



## INVESTIGAR DESDE LOS MÁRGENES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL

*Researching from the margins of qualitative research in non-formal education contexts*

### AUTORA

**Cristina Serván Melero<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-7915-0084>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18366155>

Recibido: 30/09/2025

Revisado: 25/10/2025

Aceptado: 21/01/2026

Publicado: 25/01/2026



OPEN  ACCESS

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo proponer enfoques integradores, centrados en las infancias y adolescencias, como marco metodológico para la investigación cualitativa en educación en contextos periféricos. La propuesta trata de responder tanto a los retos epistemológicos de investigación educativa, como al compromiso con la justicia social y la transformación educativa en el contexto de crisis ecosocial actual. El planteamiento metodológico se organiza en torno al reconocimiento del saber experto de niñas, niños y adolescentes; la desarticulación de las jerarquías generacionales que atraviesan la investigación en los espacios educativos; y la apertura de las estructuras académicas mediante metodologías colaborativas como alternativa a los modelos de conocimiento hegemónicos. Los principales hallazgos se derivan de la investigación realizada en el ámbito de la educación no formal con niños, niñas y adolescentes vinculados a entidades del tercer sector en Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) en Sevilla y Jerez. Los resultados se concretan en la formulación de criterios y orientaciones para incorporar en las metodologías de investigaciones en educación elementos que visibilicen el adultocentrismo, hagan operativa la interseccionalidad en el análisis de las experiencias de niñas, niños y adolescentes y sitúen las periferias educativas como espacios privilegiados para la generación de conocimiento.

**Palabras clave:** Metodología cualitativa; Investigación educativa; Educación no formal; Estudios de infancia; Metodologías colaborativas.

**Abstract:** This article aims to propose integrative approaches, focused on childhood and adolescence, as a methodological framework for qualitative research in education in peripheral contexts. The proposal seeks to respond both to the epistemological challenges of educational research and to the commitment to social justice and educational transformation in the context of the current eco-social crisis. The methodological approach is organised around the recognition of the expert knowledge of children and adolescents; the dismantling of generational hierarchies that permeate research in educational spaces; and the opening up of academic structures through collaborative methodologies as an alternative to hegemonic models of knowledge. The main findings are derived from research carried out in the field of non-formal education with children and adolescents linked to third sector organisations operating in Areas in Need of Social Transformation in Seville and Jerez. The results take the form of criteria and guidelines to be incorporated into educational research methodologies, with a view to highlighting adult-centredness, making intersectionality operational in the analysis of the experiences of children and adolescents, and positioning educational peripheries as privileged spaces for the generation of knowledge.

**Keywords:** Qualitative methodology; Educational research; Non-formal education; Childhood studies; Collaborative methodologies.

<sup>1</sup> Actualmente trabaja como Personal Técnico de investigación y PSI en la Universidad Autónoma de Madrid, en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación. [cristina.servan@uam.es](mailto:cristina.servan@uam.es)

## 1.-Introducción y justificación

En investigación educativa es necesario revisar continuamente las fórmulas metodológicas para la garantizar la producción de conocimiento situado y comprometido con las necesidades presentes y futuras de niñas, niños y adolescentes. Este trabajo propone una orientación epistemológica que considere el saber experto de infancias y adolescencias, desplazando las concepciones hegemónicas que afianzan las estructuras de poder en la educación, en favor de fórmulas de investigación innovadoras, colaborativas y transformadoras.

En el contexto sociopolítico actual, es relevante desarrollar investigaciones que sitúen el foco en quienes habitan periferias sociales y educativas, espacios donde se concentran formas específicas de vulnerabilidad y resistencia (Butler, 2006) que debe ser reconocidas y valoradas en el ámbito académico. Esta preocupación científica colectiva implica renovar los enfoques metodológicos de la investigación educativa para atender realidades complejas, especialmente en un escenario actual marcado por las desigualdades crecientes a nivel global. Este contexto está marcado por el poder financiero y corporativo que, en palabras de Fisher (2018) componen el realismo capitalista, conceptualizado como una atmósfera abstracta “que condiciona la producción de cultura, la regulación del trabajo y la educación, actuando como barrera invisible que impide el pensamiento y acción genuinas” (p.41). En su teorización del capitalismo utiliza la frase atribuida tanto a Fredric Jameson como a Slavoj Žižek: “es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo” (citados en Fisher, 2018). Esta percepción colectiva ocupa el horizonte de lo pensable, incapacita para imaginar y desear una alternativa a este modelo depredador a nivel material, provocando de forma cada vez más extendida y acuciante patologías de origen psicosocial.

Según los datos del informe Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia publicado en octubre de 2024, dedicado a la salud mental, el 41.1% de las y los adolescentes, manifiestan haber tenido o creer haber tenido un problema de salud mental en los últimos doce meses. Fisher (2018) señala que “esta plaga de la enfermedad mental indica que el capitalismo es inherentemente disfuncional y que el costo que pagamos para que parezca que funciona bien es demasiado alto” (p.45). Destaca además lo que Naredo (2022) describe como la promoción de un perfil humano que “coincide con lo que la psicología y psiquiatría actuales definen como el perfil de un psicópata, cuya falta de empatía permitiría caracterizarlo también como sociópata” (p.226). La conexión de estas enfermedades mentales y malestares sociales con el contexto socioeconómico y ambiental se ceba con la población en general, pero más aún en las infancias, adolescencias y juventudes en forma de aumento vertiginoso de los casos de depresión, ansiedad y estrés, siendo este el efecto de un modelo político/económico, presente de forma creciente en las sociedades capitalistas de la actualidad. Es indudable que el papel de la educación oscila actualmente entre reproducir los valores hegemónicos que sostienen el orden existente o actuar como agente de transformación frente a las desigualdades sociales (Mesa, 2019).

