a la racialización de sus hijos e hijas se generan dificultades para que las personas adoptadas comprendan su identidad racial mixta y se conecten de manera simultánea con sus orígenes y la cultura de adopción (Atoe, 2021). Pese a todo, adolescentes y jóvenes adoptadas de origen chino identifican en sus vivencias un proceso identitario transformador, que concluye con la aceptación y el orgullo de sus orígenes chinos y con la reivindicación de una identidad mixta.

Limitaciones metodológicas asociadas al tamaño muestral no permiten asegurar la saturación teórica, si bien en los tres grupos focales se produjeron numerosas similitudes y consensos discursivos en torno a los temas centrales de la investigación, sobre los que se pudo profundizar con las entrevistas individuales. En futuras investigaciones se pretende seguir analizando el racismo intrafamiliar y sus efectos en la infancia y adolescencia, un tema que no ha sido suficientemente estudiado en el contexto español.

Entre las recomendaciones derivadas de este estudio destaca la necesidad de buscar referentes étnicos para personas adoptadas de origen chino y la formación en competen-

cias parentales desde una perspectiva antirracista. La aplicabilidad social y educativa de este estudio para diseñar y llevar a cabo acciones formativas, elaborar guías de buenas praxis para familias adoptivas, profesionales de la educación y de la infancia es notable y, de hecho, algunas de estas acciones ya se han llevado a cabo³. Las familias adoptivas no pueden evitar que hijos e hijas racializados sufran situaciones discriminatorias por su condición étnica, pero pueden intentar proporcionales estrategias para gestionar esas situaciones, además de comprender y validar sus emociones. De no ser así, puede quebrarse el sentimiento de pertenencia a estas familias y reactivarse la huella del abandono propia de niñas, niños y adolescentes adoptados. Esta investigación apunta la importancia de la formación antirracista en familias adoptivas multiétnicas. Esta formación permitirá dotar a padres y madres de competencias parentales para abordar la cuestión racial con sus hijos e hijas, desde un enfoque preventivo. El abordaje previo en personas adoptadas racializadas podría incidir en el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones de discriminación racial y evitar así que desarrollen conductas de indefensión aprendida, interioricen la impotencia y la falta de control ante el racismo.

REFERENCIAS

- AGENCIA EFE (17 de febrero de 2020). «Familias de menores chinos denuncian discriminaciones por el coronavirus», *El Periódico*, <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20200217/familias-menores-chinos-denuncian-discriminacion-coronavirus-7852711>.
- AGENCIA EFE y RODRIGO, A. (3 de abril de 2024). «Las adopciones internacionales en España se reducen un 90% en la última década», *ElDiario.es*, https://www.eldiario.es/sociedad/caen-adopciones-internacionales-153-ninos-2023-mil-decada_1_11259109.html.
- ANZIL, V. (2013). «“Si yo cerrara los ojos, sería una niña española, catalana, de aquí”. Representaciones, identidades y filiaciones en la adopción internacional en Cataluña», *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 68(1) 191-213, <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.009>.
- ATOE, K. (2021). «DEAR WHITE ADOPTIVE PARENTS» A Study About Racialized Female Adoptees and Their Experiences Growing Up in a Transracial Family [Thesis in Sociology, Göteborgs Universitet], <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/83649>.
- BELTRÁN, J., y SAIZ, A. (2023). «Impacto de la pandemia COVID-19 en la población de origen chino en España», *Compàs d'amalgama*, 7, 33-37, <https://doi.org/10.1344/Compas.2023.7.42452.33-37>.
- BERÁSTEGUI, A., y GÓMEZ, B. (2007). *Esta es tu historia. Identidad y comunicación sobre los orígenes en la adopción*, Universidad Pontificia Comillas.
- BONILLA-SILVA, E. (1999). «The Essential Social Fact of Race», *American Sociological Review*, 64(6), 899-906, <https://doi.org/10.2307/2657410>.
- BONILLA-SILVA, E.; LEWIS, A., y EMBRICK, D. (2004). «“I Did Not Get That Job Because of a Black Man...”: The Story Lines and Testimonies of Color Blind Racism», *Sociological Forum*, 19(4), 555-581, <https://fbaum.unc.edu/teaching/articles/Bonilla-Silva-SociologicalForum2004.pdf>.
- BOURDIEU, P. (2000). «Comprender», en P. BOURDIEU. *La miseria del mundo* (pp. 527-544), Fondo de Cultura Económica.
- FRANKENBERG, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, Routledge.
- HAGUE CONFERENCE ON PRIVATE INTERNATIONAL LAW - HCCH (2024). *Sección Adopción*, <https://www.hcch.net/es/instruments/conventions/specialised-sections/intercountry-adoption>.

³ La primera autora de este capítulo ha participado en acciones formativas para familias adoptivas como la sesión «¡No me ven! Racismo daltonico en familias interétnicas e identidad en niños, niñas, adolescentes adoptados o acogidos» celebrada en la Escuela de Familias Adoptivas, Acogedoras y Colaboradoras de Andalucía en 2022. Véase <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/no-me-ven-racismo-daltonico/>.

- HEIDEN, K. M. (2014). *Parental cultural competence for transracial adoptive parents: Effect of experiences of oppression, perceived support, and multicultural experiences* [tesis de la maestría, Saint Louis University], Repositorio Institucional ProQuest Dissertations & Theses, <https://www.proquest.com/docview/1551514702>.
- HOWELL, S., y MARRE, D. (2006). «To kin a transnationally adopted child in Norway and Spain: The achievement of resemblances and belonging», *Ethnos*, 71(3), 293-316, <https://doi.org/10.1080/00141840600902679>.
- HÜBINETTE, T., y TIGERVALL, C. (2006). *Contested adoption narratives in a Swedish setting*, <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A188859&dsid=-5174>.
- HUGHES, D.; RODRÍGUEZ, J.; SMITH, E. P.; JOHNSON, D. J.; STEVENSON, H. C., y SPICER, P. (2006). «Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study», *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.42.5.747>.
- LEE, R. (2003). «The Transracial Adoption Paradox: History, Research, and Counseling Implications of Cultural Socialization», *The Counseling Psychologist*, 31(6), 711-744, <https://doi.org/10.1177/0011000003258087>.
- LEE, R.; GROTEVANT, H.; HELLERSTEDT, W.; GUNNAR, M., y MINNESOTA INTERNATIONAL ADOPTION PROJECT TEAM (2006). «Cultural socialization in families with internationally adopted children», *Journal of Family Psychology*, 20(4), 571-580, <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.4.571>.
- MCINTOSH, P. (2019). «White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences Through Work in Women's Studies (1988)», en P. MCINTOSH (1.ª ed.), *On Privilege, Fraudulence, and Teaching As Learning, Selected Essays 1981-2019* (pp. 26-38), Routledge.
- MUÑOZ, M. (2007). *Cuando los niños no vienen de París. Orientación y recursos para la postadopción*, Ediciones Noufront.
- PALACIOS, J. (2009). «La adopción como intervención y la intervención en adopción», *Papeles de psicólogo*, 30(1), 53-62, <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1656.pdf>.
- PENA, M. (2016). «La integración de niños y niñas a familias adoptivas en Argentina. Conexiones legítimas», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 445-461, <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14130130415>.
- RICHARDSON, C. (2011). «Transracial Adoption: Promoting Racial Literacy or Perpetuating Colorblind Racism?», *McNair Scholars Research Journal*, 7(1), 79-88, https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1096&context=mcnair_journal.
- RODRÍGUEZ, M. J. (2019). «El “nuevo racismo” desde la lente de la “migración silenciosa”: la adopción interracial en España», *Migraciones Internacionales*, 10(10), 1-24, <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2153>.
- RODRÍGUEZ, M. J., y GONZÁLEZ, M. J. (2019). «Socialización cultural y racial en las familias españolas adoptivas transraciales», *Convergencia*, 26(80), 04, <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i80.10481>.
- SAN MARTINO, M. (2014). «Identidad y orígenes en el menor adoptado», *Temas de psicoanálisis*, (8), 1-15, <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2014/07/PDF-San-Martino.pdf>.
- SAN ROMÁN, B. (2013). «“I Am White... Even If I Am Racially Black” “I Am Afro-Spanish”: Confronting Belonging Paradoxes in Transracial Adoption», *Journal of Intercultural Studies*, 34(3), 229-245, <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.787400>.
- SAN ROMÁN, B., y MARRE, D. (2013). «De “chocolatinas” y “princesas de ojos rasgados”: sobre la diferencia “fisonómica” en la adopción transracial en España», en C. LÓPEZ, D. MARRE y J. BERTARD (eds.), *Maternidades, procreación y crianza en transformación* (pp. 123-142), Bellaterra.

CAPÍTULO 10

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LAS ADOLESCENTES DE ASCENDENCIA MAGREBÍ EN LA COMARCA DE LA RIBERA

Neus SANCHÍS NICLÓS

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario actual, donde las personas migradas que llegaron en los últimos años han tenido descendencia y esta empieza a tener presencia pública, conviene investigar cómo los hijos y las hijas de aquellas afrontan la configuración de su identidad cultural. El presente capítulo pretende mostrar cómo influyen los valores culturales en el proceso de construcción identitaria de las jóvenes de ascendencia magrebí entre los doce y los dieciocho años en la comarca de la Ribera (Comunidad Valenciana). Según Castells (2003: 29), «las identidades son fuentes de sentido para las personas mismas y por ello son construidas mediante procesos de individualización». Es decir, esta definición del «yo» Erikson (1980) designa la crisis identitaria juvenil como «moratoria psicosocial», algo que transforma la identidad juvenil de transitoria a finalista. En este sentido, la crisis de la identidad está más vinculada con los determinismos socioculturales tales como el etiquetado social, que con procesos mentales. En concreto, el hecho de ser migrante se convierte en una categoría social que está basada en una construcción social que se ha hecho de acuerdo con discursos e ideologías, por tanto, no es una característica individual sino una construcción relacional que se asocia a las personas que migran en la sociedad de llegada (Álvarez-Benavides, 2019).

De este modo, las mujeres hijas de ascendencia migrada se constituyen, en palabras de Sayad, en «su modo particular de presencia aquí (inmigración) y de ausencia allá (emigración)» (2010: 407). En consecuencia, habitúan a ser personas relegadas a la invisibilidad y su identificación se va a reducir a la condición de extranjero/a, no por su realidad administrativa, sino como modo de ser percibido/a.

Said (2010) para contextualizar el imaginario que se ha creado del Oriente alude a que los clichés etnocéntricos en torno al islamismo se remontan a los siglos de lucha con el

cristianismo. La integración identitaria se complica cuando en la sociedad receptora hay delimitaciones étnicas evidentes, como el uso del *hiyab*, y, además, si la etnicidad pasa a convertirse en raza, dará lugar a repercusiones actitudinales y conductuales hacia las mismas (Aparicio y Portes, 2014).

En el Estado español, el peso de la población magrebí es significativo, solo las personas nacidas en Marruecos y Argelia suponen el 17 % del total de personas que han nacido en el extranjero y viven en el España (INE, 2021). El estudio que presentamos en este capítulo pretende analizar las experiencias de las nuevas generaciones de ascendencia migrada que cuentan con experiencias biográficas diferentes de sus iguales generacionales y que están ligadas al proceso migratorio de sus progenitores (Moncusí, 2007).

Gran parte de los estudios sobre migraciones se han centrado hasta el momento en aquellas personas que han efectuado un trayecto migratorio, pero conviene prestar atención a los estudios que se han hecho de su descendencia, que no es migrada ni se ha desplazado, pero, a pesar de todo, es englobada bajo la condición «migrantes/as de segunda generación», un concepto acuñado por la Escuela de Chicago. Esta denominación ha sido criticada, porque considerar a los hijos/as de migrantes como sujetos específicos de estudio por el simple hecho de serlo contribuiría a perpetuar, desde el campo científico, la herencia de la condición de migrante (Moncusí, 2007).

En este sentido, el estudio sobre las migraciones y su descendencia tiende a llevarse a cabo en poblaciones más numerosas, bien sea a nivel estatal, provincial o en las capitales principales, como Barcelona y Madrid. En el presente trabajo, se ha escogido el ámbito comarcal de la Ribera valenciana, un contexto en el que también la migración tiene un peso significativo, y que en los últimos años se ha visto transformada sin precedentes, lo que también repercute en cómo esta población interactúa con las nuevas generaciones que también son población autóctona. El estudio de comunidades reducidas y poco estudiadas nos permite generar un nuevo —aunque modesto— conocimiento sobre aspectos de interés social.

Con esta intención se han llevado a cabo diversas entrevistas cualitativas de carácter semiestructurado con el fin de conocer los diferentes ámbitos que comprenden la identidad (religiosa y red relacional) y las tensiones que se plantean en este proceso tanto en el ámbito familiar, como en el del grupo de iguales, como el de la sociedad en general. Los resultados indican que las entrevistadas perciben una extranjerización permanente por el hecho de ser hijas de magrebíes y una falta de reconocimiento por parte de la población con ascendencia autóctona. Además, respecto las estrategias de los hijos e hijas de las personas migrantes a la hora de construir su identidad ante los conflictos anteriormente mencionados, se producen confrontaciones entre los valores que los padres y madres desean transmitir y los que la socialización del país de llegada occidental inculca (Esteve, 2008).

Igualmente, el racismo es referido como uno de los principales obstáculos para poder ser socialmente aceptadas y consideradas como miembros legítimos de esta sociedad. En este solapamiento de formas de discriminación en que viven las mujeres musulmanas, es conveniente apelar al término de interseccionalidad (Crenshaw, 1989) ya que son estas identidades múltiples, etnia y sexo, las que se cruzan con otras y dan forma a experiencias de vulnerabilidad y discriminación, situaciones que a veces no son percibidas como tales, porque ello implica un conocimiento en materia de igualdad que no todas las mujeres han podido tener (Buraschi, Oldano, Godenau, 2021).

En este contexto, las chicas adolescentes son discriminadas en base a la inmadurez e incapacidad propias de las concepciones dominantes sobre la infancia y la adolescencia. A este prejuicio social se añade la extranjerización que arrastran sus progenitores y, no menos importante, la condición de género. Representan, de este modo, un grupúsculo más desfavorecido de la misma minoría.

2. LA MOTIVACIÓN DE ESTE ESTUDIO

Diferentes enfoques teóricos e ideas provenientes del imaginario adulto han definido a los niños y las niñas como seres inmaduros e incapaces. En las últimas décadas, nuevos paradigmas de la sociología de la infancia se alejan de estas concepciones dominantes sobre la infancia y la adolescencia. La perspectiva de esta investigación pretende otorgar a cada una de las entrevistadas la importancia singular que merecen por sí mismas y no como meros seres dependientes de la familia o complementos de otros estudios (Gaitán, 2006). En este sentido, el trabajo tiene como población objeto de estudio a las hijas de personas migradas del Magreb, Argelia y Marruecos nacidas en el Estado español, con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. También conviene destacar el giro en la concepción de niños y niñas entendidos como sujetos de derechos reconocidos ya desde la Declaración de Derechos Humanos (1948), de la que emana la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989, lo que supone también un cambio en el significado de persona y niño o niña. Este estudio se propone escuchar a las adolescentes y profundizar en cómo ellas entienden y perciben la construcción identitaria. Con este fin, tanto su perspectiva como su punto de vista son cruciales para el diseño de políticas públicas que puedan adecuarse a las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia.

El escenario actual se presenta con generaciones de hijas e hijos de migrantes en la etapa de la adolescencia que ya empiezan a tener presencia pública, un hecho que demuestra el arraigo del colectivo magrebí, concretamente de Marruecos y de Argelia. En estos contextos globalizados, su construcción identitaria es cada vez más compleja, ya que conlleva procesos de reformulación de las diferentes identificaciones posibles en la adolescencia. Esto es debido a que, aunque las identidades infantiles son precursoras de las posteriores adolescentes, en esta etapa vital es cuando toman conciencia de preguntas tales como quiénes son, cómo son y hacia dónde se dirigen en la vida. En este sentido, se acentúa el intento de autoexploración mediante la reflexión y la comprensión sobre ellas mismas (Jubany, 2007).

El estudio de la integración de la descendencia de la población de origen migrante no se ha llevado a cabo teniendo en cuenta que ellos y ellas son la nueva población nacional, y que sus actuaciones pueden influir en la configuración de los espacios donde habitan. Esto hace necesario estudiar esta población por diversas razones: en primer lugar, porque es preciso dar voz y otorgar protagonismo a la infancia y la adolescencia de ascendencia migrada. En segundo lugar, porque estas adolescentes hacen frente a una construcción identitaria entre dos contextos al mismo tiempo, el marroquí o argelino y el español. En tercer lugar, en la medida en que es una temática poco estudiada y, menos aún, en ámbitos comarcales. Por último, para aportar una lectura con clave de género y averiguar cómo estas intersecciones repercuten en las hijas de ascendencia migrada.

Apostar por la inclusión social requiere el estudio de las presentes y futuras generaciones desde el acercamiento a los sujetos, en este caso, a las jóvenes descendientes de personas magrebíes, con el fin de contar con sus experiencias y comprender cuáles son sus preocupaciones y necesidades compartidas. Necesidades que sienten tanto por ser hijas de migrantes como por las condiciones en que todas ellas se insertan en la sociedad en que viven, que no parece que las reconozca como propias, aunque hayan nacido en la misma. Conviene destacar la necesidad de estudiar los procesos de construcción identitaria de estas jóvenes, en gran parte adolescentes, que nacen en un contexto que acostumbra a ser hostil, estigmatizante y discriminatorio. Este planteamiento de estudio interpretativo sobre la construcción identitaria puede suponer un avance respecto a estudios previos que tienden a ser más descriptivos. En consecuencia, se pretende reconocer el papel activo de las entrevistadas y superar los obstáculos epistemológicos. En este sentido es importante evitar el término «segunda generación» tan presente en la literatura sobre la migración que manifiesta que esta todavía se percibe como una condición distintiva y sobre todo hereditaria.