Se puede afirmar que, en el siglo XXI se renueva la visión de Freire (2012) en torno a la pedagogía del oprimido y el miedo a la libertad como la parálisis incapacitante que genera un escenario de colapso ecosocial. El traslado de esta parálisis a la esfera educativa es inevitable tal y como establece Hernández-Díaz (2019) cuando plantea que “lo educativo en un sentido pleno, nunca puede ser autónomo e independiente de lo sociopolítico y las condiciones materiales de la sociedad donde se inserta” (p. 284).

Los territorios periféricos (material y simbólicamente) denotan la existencia de distintas capas de vulnerabilidad (Bellera, 2015) que se articulan en torno a colectivos precarizados (Butler, 2006). Es en estos sectores de la población en los que se concentran las consecuencias del fracaso del modelo educativo y social. Urge la elaboración de respuestas a las necesidades contextualizadas de niños, niñas y adolescentes en el escenario particular actual. Las teorías orientadas tanto a la necesidad de una transformación educativa, como a las posibilidades de resistencia y reacción frente a las formas de explotación educativa (Torres, 2017) que provoca el modelo dominación extractivista y de tiranía corporativa (Naredo, 2022), requieren de un análisis crítico desde el que situar las interacciones también como investigadoras e investigadores en los contextos de investigación educativa (Vargas-Jiménez, 2016). Este propósito implica indagar sobre la presencia de las jerarquías generacionales en los procesos de investigación e integrar enfoques que contextualicen las realidades periféricas que atraviesan la realidad educativa.

No obstante, tal y como señala Vanderbeck (2008), las relaciones intergeneracionales y su efecto en las infancias y adolescencias no han concentrado el desarrollo de suficientes investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y educativas. Las investigaciones en educación requieren del acercamiento a reflexiones sobre metodologías innovadoras que favorezcan la generación de conocimiento orientado hacia la transformación social y la justicia intergeneracional, que a su vez produzcan conocimiento situado y transferible a diversos contextos. Para ello es necesario considerar la relación con las infancias desde una concepción heterogénea que destaque las encarnaciones singulares de las opresiones que les afectan (Liebel, 2016; Gallego-Noche y Vázquez-Recio, 2023).

Por todo ello se trata de exponer una reflexión metodológica que ayude a potenciar enfoques integradores centrados en las infancias y adolescencias para la investigación cualitativa en educación, especialmente en contextos periféricos del espacio social (Soler-i-Martí et al., 2021). Este propósito implica indagar sobre la presencia de las jerarquías generacionales en los procesos de investigación e integrar enfoques que contextualicen las realidades periféricas que atraviesan la realidad educativa. A partir de un marco teórico que articula perspectivas feministas, interseccionales y de los estudios de infancia, se busca formular criterios y orientaciones metodológicas transferibles que visibilicen el adultocentrismo y generen conocimiento transformador en investigaciones educativas.

## **2.-Marco teórico. Reconfigurar las metodologías de investigación para alcanzar beneficios transformadores**

### **2.1. La presencia del adultocentrismo en los espacios educativos**

Reconocer la voluntad de infancias y adolescencias implica desplazar la mirada adultocéntrica (Morales, 2024) que ha definido lo que niñas, niños y adolescentes pueden, desean o deben aportar, así como problematizar las jerarquías generacionales que estructuran los espacios educativos y de investigación. Gimeno (2005) explica cómo se concibe a las infancias como proyectos inacabados de “personas por venir”, con la razón en desarrollo, caracterizadas por su fragilidad y dependencia. Frases como “la infancia es el futuro” suponen un despojo del presente de jóvenes, adolescentes, niños y niñas que evidencian los roles tradicionales donde los adultos tienen el poder y control sobre las infancias.

En contraposición, diversos trabajos han mostrado cómo la producción académica tiende a homogeneizar “la infancia” y a invisibilizar las diferencias de poder y los silencios políticos que la atraviesan (Aitken, 2004; Lay-Lisboa et al., 2022; Morales, 2024), lo que justifica la necesidad de marcos metodológicos capaces de situar las experiencias de infancias, adolescentes y jóvenes en su complejidad y tensiones marcadas por la dimensión generacional.

Son los estudios de infancia, los que han elaborado las contribuciones teóricas más relevantes a partir del desarrollo del enfoque del *childism* o niñismo (Wall, 2019) que reivindica la implicación de niñas, niños y adolescentes como sujetos políticos y epistémicos, portadores de saberes singulares que exceden las categorizaciones tradicionales de diversidad (cultural, étnica, de capacidades, de género, etc.). Este enfoque permite problematizar la mirada adultista (Morales, 2024) que restringe su autonomía y agencia (Lay-Lisboa et al., 2022), ofreciendo herramientas para comprender cómo las diversidades se encarnan en trayectorias vitales concretas que condicionan las posibilidades educativas (Maldonado-Castañeda, 2024). Trabajos que analizan el uso del poder para la construcción de conocimiento (Núñez et al., 2021) refuerzan la idea de que las herramientas metodológicas deben orientarse a implicar a las personas participantes en la propia subjetivación de la información, cuestionando los dispositivos clásicos de recogida y análisis de datos.

## **2.2 Metodologías de investigación que posibiliten cuestionar las relaciones de poder en los espacios educativos**

Lograr un conocimiento que haga visibles las periferias del patrón hegemónico, requiere implementar metodologías que sitúen a niñas y niños como protagonistas activos de su propio aprendizaje (Gallego-Noche, 2019; Táranó Ruiloba, 2025), reconociendo sus saberes y potencialidades para construir conocimiento desde sus experiencias directas. La reflexión derivada de la importancia de integrar las aportaciones de los estudios de infancia justifica la necesidad de abordar diseños de investigación que no solo incluyan la voz de las infancias, sino que reconfiguren las relaciones de poder que definen quién produce conocimiento y desde dónde (Gallego-Noche y Vázquez-Recio, 2023). La etnografía crítica se presenta, en este contexto, como un marco idóneo, reconocido en su capacidad para desarticular las jerarquías generacionales al hacer visibles las estructuras de poder que operan en los espacios educativos y situar la edad como eje de análisis entrelazado con otros vectores de desigualdad (Vargas-Jiménez, 2016).