La realidad actual, que se compone de diferentes generaciones de hijas de migrantes, es novedosa en el Estado español y contrasta con la de otros Estados europeos, como podría ser el caso de Francia, que ya tiene una larga trayectoria como país en el que viven personas que son hijas o nietas de personas migrantes. De este modo, la investigación persigue estudiar los conflictos en el ámbito cultural que median los procesos de construcción identitaria de las adolescentes hijas de migrantes procedentes de los diferentes países que conforman el Magreb y que viven, actualmente, en la comarca de la Ribera, con el fin de conocer los diferentes ámbitos que comprenden la construcción de la identidad y las tensiones que se plantean en este proceso tanto en el ámbito familiar, como en el del grupo de iguales, y por consiguiente, en el de la sociedad en general.

Por último, y sumado a lo anterior, este trabajo persigue aportar conocimiento dentro del ámbito de la intervención social, con el fin mejorar el apoyo a este segmento de la población juvenil y adolescente desde el campo del trabajo social, así como reivindicar unas actuaciones que lo favorezcan desde las instituciones públicas.

3. SOBRE EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo que respecta a la investigación, el método escogido ha sido el cualitativo, con la pretensión de conocer cómo constituyen su identidad las adolescentes de ascendencia magrebí residentes en la Ribera para entender las interpretaciones que ellas mismas hicieron de la misma, y así, promover la inclusión mediante la aproximación al grupo. De este método, el objetivo no era tanto la búsqueda de la objetividad sino de las subjetividades que caracterizan a cada una de ellas, por lo que se centró en lo individual y concreto, en sus particulares sentidos, significantes y reflexiones. Asimismo, se ha escogido la entrevista como técnica para obtener información mediante las conversaciones que se establecen con las entrevistadas con la intención de captar las opiniones e interpretaciones que forman parte de esta problemática y tratar de buscar las consiguientes respuestas sociales al respecto (Mora, 2020).

La relación que se llevó a cabo con la población objeto de estudio fue cercana y directa, con la finalidad de que las adolescentes tuviesen un papel activo y principal en la entrevista, y así, pudieran desarrollar su expresión con la máxima comodidad y

espontaneidad posible y, optimizar al máximo el conjunto de información recabada (Mora, 2020).

De este modo, basadas en el carácter cualitativo y, por consiguiente, en las experiencias de los sujetos, las hipótesis mostradas a continuación tienen un rol secundario y ambas se plantean con el fin de contrastar si, en base a las vivencias de las personas entrevistadas, sin pretensión de extrapolación a una población mayor, se dan algunas dinámicas comúnmente aceptadas cuando se trata la cuestión de la integración de los hijos e hijas de las personas migrantes:

— Las jóvenes de ascendencia magrebí residentes en la Ribera no se identifican con la sociedad española debido a una falta de reconocimiento, de la misma, hacia ellas.

— El hecho de haberse criado y socializado en esta sociedad provoca una asimilación de sus valores culturales hegemónicos en la población objeto de estudio. De esta manera, las hipótesis se fueron planteando durante el transcurso de la investigación y fueron abiertas.

La población objeto de estudio son las hijas de personas con origen magrebí, entre las edades de doce y dieciocho años, o de Marruecos o de Argelia residentes en las comarcas de la Ribera Alta y de la Ribera Baixa, concretamente en los pueblos de Alginet, Algemesí, Alzira y Sueca. La principal nacionalidad de la población migrada al Estado español es de origen marroquí y esta supone casi el doble respeto de la argelina. Por un lado, Sueca es la población con menos población migrante de Marruecos y sobre todo de Argelia. En el extremo opuesto, hay más población argelina en Alzira y más marroquí en Algemesí. Sin embargo, observando la distribución por sexos, la población marroquí en Sueca está mejor distribuida y en el extremo contrario, se encontraría Alzira donde hay una presencia más masculinizada de esta población tanto de la marroquí como de la argelina. Quizá una de las razones sea que esta sea la ciudad más grande y con más extensión agrícola, un sector laboral que habitúa a estar predominado por hombres.

El interés por esta línea de investigación radica en los movimientos migratorios que llegaron en los últimos años y han tenido descendencia que ya empieza a tener presencia pública. Con este trabajo se pretende conocer cómo afrontan la identidad en la adolescencia, entre ambos paradigmas: culturales y religiosos. La realidad actual es novedosa en el Estado español y contrasta con la de otros Estados europeos, como podría ser el caso de Francia, ya mencionado.

Con respecto al proceso de recogida y producción de datos y el posterior análisis este no fue preestructurado sino que se fue adaptando al transcurso de la investigación. Asimismo, el muestreo se hizo para conocer la realidad concreta de la población objeto de estudio.

El planteamiento de la investigación fue flexible y el marco teórico sirvió de guía a la hora de definirlo, ya que no se concebía como un constructo estático, sino en constante creación. Las entrevistadas han sido chicas de ascendencia marroquí o argelina comprendidas entre los doce y dieciocho años, todas ellas alumnas de los diversos institutos de secundaria de Algemesí, Sueca, Alzira y Alginet. Conviene destacar, que el hecho de que fuera el profesorado quien eligiera a las alumnas, puede haber supuesto un sesgo en la medida en que se hayan amplificado las personas con conductas especiales y haber prevalecido aquellas que tenían ciertos rasgos como: ser buena estudiante, tener buena conducta o tener buena relación con el profesorado, dejando fuera de la muestra otros perfiles.

El guion de las entrevistas era semiestructurado, ya que previamente se plantearon preguntas que se emplearían en la entrevista, pero como se ha dicho anteriormente, se tenía presente en todo momento que el ritmo de las preguntas lo marcarían las entrevistadas, ya que en algunas se plantearon más preguntas cuando había respuestas con mucho contenido y en otros casos no era apropiado plantear todas las preguntas posibles porque se percibía una cierta incomodidad.

Conviene subrayar que todas las entrevistadas eran menores de edad, por lo que, era capital la delicadeza y el tacto a la hora de llevar a cabo la entrevista. De esta manera, se pretendió no herir las sensibilidades, no coartar la libertad de responder y evitar los juicios implícitos y explícitos respecto a sus palabras, teniendo como objetivo empatizar y comprender todo lo que iban explicando y respetar los principios éticos correspondientes. Con todo, en las entrevistas que fueron de menor duración no se pretendió forzar con las preguntas. De lo contrario, en las entrevistas que más se extendieron, se plantearon más preguntas para obtener la máxima información posible.

El análisis de las entrevistas se ha llevado a cabo mediante dos fases. Por una parte, un análisis descriptivo basado en el contenido de las entrevistas. Por otra parte, un análisis interpretativo de las entrevistas, relacionándolas entre sí, y relacionándolas también con los conceptos teóricos de partida. Así pues, han sido organizadas por categorías de análisis y divididas en cuatro bloques temáticos: los rasgos que configuran la identidad, las creencias religiosas, la red social de apoyo y las principales tensiones y problemáticas que se plantean en el proceso de construcción identitaria.

La investigación, inicialmente, pretendía alcanzar a la provincia de Valencia, pero debido a la complejidad del tema de investigación se consideró realizarla en un ámbito territorial más delimitado, la comarca de la Ribera, en concreto en los municipios antes citados. Esta decisión de reducir la dimensión de la muestra ha planteado un reto, principalmente debido al hecho de que sea un área poco estudiada y poco presente en los estudios realizados al respecto.

Asimismo, ha sido necesario plantear el estudio con perspectiva interseccional ya que no se puede despreciar la idea de que ser adolescente y mujer migrada puede suponer un mayor riesgo de exclusión social, por la superposición de sistemas de discriminación, es decir, una cuestión de interseccionalidad. En efecto, sufren una doble discriminación por religión y por sexo, y así, deben hacer frente a la lógica del patriarcado de la sociedad y a los prejuicios de la población con ascendencia autóctona.

4. ÁPICES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN ADOLESCENTES DE ASCENDENCIA MAGREBÍ

A continuación, dedicamos los siguientes apartados al análisis de los resultados del proceso de investigación, distinguiendo los cuatro grandes bloques temáticos que emanan de los discursos de las adolescentes.

4.1. Rasgos que configuran la identidad

En primer lugar, se ha considerado relevante atender el sentimiento de pertenencia de las adolescentes entrevistadas nacidas en la comarca de la Ribera. En este sentido, la ma-

yoría de ellas refieren sentirse de Marruecos o de Argelia únicamente. Otras en cambio, se sienten parte de ambos países, de Marruecos o de Argelia y del Estado español. En estos últimos casos, se destaca la clara conciencia de una identidad múltiple, que además es percibida como un enriquecimiento notorio. No obstante, todas ellas comparten la necesidad de tener que justificar cuál es su origen «de verdad» porque no importa tanto su nacionalidad sino la manera en que son percibidas; hijas de inmigrantes y, por tanto, lo que supone «no ser españolas al 100 %». Este hecho puede deberse a que la migración se entiende como una categoría, portadora de prácticas culturales extrañas y ajenas a la construcción homogénea de la identidad social española que es heredada de padres y madres a hijos e hijas. Por consiguiente, habría que subrayar el supuesto vínculo entre reconocimiento e identidad ya que por parte de las entrevistadas buscan, en la sociedad, una ratificación y una aprobación social como personas «de aquí». Sin embargo, no dejan de ser catalogadas como hijas de migrantes y, por extensión, extranjeras. En efecto, este fundamento no radica en la nacionalidad marroquí o argelina, sino en la percepción que otras personas tienen de las entrevistadas (Handri, 2008).

En cambio, las respuestas varían cuando ellas mismas se preguntan de dónde son, puesto que tratan de justificar que son marroquíes o argelinas incluso apelando a cuestiones de consanguinidad para ratificar que su identidad va ligada al país de ascendencia de sus progenitores y también como una muestra de respeto hacia los mismos.

Contrariamente a esta oposición entre Magreb y el Estado español, una de las jóvenes descendientes de Marruecos apunta que se siente de aquí (España) y con una doble cultura y nacionalidad, que debe desligarse la nacionalidad, de la religión y de los rasgos fenotípicos. Esto nos lleva a su autopercepción en tanto que lo que más cuestiona su nacionalidad son los rasgos fenotípicos, la religión y la condición de migrante del padre y de la madre.

No obstante, no todas las adolescentes guardan un vínculo con Marruecos o Argelia. Parte de ellas solo van a estos países de forma puntual, por lo que no experimentan ningún tipo de sentimiento de arraigo. En cambio, las que sí lo tienen porque, por ejemplo, acostumbran a veranear en estos países, donde tampoco son reconocidas como paisanas ya que al ser nacidas en España se les atribuye un distintivo y se da por sentado que su mentalidad es diferente a la mentalidad propia de este contexto sociocultural. Igualmente, se ponen a prueba los conflictos culturales cuando viajan a Marruecos. Concretamente, una de las entrevistadas señala que por parte de sus redes sociales marroquíes o argelinas está expuesta al cuestionamiento sobre si tiene adquiridos los conocimientos suficientes sobre el país, ya que el hecho de nacer en España le presupone un distanciamiento cultural e idiomáticamente del mismo.

En efecto, el sentimiento de pertenencia no es solo el único elemento constitutivo de la identidad, no obstante, es cierto que siendo de países, mayoritariamente, islámicos y con el ideario que se ha constituido desde Occidente al respecto, no se plantea como compatible ser de Marruecos o Argelia y haber nacido en España. En cualquier caso, aparece una dicotomía «o eres mora o eres española» que acaba convergiendo en una doble ausencia, porque no son reconocidas en ningún sitio y también en una doble presencia, porque física y emocionalmente, de alguna manera, están entre los dos territorios.

En lo que se refiere a los rasgos que definen su identidad, la mayoría de las adolescentes han dado importancia a elementos como la religión, la familia, la amistad, los valores y los estudios, aunque en diferente orden de importancia. Principalmente han mencionado a la familia como parte de este pilar identitario, en la medida en que representa

la fuente de transmisión de los principales rasgos culturales, religiosos y los valores. Con relación al ámbito religioso, aunque todas son creyentes, solo tres de ellas afirman la religión como principal rasgo identitario, haciendo referencia a su utilidad respecto a permitir «sentirse bien». En el campo educativo, un rasgo común entre ellas es el hecho de tener una elevada exigencia en el ámbito académico, con proyectos de futuro de estudios superiores y con metas ambiciosas, como puede ser estudiar medicina. Con relación al código de valores, aunque no se ha especificado cuáles concretamente, se identifica como un eje que comparten con la familia. Es por ello, que la influencia que puede tener el núcleo familiar a la hora de definir valores, metas y códigos es significativa para comprender cómo, las entrevistadas, construyen su identidad. En este sentido, considerando que son las hijas las que transmiten los valores de la religión, y que el estar expuestas a la diferenciación de los valores religiosos y culturales hegemónicos adquiridos en la familia conlleve a un replanteamiento de la cultura de sus progenitores/as. Finalmente, el papel de la amistad y las redes de iguales es fundamental en la definición identitaria. Aunque este aspecto se desarrollará posteriormente, vislumbra que las amistades con los hijos y las hijas de padres y madres de nacionalidad española tienen un carácter transitorio y temporal.

4.2. La importancia de las creencias religiosas

Con todo, para estas jóvenes, no es suficiente el hecho de ser nacidas en territorio español, sino que por parte de la sociedad española se exige una cierta aculturación. Es decir, se les requiere que queden desposeídas de los rasgos culturales y religiosos propios, de su aparente grupo cultural, para obtener su reconocimiento. En efecto, siguiendo el hilo de lo señalado anteriormente, todas las entrevistadas han expresado ser creyentes y practicantes. Destaca también el entusiasmo con el que responden al hecho de ser musulmanas por convicción propia, e incluso alguna de ellas subraya el carácter voluntario que debe tener la religión. En este sentido, señala el uso del *hiyab* que, entiende, no puede ser una imposición ya que esto constituiría un pecado. En relación con la práctica religiosa, afirman que la realizan en casa, a excepción del ramadán, que celebran en la mezquita, o algunos viernes de forma puntual. En cuanto a la mezquita, un espacio dedicado al culto y al aprendizaje del árabe, destaca la referencia al uso que hacen de ella, matizando la separación entre hombres y mujeres.

Como hemos podido identificar, a la hora de transmitir la religión, el papel de la familia es fundamental. Las adolescentes entrevistadas consideran que es obligación de los padres y de las madres enseñar la religión. Además, tal como muestran en las entrevistas, se encuentran ante el cuestionamiento persistente sobre su práctica religiosa por parte de la sociedad de ascendencia española. A pesar de la importancia que otorgan a la educación religiosa por parte de los padres y madres, insisten en el carácter voluntario que tiene la fe en la religión y señalan que no puede ser impuesta ni obligada por parte de los/as progenitores/as, cuestión que como hemos señalado anteriormente, no está bien vista.

La concepción de la práctica religiosa resulta heterogénea entre las entrevistadas. Algunas entienden la religión desde una perspectiva más fidedigna de las lecturas del Corán, mediante aproximaciones e investigando al respecto y en comparación con diversas religiones. Uno de los aspectos en los que algunas adolescentes se han centrado, es el rol que

tiene la mujer en el islam, insisten en subrayar que las diferencias entre los hombres y las mujeres son constructos culturales y no religiosos y, por extensión, el machismo que se deriva y que Occidente constantemente recrimina, está basado en actuaciones individuales de personas que entienden y practican así la cultura.

Con todo, es destacable el papel que tiene la religión transversalmente en todas ellas, independientemente de la edad y del país de procedencia de los/as progenitores/as. En definitiva, las adolescentes entrevistadas hablan de la religión como un estilo de vida, que va más allá de ser una cuestión de fe y de creencias. Tal como la describen, es una manera de formar parte de una colectividad de la que también participan sus familias y amistades con ascendencia migrada.

En cuanto a la afinidad que se establece cuando tratan de expresar sus creencias religiosas, la mayoría relata que les gusta hablar de ello abiertamente porque es una manera de profetizar como hizo Mahoma. Sin embargo, a la hora de hacerlo, gran parte de las entrevistadas se ha enfrentado a varios episodios de discriminación (juicios, reproches, críticas y burlas) por parte de compañeros y compañeras. Actitudes que reproducen todo el constructo racista e islamófobo que se ha articulado desde Occidente y que unifica la cultura con la religión. Tal como revelan las entrevistas, se asemeja que el reproche más común hacia la religión musulmana es el machismo. Con ello, de nuevo, son las mujeres las que quedan en duda ante la opinión pública por el uso del *hiyab*, y se cuestiona la voluntad y el raciocinio de aquellas que lo quieren llevar. No es casual entonces que sean percibidas como extranjeras, poniéndose el foco a menudo en el *hiyab*, un rasgo visual distintivo que permite catalogarlas como foráneas y rompe con el esquema de mujer normativa autóctona.

En definitiva, las adolescentes entrevistadas cuestionan las discriminaciones islamófobas a las que les expone parte de la sociedad de la comarca de la Ribera e insisten en la necesidad de disociar la cultura de los países magrebíes con la religión islámica. De lo contrario, se perpetúa en el imaginario colectivo que las prácticas sociales que pueda tener una población están supeditadas a la religión y no a la ideología que impere en el contexto. Es por ello, que estas adolescentes reivindican la necesidad de conocer la religión y desmitificar los prejuicios islamófobos presentes actualmente.