Asimismo, las infancias y adolescencias no constituyen una experiencia universal y homogénea, sino un campo heterogéneo atravesado por múltiples relaciones de poder (Gallego-Noche y Vázquez-Recio, 2023; James y James, 2004). A partir de las contribuciones de la teoría interseccional (Hill-Collins, 2015) es posible concebir categoría generacional definida por las infancias y adolescencias como eje analítico articulable con otras categorías (género, clase, origen, territorio). Desnaturalizar las formas en que niñas, niños y jóvenes piensan en sí mismos y se relacionan con sus mundos sociales, posibilita una comprensión crítica de las experiencias de infancias y adolescencias. Desde esta perspectiva, las propuestas de Konstantoni y Emejulu (2017) muestran cómo los estudios de infancia pueden hacer operativa la interseccionalidad y su praxis radical en diálogo con la intergeneracionalidad presente en los espacios educativos.

### **2.3 Hacia una producción de conocimientos situados en las periferias que beneficie a las personas involucradas**

Es importante destacar la correlación entre los enfoques no hegemónicos y la aportación de las perspectivas feministas que interpelan de forma directa las formas tradicionales de producir conocimiento en la academia (del Moral-Espín et al., 2024; Fraser, 2019). La metodología feminista ha subrayado, por un lado, la relación constitutiva entre política y ciencia (Bartra, 2012) y, por otro, la necesidad de dismantelar las estructuras de poder que han privilegiado una mirada masculina, blanca y adultocéntrica (Medina y Da Costa, 2016). Estas perspectivas permiten cuestionar las resistencias de la institución académica a abrirse a prácticas colaborativas, participativas y situadas, así como a integrar la experiencia de las infancias como fuente legítima de saber (Del Moral Espín et al., 2024). De las aproximaciones feministas es posible incorporar la puesta en valor de la pluralidad de experiencias, construyendo una epistemología sensible a la relación entre los géneros y las desigualdades, capaz de cuestionar el paradigma androcéntrico (Bartra, 2012).

Estas aproximaciones consideran la relevancia de las intersecciones de las identidades (Konstantoni y Emejulu, 2017) y posibilitan abordar las limitaciones que los modelos de investigación hegemónicos provocan en la labor investigadora, siendo incapaces de profundizar en la complejidad de fenómenos situados en los márgenes socioeducativos. En definitiva, la contribución feminista favorece fórmulas de compromiso afectivo con quienes conforman el fenómeno estudiado (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2020) proporcionando un compromiso más allá del conocimiento, conectado con la transformación y acción benéfica de la construcción de conocimiento. Finalmente, las metodologías colaborativas conciben la reflexión teórica y la acción social como dimensiones inseparables de un mismo proceso de investigación (Núñez et al., 2021; Vargas-Jiménez, 2016). Desde esta perspectiva, la labor investigadora debe generar pertinencia, coherencia y beneficios concretos en la vida de quienes se involucran, a la vez que amplía la comprensión del fenómeno estudiado incorporando lo social y lo político como dimensiones indisociables del análisis crítico (Vargas-Jiménez, 2016).

## **3.-Metodología**

### **3.1 Enfoque y diseño de investigación**

Se utiliza el estudio de caso como eje de la metodología cualitativa empleada, puesto que resulta especialmente útil para abordar procesos y dinámicas de cambio (Simons, 2009), al tiempo que proporciona información del escenario educativo incluyendo las cuestiones de contexto como elementos fundamentales para comprender el fenómeno (Yin, 2003). La metodología se ha puesto en práctica en el escenario de investigación articulado en torno al proyecto europeo *Smooth Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities*<sup>2</sup>, desarrollado entre febrero de 2021 hasta febrero de 2024, durante tres rondas de intervención educativa basada en el desarrollo de Comunes Educativos (Pechtelidis y Kioukiolis, 2020; Del Moral-Espín et al., 2024; Gallego-Noche et al., 2024; Serván-Melero et al., 2023). Esta propuesta educativa está basada en la filosofía de los comunes (Ostrom, 1990) y la construcción de comunidad que construye el conocimiento de forma colaborativa en base a una gobernanza horizontal, a través de talleres educativos que ponen en práctica metodologías educativas participativas en el ámbito de la educación no formal.

---

<sup>2</sup> Este proyecto ha recibido financiación de Horizonte 2020 de la Unión Europea. Programa de Investigación e Innovación en virtud del acuerdo de subvención n.º 10100449.1

### 3.2 Contexto de investigación

La investigación se ha realizado en el marco del proyecto *Smooth Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities*. La selección de la muestra se basa en la identificación de contextos educativos articulados por entidades del tercer sector que desarrollen actuaciones de educación no formal con infancias y adolescencias. Otra característica determinante para la elección de las entidades participantes es la realización de actividades educativas con población infantil y adolescente que garantice tanto la posibilidad de componer un grupo de participantes estable, como la aportación de recursos humanos y logísticos que faciliten el desarrollo de un programa de talleres educativos durante el periodo de ejecución del proyecto. Con las entidades interesadas se establece un acuerdo de colaboración para el desarrollo de talleres educativos diseñados para favorecer la participación y la agencia de las niñas, niños y adolescentes vinculados a las actividades de las entidades. Como resultado, el proyecto se ha implementado en dos escenarios situados en territorios catalogados como Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) en Jerez y Sevilla, espacios periféricos tanto territorialmente como socialmente (Soler-i-Martí et al., 2021). La consideración territorial y estructural como ZNTS o Zonas Desfavorecidas desarrollada por la Junta de Andalucía (Díez-Bermejo et al., 2020) implica la presencia localizada de pobreza estructural y marginación social; deterioro urbanístico y déficit de infraestructuras; altas tasas de desempleo (>30%) y fracaso escolar, así como problemas higiénico-sanitarios y desintegración social. Esta calificación favorece la implicación de las entidades sociales en proyectos socioeducativos alineados con los planes de acción que amparan la acción social de las organizaciones para combatir la exclusión.