4.3. Ascendencia de las amistades

En cuanto al ámbito de las redes sociales y grupos de iguales, por una parte, las entrevistadas afirman que se relacionan con jóvenes de ascendencia autóctona. Una de ellas, incluso cuestiona modelos donde ciertas adolescentes solo se relacionan con otras chicas musulmanas, considerando esto poco enriquecedor. Resulta interesante que cuando se refieren a los hijos/as de ascendencia española, se refieren a los que «son de aquí». Por tanto, aunque ellas también son nacidas en el Estado español, vemos cómo han integrado la distinción entre: «las que son de aquí y las que son de fuera», independientemente de tener toda la condición de/para ser personas autóctonas. Otras de las entrevistadas, en cambio, optan por relacionarse con hijas de ascendencia marroquí o argelina, porque según afirman, pueden compartir la religión. Además, prevén que las amistades con personas de ascendencia autóctona van a ser temporales y no van a terminar de congeniar con ellas. En otros casos, tal y como hemos podido identificar, las adolescentes disponen de un núcleo diverso que integra a personas con ascendencia autóctona y también migrante.

En lo que se refiere a la construcción de su red social y relación con los grupos de iguales, las entrevistadas, mayoritariamente, coinciden en que sí influyen sus rasgos culturales a la hora de constituir su red relacional, pero, en general, son los rasgos religiosos los que más contribuyen a la hora de hacer amistades con la juventud de ascendencia autóctona. En particular, en la construcción y mantenimiento de redes de iguales toma especial importancia la cuestión del velo, que como hemos señalado permite identificarlas o catalogarlas fácilmente como musulmanas. Así, algunas de ellas explican que, si ellas llevan el velo, perciben mayor distanciamiento social y saben que se relacionarán más con gente magrebí y menos con española.

Por todo lo expuesto anteriormente, este acto de cierre entre las jóvenes de ascendencia migrada, apela al concepto de repliegue étnico defensivo (Colectivo IOE, 2008), entendido como una adscripción identitaria en la vida cotidiana a una comunidad cercana, constituido por un núcleo de personas próximo que confieren un espacio protector ante la sociedad exterior.

Dada la descripción de los grupos de iguales y de las características de las personas integrantes de los mismos que hacen las adolescentes entrevistadas, podemos deducir que la ascendencia de los progenitores/as es un criterio a la hora de hacer amistades, que puede ser producto de los estereotipos que se han estipulado respecto a este colectivo. Es decir, por una parte, por el miedo a ser cuestionadas pueden escoger amistades con ascendencia migrante y eso, a su vez, también reproduce el estereotipo sobre las personas de ascendencia autóctona en el sentido de que solo se relacionan entre ellas. Ciertamente, el reagrupamiento con personas de la misma ascendencia manifiesta una posible segmentación de los propios espacios en cada grupo, lo que provoca una mayor estigmatización hacia ellas (Moualhi, 2000). En efecto, este repliegue viene marcado, por una parte, por la distancia que perciben de la sociedad y, por otra parte, por las creencias religiosas que en muchos casos relatan que es primordial poder compartirlo con el círculo de amigas.

4.4. Tensiones y problemáticas en el ámbito familiar

Otro de los aspectos abordados en esta investigación, guarda relación con el choque cultural en los procesos de inclusión social por parte de las personas magrebíes. En este sentido, hemos atendido dos cuestiones principalmente: por una parte, lo que puede conllevar el choque cultural de la migración para la familia de la entrevistada; y de otra, si su género puede ser determinante para el rol que desempeña dentro la estructura familiar. Así, con relación a la primera cuestión, las entrevistadas afirman que ambos progenitores han percibido esta diferencia cultural pero no de la misma manera. El hecho de que los padres de las entrevistadas lleven, aproximadamente, una media de quince años viviendo en el país, sí ha generado un cambio actitudinal, por ejemplo, a la hora de entender la trayectoria académica que deben tener las hijas. No obstante, en el caso de las madres, perciben que se ha acentuado más el choque cultural que ellas han vivido, en la medida en que no poseen conocimientos idiomáticos, por lo que solo tienen contacto y vínculo con compatriotas. Sin embargo, algunas entrevistadas asocian el choque cultural de los/as progenitores/as al comportamiento de la sociedad, es decir, centran las diferencias en considerar que el Estado español es más abierto, plural y con diversidad de opiniones y pensamientos respecto a los países de origen.

En lo que respecta a la segunda cuestión, cómo influye el género en el rol que las entrevistadas desarrollan dentro de casa. Por un lado, una parte de las entrevistadas afirma que influye, y explican que se ve reflejado en espacios como el hogar, puesto que su figura principalmente es la de estar al servicio de hombres. Y del mismo modo, con el doble criterio, concretamente, a la hora que tienen de establecer relaciones sexo-afectivas o de entrar y salir de casa. Parte de las entrevistadas, en cambio, conciben que las diferenciaciones por razones de sexo son meramente culturales y que no son producto de la religión. Algunas de ellas, no perciben la discriminación que recibe la mujer, por el hecho de ser relegada al ámbito doméstico.

En líneas generales, puede afirmarse que la principal problemática que afrontan, por lo que las entrevistadas no sienten su identidad reconocida en la sociedad española, es el racismo. Esta situación, bien sea como víctimas directas o indirectas, es una experiencia que todas ellas comparten y que han vivido. Así, en su gran mayoría, han sido también, testigos de discriminaciones hacia sus madres, bien en espacios públicos o en entrevistas de trabajo donde tampoco son admitidas por el simple hecho de ser musulmanas. Debido a esta superposición de distintas discriminaciones, de carácter étnico, religioso y de género algunas de ellas consideraban que estas conductas no se producían por ser de otro país (aunque no lo son) sino por ser diferentes, concretamente, por practicar otra religión y como mujeres llevar signos visibles de creencias religiosas.

Para concluir, con el fin de favorecer la convivencia y la inclusión social, las adolescentes entrevistadas apelan al papel de la educación reglada. Es decir, afirman que es necesario incorporar al currículo educativo la religión islámica porque comparte valores que fomentan la convivencia social y porque ayudaría a combatir los estereotipos que se tienen de la religión musulmana. Por otra parte, las adolescentes reivindican la promoción de la empatía y al respeto por parte de la población con ascendencia autóctona.

5. CONCLUSIONES, PLANTEAMIENTOS Y NUEVOS HORIZONTES

Si bien lo reducido del campo y de la muestra estudiada no permiten establecer generalizaciones, a través del estudio realizado ha sido posible hacer una aproximación a la forma de sentir su identidad y su pertenencia de un segmento de la población adolescente que requiere mayor atención, tanto desde la sociología de la infancia, como desde los programas de atención y las políticas dirigidas a la integración social de la población de origen extranjero. Las conclusiones y propuestas que se exponen a continuación tratan de ser una contribución a dichos objetivos.

5.1. Identidades múltiples o reactivas

Aunque mayoritariamente las jóvenes de ascendencia magrebí se perciben integradas socialmente, su extranjerización conlleva diversas repercusiones. En particular, el hecho de no ser reconocidas como ciudadanas. Igualmente, los intentos de aculturación a las mujeres que llevan signos religiosos visibles como el *hiyab* que se pretenden desde diferentes ámbitos, incide en la construcción de su identidad, entre otros, a la hora de forjar amistades y constituir una red relacional, siendo que, en el caso de que explicitan sus creencias religiosas, perciben un distanciamiento social. Este pretexto, puede deberse a una etnificación

de la religión musulmana que se hace desde la cultura occidental y, todo ello, conlleva una homogeneización de la imagen de mujer musulmana indistintamente de sus singularidades. No obstante, también es significativo el contexto en que viven, es decir, posiblemente el hecho de vivir en pueblos de menor o mayor población puede implicar que todavía no haya diversidad entre la gente y exista una mayor resistencia a los cambios poblacionales. Estas razones son las que motivan las diferentes discriminaciones étnicas e islamóforas que reciben, principalmente, por parte de los compañeros/as de clase y por parte de las personas mayores, especialmente.

Por el contrario, la familia, generalmente, con el fin de mantener su código de valores religiosos y culturales, actúa a modo de repliegue étnico defensivo y algunas de las entrevistadas también adquieren este rol que, en conjunto, les confiere una identidad colectiva. Así, se hermetiza el contacto de ambos valores culturales y las mujeres son las que más acusan este choque entre los dos territorios. En última instancia, las hijas de ascendencia magrebí construyen una identidad múltiple o una identidad reactiva, pero en contextos que, generalmente, no posibilitan la convivencia de valores culturales de orígenes diversos. Principalmente, las entrevistadas lo atribuyen a la extranjerización permanente por parte de la población con ascendencia autóctona, fruto del racismo y más concretamente de la islamofobia, que no las reconoce como miembros legítimos de la sociedad.

5.2. Construcción identitaria en base a la cultura y religión

Los objetivos de esta investigación se han cubierto en la medida esperada, dado pudiendo acercarnos a conocer cuáles son los principales rasgos culturales que conforman la identidad de la población objeto de estudio. La religión y la cultura suelen estar fuertemente vinculadas, especialmente, en espacios culturales no secularizados donde la religión impregna las prácticas cotidianas en diversas dimensiones.

Respecto de las hipótesis planteadas, se confirma una relación entre la no identificación de las entrevistadas con la identidad «española» y la falta de reconocimiento por parte de la sociedad. El vínculo entre reconocimiento e identidad confirma que la población objeto de estudio, está, mayoritariamente, extranjerizada. La hipótesis de que haberse criado y socializado en este contexto sociocultural haya podido provocar una asimilación de los valores hegemónicos, se desmiente, puesto que justo vemos que en la práctica produce un repliegue étnico defensivo o bien los sujetos adquieren identidades múltiples.

5.3. El deber de la sociedad de reconocer las diferentes identidades

Dado el interés que suscita en el ámbito de la intervención social y las ciencias sociales los procesos de inclusión y convivencia social, a la luz de los resultados de esta investigación, es pertinente seguir indagando en los procesos de construcción identitaria de la adolescencia y juventud de ascendencia migrante. En este sentido, surgen varios interrogantes que podrían guiar investigaciones futuras: ¿Cuál es la capacidad de agencia que tienen las hijas de personas migradas para construir su propia identidad? ¿Cuáles son los elementos que contribuyen a la construcción de la autoidentidad nacional? ¿Cómo impacta la mirada del otro/a en la autopercepción de la discriminación? Todo ello, permitiría analizar e identificar los factores que perpetúan la estigmatización y la exclusión social. En este contexto,

hay experiencias previas, como las de Francia y Dinamarca, que desde situaciones diferentes muestran los problemas que se pueden dar cuando las —mal llamadas— «segundas generaciones» no ocupan un espacio socialmente reconocido y son estigmatizadas y rechazadas por la población sin antecedentes migratorios. Entonces, se plantea como reto en esta sociedad la oportunidad de neutralizar lo que se ha convertido en una problemática y contribuir desde el campo de investigación con el fin de generar sociedades más igualitarias y donde se reconozcan las diferentes identidades indistintamente de su ascendencia.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-BENAVIDES, A. (2019). «Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto», *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 1, 97-115.
- APARICIO, R., y PORTES, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes*, La Caixa.
- BURASCHI, D.; OLDANO, N., y GODENAU, D. (2021). *Experiencias de discriminación de las personas migrantes en Tenerife*, Cabildo Insular de Tenerife.
- CASTELLS, M. (2003). *La era de la información: el poder de la identidad* (3.ª ed., vol. II), Alianza.
- COLECTIVO IOE (2008). «La condición migrante en España. Posiciones básicas en torno a la ciudadanía», *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 104, 23-37.
- CRENSHAW, K. (1989). *Interseccionalidad*, Paidós.
- ERIKSON, E. (1980). *Identidad en el ciclo vital*, WW Norton & Co.
- ESTEVE, J. M.; RUIZ, C., y RASCÓN, M. T. (2008). «La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes», *Revista española de pedagogía*, 66(241), 489-508.
- GAITÁN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- HANDRI, N. H. (2008). «La identidad mutante. La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes», *Documentación social*, 151, 35-48.
- INSTITUTO NACIONAL ESTADÍSTICA (2021). *Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo*. Recuperado de Instituto Nacional Estadística.
- JUBANY, À. S. (2007). «La Construcción narrativa de la identidad en l'adolescència», *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 113-130.
- MONCUSÍ, A. (2007). «Segundas generaciones. ¿La inmigración como condición hereditaria?», *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 33(2) 459-487.
- MORA, A. (2020). *Conocer para transformar. Métodos y técnicas de investigación en Trabajo Social*, Tirant lo Blanch.
- MOUALHI, D. (2000). «Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social», *Papers: revista de sociología*, 60, 291-304.
- SAID, E. (2010). *Orientalismo*, Penguin Random House.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*, Anthropos.

NOTAS FINALES

Lourdes GAITÁN MUÑOZ
Iván RODRÍGUEZ PASCUAL
Daniel GABALDÓN ESTEVAN
Elisabet MARCO AROCAS
Lucía del MORAL ESPÍN

Todo libro arranca de una idea, de un proyecto, y se desarrolla a través de un proceso. Este libro partió de la idea de la incertidumbre respecto al futuro que se abría una vez superada la crisis que a escala global había supuesto la pandemia provocada por el SARS-COV-2. A pesar de los conflictos armados que amenazaban a la paz en el mundo (la guerra en Ucrania ya había cumplido un año de existencia) nada nos hacía suponer que la incertidumbre sería aún mayor cuando culmináramos nuestro proyecto, con otra guerra viva que afecta de una forma especialmente cruel a los niños, niñas y adolescentes que viven, o malviven y mueren en Gaza, en una situación de la política mundial donde los derechos de las minorías se ponen en cuestión.

Nuestro compromiso como investigadoras e investigadores de infancia, no nos permite pasar por alto esta circunstancia que acompaña a la finalización de nuestro proyecto. Así, recordando las palabras de Jens Qvortrup (para muchos de nosotros el fundador de la sociología de la infancia) trataremos de seguir dedicando nuestro esfuerzo a dar visibilidad a niños y niñas, a fin de que dejen de ser la última minoría cuya emancipación está pendiente, cuyos derechos no estén fundados en la beneficencia, sino en la justicia y cuya voz se escuche en cualquier situación que afecte a su futuro tanto como al nuestro, el de las personas hoy adultas.

Esta toma de posición nos permite enlazar los capítulos que componen este libro. De una forma no casual nuestro relato se ha abierto con la reflexión sobre una idea que parece estar en la raíz de la discriminación de una población minorizada según el patrón de la mayoría dominante adulta. Se trata de la idea (o más bien la creencia) de que el ser humano adulto es intrínsecamente superior o más valioso que el que es niño. Una idea que se traduce en la práctica en la aceptación de un orden generacional jerárquico que señala la subordinación de quienes son niños o niñas respecto a quienes «ya son» personas adultas y en la negación por estas últimas de las capacidades infantiles.

Profundizar en el concepto de *adulthood*, como se hace en el primer capítulo de este libro, permite entender mejor la falta de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como personas que cuidan, en el marco de los intercambios que se producen en la vida cotidiana, tanto como en los que tienen lugar con la comunidad, con la sociedad o con la naturaleza. Permite asimismo comprender todas las formas de imposición de unas reglas que las personas adoptan bajo el manto de la protección y de perseguir «el mejor interés» de niños y niñas, sin reparar siquiera en que ellas y ellos pueden tener algo que decir en lo que se refiere a su mejor interés.

Es el caso de la forma latente de violencia estructural que representa la adopción de unos turnos escolares que no toman en la debida consideración las necesidades y características del alumnado, a la vez que ignoran que los niños, niñas y adolescentes también tienen derecho a su propio tiempo, no solo en términos de tiempo suficiente para atender a sus obligaciones, sino también de tiempo sincronizado con sus necesidades, ajustado a su «ritmo» y no impuesto a «deshora».

El *adulthood* como forma cultural se pone también de manifiesto en la posición hegemónica que asumen las personas adultas con relación al uso de las tecnologías propias de la sociedad de la información. Una posición basada en presuponer que la falta de un pensamiento crítico en la infancia y la adolescencia es lo que impide, o dificulta, la autonomía digital de las personas cuando son menores de edad.

En el sistema de protección a la infancia y la adolescencia, los niños o niñas tutelados se encuentran normalmente desplazados a una posición periférica. La defensa de sus mejores intereses es asumida por instancias administrativas, mientras ellos mismos no participan ni en la planificación de medidas, ni en la toma de decisiones que les afectan. Esta situación contrasta con la de las chicas y chicos que deben abandonar el sistema de protección al cumplir la mayoría de edad. Aquí son ellas y ellos mismos quienes deben afrontar su vida sin esperar a que otras personas las conduzcan. En los capítulos 6 y 7 de este libro se aborda el análisis de ambas situaciones desde la perspectiva de la sociología de la infancia, a la vez que se proponen formas de resolverlas aumentando la participación de niños y jóvenes en diálogo con las instituciones.

La consideración de los niños, niñas y adolescentes como seres incompletos y en consecuencia dependientes de las personas adultas, además de la naturalización de unas relaciones de dominación/subordinación entre ellos, comporta la ignorancia o la ceguera frente a aquello que se sale del marco de lo esperado en virtud de la imagen social que se mantiene sobre lo que debe ser y cómo se debe vivir una infancia. La vivencia del dolor social experimentado por niños y niñas en situación de pobreza o migrantes; el racismo tanto latente como manifiesto experimentado por las niñas españolas, aunque de origen extranjero, que se han presentado en la cuarta parte de este libro constituyen un ejemplo de cómo estas existencias calladas son también formas de vivir la infancia hoy en un país como el nuestro. Un país donde la lógica capitalista lleva también a la utilización de las emociones como senda para la completa integración en ese sistema.