La población está formada por niñas, niños y adolescentes participantes en los programas de educación no formal de entidades sociales que operan en el territorio, así como por educadoras sociales, trabajadoras sociales y el equipo de investigación que realiza observación participante. En total, participan 72 niños, niñas y adolescentes, 9 educadoras y trabajadoras sociales, 2 educadoras/talleristas y 3 investigadoras.

**Tabla 1**  
*Descripción de la muestra*

Territorio y Periodo actividades	Características de las personas Participantes	
	Infancias y adolescencias	Adultas
Escenario de caso Sevilla (marzo 2022-marzo 2023)	15 chicas y 16 chicos de entre 12 a 16 años. Origen España, Marruecos, Mali, Argelia, Venezuela, Honduras y Brasil	3 educadoras y trabajadoras sociales, 2 educadoras/talleristas, 1 educador social de organizaciones sociales del territorio. 3 investigadoras proyecto <i>Smooth</i> .
Escenario de caso Jerez (marzo 2022-febrero 2024)	20 chicas y 21 chicos de entre 10 a 17 años. Origen España, Marruecos, Argelia, Argentina y Brasil.	4 educadoras y trabajadoras sociales, 2 educadoras/talleristas 1 trabajador social de organizaciones sociales del territorio. 3 investigadoras proyecto <i>Smooth</i> .

Nota: tabla de elaboración propia (2025).

### 3.3 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la generación de información de investigación se empleó una estrategia multi-método que combina técnicas etnográficas y participativas a través de la observación participante, entrevistas semiestructuradas dirigidas a las adultas e infancias (realizadas colaborativamente con y por las niñas, niños y adolescentes participantes), así como la recogida y revisión de producción documental diversa registrada por las participantes. El empleo de un dispositivo metodológico (Núñez et al., 2021) posibilita la generación de una diversidad de elementos discursivos (o no) que poseen función estratégica para la investigación educativa. Para ello, se realizaron talleres a través de los que se observan los procesos de cambio experimentados en todas aquellas personas implicadas en la relación. Se atiende especialmente a las subjetividades presentes y cómo se articula la experiencia vivida por cada una de las personas participantes, utilizando el enfoque fenomenológico (Castillo-Sanguino, 2020).

Se utilizan instrumentos tales como: diario de campo colaborativo; actas de reuniones del grupo que documentan los procesos de diseño, coordinación y reflexión pedagógica de las educadoras y trabajadoras sociales implicadas; entrevistas semiestructuradas elaboradas conjuntamente con las investigadoras y realizadas “entre iguales” con niñas, niños y adolescentes; entrevistas semiestructuradas realizadas a las adultas participantes; materiales creativos creados por las niñas, niños y adolescentes; por último, documentación audiovisual tomada por las investigadoras, educadoras y alumnado (fotografías, audios y vídeos). Esta combinación de instrumentos responde a la necesidad de captar la densidad de las experiencias de las niñas, niños y adolescentes, habilitando múltiples lenguajes de expresión y favoreciendo la participación activa de las infancias y adolescencias en la construcción del conocimiento (Sünker y Moran Ellis, 2018).

**Tabla 2**

*Descripción y enumeración de los instrumentos utilizados en la investigación*

Instrumento	N.º Participantes	Descripción y justificación epistemológica
Entrevistas entre pares Alumnado	Realizadas por 32 niñas, niños y adolescentes de entre los participantes	Las entrevistas realizadas entre pares de alumnado indagan sobre la experiencia educativa a partir de un guión previo, revisado con las infancias y adolescencias participantes. Las preguntas tratan sobre las actividades educativas realizadas y el sentido que tienen para ellas, las razones por las que asisten al programa educativo y la utilidad de las acciones realizadas.
Entrevistas realizadas a adultas	7 educadoras y trabajadoras sociales de Sevilla y Jerez.	Entrevistas realizadas por el equipo de investigación a las adultas educadoras y trabajadoras sociales de las entidades participantes. Se tratan temas relacionados con el potencial de la intervención educativa para la transformación socioeducativa, así como el papel de las infancias y adolescencias en el programa de educación no formal.
Diario de Campo	3 investigadoras participan en la redacción	Observación correspondiente a las rondas de sesiones del programa educativo, situando una redacción descriptiva, interpretativa y emocional. La colaboración entre investigadoras implica la

	colectiva del diario de campo.	lectura colectiva de la información recogida, la incorporación de perspectivas y detalles derivados de la observación participante realizada.
Materiales audiovisuales	Generados por las participantes durante la intervención educativa	57 sesiones educativas de las que se han recogido materiales (murales, carteles, piezas de stop motion, objetos contruidos colaborativamente, recetas, audios y fotografías que recogen las actividades). La toma de imágenes y audios han sido realizada de forma conjunta por las investigadoras, educadoras y niñas, niños y adolescentes participantes, decidiendo de forma activa en su elaboración.
Actas de reunión adultas	18 reuniones registradas	El material registrado reúne la información del proceso de aprendizaje colectivo de las educadoras/talleristas, educadoras y trabajadoras sociales e investigadoras durante el diseño, reflexión y análisis de la experiencia educativa con las infancias y adolescencias a las que va dirigida la intervención.

*Nota.* Tabla de elaboración propia (2025).

El análisis de la información generada se llevó a cabo de forma manual a través de un proceso analítico temático, inductivo y colaborativo, desde un enfoque fenomenológico (Castillo-Sanguino, 2020; Núñez et al., 2021) que permite la articulación de un diálogo entre la información empírica generada durante el trabajo de campo y el marco teórico. Comprende varias fases encadenadas: organización y sistematización de la información, lecturas sucesivas y codificación temática, en la que se identificaron unidades de significado y contrastación colectiva entre las investigadoras de las categorías emergentes, en la que se confrontaron las interpretaciones iniciales con los supuestos teóricos, poniendo especial atención a comprender cómo se materializan las jerarquías generacionales y las lógicas adultocéntricas en los contextos estudiados, al tiempo que se valoraban las continuidades y desplazamientos respecto a los resultados obtenidos.

**Tabla 3**

*Dimensiones de análisis de investigación*

Eje de análisis	Dimensiones	Categorías y subcategorías
Contexto	Educación No Formal en Entidades Tercer Sector	1. Conexión con realidades periféricas. 2. Flexibilidad del modelo de educación no formal. 3. Limitaciones proyectos
Intervención educativa	Comunidad Bien Educativo Gobernanza	1. Diversidad inter e intrageneracional. 2. Prácticas de cuidar, compartir y cooperar. 3. Metodologías pedagógicas 4. Lógicas adultistas. 5. Reconocimiento de las infancias.

*Nota.* Tabla de elaboración propia (2025).



El análisis de datos se realiza a partir de voces y escenarios diversos que tratan de reducir los sesgos previsibles tanto por la posición privilegiada de las investigadoras, como de las educadoras o bien de las identidades más próximas a los perfiles hegemónicos. Se han identificado la repetición de aparentes significados, interpretaciones coincidentes entre las personas participantes en la investigación, situado palabras guía y situaciones que revelan un patrón de sentido que conecta la vivienda educativa y contextual. La abundancia de materiales y diversidad de los mismos permite una triangulación entre diferentes participantes, modalidades de información y productos.

El carácter colaborativo del proceso permitió desnaturalizar situaciones que reflejan tensiones en el contexto educativo (por ejemplo, momentos en que las adultas monopolizaban el uso de la palabra o barreras en el margen de decisión en los espacios de las entidades), facilitando los ajustes en el diseño de los dispositivos metodológicos específicos. Este proceso analítico, atravesado por la reflexividad feminista y la intersubjetividad del trabajo en equipo (Vázquez Recio, 2024) posibilitando una atención sistemática a las relaciones de poder. De esta forma se logran extraer, a partir de la experiencia de investigación, resultados que orientan las formas en las que produce el desarrollo de investigaciones educativas de corte cualitativo con infancias y adolescencias en contextos de desigualdad.

#### **4.-Resultados y discusión**

La experiencia investigadora realizada en el marco del proyecto *Smooth Educational Common Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities* ha permitido destacar criterios metodológicos concretos para el desarrollo de investigaciones cualitativas con infancias y adolescencias en contextos de periferia educativa (representados por la situación geográfica y social - ZNTS - que atraviesa la experiencia de sus participantes). Siguiendo el enfoque fenomenológico de la investigación, los hallazgos se presentan integrados con su análisis e interpretación teórica, permitiendo articular datos concretos con su significado en relación con el marco conceptual. Los resultados se organizan en torno a tres ejes principales: reconocimiento de saberes de las niñas, niños y adolescentes, la desarticulación de jerarquías de investigación y el impacto de las metodologías de investigación colaborativas.

##### **4.1 Reconocimiento del saber experto de niñas, niños y adolescentes**

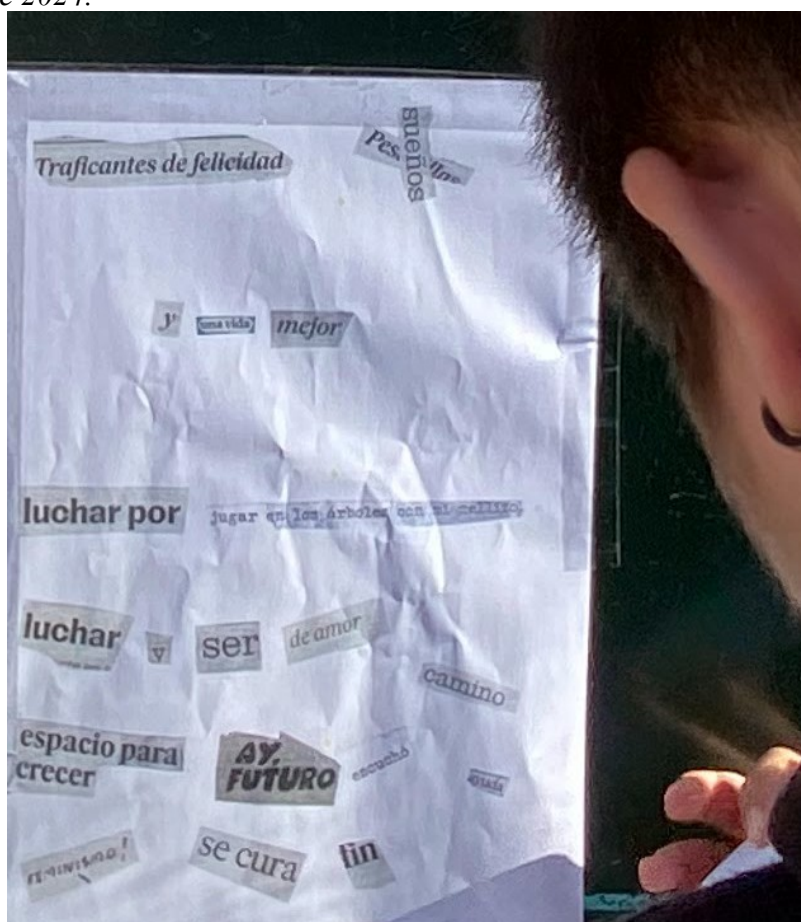
El análisis de las entrevistas entre pares y los materiales audiovisuales producidos por las participantes evidencia que el diseño de dispositivos de implicación y participación horizontal favorece la expresión situada de saberes que habitualmente quedan silenciados en formatos adulto-céntricos en los que domina la textualidad y la rigidez de los formatos predeterminados.