Dar luz, a través de la investigación sociológica a todas estas cuestiones, es compatible con mostrar también evidencias de que otras formas de participación de los niños en la vida social es no solo deseable, sino que también es posible. La colaboración entre personas adultas y niñas en proyectos destinados a la mejora de su comunidad que se nos ha mostrado en el capítulo 4 de este libro abre caminos a explorar, donde la sociología interpreta los fenómenos a la vez que acompaña los procesos de co-creación, intra e intergene-

racionales, en vistas a una buena vida más justa para todas las personas, sin consideración de su edad ni del estatus que tienen socialmente atribuido.

Pero no solamente en este capítulo, sino también a lo largo de todos los que componen el libro, el concepto de *participación* de niños, niñas y adolescentes ha estado presente, no ya como etiqueta obligada en la investigación de infancia, sino encarnada en las situaciones concretas que se han estudiado. Otro tanto ha sucedido con el concepto de *cuidado*, cuya mención aparece en más capítulos que el específicamente dedicado al mismo. El cuidado como constituyente de las relaciones intra e intergeneracionales, haciendo patente la oportunidad del enfoque relacional de la sociología de la infancia.

Como se decía en la introducción, este libro no ha pretendido agotar todos los campos en los que la investigación sociológica puede contribuir al mejor conocimiento de un segmento de la población que, si lo consideramos a nivel mundial, dista de ser numéricamente minoritario. Al contrario, con el afán de que este grupo deje de tener el carácter de minoría social representa solamente una muestra de cómo se puede aplicar la teoría sociológica a la redistribución del poder entre generaciones, al reconocimiento de los valores y las capacidades de niños, niñas y adolescentes, y a la representación por sí mismos en las esferas sociales¹.

24 de enero de 2025

¹ L. GAITÁN, «Redistribución, reconocimiento y representación: una lectura de Nancy Fraser con mirada de infancia», *Revista Práxis Educativa*, 16(40), 2020, pp. 66-89, <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6886>.

RELACIÓN DE AUTORES/AS

Mittzy Arciniega Cáceres. Licenciada en Periodismo y doctora en Comunicación por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Actualmente es profesora lectora del Departamento de Comunicación de la UPF. Es miembro del grupo de investigación JOVIS.com (UPF).

Daniel Gabaldón Estevan. Director del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. Director del Grupo de Investigación en Salud y Bienestar Escolar. Vocal del CI 17 de la FES.

Lourdes Gaitán Muñoz. Doctora en Sociología y diplomada en Trabajo Social. Socia fundadora y expresidenta de GSIA. Presidenta del Comité Científico Sociología de la Infancia de la FES (2020-2024). Codirectora de la revista complutense *SOCIEDAD E INFANCIAS*.

Beatriz Gallego Noche. Diplomada en Educación Infantil, licenciada en Pedagogía y doctora en Educación. Profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Principales líneas: infancias, género, educación inclusiva y alfabetización ambiental.

Kepa Paul Larrañaga Martínez. Sociólogo de la infancia, doctor en Ética en la comunicación. Vicepresidente de la asociación GSIA. Coautor de *Los retos del acogimiento residencial* y *La situación del acogimiento familiar en España*.

Elisabet Marco Arocas. Profesora ayudante doctora en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. Principales líneas de investigación: sociología de la infancia, migraciones, activismos feministas y por la salud.

Francisco Mielgo García. Trabajador Social. Profesor e investigador en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Granada. Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA).

Mónica María Monguí Monsalve. Doctora en Sociología e investigadora de la Universidad Complutense de Madrid. Coautora del *Libro blanco de la educación digital* y coordinadora del Diploma en Políticas de Infancia (UCM).

Lucía del Moral Espín. Profesora titular del Área de Sociología de la Universidad de Cádiz (UCA). Sus principales líneas de trabajo son infancia y bienestar, género, cuidados y espacios comunitarios. Vocal Comité Científico Sociología de la Infancia de la FES desde 2020.

Sonia Páez de la Torre. Doctora Internacional en Educación, magister en Juventud y Sociedad. Sus principales líneas de trabajo son juventud, educación, inmigración e inclusión social con enfoque en metodologías participativas.

Lucía Rabadán Gómez. Investigadora social en Taraceas S. C. A. (consultora de investigación social aplicada). Doctoranda del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Granada.

Ainhoa Rodríguez García de Cortázar. Doctora en Ciencias Sociales Aplicadas, licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Trabaja en el Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía y es profesora asociada de la Universidad de Granada.

Iván Rodríguez Pascual. Profesor titular de Sociología, pertenece al centro de investigación COIDESO y al grupo de investigación ESEIS en la Universidad de Huelva. Autor de *Para una Sociología de la Infancia* (Madrid, CIS).

Neus Sanchís Niclós. Graduada en Trabajo Social. Ha cursado el máster «Globalización, Democracia y Derechos Humanos» en la Universitat Oberta de Catalunya. Trabajadora social en protección internacional de la Comisión Española al Refugiado (Cullera).

ÍNDICE

	Pág.
PRÓLOGO , por Vicky Johnson	9
INTRODUCCIÓN , por Lourdes Gaitán Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, Daniel Gabaldón Estevan, Elisabet Marco Arocas y Lucía del Moral Espín.....	13
REFERENCIAS	18

PARTE I

CONTROVERSIAS Y DEBATES EN LAS IMÁGENES DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 1. ADULTISMO: UNA PROPUESTA DE DEMARCACIÓN CONCEPTUAL DESDE EL MARCO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA , por Iván Rodríguez Pascual.....	21
1. INTRODUCCIÓN: APORTANDO MOTIVOS PARA ESTE TEXTO.....	21
2. ¿ES EL ADULTISMO UN ELEFANTE EN LA HABITACIÓN DE LA PERSPECTIVA SOCIOLOGICA?	24
2.1. Ubicando el adultismo en el marco teórico y conceptual de los estudios sociales de infancia	25
2.2. Finalmente, un intento de demarcación conceptual	27
3. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	30
REFERENCIAS	31
CAPÍTULO 2. ¿CUIDADORES O CUIDADOS? NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CUIDADO , por Lourdes Gaitán Muñoz	33
1. LAS MODERNAS TEORÍAS DEL CUIDADO IGNORAN A LOS NIÑOS.....	34
2. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DEL CUIDADO SE APROXIMA A LAS VIVENCIAS DE LOS NIÑOS	36

	Pág.
3. EL REPARTO DE PAPELES EN LAS TAREAS DE CUIDADO.....	37
4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE NIÑOS Y CUIDADOS	39
4.1. Primeros pasos en el estudio de niños y niñas como cuidadores	39
4.2. Consolidación y diversificación de los estudios sobre niños cuidadores	40
4.2.1. Cuantificación de la incidencia en distintos países	42
4.2.2. Aproximación al fenómeno en América Latina	43
4.2.3. El cuidado desde enfoques de salud y etnográficos	44
4.2.4. El cuidado en los estudios sobre bienestar y calidad de vida de los niños.....	45
5. TODO UN CAMINO POR DELANTE	46
REFERENCIAS.....	47

PARTE II

OTRAS CARAS DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 3. DESINCRONIZACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR: UNA FORMA LATENTE DE VIOLENCIA ESTRUCTURAL HACIA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD, por Daniel Gabaldón Estevan	53
1. LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES (SEMI)TOTALES.....	54
2. VIOLENCIA ESTRUCTURAL	57
3. EL DERECHO AL PROPIO TIEMPO.....	59
4. LA EVIDENCIA SOBRE LOS EFECTOS DE LA DESINCRONIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR	61
5. CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS.....	64
CAPÍTULO 4. EXPERIMENTANDO LOS COMUNES EDUCATIVOS. PRÁCTICAS INTER E INTRA GENERACIONALES EN TORNO A LO COMÚN, por Lucía del Moral Espín, Beatriz Gallego Noche, Mittzy Arciniega Cáceres y Sonia Páez de la Torre	67
1. INTRODUCCIÓN	67
2. ESTATUS MINORITARIO DE LA INFANCIA Y AGENCIA RELACIONAL	68
3. LOS COMUNES EDUCATIVOS	69
4. LA VULNERABILIDAD E INTERDEPENDENCIA: CUIDAR, COMPARTIR Y COOPERAR	70
5. EL CUIDAR, COMPARTIR Y COOPERAR EN CUATRO EXPERIENCIAS DE COMUNES EDUCATIVOS.....	72
5.1. Cuidando comunitariamente	75
5.2. Compartiendo como base de los comunes	76
5.3. Cooperando en el hacer común educativo.....	77
6. AVANZAR HACIA LO COMÚN: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	79
REFERENCIAS.....	81