Las niñas, niños y adolescentes participantes se expresaron con mayor comodidad y profundidad en entrevistas revisadas por ellas y ellos, así, estas fueron realizadas entre el alumnado participante, favoreciendo no solo la generación de información, también generó vínculos de identificación y pertenencia que favorecen los intereses de socialización de las participantes en los programas de educación no formal. Este hallazgo reafirma las aportaciones del enfoque niñista (Wall, 2019) sobre la importancia de desplazar la autoridad epistémica adulta y reconocer a las infancias como productoras legítimas de conocimiento situado en conexión con sus propios intereses y objetivos. Tal y como expresa el siguiente ejemplo, extracto de entrevista realizada entre pares de alumnado, la experiencia desarrollada implica actividades en las que pueden expresarse

y plantear sus propios objetivos. “[Alum1]: ¿Para qué pueden servir actividades como la montaña de las quejas y la chocolatada? [Alum2]: Pues, yo creo que puede que... servir para... es que no sé explicarlo, para decir nuestras quejas y nuestros deseos, lo que pensamos, ¿no?” Del mismo modo, la incorporación de múltiples lenguajes de expresión (visual, corporal, narrativo, plástico) permitió captar a través de las diferentes miradas (alumnado, investigadoras y educadoras) experiencias que no habrían emergido mediante instrumentos exclusivamente verbales o escritos, o si estas hubieran sido exclusivamente tomadas por investigadoras adultas.

**Figura 1.**

*Imagen de los “poemas efimeros” elaborados por el alumnado, colocados en Jerez el 17 de febrero de 2024.*



*Nota.* Imagen tomada por la investigadora durante la actividad.

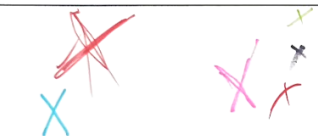

Este elemento especialmente significativo en estos contextos donde las niñas y niños enfrentan barreras lingüísticas o educativas derivadas de la desigualdad social que se traduce en una clasificación basada en las expectativas adultas. El ejemplo de la figura 1 recoge un poema realizado colectivamente a través de la técnica del collage, recogiendo expresiones propias de las chicas, chicos y adolescentes, dirigidas al barrio usando un lenguaje abstracto pero muy expresivo. Se constata que alterar las formas de participación e implicación de las adolescencias favorece la superación de limitaciones de carácter lingüístico o educativo. Este resultado dialoga con las propuestas de Maldonado-Castañeda (2024) sobre la necesidad de metodologías que atiendan las diversidades encarnadas en trayectorias singulares.

## 4.2 Desarticulación de jerarquías de investigación

El análisis del diario de campo y las actas de reunión del equipo de adultas revela la persistencia de tensiones en torno al control del diseño metodológico y la toma de decisiones. A pesar del compromiso explícito con la participación horizontal, se identificaron momentos en los que las adultas (investigadoras y educadoras) se sitúan en una posición “central” que reproduce patrones jerárquicos clásicos. Esta centralidad adulta corresponde principalmente al acceso preferencial a la palabra. Emergen situaciones en las que las adultas ocupan el espacio de expresión que corresponde a las niñas, los niños o adolescentes de los grupos. Es a través de la reflexividad crítica, orientada en su praxis por las perspectivas feministas (Bartra, 2012; Del Moral-Espín et al., 2024), que se logra visibilizar y reflexionar sobre cómo las jerarquías generacionales operan de forma sutil, al igual que las opresiones de género en el marco del sistema patriarcal, incluso en contextos metodológicos que aspiran a desmantelarlas. No obstante, la implementación de espacios de devolución y análisis compartido con el alumnado posibilita la reconfiguración metodológica.

### Figura 2.

*Imagen de uno de los murales de retorno de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas entre pares en la sesión de interpretación de información con las niñas, niños y adolescentes participantes el 06/02/2023.*

EL GRUPO PLANTEA QUE VIENE A LOS TALLERES PORQUE LE GUSTAN LAS ACTIVIDADES Y PORQUE SE ENTRETIENE. ALGUNAS PERSONAS VIENEN PORQUE EN ELLOS PUEDEN DAR SU OPINIÓN Y/O ESTAR CON LAS COMPAÑERAS.		
MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NADA DE ACUERDO
		
Con mis palabras... Sara: Yo por las 2		

*Nota.* Imagen tomada por la investigadora durante la actividad.

Este resultado confirma la propuesta de Núñez et al. (2021) sobre la importancia de implicar a las participantes en la subjetivación misma de la información construida, así como las orientaciones de Vargas-Jiménez (2016) para problematizar las relaciones de poder en el terreno de investigación. La edad, como eje interseccional (Konstantoni y Emejulu, 2017), se articuló de forma compleja en relación con otras categorías de diferencia presentes en los contextos estudiados (origen migratorio, género, situación socioeconómica y capacidades), evidenciando como la desigualdad generacional no opera de forma aislada sino en relación con otros vectores de poder que requieren un análisis situado. El reconocimiento a los saberes, las opiniones y las experiencias de las niñas, los niños y adolescentes favorece el reajuste de las posiciones tradicionales de las educadoras y participantes adultas.

Por otro lado, también se posibilita el reconocimiento de la educación no formal como un escenario cargado de posibilidades y particularidades marcadas por los contextos periféricos, aquellos en los que se produce el encuentro entre acción, luchas sociales y necesidades de intervención. A diferencia de los escenarios escolares formales, donde las jerarquías generacionales están fuertemente institucionalizadas y naturalizadas (Gimeno, 2005), los programas de educación no formal operados por entidades del tercer sector ofrecen márgenes de flexibilidad que facilitan la experimentación metodológica y la reconfiguración de roles entre adultas e infancias. La conexión con el entorno, con la comunidad del vecindario y con los espacios que componen estas periferias, las sitúa en una posición clave para generar conocimiento, abordando problemáticas locales que favorecen el reconocimiento de la realidad del territorio y sus habitantes, posibilitando el acercamiento a mejoras y soluciones adaptadas.

#### **4.3 Apertura de estructuras académicas mediante metodologías colaborativas**

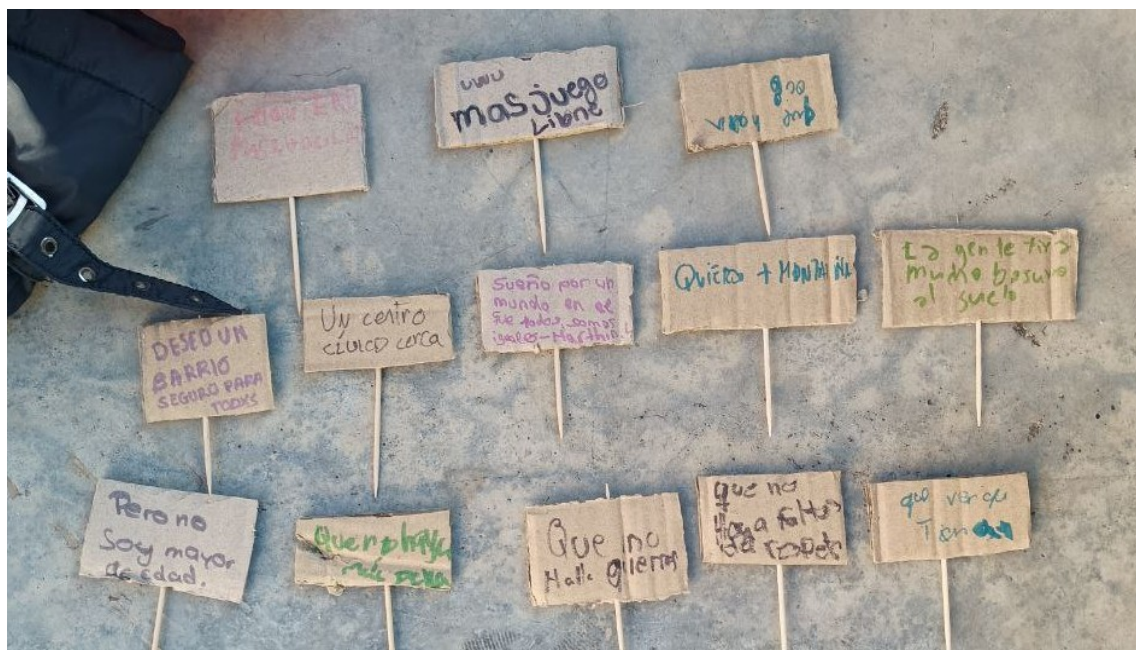
El proceso colaborativo desarrollado entre el equipo de investigación, las educadoras de las entidades sociales y las participantes infantiles puso de manifiesto las posibilidades y límites de construir equipos ampliados de investigación que desbordan el individualismo metodológico (Álvarez Veinguer y Sebastiani, 2020). La sistematización colaborativa del diario de campo, con aportaciones en la narración de tres investigadoras que realizaron observación participante en distintos escenarios, permitió contrastar interpretaciones, incorporar múltiples miradas y reducir sesgos derivados de posiciones identitarias singulares, en coherencia con los principios de la metodología feminista (Bartra, 2012).

Este trabajo colectivo, fortaleció la reflexividad del equipo y facilitó la identificación de elementos promotores de desigualdad en el terreno que fueron abordados mediante ajustes metodológicos en las rondas siguientes. Un aspecto particularmente destacable, fue que las propias niñas, niños y adolescentes capturasen fotografías, audios y vídeos durante las sesiones de talleres, desplazando la representación visual de la experiencia educativa, tradicionalmente monopolizada por investigadoras adultas.

Este proceso permitió que las infancias y adolescencias definieran qué aspectos de su experiencia consideraban relevantes documentar, generando un corpus audiovisual que refleja sus perspectivas, prioridades y sensibilidades sobre los espacios de aprendizaje. En términos metodológicos, esto supone una ruptura con los enfoques extractivistas de investigación, donde las participantes son objetos pasivos de observación, hacia un modelo donde se reconoce su capacidad de (auto)representación y su derecho a participar en la construcción visual del relato investigativo. En la siguiente figura se recogen materiales generados (y recogidos visualmente) por el alumnado participante. En ellos se hacen visibles las expresiones propias, en formatos elaborados desde un lenguaje propio y estética propias.

**Figura 3.**

*Carteles elaborados por las niñas, niños y adolescentes del grupo de Sevilla en los que describen sus quejas y deseos en la sesión realizada el 23/01/2023.*



*Nota.* Imagen tomada por las participantes.

## **5.-Conclusiones**

La propuesta metodológica presentada ofrece un marco robusto para el cuestionamiento basado en la distribución de poder en estos espacios educativos posibilita la visibilización de elementos y hechos que reflejan discriminación, injusticia social o incumplimiento de derechos humanos (Vargas-Jiménez, 2016), que deben ser difundidos para la mejora de la acción educativa institucional y la incidencia en políticas públicas. La investigación en contextos periféricos, tanto rurales como urbanos marginalizados, ha mostrado la necesidad de enfoques metodológicos adaptados a las realidades territoriales específicas (Santamaría Luna, 2025), que reconozcan las capas de vulnerabilidad que atraviesan estos espacios educativos. En conclusión, se derivan las siguientes implicaciones metodológicas para la investigación educativa:

1. Relevancia de fórmulas alternativas de participación que desplacen la autoridad epistémica adulta y que reconozcan las diversidades encarnadas de las infancias y adolescencias.
2. Promoción de la reflexividad crítica continua y colectiva que considere imprescindibles el establecimiento de espacios de devolución y análisis compartido con el alumnado participante.
3. Construir equipos ampliados de investigación que favoreciendo la producción de conocimiento compartido.
4. Priorizar contextos periféricos como espacios prioritarios para el desarrollo de investigación educativa dada su conexión con las realidades sociales actuales.
5. Orientar la investigación hacia la transformación y el beneficio concreto de las participantes implicadas.



Más allá de las posibilidades metodológicas encontradas, se deben reconocer las limitaciones encontradas para aumentar el impacto de la experiencia. Destaca la especificidad territorial (Andalucía) y temporal (2022-2024) del proyecto que restringen la posibilidad de aumentar la repetición y adaptación progresiva a los contextos de investigación de forma longitudinal y extensiva.