CAPÍTULO 5. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: UNA MIRADA CRÍTICA A LAS REALIDADES ACTUALES, por Mónica María Monguí Monsalve	85
1. TRASFONDO Y HORIZONTE: EL CONTEXTO PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE AMI EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.....	86
1.1. Una mirada al Marco Normativo DIGCOMP	87
1.2. Niños, niñas y adolescentes frente al desafío tecnológico	89
2. EL ESTUDIO SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LA DIGCOMP.....	91
2.1. Las claves del entorno digital desde la perspectiva de la infancia y la adolescencia	92
2.2. Habilidades digitales percibidas vs. la alfabetización digital adquirida.....	94
3. ¿COINCIDENCIA O DISCREPANCIA? DIGCOMP FRENTE A LAS NECESIDADES REALES DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	96
4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	97
REFERENCIAS.....	98

PARTE III

CAMINANDO HACIA LA AUTONOMÍA

CAPÍTULO 6. LAS DIMENSIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS TUTELADOS EN ESPAÑA, por Kepa Paul Larrañaga Martínez y Francisco Mielgo García	103
1. INTRODUCCIÓN	103
2. LOS ESPACIOS INSTITUCIONALIZADOS E INSTITUCIONALIZANTES.....	104
3. LAS DIMENSIONES DE LA DESINSTITUCIONALIZACIÓN: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA	107
3.1. Metodología aplicada en el estudio empírico.....	108
3.2. Resultados de la investigación	109
3.2.1. Las medidas regulatorias hacen recaer su cumplimiento sobre el actor más pasivo y menos autónomo con respecto a la norma: el niño, niña y adolescente tutelado	109
3.2.2. El debilitamiento de las redes sociales básicas	110
3.2.3. Desarraigos con la cultura, con los hábitos, con las costumbres adquiridas	110
3.2.4. La «regulación» de las relaciones humanas con profesionales y el paternalismo hacia los niños/as en protección.....	111
3.2.5. El cuidado individual de la persona	112
3.3. Síntesis teórica de los resultados.....	112
4. DISCUSIÓN: LAS TENSIONES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA FRENTE A LOS PROCESOS DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN.....	114

	Pág.
5. CONCLUSIONES	117
REFERENCIAS.....	119
CAPÍTULO 7. LA AUTONOMÍA A DEBATE EN LAS POLÍTICAS DE EMANCIPACIÓN, por Elisabet Marco Arocas	121
1. INTRODUCCIÓN	121
2. LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN	122
3. LA REFORMA DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN	124
4. PARTICIPACIÓN, AUTONOMÍA E INDEPENDENCIA EN LAS POLÍTICAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	125
4.1. Los enfoques de participación a prueba en el contexto de acogida	125
4.1.1. La participación de los sujetos pensados como vulnerables.....	128
4.2. Autonomía e independencia en las transiciones de personas jóvenes tuteladas y extuteladas	129
4.2.1. Preparar para la independencia	130
5. REPENSANDO LA EMANCIPACIÓN: CONSIDERACIONES FINALES	132
REFERENCIAS.....	133

PARTE IV

EXPLORANDO SENTIMIENTOS E IDENTIDADES

CAPÍTULO 8. DE LOS USOS SOCIALES DEL DOLOR AL DOLOR SOCIAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, UNA APROXIMACIÓN REFLEXIVA, por Ainhoa Rodríguez García de Cortázar	139
1. DEL DOLOR COMO FENÓMENO SOCIOLÓGICO AL DOLOR SOCIAL	139
2. CÓMO EXPERIMENTAN Y DAN SENTIDO AL DOLOR SOCIAL NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	142
2.1. El dolor de la pobreza	142
2.2. El dolor para educar o controlar.....	144
2.3. El dolor físico para neutralizar el dolor social	145
2.4. El dolor como prueba y como lección de vida.....	147
3. A MODO DE DISCUSIÓN	147
REFERENCIAS.....	149
CAPÍTULO 9. ADOLESCENTES Y JÓVENES ADOPTADAS DE ORIGEN CHINO: RACISMO DALTÓNICO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA, por Lucía Rabadán Gómez y Ainhoa Rodríguez García de Cortázar	153
1. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	154
1.1. Racismo daltónico y familias adoptivas interétnicas	155

	Pág.
2. METODOLOGÍA	158
3. RESULTADOS	158
3.1. Racismo cotidiano.....	159
3.2. Racismo durante la pandemia	160
3.3. Una ruptura dolorosa.....	162
3.4. Una nueva identidad.....	163
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	164
REFERENCIAS.....	166
 CAPÍTULO 10. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LAS ADOLESCENTES DE ASCENDENCIA MAGREBÍ EN LA COMARCA DE LA RIBERA, <i>por Neus Sanchís Niclós.....</i>	169
1. INTRODUCCIÓN	169
2. LA MOTIVACIÓN DE ESTE ESTUDIO	171
3. SOBRE EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	172
4. ÁPICES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN ADOLESCENTES DE ASCENDENCIA MAGREBÍ	174
4.1. Rasgos que configuran la identidad.....	174
4.2. La importancia de las creencias religiosas	176
4.3. Ascendencia de las amistades.....	177
4.4. Tensiones y problemáticas en el ámbito familiar	178
5. CONCLUSIONES, PLANTEAMIENTOS Y NUEVOS HORIZONTES	179
5.1. Identidades múltiples o reactivas	179
5.2. Construcción identitaria en base a la cultura y religión	180
5.3. El deber de la sociedad de reconocer las diferentes identidades.....	180
REFERENCIAS.....	181
 NOTAS FINALES, <i>por Lourdes Gaitán Muñoz, Iván Rodríguez Pascual, Daniel Gabaldón Estevan, Elisabet Marco Arocas y Lucía del Moral Espín.....</i>	183
 RELACIÓN DE AUTORES/AS.....	187
 ÍNDICE	189



La sociología de la infancia es una subdisciplina sociológica que comenzó a desarrollarse en la última década del siglo xx. Su paradigma principal se apoya en dos pilares: que la infancia es una categoría permanente en la estructura social, y que los niños, niñas y adolescentes son actores sociales, parte activa en la construcción de la sociedad y de sus propias vidas.

De forma consecuente con este planteamiento, la sociología de la infancia adopta una perspectiva novedosa, pero a la vez arriesgada, para el estudio de los fenómenos sociales que afectan a la infancia y que condicionan e influyen en el desarrollo de las vidas de los niños, sea de manera directa o indirecta. Es en este sentido que las aportaciones de este libro, sin pretender abarcar todo el campo posible que quedó abierto hace treinta años para el estudio de la infancia, aborda algunos de los desafíos a los que se enfrentan la infancia y la adolescencia actuales, abriendo caminos muy poco frecuentados por esta disciplina.

El objetivo perseguido con la publicación de este libro es doble: por un lado, reunir en un texto de actualidad los debates que se están produciendo en el campo de la sociología de la infancia y, al tiempo, impulsar el interés por la sociología de la infancia española, tanto en ámbitos académicos como profesionales. En este sentido, se inscribe en la línea de obras que no existen en el entorno español, mientras son bien conocidas en la sociología producida en el ámbito de influencia anglosajona, donde se publican volúmenes que, periódicamente, recogen aportaciones de diferente autoría que vienen a glosar el estado de la cuestión en el campo, introducir nuevos debates teóricos y recoger experiencias temáticas de investigación.

Para cubrir estos objetivos en esta obra se han combinado voces ya autorizadas de la sociología de la infancia en España con las de nuevas/os profesionales que se dedican a la investigación en este campo. Asimismo, han tenido cabida en el texto tanto viejos problemas y debates de la disciplina, como a nuevos objetos de investigación que apenas están empezando a ser explorados en nuestro contexto. Con todo ello, se aspira a despertar también el interés hacia este campo específico por parte de otras áreas del conocimiento sociológico, produciendo un intercambio de saberes que redunde en beneficio mutuo y aumente la riqueza de la sociología española actual.

El segmento de población compuesto por las personas niñas o adolescentes dista mucho de ser numéricamente minoritario, al contrario, ellas representan un tercio de la población mundial. Sin embargo, sociológicamente, la población infantil y adolescente tiene el carácter de una minoría social, desvalorizada y dependiente del poder adulto. A través de los diferentes capítulos incluidos en este libro, se ha tratado de demostrar cómo se puede aplicar la teoría y la práctica sociológicas a salvar la distancia entre la redistribución del poder entre generaciones, al reconocimiento de los valores y las capacidades de niños, niñas y adolescentes, y a permitir que sus ideas, sus vivencias, sus opiniones, queden representadas por sí mismas en todas las esferas sociales.

La colección *Investigación Sociológica - FES* publica investigaciones, ensayos y análisis rigurosos sobre temas relevantes de la realidad social en torno a las principales especialidades de la sociología. La colección es parte del plan editorial de la Federación Española de Sociología y tiene como principal objetivo potenciar publicaciones de calidad realizadas por los sociólogos y sociólogas españoles, aumentando su visibilidad y difusión y generando un debate abierto, transparente y democrático sobre los distintos temas de interés público en los que la profesión sociológica puede hacer una contribución relevante.