Por otro lado, la dependencia de financiación europea y los marcos institucionales del proyecto condicionaron no solo los tiempos disponibles para la investigación, también limitaron los alcances en cuanto a los conocimientos adquiridos por las educadoras y trabajadoras sociales cuya inestabilidad laboral implica dificultades para mantenerse vinculada profesionalmente a las entidades sociales participantes, evidenciando las tensiones estructurales entre los ritmos académicos y las necesidades de las organizaciones y territorios. Como líneas futuras, es importante plantear la idoneidad de replicar el marco metodológico en contextos de educación formal, analizando las posibilidades y límites de su aplicación en instituciones escolares con jerarquías más rígidas. Para finalizar, se requiere seguir desarrollando enfoques cualitativos que prioricen la agencia, la flexibilidad metodológica y el compromiso ético frente a las desigualdades.

## 6.-Referencias bibliográficas

- Aitken, C. S. (2004). Editorial: From Dismissals and Disciplinary Inclusions; from Block Politics to Panic Rooms. *Children's Geographies*, 2(2), 171–175. <https://doi.org/10.1080/14733280410001720485>
- Álvarez Veinguer, A., y Sebastiani, L. (2020). Habitar la investigación en la universidad neoliberal y eurocentrada: La etnografía colaborativa como apuesta por lo común y la subjetivación política. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(2), 247–271. <https://doi.org/10.11156/aibr.150204>
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios, y M. Ríos Everardo (Eds.), *Investigación Feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67–78). <http://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyr-sociales/wpcontent/uploads/2016/04/Investigacion-Feminista-1.pdf>
- Bellera, J. (2015). Biopolíticas neoliberales de acción socioeducativa. Cómo los profesionales de la intervención social educativa se convierten en garantes de una nueva realidad: la periferia social. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 26–48. <https://doi.org/10.4471/rise.2015.02>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Castillo-Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20, 7–18. [http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia\\_como\\_metodo/167](http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167)
- Del Moral-Espín, L., Gallego-Noche, B., y Serván-Melero, C. (2024). Constructing educational commons: Feminist methodological process from research to praxis. *MuseumEdu*, 8(1). <https://museumedulab.ece.uth.gr/wp-content/uploads/2024/04/22-L.-del-Moral-Espin-B.-Callego-Noche-Ch.-Servan->

- Díez-Bermejo, A., Rodríguez-Suárez, I., Álvarez del Valle, L., Córdoba Hernández, R., Sánchez-Toscano, G., y Hernández Aja, A. (2020). La Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS). *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, MONO, 159–178. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.M21.09>
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Fraser, N. (2019). *¡Contrahegemonía ya!: por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores.
- Gallego-Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gallego-Noche, B., Serván-Melero, C., y del Moral-Espín, L. (2024). "Palabras que tejen comunidad": aportes desde los comunes educativos y la convivencia. En *Cultura de paz e interculturalidad: estudios en contextos socioeducativos* (pp. 107–122). Narcea.
- Gallego-Noche, B., y Vázquez-Recio, R. (2023). *Educación Infantil y Bien Común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Paidós.
- Hernández-Díaz, J. M. (2019). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia De La Educación*, 37, 257–284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Hill-Collins, P. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- Konstantoni, K., & Emejulu, A. (2017). When intersectionality met childhood studies: The dilemmas of a travelling concept. *Children's Geographies*, 15(1), 6–22. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1249824>
- Lay-Lisboa, S., Armijo, F., Calderón, C., Flóres, J., y Mercado, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista electrónica Educare*, 26(3), 1–27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la Conquista Postcolonial de las Infancias del Sur Global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5665450.pdf>
- Maldonado-Castañeda, P. H. (2024). Activismo ambiental y democracia deliberativa: una aproximación desde el enfoque del “Children’s Capabiltarianism” y el “Childism”. *Las Torres de Lucca. International Journal of Political Philosophy*, 13(2), 107–118. <https://doi.org/10.5209/ltl.92457>

- Medina, P., y Da Costa, L. (2016). Infancia y de/colonialidad: autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educação em Foco*, 21(2), 295–332. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119722>
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). 15-35 <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- 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. <https://taboo-journal.com/wp-content/uploads/2024/03/14morales.pdf>
- Naredo, J. M. (2022). *La crítica agotada: Claves para el cambio de civilización*. Siglo XXI.
- Núñez, K., Ayora, G., y Torres, E. (2021). Bibliotecas comunitarias: dialogismo y colaboración con las niñeces para descolonizarnos. *Linhas Críticas*, 27, e35237. <https://doi.org/10.26512/lc27202135237>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons*. Cambridge University Press.
- Pechtelidis, Y., & Kioupkiolis, A. (2020). Education as commons, children as commoners: The case study of the Little Tree community. *Democracy & Education*, 28(1), Article 5. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Santamaría Luna, R. (2025). Tendencias recientes en investigación de la educación rural en España. *Revista De Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15809299>
- Serván-Melero, C., Gallego-Noche, B., y del Moral-Espin, L. (2023). La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos. *International Journal of New Education*, 12, 5–23. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.17419>
- Simons, H. (2009). *Estudio de Casos. teoría y práctica*. Morata.
- Soler-i-Martí, R., Ballesté, E. y Feixa, C. (2021). Desde la periferia: la noción de espacio social en la movilización sociopolítica de la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 1-26. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.1.4554>
- Sünker, H., y Moran-Ellis, J. (2018). Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas. *Sociedad e infancias*, 1(2), 171–188.
- Táranó Ruiloba, S. (2025). El descubrimiento a través de la experimentación de los sentidos: una propuesta de innovación para el 2º ciclo de Educación Infantil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15876407>. *Revista De Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.5281/>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Vanderbeck, R. M. (2008). Reaching critical mass? Theory, politics, and the culture of debate in children's geographies. *Area*, 40(3), 393–400. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2008.00812.x>



- Vargas-Jiménez, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica EDUCARE*, 20(2), 501–513. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.25>
- Vázquez-Recio, R. (2024). Las preposiciones SÍ importan en la investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 184–192. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.18113>
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.